O dilemă psihosociologică presantă:Rs = Rc sau Rs ≠ Rc ?

Mihai Şleahtiţchi, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferenţiar universitar

Summary

In the relevant literature we find, sometimes, statements showing that *the social representations are identical with the collective representations*, both concepts having the task of *providing the individuals with a coherent and functional vision of the surrounding world*. From this fact, it is only natural to wonder whether the social representations and the collective representations are really interchangeable, conveying the same psycho sociological phenomenon, the same way of interpreting the reality or, finally, the same vision on how people choose their values, beliefs and life styles of relating to others.

By analyzing carefully the concept of collective representation of É. Durkheim and the concept of social representation of S. Moscovici, we see that these must be addressed differently. The concept developed by S. Moscovici and the one proposed earlier by É. Durkheim do not convey in any way equivalent conceptual constructions. While, in one case, what is important is a sociology of knowledge which, being "*deeply rooted in the Newtonian theories and philosophical theories of Kantian origin*", sees science and religion as being the main source of supplying the individuals with "*more and more adequate approximations of reality*"; in the other case the emphasis is laid on a rigorous psycho sociological approach which, by significantly reducing the importance of already existing knowledge with reference to the "*outside world*" and questioning the veracity of the images with "*a continuous and balanced existential*", sees the evolution of things through *discontinuity, imbalance and relativity.*

Key words: individual representations, collective representations, social representations

Rezumat

În literatura de specialitate, întâlnim, pe alocuri, pasaje din care rezultă că *reprezentările sociale sunt identice cu reprezentările colective*, ambelor concepte revenindu-le, în egală măsură, sarcina *de a oferi indiviziilor o viziune coerentă şi funcţională asupra lumii înconjurătoare*. Pornind de la acest fapt , este firesc să ne întrebăm dacă reprezentările sociale și reprezentările colective sunt, într-adevăr, *interschimbabile*, redând unul și același fenomen psihosociologic, una și aceeași modalitate de interpretare a realității sau, în sfârşit, una şi aceeaşi viziune asupra modului în care oamenii îşi aleg valorile, credinţele şi stilurile de raportare la viaţa din jur.

Analizând cu atenţie conceptul de reprezentare colectivă al lui É. Durkheim şi conceptul de reprezentare socială al lui S. Moscovici, putem observa că acestea trebuiesc abordate în mod diferit . Conceptul elaborat de S. Moscovici și cel propus, mai devreme, de É. Durkheim nu redau în niciun fel construcții ideatice echivalente. În timp ce, într-un caz, contează o sociologie a cunoașterii care, fiind „*profund înrădăcinată în teoriile newtoniene și cele filosofice de origine kantiană*”, vede în știință și religie principala sursă de alimentare a indivizilor cu „*aproximări din ce în ce mai adecvate ale realității*”, în celălalt caz accentul se pune pe o abordare psihosociologică riguroasă care, reducând semnificativ din importanța cunoștințelor deja existente cu referire la „*lumea din afară*” și punând la îndoială veridicitatea imaginilor cu „*un existențial continuu și ponderat*”, vede evoluția lucrurilor prin prisma *discontinuității, a dezechilibrului și relativității*.

Cuvinte – cheie: reprezentări individuale, reprezentări colective, reprezentări sociale

În lucrările mai multor specialiști în materie de psihologie a vieții cotidiene se conțin piste interpretative din care rezultă că *reprezentările sociale sunt identice cu reprezentările colective*, ambelor concepte revenindu-le, în egală măsură, sarcina *de a oferi indiviziilor o viziune coerentă şi funcţională asupra lumii înconjurătoare*. În acest sens, sunt elocvente următoarele exemple:

- ***S. Moscovici**: ideea de reprezentare socială , colectivă, se înscrie într-o viziune a unei societăţi în care coerenţa şi practicile sunt reglate de cunoştinţele, normele şi limbajele pe care ea le produce* [1];
- ***M.-L. Rouquette**: indiferent dacă este numită colectivă sau socială, reprezentarea se manifestă de o manieră complexă şi la modul plural, ea ţinând în acelaşi timp de cunoaştere, de teorie, de credinţă şi de atitudine* [2].

De vreme ce o parte din autori preferă să folosească îmbinări de cuvinte de genul celor prezentate mai sus , este firesc să ne întrebăm dacă reprezentările sociale şi reprezentările colective sunt, într-adevăr, *interschimbabile*, redând unul şi acelaşi fenomen psihosociologic, una şi aceeaşi modalitate de interpretare a realităţii , unul şi acelaşi sistem de cunoştinţe cu funcţionalitate socială sau, în sfârşit, una şi aceeaşi viziune asupra modului în care oamenii îşi aleg valorile, credinţele şi stilurile de raportare la viaţa din jur.

În dorinţa de - a oferi un răspuns cât de cât plauzibil la întrebarea formulată mai sus , vom apela, mai întâi de toate, la opera lui É. Durkheim [3;4;5], unde se conţin primele constatări de extracţie ştiinţifică cu referire la corelaţia *reprezentări individuale - reprezentări colective – reprezentări sociale.* Cu această ocazie vom remarca că, inspirându-se din filosofia lui I. Kant (în care, cu luarea în considerare a îndemnului cartezian de separare a „lumii obiective" de „gândirea subiectivă", se arată că (***i***) „mintea cunoaşte lumea înconjurătoare doar indirect, prin combinarea datelor senzoriale în reprezentări ale obiectelor" şi că (***ii)*** „reprezentările obiectelor nu oglindesc pasiv natura, ele fiind construite activ de către minte în cadrul experienţei cotidiene"[1]), dar şi din cea a lui Ch.B. Renouvier (în care, de o manieră neokantiană, se argumentează că „sensul general al conceptului de reprezentare poate fi înţeles numai avându-se în vedere că reprezentările sunt împărtăşite social"[2**]), distinsul om de ştiinţă francez aduce o contribuţie substanţială la dezvoltarea teoriei cunoaşterii sociologice, în general, şi a conceptului de reprezentare, în particular, demonstrând că specificitatea constituţională a naturii umane poartă marca unui dualism de două tipuri – *corp–minte* şi *individ–societate.*

Primul tip de dualism are la bază postulatul potrivit căruia *corpul* şi *mintea* , în calitatea lor de elemente nodale ale naturii umane, „*sunt nu numai diferite, ci chiar opuse*" sau „*sunt, în mare parte, independente una faţă de cealaltă, aflându-se deseori în stare de conflict*" (dacă, bunăoară, activităţile psihologice ale corpului antrenează din plin „ senzaţiile şi tendinţele emotive", atunci activităţile psihologice ale minţii se axează pe „gândirea conceptuală şi moralitate"). În cazul celui de-al doilea tip de dualism, avem de-a face cu

[1]Pentru aceste şi alte detalii cu referire la caracteristicile definitorii ale filosofiei cantiene, vezi: *Kant I.* Întemeierea metafizicii moravurilor. Critica raţiunii practice. – Bucureşti : Editura *Antet*, 2013; *Kant I.* Visurile unui vizionar interpretate prin visurile metafizicii / Traducere de *R. Croitoru*. – Bucureşti: Editura *Antet*, 2013; *Kant I.* Ideea critică şi perspectivele filosofiei moderne. – Bucureşti: Editura *Paideia*, 2010; *Kant I.* Prolegomene. – Ediţia a III-a, revăzută şi îmbunătăţită. – Piteşti: Editura *Paralela 45*, 2005; *Walsh W.H.* Kant's Criticism of Metaphysics. – Edinburgh: *Edinburgh University Press*, 1975; *Marková I.* Paradigms, Thought and Language. – New York: *Wiley*, 1982 sau / şi *Marková I.* Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 2003 [în versiunea românească: *Marková I.* Dialogistica şi reprezentările sociale / Argument de *A. Neculau;* traducere de *M. Talpalaru*. – Iaşi: Editura *Polirom*, 2004].

[**]O abordarea profundată a filosofiei lui Ch. B. Renouvier poate fi găsită în: *Fedi L.* Le problème de la connaissance dans la philosophie de Charles Renouvier. – Paris: *L'Harmattan*, 1998; *Logue W.* Charles Renouvier: Philosopher of Liberty. – Louisiana: *Louisiana University Press*, 1992; *Turlot F.* Le personnalisme critique de Charles Renouvier. – Strasbourg: *Presses Universitaires de Strasbourg*, 2003 sau / şi *Stedman Jones S.* Representation in Durkheim's masters: Kant and Renouvier // *W.S.F. Pichering* (ed.). Durkheim and Representations. – London: *Routledge*, 2000. – P. 37-58.

teza potrivit căreia *orice persoană gândește, opinează, ia atitudini sau/și acționează pe potriva presiunilor exercitate de către cei din jur* (ceea ce înseamnă că ei îi este dat să se afle, de-a lungul întregii vieți, într-un *interminabil conflict cu anturajul social*). Această teză denotă că în fiecare dintre noi există, de fapt, *două forme de conștiință*: una cuprinde stări ce ne caracterizează în exclusivitate numai pe noi, iar alta – stări ce caracterizează grupul căruia îi aparținem și influența căruia o resimțim. În timp ce prima formă de conștiință reprezintă personalitatea noastră individuală, cea de-a doua nu face decât să exprime „personalitatea" grupului de apartenență, tipul colectiv, adică mediul social fără de care noi nu am fi putut exista.

Pornind de la existența celor două tipuri de dualism, É. Durkheim vorbește despre necesitatea punerii în valoare a două tipuri de psihologie (*individuală* & *socială*) și, respectiv, despre oportunitatea conturării unei distincții certe între două tipuri de reprezentări (*individuale* & *colective*). Potrivit lui, reprezentările individuale trebuie să constituie obiectul de studiu al psihologiei individuale, iar reprezentările colective – obiectul de studiu al psihologiei sociale[***]. Motivul segregării stă la suprafață: prima categorie de reprezentări cade sub imperiul fenomenelor de origine fiziologică și neurologică (de unde rezultă primatul datelor cu caracter variabil și strict personal), iar cea de-a doua categorie de reprezentări – sub imperiul unor fenomene de proveniență socială (credințe, simboluri, concepte, religii, mituri, științe și limbi).

Dacă procesele de înțelegere și interpretare a vieții cotidiene s-ar baza în exclusivitate pe reprezentările individuale, oamenii, este convinsÉ. Durkheim, „*nu ar fi cu nimic diferiți de animale, al căror comportament este determinat preponderent de senzații*". Ei, însă, sunt cei care sunt , adică ființe superioare care se impun prin gândire, inteligență, moralitate și limbaj articulat, *doar racordându-și felul său de a fi la ceea ce poartă numele de reprezentări colective*. În opinia reputatului sociolog francez, reprezentările colective, formând o clasă foarte generală de fenomene sociale și psihice, înglobează construcții cerebrale dintre cele mai complexe (cunoștințe, mituri, credințe, ideologii etc.). Ele sunt ***sociale*** *întrucât emerg în baza caracteristicilor comune ale unui grup de indivizi* și ***psihice*** pentru că reduc percepția realității și organizarea gândirii la ceea ce poartă numele de „operă individuală". A gândi conceptul de reprezentare colectivă, așadar, „*nu înseamnă numai a izola și a grupa un ansamblu de caractere comune unui anumit număr de obiecte, ci mai înseamnă a subsuma ceea ce este variabil la ceea ce este permanent, individualul la social*".

Fiindcă se detașează de „natura fizică și biologică a individului", reprezentările colective redau prin excelență „*fapte care circulă și sunt împărtășite în societate*". Dispunând de o asemenea însușire, ele „*constituie realitatea socială în același mod în care faptele fizice alcătuiesc realitatea fizică*". De zi cu zi, indivizilor nu le rămâne decât să se supună acestei stări de fapt, să interiorizeze și să perpetueze „formele sociale de acțiune, gândire și simțire" conținute în ea. Reprezentările colective, conchide É. Durkheim, sunt „*mai presus de fiecare individ luat în parte și au puterea de a genera noi reprezentări*".

[***]La momentul emiterii acestui unghi de vedere, „psihologia socială", poltrivi lui É. Durkheim [6], nu era mai mult decât „un termen care acoperea toate tipurile de întrebări generale, variate și imprecise, fără un obiect bine definit". Cu toate acestea, anume ea urma să scoată în profil specificitatea reprezentărilor colective, precum și „modul în care ele se atrag, se amalgamează sau se resping și se exclud reciproc" .

Observația durkheimiană cu privire la deosebirile existente între reprezentările individuale și reprezentările colective vizează la direct aspectele fundamentale ale teoriei cunoașterii. După cum menționează mai mulți specialiști – I. Marková, în special [7] – , prin separarea reprezentărilor mentale individuale de cele colective, fondatorul școlii franceze de sociologie a rămas, de fapt, „fidel filosofiei kantiene și chiar carteziene ”. Convingerea lui este că actul cunoașterii trebuie să poarte însemnele claritității și stabilității („căci altfel nu ar putea fi act de cunoaștere”). Dat fiind acest fapt, este mai puțin important sau chiar deloc important să se vorbească despre „chestiunea schimbării reprezentărilor” (ei putându-i-se rezerva, în cel mai bun caz, un loc mai mult sau mai puțin distinct în cadrul cercetărilor empirice). „Se pare că É. Durkheim – arată, în context, aceeași I. Marková [8] - , nu și-a dat seama că schimbarea reprezentărilor constituie o problemă epistemologică. Din moment ce reprezentările colective se schimbă foarte lent, el le-a conferit onoarea de a fi constitutive realității obiective. Ele ar trebui studiate de psihologia socială într-o manieră comparativă, în temele miturilor, legendelor populare, tradițiilor și limbilor”.

În fond, vorbind despre chintesența reprezentărilor colective și modul de raportare a lor la universul reprezentărilor individuale, autorul faimoaselor *Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales*, *Les formes élémentaires de la vie religieuse, Représentations individuelles et représentations collectives* și *Les Règles de la méthode sociologique* ne oferă o viziune de ansamblu asupra fenomenului, și nu cu una care ar purta un caracter aprofundat, frontal, detaliat sau multidimensional. Părerile unor specialiști de marcă confirmă din plin justețea unei asemenea luări de poziție:

- ***S. Moscovici***: *dacă É. Durkheim ar susține pur și simplu că viața socială este cea care condiționează orice gândire organizată, atitudinea sa n-ar provoca nicio obiecție. În măsura în care, totuși, el abordează frontal și nici nu explică pluralitatea modurilor de organizare a gândirii, chiar dacă ele sunt fără excepție sociale, noțiunea de reprezentare colectivă își pierde din claritate… Pentru a reda noțiunii o semnificație precisă, apare ca indispensabilă abandonarea rolului de categorie generală, vizând ansamblul producțiilor intelectuale și, în același timp, sociale. În acest fel, după părerea noastră, devine posibilă singularizarea sa, detașarea dintr-un șir de termeni similari*[9];
- ***I. Marková***: *É. Durkheim nu a aprofundat chestiunile legate de relațiile dintre reprezentările individuale și colective. După ce a decis asupra diferențelor de statut epistemologic dintre reprezentările individuale și cele colective și după ce a declarat că relațiile dintre reprezentările individuale și cele colective ar trebui studiate într-un mod mai adecvat, el nu a mers mai departe”*[10];
- ***A. Donțov – T. Emilianova***: *É. Durkheim nu oferă o viziune adecvată asupra procesului obiectiv de formare și funcționare a reprezentărilor colective, limitându-se, în fond, la câteva idei succinte și relativ confuze despre existența unor forțe sui generis apte să transforme „trăirea particulară” într-o „trăire generală”; pe fundalul unui determinism sociologic inconsecvent, fenomenul reprezentărilor colective este abordat de o manieră simplistă, după principiul „conștientul generează conștientul”, fără a lua în considerare factorii de natură istorică sau economică*[11].

Paradoxal, dar conceptul durkheimian cu referire la reprezentările colective nu a transformat dintr-o dată și din temelii știința sociologică. Ducând o lipsă acută de muabilitate, el a rămas, potrivit specialiștilor [12], la nivelul unei construcții ideatice „*irelevante și perimate*”, adică la acel nivel de conștientizare a realității unde nu există deschideri semnificative pentru „*fenomenele care se află în schimbare și care pot revoluționa societatea*”. În altă ordine de idei, același concept, valorificând profilul existențial al societăților premoderne, nu poate oferi soluții pentru „*complexele societății moderne aflate într-o schimbare alertă*”. Chiar dacă É. Durkheim a pornit de la premisa că „*reprezentările colective sunt relevante pentru orice societate, iar*

opțiunea lui de a le studia în cadrul societăților premoderne poate fi văzută ca o decizie strategică în încercarea de a-și clarifica teoria în condiții umane mai „pure””, până în cele din urmă, oricum, s-a obținut o teorie care *nu a putut explica relația existentă între acest tip de reprezentări și structurile sociale complexe din societățile moderne.* Ceea ce înseamnă că, de fapt, autorul teoriei nu și-a încheiat misiunea sau – după cum obișnuiește să spună I. Marková – „*și-a lăsat sarcina neterminată*”.

Cu o imagine șifonată [= „*o sarcină neterminată*”] și cu un impact științific minor [= „*nesemnificativ din punct de vedere sociologic*”], conceptul de reprezentare colectivă reușește, totuși, să supraviețuiască. Treptat, în pofida criticilor care i s-au adus, el devine parte componentă a mai multor investigații din domeniul științelor socioumane. Astfel, L. Lévy-Bruhl îl întrebuințează atunci când își propune să stabilească cum se gândește pe palierul „mentalității primitive”[****]. Ceva mai târziu, lui îi revine un rol important în studiile lui J. Piaget asupra epistemologiei genetice și, în mod special, asupra gândirii copilului[*****]. La fel, conceptul a fost pe larg utilizat în cercetările întreprinse de către P. Janet (pe dimensiunea psihopatiei și a credințelor patologice)[******], L. Vygotsky (pe dimensiunea interrelațională *gândire – comunicare – comportament*)[*******] și A. Luria (pe dimensiunea dezvoltării cognitive a personalității)[********].

Cea mai vizibilă valorificare a conceptului de reprezentare colectivă se produce, însă, la sfârșitul anilor '50 – începutul anilor '60, când S. Moscovici recurge la studiul aprofundat al reprezentărilor sociale. Din acel moment și până în prezent, specialiștii nu contenesc să spună că la baza elaborării conceptului de reprezentare socială a stat conceptul de reprezentare colectivă al lui É. Durkheim. Mai multe declarații de acest gen îi aparțin chiar lui S. Moscovici:

[****]Vezi, la acest subiect, *Lévy-Bruhl L.* Experiența mistică și simbolurile la primitivi / Traducere de *R. Lupu-Onet*. – Cluj-Napoca: Editura *Dacia*, 2003 sau / și *Evans-Pritchard E.* A History of Anthropological Thought. – London – Boston: *Faberand Faber*, 1981.

[*****]O viziune amplă asupra modului în care vestitul psiholog, biolog, logician și filozof elvețian face uz de conceptul reprezentărilor colective poate fi găsită în: *Piaget J.* Reprezentarea lumii la copii / Traducere de *M. Pricop*. – Chișinău: Editura *Cartier*, 2012*; Piaget J.* Psihologia copilului / Traducere de *L. Papuc*. – Chișinău: Editura *Cartier*, 2011 sau / și *Piaget J.* Psihologia inteligenței. – Chișinău: Editura *Cartier*, 2008.

[******]Vezi, în acest sens, *Janet P.* L'amnesie psychologique. – Paris: *L'Harmattan*, 2006 ; *Жане П.* Эволюция памяти и понятие времени // *Психология памяти* / Подред. *Ю. Б. Гиппенрейтер* и *В.Я. Романова*. – Москва: Издательство *ЧЕРО*, 2000. – С. 371-379; *Mayo E.* The Psychology of Pierre Janet. – New York: *Taylor and Francis*, 2013; *Teodorescu S.* Psihoantropogeneză. Concepția psihologică a lui Pierre Janet despre om. – Iași: Editura *A 92*, 1997; *Prevost C.* La psycho-philosophie de Pierre Janet. – Paris: *Payot*, 1973 sau / si *Анцыферова Л.И.* Психологическая концепция ПьераЖане // *Вопросы психологии.* – 1969. – № 5. – С. 172-184.

[*******]Pentru confirmare și detalii suplimentare, vezi: *Выготский Л. С.* Мышление и речь // *Л. С .Выготский.* Собрание сочинений: В 6-и томах. – Том 2. – Москва: Издательство *Педагогика*, 1982; *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения: обезьяна, примитив, ребёнок. – Москва: Издательство *Педагогика-Пресс,* 1993; *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры. – Москва: *Институт практической психологии*; Воронеж: *НПО Модэк*, 1996 sau / și *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. *В. В. Давыдова.* – Москва: Издательство *Астрель*, 2005.

[********]Cu această ocazie, vezi: *Luria A.R.* Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations / Trad. *M. Lopez-Morillas* and *L. Solotaroff*. – London: *Harvard University Press*,1976; *Выготский Л .С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: обезьяна, примитив, ребёнок. – Москва: Издательство *Педагогика-Пресс,* 1993; *Лурия А. Р.* О месте психологии в ряду социальных и биологических наук // *Вопросы философии.* – 1977. – № 9. – С. 68-76 sau / și *Лурия А. Р.* Этапы пройденного пути. Научная автобиография / Под ред. *Е. Д. Хомской*. – Москва: Издательство *Московского Государственного Университета*, 1982.

- *evident, conceptul de reprezentări sociale vine de la Durkheim* [13]*;*
- *în momentul în care am început să studiez reprezentările sociale nu știam nimic despre Durkheim, nici măcar nu am auzit vorbindu-se despre el, nu se preda Durkheim în Franța… Nu eram foarte sigur că studiile mele se vor impune sub numele de teorie a reprezentărilor sociale, că vor lua amploare… În momentul în care am început să-l citesc pe Durkheim, mi-am dat seama că am, la rândul meu, o teorie* [14]*;*
- *într-un fel, am fost beneficiarul moștenirii lăsate de É. Durkheim* [15].

Și în afirmațiile celorlalți exploratori ai fenomenului de reprezentare socială dăm de aceleași sau aproximativ aceleași profiluri interpretative:

- ***I. Marková***: *nu am putea scrie o carte al cărei titlu conține termenul „reprezentare socială" fără a discuta conceptul de reprezentare colectivă al sociologului francez Émile Durkheim; după cel de-al doilea război mondial, în anii '50 și '60, ideea de reprezentare colectivă a fost re-instituită în studiile de psihologie socială de către S. Moscovici (care a recunoscut semnificația ideii pentru studiul gândirii și limbii ca fenomene cu adevărat sociale și dinamice)*[16];
- ***A. Neculau***: *interesul psihologiei sociale pentru studiul reprezentărilor se manifestă în 1961, odată cu publicarea celebrei teze de doctorat a lui S. Moscovici, La psychanalyse, son image et son public, unde a fost reactualizat conceptul de „reprezentare colectivă" propus de Durkheim*[17];
- ***P. Șihirev***: *originea conceptului de reprezentare socială se regăsește în teoria sociologică a lui É. Durkheim, la general, și în ideile acestuia cu privire la reprezentările colective, în particular*[18];
- ***M. Curelaru***: *construcția conceptului de reprezentare socială s-a întemeiat pe reevaluarea conceptului durkheimian de reprezentare colectivă, intrat într-un oarecare con de umbra* [19];
- ***L. Betea***: *problematica reprezentărilor sociale a revenit în atenția cercetării după o paranteză istorică de șase decenii; cel care propusese inițial această temă ca obiect de studiu pentru cercetarea psihosociologică a fost întemeietorul sociologiei franceze É. Durkheim, care a identificat aceste produse mentale sociale ce țin de studiul „ideației colective"* [20].

Pentru a nu lăsa să se înțeleagă că reprezentarea socială redă un dublet al reprezentării colective sau – în alți termeni – că reprezentarea socială are aceeași structură și aceleași atribuții ca și reprezentarea colectivă, atât S. Moscvici, cât și acei care îi împărtășesc ideile indică la existența unei deosebiri semnificative între cele două concepte. Aserțiunile de mai jos aduc, credem, dovada necesară:

- ***S. Moscovici***: *spunând „conceptul de reprezentări sociale vine de la Durkheim", trebuie să ținem cont de faptul că avem o perspectivă diferită asupra lui sau, cel puțin, psihologia socială îl privește dintr-un alt unghi decât sociologia* [21];
- ***W. Doise***: *S. Moscovici a reformulat conceptul de reprezentare colectivă al lui É. Durkheim, propunând un concept aproape nou, un instrument perfect adaptat la diversitatea și pluralitatea reprezentărilor care organizează raporturile simbolice în societățile noastre moderne* [22];
- ***A. Neculau***: *S. Moscovici a reactualizat conceptul de „reprezentare colectivă" propus de Durkheim, conferindu-i o nouă forță și o nouă identitate* [23];
- ***A.Neculau – M. Curelaru***: *revalorizând un „concept uitat", acela al reprezentărilor colective, expus de Émile Durkheim în „Représentations individuelles et représentations colectives" (1898) și „Les formes élémentaires de la vie religieuse" (1912), S. Moscovici abordează, însă, problema în mod diferit, atât din perspectiva redefinirii obiectului, cât și a modalităților de cunoaștere a acestuia* [24];

- ***M. Curelaru***: *reevaluând conceptul durkheimian de reprezentare colectivă, S. Moscovici i-a atașat noi înțelesuri și clarificări* [25].

Constatând că între reprezentările sociale și cele colective există o diferență epistemologică neîndoioasă, adepții conceptului de reprezentare socială nu întârzie să ofere celor interesați explicațiile de rigoare. Astfel, potrivit lui S. Moscovici [26], sociologia vede sau, mai curând, a văzut reprezentările colective drept „*trucuri explicative nerelevante pentru o analiză ulterioară*". Funcția lor teoretică era similară celei „*a atomului în mecanica tradițională sau a celei a genei, în genetica tradițională*", ceea ce vrea să însemne că „ *atomii saugenele existau, numai că nu se știa cum aceștia funcționau sau cum arătau*". Nimeni, de fapt, „*nu și-a pus problema structurii lor sau a dinamicii lor interioare*". În plus, pornind de la observația durkheimiană conform căreia reprezentările colective redau „ *o gamă întreagă de forme intelectuale care includ știința, religia, mitul, modurile timpului și spațiului* ", putem ușor de tot să ajungem la gândul că ele includ „*orice fel de idee, emoție sau credință care își face apariția în cadrul unei comunități*". După S. Moscovici, „*aceasta e o problemă serioasă întrucât, încercând să includem prea mult, dobândim prea puțin*". Intuiția, ca și experiența, sugerează că „*este imposibil să acoperi o gamă atât de largă de cunoștințe și credințe*". Este evident, spune autorul faimoasei *La psychanalyse, son image et son public*, că É. Durkheim – „*apropiat tradiției aristotelice și kantiene*" – are o concepție mai curând statică asupra reprezentărilor colective, „*cumva apropiată celei a stoicilor*". Mai mult, „*reprezentările, în teoria sa, sunt ca un fel de ceață sau acționează ca stabilizatori pentru multe cuvinte și idei, precum straturile de aer care stagnează în atmosfera societății, despre care se spune că ar putea fi tăiate cu cuțitul*". Ceea ce apare ca frapant pentru observatorul care intră în zona reprezentărilor sociale, depășind-o pe cea a reprezentărilor colective, este „*caracterul mobil sau, pe scurt, plasticitatea*" celor dintâi . El le va vedea ca niște „*structuri dinamice, operând asupra unui ansamblu de relații și de comportamente care apar și dispar o dată cu ele*". Reprezentările sociale de care este preocupat S. Moscovici, „ *nu sunt nici cele ale societății primitive, nici survivante, în subsolul culturii noastre, din timpuri preistorice: ele aparțin societății noastre de astăzi, zonei noastre politice, științifice și umane, care nu au avut niciodată timpul necesar pentru a deveni tradiții imuabile, sedimentate*". Și încă o remarcă: „*trăsătura fundamentală a acestor reprezentări este exact faptul că ele „încorporează" idei în experiențe și interacțiuni colective care pot fi comparate, mai profitabil, cu opere de artă decât cu reacții mecanice*". Concluzionând, cel despre care se spune că este fondatorul psihosociologiei europene contemporane afirmă următoarele: „*dacă, în sensul clasic, reprezentările colective sunt un truc explicativ și se referă la o clasă generală de idei și credințe (știință, mit, religie etc.), pentru noi ele sunt un fenomen care trebuie să fie explicat și descris; ele sunt fenomene specifice în legătură cu un anumit mod de înțelegere și de comunicare – un mod care creează atât realitatea, cât și simțul comun. Tocmai pentru a accentua o astfel de deosebire folosesc termenul „social" în loc de „colectiv"*".

Raliindu-se pe deplin unui asemenea deducţii, I. Marková [27] arată că „*teoria sociologică a reprezentărilor colective dezvoltată de É. Durkheim nu a reușit să se impună ca teorie sociologică de prim rang privind cunoașterea*", iar „*teoria sociopsihologică a reprezentărilor sociale și a comunicării dezvoltată de S. Moscovici constituie cel mai plauzibil candidat pentru a fi teoria sociopsihologică a*

cunoașterii sociale". Schimbarea de accent apare deoarece, în cel de-al doilea caz, s-a făcut ceea ce nu s-a făcut în primul caz: ***(a)*** simțul comun este abordat în calitate de resursă pentru reprezentările sociale; ***(b)*** se pune în valoare triada dialogică *Ego – Alter – Obiect*; ***(c)*** este luată în vizor dinamica reprezentărilor sociale și ***(d)*** nu se face abstracție de importanța pe care o au genurile comunicative. Spre deosebire de teoria reprezentărilor colective, cea a reprezentărilor sociale „*presupune că semnificațiile şi conținuturile câmpurilor reprezentaționale sunt structurate*". Potrivit cunoscutei cercetătoare de la Universitatea din Stirling, „*studiul conținuturilor sau materialelor care sunt structurate și comunicate în situații din viața reală a oamenilor obișnuiți diferă de studiul structurilor sub formă de concepte abstracte și generale*". Studiind, bunăoară, reprezentările sociale despre SIDA, nebunie sau identitatea personală, cercetătorul „*încearcă să descopere maniera în care istoria, cultura și circumstanțele contemporane contribuie la stabilitatea sau dinamismul fenomenului social în discuție*". De această dată, „*el examinează motivele pentru care reprezentarea socială este structurată și tematizată într-un mod specific într-o anumită perioadă sau care aspecte ale conținutului și semnificației sunt subliniate și de ce anumite componenteale conținutului structurat se schimbă mai repede sau mai încet decât altele*". Teoria reprezentărilor sociale, conchide I. Marková, „*concepe anumite fenomene sociale ca pe un tot, studiindu-le într-o manieră holistică, în relație cu semnificațiile și conținuturile altor fenomene sociale*".

Luând act de multitudinea raționamentelor care indică la existența unor diferențe irefutabile între reprezentarea colectivă şi cea socială, mai mulți specialiști și-au propus să le prezinte în formă de tabel, ultimul constituind, în viziunea lor, „o cale eficientă de prezentare a unor date cu caracter complex".

Iată cum arată, spre exemplu, tabelul propus, la 2003, de către A. Neculau și M. Curelaru [28]:

Diferența structurală	Reprezentarea colectivă se impune ca un fapt social *fără posibilitatea de a fi pătruns, disecat* (ca un atom într-o structură chimică sau o genă într-un organism). În același timp, reprezentarea este o *realitate dotată cu o structură internă* care funcționează pe baza unor legi specifice.
Diferența dinamică	Reprezentarea socială are un mecanism, *este supusă mișcării, transformării, evoluției*. La Durkheim, reprezentarea colectivă apare ca o *entitate statică, situată dincolo de individ* și puțin dependentă de acesta.
Diferența concept-fenomen	Moscovici consideră că reprezentarea socială este mai *degrabă un fenomen social palpabil, real*, decât un concept, adică invers de cum se constată în scrierile lui Durkheim. „Ceea ce propun eu este să considerăm drept fenomen ceea ce a fost luat drept concept", spune Moscovici.
Diferența omogenitate-eterogenitate	Reprezentarea colectivă apare ca *un conglomerat, un amalgam fără un fir comun* (amestec între știință, religie, categorii ale timpului și spațiului, tradiții, sentimente și credințe specifice anumitor grupuri sau popoare). În opoziție cu acest mod de a pune problema, psihologia socială susține *caracterul specific, omogen și unitar al reprezentării sociale*, „ca rezultantă a topirii în creuzetul social" a tuturor acestor aspecte.
Dimensiunea modernității	Originea reprezentărilor colective *se află undeva în preistorie* și astăzi ele sunt subzistente culturii noastre moderne, în care acționează ca „un fel de ceață", ca „niște stabilizatori" pentru ideile vehiculate social. Opuse lor, reprezentările sociale *sunt*

	creații ale societății contemporane, care nu beneficiază de concursul istoriei în finanţarea lor, pentru că nu au avut niciodată timp să se stabilizeze, să încremenească*********.

*********Cu trei ani mai târziu, într-un studiu semnat doar de M. Curelaru [29], aceleași diferențe , se regăsesc într-o altă variantă de prezentare tabelară a ,,datelor cu caracter complex”:

Reprezentarea colectivă	***Reprezentarea socială***
Este un ansamblu neomogen, un amestec de mituri, credințe și tradiții, știință și religie, categorii ale timpului și spațiului.	Are caracter omogen, specific și unitar, este o elaborare sociocognitivă cu identitate proprie.
Își are originea în negura istoriei, iar astăzi este o reminiscență în cultura noastră modernă, impregnând și stabilizând ideile vehiculate social.	Este o elaborare a lumii contemporane și reflectă transformările și „frământările” societății actuale.
Este un concept, o abstracție, o construcție teoretică.	Este un fenomen, un fapt identificabil, observabil, măsurabil.
Nu poate fi pătrunsă, disecată.	Dispune de o structură internă, guvernată de reguli proprii de funcționare, care poate fi analizată, descrisă.
Are caracter de universalitate, regularitate.	Se manifestă ca ancorare specifică în grupuri sociale, capătă valențe particulare la nivelul indivizilor.
Este situată dincolo de individ, se impune ca fapt social, are putere constrângătoare asupra membrilor societății.	Individul participă activ la crearea sa.
Are caracter instituțional, este detașată de experiența individului sau grupului.	Conține atât caracteristicile obiectului, cât și ale subiectului; integrează experiența indivizilor și a grupurilor.
Este o entitate statică.	Se caracterizează prin transformare, mișcare, evoluție.

Reprezentările sociale, după cum vedem, diferă de reprezentările colective. Conceptul elaborat de S. Moscovici și cel propus, mai devreme, de É. Durkheim nu redau în niciun fel construcții ideatice interschimbabile, echivalente, identice. În timp ce, într-un caz, contează o sociologie a cunoașterii care, fiind „*profund înrădăcinată în teoriile newtoniene și cele filosofice de origine kantiană*”, vede în știință și religie principala sursă de alimentare a indivizilor cu „*aproximări din ce în ce mai adecvate ale realității*”, în celălalt caz accentul se pune pe o abordare psihosociologică riguroasă care, reducând semnificativ din importanța cunoștințelor deja existente cu referire la „*lumea din afară*” și punând la îndoială veridicitatea imaginilor cu „*un existențial continuu și ponderat*”, vede evoluția lucrurilor prin prisma *discontinuității, a dezechilibrului și relativității*.

Referinţe bibliografice:

1. Moscovici S. De ce o pledoarie pentru studierea reprezentărilor sociale în psihologie ? (Discurs rostit în cadrul celei de-a III-a Conferințe Internaționale dedicate reprezentărilor sociale, Aix-en-Provence, 27 – 30 septembrie 1996) //*Psihologia socială:* Buletinul Laboratorului „*Psihologia câmpului social*” (Universitatea „*Al. I. Cuza*”, Iaşi). – 2002. – Nr. 9. – P. 6.

2. Rouquette M.-L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. – Grenoble: *Presses Universitaires de Grenoble*, 1994. – P. 145 (versiunea românească: *Rouquette M.-L.* Reprezentările sociale//*M.-L. Rouquette.* Despre cunoașterea maselor: eseu de psihologie politică/Traducere din franceză de *R.Popescu* și *R. Gârmacea;* prefață de *S. Moscovici.* – Iași: Editura *Polirom*, 2002. – P. 147.)

3. Durkheim É. Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales // *Scientia*. – 1914. – Vol. XV. – P. 206-221 (articol retipărit în: *Durkheim É.* La science sociale et l'action / Cuvânt introductiv și prezentare de *J.- C. Filloux*. – Paris: *Presses Universitaires de France*, 1970. – P. 314-332).

4. Durkheim É. Les formes élémentaires de la vie religieuse. – Paris: *Alean*, 1912 (în varianta electronică: *Durkheim É.* Les formes élémentaires de la vie religieuse. - Collection: *Bibliothèque de philosophie contemporaine*. – Cinquième edition. – Paris: *P.U.F.*,1968. – 647 p.).

5. Durkheim É. Représentations individuelles et représentations collectives // *Revue de métaphysique et de morale*. – 1898. – No. 6. – p. 273-302 (articol postat în versiune electronică de către *J.- M. Tremblau,* professor de *sociologie la Cégep de Chicontimi,* în cadrul colecţiei *Les classiques des sciences sociales* [http://www.uquac.uguebec.ca/zone 30/Classiques des sciences socials/index.html]).

6. Durkheim É. The Rules of the Sociological Method / Traducere din franceză de *W.D. Hall*. – Basingstoke: *Macmillan*, 1982. – P. 41.

7. Marková I. Dialogistica și reprezentările sociale / Argument de *A. Neculau;* traducere de *M. Talpalaru.* – Iași: Editura *Polirom*, 2004. – P. 190-191.

8. Ibidem, p.191.

9. Moscovici S. La psychanalyse, son image et son public. – Paris: *P.U.F.*, 1976. – P. 40.

10. Marková I. Dialogistica și reprezentările sociale / Argument de *A. Neculau;* traducere de *M. Talpalaru.* – Iași: Editura *Polirom*, 2004. – P. 182.

11. Донцов А. И., Емельянова Т. М. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. – Москва: Издательство *Московского Государственного Университета*, 1987. – С. 26-27.

12. Marková I. Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 2003. – P. 188 (în versiunea românească: *Marková I.* Dialogistica și reprezentările sociale / Argument de *A. Neculau*; traducere de *M. Talpalaru*. – Iași: Editura *Polirom*, 2004. – P. 191).

13. Moscovici S. The phenomenon of social representations // *R. M. Farr, S. Moscovici* (eds.). Social representations. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1984. – P. 20 [în versiunea românească: *Moscovici S.* Fenomenul reprezentărilor sociale // *A. Neculau,* (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / Prefață de *A. Neculau*; traducere de *I. Mărășescu* și *R. Neculau*. – Ediția a II-a. – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 27].

14. Moscovici S. Urmele timpului. Iluzii românești, confirmări europene / *Serge Moscovici* în dialog cu *Adrian Neculau*; traducere din franceză de *L. Ciocoiu.* – Iași: Editura *Polirom*, 2002. – P. 87-89.

15. Moscovici S. Cum se naşte şi se dezvoltă o idee: dialog între *Serge Moscovici* şi *Ivana Marková* // *S. Moscovici*. Urmele timpului. Iluzii româneşti, confirmări europene / *Serge Moscovici* în dialog cu *Adrian Neculau*; traducere din franceză de *L. Ciocoiu.* – Iaşi: Editura *Polirom*, 2002. – P. 192.

16. Marková I. Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 2003. – P. 189 [în versiunea românească: *Marková I.* Dialogistica şi reprezentările sociale / Argument de *A. Neculau*; traducere din engleză de *M. Talpalaru*. – Iaşi: Editura *Polirom*, 2004. – P. 173; 192-193].

17. Neculau A. Reprezentările sociale – dezvoltări actuale // *A. Neculau* (coord.). Psihologie socială. Aspecte contemporane / Prefaţă de *S. Moscovici*. – Iaşi: Editura *Polirom*, 1996. – P. 34.

18. Шихирев П. Социальные представления / *П.Шихирев.* Современная социальная психология. – Москва: *ИП РАН; КСП+; Академический проект*, 1999. – С. 273-274.

19. Curelaru M. Reprezentări sociale / Prefaţă de *A. Neculau.* – Ediţia a II-a, revăzută. – Iaşi: Editura *Polirom*, 2006. – P. 18.

20. Betea L. Ce sunt reprezentările sociale? // *L. Betea*. Psihologie politică: individ, lider, mulţime în regimul comunist. – Iaşi: Editura *Polirom*, 2001. – P. 52.

21. Moscovici S. The phenomenon of social representations // *R. M. Farr, S. Moscovici* (eds.). Social representations. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1984. – P. 20 [în versiunea românească: *Moscovici S.* Fenomenul reprezentărilor sociale // *A. Neculau* (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / Prefaţă de *A. Neculau*; traducere de *I. Mărăşescu* şi *R. Neculau*. – Ediţia a II-a. – Iaşi: Editura *Polirom*, 1997. – P. 27].

22. Doise W. Les représentations sociales // *R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard* (eds.). Traité de psychologie cognitive. – Tome III. – Paris: *Dunod*, 1990. – P. 113.

23. Neculau A. Reprezentările sociale – dezvoltări actuale // *A. Neculau* (coord.). Psihologie socială. Aspecte contemporane / Prefaţă de *S. Moscovici*. – Iaşi: Editura *Polirom*, 1996. – P. 34.

24. Neculau A., Curelaru M. Reprezentări sociale // *A. Neculau* (coord.). Manual de psihologie socială. – Iaşi: Editura *Polirom*, 2003. – P. 285.

25. Curelaru M. Reprezentări sociale / Prefaţă de *A. Neculau*. – Ediţia a II-a, revăzută. – Iaşi: *Polirom*, 2006. – P. 18.

26. Moscovici S. The phenomenon of social representations // *R. M. Farr, S. Moscovici* (eds.). Social representations. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1984. – P. 20-23 [în versiunea românească: *Moscovici S.* Fenomenul reprezentărilor sociale // *A. Neculau* (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / Prefaţă de *A. Neculau*; traducere de *I. Mărăşescu* şi *R. Neculau*. – Ediţia a II-a. – Iaşi: Editura *Polirom*, 1997. – P. 27-30].

27. Marková I. Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 2003. – P. 187-188; 241-242 [în versiunea românească: *Marková I.* Dialogistica şi reprezentările sociale / Argument de *A. Neculau*; traducere de *M. Talpalaru*. – Iaşi: Editura *Polirom*, 2004. – P. 191-192; 245-246].

28. Neculau A., Curelaru M. Reprezentări sociale // *A. Neculau* (coord). Manual de psihologie socială. – Iaşi: Editura *Polirom*, 2003. – P. 285-286.

29. Curelaru M. Reprezentări sociale / Prefaţă de *A. Neculau*. – Ediţia a II-a, revăzută. – Iaşi: Editura *Polirom*, 2006. – P. 18-19.

Primit 06.04.2015

Особенности усвоения моральных норм поведения дошкольниками с нарушениями интеллекта

Лемех Е. А., заведующий кафедрой олигофренопедагогики БГПУ им.М.Танка, Минск, кандидат психологических наук, доцент

Summary

This article considers issues of questions of moral behavior development in children of preschool age with mental retardation, who are brought up in different social conditions (family conditions and children's home)

Key words: moral regulations of behavior, children of a preschool age, mental retardation.

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы становления морального поведения детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью и задержкой психического развития, воспитывающихся в разных социальных условиях (условия семьи и условия закрытых учреждений).

Ключевые слова: моральные нормы поведения, дети старшего дошкольного возраста, умственная отсталость, задержка психического развития

Соблюдение норм и правил, регулирующих взаимоотношения людей и их социальное поведение, является непременным условием жизни в человеческом обществе. В связи с этим овладение человеком социальными нормами все больше привлекает внимание психологов. Это одна из наиболее сложных проблем в психологии развития. В коррекционной психологии она приобретает особую актуальность, поскольку от ее решения, в конечном итоге, зависит успешность социализации ребенка с особенностями психофизического развития.

Теория и практика специального образования исходит из положения о том, что аномальный ребенок, прежде всего ребенок, который развивается по общим законам. Вместе с этим, "дефектология изучает развитие, у которого есть свои законы, свои темы, свои циклы, свои диспропорции, свои метаморфозы, свое перемещение центров, свои структуры" [4, с.33]. Следовательно, чтобы понять логику становления морального поведения ребенка с нарушением интеллекта, необходимо изучить своеобразие развития его поведения. Под нарушениями интеллекта в настоящем исследовании мы понимаем задержку психического развития (ЗПР) и легкую интеллектуальную недостаточность (умственную отсталость).

Исследования отечественных и зарубежных ученых показывают зависимость овладения социальными нормами от социального контекста, в котором дети их усваивают. В связи с этим интересно было сравнить группы испытуемых, воспитывающихся в разных социальных условиях.

Использованная нами методика, представляет комплекс заданий, созданных М.Т. Бурке-Бельтран (1980), Е.В. Субботским (1977), С.Г. Якобсон, Р.А. Курбановым (1982), С.Г. Якобсон, В.Г. Щур (1977) для исследования психологических особенностей морального поведения дошкольников, модификации и адаптации данного комплекса в целях изучения детей с нарушениями интеллекта были описаны нами ранее [1].

В данной статье мы хотели бы подробно остановиться на механизмах становления морального поведения старших дошкольников с нарушениями интеллекта.

Общие закономерности функционирования моральной регуляции поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью, задержкой психического развития и нормально развивающихся детей на этапе старшего дошкольного детства тождественны. Однако существует асинхрония этого процесса, он обладает целым рядом специфических особенностей [2,3]. Выявлены внутригрупповые различия, связанные с условиями воспитания дошкольников (семья и детский сад, закрытые учреждения). Рассмотрим подробно результаты исследования, полученные в каждой группе.

В качестве отправной точки исследования выступила классификация морального развития, предложенная Е.В.Субботским (1983). По данной концепции в нравственном развитии дошкольника существует три основных этапа: 1. Младенчество, раннее детство. Мотивация ребенка имеет исключительно прагматический характер, так как включает в себя базовые мотивы - витальные органические потребности. 2. Конец раннего детства, начало дошкольного детства. Поведение детей в вербальном плане в большинстве случаев соответствует норме, в реальном же плане при отсутствии внешнего контроля - нет. 3. Средний и старший дошкольный возраст. Третий этап характеризуется постепенным снятием диссоциаций вербального и реального поведения за счет того, что в плане реальной жизненной практики ребенка начинают преобладать позитивные нравственные нормы.

Что же характерно для детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью? Умственно отсталые дошкольники, воспитывающиеся в разных социальных условиях, прогнозируя поступки других людей, полагают, что и незнакомый, и знакомый сверстники не способны на моральное поведение. При этом семейные дети и себя причисляют к ним, сироты же, напротив, думают, что могут совершить моральный поступок. Почему так происходит?

Представления умственно отсталых детей, воспитывающихся в семье, о социальных нормах носят размытый характер, вследствие чего они считают аморальные способы решения нравственных конфликтов приемлемыми. Моральная норма не является для них знаком, обязывающим к соблюдению правил поведения – сказывается несформированность знаково-символической деятельности. Несформированность образов-представлений приводит к неустойчивости моральных понятий. Функционирование механизма имитации, прямого подражания, при участии механизма моральной оценки взрослого лишь зарождает процесс формирования вербального соблюдения моральных норм. Отсутствие соподчиненности мотивов приводит к доминированию мотива приобретения, желанию получить конфету, пусть даже в вербальном плане. Поэтому эти дети прогнозируют и свое, и чужое поведение как аморальное.

Иначе обстоит дело у умственно отсталых сирот. Они прогнозируют свое положительное, а чужое отрицательное моральное поведение. Влияние депривационных факторов приводит к неудовлетворенности потребности в общении со взрослым. Вступает в силу механизм моральной оценки окружающих. Поскольку в закрытом учреждении превалирует роль наказания за проступки, то все они эмоционально проживаются, а значит, и быстрее усваиваются. В свою очередь, это ведет к

более быстрому, по сравнению с семейными детьми, усвоению знаний о социально желаемом типе поведения. Становится понятным стремление сирот всячески завоевать внимание взрослого, показать себя с хорошей стороны. В противовес - возникновение потребности “очернить” других. Такой механизм, основанный на конкуренции, заставляет сирот прогнозировать свое положительное и чужое отрицательное нормативное поведение. Для умственно отсталых детей, воспитывающихся в семье, взрослый не представляет особого интереса, т.к. они не испытывают дефицита общения с ним, наказание не является превалирующим способом воспитания, проступки не всегда эмоционально проживаются, что приводит к более медленному темпу усвоения социальных норм поведения, отсутствию механизма, основанного на конкуренции.

Для умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях семьи и детского сада, характерна картина морального поведения, соответствующая переходу от первого ко второму этапу по классификации Е.В.Субботского (от момента, когда мотивация включает в себя базовые мотивы, витальные органические потребности, до момента рассогласования вербального и реального поведения). Это совпадает с концом раннего детства нормально развивающихся детей. Данный промежуточный этап мы назвали этапом вербальной двойственности при усвоении моральных норм поведения, а решение задачи в ситуации морального выбора, при котором как аморальные, так и моральные способы решения нравственных конфликтов считаются приемлемыми – «эффектом вербальной двойственности». Этот эффект можно объяснить следующим. У умственно отсталых семейных детей нравственные нормы, правила еще не четки и не дифференцированы. Опосредствующие образования, средства-знаки в процессе общения со взрослым еще не появились даже в межличностной интерпсихической, внешней форме. Процесс интериоризации не зарождается, в результате чего акт произвольного выполнения нравственных норм становится невозможным. Вероятно, идет процесс накопления имитационного, подражательного опыта. Дети еще находятся как бы вне морали, поэтому процесс морального выбора не является таковым для них.

Изучая патологию, можно как через лупу, обнаружить такие проявления тех или иных процессов, которые не заметны в норме. Еще Л.С. Выготский указывает на то, что при аномальном развитии ребенка, выступают существенные звенья психической деятельности, которые при нормальном развитии представляются в нерасчлененном виде, а природный эксперимент (нарушение психических процессов у аномальных детей), проливает свет на общие закономерности становления психики нормального ребенка. Этап вербальной двойственности остался незамеченным при изучении нормально развивающихся детей, но проявился у семейных умственно отсталых.

Для сирот с легкой интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного возраста характерна картина морального поведения, соответствующая второму этапу по классификации Е.В. Субботского - этапу рассогласования вербального и реального поведения. Это соотносится с картиной морального поведения у младших дошкольников с нормальным развитием. Умственно отсталые сироты более продвинулись в моральном развитии, чем их сверстники, воспитывающиеся в семье: у них уже наблюдается картина рассогласования вербального и реального морального поведения.

Средства-знаки в процессе общения со взрослым у сирот уже появились, но только в межличностной интерпсихической, внешней форме. Дошкольники знают, как поступить, знают нравственные нормы, правила. Но в отношения с самим собой, во внутреннюю интрапсихическую форму они еще не превратились. Процесс интериоризации не происходит вследствие несформированности знаково-символической деятельности, акт произвольного выполнения нравственных норм становится невозможным.

На наш взгляд, у умственно отсталых детей на этапе старшего дошкольного возраста отсутствует саморегуляция. Можно говорить только об односторонней регуляции поведения. Неустойчивость мотивации обусловливает известную бессистемность действий, а оценка взрослым поведения замыкает ситуацию на взрослом. Застревание на этом шаге умственно отсталых дошкольников ведет к тому, что не формируется самоконтроль, саморегуляция поведения вообще, появляются “социальные штампы” поведения. Вероятно, калькирование положительных моральных действий взрослого является одним из путей социализации этих детей.

Что же характерно для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития? Эти дети владеют социальными нормами поведения, механизм моральной оценки окружающих у них работает. Они прогнозируют свое поведение как морально положительное, полагая при этом, что как незнакомый, так и знакомый сверстники будут поступать отрицательно. Представления этих детей характеризуются нравственной ориентацией относительно самих себя и безнравственной - относительно окружающих. Вероятно, с одной стороны, это происходит вследствие запаздывания формирования системы социальных отношений у детей с ЗПР. Окружающие дети еще не приобрели для них взаимной социальной значимости. С другой стороны, недостаточная сформированность сферы образов-представлений, специфичность Я-концепции, механизма воображения приводит к своеобразию прогнозирования морального поведения других. Это гипотетическое утверждение нуждается в дальнейшей разработке и экспериментальной проверке.

Анализ результатов исследования показал у дошкольников с ЗПР картину морального поведения, соответствующую второму этапу по классификации Е.В. Субботского - феномену рассогласования вербального и реального поведения, что соотносится с младшим дошкольным возрастом нормально развивающихся детей. Дошкольники с ЗПР, владея знаниями о социальных нормах поведения, используют их в вербальном поведении (исключение составляют сироты с ЗПР, осуществляющие в ситуации свободного распределения недифференцированное поведение). В реальном поведении дети нарушают социальные нормы.

На наш взгляд, основной причиной такого рассогласования стали особенности мотивации детей, изменившейся при переходе от вербального к реальному плану действий. Если в вербальном поведении отсутствует реальный соблазн, склонявший ребенка к нарушению правила, а мотив нормативного поведения в вербальной ситуации достаточно силен, то в реальном конфликте уменьшается воздействие нормативного поведения и появляется крайне сильный мотив нарушения правила - получить конфету.

Моральная норма уже является знаком для ребенка с ЗПР старшего дошкольного возраста, но только во внешней форме; вследствие недостаточной сформированности знаково-символической деятельности, процесс интериоризации не происходит, в результате акт произвольного выполнения нравственных норм становится невозможным, наблюдается первоначальное действие механизма осмысления моральной регуляции.

Рассмотрим теперь, что же влияет на процесс морального выбора у этих детей. Также как у умственно отсталых дошкольников, регуляция поведения этих детей моральными нормами связана с той ситуацией, в которой находится ребенок, ее личностной значимостью. Предмет распределения (конфета) приобретает больший личностный смысл для детей с ЗПР, что и приводит к стойкому отрицательному поведению испытуемых. Только знаемый мотив - соблюдение социальной нормы - не приобретает побудительной силы. Реально действующий мотив - приобретение конфеты - становится ведущим. Аналогичные проявления мы наблюдаем и у умственно отсталых.

Дети с ЗПР, воспитывающиеся в условиях семьи и детского сада, в вербальном плане реализуют морально-положительное поведение, в реальном - отрицательное, вне зависимости от того, является ли ситуация заданной или свободной. Они оказываются не чувствительными к такого рода воздействию. Почему?

Мы полагаем, что такие “ножницы” в функционировании моральных норм, в рамках заданной и свободной ситуации, связаны, в первую очередь, с психологической значимостью этих ситуаций для детей-сирот с ЗПР и ее отсутствием для семейных детей. Заданная ситуация (когда игрушки, а затем конфеты уже заранее распределены, нужно только выбрать коробку с понравившимся распределением), на наш взгляд, в скрытой форме содержит контроль взрослого за поведением ребенка. При свободном распределении конфет (ребенок сам полностью распределяет) отсутствует знак контроля взрослого (коробка). В силу депривационных факторов дети-сироты с ЗПР значительно больше, чем семейные дети с ЗПР, ориентированы на взрослого. Если конфеты (игрушки) разделены и положены в коробку, то за этим актом для сирот стоит взрослый как носитель социальной нормы. Вследствие чего при распределении из коробки, на первый план выходит мотив соблюдения социальных норм поведения. В ситуации свободного распределения регулирующее воздействие контроля взрослого резко уменьшается, доминирует мотив приобретения.

Иначе обстоит дело у семейных дошкольников с ЗПР. В силу их меньшей заинтересованности во взрослом, за жестко заданной ситуацией они не видят скрытый контроль. Поэтому и в ситуации свободного, и в ситуации заданного распределения на первый план выходит мотив приобретения реальных ценностей. Мотив осуществления социально одобряемого поведения не приобретает побудительной силы.

В задании “Лотерея” (ребенку показывают конфету и говорят, что он может ее выиграть, если вытащит из коробки со свернутыми бумажками ту, на которой нарисован один кружок. Вытащив бумажку, ребенок должен посмотреть, есть ли кружок, сложить ее, положить в коробку, перемешать с остальными и сказать экспериментатору результат. Так как в коробке бумажек с одним кружком нет,

заявление ребенка, что он вытащил такую лотерейку не соответствует действительности. Тем не менее, он получает конфету.) взрослый выступает в качестве субъекта, на который направлена деятельность ребенка. Таким образом, регуляция поведения выносится во вне и осуществляется присутствующим, хотя и занимающим нейтральную позицию взрослым. Поэтому дети с ЗПР предпочитают социально одобряемую форму поведения - соблюдение моральных норм. В тех случаях, когда взрослый, по мнению детей, может проконтролировать их поведение, ориентация на него крайне велика. Это происходит вне зависимости от условий воспитания детей. Таким образом, контроль взрослого так же является одним из решающих факторов, влияющих на моральный выбор детей с ЗПР.

Следует отметить еще одну особенность функционирования моральных норм у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Это наличие связи между межличностными отношениями испытуемых и моральным выбором в их адрес в вербальном плане; отсутствием такой связи в реальном поведении. На наш взгляд, это соответствует логике этапа становления морального поведения, на котором они находятся. В вербальном плане - соблюдение моральных норм, а, значит, и учет межличностных отношений, в реальном плане - отсутствие и того, и другого.

В поведении сирот с ЗПР выявлено следующее противоречие. В заданной вербальной и реальной ситуациях они ведут себя морально, но не учитывают межличностных отношений. В свободной вербальной и реальной ситуациях поступают аморально, но при этом в вербальной ситуации учитывают эти отношения, а в реальной - нет. Вероятно, за этим фактом стоит своеобразие ориентации на сверстника, поскольку в условиях закрытых учреждений эта потребность формируется позже, то и дифференциация самих межличностных отношений также происходит позже, чем у семейных детей. За такой специфичностью межличностных отношений сирот с ЗПР стоят особенности образа “Я” ребенка, его социальной перцепции. Таким образом, у семейных детей с ЗПР на моральный выбор оказывает влияние ситуация, в которой он осуществляется, в частности наличие контроля взрослого, а межличностные отношения учитываются только в вербальном плане.

У сирот с ЗПР на моральный выбор кроме контроля взрослого оказывает влияние то, является ли ситуация заданной или свободной. Однако межличностные отношения носят случайный характер и не учитываются в процессе выбора.

Рассмотрим подробнее механизмы моральной регуляции у данной категории детей. Хотя дошкольники с ЗПР, воспитывающиеся в разных социальных условиях, показывают одинаковые результаты при выполнении задания “Лотерея”, абсолютное большинство совершает морально положительный поступок (92%, 91%), мы наблюдаем у них разные способы реагирования. Семейные дети радуются тому, что говорят правду. Типичны высказывания: “Я все хорошо сделал!”, “Я - молодец!”, “Я сказал правду!”. При этом дети обращаются к экспериментатору и ждут, что тот улыбнется, кивнет головой, похвалит. Сироты с ЗПР с явной неохотой отказываются от конфеты. Типичны вопросы: “Я сказал правду, можно мне теперь конфету?”, “А можно конфету?”. Эти дети как бы ждут награды (конфеты) именно за то, что правильно выполняют задание, не лгут. Мы считаем, что за одинаковыми результатами скрываются два разных механизма моральной регуляции.

У детей с ЗПР, воспитывающихся в семье, первичный процесс освоения моральных норм и соподчинения мотивов уже подходит к концу. Нормативные действия, подпитываемые мотивом общения с родителями, под действием положительных эмоций, становятся самостоятельными мотивами. Однако эти дошкольники, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, в силу интеллектуальной специфики, более продолжительное время и в большем объеме нуждаются в положительном эмоциональном подкреплении. Вспомним способ реагирования на собственную честность - дети получают удовольствие оттого, что поступают правильно, но, тем не менее, ждут положительного эмоционального подкрепления со стороны взрослого. Поэтому, мы считаем, что механизм сдвига мотива на цель действует, изменения в мотивационной сфере происходят, хотя в целом, этим детям, необходим более длительный временной промежуток, чтобы механизм стал постоянно действующим.

Появление моральной регуляции у сирот с ЗПР происходит следующим образом. Депривационные факторы не позволяют удовлетворить потребности ребенка-сироты в общении, в результате не формируются устойчивые эмоциональные связи, отсутствует эмоционально верный тон воспитания, но и конфликта мотивов, как у нормально развивающихся сирот, тоже не возникает. Следовательно, изменений в мотивационной сфере не происходит, механизм сдвига мотива на цель не функционирует. Однако эти дети соблюдают норму честности. Почему?

На наш взгляд, данный результат ограничивается рамками внешнего поведения, так сказать состоявшейся “дрессурой”. В настоящее время система воспитания детей с легкими отклонениями в развитии, чаще всего строится на правилах жесткого контроля, без достаточной обеспеченности осознания ребенком самих правил и норм поведения. Получается как бы “каркас над пустотой” - не принятие нравственных норм, но строгий контроль за их соблюдением со стороны взрослого, который выступает в роли “надсмотрщика”.

Все описанное выше является иллюстрацией к теории высших психических функций человека Л.С. Выготского. По его мнению, неверно думать, что ребенок через послушание (в нашем примере “дрессуру”) овладеет собственным поведением, будет произвольно выполнять нравственные нормы. Наоборот, послушание станет возможным после того, как ребенок осознает и научится регулировать свое поведение. Для этого взрослый должен дать ему средства и убедиться, что ребенок может использовать их, т.е. что они хотя бы частично интериоризировались. У детей-сирот с ЗПР “опосредствующие образования”, средства - знаки в процессе общения со взрослым уже появились, но только в межличностной “интерпсихической”, внешней форме. Дошкольники знают как поступить, знают нравственные нормы, правила. Но в отношения с самим собой, во внутреннюю “интрапсихическую” форму они еще не превратились. Процесс интериоризации не происходит, в результате акт произвольного выполнения нравственных норм становится невозможным. Такое запаздывание формирования механизма осмысления моральной регуляции связывается нами с недостаточной сформированностью знаково-символической деятельности.

В присутствии взрослого дети-сироты реализуют социально желаемый воспитателем тип поведения. Вспомним способ реагирования этих детей на собственную честность - ожидание награды за нее. Отсутствует взрослый - нормы не соблюдаются. Ребенок выполняет требуемое действие (цель) ради похвалы взрослого (мотив). Со временем на это действие проецируется все большее количество отрицательных переживаний, оно само уже не может приобрести побудительную силу. Вступает в действие защитная реакция: нужно поступить так, иначе накажут. Механизм сдвига мотива на цель не работает, однако, как и у умственно отсталых сирот появляется другой механизм - формирование защитной реакции. Иначе говоря, дети-сироты с ЗПР быстро усваивают мораль своей социальной микросреды, т.к. она связана с “внешней целесообразностью” (необходимостью), но при этом у них отсутствует нравственность, ведь она связана с “целеполаганием самого индивида” (свободой). Вот почему дети с ЗПР - и семейные, и сироты - в ситуации морального выбора ведут себя по-разному, хотя выполняют норму честности. У семейных детей функционирует механизм сдвига мотива на цель, а у детей-сирот появляется замещающий его защитный механизм. В этом, вероятно, проявляется специфичность моральной регуляции у детей-сирот с ЗПР в старшем дошкольном возрасте.

Известно, что новые потребности и мотивы, а так же их иерархия, возникают в процессе не усвоения, а переживания или проживания. Это может происходить только в жизнедеятельности человека и всегда эмоционально насыщено. Сироты с ЗПР, в силу слабых социальных контактов с другой микросредой, не имеют возможности проживать в реальной, а не интернатной обстановке свои нормативные действия. Вероятно, что это и является одной из причин специфичного становления морального поведения детей-сирот с ЗПР.

За одинаковым по форме моральным поступком могут стоять два принципиально разных по содержанию способа поведения: прагматическое и бескорыстное. Следовательно, и два стиля общения: прагматический и альтруистический. Мотив осуществления желаемого взрослым морального поведения, по сути, прагматический мотив, хотя альтруистический по своей форме. У детей с ЗПР он выступает как мощный регулятор их деятельности. Развитие у детей с ЗПР как вербального, так и реального поведения движимо, в основном, прагматическими мотивами: и в тех случаях, когда мы наблюдаем моральный поступок, и в тех случаях, когда мы наблюдаем аморальные поступки.

Становление морального поведения у детей с ЗПР, на наш взгляд, идет по пути формирования нравственно-прагматического, основанного на усилении значения внешнего контроля и иерархизации прагматических мотивов, а не альтруистического нормативного поведения. Причем у детей-сирот в большей степени регулирует поведение, чем у семейных сверстников (описанный выше механизм распределения игрушек и конфет в разнозначимых ситуациях). Казалось бы, поведение детей крайне противоречиво. Однако распределение в коробках и свободное распределение едино. Все задания выполняются сугубо с эгоистической позиции. И за морально положительным, и за морально отрицательным делением стоит один и тот же нравственно - прагматический мотив. Только в первом случае этот мотив связан с осуществлением социально желаемого поведения, за которым следует

похвала взрослого, а во втором случае, образ взрослого как носителя социальной нормы отходит на дальний план и наблюдается в чистом виде прагматический (эгоистический) выбор в свою пользу.

Сама интеллектуальная недостаточность толкает взрослого на осуществление повышенного контроля по отношению к аномальному ребенку. По мнению Е.В. Субботского [7], жесткий внешний контроль приводит к тому, что в плане реальной жизненной практики ребенка появляются и крепнут разнообразные формы прагматического нравственно-нормативного поведения.

Описывая психологические механизмы становления морального поведения у старших дошкольников с ЗПР мы бы хотели высказать некоторые предположения по поводу того, почему становление их поведения идет по пути формирования прагматического стиля взаимодействия с окружающим миром.

На наш взгляд, немаловажную роль в выборе стиля общения играет воображение, причем не только его когнитивные (познавательное воображение), но и чувственные (эмоциональное воображение) компоненты. В развитой форме этап порождения идеи предусматривает наличие вариативности в создании новых образов и возможности субъективного выбора образа, наиболее подходящего для решения поставленной задачи [5]. Вероятно, альтруистический стиль общения требует не стереотипного воплощения общей идеи нравственности, а создания новых образов, включающих предвосхищение того, что данный поступок может значить для другого человека. Прагматический стиль общения основан на стандартном использовании моральной нормы и превращает нравственное поведение в оперирование моральными штампами.

Если с этой точки зрения рассмотреть поведение детей с ЗПР в ситуации морального выбора, то окажется, что при дефицитарности сферы образов-представлений [6], сама система социального воздействия на этих детей может привести только к формированию прагматического стиля общения. Однако мы предполагаем, что это тот переломный период, когда для детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семье, определяется дальнейшая тактика становления моральной регуляции поведения. Если эмоциональных подкреплений положительного поведения будет достаточно, если общение окружающих будет носить альтруистический характер, то при коррекционной работе, направленной на развитие сферы образов-представлений, а так же процесса воображения, у этих детей будет развиваться альтруистический способ общения. Если же общение со взрослым будет носить формальный характер, то вероятнее всего моральная регуляция будет иметь прагматическую направленность.

Литература

1. Винникова, Е.А. О создании методики изучения морального поведения детей с задержкой психического развития /Е.А.Винникова// Образование и повышение квалификации работников образования: Сб. научн. тр. Вып. 11. - Минск: Министерство образования и науки РБ, ИПК и ПРР и СО, 1996. - С. 101 -106.

2. Винникова, Е.А. Феномен сдвига мотива на цель в ситуации морального выбора у старших дошкольников /Е.А.Винникова // Дэфекталогія. - 1998. - № 3. - С. 75-87.

3. Винникова, Е.А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е.А.Винникова, Е.С.Слепович // Дефектология. – 1999. - № 1. – С.18-24.

4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. Основы дефектологии. - 369 с.

5. Дьяченко, О.М. Пути активизации воображения дошкольников /О.М.Дьяченко// Вопросы психологии. – 1987. - № 1. – С.44-51.

6. Сиволапов, С.К. Развитие сферы образов-представлений при задержке психического развития / С.К.Сиволапов// Дефектология. – 1984.-№2. –С.13-21.

7. Субботский, Е.В. Нравственное развитие дошкольника /Е.В.Субботский//Вопросы психологии. – 1983. - № 4. – С.29-38.

Primit 11.02.2015

Мониторинг качества педагогических знаний будущих бакалавров дошкольного образования

Кудрявцева Е.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина.

Summary

The article analyzes the views of scientists on the issue of pedagogical monitoring of students' knowledge. The feasibility of the use of the test control in monitoring the quality of the pedagogical knowledge of the future bachelors of preschool education in the process of studying the discipline "Pedagogy of the total" in terms of credit-modular training system.

Key words: monitoring, future bachelors of preschool education, test control, the quality of pedagogical knowledge.

Аннотация

В статье проанализированы взгляды ученых по проблеме педагогического мониторинга знаний студентов. Обосновывается целесообразность использования тестового контроля в педагогическом мониторинге качества знаний будущих бакалавров дошкольного образования в процессе изучения учебной дисциплины «Педагогика общая» в условиях кредитно-модульной системы обучения.

Ключевые слова: мониторинг, будущие бакалавры дошкольного образования, тестовый контроль, качество педагогических знаний.

Проблеме повышения качества высшего педагогического образования посвящено большое число работ (О. О.Абдуллина, А. М. Алексюк, А. М. Бойко, Д. Ю. Грубич, Н. В. Гузий, Ф. М. Калимуллин, З. Н. Курлянд, М. М. Лескевич, В. И. Лозовая, Г. О. Нагорная, О. Е. Олексюк, Е. Н. Пехота, В. А. Сластенин, Т. И. Сущенко, А. И. Щербакова, М. Д. Ярмаченко и др.), но она остается актуальной и в настоящее время. Одним из эффективных методов отслеживания качества образования студентов является педагогический мониторинг – длительное наблюдение за конкретными объектами, процессами, явлениями педагогической деятельности. Педагогический мониторинг обеспечивает участников образовательного процесса качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия решений по внесению корректив в целевые, технологические, организационные, информационные, нормативные параметры педагогической деятельности, дает возможность обеспечить личностно-ориентированный подход.

Мониторинговый подход в оценке результатов образовательного процесса нашел свое отражение в работах Н. М. Байдацкой, А. С. Белкина, В. П. Беспалько, К. Ингенкампа, В. А. Кальней, А. Н. Майорова, Д. Ш. Матроса, А.Х. Полихрониди, С.Е. Шишова и многих других.

А.С. Белкин определяет мониторинг как непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое отслеживание образовательного процесса [3]. В педагогике – мониторинг (от латинского слова monitor – предостерегающий) – это форма организации, сбора, хранения,

обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием развития педагогических систем.

Наиболее точное определение понятия «мониторинг» представлено в исследовании Н.М. Байдацкой: мониторинг качества учебных достижений студентов - это система сбора, обработки, сохранения и распространения информации о качестве учебных достижений студентов, которая дает возможность высказывать суждения о состоянии учебного процесса в любое время, и может обеспечить прогнозирование его развития. Мониторинг – это целостный управленческий инструмент, в состав которого входят диагностика, исследование, контроль и оценивание, которые находятся в постоянной взаимосвязи и используются в зависимости от задач мониторинга [1,с.9]. Автор анализирует общие черты и различия мониторинга, диагностики, исследования, контроля и оценивания; предлагает классификацию различных видов мониторинга (микромониторинг, внутренний мониторинг, мониторинг с информационным обеспечением, динамический мониторинг, мониторинг деятельности, автомониторинг); обосновывает функции мониторинга (аналитико-информационная, диагностическая, прогностическая, коррегирующая, мотивационная, учебная, развивающая, воспитательная); определяет принципы мониторинга качества учебных достижений студентов (непрерывность, научность, прогностичность, объективность, систематичность, планомерность, сознательность и активность, наглядность, гласность).

А.Х. Полихрониди описывает концепцию интерактивного мониторинга качества освоения студентами основной профессиональной образовательной программы. Мониторинг качества образования разделяется на два вида : мониторинг качества образовательной деятельности, то есть условий и процесса обучения и называется образовательным мониторингом; и мониторинг качества учебных достижений студентов, то есть качества освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы и называется педагогическим мониторингом. Поддерживаем мнение автора исследования о том, что одним из условий эффективности формирования профессиональных компетенций студентов является использование интерактивных технологий, как обучения, так и мониторинга качества освоения студентами основной профессиональной образовательной программы. Интерактивный мониторинг качества освоения студентами основной профессиональной образовательной программы – это систематическое стандартизированное наблюдение за состоянием образования и динамикой изменения его результатов, за учебными и внеучебными достижениями обучающихся, основанное на принципах их взаимодействия и активности, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи [5, с. 14]. Представляет интерес разработанная А.Х. Полихрониди модель интерактивного мониторинга качества освоения студентами основной профессиональной образовательной программы, включающая в себя целеполагание, разработку инструментария, процедуры проведения и анализа результатов, формирование обратной связи и корректирующих мероприятий. Технология интерактивного мониторинга освоения студентами основной профессиональной образовательной

программы будет эффективным инструментом повышения качества обучения студентов, если будет реализовываться в комплексе различных способов и форм контроля, в том числе – тестирования.

В условиях внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных учреждениях Украины основное внимание уделяется уровню качества и успешности знаний будущих педагогов. Большинство ученых, таких как А. М. Алексюк, Ю. К. Чабанский, В. В. Воронов, С. У. Гончаренко, К. Ингенкамп, Ч. Куписевич, В. Оконь, В. Л. Ортынский, И. П. Подласый, И. Ф. Харламов подчеркивают особую значимость контроля и оценки для осуществления учебно-воспитательного процесса в современных условиях. Сущность контроля, например в обучении, заключается в выяснении уровня усвоения программного материала, определении действенности и эффективности организации учебного процесса, в оценке качества преподавания учебных дисциплин. Контроль обучения выполняет определенные функции, имеет свои виды, методы и формы, систему критериев оценки качества профессиональных знаний, навыков и умений у студентов. В. Л. Ортынский выделяет следующие функции контроля учебного процесса в высших учебных заведениях: «диагностическая, коррекционная, образовательная, воспитательная, стимулирующая, оценочная, развивающая, мобилизующая» [4,с.274-275]. По своему назначению и характеру контроль разделяют на предыдущий, текущий, периодический, итоговый, взаимоконтроль, самоконтроль.

К основным формам организации проверки знаний, навыков и умений студентов, кроме самоконтроля, относятся индивидуальная, фронтальная и групповая проверки. Основные методы проверки успешности студентов в дидактическом процессе и определения эффективности этого процесса: косвенное наблюдение, устный опрос, упражнения, программированный контроль, письменные работы, дидактические тесты и тому подобное [4]. Анализ исследований ученых-педагогов (Ю. К. Бабанский, П. Брусиловский, Д. Вилфорд, В. М. Ефимов, С. Ю. Николаева, И. П. Подласый, Н.Ф.Талызина, Э. Торндайк и др.) выявил, что одним из эффективных, надежных и объективных методов определения достижений студентов являются педагогические тесты.

Цель данной статьи - теоретическое обоснование целесообразности использования тестового контроля в педагогическом мониторинге качества знаний будущих бакалавров дошкольного образования и выработка некоторых практических рекомендаций по составлению тестов в кредитно - модульной технологии обучения.

Тест (от англ. «test» - проба, испытание, исследование) - стандартизированные задания, по результатам выполнения которых судят о знаниях, умениях и навыках. Этот термин ввел в обиход в 1899 году американский психолог Дж. Кеттл.

К. Ингенкамп под тестом понимает метод педагогической диагностики, с помощью которого выбор поведения, который представляет предпосылки или результаты учебного процесса, должен максимально соответствовать принципам сопоставления, объективности, надежности и валидности измерений [7].

Первые научные работы по теории тестов появились в начале XX века на стыке психологии, социологии, педагогики и других поведенческих наук. Анализ научных источников выявил, что разработкой тестов занимались ряд ученых, таких как Ж. Байрамова, М. Майоров, Н. Павлюкова, Т. Присяжная, Т. Рюттер, И. Солуха, А. Чубарук, В. Шарко и др. Проблему формирования исследовательских умений будущих педагогов при изучении музыкальных, географических и педагогических дисциплин исследуют С. Балашова, А. Бульвинская, А. Карлащук, А. Конничева, А. Миргородская, Т. Мышковский, Н. Недодатко, А. Резина, П. Скворцов, М. Фалько, Т. Шипилова, Н. Чуракова и др.

С начала 90-х годов XX века тестирование получило значительное распространение в практике науки и образования.

Ж. А. Байрамова рассматривает тестовый контроль знаний как эффективное средство активизации учебной деятельности, стимулирования познавательного интереса и познавательной активности студентов. Автор утверждает, что необходимыми условиями использования тестов как средства активизации учебной деятельности являются: систематическое применение тестового контроля; его использование применительно к основным, принципиальным частям учебного курса; четкая увязка содержания тестового контроля с целями и содержанием обучения, разработанными на основе структурирования этого содержания и выявления основных учебных элементов [2]. .

Необходимым условием правильной разработки тестов является соблюдение определенных требований. Тесты должны быть: относительно краткосрочными - не требовать больших затрат времени; однозначными - не допускать свободного толкования тестового задания; правильными - исключать возможность формулировки многозначных ответов; информационными - обеспечивать возможность сопоставления количественной оценки выполнение теста с порядковой.

Основными характеристиками качества теста являются: релевантность - характеризует степень логического соответствия содержания теста и цели обучения (релевантность показывает, насколько удачно выбраны задания теста с точки зрения проверки результатов обучения); сбалансированность - характеризует отношение числа вопросов, которые проверяют каждый аспект результатов обучения, к идеальному для данного теста; эффективность - эффективным считается тест, который за единицу времени дает значительное количество независимых данных о знаниях и умениях обучаемого; объективность - вопрос теста считают объективным, если все эксперты выберут одно и то же правильное соответствие из предложенного им набора; наличие дифференцирующего характера - способность вопросов различать студентов разного уровня подготовки [6].

В современной дидактике существуют различные подходы ученых относительно группировки тестов. Т. Рюттер в зависимости от оформления поля ответа различает три вида тестовых заданий: открытые - ответ не задан ни тому, кто тестируется, ни обработчику теста; полузакрытые - ответ известен только обработчику; закрытые - ответ задан и тому, кто тестируется, и обработчику. А. Чубарук предлагает такие виды тестовых заданий: тестовые задания на идентификацию (отождествление, сравнение, уподобление; альтернативные тесты; тесты, предусматривающие выбор

ответа на основе ассоциации, на основе дополнения, на основе подставления, на основе расширения; тесты на установление связи; тесты на перестановку, на репрезентацию, на группировку, на сопоставление, на обобщение, на оценку информации, на завершение в сочетании с альтернативным выбором; тесты на вопросы-ответы, на исправление, на трансформацию, на размещение, на восстановление соответствий; тесты множественного выбора; тесты, в которых название понятия, частично его определение и характерные признаки представлены как задания с множественным выбором[7].

В. Л. Ортынский относительно целей обучения разделяет тесты на четыре вида: проверки знаний; выявление умений выполнить определенные умственные действия на основе полученных знаний; выявление умений самостоятельно осуществить критический анализ изученного материала; определение умений студентов творчески использовать полученные знания при решении нестандартных заданий [4, с.280].

Наиболее объективным средством оценки уровня знаний студентов по учебным дисциплинам, которые изучаются, в настоящее время считают тесты, которые позволяют беспристрастно оценить учебные достижения студентов. В практику факультета дошкольной педагогики и психологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» входит использование тестов предварительного, текущего, рубежного, итогового контроля для проверки качества педагогических знаний будущих бакалавров дошкольного образования. Мы считаем целесообразным использовать тестовую проверку знаний, умений и навыков будущих педагогов дошкольного образования при изучении педагогических дисциплин, в частности, учебной дисциплины «Педагогика общая».

Предварительный тестовый контроль проводится в основном с диагностической целью перед изучением новой учебной дисциплины в начале учебного года, семестра для ознакомления с общим уровнем подготовленности студентов по предмету и планирования дальнейшей организации учебно-познавательной деятельности. На этом этапе проверки педагогических знаний мы используем входные тесты.

Текущий тестовый контроль осуществляется преподавателем регулярно в ходе повседневной учебной деятельности (в основном, во время плановых практических занятий) с целью оперативного получения объективных данных об уровне знаний студентов по определенной теме, успешности усвоения ими материала, качестве учебной работы на занятии. В тестах текущего контроля преобладают задания, направленные на проверку знаний по отдельной теме учебной дисциплины, ответы - в основном выборочные. Текущий контроль направляется на определение промежуточных результатов при изучении
«Педагогики общей».

Рубежный контроль используется на определенном рубеже. Это может быть конец семестра, модуля, или содержательного модуля. Целью рубежного контроля является получение объективных

результатов учебных достижений студентов за конкретно установленный отрезок времени учебного процесса.

Итоговый контроль осуществляется в конце изучения дисциплины «Педагогика общая» с целью проверки уровня усвоения знаний, навыков и умений студентами по данной дисциплине. Специфика итогового контроля заключается в том, что тест должен быть широко стандартизированным; тестовые задания составляются на избирательном материале, изучаемом на определенном курсе; тест включает тестовые задания интегративного характера.

В конце первого курса обучения, во время летней экзаменационной сессии студенты факультета дошкольной педагогики и психологии проходят проверку качества педагогических знаний по учебной дисциплине «Педагогика общая» во время итогового тестового контроля в письменном виде. Нами разработаны тестовые задания закрытой формы множественного и альтернативного выбора. Задания закрытой формы с множественным выбором предусматривают не более пяти возможных ответов, из которых правильным является только один. Каждое тестовое задание состоит из инструкции, материала, который подается и ожидаемого ответа. Ответы студентов фиксируются на бланке для ответов во время проведения письменного тестирования. После сдачи экзамена по данным результатов студентов оценивают в соответствии со шкалой оценивания ECTS, рекомендованной согласно приказу МОН Украины № 48 от 23.01.2004.

Приведем примеры тестовых заданий и структуру экзамена, критерии оценивания знаний студентов дневной формы обучения по учебной дисциплине «Педагогика общая».

Структура экзамена по «Педагогике общей» для студентов I курса дневной формы обучения: будущим бакалаврам дошкольного образования предлагается итоговый Тест, состоящий из четырех блоков тестовых заданий разного уровня сложности, охватывающих все темы трех содержательных модулей учебной дисциплины:

Первый блок. «Выберите правильный, по Вашему мнению, вариант ответа из предложенных» (10 заданий). Максимально студент может получить 10 баллов (каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 балл).

Второй блок. «Из предложенных ответов найдите неправильный, по Вашему мнению, вариант ответа» (10 заданий). Максимально студент может получить 20 баллов (каждое правильно выполненное задание оценивается в 2 балла).

Третий блок. «К каждой из четырех строк информации, обозначенных цифрами, выберите один правильный, по Вашему мнению, вариант, обозначенный буквой (установите соответствие между понятиями)» (10 заданий). Максимально студент может получить 30 баллов (каждое правильно выполненное задание оценивается в 3 балла).

Четвертый блок. «Прочитайте утверждение. Выберите из нижеперечисленных ответов правильный, по Вашему мнению, вариант ответа: верно + (почему верно?) / неверно – (почему неверно?) и аргументируйте (письменно) свой выбор» (10 заданий). Максимально студент может получить 40 баллов (каждое правильно выполненное задание оценивается в 4 балла).

Таким образом, максимально студент может получить 100 баллов, правильно ответив на все 40 заданий Теста. Правильно ответив хотя бы на одно задание Теста (из 40 возможных), студент может получить минимально 1 балл. Качество педагогических знаний будущих бакалавров дошкольного образования по учебной дисциплине «Педагогика общая» оценивалось согласно шкале ECTS: от 100 до 90 баллов – отлично; от 89 баллов до 74 баллов – хорошо; от 73 баллов до 60 баллов – удовлетворительно; от 59 баллов до 35 баллов – неудовлетворительно (с правом пересдачи); от 34 баллов до 0 баллов – неудовлетворительно (с повторным изучением учебной дисциплины). Чтобы получить минимальную положительную оценку (60 баллов), студент должен ответить правильно на все задания первого, второго, третьего блоков Теста (10 баллов + 20 баллов + 30 баллов = 60 баллов); или: ответить правильно - на все задания первого блока (10 баллов), на 6 заданий второго блока (12 баллов), на 6 заданий третьего блока (18 баллов) и на 5 заданий четвертого блока (20 баллов), что в сумме дает 60 баллов; и т. д.

Общие критерии оценивания педагогических знаний будущих бакалавров дошкольного образования по учебной дисциплине «Педагогика общая»:

1.Полнота знаний – исчерпывающие знания по всем содержательным модулям учебной дисциплины.

2.Гибкость – проявляется в умении студента трансформировать знания с целью использования в педагогических ситуациях.

3.Систематичность – упорядоченность и последовательная иерархия некоторой совокупности знаний.

4.Определение причинно- следственных зависимостей – понимание связей и взаимозависимостей между педагогическими явлениями и объектами, умение доказать свое мнение.

5.Осознанность – понимание значения и возможностей применения полученных знаний в практических действиях по организации педагогического процесса, взвешенный подход к выполнению заданий с адекватным пониманием конечного результата.

Примеры заданий к каждому блоку Теста по учебной дисциплине «Педагогика общая»:

Первый блок. «Выберите правильный, по Вашему мнению, вариант ответа из предложенных»

1.Педагогика – это … ?

А) Наука, которая изучает закономерности развития ребенка и определяет пути его воспитания;

Б) Искусство воздействия воспитателя на воспитанника с целью формирования его мировоззрения;

В) Наука, которая изучает закономерности возникновения, развития и проявления психики вообще и сознания человека в особенности;

Г) Наука о воспитании человека на всех возрастных этапах его развития.

Второй блок. «Из предложенных ответов найдите неправильный, по Вашему мнению, вариант ответа»

1.Основными компонентами модели современного педагогического процесса являются:

А) Целевой;

Б) Процессуальный;

В) Репродуктивный;

Г) Контрольно-регулирующий

Третий блок. «К каждой из четырех строк информации, обозначенных цифрами, выберите один правильный, по Вашему мнению, вариант, обозначенный буквой (установите соответствие между понятиями)»

1.Тьюторство	А) Средство организации педагогического процесса
2.Поощрение	Б) Форма организации педагогического процесса
3.Связь теории с практикой	В) Метод организации педагогического процесса
4. Компьютерная программа	Г) Принцип организации педагогического процесса

Четвертый блок. «Прочитайте утверждение. Выберите из нижеперечисленных ответов правильный, по Вашему мнению, вариант ответа:

- верно + (почему верно?) /

- неверно – (почему неверно?)

и аргументируйте (письменно) свой выбор»

1.Прочитайте мнение о силе воспитательного воздействия на личность, принадлежащее Гельвецию: «Воспитание может все».

Согласны Вы (верно + (почему?) или не согласны (неверно – (почему?) с этим утверждением? Аргументируйте свой выбор (письменно).

Мы считаем, что тестовый контроль является эффективным средством педагогического мониторинга качества знаний будущих бакалавров дошкольного образования в процессе изучения учебной дисциплины «Педагогика общая».

Перспективу дальнейшего исследования видим в создании новых тестовых программ для мониторинга качества учебных достижений будущих бакалавров дошкольного образования.

Литература

1.Байдацька Н.М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у ВНЗ недержавної форми власності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти»/Наталія Михайлівна Байдацька. – Вінниця,2007. -22 с.
2.Байрамова Ж.А. Тестовый контроль знаний как средство организации учебной деятельности студентов: дис. …канд.. пед. наук: 13.00.01./ Жаннета Александровна Байрамова. – Махачкала, 1999. – 171 с.
3.Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
4.Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 471 с.
5.Полихрониди А.Х. Технология интерактивного мониторинга качества освоения студентами колледжа основной профессиональной образовательной программы: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ Александр Христофорович Полихрониди. – Москва, 2014. – 30 с.
6.Шарко В. Д. , Давиденко Н. Н. Застосування тестів в модульній технології навчання // Педагогічні науки: зб. наукових праць. - № 9. – Херсон : Айлант,1999. – С. 233 – 237.
7.Шарко В., Присяжна Т. Комп’ютер як засіб тестової перевірки якості навчання. - [Електронний ресурс] – Режим доступу : 05. 02.2008 : <http : //
gisau . org . ua / conf / 3 / Sharko – 16. doc. >. – Загол. з екрану.

Primit 23.02.2015

СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ

Е.А. Кузьминская, аспирант кафедры психокоррекционной педагогики Института коррекционной педагогики и психологии Национального педагогического университета имени М.П.Драгоманова, г. Киев, Украина.

Summary

In article results of carrying out the second stage of the stating research directed on studying of a condition of training of mentally retarded children of the advanced preschool and younger school age for mastering the diploma are analyzed.

Key words: mentally retarded children of the advanced preschool and younger school age, training in the diploma, phonemic hearing, acoustical perception, orientation in sound structure of the word.

Аннотация

В статье анализируются результаты проведения второго этапа констатирующего исследования, направленного на изучение состояния подготовки умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста к овладению грамотой.

Ключевые слова: умственно отсталые дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста, обучение грамоте, фонематический слух, слуховое восприятие, ориентация в звуковом составе слова.

По мнению И. Е. Деминой, К. С. Прищепы, Т. О. Ткаченко и других, для овладения грамотой ребенок старшего дошкольного и младшего школьного возраста должен на достаточном уровне овладеть устной речью, так как процесс чтения и письма требует достаточного развития внимания, логического мышления и развития общей моторики.

Как известно, именно в старшем дошкольном возрасте дети приобретают необходимые умения осознанного восприятия речевой деятельности на основе анализа ее элементов, но лишь при создании специальных условий обучения, с учетом возрастных и индивидуальных возможностей (Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, Ф. О. Сохин и другие).

Дети, начинающие овладевать грамотой, по мнению Т. Г. Егорова, должны уметь владеть фонематическим слухом, рече-двигательным и зрительным аппаратами, понимать связь между зрительными и слухо-двигательными образами письменной речи. Также, они должны уметь выделять звуки живой речи, соотносить эти звуки с буквами, научиться объединять звуки и буквы в слоги и слова (Н. С. Рождественский).

Проблеме обучения и воспитания умственно отсталых детей посвящен целый ряд научных исследований отечественных и зарубежных ученых (А.К.Аксенова, В. И. Бондарь, Л. С. Вавина, Л. С. Выготский, В. В. Воронкова, М.Ф.Гнездилов, И. Г. Еременко, В. В. Золотоверх, В. И. Ковальчук, Н. П. Кравец, Р. Е. Левина, О. М. Мастюкова, В. Г. Петрова, М. С. Певзнер, Г. С.Пионтковская, С. Я.

Рубинштейн, В.Н.Синев, О. А. Стребелева, Н. В. Тарасенко, Т. К. Ульянова, Л. О. Ханзерук, О. П. Хохлина, Д. И. Шульженко и другие). По их мнению, врезультате нарушения у умственно отсталых детей аналитико-синтетической деятельности и в следствии бедности их предыдущего речевого опыта в процессе овладения грамотой, они испытывают большие трудности, преодоление которых бывает не всегда успешным.

Понимание звукового составе слова, как отмечал Н. Ф. Бунаков, играет большое значение для формирования навыков чтения и письма, а также и правильного звукопроизношения слова. Он подчеркивал, что характерная недостаточность фонематического анализа у умственно отсталых детей усложняет им процесс разделения слов и препятствует точному распознаванию каждого из выделенных звуков.

На втором этапе констатирующего эксперимента нами была определена цель изучения сформированности состояния подготовки к овладению грамотой умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Для достижения поставленной цели умственно отсталым детям было предложено выполнить четыре блока заданий: первый блок заданий был направлен на изучение у умственно отсталых детей уровня развития фонематического слуха и слухового восприятия; второй - на определение особенностей развития ориентирования в звуковом строении слова; третий - на выявление умений ориентироваться в слоговом построении слова; на слух определять количество слов в предложении и графически их обозначать; четвертый - на изучение умения штриховать предметы разными заданными направлениями (прямая, косая и ломаная линии), выполнять задание по образцу (написание фигурных линий: круговые, петлями).

Отбор заданий осуществлялся в соответствии с критериями оценивания устной речи умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, предусмотренных "Программой развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью" и "Программой общеобразовательного учебного заведения для умственно отсталых детей. Украинский язык, подготовительный, 1 классы".

Нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали дети 4-го года обучения специальной школы - детского сада "Мрія" и специального детского учебного заведения № 569 г. Киева, ученики подготовительных классов специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей № 2, № 8, № 10, №12, № 26 г. Киева, Белоцерковской специальной общеобразовательной школы-интерната № 19 Киевской области, Черкасской специальной общеобразовательной школы-интерната I-II ступеней, Михайловской специальной общеобразовательной школы и Вильшанской специальной общеобразовательной школы Черкасской области. В эксперименте участвовал 131 ребенок с диагнозом по современной классификации (МКХ - 10) на основе психомоторных исследований - легкая умственная отсталость.

Во время подготовки детей к овладению грамотой, как отмечала А. П. Иваненко, необходимо в ходе привлечения их к речевой деятельности, формировать четкое представление об особенностях звуков языка, о звуковом и слоговом составе слова.

Для определения состояния развития фонематического слуха и слухового восприятия у умственно отсталых детей (первый блок), им было предложено выполнить три задания: закрыть ладошкой рисунок; послушать и повторить слоги; послушать и повторить слова.

Рассмотрим результаты выполнения этих заданий.

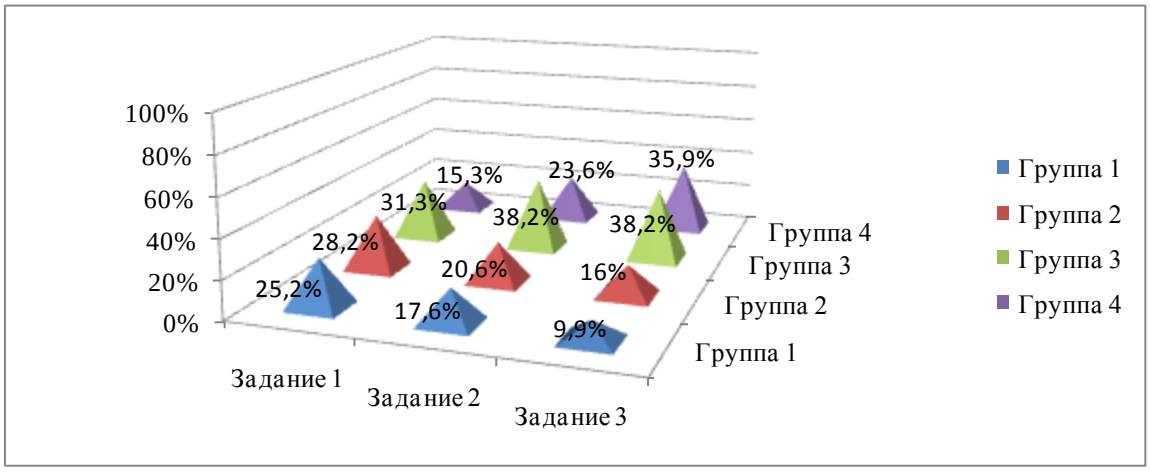


Рис. 1. Количество умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (в %), которые выполнили задание

Как видим, что в процессе выполнения трех заданий самым сложным оказалось третье задание, поскольку к первой группе было отнесено 9,9 % детей, которые не совершили ни одной ошибки и повторили все пары слов. Ко второй - 16 % детей, которые допустили ошибки в повторении одной из пар слов. Представители третьей группы (38,2 %) неправильно повторили большую часть пар слов. Дети, которые не выполнили задания, были отнесены к четвертой группе - 35, 9 % детей.

Более легким для выполнения было первое задание. Большинство детей справились с выполнением этого задания, что составило первую группу детей (25,2 %). У них хорошо развит фонематический слух, о чем свидетельствуют полученные данные. Представители второй группы - 28,2 % детей допускали ошибки во время различения акустически близких фонем. Дети третьей группы (31,3 %) встречались со значительными трудностями в различении слов акустически близких фонем. Представители четвертой группы - 15,3 % детей в целом не выполнили задание.

Второе задание оказалось более сложным для большинства детей. Лишь только 17,6 % детей составивших первую группу четко повторяли все пары слогов. У детей второй группы (20,6 %) наблюдались незначительные ошибки по причине смешивания пары слогов, в результате неосознанности звуков речи. Третья группа детей (38,2 %) в целом не справилась с выполнением большинства заданий и правильно повторила меньшую половину пар слогов. Дети четвертой группы (23,6 %) не выполнили задания вообще.

В качестве причины замедленного формирования речи у умственно отсталых детей, как утверждают многие ученые, выступает общее недоразвитие всей психики в целом, приводящие к значительным изменениям и задержкам в умственном развитии. Одним из непосредственных

последствий этого есть позднее развитие фонематического слуха (М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштэйн и другие).

Слабое развитие фонематического слуха, как отмечала С. Я. Рубинштейн, приводит к замене отдельных звуков другими, к усложнению звукового анализа слов. В результате слабости фонематического анализа умственно отсталые дети плохо различают на слух окончание слов, что препятствует усвоению ими грамматических форм. По ее мнению, развитию всех движений ребенка, в том числе моторики ее рече-двигательного аппарата зависит от особенностей формирования дифференцированных условно-рефлекторных связей в двигательном анализаторе. Моторные импульсы, которые необходимы для четкого произношения тех или других звуков, должны быть очень точными. Эта точность будет обеспечена сочетанием двух видов коррекций: с помощью слуха и с помощью мышечного ощущения. Автор отмечает, что у умственно отсталых детей является несовершенными оба вида коррекции.

В. Г. Петрова обратила внимание на то, что правильное различение звуков на слух способствует правильности произношения; правильность собственного произношения, в свою очередь, способствует лучшему различению звуков на слух. При патологии корковой деятельности и замедленном образовании межанализаторных связей возникает противоположная зависимость: недостаточность слуховых восприятий затормаживает улучшение произношения, а нечеткость произношения препятствует улучшению качества слуховых восприятий.

Рассмотрим выполнение детьми заданий второго блока, в содержание которого входило: найти общий гласный звук; найти общий согласный звук; какие гласные звуки ты слышишь в слове?; назвать первый звук в слове; определить последний звук в слове.

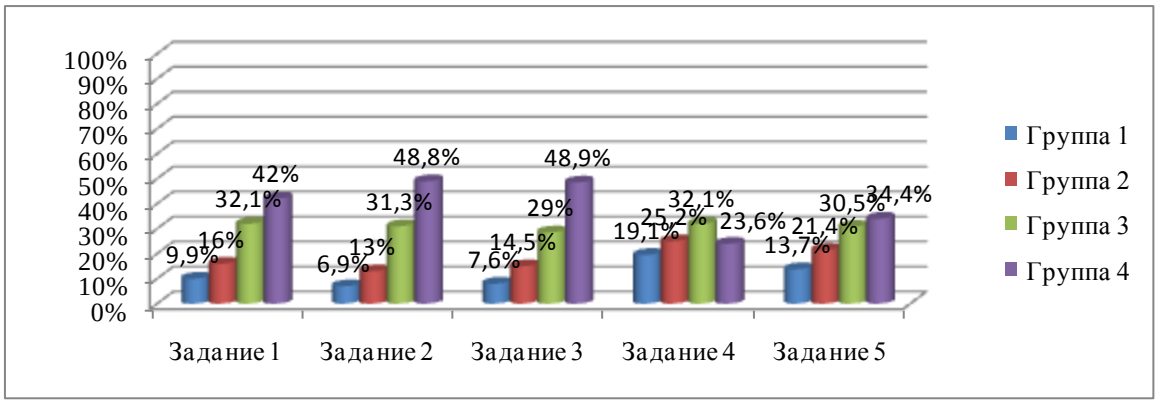


Рис.2. Количество умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (в %), которые выполнили задание

Как видим, самым сложным заданием оказалось, задание на нахождение общего согласного звука. К первой группе, в процессе выполнения задания, было отнесено 6, 9 % детей. Вторую группу составило 13 % детей, третью группу - 31,3 % детей. Большое количество детей нами было отнесено к четвертой группе - 48,8 % детей, эти дети не выполнили задание в целом. Не менее сложным для выполнения детьми было задание – по нахождению общего гласного звука. Так, к первой группе было

отнесено 9,9 % детей, ко второю группе - 16 % детей, к третьей группе - 32,1 % детей, к четвертой группе - 42 % детей.

Результаты выполнения третьего задания свидетельствуют, о том, что это задание также было очень сложным для выполнения большинства детей о чем свидетельствуют полученные данные. Так в первую группу вошло 7,6 % детей, во вторую группу - 14,5 % детей, в третью группу - 29 % детей. Наибольшей по количеству была четвертая группа детей, не выполнивших задания (48,9 %).

По мнению В. Г. Петровой, М. А. Савченко, Е. Ф. Соботович, Л. А. Смирновой и других, детям очень сложно из потока звуков разных слов выделить общий звук. Это объясняется тем, что у умственно отсталого ребенка операция анализа нарушается во всех видах деятельности, в том числе и речевой. Эти авторы отмечают, что значительные трудности у умственно отсталых детей появляются в процессе выделения существенных признаков предмета или явления. Такие дети склонны к выделению наиболее ярких, больших, заметных составляющих предмета или явления, причем важные и характерные признаки того или другого объекта анализа остаются незамеченными. Дефекты формирования речевого анализа у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (на практическом уровне), по их мнению, становятся одной из причин трудностей овладения умственно отсталыми детьми школьными знаниями о языке. Они провоцируют нарушение усвоения устной и письменной форм речи, предопределяя возникновение стойких дислексий, дисграфий и дизорфографий.

Более легкими были задания на определение первого и последнего звука в слове, что позволило значительному количеству детей справиться с выполнением этого задания. Так первую группу составило от 13,7 % до 19,1 % детей. Представители второй группы испытывали некоторые трудности в выполнении этого задания и составили от 21,4 % до 24,2 % детей. Третью группу составило от 30,5 % до 32,1 % детей, а четвертую - от 23,6 % до 34,4 % детей. Многочисленность третьей и четвертой групп свидетельствует о том, что дети, в своем большинстве, не понимали предложенного задания, даже после неоднократного объяснения экспериментатором порядка его выполнения. Наиболее характерными для них были ошибки в определении именно гласных звуков в начале и конце слова. Как указывают исследования Н. О. Хохловой и О. Е. Ольшанниковой, все это связано с тем, что у большинства детей возникает ошибочное ориентирование на работу собственного артикуляционного аппарата, а не на акустические характеристики звуков.

Таким образом, стойкое ориентирование на работу собственного артикуляционного аппарата, по мнению Д. Б. Эльконина, особенно часто встречается у умственно отсталых детей. Данная стойкость оказывается тормозящим фактором для развития фонематического слуха и усвоения основных фонематических связей, поскольку фонематические связи могут быть усвоены лишь при ориентировании на звуковую характеристику.

Шестым заданием данного блока был звуковой анализ слова.

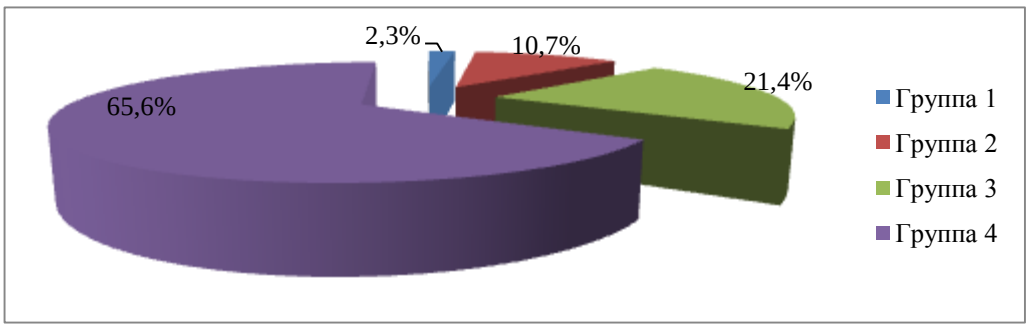


Рис.3. Количество умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (в %), которые выполнили звуковой анализ слова

Как показали результаты, выполнение этого задания оказалось наиболее сложным для большинства умственно отсталых детей. К первой группе нами было отнесено 2,3 % детей, которые в полном объеме справились с выполнением этого задание. Представители второй группы детей (10,7 %) выложили звуковую модель трех - четырех слов, при этом нуждаясь в дополнительной помощи экспериментатора. Самой характерной ошибкой у них было неправиное обозначение мягкого согласного в слове. У детей третьей группы (21,4 %) наблюдались ошибки при дифференциации слов с мягкими согласными и слов с совпадением согласных звуков. Совершенно непосильным это задание оказалось для четвертой группы детей, к которой было отнесено 65,6 % детей. Трудности, возникшие у умственно отсталых детей в выполнении этого задания могут быть вызваны несовершенством методической системы обучения, когда не всегда четко и на недостаточном учебном материале отрабатываются с детьми операции, необходимые для дифференциации звуков в словах, а также недостаточно осознанно формируется понятие мягкости – твердости, не акцентируется внимание детей на роль последующих гласных в слоге.

Так, по мнению П. Я. Гальперина, это связано с разным звучанием одних и тех фонем в разных позициях, что приводит к тому, что ребенок должен работать с вариативным и непостоянным, динамическим материалом, потому что слово, которое анализируется, произносится в течение секунды и сразу исчезает из поля восприятия.

В проведенном нами исследовании в полной мере проявились описанные в работах Н. А. Хохловой недостатки, характерные для разбора слова. По ее мнению, наибольшие трудности возникают у детей во время выделения гласных звуков в середине слова. Автор выделяет также такие ошибки, как: вместо названия согласного звука дети произносят целый слог; во время выделения гласных звуков они вместо названия гласного звука называют название следующего за ним согласного звука.

Первое задание третьего блока было направлено на изучение умения ориентироваться в слоговом строении слова - разделить слова на слоги.

Рассмотрим результаты выполнения данного задания.

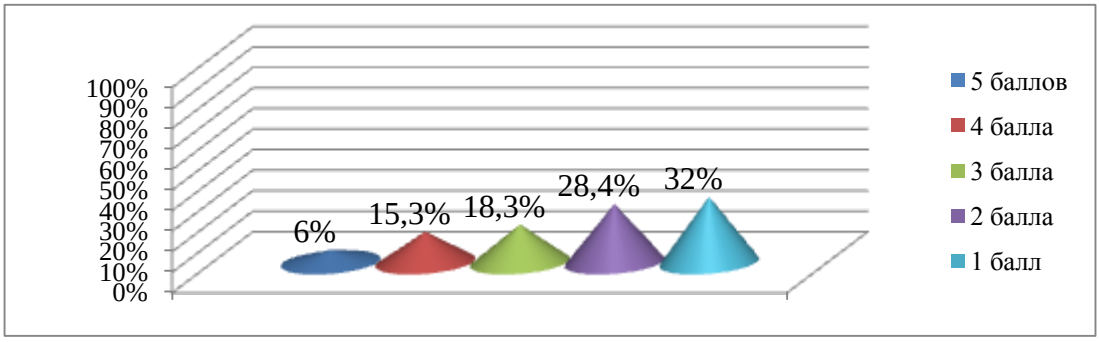


Рис.4. Количество умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (в %), которые определили количество слогов в словах

Как видим, это задание оказалось достаточно сложным для большинства детей. Так, как лишь 6 % детей смогли выполнить его полностью и получили 5 баллов. Четыре балла получили 15,3 % детей, допустивших незначительные ошибки. Наибольшие трудности возникали во время слогового анализа слов "оса" и "стол". Три балла получили 18,3 % детей, допустивших значительное количество ошибок при анализе всех слов. Дети, которые смогли правильно определить количество слогов только в 1 или 2 словах, используя при этом помощь экспериментатора, получили 2 балла, это составило 28,4 % детей. Один балл получили дети, которые вовсе не выполнили задания - 32 % детей.

А. Н. Гвоздев отмечал, что слово четко делится на слоги, то есть "волны звучности". Слог выступает как результат естественной последовательности движений артикуляционных органов, то есть это звук или несколько звуков, которые произносятся одним толчком воздуха. Основным видом слоговой структуры является открытый слог. Наблюдение над артикуляцией, по мнению Л. Л. Буланина, показывает, что с самого начала произнесение слога "согласный + гласный" проходит подготовка к артикуляции гласного звука. Он отмечает, что относительно легко дети делят на слоги слова из открытых слогов. Не вызывает трудностей также и выделения конечного открытого слога слова. Важную роль в разделении слова на слоги играет ударение.

В устной речи умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста основные выразительные средства, по мнению В. Г. Петровой, представлены недостаточно. Таким образом, их речь монотонная, бедная интонациями, насыщена неправильными ударениями, ненужными паузами. У некоторых (преимущественно возбудительных) умственно отсталых детей наблюдается излишне ускоренная речь, которая являет собой поток слов и звуков перепутанных, незаконченных. У другой части учеников - заторможенных, застенчивых или ослабленных - речь бывает патологически замедленной. Они говорят тихо, вяло, растягивая слова. Автор отмечает, что все эти признаки несформированной интонационно-выразительной стороны речи у умственно отсталых детей являются причиной неумения разделения ими предложений на слова, слов на слоги.

Второе и третье задания данного блока были направлены на выявление у умственно отсталых детей умений определять количество слов в предложении и выкладывать графическую схему предложения.

Рассмотрим результаты выполнения умственно отсталыми детьми обоих заданий.

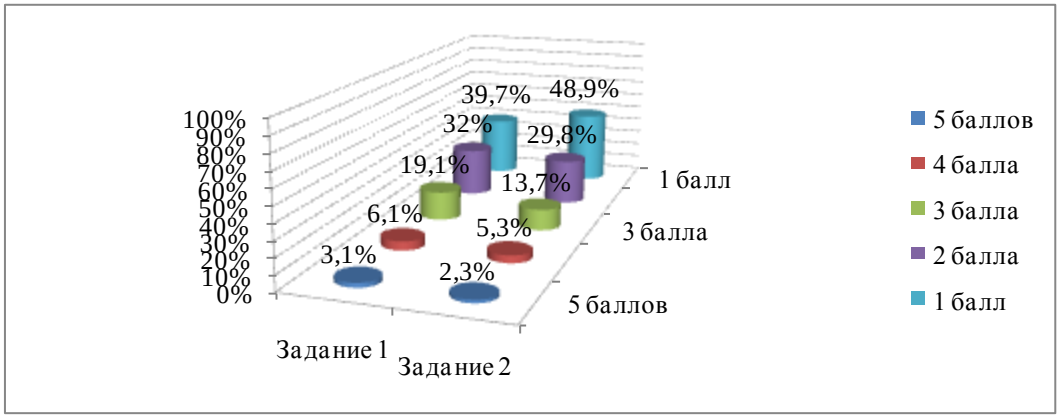


Рис.5. Количество умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (в %), которые выполнили задания

Как видим, задание выложить графическую схему предложения предусматривало значительную сосредоточенность внимания умственно отсталых детей. Так, 5 баллов получили всего 2,3 % детей, которые без помощи экспериментатора выполнили это задание. Дети, которые получили 4 балла (5,3 %) выполнили задания, но при этом допускали ошибки, которые смогли самостоятельно исправить, по указанию экспериментатора. Чаще всего дети допускали ошибки в предложениях с предлогом. Три балла получили дети, которые нуждались в значительной помощи экспериментатора и выложили графическую схему одного или двух предложений - 13,7 % детей. Большая часть их не смогла справиться с выполнением задания, поскольку получили 2 и 1 балл, соответственно - 29,8 % и 48,9 %.

Результаты выполнения первого задания свидетельствуют о том, что 5 баллов получили 3,1% детей, которые без ошибок определили количество слов в данных предложениях. Четыре балла получили дети, которые нуждались в помощи экспериментатора и выполнили задание в полном объеме. Дети, которые получили 3 балла и правильно определили количество слов в двух предложениях. Дети, которые получили 2 и 1 бал нуждались в неоднократной помощи экспериментатора, но не всегда ее понимали и использовали, поэтому они не выполнили задания на должном уровне, соответственно - 32 % и 39,7 % детей.

Умственно отсталым детям, как отмечала В. Г. Петрова, свойственны фонетико-фонематические нарушения, которые проявляются в неточной слуховой дифференциации близких по звучанию фонем и трудностях звукового анализа слов. Вместе с этим, они чувствуют значительные трудности артикуляционного характера. Недостаточно четко различая подобные звуки и не умея точно координировать движения своих речевых органов, ребенок не может научиться правильному произношению, поскольку не имеет возможности самостоятельно контролировать и совершенствовать его. Автор подчеркнула, что дефектность звукового анализа и синтеза слов, в свою очередь, создает препятствия для овладения их строением, приводит к перестановке звуков, слогов в словах, к недоговариванию окончаний.

Четвертый блок заданий, предусматривал изучение у умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста уровня умения штриховать предметы разными заданными направлениями (прямая, косая и ломаная линия), выполнять задание по образцу (написание фигурных линий: круговые, петлями). Для этого детям было предложено выполнить два задания: заштрихуй предметы; выполни задание по образцу до конца строки.

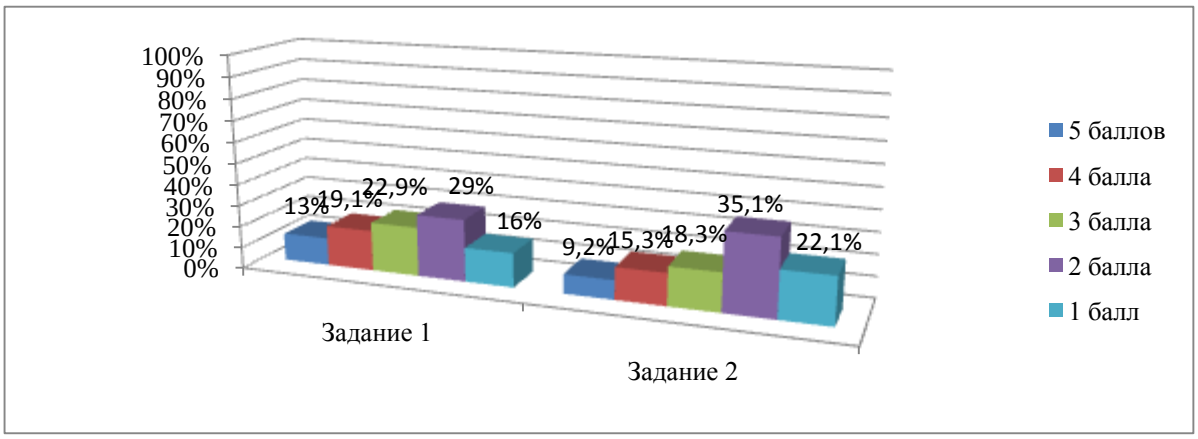


Рис.7. Количество умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (в %), которые выполнили задание

Как показали результаты, первое задание оказалось более легким для выполнения умственно отсталыми детьми. Поэтому 5 баллов получили 13 % детей, которые самостоятельно сориентировались в задании и выполнили его. Четыре балла получили дети, которые заштриховаливсе предметы, но их линии были нечеткими и выходили за пределы пунктиров - 19,1 % детей. Дети, которые нуждались в помощи экспериментатора и заштриховалибольшинство предметов, но линии не отвечали направлениям и пунктирам получили 3 балла - 22,9 % детей. Два балла получили дети, которые постоянно нуждались в помощи экспериментатора - 29 % детей. Их линии не были четкими и не отвечали отмеченным направлениям. Дети, которые не выполнили задания и получили 1 балл - 16 % детей.

Более сложным для выполнения большинства детей было второе задание. Соответственно, 5 баллов получили только 9,2 % детей, четыре балла - 15,3 % детей, три балла - 18,3 % детей. Большое количество детей получили 2 балла - 35,1 % детей, которые почти не справились с выполнением задания, даже при постоянной помощи экспериментатора. Один балл получили 22,1 % детей, которые не поняли задания и не выполнили его в целом.

Психолого-педагогические исследования Т. М. Головиной, Г. Н. Рахмаковой, Е. И. Скиотис, Р. Д. Триггер и других доказывают, что к началу школьной учебы у умственно отсталых детей недостаточно развиты предпосылки готовности руки к письму, а именно: недоразвитие моторики руки, слабость мышечного тонуса, а также недоразвитие общей моторики и другое. Авторы также отмечали, что неточность функции пространственного восприятия у умственно отсталых детей приводят к трудностям в формировании навыков письма. Наиболее типичными ошибками пространственного

ориентирования является неумение соотносить букву и линии в тетради, то есть ориентироваться в пространстве листа.

Умственно отсталые дети, по мнению В. А. Насоновой, проявляют слабость самоконтроля во время письма. Для них характерно несовершенство как зрительного, так и двигательного самоконтроля за движениями руки. Она акцентировала внимание на недостаточности динамической мышцы руки у умственно отсталых детей.

Умственно отсталые дети, как справедливо считает Л. В. Занков, приступая к новому заданию, долго не могут сосредоточиться на последовательности выполнения операций. Их движения неловкие, суетливые, хаотичные, пальцы рук непослушные.

В частности, Б.И. Пинскийуказывал на отставание в физическом развитии умственно отсталых детей проявляется при выполнении действий и заданий, требующих точности, силы, скорости, меткости и пластичности движений. Он отмечал, что умственно отсталым детям трудно избрать оптимальный темп рабочих движений. Одни начинают работу в ускоренном темпе, который приводит к снижению ее качества, к закреплению неправильных движений; другие и после длительной тренировки работают медленно.

Таким образом, формирование графомоторных навыков у умственно отсталых детей осуществляется со специфическими трудностями, предопределенными интеллектуальными нарушениями и отклонениями психического и физического развития. Низкий уровень познавательной активности, замедленность процесса переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторных интеграций и ориентировочной деятельности, а также слабость самоконтроля, усложняют овладение умственно отсталыми детьми графическими навыками.

Таким образом, полученные результаты второго этапа констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о том, что у умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста недостаточно сформированные умения и навыки, которые необходимы для их качественной подготовки и дальнейшего обучения грамоте.

Список литературы

1. Аксенова А. К. Методика обученияруссскомуязыку в специальной (корекционной) школе : [учебник для студентовдефектологическогофакультетапедвузов] / А. К. Аксенова - М. : Гуманитарноеиздание центр ВЛАДОС, 1999. - 320 с.

2. Вавина Л. С. Методические рекомендации с обучения грамоте учащихся I-II отделения вспомогательной школы / Л. С. Вавина. - К.: РУМК спец.шк.,1990.–112с.

3. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников : [пособие для учителей вспомогательной школы]. – М. – Л. :Учпедгиз, 1947. – 135с.

4. Егоров Т. Г. Психологияовладениячтением / Т. Г. Егоров. –М., 1953.–35с.

5. Еременко И. Г. Познавательныевозможностиучащихсявспомогательнойшколы / И. Г. Еременко. – К. : Рад. Школа, 1972. – 130с.

6. Журова Л. Е. Обучениеграмоте в детском саду / Л. Е. Журова.– М. : Педагогика, 1978. – 151 с.

7. Лалаева Р. И. Нарушениепроцессаовладениячтением у школьников : [учебноепособие для деф. фак. педаг. ин-тов] / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 1983. – 136с.

8. Обучениеграмотедетейпяти лет в детском саду : [типовыеметодическиерекомендации] / Л. Е. Журова, Л. Н. Невская, Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова. - Алма-Ата: М., 1984. – 88 с.

9. Петрова В. Г. Развитие речи учащихсявспомогательнойшколы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200с.

10. Синев В.Н. Коррекционнаяпсихопедагогика. Олигофренопедагогика / В.М. Синьов.– К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238с.

11. Соботович Е.Ф. Психолингвистическая структура речевойдеятельности и механизмыееформирования. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

12. Ульянова Т. К. Методика преподавания граматики и развитие речи учащихся вспомогательной школы / Т. К. Ульянова. - К.: КДПІ, 1990. – 96 с.

Primit 02.03.2015

Психологическое благополучие родителей как индикатор представлений ребенка о системе семейных взаимоотношений

Брынза И.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии Государственного учреждения «Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Будиянский Н.Ф., кандидат психологических наук, профессор кафедры прикладной и социальной психологии Государственного учреждения «Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова», Одесса, Украина

Summary

The results of empiric research, sent to the study of intercommunications between the indexes of psychological prosperity of parents and presentations of child about the system of domestic mutual relations are presented in the article. Empirically found that the phenomenon of psychological well-being and performance of family relationships are linked. The experience of psychological well-distress parents is reflected in the views of the child relatively the system of relationships in the family.

Keywords: psychological prosperity, family, system of domestic mutual relations.

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязей между показателями психологического благополучия родителей и представлениями ребенка о системе семейных взаимоотношений. Эмпирически установлено, что феномен психологического благополучия и показатели системы семейных взаимоотношений связаны между собой. Переживание психологического благополучия-неблагополучия родителями находит свое отражение в представлениях ребенка относительно системы взаимоотношений в семье.

Ключевые слова: психологическое благополучие, семья, система семейных взаимоотношений.

Проблема семьи, ее благополучия, здоровья и гармоничных взаимоотношений в психологической науке не нова. Возобновляющийся интерес к данной проблеме вызван острой для психологической науки и практики необходимостью в определении того, что служит основанием для внутреннего равновесия или благополучия личности, как и каким образом данный феномен участвует в регуляции поведения личности в разных сферах ее жизнедеятельности, например, семейной. Ответы на эти вопросы напрямую связаны с проблемой, которую сегодня решает каждый семейный или детский психолог - сохранение психологического здоровья каждого члена семьи.

Обобщение литературных данных показывает, что переживание психологического благополучия (комфорта) - важный показатель динамики здоровья, поскольку оно оказывается тонким индикатором переходных состояний от здоровья к болезни. Чаще всего психологическое благополучие рассматривают: как совокупность ресурсов, которые обеспечивают субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект-среда»; как «полнота самореализации человека» в

конкретных жизненных условиях и обстоятельствах; как нахождение «творческого синтеза» между соответствием в запросах социального окружения и развитием собственной индивидуальности» [1,4].

В литературе представлено большое количество исследований, направленных на изучение типов и стилей детско-родительских отношений (А.Я. Варга, В.В. Столин, А.С. Спиваковская и др.), а также работ, посвященных изучению влияния детско-родительских отношений на развитие ребенка в контексте изучения его личности (Д. Боулби, С. Арбузов, А.И. Захаров и др.), в контексте акцентуаций характера и психопатий (А.Е. .Личко, Е.Г. Ейдемиллер и др..), в контексте материнской депривации (И. Ландгмеер, З. Матейчик, Е.Т. Соколова, Р. Эйнсуорт и т.д.). Обобщение результатов исследований упомянутых авторов показывает, что влияние родителей на развитие ребенка неоспоримо. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Для человека семья – главный и основной компонент среды, в котором он живет первую четверть своей жизни и который он пытается построить всю оставшуюся жизнь. По мнению В.Н. Дружинина, специфической особенностью семьи является ее «несвобода» - в смысле навязывания человеку правил жизни. Однако эта несвобода имеет свои преимущества, поскольку она обеспечивает членам семьи возможность оптимально удовлетворять свои естественные и культурные потребности [2].

Интерес к данной проблеме продиктован те только теоретическими знаниями, имеющимися в психологии, но и запросами практики, нуждающейся в выявлении и изучении основных параметров семьи, системы межличностных отношений, которые необходимо учитывать при ее психологическом анализе. А также важности выбора методов для получения необходимых сведений о семье и постановки диагноза с последующим оказанием компетентной психологической помощи и т.п. Все это и дало возможность определить цель эмпирического исследования, а именно, изучить взаимосвязи между показателями психологического благополучия и системой семейных взаимоотношений, с позиции детских представлений.

В исследовании использовались стандартизированные психологические методики. Для оценки психологического благополучия применен опросник «Шкала психологического благополучия», автор К. Рифф [1]. Опросник содержит 84 утверждения, которые сгруппированы в шесть шкал: автономия, управление окружением, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, цель и чувство направленности жизни, самого восприятия. Индекс общего психологического благополучия определяется путем суммирования баллов, полученных за всеми шкалами опросника [4].

Для изучения представлений ребенка о системе взаимоотношений в семье был использован опросник «Шкала семейного окружения» в адаптации С.Ю. Куприянова [3]. Опросник включает 90 утверждений, сгруппированных в десять шкал: *А) показатели отношений между членами семьи:* 1. Сплоченность, 2. Экспрессивность, 3. Конфликт. *Б) показатели личностного роста:* 4. Независимость, 5. Ориентация на достижения, 6. Интеллектуально-культурная ориентация, 7. Ориентация на активный

отдых, 8. Морально-нравственные аспекты. *В) показатели управления семейной системой:* 9. Организация, 10. Контроль. При обработке данных для каждой шкалы высчитывался показатель, который получается путем сложения учитываемых ответов по всем пунктам соответствующей шкалы.

В эмпирическом исследовании приняло участие 100 родителей и 50 детей обоего пола учащихся среднеобразовательных школ г. Одессы. Обработка данных осуществлялась с помощью компьютерной статистической программы SSPS v.16.0. for Windows.

На основе полученной матрицы корреляций построенная плеяда статистически значимых связей. Рассмотрим полученные результаты, представленные на рисунке 1.

Корреляционная плеяда наглядно демонстрирует наличие статистических связей и их направлений между большинством показателей психологического благополучия и системой семейных взаимоотношений. Рассмотрим полученные результаты подробнее.

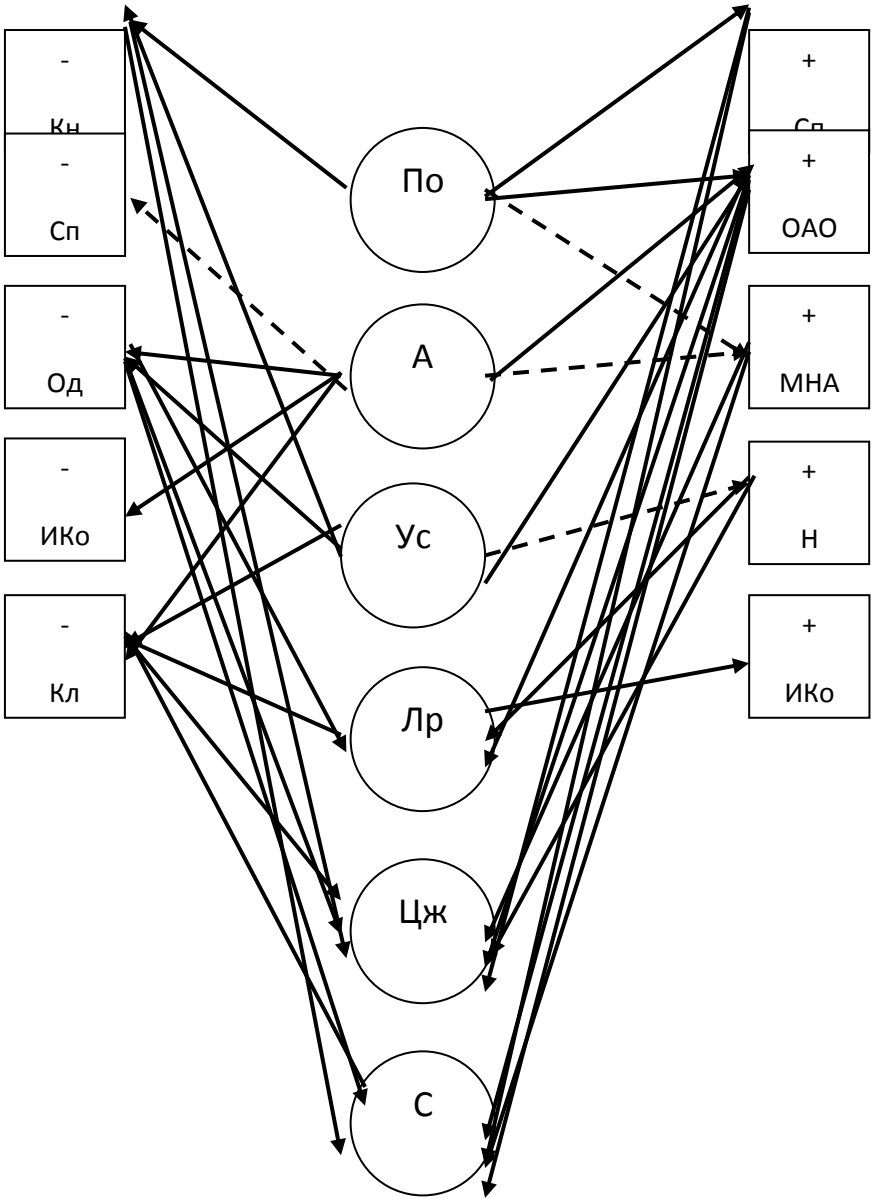


Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей между показателями психологического благополучия личности и системы семейных взаимоотношений

Примечание: 1) показатели системы семейных отношений: Сп – сплоченность, Э – экспрессивность, Кн – конфликт, Н – независимость, Од - ориентация на достижения, ИКо - интеллектуально-культурная ориентация, ОАО - ориентация на активный отдых, МНА - морально-нравственные аспекты, О – организация, Кл – контроль; 2) показатели психологического благополучия: По – положительное отношение к другим, А – автономия, Ус – управление окружением, Лр – личностный рост, Цж – цель в жизни, С – самопринятие; 3) * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Корреляционная плеяда наглядно демонстрирует наличие статистических связей и их направлений между большинством показателей психологического благополучия и системой семейных взаимоотношений. Рассмотрим полученные результаты подробнее.

Показатель психологического благополучия По (положительные отношения с другими), указывающий на способность личности выстраивать удовлетворительные доверительные отношения с окружающими, сопереживать и заботится о благополучии других, тесно связан с такими показателями взаимоотношений: в системе отношений между членами семьи: +Сп (сплоченность), –Кн (конфликт) ($p<0,01$); в системе личностного роста: +ОАО (ориентация на активный отдых) ($p<0,01$), +МНА (морально-нравственные аспекты) ($p<0,05$).

Показатель благополучия А (автономия), определяющий способности личности к самостоятельному регулированию собственного поведения и оцениванию себя в соответствии с личными критериями, положительно коррелирует с показателями личностного роста: +ОАО (ориентация на активный отдых) и +МНА (морально-нравственные аспекты) ($p<0,01$), и отрицательно с показателями системы отношений между членами семьи: -Сп (сплоченность) ($p<0,05$); с показателями личностного роста: Од - ориентация на достижения, -ИКо - интеллектуально-культурная ориентация ($p<0,01$), и показателем управления семейной системой -Кл (контроль) ($p<0,01$).

Показатель благополучия Ус (управление окружением), диагностирующий наличие у личности компетенций в управлении окружением, способностей контролировать всю внешнюю деятельность, эффективно использовать предоставляющиеся возможности для удовлетворения личных потребностей и достижения целей обнаруживает отрицательные корреляции с показателем отношений между членами семьи – Кн (конфликт) ($p<0,01$); и неоднозначные корреляции с показателями личностного роста: +Н (независимость) ($p<0,05$), +ОАО (ориентация на активный отдых) ($p<0,01$), -Од (ориентация на достижения) ($p<0,01$); в сфере управления семейной системой обнаружены отрицательные корреляции с показателем -Кл (контроль) ($p<0,01$).

Показатель благополучия Лр (личностный рост), определяющий готовность личности изменяется в соответствии с собственными познаниями и достижениями, к реализации своего потенциала, открытости к новому опыту неоднозначно коррелирует с показателями личностного роста, положительно с показателем +Н (независимость) и +ИКо (интеллектуально-культурная ориентация), +ОАО (ориентация на активный отдых) и отрицательно с показателем –Од (ориентация

на достижения) ($p<0,01$); отрицательно коррелирует с показателем управления семейной системой – Кл (конфликт) ($p<0,01$).

Показатель психологического благополучия Цж (цель в жизни), характеризующий намерения и цели личности на всю будущую жизнь, а также раскрывающий убеждения и смыслы личности, относительно прошлой и настоящей жизни, обнаруживает положительные корреляции с показателем отношений между членами семьи +Сп (сплоченность) и отрицательные с показателем –Кн (конфликт) ($p<0,01$); в системе показателей личностного роста он положительно коррелирует с показателями +Н (независимость), +ИКо (интеллектуально-культурная ориентация), +ОАО (ориентация на активный отдых), +МНА (морально-нравственные аспекты) ($p<0,01$); в сфере управления семейной системой отрицательно коррелирует с показателем -Кл (контроль) ($p<0,01$).

Показатель благополучия С (самопринятие), направленный на оценивание личности себя, своих знаний о себе (включая хорошие и плохие качества), степени принятия различных своих сторон прошлой и настоящей жизни неоднозначно коррелирует с показателями отношений между членами семьи: положительно с показателем +Сп (сплоченность) ($p<0,01$); в системе показателей личностного роста: положительно коррелирует с показателями +ОАО (ориентация на активный отдых), +МНА (морально-нравственные аспекты), отрицательно с показателем -Од (ориентация на достижения) ($p<0,01$); в сфере управления семейной системой выявлена отрицательная связь с показателем –Кл (контроль) ($p<0,01$).

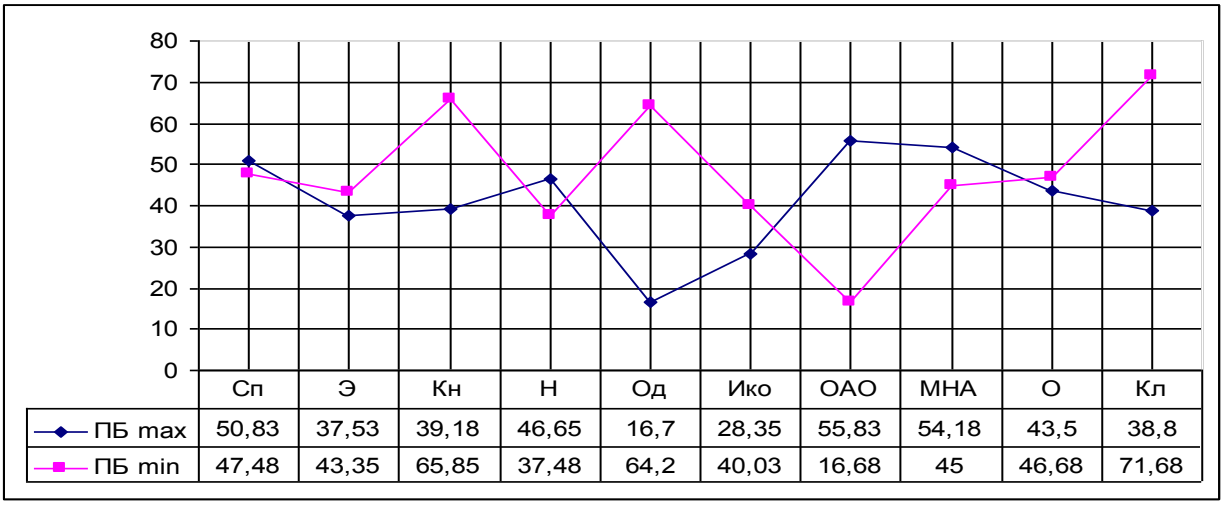
Таким образом, обнаруженные взаимосвязи между изучаемыми явлениями указывают на статистические закономерности в их проявлении, т.е. ощущение психологического благополучия-неблагополучия родителями находит свое отражение в представлениях ребенка относительно системы семейных взаимоотношений.

Для изучения специфики представлений детей о системе взаимоотношений в семье, в зависимости от переживаний родителями психологического благополучия или неблагополучия, использован метод «профилей».

Перед тем как перейти к анализу полученных профилей необходимо отметить, что для дифференцирования родителей, относительно критерия «психологическое благополучие» использовался метод «процентиль», позволяющий перевести «сырые» баллы каждой из выбранных методик в стандартные показатели. Расчет процентилей позволил статистически выявить три группы испытуемых, в первую группу вошли 25 родителей, у которых значения общего показателя по методике психологического благополучия оказались в пределах от PR_{75} до PR_{100} процентиля, во вторую группу вошло 16 родителей, значения общего показателя составили от PR_0 до PR_{25} процентиля, и в третью группу вошли все остальные 59 родителей, их результаты оказались в пределах от PR_{26} до PR_{76} процентиля. В дальнейшем исследовании анализировались данные родителей только первых двух групп, так как их результаты отражают границы первого и четвертого квартиля нормального распределения. Результаты третьей группы родителей нами не анализируются,

так как их значения попали в среднестатистические границы второго и третьего квартилей, т.е. нормы.

На рисунке 2. представлены профили, демонстрирующие различия в представлениях детей о системе взаимоотношений в семьях с разными уровнями психологического благополучия родителей.



	Сп	Э	Кн	Н	Од	Ико	ОАО	МНА	О	Кл
ПБ max	50,83	37,53	39,18	46,65	16,7	28,35	55,83	54,18	43,5	38,8
ПБ min	47,48	43,35	65,85	37,48	64,2	40,03	16,68	45	46,68	71,68

Рис. 2. Профили представлений детей о системе взаимоотношений в семьях с разным уровнем психологического благополучия родителей

Примечание: 1) показатели системы семейных отношений: Сп – сплоченность, Э – экспрессивность, Кн – конфликт, Н – независимость, Од - ориентация на достижения, ИКо - интеллектуально-культурная ориентация, ОАО - ориентация на активный отдых, МНА - морально-нравственные аспекты, О – организация, Кл – контроль; 2) ПБ max - группа родителей с максимально выраженными значениями всех показателей психологического благополучия, ПБ min– группа родителей с минимально выраженными значениями всех показателей психологического благополучия.

Визуальный анализ профилей наглядно демонстрирует различия в конфигурации графиков и выраженности показателей системы семейных взаимоотношений. Расчет t-критерия Стьюдента подтвердил наличие статистически значимых различий по одноименным показателям в изучаемых группах. Статистически достоверные различия ($p<0,01$) обнаружены по показателям: конфликт (Кн), ориентация на достижения (Од), контроль (Кл) в сторону родителей, ощущающих себя психологически неблагополучными, а также по показателю ориентации на активный отдых (ОАО) в сторону родителей, чувствующих себя психологично благополучными.

Как видно из рисунка все значения показателей системы семейных взаимоотношений в группе родителей ПБ max («психологически благополучных») находятся в пределах нормы (от PR_{26} до PR_{76} процентиля), кроме показателя Од (ориентация на достижения), он занимает границы ниже PR_{25} процентиля, что говорит о не выраженности данного показателя.

Данные результаты указывают на то, что в психологически благополучных семьях в системе взаимоотношений, родители, по мнению детей, особое значение придают аспектам связанными с духовным, нравственным и физическим развитием (ОАО, МНА). В меньшей степени они уделяют внимание ориентации членов семьи на достижения (Од) и самореализацию в интеллектуально-культурной сфере (ИКо). Кроме этого, следует отметить, что для обследуемых детей, в отношениях

между членами семьи, также важным является чувство принадлежность к семье, ощущение заботы, помощи со стороны родных и близких (Сп).

Что касается выраженности показателей системы семейных взаимоотношений в группе родителей ПБ min («психологически неблагополучных»), то они также находятся в пределах нормы (от PR_{26} до PR_{76} процентиля), кроме показателя ОАО (ориентация на активный отдых), он занимает границы ниже PR_{25} процентиля. Анализ результатов показывает, что в таких семьях, родители уделяют большое внимание организации и управлению семейной системой, стараются придерживаться семейных правил, контролировать действия и поведение членов семьи (Кл). Дети, родители которых ощущают себя психологически неблагополучными, отмечают открытое выражение гнева и агрессии в семье, что является признаком конфликтных взаимоотношений между членами семьи и характеристикой семьи в целом (Кн). Высокие значения, полученные по показателю ориентации на достижения (Од) подчеркивает его важность и значимость для родителей, представителей таких семей. По мнению детей, в их семьях учебной деятельности придается характер достижений, требующий от них полной отдачи и больших усилий.

Сравнительный анализ системы семейных взаимоотношений в изучаемых группах, показал, как их сходства, так и различия. Общими в системе взаимоотношений являются выраженность показателей отношений между членами семьи, а именно сплоченности (Сп) и экспрессивности (Э); показателей личностного роста, которые проявляются в независимости (Н), интеллектуально-культурной ориентации семьи (ИКо); показателей организационной структуры семьи, которые непосредственно касаются вопросов финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязательств (О).

Различаются системы взаимоотношений анализируемых групп родителей в сфере отношений между членами семьи, личностного роста и управления семейной системой. Так, для семей родители, которых ощущают себя «психологически неблагополучными» характерным признаком является конфликтные взаимоотношения. Детьми отмечается, что в их семьях родители часто ссорятся, кричат и оскорбляют друг друга. В таких семьях достается и детям, их постоянно ругают, требуют повиновения и иногда физически наказывают. Конфликтные взаимоотношения имеют отголосок и в системе управления семьи, дети испытывают чрезмерный контроль со стороны родителей, прослеживается ригидность семейных правил. Неумение направлять активность семьи на совместный отдых компенсируется высоким уровнем активации детей на достижения в учебной деятельности и личных достижениях ребенка. Дети, «психологически неблагополучных» родителей, жалуются на эмоциональные перегрузки, связанные со школой (они постоянно заняты в школе, а дома выполнением учебных заданий), родители не организовывают их отдых, не разрешают играть с друзьями и сверстниками во дворе дома, на спортивных площадках.

Дети, «психологически благополучных» родителей в системе отношений отмечают запреты в семье на открытое выражение гнева, агрессии. Можно констатировать, что для таких семей конфликтные взаимоотношения в целом не характерны. Ощущение психологического благополучия

у родителей, опрошенных детей, отразились и на семейных ориентациях, в частности, семейная активность в таких семьях смещена в сторону совместного отдыха, а не в сторону личностных достижений, которые у них и так высоки. Дети не жалуются на то, что родители их чрезмерно контролируют, в контексте школьных успехов, занятий в кружках и секциях. Подтверждением данного факта является обнаруженная умеренная степень контроля членами семьи друг друга, т.е. приемлемая для ребенка иерархичность семейной организации (система требований, обязательств и контроля).

Подводя итоги эмпирического исследования можно заключить, феномен психологического благополучия и показатели системы семейных взаимоотношений связаны между собой. Переживание психологического благополучия-неблагополучия родителями находит свое отражение в представлениях ребенка относительно системы взаимоотношений в семье.

Литература:

1. Ryff *C.* The structure of psychological well-being revisited //J. of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719-727.

2. Дружинин В.Н. Психология семьи /В.Н. Дружинин – М.: КСП, 1996. С.. 160.

3. Эйдемиллер Э.Л. Семейный диагноз /Э.Л. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006. 352 с., илл.

4. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). /Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко //Психологическая диагностика. - №3, 2005. - С. 95–129.

Primit 09.02.2015

Evaluarea componentei intelectuale de pregătire către şcoală a copiilor cu cecitate

Frunze Olesea, doctorandă, lector superior.

Summary

In the context of the new approaches regarding training and education of children with disabilities it is sharply felt the need to diagnose their school preparation. This article presents the results of the experiment regarding the intellectual component related to school preparation of children with blindness. The diagnostic approach in this direction will reveal two main objectives, on the one hand it will detect the actual level of school preparedness, and on the other hand it will mark the path and consistency of the correctional-developing program.

Keywords: children with blindness, preparation for school, the intellectual component.

Rezumat

În contextul noilor abordări a educaţiei şi instruirii copiilor cu CES e simţită necesitatea diagnosticării nivelului de pregătire către şcoala. În acest articol sunt prezentate datele experimentului de constatare cu referire la componenta intelectuală de pregătire către şcoală a copiilor cu cecitate. Demersul diagnostic în direcţia dată va releva două mari obiective, pe de o parte se va depista nivelul real al pregătirii către şcoală, iar pe de alta se va proiecta calea şi consistenţa programului corecţional-dezvoltativ.

Cuvinte cheie: copii cu cecitate, pregătirea către şcoala, componenta intelectuală.

Actualitatea problemei rezidă din faptul că o parte din preşcolarii orbi nu frecventează instituţiile preşcolare, în consecinţa instruire şcolara cu aceşti copii trebuie începută în marea parte cu pregătirea către şcoală. După un şir de studii şi analize teoretice a literaturii psihopedagogice speciale cu referire la structura procesului de pregătire către şcoala, am determinat drept patru componente ce formează fundamentul esenţial al acestui proces ele fiind componenta intelectuală, componenta relaţional-socială, componenta psihomotrică şi componenta pedagogică (regăsită în literatură şi ca *specială*). Am conceput un set de probe operative care au format o scală de evaluare a pregătirii către şcoală a copiilor cu cecitate. Pentru a obţine rezultate veridice în cercetarea noastră s-a ţinut cont de următoarele **condiţii**:

- Selectarea metodelor, materialului stimulativ în corelaţie cu gravitatea deficienţei, cu particularităţile de vârstă;
- Asigurarea condiţiilor externe adecvate de lumină, contrast materiale demonstrativ etc.
- Respectarea condiţiilor, dozarea adecvată a timpului pentru sarcini;
- Fixarea rezultatelor cercetării în fişele de lucru;
- Crearea unui climat psihologic favorabil pentru a cointeresa pe copil utilizând elemente de joc şi de competiţie (condiţie importantă pentru reuşita unei astfel de cercetări);
- Elaborarea concluziilor referitor la nivelul pregătirii către şcoală;
- Înregistrarea căilor de răspuns, replicilor, analiza răspunsurilor şi reacţiilor emoţionale în fişa individuală a copilului.

În experimentul de constatare au participat 53 de preşcolari cu vârste 6-7 din care 15- slabvăzători, 30 - cu vederea în norma şi 8 copii cu cecitate practică.

În prezentul articol vom purcede la analiza datelor obţinute la prima componentă stabilită de noi - cea *intelectuală.* Prima probă a acestei componente viza definirea noţiunilor.

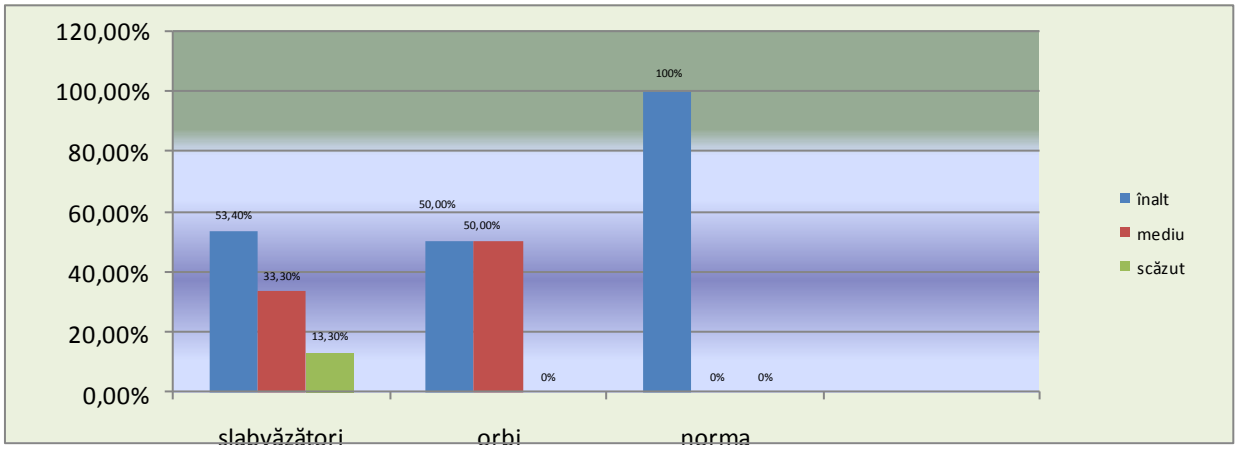


Fig. 1 Definirea noţiunilor

Datele din fig.1 ne relevă existenţa unui procentaj destul de neomogen între grupurile supuse testării la prima proba. Indicele de 100 % - revine *nivelului înalt* de performanţă la preşcolarii cu vederea în norma, 52,4% au obţinut copii slabvăzători, 50% - copii cu cecitate. 22,20% din copii slabvăzători au obţinut nivel de performanţă *mediu,* iar copii cu cecitate la acest nivel au obţinut – 50%. Nivelul *scăzut* care s-a depistat la slabvăzători, şi anume, la 12,2 % din copii se explica prin faptul, ca ei fac apel la vederea restantă şi nu întotdeauna îşi formează noţiunea justă, copii cu cecitate sunt nevoiţi să utilizeze memoria ca sursă de compensare, însă utilizând noţiunea corectă, în mare parte fără acoperire intuitivă şi înţelegere semantică, acest lucru este cunoscut şi utilizat în literatura de specialitate. [2]

La componenta intelectuală – *proba definirea noţiunilor* am obţinut următoarea diferenţă statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Sguare = 8,4, la un prag de semnificaţii de p = 0,015 < 0,05, fapt ce indică existenţa unor diferenţe semnificative între grupuri. Pentru a identifica aceste diferenţe, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferenţele statistice evidenţiate le-am reprezentat în următorul tabel:

Tabel 1 Diferenţe statistice dintre cele trei grupuri la proba „definirea noţiunilor" (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		**Orbi**		**Norma**	
	U	P	U	P	U	P
slabvăzăt	-	-	57,0	0,86	133,0	0,05
orbi	57,0	0,86	-	-	74	0,05

- *comparaţia dintre copiii slabvăzători şi copiii cu vederea în normă:*

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=133,000, p=0,008 < 0,05). Deci, copiii slabvăzători au performanţe semnificativ mai reduse la testul de definire a noţiunilor (media rangurilor = 16,87) faţă de cei cu vederea în normă (media rangurilor = 26,07).

- comparaţia dintre copii orbi şi copiii cu vederea în normă:

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=74,000 p=0,039 < 0,05). Deci, copiii orbi au performanţe semnificativ mai reduse la testul de definire a noţiunilor (media rangurilor = 13,75) faţă de cei cu vederea în normă (media rangurilor = 21,03).

- *comparaţia dintre copii slabvăzători şi copii orbi:*

Diferenţa dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic (U=57,000, p=0,86 > 0.05). Deci, copiii slabvăzători şi cei orbi au performanţe semnificativ mai slabe la testul de definire a noţiunilor decât cei cu vederea în normă, diferenţa dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

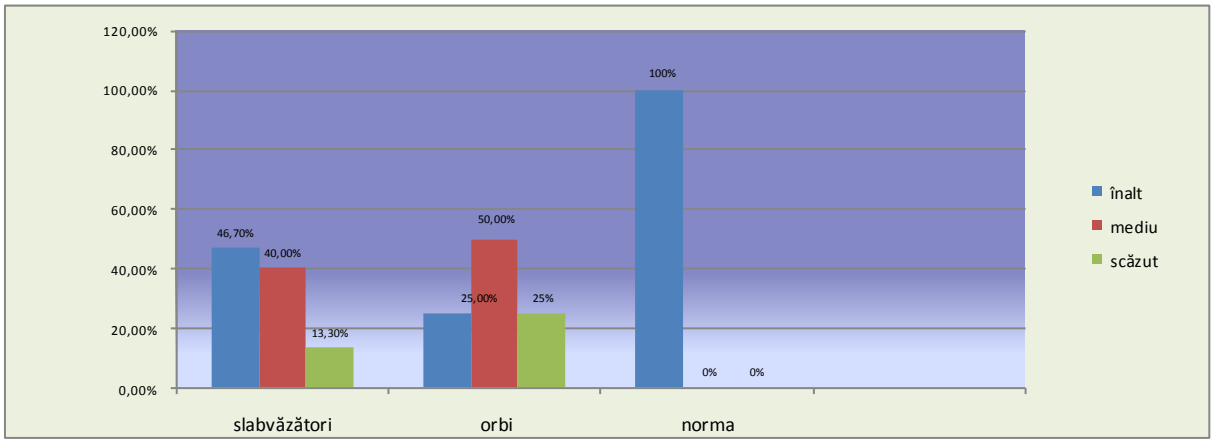


Fig. 2 Generalizarea noţiunilor

Analizând rezultatele din fig. 2 evidenţiem prezenţa celor trei nivele înalt, mediu şi scăzut la copii cu cecitate şi slabvăzători. La preşcolarii cu vederea în normă se constată nivelul înalt al generalizării şi anume -100%. 46,7% - acest nivel a fost obţinut de copii slabvăzători şi numai 25% din copii cu cecitate denotă un nivel înalt al generalizării noţiunilor ştiute. Procentele cu referire la nivel *mediu* al performanţelor pentru acestă probă au fost distribuite astfel: 40%- au obţinut preşcolarii cu vedere slabă şi 50% cei cu cecitate. Nivelul *scăzut a* fost depistat numai la doua grupe din cele trei şi anume 12,20% - la copii slabvăzători şi 25% - la cei cu cecitate. Prezenţa procentului semnificativ al nivelului scăzut denotă existenţa unor impedimente cu care se confruntă preşcolarii cu cecitate în procesul operaţiei de generalizare a noţiunilor. La operaţiile de generalizare şi clasificare se folosesc caracteristicele unice ale obiectelor. Iar golurile în experienţa senzorială a copilului îngreunează formarea acestei operaţii ale gândirii.

La componenta intelectuală – *proba generalizarea noţiunilor* am obţinut următoarea diferenţă statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Sguare = 41,6 la un prag de semnificaţii de p < 0.01, fapt ce indică existenţa unor diferenţe semnificative între grupuri. Pentru a identifica aceste diferenţe, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferenţele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în tabelul nr.2.

Tabel 2 Diferenţe statistice dintre cele trei grupuri la proba „generalizarea noţiunilor" (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		**orbi**		**Norma**	
	U	P	U	p	U	P
slabvăzăt	-	-	0,39	0,16>0,0	3,000	0,01

orbi	0,39	0,16>0,0	-	-	0,5	0,01

- comparaţia dintre copiii slabvăzători şi cei cu vederea în normă:

Aceasta diferenţă dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=3,000, p < 0,01). Deci, copiii slabvăzători au performanţe semnificativ mai reduse la testul de generalizare a noţiunilor (media rangurilor = 8,20) faţă de cei cu vederea în normă (media rangurilor = 30,40).

- comparaţia dintre copiii orbi şi cei cu vederea în normă:

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=0,5 p < 0,01). Deci, copiii orbi au performanţe semnificativ mai reduse la testul de generalizare a noţiunilor (media rangurilor = 4,56) faţă de cei cu vederea în normă (media rangurilor = 23.48).

- comparaţia dintre copiii slabvăzători şi copiii orbi:

Diferenţa dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic (U=0,39 p=0,16 > 0,05).

Deci, copiii slabvăzători şi cei orbi au performanţe semnificativ mai slabe la testul de generalizare a noţiunilor decât cei cu vederea în normă, diferenţa dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic

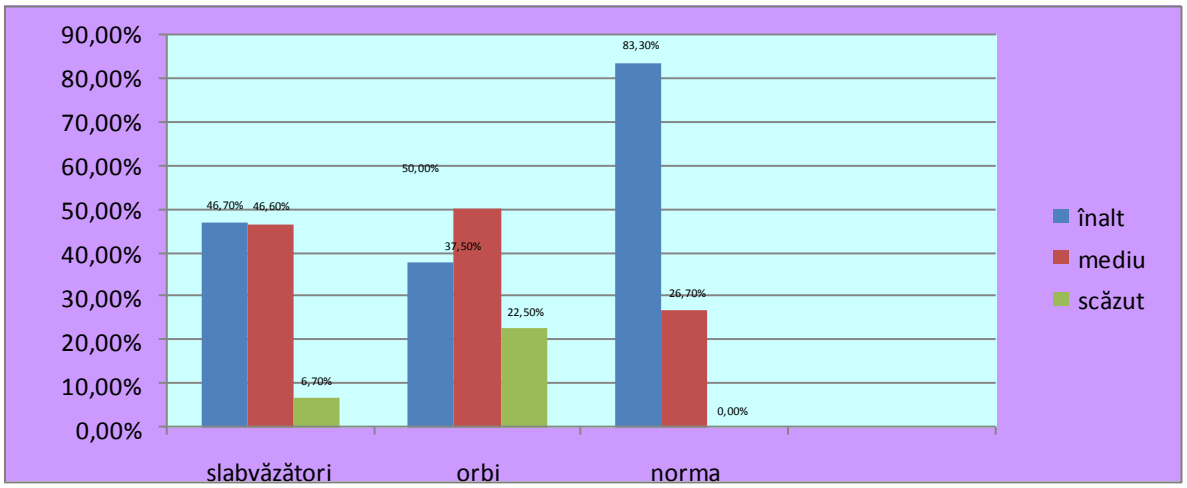


Fig. 3 Stabilirea deosebirilor

Preşcolarii cu vederea în normă au obţinut cele mai bune rezultate, aceastea sunt reflectate în procentele ce urmează, drept nivel *înalt* – 83,30 %, copii slabvăzători – 46,70 % iar cei cu deficienţa severă de vedere – 37,30 %. De asemenea, 46,6% din copii slabvăzători au prezentat un *nivel mediu* iar 37,3% le-a revenit copiilor cu cecitate. Nivel *scăzut* de performanţă au obţinut 8,7% din copii slabvăzători, 22,50% din copii cu cecitate. Nivelul scăzut la copii cu cecitate poate fi datorat unui nivel real mai scăzut al abilităţilor intelectuale or, posibil această situaţie este efectul deficienţei severe de vedere. Greutăţile pe care le întâmpină copii în stabilirea deosebirilor reies din imposibilitatea sau dificultatea primirii rândului de informaţii senzoriale care şi împiedică diferenţierea exactă a obiectelor.

La componenta intelectuală – *proba stabilirea deosebirilor* am obţinut următoarea diferenţă statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Sguare = 11,5 la un prag de semnificaţii de p < 0,05, fapt ce indică existenţa unor diferenţe semnificative între grupuri. Pentru a identifica aceste diferenţe, am

comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche. Diferenţele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în tabelul nr.3.

Tabel 3 Diferenţe statistice dintre cele trei grupuri la proba „stabilirea deosebirilor" (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		**Orbi**		**Norma**	
	U	P	U	p	U	P
slabvăzăt	-	-	52,000	0,6>0,05	131,000	0,01
orbi	52,000	0,6>0,05	-	-	57,000	0,01

- *comparaţia dintre copiii slabvăzători şi cei cu vedere normală:*

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=131,000, p < 0,01). Deci, copiii slabvăzători au performanţe semnificativ mai reduse la testul de stabilire a deosebirilor (media rangurilor = 16,73) faţă de cei cu vedere normală (media rangurilor = 26,13).

- comparaţia dintre copiii orbi şi cei cu vedere normală:

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=57,000, p < 0,01). Deci, copiii orbi au performanţe semnificativ mai reduse la testul de stabilire a deosebirilor (media rangurilor = 11.16) faţă de cei cu vedere în normă (media rangurilor = 21.60).

- comparaţia dintre slabvăzători şi orbi:

Diferenţa dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic (U=52,000 p=0,6 > 0,05). Deci, copiii slabvăzători şi cei orbi au performanţe semnificativ mai slabe la testul de stabilire a deosebirilor decât cei normali, diferenţa dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

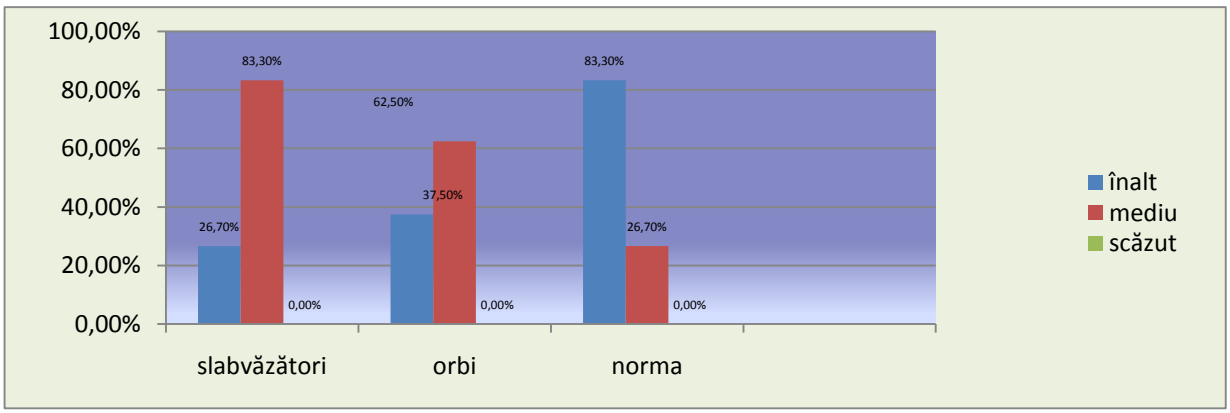


Fig. 4 Stabilirea asemănărilor

Datele prezentate scot în evidenţă că nivelul *înalt* al performanţelor la proba de asemănări revine în următorul mod: 98,8% - la copii cu vederea în norma, 26,7%- la copii slabvăzători şi numai 12 % - la cei cu cecitate. Procentul cel mai ridicat s-a constatat la copii orbi 50% - rezultat jos la proba asemănărilor. Copii nevăzători analizează şi sintetizează cu multă uşurinţă materialul care li se da în formă de descriere verbală. Însă compararea este mult mai dificilă, ea se realizează în dependenţă de caracteristici neevidenţiate sau generale ale obiectelor. La preşcolarii cu cecitate imaginile formate vizavi de obiecte deseori conţin numai caracteristici secundare ale obiectelor ceea ce de fapt poate denatura realitatea.

La componenta intelectuală – *proba stabilirea asemănărilor* am obţinut următoarea diferenţă statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Sguare = 14,9 la un prag de semnificaţii de p < 0,05, fapt ce indică existenţa unor diferenţe semnificative între grupuri. Pentru a identifica aceste diferenţe, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Tabel 4 Diferenţe statistice dintre cele trei grupuri la proba „stabilirea asemănărilor" (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		**orbi**		**Norma**	
	U	P	U	p	U	P
slabvăzăt	-	-	51,500	0,54>0,0	95,500	0,01
orbi	51,500	0,54>0,0	-	-	65,500	0,01

- comparaţia dintre slabvăzători şi cei cu vedere normală:

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U= 95,500, p < 0,01). Deci, copiii slabvăzători au performanţe semnificativ mai reduse la testul de stabilire a asemănărilor (media rangurilor = 14,37) faţă de cei normali (media rangurilor = 27,32).

- comparaţia dintre orbi şi cei cu vedere normală:

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U= 65,500, p = 0,01 < 0,05). Deci, copiii orbi au performanţe semnificativ mai reduse la testul de stabilire a asemănărilor (media rangurilor = 12,63) faţă de cei normali (media rangurilor = 21,33).

- comparaţia dintre slabvăzători şi orbi:

Diferenţa dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic U= 51,500, (p=0,54 > 0,05). Deci, copiii slabvăzători şi cei orbi au performanţe semnificativ mai slabe la testul de stabilire a asemănărilor decât cei normali, diferenţa dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

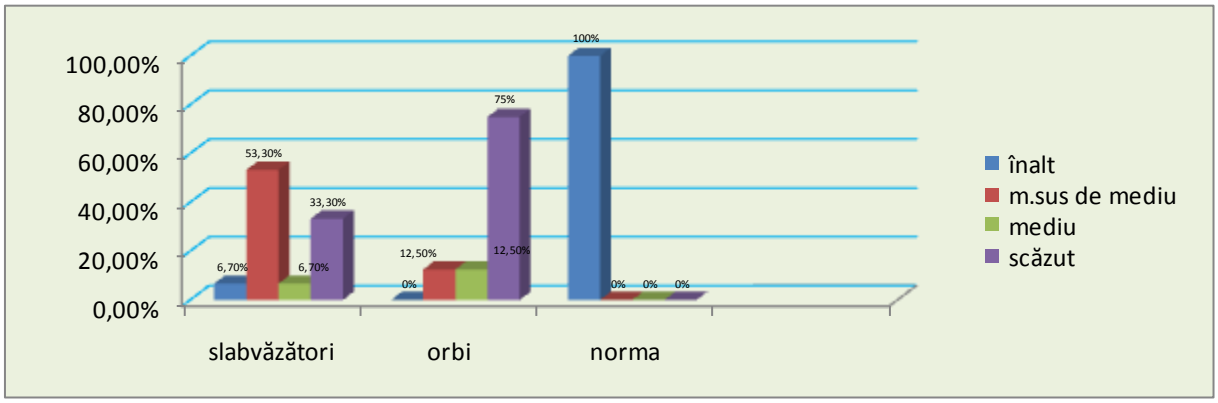


Fig. 5 Gv-Iyrasek

La această probă cel mai înalt punctaj de 24 de puncte şi mai mult au fost obţinute de 100% din copii cu vedere în norma. Analiza cantitativă a datelor la aceasta proba ne permite să remarcăm diferenţele existente între gândirea verbală la copii slavăzători şi cei cu cecitate. Un *nivel mai sus de mediu* au acumulat 52,2% din copii slabvăzători, 12,5% din copii cu cecitate. Ne atrage atenţia nivelul cel mai jos a gândirii verbale care a fost cel *mediu* depistat la - 12,5% din copii cu cecitate. Acest procent ne indică *necesitatea*

stimulării şi exersării aspectelor gândirii verbale la preşcolarii orbi care e solicitată în situaţii - problemă prevăzute de programa şcolara. Diferenţele statistice obţinute la acesta proba dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în tabelul nr.5.

Tabel 5 Diferenţe statistice dintre cele trei grupuri la proba „Gv-Iyrasek" (Mann-Whitney)

	slabvăzători		**Orbi**		**Norma**	
	U	p	U	p	U	P
slabvăzăt	-	-	33,000	0,08 05	0,00	0,01
Orbi	33,000	0,08 > 5	-	-	0,00	0,01

- *comparaţia dintre slabvăzători şi cei cu vedere normală:*

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=0,0, p < 0,01). Deci, copiii slabvăzători au performanţe semnificativ mai reduse la proba Gv-Iyrasek (media rangurilor = 8,00) faţă de cei normali (media rangurilor = 30,50).

- comparaţia dintre orbi şi cei cu vedere normală:

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=0,0, p < 0,01). Deci, copiii orbi au performanţe semnificativ mai reduse la proba Gv-Iyrasek (media rangurilor = 4,50) faţă de cei normali (media rangurilor = 23,50).

- comparaţia dintre slabvăzători şi orbi:

Diferenţa dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic (U=33,000, p=0,08 > 0,05). Deci, copiii slabvăzători şi cei orbi au performanţe semnificativ mai slabe la proba Gv-Iyrasek decât cei normali, diferenţa dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

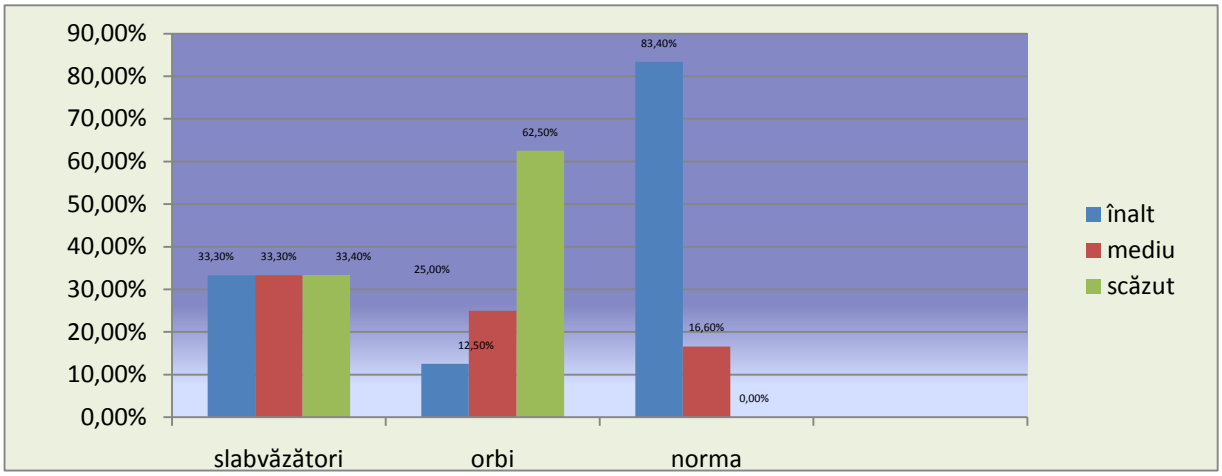


Fig. 6 Probă de limbaj

Cercetarea limbajului ne-a permis să obţinem următoarele date: nivel *înalt* la proba de limbaj au obţinut - 34,5% din copii cu vederea în norma, 20,37% - din copii slabvăzători şi numai 11,13% - din copii cu cecitate. Nivelul *mediu* a fost constatat în următorul mod : 16,6 % din copii cu vederea în norma, 22,20%- din copii slabvăzători şi 12,5% din preşcolarii cu cecitate.

Limbajul ca dimensiune diagnosticată de noi prin această proba demonstrează capacitatea de operare cu noţiunile la nivel categorial. La copii orbi se constată un decalaj destul de pronunţat între nivelul reprezentărilor şi nivelul vocabularului. Aceste discrepanţe sunt descrise şi în literatură de I.M.Zemtova (1973), L.I.Placsina (1982), T.N. Sviridiuc (1984), B.K. Tuponogov (1996), iar aceasta sărăcire a conţinutului noţiunilor generează utilizarea formală a multor cuvinte. Lipsa vederii condiţionează aprioric prezenţă unui vocabular mai redus, lipsa înţelegerii totale a sensurilor cuvintelor, prezenţa verbalismului.

Insuficienţa interacţiunii cu mediu înconjurător limitează formarea limbajului la copii orbi ceea ce este reflectat şi în datele cercetării. Despre acesta ne vorbesc procentele obţinute la nivelul *scăzut* – 62,5% de copiii cu cecitate şi 22,5% de copiii slabvăzători.

La **proba de limbaj** am obţinut următoarea diferenţă statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Sguare = 18,7 la un prag de semnificaţii de $p < 0,05$, fapt ce indică existenţa unor diferenţe semnificative între grupuri.

Tabel 6 Diferenţe statistice dintre cele trei grupuri la proba „limbaj”

(Mann-Whitney)

	slabvăzători		**Orbi**		**Norma**	
	U	p	U	p	U	P
Slabvăzători	-	-	35,500	0,11>0,0	101,0	0,01
Orbi	35,500	0,11>0,0	-	-	17,500	0,01

- comparaţia dintre slabvăzători şi cei cu vedere normală:

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=101,0, $p < 0,01$). Deci, copiii slabvăzători au performanţe semnificativ mai reduse la proba de limbaj (media rangurilor = 14,73) faţă de cei normali (media rangurilor = 27,13).

- comparaţia dintre orbi şi cei cu vedere normală:

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=17,500, $p < 0,01$). Deci, copiii orbi au performanţe semnificativ mai reduse la proba de limbaj (media rangurilor = 6,69) faţă de cei normali (media rangurilor = 22,92).

- comparaţia dintre slabvăzători şi orbi:

Diferenţa dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic (U=35,500, $p=0,11 > 0,05$). Deci, copiii slabvăzători şi cei orbi au performanţe semnificativ mai slabe la proba de limbaj decât cei normali, diferenţa dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

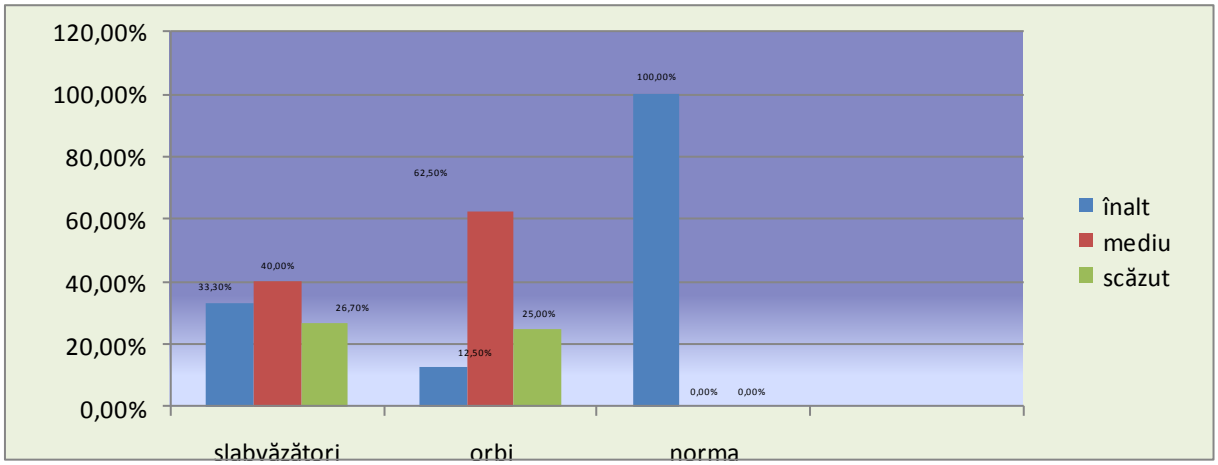


Fig. 7 Raport gândire-limbaj

Analiza cantitativă a datelor a acestei probe ne permite sa remarcăm - nivelul *scăzut* la 27,7% din copii slabvăzători, 25% din copii orbi, iar nivelul jos la copii cu vederea în norma nu s-a constatat. Preşcolarii mari, cu vedere în norma şi cei slavăzători, răspund bine la solicitările acestei probe, constatăm o relaţie complexa între noţiuni şi utilizarea lor. Copii cu vedere în normă poseda un grad *înalt* al raportului gândire-limbaj – 98%, la copii slabvăzători se constată 40%, iar la copii cu cecitate 12,5%. Din cei 8 copii orbi incluşi în experiment 4 copii nevăzători operau corect cu noţiunile despre obiecte şi fenomene; generalizau şi abstractizau la nivel superior, dar când li se cerea să descrie conţinutul generalizării şi abstractizării exprimate fie nu cunoşteau acest conţinut, fie îl prezentau greşit sau cu lacune. Noţiunile, judecăţile, raţionamentele, pot fi corecte sub raportul generalizărilor verbale, dar formale în ce priveşte suportul concret. Din această cauză la copii orbi apare decalajul între primul şi al doilea sistem de semnalizare, care şi conduce la *verbalism.*

La proba de raport gândire – limbaj am obţinut următoarea diferenţă statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Sguare = 24,2 la un prag de semnificaţii de $p < 0,01$, fapt ce indică existenţa unor diferenţe semnificative între grupuri. Diferenţele dintre cele trei grupuri sunt prezentate în tabelul nr.7

Tabel 7 Diferenţe statistice dintre cele trei grupuri la proba „ gîndire- limbaj"

(Mann-Whitney)

	Slabvăzători		**Orbi**		**Norma**	
	U	P	U	P	U	P
slabvăzăt	-	-	40,500	0,28>0,0	58,000	0,01
Orbi	40,500	0,28>0,0	-	-	20,000	0,01

- comparaţia dintre slabvăzători şi cei cu vedere normală:

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=58,000, $p < 0,01$). Deci, copiii slabvăzători au performanţe semnificativ mai reduse la proba de raport gândire – limbaj (media rangurilor = 11,64) faţă de cei normali (media rangurilor = 27,57).

- comparaţia dintre orbi şi cei cu vedere normală:

Diferenţa dintre cele două grupuri este semnificativă statistic (U=20,000, p < 0,01). Deci, copiii orbi au performanţe semnificativ mai reduse la proba de raport gândire – limbaj (media rangurilor = 7,00) faţă de cei normali (media rangurilor = 22,83).

- *comparaţia dintre slabvăzători şi orbi:*

Diferenţa dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic (U=40,500, p=0,28 > 0,05). Deci, copiii slabvăzători şi cei orbi au performanţe semnificativ mai slabe la proba de raport gândire – limbaj decât cei normali, diferenţa dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

În urma analizei datelor obţinute putem conchide:

- Cecitatea, în sine, nu duce la diminuarea dezvoltării gândirii, şi, respectiv, a ceea

ce numim „*inteligenţă globală",* în pofida unor particularităţi ale funcţionalităţii acestor structuri psihice;

- Prin limbaj, - care este achiziţionat şi dezvoltat la nevăzători în manieră *normală,*

- deficientul vizual dispune de un instrument simbolic şi conceptual de primă importanţă graţie căruia pot să se actualizeze potenţialităţile cognitive pe care cecitatea – prin atingerea senzorială – nu le-a compromis.

- Deficienţa vizuală, *de regulă nu afectează procesele superioare de cunoaştere.*

Or, în măsura în care îşi exercită rolul compensator, gândirea deficientului vizual are şansa unei dezvoltări întru totul normale, în raport cu potenţialul intelectual al fiecărui copil. [4].

Astfel, rezultatele cercetării acestei componente confirmă datele din literatura de specialitate ce indică particularităţi ale proceselor cognitive în condiţiile cecităţii la preşcolarii mari.[3] Procentajul scăzut la aceste probe denotă un şir de probleme specifice a căror cauză principală rămâne a fi – golul în sfera cunoştinţelor senzoriale, concrete. Aceste neajunsuri trebuie înlăturate prin exerciţii instructiv-educative.

Probele analizate anterior vizează aspectele comportamentului cognitiv, contribuind la un demers coerent de stabilire a unor particularităţi de dezvoltare a proceselor cognitive în legătură cu defectul vizual.

Bibliografia :

1. Mitrofan N. Testarea psihologică a copilului preşcolar. În : Revista de psihologie şcolară, vol. I, nr. 1/2008, editura. Asociaţia Naţională a Psihologilor Şcolari. p. 14-18

2. Салмина, Н. Г. Диагностика и коррекция произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах / Н. Г. Салмина, О. Г. Филимонова - М, 1999.-

3. Свиридюк, Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридкж- М.: Просвещение, 1981.

4. Barraga N. Perspectives on Working with Vissually Impaired Person World-Weide: Looking Forward// Journal of Visually Impaired&Blindness// January.- 1989, 1-p.83.

Primit 24.02.2015

PARENTING INCOMPLET, AGRESIVITATE ŞI SUBPERFORMANŢĂ ŞCOLARĂ

Bonchiș Elena, prof. univ. dr., ***Roman Daniela,*** lector univ. dr. Universitatea din Oradea

Summary

The analysis of recent literature in the field of developmental psychology and family psychology reveals major changes in the modern family and hence its role in educating the child. We notice that the presence of domestic violence and the more frequent situations of incomplete parenting have a negative impact on the socio-emotional development of the child. Responsive to these changes, together with a team of psychologists, we designed and conducted a series of studies in which we proposed an analysis of the impact of the absence of one or both parents on the further development of the child and adolescent. In the present study we present some of the objectives. Using a quantitative methodology of investigation we intend to evaluate the impact of incomplete parenting on social relationship, aggression, self-control, irrational beliefs. We believe that the results we obtained prove its usefulness in the context of recent concerns regarding the irreplaceable role of family in child development. The awareness of these issues requires reflection on the issue of social-emotional development, educational style, the clarification of which depends on the reconfiguration of family education models.

At the same time, it is necessary to reconsider the family-school partnerships in order to enhance the academic, social, behavioral and emotional learning.

Key words: socio-emotional development, incomplete parenting, irrational beliefs, aggression.

Rezumat

Analiza literaturii recente în domeniul psihologiei dezvoltării și psihologiei familiei dezvăluie schimbări majore în familia modernă și în consecință rolul acesteia în educarea copilului. Observăm că prezența violenței în familie, precum și mai frecvente situațiile de parenting incomplet are un impact negativ asupra dezvoltării socio-emoționale a copilului. Receptivi la aceste modificări, împreună cu o echipă de psihologi, am proiectat și realizat o serie de studii în care ne-am propus o analiză a impactului absenței unuia sau a ambilor părinți cu privire la dezvoltarea în continuare a copilului și adolescentului. În studiul de față vom prezenta câteva din obiectivele înaintate. Folosind o metodologie cantitativă de cercetare ne-am propus să evaluăm impactul de parentingului incomplet privind relațiile sociale, agresiune, auto-control, credințele iraționale. Noi credem că rezultatele obținute de noi dovedesc utilitatea în contextul preocupărilor recente privind rolul de neînlocuit al familiei în dezvoltarea copilului. Conștientizarea acestor aspecte necesită o reflecție cu privire la problema dezvoltării social-emoționale, stil educativ, clarificarea cărora depinde de reconfigurarea modelelor educaționale în familie.

În același timp, este necesar să se reconsidere parteneriatelor familie-școala, în scopul de a spori învățarea academică, socială, comportamentală și emoțională.

Cuvinte cheie: dezvoltare socio-emoțională, parenting incomplet, convingeri iraționale, agresiune.

Dezvoltarea copilului este influenţată de două categorii de factori, una reflectând moştenirea biologică ce este universală pentru toate culturile şi societăţile şi alta exprimată de mediul înconjurător, de comunitate, cultură, etc. (Harwood, Miller, Vasta, 2010). Contextul în care se dezvoltă copilul este considerat un adevărat sistem ecologic.

Astel, putem sublinia că înţelegerea mecanismelor dezvoltării copilului este condiţionată de analiza interacţiunilor elementelor ce constituie acest sistem. Modelul sistemelor ecologice sau teoria bio-ecologică propusă de Urie Bronfenbrenner (1979) asumă că în centru se află copilul cu particularităţile sale fizice sau personale înconjurat de mediu reprezentat ca o serie de cercuri concentrice aflate în relaţie unul cu altul. Cel mai aproape de copil este microsistemul în care aspecte cum ar fi : familia, şcoala, biserica, joacă un rol hotărâtor în dezvoltarea acestuia. Părinţii oferă copiilor îngrijire, îndrumare, socializare, dar şi atitudini,

valori, oportunităţi şi/sau constrângeri socio-economice. Evenimente neobişnuite sau nonnormative (Papalia, Olds, Feldman, 2010) cum ar fi parentingul incomplet generat de divorţ, deces, plecarea la muncă în străinătate au un impact major asupra vieţii copiilor, perturbând desfăşurarea normală a ciclurilor vieţii. Alături de influenţele normative exprimate de vârstă sau evenimente istorice ce afectează o întreagă generaţie, influenţele nonnormative contribuie la caracterul imprevizibil al dezvoltării umane.

Dintre efectele negative ale parentingului incomplet asupra dezvoltării copilului şi adolescentului cele mai pronunţate sunt de natura psihologică şi educaţională (Bonchiş şi colab. 2010).

În plan psihologic, absenţa unui mediu coerent şi sigur duce la trăirea unor sentimente de abandon, de deprimare afectivă, de singurătate, de teamă, abilităţi scăzute în stabilirea de relaţii cu semenii, de slăbire a autocontrolului şi stimei de sine (Schaffer, 2005), sau la tulburări de comportament, agresivitate, delincvenţă.

În plan educaţional, parentingul incomplet poate duce la apariţia: lipsei de motivaţie pentru învăţare, incoerenţa şi instabilitatea sistemului de pedepse şi recompense, dificultăţi în formarea abilităţilor de relaţionare socială, interpretarea eronată a normelor şi regulilor de comportare, etc.

În România fenomenul parentingului incomplet, generat de plecarea la muncă în străinătate a unui părinte a luat o amploare de neaşteptat după evenimentele din anii 1989/1990.

Din documentele oficiale reiese că în anul 2008 un număr de peste 350.000 de copii aveau un singur părinte plecat la muncă în străinătate iar circa 120.000 aveau plecaţi ambii părinţi.

Pornind de la aceste consideraţii investigaţia noastră vizează studierea particularităţilor dezvoltării socio-emoţionale a preadolescenţilor în condiţiile despărţirii temporare de părinţi datorată migrării în străinătate în căutarea unui loc de muncă. Ipoteza de la care pornim postulează că experienţa separării temporare de părinţi se asociază cu niveluri mai ridicate ale problemelor sociale şi de autocontrol în cazul preadolescenţilor. Presupunem că vor exista diferenţe semnificative în funcţie de lot (participanţi separaţi de părinţi şi cei pentru care părinţii sunt prezenţi - familii cu ambii părinţi) şi gen (masculin şi feminin) la nivelul problemelor în relațiile sociale, cogniţiilor iraționale, auto-controlului şi agresivităţii.

Metodologie

Participanţi şi design

La realizarea cercetării au participat 40 de preadolescenţi, provenind din judeţul Bihor, 20 constituind grupul experimental (preadolescenţi ai căror părinţi sunt plecaţi temporar la muncă în străinătate) şi 20 grupul de control (preadolescenţi care locuiesc cu ambii părinţi); structura grupurilor în funcţie de vârstă şi gen este prezentată mai jos:

- grupul experimental: 20 participanţi cu vârste cuprinse între 11 şi 12 ani, 14 fete şi 6 băieţi, care locuiesc cu unul dintre părinţi sau cu bunicii.
- grupul de control: 20 preadolescenţi cu vârste cuprinse între 11 şi 12 ani, 12 băieţi şi 8 fete locuind cu ambii părinţi.

Studiu realizat este unul comparativ.

Procedura

Probele au fost aplicate colectiv respondenţilor prezentându-li-se instructajul în conformitate cu cerinţele fiecărei probe. Aplicarea s-a făcut în sala de clasă sau cabinetul de consiliere şcolară. Participanţii au fost asiguraţi de confidenţialitatea răspunsurilor, fiind obţinut consimţământul în condiţii de informare.

Instrumente

Au fost aplicate 3 scale, ale căror calităţi psihometrice au fost verificate în prealabil pe populaţia românească.

1. *Indicatorul evaluării comportamentului copiilor* (Behavior rating index for children – BRIC – Stiffman, Orme, Evans, Feldman, Keeney, 1984).
2. *Scala tendinţei de actiune la copii* (Children`s action tendency scale; Robert H.Deluty, 1979).
3. *Scala de iraţionalitate pentru copii şi adolescenţi* (Child and Adolescent Scale of Irrationality, CASI - Bernard and Laws, 1988, apud Trip, 2007))

Rezultate şi interpretare

Datele obţinute au fost prelucrate cu pachetul de programe statistice SPSS, fiind prezentate în formă tabelară şi analizate calitativ. Prima ipoteză viza nivelul problemelor la nivelul relaţiilor sociale asociate absenţei părinţilor – (grupul de egali, părinţi şi profesori).

Într-o primă fază a fost analizat tipul distribuţiei datelor pentru variabilele de interes în cazul loturilor comparate, calculând valorile coeficientului Kolmogorov-Smirnov. Acestea indică faptul că distribuţiile pot fi aproximate unora normale. Vom prezenta în continuare rezultatele semnificative ale comparaţiilor realizate.

Tabel 1 Medii, abateri standard şi analiza de varianţă univariată pentru dimensiunea ***relaţiile sociale***

Variabila	**Familia**	**Gen**	**media**	**a.s.**	**N**	**F**	**p**
Relaţiile sociale	**Completă**	**Băieţi**	32.75	12.25	8	3.997	**.05**
		Fete	35.16	13.94	12		
		Total	34.20	13.01	20		
	Incompletă	**Băieţi**	44.14	7.15	14		
		Fete	39.33	14.34	6		
		Total	42.70	9.71	20		

Diferenţele constatate în cazul preadolescenților aflați în situația de parenting incomplet în ceea ce priveşte problemele în relațiile sociale [F(1, 36)= 3.997, p<.05] indică deficienţe la nivelul acestor familii.

Rezolvarea conflictelor prin fermitate şi dialog constructiv în familie este pentru copil un prilej de învăţare a unui mod sănătos de a interacţiona şi de a rezolva problemele cu care se confruntă. Invitaţia la dialog, toleranţa, deschiderea şi empatia sunt elemente care pot contribui la clarificarea punctelor diferite de vedere şi la menţinerea nealterată a relaţiilor cu cei din jur (Anghel, 2011). Aceste elemente se deprind în familie. În plus, un comportament corect, obiectiv şi suportiv oferit de părinte ajută copilul să-şi formeze o

imagine realistă despre sine, să-şi descopere atât punctele tari cât şi cele slabe. El poate astfel contribui activ la propria dezvoltare.

Absenţa temporară a părinţilor înseamnă absenţa acestor modele şi uneori absenţa unor reguli impuse de adult copilului în joc, care sunt fundamentale în construirea personalităţii acestuia, în măsura în care sunt consecvente cu manifestările adultului în viaţa de zi cu zi. Diverse studii indică o relaţie semnificativă între stilurile de parenting şi problemele de comportament la copii şi adolescenţi (McCoy, Frick, Loney şi Ellis, 1999, apud Secui, 2011).

În tabelul următor sunt prezentate rezultatele comparaţiilor înregistrate cu scala de iraționalitate (CASI).

Tabel 2 Medii, abateri standard şi analiza de varianţă univariată pentru ***variabilele măsurate cu CASI***

Variabila	**Familia**	**Gen**	**media**	**a.s.**	**N**	**F**	**p**
Toleranța la frustrare dată de reguli	**Completă**	**Băieţi**	23.25	4.43	8	.6.561	**.015**
		Fete	24.16	5.93	12		
		Total	23.80	5.27	20		
	Incompletă	**Băieţi**	28.64	3.77	14		
		Fete	26.66	3.32	6		
		Total	28.05	3.67	20		
Evaluarea globală a propriei persoane	**Completă**	**Băieţi**	18.87	4.76	8	4.624	**.038**
		Fete	20.83	7.39	12		
		Total	20.05	6.40	20		
	Incompletă	**Băieţi**	24.00	5.09	14		
		Fete	23.83	3.25	6		
		Total	23.95	4.53	20		
Iraționalitate scor total	**Completă**	**Băieţi**	77.00	8.61	8	6.658	**.014**
		Fete	80.33	17.94	12		
		Total	79.00	14.71	20		
	Incompletă	**Băieţi**	89.35	8.95	14		
		Fete	89.50	10.05	6		
		Total	84.40	9.02	20		

Intoleranţa la frustrare dată de reguli şi evaluarea globală a propriei persoane, prezente cu valori mai ridicate în cazul preadolescenților aflați în situația de parenting incomplet, susţin problemele identificate în

relaţiile interpersonale. Perioada preadolescenţei este perioada căutării *acceptării sociale* (Vernon, 1998, Roman, 2011). Lipsa abilităţilor necesare pentru a gestiona situaţiile dificile, alături de asumpţiile greşite pe care preadolescenţii le fac (indicate de scorul compozit al iraţionalităţii), generează tendinţa de a exagera, de a suprageneraliza şi de a vedea lucrurile într-o perspectivă alb-negru. Evaluarea globală a propriei persoane în detrimentul evaluării comportamentale este de asemenea o altă componentă deficitară în situaţia de faţă. De aici şi până la experienţierea respingerilor care generează frustrare, probleme de autocontrol şi agresivitate calea este foarte scurtă.

Tabel 3. Medii, abateri standard şi analiza de varianţă univariată pentru ***scala de autocontrol***

Variabila	Familia	Gen	media	a.s.	N	F Familie	p	F Gen	p
Autocontrolul	**Completă**	**Băieţi**	99.28	13.14	14	9.370	**.004**	.139	**.018**
		Fete	94.00	16.14	6				
		Total	97.70	13.89	20				
	Incompletă	**Băieţi**	91.75	7.08	8				
		Fete	77.91	9.03	12				
		Total	83.45	10.68	20				

În mod similar se constată, aşadar, diferenţe semnificative şi la nivelul autocontrolului, care este mai ridicat la preadolescenţii care locuiesc cu ambii parinţi, comparativ cu cei care sunt în situaţia de parenting incomplet. Autocontrolul nu se poate dezvolta decât într-o atmosferă de calm, de suport mutual din partea părinților, de promovare a comportamentelor dezirabile, de formulare a unor expectanțe realiste, de folosire a unui limbaj care să permită înțelegerea regulilor și normelor sociale.

Secui, Dindelegan şi Roman (2010) atrag atenția asupra oportunităților pe care copiii/adolescenții trebuie să le aibă pentru a putea discuta și explica părinților, acțiunile lor, iar ei la rândul lor trebuie să-și dezvolte un sens al responsabilității pentru propriile manifestări comportamentale. Ori, toate acestea lipsesc în situațiile de ”parenting incomplet”. Modelul parental în ceea ce priveşte autodisciplina şi autocontrolul este fundamental pentru evoluţia copilului (Anghel, 2011).

Tabel 4. Medii, abateri standard şi analiza de varianţă univariată pentru ***scala BRIC***

Variabila	Familia	Gen	media	a.s.	N	F	p
BRIC	**Completă**	**Băieţi**	32.25	4.74	8	9.896	**.003**
		Fete	31.41	6.28	12		
		Total	31.75	5.78	20		
	Incompletă	**Băieţi**	34.85	5.50	14		

		Fete	40.50	4.18	6		
		Total	36.55	5.68	20		

Valorile indicatorilor problemelor comportamentale sunt mai ridicate pentru preadolescenţii aflaţi în situaţia de parenting incomplet. Evaluarea de către cadrele didactice a problemelor de autocontrol şi a problemelor comportamentale arată că există diferenţe semnificative atât la nivel de grup, în sensul manifestării unor probleme mai accentuate la copiii ai căror părinţi sunt plecaţi la muncă în străinătate.

Pentru tendinţa de a acţiona, în mod pasiv, asertiv sau agresiv, loturile investigate au medii apropiate, însă apar diferenţe în funcţie de tipul familiei pentru comportamentul agresiv Tipul de relaţii promovat în familie este unul dintre factorii fundamentali ai dezvoltării şi persistenţei problemelor comportamentale de mai târziu (Frick, 1994; Dodge, 1990; Wahler, 1990; Campbell, Pierce, March şi Ewing, 1991 apud Mih, 2010).

Tabel 5. Medii, abateri standard şi analiza de varianţă univariată pentru dimensiunea *agresivitate*

Variabila	**Familia**	**Gen**	**media**	**a.s.**	**N**	**F**	**p**
Agresivitate	**Completă**	**Băieţi**	10.15	4.40	8	21.71	**.000**
		Fete	9.95	4.61	12		
		Total	10.05	4.50	20		
	Incompletă	**Băieţi**	18.35	6.92	14		
		Fete	12.80	7.33	6		
		Total	10.57	7.12	20		

Prezenta agresivităţii cu valori mai ridicate în cazul copiilor din lotul experimental indică de asemenea existenţa anumitor probleme la nivelul parentingului incomplet.

Agresivitatea copiilor poate fi îndeptată nu numai asupra celorlalţi ci şi asupra lor înşişi: culpabilizarea, implicarea în jocuri şi activităţi care pot ameninţa integritatea fizică, autoagresarea. Aceste comportamente pot avea originea în climatul familial nesecurizant, pe care copilul nu îl poate gestiona. Proximitatea părinţilor şi relaţiile emoţionale stabilite între părinţi şi copii pe parcursul copilăriei şi adolescenţei au implicaţii profunde asupra dezvoltării psihosociale, constituind un factor protector pentru comportamente antisociale (Fite, Stoppelbein și Greening, 2009, apud Secui, 2011).

Concluzii şi implicaţii

Dezvoltarea copilului și adolescentului nu se petrece așadar în laborator. Are loc acasă, cu familia, la școală cu profesorii și colegii, în parc cu vecinii și cunoștințele și într-un mediu social și cultural mai larg. Aceste contexte sunt interdependente, integrate sau suprapuse, influențând de mai multe ori cursul dezvoltării sunt de părere Harwood, Miller şi Vasta (2010). Între acestea, ***rolul familiei este fundamental***. Atunci când părinţii lipsesc, datorată migrării în căutarea unui loc de muncă, în dezvoltarea emoţională a preadolescenţilor regăsim anumite aspecte particulare asociate parentingului incomplet.

Principalele contribuţii ale demersului nostru se leagă de confirmarea existenţei acestor aspecte sau dificultăţi care exercită un impact asupra ariei socio-emoţionale, dar pot influenţa şi performanţa şcolară. Astfel, problemele relaţionale, intoleranţa la frustrare faţă de reguli, convingerile iraţionale şi problemele comportamentale, lipsa autocontrolului sunt prezente la un nivel mai ridicat la preadolescenţii din familiile în care cel puţin un părinte este plecat, comparativ cu colegii care cresc în prezenţa ambilor părinţi, în timp ce nivelul experienţierii agresivităţii este mai ridicat. Aşa cum am menţionat şi în studiile anterioare, explicaţiile oferite pornesc de la modele teoretice şi studii care atestă importanţa familiei în formarea şi dezvoltarea copilului şi adolescentului, în asigurarea unui suport al dezvoltării afective şi al formării competenţelor sociale care mediază un nivel mai ridicat al adaptării şi integrării preadolescentului în grup. Prin programul de training oferit acestor preadolescenţi am contribuit, cel puţin aşa arată datele obţinute (vezi Bonchiş, coord. 2011), la modificarea unor cogniţii iraţionale şi la diminuarea unor comportamente disfuncţionale. Rămâne însă presiunea morală a societăţii la care un cuvânt important de spus îl are familia.

Studiul de faţă, alături de concluziile studiilor din literatura de specialitate, atrag atenţia asupra rolului primordial al prezenţei active a părinţilor în dezvoltarea copiilor lor.

Bibliografie

Anghel, E. (2011). *Psihologia educaţiei pe tot parcursul vieţii,* Editura For You, Bucureşti.

Bonchiş, E. (coord., 2011). Secui, M, Dindelegan, C, Bîrle, D, Roman, D. şi Stan, R. "*Dezvoltarea socio-emoţională a copilului şi adolescentului în condiţii de parenting incomplet*", Editura Universităţii din Oradea, Oradea.

Bonchiş, E. (coord., 2011). Secui, M, Dindelegan, C, Bîrle, D, Roman, D. şi Stan, R. *Impactul parentingului incomplet asupra dezvoltării socio-emoţionale a copilului şi adolescentului.* Editura Universităţii din Oradea, Oradea.

Bronfenbrenner, U (1979). *The Ecology of Human Development,* University Press, Harward.

Harwood, R., Miller, A.S.,Vasta, R. (2010). *Psihologia copilului,* Editura Polirom, Iaşi.

Mih, V. (2010). *Psihologie educaţională,* Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Papalia, D, Olds, S., Feldman, R., (2010). Dezvoltarea umană, Editura TREI, Bucureşti.

Secui, M., Dindelegan, C. şi **Roman, D.** (2010). Probleme de internalizare la adolescenţii cu părinţi plecaţi la muncă în străinătate, în *Revista de Psihologie Şcolară,* Editura Universităţii din Oradea Vol.III, Nr. 5.

Schaffer, R. (2005). *Introducere în psihologia copilului,* Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Trip, S. (2007). *Formarea deprinderilor de gândire raţională la copii şi adolescenţi,* Editura Universităţii din Oradea, Oradea.

Primit 06.04.2015

Этические аспекты готовности педагога к работе в условиях инклюзивного обучения

Романчак Ж.И., *методист кафедры менеджмента и развития образования ООИУУ, соискатель кафедры педагогики Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д.Ушинского ООИУУ, г.Одесса*

Summary

In the article the main aethical aspects of the professional teacher's readiness to the work with the children with special educational needs in modern conditions of inclusive education es discussed.

Key words: aethical aspects, inclusive education, professional readiness, children with special educational needs, tolerance, intuition.

Аннотация

В статье рассматриваются основные этические аспекты профессиональной готовности педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в современных условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова*:* этические аспекты, инклюзивное обучение, профессиональная готовность, дети с особыми образовательными потребностями, толерантность, интуиция.

Образование – особая сфера общественной жизни. Через образование происходит связь поколений, передача определенного способа отношения к миру, обретение общественных ценностей - выстраивается будущее. В системе образования средняя школа выделяется как особый общественный институт, через влияние которого проходит все молодое поколение. Поэтому ответственность учителя перед будущим, перед обществом - особая. Эта ответственность должна быть общей, общепризнанной, принятой всем педагогическим сообществом в виде норм, правил и принципов профессиональной педагогической этики. Верность нормам педагогической морали - дело чести и совести учителя, мерило его общественной ценности и уважения, основа для самоуважения и самоутверждения личности.

На современном этапе развития демократического направления развития гуманного общества, признанием нашим государством в 1991 году Конвенции ООН о правах ребенка и в 2009 году Конвенции ООН о правах инвалидов, усилилось внимание к качеству и доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями. Каждый человек, независимо от состояния здоровья, наличия физического или интеллектуального нарушения, имеет право на получение образования, качество которого не отличалось бы от качества образования здоровых людей. Возникает необходимость в создании надлежащих условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном учебном заведении.

Проблема интегрированного или инклюзивного обучения и воспитания детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях стала предметом изучения отечественных и

зарубежных психологов и педагогов, среди которых В.Бондар, Л.Дробот, В.Засенко, Т.Ілляшенко, А.Колупаева, В.Синёв, Т.Скрипник, Н.Стадненко, О.Таранченко, В.Тарасун и др.

Учитель является важнейшим звеном в организации интегрированного и инклюзивного обучения. Теоретический и практический опыт внедрения инклюзии свидетельствует о необходимости соответствующей подготовки педагогических работников, которые будут работать в инклюзивных классах (группах).

Исследователи С. Алехина, М. Алексеева, Е. Агафонова рассматривают готовность педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями через два показателя:

- профессиональная готовность;
- психологическая готовность.

Структура профессиональной готовности включает такие составляющие:

- информационная готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных отличий ребенка;
- готовность педагогов оптимально с учетом специфических условий моделировать урок, используя вариативность в процессе обучения;
- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие - отторжение);
- готовность привлекать детей с различными типами нарушений к деятельности на уроке;
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1, стр. 85-86].

Психологическая готовность педагога включает толерантное отношение, осознание собственных амбивалентных чувств (неоднозначных, одновременно положительных и отрицательных) и умение с ними обращаться экологично для себя и окружения.

Как отдельную составляющую готовности педагога работать с такими детьми можно выделить работу с окружением ребенка с особыми потребностями. Такая работа включает развитие толерантного отношения к такому ребенку других детей и взрослых. Ведь агрессивное отношение других детей часто связано со страхом и непониманием, а не отсутствием сочувствия или общей озлобленностью, как часто это выглядит.

Сущностью экологического отношения между участниками учебно-воспитательного процесса является этический принцип «не навреди».

Этический кодекс учителя определяется такими сферами общественной жизни и социальными группами, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью учителя: учащиеся (воспитанники), родители учеников, коллеги (педагогическая общественность). Он (кодекс)

предполагает такие профессиональные поступки и действия, которые регулируются не юридическими законами, а совестью учителя, осознанием им своей исторической миссии обеспечивать связь между поколениями и тем в значительной мере педагогически целесообразно влияет на будуще детей, общества, государства.

Чувство личного достоинства учителя предполагает сдержанность в выражении своего эмоционального состояния, внутреннее уважение к ученику, что способствует формированию собственного достоинства ученика; резкий, повышенный тон разговора, крик, грубые слова недопустимы, поскольку являются нарушением этического кодекса.

Всегда искренний, позитивный, дружелюбный тон общения - это касается и тех случаев, когда перед учениками выдвигаются определенные требования. Сами же требования должны нести в себе заряд доверия и уважения.

В построении взаимоотношений с учениками учитель обязательно должен учитывать их социальные, психофизические и возрастные особенности: от теплых, мягких отношений с младшими школьниками - до искренних, дружеских и требовательных со старшими.

Профессиональная этика учителя обязывает его не сравнивать в обучении учащихся между собой, видеть в ребенке с особыми образовательными потребностями не расстройство в развитии, а отличие от других и создавать условия для того, чтобы каждый ученик мог отслеживать свой рост по сравнению с предыдущими успехами; ошибки, неудачи недостойные поступки следует доверительно обсуждать с ним с глазу на глаз, а при необходимости - с родителями или взрослыми, которые их заменяют.

Учитель должен хранить тайны учащихся, без чего невозможно взаимное доверие. Без разрешения ученика учитель не имеет права разглашать информацию, связанную с личной жизнью ученика, его родителей или других членов семьи. Состояние здоровья ученика учитель может обсуждать только с родителями (опекунами) и медицинскими работниками.

Учитель не имеет морального права проявлять в присутствии учеников недостатки своего характера, негативные привычки, а должен быть образцом для учеников в отношении к другим людям.

В отношениях со всеми участниками педагогического процесса учитель руководствуется тем, что они должны быть для учеников образцом гуманного социума, способного строить гражданское общество на основе согласия и ответственности.

Опираясь на исследования И.В. Бужиной, можно отметить, что опыт любого учителя глубоко индивидуальный, в нем всегда отражается печать личности педагога. Чем ярче личность учителя-новатора, тем личностней, индивидуальней смысл его опыта.

Для творческой деятельности педагогу необходимы многочисленные характеристики профессионального мышления, в частности способность создавать благоприятные, целесообразные условия и умело влиять на учеников, чтобы вызвать у них нужные изменения в сознании, отношениях, поведении, предугадать характер этих изменений и, анализируя и обобщая то, что

происходит, обоснованно, в соответствии с учебно-воспитательными задачами, которые решаются, корректировать свою дальнейшую деятельность. Человека творческого склада отличают развитый интеллект и одаренность (общая или частичная), чувство нового, нешаблонное педагогическое мышление, готовность к риску, настойчивость, осознание общественной значимости проблемы, которая решается, выдержка, мужество, уверенность в себе как учителя.

Воспитание и обучение нельзя свести к типовым алгоритмическим заданным действиям, потому что в природе не существует двух одинаковых детей, почти не бывает точного повторения течения педагогических явлений, ситуаций. Это всегда поиск, связанный с нестандартными ситуациями и направлен на реализацию индивидуальных особенностей и возможностей учителя. Значительную роль в творческом процессе играют предвосхищение (предсказание), выдвижение и проверка гипотез, догадок, интуитивное предотвращение будущего, эмоциональное ожидание [7, стр. 216-217].

Педагогическое творчество во многом определяется своеобразием, сложностью, уникальностью и деликатностью ее предмета - человеческой личности, которая формируется. Без внутренней активности воспитанника, без его деятельности, который идет навстречу влияниям, все усилия напрасны. Это и определяет такую важную особенность педагогического творчества как сотрудничество, сотворчество с воспитанниками.

Для развития творческой деятельности учителей весьма важным является вопрос о соотношении логических и интуитивных способов познания, научного и эмпирического обоснования решений. Нередко интуитивный подход к выбору педагогического решения (как примерный, менее точный) противопоставляется научно обоснованному. С действительно научным обоснованием плохо согласуется стихийно-эмпирический, импульсивный, но не интуитивный способ педагогического мышления.

В педагогической деятельности интуиция особенно ценна, потому что многообразие и неповторимость ситуаций, значительное количество факторов, влияющих на обучение и воспитание, ограниченность времени для поиска и принятия решения делают точный расчет иногда совсем невозможным и интуитивное предотвращение действий в таких условиях является даже более точным, чем логические выкладки.

Педагогическое чутье с успехом заменяет опытному преподавателю логические рассуждения, позволяет быстро увидеть правильное решение. Однако сама интуиция может быть сформирована на основе умения анализировать, делать выбор, обличать и исправлять ошибки, оценивать результаты. Интуиция - это своеобразный поисковый механизм, который подготавливается к работе, запускается, контролируется и корректируется средствами логики.

Совершенствование мастерства педагога обусловлено не столько переходом от интуитивного обоснования решений к научному, сколько качественными изменениями уровня интуитивного обоснования педагогических решений под влиянием обогащаемого опыта и научных знаний. Педагоги-новачки, работающие в условиях инклюзивного обучения, склонны к импульсивным,

порождаемыми случайными факторами, и по сути еще доинтуитивным решениям. На их выбор влияет ограниченное представление о круге методов, отраженный в сознании образец.

У неопытных или недостаточно вдумчивых учителей интуиция проявляются на уровне эмпирического обоснования. Она может подсказывать как правильные, так и неправильные решения. Вдумчивые педагоги, которые отлично владеют своим предметом, проявляют интуицию более высокого, опытно-логического уровня. Умение предвидеть ситуации и способы выхода из сложного положения, розвивающееся в учителе, является следствием собственного осмысления опыта, сопоставления, сравнительного анализа опыта других, использование методологических и общенаучных подходов, положений педагогики и психологии.

Таким образом, профессиональных знаний и умений, которые выступают основой любой профессиональной деятельности, общего развития и широкой эрудиции недостаточно для становления учителя-профессионала, поскольку именно для педагогической профессии решающее значение имеют его личные нравственные качества, которые позволяют формировать и развивать творческий потенциал учителя.

Современное эффективное учебное заведение, которое работает в условиях инклюзии, способен создать только педагогический коллектив, сплоченный на основе профессиональной ответственности, толерантности, открытости, доброжелательности.

Список использованной литературы:

1. Алехина С. В, Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-91.
2. Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л. Стратегия и тактика педагогов инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова О. Л. Леханова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 81-89.
3. Балл Г.А., Нормы деятельности – категория педагогическая // Педагогика. – М., 1992. - № 3-4. – С. 43-48.
4. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
5. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія: Вісн. АПН України. № 3. С. 1-13.
6. Бужина І.В. Сутність гуманістичних відносин у педагогічній діяльності / Педагогіка. Навч. посібник. – Одеса: ПДПУ ім.. К.Д. Ушинського, 2001. – 356 с.
7. Бужина І.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів. – Одеса: ПНУ АПН України, 2002. – 338 с.
8. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.
9. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. – К.:Видавнича група «АТОПОЛ», 2011.– 274 с.– (Серія «Інклюзивна освіта»). (Лист МОН України № І/ІІ-3626 від 30.04.10 р.)

Primit 04.04.2015

Эвалюация инклюзии: уточнение понятий.

Здрагат С.Г., заведующая научно - методической лаборатории педагогических инноваций кафедры менеджмента и развития образования Одесского областного института усовершенствования учителей, аспирантка кафедры социологии института социологии, психологии и социальных коммуникаций национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова

Summary

The article discusses various aspects and concepts evalyuatsii evalyuatsionnogo research in the annex to the formation of an inclusive educational environment

Аннотация

В статье рассматриваются различные аспекты понятий эвалюации и эвалюационного исследования в приложении к формированию инклюзивной образовательной среды

Сегодня, в условиях рыночной экономики и демократизации системы социально-политического обустройства Украины, широкое распространение приобретают идеи гуманизации образования, где основным приоритетом становится сама личность. В связи с этим выдвигаются новые требования как к системе образования в целом, так к образованию лиц с нарушениями психофизического развития в аспекте обеспечения их равных прав и реализации возможностей для получения образования и дальнейшего активного участия в жизни общества, в частности.

Об уровне развития общества в целом, его демократичности в цивилизованном мире сегодня все чаще склонны судить, в том числе, и по уровню поддержки, гуманизма и терпимости к людям с особенностями психофизического развития

Существующая ныне образовательная система, при которой ученик, имеющий особые образовательные потребности, пассивно получает академические знания и не вступает в активное взаимодействие с социумом, не может обеспечить реализации всех его образовательных потребностей и, как следствие, не гарантирует самореализацию его как личности. Определяется это наличием целого комплекса проблем правового, организационно-технического, финансового, социального характера. В этой связи особую остроту и актуальность приобретают исследования механизмов обеспечения права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и анализ реально существующих прав и свобод, обеспечиваемых государством, органами местного самоуправления, общественными институтами и т.д., цель которых построение оптимальной образовательной модели приемлемой для такой категории потребителей образовательных услуг.

Решая проблему социализации и интеграции в общеобразовательное пространство детей с нарушениями психофизического развития или детей «с особыми образовательными потребностями», опираясь на богатый международный опыт, приоритетным направлением государственной политики провозглашено создание инклюзивной образовательной среды.

Инклюзия – особая образовательная система, созданная таким образом, что, попадая в нее, любой ребенок, вне зависимости от сложности своего запроса, сможет его удовлетворить.

Фундаментальными основами концепции инклюзивного образования являются:

признание исключительной ценности и уникальности каждой личности независимо от ее состояния;

направленность на создание специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями, которые обеспечивали бы их успешную социализацию.

Инклюзию не следует рассматривать как простое дополнение к обычным школам, она должна рассматриваться как неотъемлемая составляющая образовательной парадигмы, имеющая свою миссию, философию, ценности, методы и формы. Инклюзивное образование выглядит как гибкая и многофункциональная система, которая направлена на ребенка и признает уникальность и ценность каждого индивидуума с различными образовательными потребностями. Это, по сути, особая философия, результат развития идей гуманизма. Инклюзивное образование призвано обеспечивать не только возможность успешной социализации детей с особыми потребностями в качестве полноценных членов общества, но и воспитывать толерантное отношение социума к лицам с ограниченными возможностями здоровья реализуя их гармоничного взаимодействия.

Создание системы инклюзивного образовательного пространства в нашей стране находится на начальном этапе формирования и развития. Как любая система жизнеобеспечения - живой развивающийся организм и в своем успешном построении требует постоянного сопровождения и оценивания с целью отслеживания успешности реализации «проекта» для получения наиболее оптимальной и эффективной «модели». Точно также и система инклюзивного образования, формирующаяся с учетом юридических, финансовых и социальных условий на всех уровнях ее реализации, требует перманентного оценивания процесса ее построения с целью получения максимального результата. Для этого мы используем различные подходы, методы и инструменты. Одним из самых полных и комплексных подходов оценивания процесса построения системы инклюзивного образования является эвалюация.

Впервые термин «эвалюация» появился в зарубежных странах в конце 60-х - начале 70-х гг. XX века для обозначения оценки результативности экспериментальной деятельности на основе изучения и анализа эмпирических данных.

Термин «эвалюации» (и его соответствующие эквиваленты в других языках) образовался от латинского слова «valor», что переводится как «стоимость, ценность», и префикса «е (ex)», что означает оценку, получение ценности. Если попытаться сопоставить эти два понятия «оценка» (assessment) и «эвалюация», то можно уверенно заявить о том, что они не являются синонимичными. Под «оценкой» обычно понимается процесс получения информации, представленной, как правило, в виде измеримых параметров или совокупности измерений, направленных на установление набора характеристик, присущих индивиду или группе индивидов, то понятию «эвалюации» наиболее

присущие такие категории как «критерии» и «индикаторы (показатели)» характерные для того или иного евалюандума.

Понятие «эвалюация» в ходе своего развития приобретало разные оттенки и определения. Если рассмотреть эволюционное развитие понятия эвалюация, то можно констатировать, что эвалюация, как исследование I поколения (Р. Тайлер, l. '30), основывается на измеримых данных, во II поколении (Л. Кронбах, l. '60) - на измеримых данных и описании ("контекст"), в III поколении (Р. Стейк, l. '70) – к предыдущим категориям добавляется человек как объект, в IV поколении (Губа, Линкольн, l. '80) – человек рассматривается как субъект и эвалюация рассматривается как конструктивная, где факты и процессы общественной жизни контролируются лицами, принимающими в нем участие.

Чаще всего эвалюацию в образовании воспринимали как проверку эффективности проведенной деятельности и степени ее соответствия поставленным целям. При этом ее рассматривали в контексте рационально-критического осмысления социально-педагогической значимости целей образовательной деятельности. Евалюация в таком понимании сочетала контрольные функции с критическим анализом эмпирического опыта на фоне прогнозирования тенденций развития образовательного процесса. Она включала разработку и обоснование процедур оценивания качества образования и всех ее компонентов.

Эвалюацией называли также и систематические оценки всех аспектов обучения и воспитания, включающие совокупность методов коррекционных воздействий для повышения качества образования. Иногда ее связывали с процессом развития образовательных учреждений, с дискуссиями о качестве образования, с разработкой программ развития школ. В таком ракурсе эвалюацию воспринимали в качестве инструмента самоуправления, самоорганизации, проектирования и развития школьного жизнедеятельности. Эвалюационные материалы дают возможность учителям - осуществлять рефлексию профессионального поведения, школьной администрации - контролировать и анализировать деятельность образовательного учреждения, родителям - выявлять индикаторы объективного и субъективного имиджа школы, органам управления образованием - принимать обоснованные управленческие решения [10].

Наиболее часто в научной и общественной жизни понятие «эвалюация» употребляется в ряду таких понятий, как «оценка», «мониторинг», «аудит», «экспертиза», «тестирование», «социальная инженерия» и т. п.[2]

В момент возникновения эвалюация рассматривалась в социальных науках как систематическая оценка важности, значимости предмета или человека на основе определенных критериев и с учетом стандартов. Поэтому ключевыми понятиями большинства определений эвалюации стали такие, как «систематическое измерение», «объект», «важность», «значимость». При этом всегда существенным дополнением является указание на необходимость привлечения методов научного анализа и обеспечение максимально возможной объективности. [13]

Во всех этих понятиях основное внимание исследователей всегда было сосредоточено на оценке. Так, К. Г. Вайс отмечала, что «оцениванием называется систематическая оценка операций и / или результатов программы или политики по сравнению с комплексом явных и неявных стандартов, с целью совершенствования программы или политики»[2].

Несколько позже были предприняты попытки определить эвалюацию в образовании как процесс вынесения суждений по поводу ценности и эффективности образовательных целей, процессов и результатов; об отношениях между ними, о расходах на них, а также о их планировании и реализации. [10].

В таком определении наблюдается расширение границ объекта *эвалюации* (цели, процессы, результаты) и, более того, объект рассматривается как комплексная составляющая и только вместе с его предыдущей историей (расходы, планирование, реализация).

Как свидетельствует анализ литературы, на сегодняшний день под *эвалюацией* понимают оценивание, которое имеет следующие характеристики:

- Систематический процесс, который включает сбор информации и отчетности о состоянии дел, который выполняется для того, чтобы облегчить процесс принятия решений. (Г. Мизерек);

- Процесс сбора и интерпретации данных с целью принятия решения (К. Гэлловэй);

- Процесс диагностико - оценочного характера, который включает элементы измерения, выражения мнения и принятия решения (Д. Д. Гилберт);

- Систематический и явный процесс сбора информации по существу характера и стоимости определенного явления (Г. Симонс);

- Процесс систематического сбора информации на тему деятельности, свойства и результатов программ, персонала и продуктов (М. К. Паттон);

- Часть процесса принятия решения охватывает выражение мнения о ценности деятельности через систематический явный сбор и анализ информации о чем-то в соответствии целей, критериев и ценности (К. Аспивалл);

- Систематическое исследование стоимости или признаков конкретной программы, действия или объекта с точки зрения принятых критериев для их усовершенствования, развития или лучшего понимания (Л. Корпорович).

- Целевой и запланированный поиск информации в ходе (периодическое оценивания) или в конце введения (конечное оценивания) конкретных программ работы школы с точки зрения общественного изменения, которое было вызвано реализацией записанных в тех программах целей и задач. Оценивания служит исследованию достигнутого развития для того, чтобы быть способным принять наилучшее из возможных решений относительно будущей деятельности школы (М. Калиновский).

Хотя приведенные дефиниции и отличаются степенью обобщения, но все они имеют общую черту: описывают определенный процесс, состоящий из сбора данных, анализа собранной

информации, выводов, формулировки рекомендаций относительно решения, которое следует принять.

Мы согласны с теми авторами которые обозначают, что целесообразность применения термина «эвалюации» подтверждается тем, что слово «эвалюация» позволяет избегать недоразумений связанных с узким и широким понятием «оценка» или «оценивание»: если в узком смысле оценивание - это выставления баллов и классификация (например, учеников), то в широком смысле - это процесс сбора информации, формулировки суждения об информации и принятия решения. Именно такую оценку мы называем «эвалюацией». [8,15] Причем считаем вполне оправданным то, что эвалюация всегда воспринимается как оценивание, которое обозначается как «исследование соответствия запланированных целей полученным результатам, а также получения информации о мнении участников относительно эффективности и качества нашей деятельности»[5].

В методологическом плане слабым местом является трудности в попытке четко отделить эвалюацию от смежных понятий. Мы объясняем это тем, что существуют различные формы оценивания, которые отличаются по цели и уровню анализа; в определенной степени они могут даже совпадать. Нижеприведенные термины мы рассматриваем как составные части эвалюации:

- предварительное оценивание (Appraisal) - критическая проверка потенциальной ценности и полезности программы, осуществляется до момента принятия решения о начале ее внедрения;

- мониторинг (Monitoring) - постоянное отслеживание процесса внедрения программы для определения соответствия плану и принятия необходимых решений по совершенствованию деятельности;

- критический обзор (Review) - периодическое или специальное, оперативное определение состояния выполнения программы, применяется к операционным вопросам;

- обследование (Inspection) - общая проверка, призванная выявить слабые места и сбои в работе и предложить пути корректировки;

- расследование (Investigation) - специальная проверка заявления о нарушении и обеспечение доказательств, для возможного судебного преследования или дисциплинарного наказания;

- аудит (Audit) - определение адекватности управленческого контроля для обеспечения эффективного использования ресурсов; сохранения фондов, надежности финансовой и другой информации, в соответствии с действующим законодательством и политикой, эффективности управления рисками, а также адекватности организационной структуры, систем и процессов;

- исследование (Research) - системное изучение, предназначенное для создания или развития знаний;

- внутреннее управленческое консультирование (Internal Management Consulting) - консультационные услуги, призванные помочь руководству ввести изменения, вызванные организационными и управленческими проблемами для усовершенствования внутренних рабочих процессов.

Итак, из этого краткого обзора видно, что эвалюация не сводится только к контролю над процессом, а представляет собой комплексный подход, который включает в себя функции мониторинга, аудита, расследования, критического обзора и тому подобного. [10].

Мы считаем базовым понятием эвалюации следующее. «Эвалюация - это сопровождение программы/проекта от начала и до конца с целью заблаговременного выявления дефектов ее/его и их корректировки, то есть - с целью повышения эффективности программы/проекта; главная миссия эвалюации - развитие (development) » [6].

Эвалюация - это систематическое исследование и оценка любого предмета с намерением обнаружить и дальше развивать его «полезность» и «добротность», то есть качественность. Под «предметом» понимают условия, процессы, продукты и их действия в связи с обучением, воспитанием и развитием.

Современная трактовка термина «эвалюации» в области образования предусматривает ее восприятие как интегративной категории оценочно-аналитической деятельности в различных проектах по управлению качеством образования. В это понятие вкладывается весь спектр теоретико-методологических и практических работ по систематическому исследованию качества результатов процесса образования. Данные анализируются на основе единой методологии сочетания количественных и качественных методов для отслеживания характера и динамики изменения оценок по совокупности показателей качества, учета влияния факторов, в том числе и тех, которые находятся вне сферы влияния системы образования.

Многообъектный и многоцелевой характер эвалюации ведет к практической необходимости выделения ее типов и видов. Учитывая время проведения эвалюации можно выделить следующие ее виды: начальная, формативная, конечная (суммарная) и отсроченная. Большинство исследователей разделяют эвалюацию на два основных вида - формативная и суммативная (итоговая). Термины «формирующая (formative) эвалюация» и «итоговая», то есть «суммативная» (summative) были предложены М. Скрайвеном в 1967 году. Формирующая эвалюация определяется как эвалюация, которая применяется на начальной стадии реализации или пилотирования программы, где оценке и анализу подлежат входящие и текущие данные процесса обучения. Такая эвалюация направлена на укрепление или улучшение оцениваемого объекта путем тщательной проверки шагов выполнения проекта (качество выполнения программы, оценка организационного контекста, персонала, процедур, материалов и т.п.). Благодаря обратной связи, формирующая эвалюация помогает улучшить процесс осуществления программы, утвердить или изменить ее основные направления развития, способствует повышению эффективности работы преподавателей с различным контингентом учащихся. В процессе формирующей эвалюации широко применяются тесты и инструментарий для сбора качественных данных [12,14,16].

Суммативная эвалюация рассматривает не процесс, а последствия реализации проекта путем суммирования тех элементов, которые имеют место после проведения программы. Основная цель итоговой эвалюации заключается в выявлении того, были ли в результате реализации программы

осуществлены поставленные перед ней цели. Задачей суммативной оценки является выявление влияния причинных факторов, а также расходов на объект [1]. Данный вид эвалюации должен служить принятию стратегических управленческих решений в сфере образования. Особую роль здесь играет качественный, надежный, валидный инструментарий сбора информации, ведущее место в котором занимают стандартизированные тесты. Исследователи вполне справедливо отмечают, что данный тип эвалюации, в отличие от формирующих моделей, не может применяться в ходе реализации программы с целью ее изменения, поскольку в таком случае невозможно обнаружить логическую связь в отношениях «цели - степень их достижения» [4].

Таким образом, в ходе проведения формирующей эвалюации наиболее полную реализацию получает функция стимулирования, а в ходе реализации итоговой эвалюации - функция отчетности.

Хотя мнения теоретиков эвалюации о количестве и качестве ее видов и расходятся, но все они к универсальным типам относят также внутреннюю и внешнюю эвалюации.

Под внутренней (internal) эвалюацией понимается регулярное исследование работающих в данном образовательном учреждении учителей и сотрудников, общей работы учреждения и его результатов. Внешняя (external) эвалюации представляет собой систематическое исследование и оценку отдельных школ внешним лицом или организацией. Данный тип может евалюационировать и внутренние компоненты, такие как программа школы, методы преподавания, результаты внутренней эвалюации. Данные внешней эвалюации могут сопоставляться не только в масштабах школ региона или страны, но и в рамках международных исследований [3].

Согласно исследованиям М. Скрайвена и Д. Хопкинса, большое значение для лиц, занимающихся проблемами эвалюации, имеет понимание разницы между эвалюацией целостной (holistic или, по терминологии М. Скрайвена, «эвалюации черного ящика» - «black box evaluation») и аналитической (analytic). В ходе целостной эвалюации эвалюандум рассматривается как единое целое, сохраняется вся сложность его иерархической структуры. По мере проведения многофакторного анализа внимание исследователей сосредоточено на каждой характеристике эвалюандума отдельно, поэтому целью аналитической эвалюации является выявление зависимостей между переменными, которые изучаются. В рамках аналитической эвалюации выделяются три подвида - размерная (dimensional), компонентная (component) и теоретическая (theory-driven) эвалюации [13].

Следует отметить дихотомию еще двух типов эвалюации - предусмотренной (preordinate) и соответствующей (responsive)[9]. Предусмотренные исследования ориентированы в большей степени на запланированные цели, выстроенные гипотезы и ожидания заказчиков эвалюации. Внимание же эвалюаторов в ходе соответствующей эвалюации сосредоточено на явлениях, случайно возникающих по мере проведения исследования.

В отличие от описанных выше типов эвалюации, которые выделяются на основе определенного критерия, Дж. Ширенс, С. Глас и С. Томас положили в основу классификации другой принцип.

Исследователи выделяют три ключевые функции эвалюации: подотчетность, стимулирование и аккредитацию; пять объектов: национальную систему образования, образовательные программы и их

проекты, школы, учителей, учеников и три основных источника получения информации в ходе эвалюации. Такими источниками оказываются педагогическое, психологическое тестирование и педагогические статистические данные, которые предоставляют информацию о расходах, ходе и результатах образовательных процессов, данные, полученные на основе экспертных оценок и систематических исследований, включающих интроспекции, дружескую проверку, аудиты, методы педагогического исследования.

На основе различных комбинаций приведенных выше трех групп параметров выделяют 15 типов эвалюации, которые делятся на четыре блока.

Первый блок образуют формы евалюациии, основным источником информации в которых является тестирование и другие виды педагогической оценки. Сюда относятся: 1) национальные программы оценки, основная цель которых заключается в установлении уровня знаний, умений и навыков учащихся по основным дисциплинам; 2) международные программы оценки, примерами которых выступают исследования PISA, TIMSS; 3) отчеты о деятельности школы, основанные на информации, полученной в рамках первого и четвертого типов эвалюации, а также экзаменов; 4) системы мониторинга учеников; 5) внутренняя эвалюации на основе внешних оценок; 6) система экзаменов.

Второй блок представлен двумя видами эвалюации, основанными на статистических управленческих данных: 7) система управленческой информации в рамках всей системы образования; 8) школьная система управленческой информации, представляющая собой компьютерную сеть с базой даных и программным обеспечением, которые позволяют хранить, анализировать и использовать данные.

Эвалюации третьего блока опираются на экспертные оценки и систематические исследования. Это следующие виды эвалюации: 9) исследования международных комиссий, в состав которых входят эксперты в области образования из разных стран, которые проводят систематические исследования функционирования национальной системы образования; 10) школьная инспекция или надзор; 11) внутренняя эвалюации школы (или самоевалюация), включающий оценку работы учителей. Главным недостатком самоевалюации выступает ее объективность. 12) школьный аудит, который на сегодня является малораспространенным; 13) евалюация как составляющая процесса обучения. Под данной формой эвалюации понимают процесс постоянной неформальной оценки учеников учителем.

Четвертый блок состоит из таких эвалюационных исследований как программная эвалюация и различные формы учительской эвалюации [11].

Эвалюацию можно рассматривать и через призму поставленной задачи, в зависимости от этого можно выделить следующие типы:

1. *Оценка последовательности действий/мероприятий*. Дает концептуальные ответы на вопрос о логическое построение программы (логический взаимосвязь между причинами и последствиями); дает концептуальные ответы на вопросы операционной логики и последовательности действий в

рамках программы. Оценивание последовательности действий/мероприятий позволяет оценить правильность последовательности этапов работы и выявить уровень и характер воздействия такой последовательности на эффективность и результативность программы.

2. *Предварительная оценка операционной стратегии*. Осуществляется до начала реализации программы. Оно помогает понять, как взаимодействуют отдельные части программы, как между собой, так и с ресурсами, необходимыми на выполнение программы. Такая оценка помогает ответить на вопросы типа: достаточно ли человеческих ресурсов соответствующей квалификации, необходимых для выполнения составляющих частей программы задействованы, своевременно ли будут предоставлены финансовые, технические и другие средства для выполнения программы по графику и тому подобное. Кроме того, такая оценка дает возможность определить, соответствуют ли цели программы текущей ситуации (которая может измениться со временем), правильно ли определен объем ресурсов, необходимых для внедрения программы, и тому подобное. В общем, такое оценивание помогает минимизировать риски.

3. *Оценка процесса реализации*. Дает подробную информацию о том, происходит ли реализация программы в соответствии с планом, а также как бенефициары воспринимают краткосрочные результаты программы. Такая оценка дополняет обратную связь и поэтому помогает руководству.

4. *Оценка путем исследования отдельных ситуаций* (case study). Помогает руководству программы учиться на «живых» примерах через изучение удачного и неудачного опыта, чтобы в подобных ситуациях повторять решения или, наоборот, сразу искать другие.

5. *Оценка долгосрочных эффектов программы*, или оценки воздействия. Проводится, как правило, через 3-7 лет после завершения программы (или совокупности программ), с целью определить ее реальное влияние на общество. С помощью такой оценки выявляют истинные причинно-следственные связи между поставленными целями и достигнутыми результатами.

6. *Мега-оценивание*. Призвано объединить результаты нескольких оценок (краткосрочных, среднесрочных, долгосрочных), известных исследований и т.п. по определенной тематике. При этом, используя общие критерии и сводя разнообразные данные, делают вывод о надежности и действенности полученных результатов.

Рассматривая различные аспекты понятия эвалюации и эвалюационного исследования через призму функциональных возможностей их использования при формировании инклюзивной образовательной среды в качестве эвалюандума, можно предложить несколько направлений, которые могут подвергаться исследованию, исходя из задач инклюзивного образования, сформулированных Н.Н. Малофеевым [7], например:

- эвалюация процесса создания единой образовательной среды для детей с различными стартовыми возможностями;

- эвалюационное исследование развития потенциальных возможностей детей с особыми образовательными потребностями совместно с другими детьми;

- эвалюация организации системы эффективного психолого- педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие диагностико - консультативного, лечебно – профилактического, коррекционно – развивающего и социально – трудового направлений деятельности;

- эвалюация освоения детьми общеобразовательных программ в соответствии с государственными образовательными стандартами;

- эвалюационное исследование процесса формирования у всех участников образовательного процесса адекватного отношения к проблемам лиц с ограниченными возможностями;

- эвалюация оказания консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, включенность их в процесс обучения;

- эвалюационное исследование успешности социализации учащихся и др.

И только реализация всего комплекса звалюационного инструментария в применении ко всем составляющим построения инклюзивного образовательного пространства в оптимальном подборе и сочетании «средств» и «целей» даст возможность приблизить нас к «идеальной модели» инклюзивного общества.

Список литературы

1 Blank R. Developing a System of Education Indicators: Selecting, Implementing, and Reporting Indicators. Educational Evaluation and Policy Analysis, 15 (1, Spring), 1993. С. 70

2 Вайс К. Оценка: методы исследования программ и политики / пер. С англ. Р.Ткачук и М.Корчинськои. Наук. Ред. Пер. О.Килиевич. - Киев: Основы, 2000;

3.Загвоздкин В.К. Вопросы разработки муниципальной системы мониторинга и развития качества образования - код доступа https://docs.google.com> Doc? Id = dm56wzv_24hfxwbccc

4. Звонников В.И.., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. М .: Логос, 2009. с.58

5. Интерактивные методы обучения: учеб. пособие / Под. ред. П. Шевчука и П.Фенриха. - Щецин: Изд-во WSAP, 2005.С. 54

6 Korporowicz L. Interactive aspects of evaluation process: between analysis and animation of social change // Evaluation in the Making. Contexts and Methods / Edited by Haber A., Szalaj M. - Warszawa: Polish Agency for Enterprise Development, 2009. С. 59

7. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л., Никольская О.С. Кукушкина О.И. Специальный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции. Дефектология 2009 №1 с.5-19

8. Moskal B.M. The role of external evaluators in educational projects and programs // The Open Education Journal. 2009. №2. С. 25.;

9. McBride B., Schostak Jh An Introductory to Qualitative Research - код доступа http // www.enquirylearning.net / ELU / Issuses / Research / Res 1. html

10. Оценка программ: методология и практика / под ред. А.И. Кузьмина, Р. О Салливан, Н. А. Кошелевой. - Москва: Издательство "Престо-РК", 2009.С. 6., 272.

11. Sheerens J. Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach // Jaap Sheerens, Cees Glas, Sally M. Thomas. Tokyo, 2005,.

12. Silver H. Evaluation Research in Education. Faculty of Education, University of Plymouth, 2004. с. 19

13. Scriven M. The nature of evaluation: training // Practical Assessment, Research and Evaluation, №6 - код доступа http : // PAREonline. net / getvn. asp? v = 6 & n = 12

14. Т. Тижка, Психологические ловушки оценивания и принятия решения, GWP, Гданьск 1999),

15. Х. Галоувей Психология изучения и обучения, PWN, Варшава 1988, т. II в с. 223,

16. Шашкина М.Б. Эвалюация и ее роль в менеджменте качества образования // Молодежь. Образование. Карьера / Материалы Международной научной конференции / Отв. ред. Л.В. Шкерина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2008 - код доступа http://www.vypuskniki.kspu.ru/ doc / 03 /Ready.htm;

Primit 21.04.2015

INTERRELAȚIA DINTRE OSTILITATE ȘI STRATEGIILE COMPORTAMENTALE ÎN SITUAȚII DE CONFLICT LA PREADOLESCENȚI

Racu Iulia, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Cazacenco Tatiana, master în psihologie

Summary

The given article describes an actual problem of modern psychology hostility. Experimental research evidences that 54% of preadolescents are hostile and aggressive. Hostility and aggressiveness are more frequently characteristic for boys. Age between 12 and 13 years are considered most aggressive. The most common form of hostility at preadolescent is suspicious. Between hostility and behavioural strategies in conflict situations choose by preadolescents is a relation. Preadolescents with low level of hostility in conflict choose collaborating and compromise while the preadolescent with high level of hostility prefer competing and avoiding.

Key-words: hostility, behavioural strategies in conflict situations, competing, avoiding, accommodation, collaborating, compromise, preadolescence.

Rezumat

Articolul dat prezintă și descrie o problemă importantă și semnificativă a psihologiei contemporane și anume ostilitatea. Cercetarea experimentală evidențiază că 54 % din preadolescenții testați manifestă un nivel înalt de ostilitate. Ostilitatea are o dinamică proprie și specifică vârstei preadolescente. Astfel ostilitatea este mai pregnant exprimată la băieți. Vârsta cu cei mai mulți copii agresivi este cea cuprinsă între 12 și 13 ani. Dintre toate formele de manifestarea a ostilității în preadolescentă cea mai frecventă este suspiciunea. Între ostilitate și strategiile comportamentale în situațiile de conflict s-a stabilit o interrelație. Preadolescenții cu nivel redus de ostilitate aleg strategii constructive cum ar fi colaborarea și compromisul, în timp ce preadolescenții cu nivel înalt de ostilitate recurg la strategii distructive precum: confruntarea și evitarea.

Cuvinte cheie: ostilitate, strategii comportamentale în situații de conflict, confruntare, colaborare, compromis, evitare, adaptare, vârsta preadolescentă.

Ostilitatea a devenit o preocupare socială și educațională la nivel mondial, generând preocupări de ordin științific, social și politic. Oricâte cercetări nu ar fi întreprinse până acum, aceasta rămâne o problemă neelucidată total, cu influențe asupra dezvoltării și formării generației în creștere. Complexitatea fenomenului, a determinat puncte de vedere diferite din partea specialiștilor, începând cu definirea noțiunii de ostilitate și până la formele specifice de manifestare a ostilității.

Literatura de psihologie oferă o multitudine de definiții și explicații conceptuale pentru ostilitate. Actualmente, există câteva modele explicative ale ostilității: 1) modelul behaviorist care prezintă ostilitatea ca orice comportament prin care altcineva este rănit sau prejudiciat, 2) modelul neobehaviorist care explică ostilitatea ca o intenție de a răni sau de a aduce prejudiciu altcuiva și 3) modelul cognitiv consideră

comportamentul ostil o intenționalitate care încalcă normele ce reglementează situați în care acesta are loc [4].

În ultimele decenii se poate vorbi despre ostilitate ca despre un fenomen social în plină ascensiune, care ne însoțește pretutindeni. În acest context am realizat o cercetare experimentală a ostilității și a strategiilor comportamentale în situații de conflict la preadolescenți.

Scopul cercetării noastre constă în determinarea interrelației dintre ostilitate și strategiile comportamentale în conflict la preadolescenți. În eșantionul de cercetare au fost incluși 180 de preadolescenți, cu vârsta cuprinsă între 10/11 și 14/15 ani din clasele a V-a, a VII-a și a IX-a din liceul teoretic "Spiru Haret" din municipiul Chișinău. Eșantionul a cuprins 90 de băieți și 90 de fete.

Metodele psihologice utilizate pentru a evalua ostilitatea și strategiile comportamentale la preadolescenți sunt: *Inventarul ostilității după A. Buss și A. Durkee* care evidențiază nivelul ostilității precum și formele de manifestare a ostilității: negativism, resentiment, ostilitate indirectă, atentat, suspiciune, iritabilitate și ostilitate verbală [2] și *Testul Thomas – Kilmann privind comportamentul în situații de conflict* care identifică următoarele strategii: confruntare, colaborare, evitare, adaptare și compromis [5].

Pentru testarea statistică s-au utilizat următoarele metode statistice: testul Mann-Whitney (U) și corelația lineară Bravais-Pearson.

Rezultatele obţinute privind nivelul de manifestare a ostilității la preadolescenții din lotul experimental, sunt prezentate în figura 1.

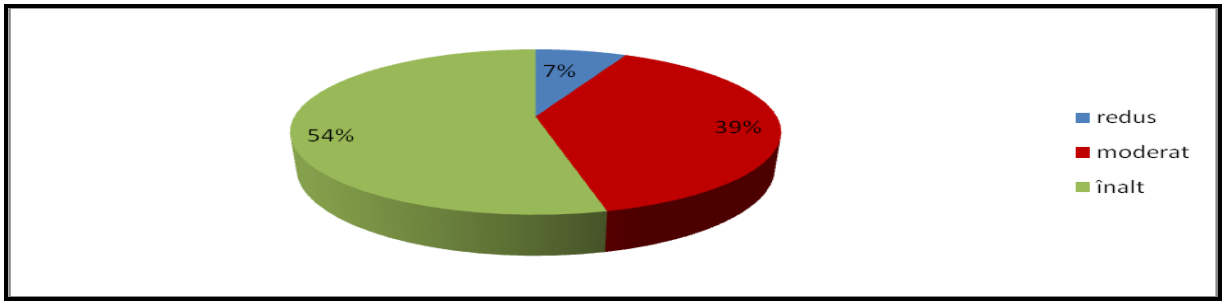


Fig.1. Distribuţia rezultatelor privind nivelul de ostilitate la preadolescenţii din lotul experimental

Datele prezentate în figura 1, ne indică că 7% din preadolescenţii testaţi au obţinut un scor considerat redus privind ostilitatea. Acestor elevi le sunt caracteristice unele stări de ostilitate de mică intensitate şi însemnătate. În cele mai multe situații ei sunt calmi, liniştiţi, cumpătați și echilibrați, rareori reacționează dacă cineva îi rănește, jigneşte sau provoacă.

39% din numărul total de preadolescenţi au nivel moderat al ostilităţii. Ei prezintă unele manifestări de ostilitate, în special în situaţii care implică afirmarea propriilor resurse, capacităţi şi disponibilităţi, cum ar fi comunicarea cu semenii şi adulţii sau în situaţii de performanţă şcolară. Aceşti preadolescenţi se pierd uşor cu firea dar îşi revin repede şi sunt destul răbdători cu alţii.

Categoria a treia, 54% din preadolescenţi sunt cei care manifestă un nivel înalt de ostilitate. Pentru aceşti elevi este caracteristic comportamentul agresiv şi uneori chiar violent. Ei manifestă o multitudine de emoții negative cum ar fi furia, supărarea, mânia, dezamăgirea și neliniștea. Ei nu sunt capabili să-și

stăpânească propriile emoții, ba din contra manifestă impulsivitate, nervozitate şi iritabilitate. Emoții asociate cu comportamentul ostil intens şi puternic. Principalele surse de ostilitate la preadolescenţi ţin de predispoziţiile temperamentale ale copilului şi situaţia familială din care provine puberul.

Următorul pas în cercetare a fost să stabilim dacă există diferenţe în manifestarea ostilităţii în dependenţă de genul preadolescenţilor.

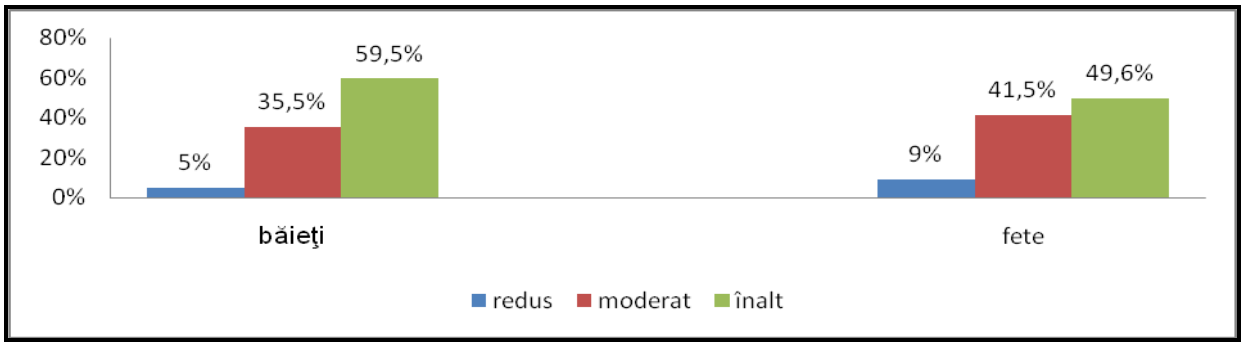


Fig. 2. Datele privind nivelul de ostilitate la preadolescenţi în dependenţă de gen

Rezultatele din figura 2, ne permit să constatăm că pentru nivelul redus de ostilitate, cotele cele mai mari sunt obţinute de fete, în raport de 9%, spre deosebire de băieţi, cu 5%. Pentru nivelul moderat de ostilitate situaţia este următoarea: 35,5% din băieţi manifestă un nivel moderat de ostilitate, în comparaţie cu 41,5% din fete. Procentajul maxim pentru nivelul înalt de ostilitate este specific băieţilor 59,5%, spre deosebire de fete cu 49,6%.

Testarea la semnificaţia statistică a datelor prin intermediul testului Mann-Whitney (U) nu a stabilit diferenţe semnificative între subgrupele de băieţi şi fete. Însă, conform datelor obţinute observăm că atât băieţii cât şi fetele manifestă un comportament ostil. La fete atestăm ostilitatea într-o măsură mai mică comparativ cu băieţii. Totuşi datele înregistrate sunt îngrijorătoare, pentru că foarte mult timp despre fetiţe se menţiona că sunt tandre, afectuoase, atente, sensibile, empatice şi nicidecum agresive. Ostilitatea ridicată la băieţi potrivit lui L. Berkowitz se explică prin faptul că băieţii de mici sunt educaţi să exercite roluri sociale ce diferă de cele exercitate de fete.

În continuare ne-am propus să investigăm dinamica şi specificul ostilităţii pe subgrupe de vârstă pentru preadolescenţii de 10-11 ani, preadolescenţii de 12-13 ani şi cei de 14-15 ani.

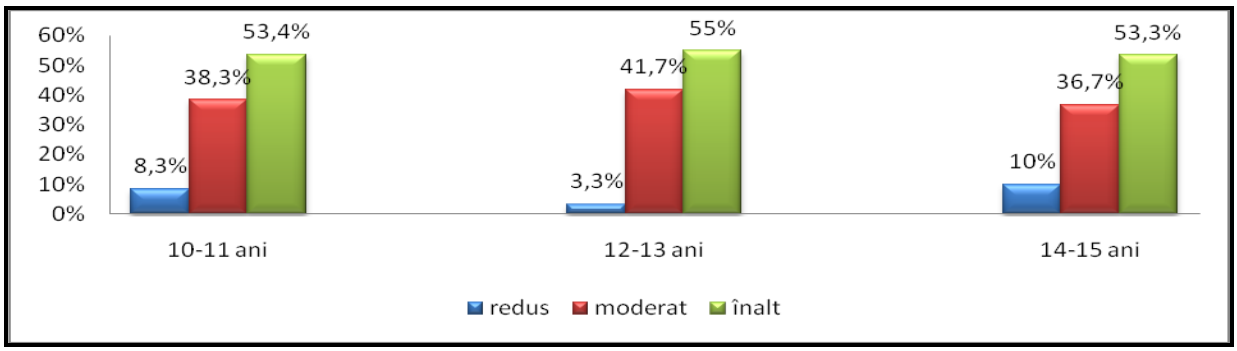


Fig. 3. Repartiţia rezultatelor privind nivelul de ostilitate la preadolescenţi în dependenţă de vârstă

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în figura 3, ne permite să remarcăm că nivelul redus de ostilitate este specific preadolescenţilor din toate subgrupele de vârstă după cum urmează: pentru 8,3% din

preadolescenţii de 10-11 ani, 3,3% din preadolescenţii de 12-13 ani şi 10% din preadolescenţii de 14-15 ani. Nivelul moderat de ostilitate este mai frecvent întâlnit la preadolescenţii de 12 – 13 ani – 41,7% în comparaţie cu 38,3% de preadolescenţi de 10-11 ani şi 36,7% de preadolescenţi de 14-15 ani.

Frecvența cea mai mare pentru nivelul înalt de ostilitate a fost stabilit la preadolescenţii cu vârsta cuprinsă între 12-13 ani – 55%, în comparaţie cu preadolescenţii de 10-11 ani – 53,4% şi preadolescenţii de 14-15 ani – 53,3%. Din histogramă se observă că nivelul de ostilitate creşte odată cu înaintarea în vârstă de la 10-11 ani spre 12-13 ani și descrește nesemnificativ către 14-15 ani. Testarea statistică nu ne-a permis să identificăm diferențe în ceea ce privește ostilitatea la preadolescenții din diferite subgrupe de vârstă. Diferențele procentuale însă, ne permit să menționăm că preadolescenții de 12-13 ani manifestă un comportament ostil accentuat. Fapt ce poate fi explicat prin manifestarea crizei de la 13 ani, atunci când preadolescenții sunt mai obraznici, mai neascultători, mai brutali, mai impulsivi și au o capacitate scăzută de autocontrol. Totodată preadolescenții se caracterizează și prin comportamente demonstrative, tendințe de a acționa contrar dorințelor și indicațiilor adulților. Odată cu vârsta copiii învață să devină mai empatici, și să-și controleze emoțiile și frustrările, și în consecință să respecte normele sociale asociate vârstei [3].

Pentru o investigare mai profundă a ostilităţii am comparat băieţii şi fetele, în funcţie de cele 3 nivele de intensitate a ostilităţii, separat pentru toate subgrupele de vârstă.

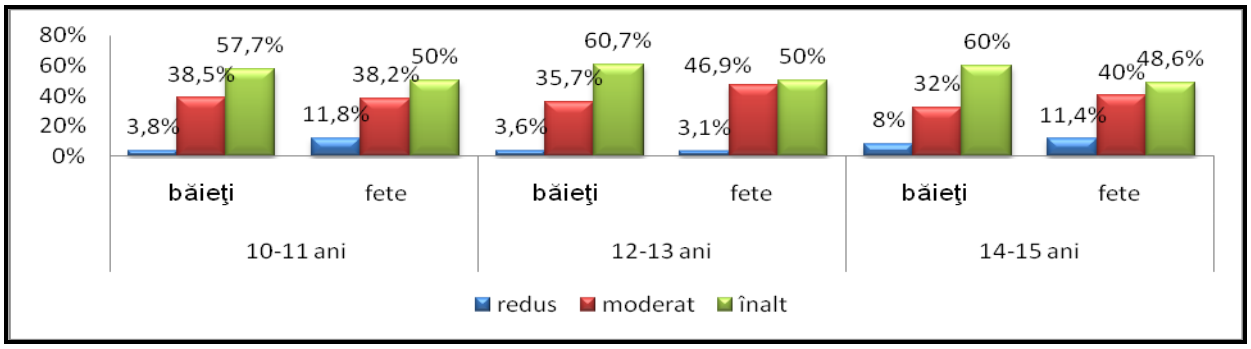


Fig. 4 Distribuţia datelor privind ostilitatea în dependenţă de vârsta şi genul preadolescenţilor

În subgrupa de vârstă de 10-11 ani din numărul total de băieţi: 3,8% prezintă un nivel redus de ostilitate, 38,5% un nivel moderat de ostilitate şi 57,7% un nivel înalt de ostilitate. Din numărul total de fete 11,8% au obţinut nivel redus de ostilitate, 38,2% prezintă nivel moderat de ostilitate şi 50% din numărul total prezintă un nivel înalt de ostilitate. Distribuţia grafică a datelor pentru preadolescenţii de 10-11 ani indică o frecvență semnificativă mai mare pentru nivelul înalt de ostilitate în rândul băieților comparativ cu fetele.

Pentru subgrupa de vârstă ce include preadolescenţii de 12-13 ani, repartiţia rezultatelor pentru băieţi este următoarea: 3,6% din ei prezintă nivel redus de ostilitate, 35,7% un nivel moderat de ostilitate şi 60,7% un nivel înalt de ostilitate, în timp ce la fete atestăm o scădere a procentajului pentru nivelul redus şi înalt de ostilitate până la 3,1% şi respectiv 50% şi o creştere a procentajului pentru nivelul moderat de ostilitate până la 46,9%. Din datele prezentate se observă că băieţii manifestă o preponderenţă în cazul nivelului înalt de ostilitate, iar fetele manifestă mai frecvent un nivel moderat de ostilitate.

În subgrupa de vârstă 14-15 ani din numărul total de băieţi, 8% prezintă un nivel redus de ostilitate, 32% un nivel moderat de ostilitate şi 60% un nivel înalt de ostilitate. Din numărul total de fete, 11,4% au

obţinut un nivel redus al ostilităţii, 40% un nivel moderat al ostilităţii şi 48,6% prezintă nivel înalt al ostilităţii.

În continuare ne-am propus să evidenţiem rezultatele pentru formele de manifestare a ostilităţii la preadolescenţii din lotul experimental.

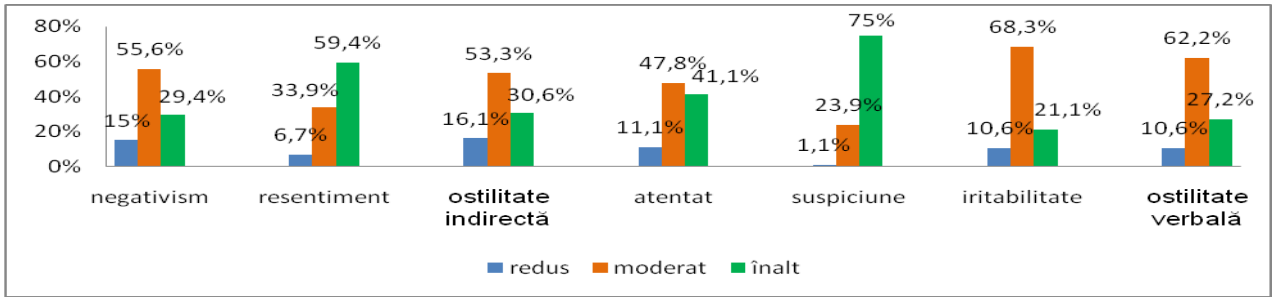


Fig. 5. Repartiţia rezultatelor privind formele de manifestare a ostilităţi pentru preadolescenţii din lotul experimental

Prezentarea grafică a rezultatelor experimentale indică deosebiri între formele de manifestare a ostilităţii obţinute de preadolescenţi.

Astfel negativismul – ce reprezintă un comportament opozant faţă de autoritate şi implică refuzul de a coopera şi se exprimă printr-un şir de comportamente de la lipsa de bunăvoinţă pasivă până la răzvrătire faţă de reguli şi convenţii este caracteristic preadolescenţilor în următorul mod: 15% manifestă un nivel redus, 55,6% prezintă un nivel moderat şi 29,4% au un nivel înalt de negativism.

Resentimentul implică gelozia faţă de alţii, adesea la nivel de ură, este de cele mai multe ori o trăire de supărare, necaz faţă de lume pentru o tratare incorectă, imaginară sau reală. Resentimentul se întâlneşte la preadolescenţi în felul următor: 6,7% din preadolescenţii testaţi prezintă nivel redus al acestei forme a ostilităţii, 33,9% din preadolescenţi manifestă un nivel moderat şi marea majoritate din copii – 59,4% au un nivel înalt.

Ostilitatea indirectă implică un comportament care direcţionează ostilitate către cineva într-un mod enervant. Preadolescentul îşi poate manifesta ostilitatea faţă de persoana antipatică prin bârfe, zeflemea sau trântirea uşii. Procentual rezultatele s-au repartizat: 16,1% - nivel redus de ostilitate indirectă, 53,3% - nivel mediu de ostilitate indirectă şi 30,6% - nivel înalt de ostilitate indirectă.

Atentatul reprezintă violenţă fizică reală sau dorinţa de a folosi violenţa împotriva altora, de obicei, apare în dispute cu alţii mai degrabă decât în distrugerea obiectelor. Tabloul rezultatelor pentru această formă de manifestare a ostilităţii este următorul: 11,1% din preadolescenţi manifestă un nivel redus, în timp ce 47,8% şi 41,1% din preadolescenţi manifestă un nivel moderat şi înalt.

Suspiciunea implică proiectarea ostilităţii asupra altora, ea variază de la neîncredere şi prudenţă faţă de alţii până la convingerea că cei din jur urmăresc să-l lezeze. Preadolescenţii au obţinut următoarele rezultate: 1,1% prezintă un nivel redus de suspiciune, 23,9% au un nivel moderat de suspiciune, în timp ce 75% manifestă un nivel înalt de suspiciune.

Iritabilitatea este promptitudinea de a exploda la cea mai mică provocare. Se exprimă în comportament ca izbucnire a pierderii de fire, grosolănie, nemulţumire acută. Aici rezultatele s-au repartizat: 10,6% din

preadolescenții testați au nivel redus de iritabilitate, 68,3% și 21,1% din preadolescenții testați manifestă un nivel moderat şi respectiv înalt de iritabilitate.

În ceea ce priveşte ostilitatea verbală care reprezintă exprimarea verbală a trăirilor negative faţă de alţii, ceea ce spun şi cum spun. Se observă în stilul de argumentare, strigare, ţipete şi în conţinutul verbal al ameninţărilor, blestemărilor. La ostilitatea verbală se atestă următoarele rezultate: 10,6% din copii manifestă un nivel redus, 62,2% din copii prezintă un nivel moderat și 27,2% din copii au un nivel înalt.

Analiza comparativă a rezultatelor ne permite să menționăm că la preadolescenții ce au constituit lotul experimental mai frecvent se manifestă suspiciunea, resentimentul, iritabilitatea, ostilitatea verbală și negativismul. Aceste forme de manifestare a ostilității reflectă particularitățile vârstei preadolescente [1, 3].

În continuare cercetarea noastră a fost orientată la investigarea strategiilor comportamentale în situaţii de conflict în dependenţă de nivelul de nivelul ostilităţii la preadolescenţi.

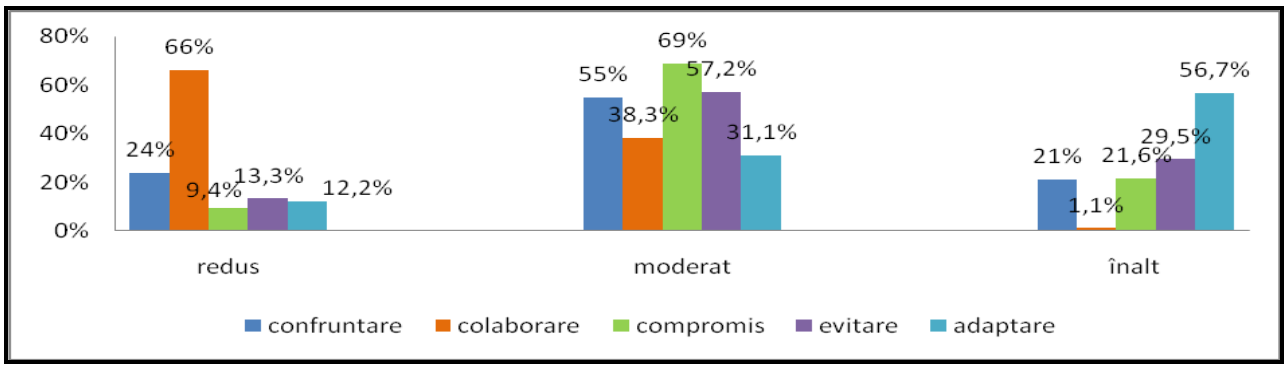


Fig. 6. Distribuţia rezultatelor privind strategiile comportamentale în situaţii de conflict în dependenţă de nivelul de nivelul ostilităţii la preadolescenţi

Datele prezentate mai sus ne permite să evidențiem strategiile alese de preadolescenții cu nivel redus de ostilitate: strategia de confruntarea a fost aleasă de 24% din preadolescenți, pentru strategia de colaborare optează 66% din preadolescenți, compromisul a fost selectat de 9,4% din preadolescenți, pentru evitare sunt 13,3% din preadolescenți și la adaptare recurg 12,2% din preadolescenți.

Pentru preadolescenţii cu nivel moderat de ostilitate atestăm următorul tablou de rezultate: strategia confruntare a fost aleasă de 55% din subiecţi, colaborarea a fost selectată de 38,3% din subiecți, pentru compromis optează 69% din subiecți, evitarea este caracteristică celor57,2% din subiecți, și pentru adaptare optează 31,1% din subiecți.

Pentru preadolescenţii cu nivel înalt de ostilitate evidenţiem următoarele date: 21% din preadolescenţii testaţi au ales confruntarea ca strategie de soluţionare a conflictului, pentru colaborare au optat 1,1% din numărul subiecţilor cu nivel înalt de ostilitate, 21,6% au considerat compromisul că este strategia cea mai optimă de soluţionare a unui conflict. Strategia evitare a fost aleasă de 29,5%, iar 56,7% au ales adaptarea ca strategie de soluţionare a conflictului.

Analiza rezultatelor în profunzime ne permite să remarcăm că pentru preadolescenții cu nivel redus de ostilitate este caracteristic să aleagă colaborarea ca strategie în situațiile de conflict. Astfel toate părţile implicate în dispută încearcă să satisfacă total interesele tuturor părţilor. Atât impunerea interesului propriu

cât şi cooperarea sunt maximizate în speranţa obţinerii unui acord în care nimeni nu trebuie să piardă. Accentul se pune pe o situaţie de tip câştig-câştig în care se presupune că soluţionarea conflictului poate aduce ambele părţi într-o situaţie mai bună.

Pentru preadolescenții cu un nivel moderat de ostilitate este caracteristic compromisul evitarea și confruntarea ca strategii de soluționare a conflictelor. Sunt preadolescenți cu nivel moderat de ostilitate care sunt dispuși să cedeze ceva. Acești preadolescenţi recurg la compromis. În această abordare nu există câştigători sau învinşi în mod clar căci se combină cu jumătăţi de măsură impunerea interesului propriu şi cooperarea şi se acceptă o soluţie care afectează raţionalitatea conflictului.

Preadolescenții care aleg evitarea se caracterizează prin dorinţa de a suprima un conflict sau de a se retrage din el. Deşi conflictul este recunoscut, un asemenea stil implică dorinţa retragerii sau politica struțului — „ascunderea capului în nisip". Eficienţa stilului este limitată pentru ca problema de fond nu se schimbă, ci, cel mult este amânată pentru o perioadă de timp.

Preadolescenții care optează pentru confruntare manifestă o dorinţă de a-şi satisface propriile nevoi fără a lua în considerare impactul asupra celeilalte părţi din conflict — una din parţi este foarte asertivă şi nu ţine seama de efectul acţiunilor asupra celorlalţi. Cu alte cuvinte, se maximizează interesul propriu şi se minimizează interesul celuilalt, conflictul fiind încadrat în termenii stricţi de câştig-pierdere. Când puterea este folosită, apare elementul coercitiv, posesiunea puterii fiind un determinant al tipului de decizie care este utilizată pentru a rezolva un conflict.

Și preadolescenții cu un nivel înalt de ostilitate preferă adaptarea ca strategie comportamentală în conflict. Pentru ei este caracteristică necesitatea de a pune imediat capăt conflictului prin a acorda celeilalte pârti ceea ce doreşte. Presupune cooperarea cu cealaltă parte pe fondul nesusţinerii interesului propriu - o situaţie în care o parte este dispusa sa se auto-sacrifice.

În continuare am examinat interrelația dintre ostilitate și strategiile comportamentale în conflict la preadolescenți după coeficientul de corelație liniară Bravais-Pearson.

Tabelul 1. Corelaţia ostilităţii cu strategiile comportamentale în conflict la preadolescenţi (Bravais-Pearson correlation)

Variabile	Coeficientul de corelaţie	Pragul de semnificaţii (p)
Ostilitate/Confruntare	**r=0,30**	p=0,01
Ostilitate/Colaborare	**r=-0,27**	p=0,01
Ostilitate/Compromis	**r=-0,25**	p=0,01
Ostilitate/Evitare	**r=0,20**	p=0,05
Ostilitate/Adaptare	**r=-0,18**	p=0,05

Studiul corelației a permis identificarea corelațiilor pozitive între ostilitate și confruntare (r=0,30, p=0,01) și ostilitate și evitare (r=0,20, p=0,05). Odată cu creșterea valorilor la ostilitate descresc scorurile la confruntare și evitare.

Între ostilitate şi colaborare (r=-0,27, p=0,01), ostilitate şi compromis (r=-0,25, p=0,01) şi ostilitate şi adaptare (r=-0,18, p=0,05) am obţinut corelaţii negative. La creşterea scorurilor la ostilitate descresc scorurile la colaborare, compromis şi adaptare.

Astfel putem menţiona că preadolescenţii care manifestă un nivel înalt al ostilităţii sunt mai puţin predispuşi să aleagă colaborarea, compromisul şi adaptarea ca strategii de comportament în conflict şi din contra manifestă o tendinţă accentuată de a opta pentru confruntare şi evitare.

Generalizând rezultatele prezentate vom conchide că ostilitatea este un fenomen foarte frecvent întâlnit şi este caracteristică preadolescenţilor în proporţie de 54% fiind mai specifică băieţilor. În ceea ce priveşte vârsta copiilor, ostilitatea accentuată este mai pregnant exprimată la preadolescenţii de 12-13 ani. În ceea ce priveşte formele de manifestare a ostilităţii, valorile mai înalte obţinute de preadolescenţi sunt pentru suspiciune. Suspiciunea implică proiectarea ostilităţii asupra altora. Ea variază de la neîncredere şi prudenţă faţă de alţii până la convingerea că cei din jur urmăresc să-l lezeze. Strategiile alese de preadolescenţii în dependenţă de nivelurile ostilităţii sunt: preadolescenţii cu nivel redus de ostilitate aleg colaborarea ca strategie de soluţionare a conflictului, preadolescenţii cu nivel moderat de ostilitate optează pentru strategia compromis iar preadolescenţii cu nivel înalt de ostilitate optează pentru strategia adaptare ca strategie de soluţionare a conflictului.

Bibliografie

1. Albu E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenţi. Prevenire şi terapie. Bucureşti: Aramis Print SRL. 2002.
2. Neculau A. 26 de teste pentru cunoaşterea celuilalt. Iaşi: Polirom. 1999.
3. Panişoară G. Psihologia copilului modern. Iaşi: Polirom. 2011.
4. Văduvă (Răducanu) F. Familia ca sursă de agresivitate şi violenţă la elevii din ciclul primar. Teză de doctor. Bucureşti. 2012.
5. Карелин А. Большая энциклопедия психологический тестов. Москва: Эксмо. 2007.

Primit 06.04.2015

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК ФАКТОР ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Школа А.В., кандидат педагогических наук, доцент, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

Summary

The article is devoted to the analysis of problems of formation of the professional preparation methodological component of future teachers of physics. The author clarifies the essence of the basic concepts “methodological culture” and “methodological competence” of physics teacher; identifies key components and pedagogical conditions, which conduct the effective solution of problems of formation of the methodological competence of students in the process of theoretical physics learning.

Key words: refinement, methodology, methodological culture, methodological competence, academic discipline “Theoretical physics”.

Аннотация

Статья посвящена анализу проблемы формирования методологического компонента профессиональной подготовки будущих учителей физики. Уточняется сущность базовых понятий “методологическая культура” и “методологическая компетентность” учителя физики; определены основные компоненты и педагогические условия, способствующие эффективному решению проблемы формирования методологической компетентности студентов в процессе обучения теоретической физики.

Ключевые слова: фундаментализация, методология, методологическая культура, методологическая компетентность, учебная дисциплина “Теоретическая физика”.

В “Основных направлениях исследований в области педагогических и психологических наук в Украине” среди приоритетов профессиональной подготовки современных специалистов ведущее место занимает методологическая подготовка, которая отражает проблему “методологических и теоретических основ фундаментализации профессионального образования” [1, с. 2]. Как следствие, стратегической целью современной высшей педагогической школы является необходимость разрешения фундаментальной проблемы – повышение качества подготовки учителя-специалиста, учителя-наставника, учителя-творца. Соответственно этому важной составляющей системы профессиональной подготовки будущих учителей образовательной области “Естествознание”, в частности физики, является их подготовка к творческой профессиональной деятельности: обучение умению учиться, самостоятельно добывать знания, творчески мыслить, “видеть” и анализировать педагогические явления и факты, прогнозировать результаты собственных действий. Решение этих вопросов связано с формированием их методологической культуры, овладением соответствующими знаниями и опытом самостоятельной творческой учебно-познавательной деятельности. Именно методологическая культура педагога сегодня рассматривается как: предпосылка формирования его профессионализма (В. Краевский); основа профессиональной культуры (А. Бондаревская); фактор фундаментализации (С. Гончаренко), главный критерий качества профессиональной подготовки (А. Ляшенко).

Методологические знания в обучении не передаются как совокупность готовых знаний, предписаний или правил. Формирование методологической культуры будущих учителей физики требует целенаправленной и поэтапной работы, которая должна реализовываться “с первых шагов” системы их профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Несмотря на то, что вопросы методологии научного познания включены в стандарты высшего образования, зафиксированы во всех современных курсах дидактики и методики, анализ периодических изданий, а также результаты анкетирования бакалавров-физиков во время государственных экзаменов свидетельствуют о недостаточном уровне формирования методологических знаний и использования ими теоретических методов познания на практике. В большинстве случаев студенты не ставятся в ситуацию личностного переосмысления той учебной информации, которую они усваивают во время аудиторных занятий, и часто не готовы к участию в таких ситуациях. Поэтому мы получаем учителя-предметника, а не учителя-методиста и тем более не учителя-исследователя, который может эффективно проектировать и организовывать учебно-воспитательный процесс по физике в школе, творчески реализоваться в соответствии со своими личными способностями и ценностными ориентациями.

К сказанному следует добавить еще одно важное обстоятельство, связанное с необходимостью разрешения главного противоречия современной высшей школы – быстро растущим объёмом научных знаний и возможностью их качественного усвоения. Это смещает акценты в формировании целей обучения фундаментальных, профессионально ориентированных дисциплин (прежде всего общей и теоретической физики): главным становится не приобретение студентом определенной суммы знаний, а овладение способами их получения, методологией научного познания, стилем научного мышления. Неслучайно ведущими отечественными методистами-физиками (П. Атаманчук, Л. Благодаренко, А. Касперский, В. Сергиенко, В. Сиротюк, М. Шут и др.) подчеркивается необходимость тесной связи методики изучения дисциплины с методологией науки, поскольку “сущностью обучения является не только овладение языком, но и методом мышления науки”. В этом контексте возникает проблема разработки теоретико-методических основ формирования методологической культуры будущих учителей физики как фактора фундаментализации и одного из главных критериев качества их профессиональной подготовки.

Анализ литературных источников свидетельствует, что в педагогической теории и практике существуют ценные идеи, подходы, которые образуют целый спектр научных поисков в решении рассматриваемой проблемы: теоретические и практические аспекты формирования профессиональной культуры специалиста (А. Бондаревская, Л. Микешина, М. Скаткин и др.); педагогическая культура и мастерство (И. Бех, В. Гринёва, И. Зязюн и др.); методологическая культура учителя физики и некоторые аспекты ее формирования (П. Атаманчук, Л. Благодаренко, И. Богданов, С. Гончаренко, А. Иваницкий, А. Ляшенко, М. Садовой, В. Сергиенко, Н. Сосницкая, В. Сиротюк, М. Шут и др.). Несмотря на значительный интерес к формированию методологического компонента профессиональной подготовки учителя в педагогической науке, следует отметить, что эта проблема остается одной из самых сложных и наименее разработанной. В современной дидактике физики эта проблема отдельно не рассматривалась,

она не имеет системного и целостного решения как на уровне теории, так и в практической плоскости поиска соответствующих условий и технологий.

Актуальность решения проблемы усиливается и тем, что согласно образовательно-квалификационной характеристике бакалавров направления 6.040203 Физика * “овладение методологией естественнонаучного познания” рассматривается в качестве одной из ведущих их профессиональных компетенций. Учитывая преимущественно экспериментальный характер курса общей физики в системе профессиональной подготовки будущих учителей физики, особая роль в решении указанной проблемы принадлежит дисциплине “Теоретическая физика”, которая завершает их фундаментальную подготовку, иллюстрируя эффективность аналитических методов и математического моделирования в научном познании. В связи с этим контекст нашего исследования требует выяснения сущности базовых понятий “методологическая культура” и “методологическая компетентность” учителя физики; обоснование целей и дидактических условий формирования методологической компетентности будущего учителя физики в обучении теоретической физики, определения критериев и показателей результативности указанного процесса.

Формирование методологических знаний будущего учителя физики начинается с формирования понятия *методологии*. Анализ научных источников свидетельствует о неоднозначности этого понятия. В широком смысле методология (греч. *methodos,* способ достижения цели, путь исследования или познания; *logos,* наука) – это учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. Сложность, многогранность и взаимосвязь явлений окружающей действительности обусловливают необходимость применения в научном познании совокупности методологических подходов, обеспечивающих получение объективной, достоверной информации, позволяя создать целостную картину изучаемого объекта. К методологическим относят принципы: единства логического и исторического, системного и целостного, теоретического и эмпирического подходов и др. Сознательное и системное использование последних в научном и учебном познании формируют опыт творческой деятельности личности, ее рефлексивные навыки, ценностные ориентации, то есть методологическую культуру.

В педагогической науке “методологическая культура” рассматривается составляющей более общего понятия “профессиональная культура” педагога, что позволяет ограничить спектр научных изысканий, связывая их непосредственно со структурой личности и спецификой его профессиональной деятельности. Анализ научно-методической литературы и систематизация различных точек зрения относительно сущности, характерных признаков и компонентов понятия “методологическая культура” личности свидетельствует, что на сегодняшний день не существует однозначного понимания этого феномена [1-5]. Как отмечает С. Гончаренко, методологическая культура – “это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия, то есть размышления о собственной деятельности. Методологичность является одним из важных свойств современного научного стиля мышления, свидетельствующее об осознанном отношении к средствам и предпосылкам деятельности по формированию научного знания”[1, с. 2]. С точки зрения А. Ходусова,

“методологическая культура педагога – целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, которое включает педагогическую философию (убеждения), мыслительную деятельность в режиме методологической рефлексии (понимания) как внутренний план сознания (самосознания) и детерминировано свойствами интегральной индивидуальности” [5]. Н. Сосницкая рассматривает методологическую культуру учителя физики как “сложное личностное образование, включающее в себя интегрированные знания по физике, методологии науки-физики и методологии дидактики физики; специфический физический стиль мышления, умственную деятельность в режиме методологической рефлексии и систему педагогических ценностей, которые определяют программу его дальнейшего профессионального развития” [4, с. 210].

Основу методологической культуры учителя физики составляют *методологические знания*. Именно их формирование в учебно-воспитательном процессе конкретной дисциплины выступает одной из важнейших дидактических задач. Поиск путей её решения начинается с нахождения ответов на вопросы: что следует понимать под методологическими знаниями вообще и конкретной научной, предметной области в частности (в нашем случае методики обучения теоретической физики), какими являются их соотношение, структура и функции.

Методологические знания в науке выступают совокупностью интеллектуальных инструментальных средств личности, которые ориентируют, направляют и организуют его познавательную деятельность; именно в них оказывается закреплённой практика научного исследования окружающего мира. Выделяют три уровня методологии физической науки: философский, общенаучный и конкретный. Основу первого из них составляет диалектический материализм, включающий в качестве базовых такие принципы: объективности, реализма, системности, логической структурированности, детерминизма, взаимосвязи и взаимозависимости, эволюционного развития и др.

Философский уровень методологии современной физики основывается на системе обобщенных знаний о материи и её движении, пространстве и времени, взаимодействии и следующих философских категорий (единичное и общее, целое и часть, абсолютное и относительное, качество и количество, дискретность и непрерывность, революция и эволюция, единство и борьба противоположностей и др.), которые, конкретизируясь на физических примерах, составляют комплекс гносеологических, теоретико-познавательных задач. Этот комплекс охватывает вопросы о: роли практики как источника знаний и критерия их истинности, соотношении теории и эксперимента, формировании научных понятий, о преемственности в развитии физики, соотношении между абсолютной и относительной истиной и др.

Общенаучный уровень методологии физики содержит систему методов, принципов и средств естественнонаучного познания: приемы логического мышления (анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, обобщение, аналогия, сравнение и др.), методы построения эмпирического знания (наблюдение, измерение, эксперимент), методы построения теоретического знания (идеализация, формализация, моделирование, мысленный эксперимент, гипотеза, математические методы и др.). В

научном познании, как правило, ни один из указанных методов не используют в “чистом” виде, изолированно от других, а применяют системно, в комплексе с другими.

Конкретный уровень методологии физики включает в себя понятия, принципы, приёмы и методы решения конкретных научных задач, которые воплощаются в алгоритмах вычислений, теоретическом обосновании, экспериментах. В его рамках выясняется физический смысл понятий, принципов и законов, границы их применения, устанавливаются связи с другими элементами научных знаний, разрабатываются методы измерения величин и др.

Методологические знания в курсе теоретической физики – это обобщенные знания о методах и структуре физической науки, главных закономерностях её функционирования и развития. Эти знания не являются какими-то внешними, дополнительными к предметным; наоборот, они внутренне присущи современному курсу физики, выступая средством системного усвоения учебного материала. Исследования Л. Зориной показали, что методологические знания на базе только предметных знаний субъектами обучения самостоятельно не осознаются, для этого нужна информация методологического характера. “Осознание связей между разнородными элементами системы научных знаний (факты, понятия, принципы, законы и др.) требует использования в обучении соответствующей технологии, обеспечивающей переход от “множественности” знаний к их “системности”, структурно адекватной научной теории”[2, с. 17].

Анализ литературных источников по философии и дидактике физики (О. Бугайов, Г. Голин, Л. Зорина, И. Лернер, О. Ляшенко, В. Мултановский, Г. Щедровицкий) свидетельствует, что комплекс методологических знаний студентов должен соответствовать уровням методологии базовой науки с характерной взаимосвязью и взаимопроникновением его элементов. В связи с этим в обучении теоретической физики этот комплекс структурно должен включать три уровня. В частности, философский уровень предполагает овладение студентами диалектико-материалистическим подходом в объяснении сущности физических явлений и процессов, приобретение ими опыта систематизации и обобщения учебной информации, которая позволит делать выводы соответствующего характера:

– *о материальном единстве и познаваемости мира* (связь законов сохранения со свойствами симметрии пространства и времени и их роль в познании природных явлений; универсальность элементарных частиц и их взаимопревращений, единство корпускулярно-волновых свойств материи, установление процессов излучения и поглощения света атомом; исследование природы необратимости тепловых явлений, открытие явления сверхпроводимости и др.);

– *о взаимосвязи и взаимообусловленности явлений* (энергетические преобразования физических явлений; универсальность фундаментальных взаимодействий; явление электромагнитной индукции; корпускулярно-волновой дуализм и др.);

– *о диалектико-материалистический характере, относительности и неисчерпаемости познания материи* (исследование природы средствами естественных наук, справедливость принципов

причинности, относительности, сохранения, соответствия и симметрии в физике; непрерывный процесс эволюции материи на всех структурных уровнях и Вселенной в целом и др.).

Общенаучный уровень методологии физики предусматривает приобретение студентами в обучении опыта классификации, систематизации и обобщения таких элементов знаний как научный факт, физическое явление, величина, модель, закон, теория. Студенты должны осознать общий подход и последовательность этапов по их формированию и использованию в учебно-познавательной деятельности. В этой связи большое значение имеют соответствующие обобщенные планы, разработанные А.В.Усовой, которые можно использовать в качестве своего рода схем “движения мысли”, чтобы они могли выполнять в обучении системообразующую функцию, то есть помогали студентам воссоздать в сознании целостные представления об учебном объекте.

К системе конкретно-научных методологических знаний студентов в обучении теоретической физики можно отнести:

− понимание структуры и содержания фундаментальных физических теорий и их эвристической роли в объяснении и прогнозировании закономерностей природных явлений и процессов;

− осознание содержания фундаментальных физических принципов (атомизма, сохранения, относительности, причинности, дуализма, неопределенностей, соответствия, дополнительности, симметрии) как основы единства законов природы;

− осознание содержания и универсальности фундаментальных физических взаимодействий;

− осознание необходимости использования математического аппарата современной науки как инструмента познания природы физических явлений;

− знание важнейших аспектов современной физической картины мира и её эволюции, а также характерных особенностей методологи научного познания (классический, неклассический или квантово-полевой, постнеклассический или эволюционно-синергетический этапы/стратегии научного мышления).

Следует отметить, что указанный выше комплекс методологических знаний может стать инструментом познания и средством системного усвоения учебной информации лишь в том случае, если он сознательно применяется студентами в практической деятельности, является объектом педагогического анализа, управления и контроля. Другими словами, формирование методологической компетентности будущих учителей физики будет эффективным при наличии целостной методической системы, включающей ценностно-мотивационный, структурно-содержательный, операционно-деятельностный и контрольно-диагностический компоненты. В соответствии со структурой методической системы к составляющим методологической компетентности мы относим содержательный, деятельностный и ценностно-рефлексивный компоненты. Следует отметить, что если содержательный компонент методологической компетентности – методологические знания – получил статус научного термина, то деятельностный

остаётся предметом научной рефлексии. На наш взгляд, к содержанию последнего в обучении теоретической физики можно отнести такие умения и навыки:

1) дидактического характера (определение роли и места методологических знаний в науке и системе обучения; обоснование и применение закономерностей формирования физических понятий, законов и теорий);

2) методического характера (применение методов научного познания /идеализации, абстрагирования, математического моделирования и др./ на конкретном физическом материале для проверки или опровержения гипотез, решении практических задач, установлении границ применимости законов, моделей и теорий; использования для этого средств наглядности /графиков, схем, компьютерных моделей изучаемых физических объектов и явлений/);

3) технологического характера (использование приёмов логического мышления, направленных на распознавание, группировку, систематизацию, обобщение и интеграцию знаний межпредметного характера; прогнозирования результатов мысленного эксперимента или будущих измерений и др.).

Педагогические условия формирования методологической компетентности студентов в процессе обучения теоретической физики:

− выделение проблемы формирования методологических знаний в целостный комплекс, охваченный первым содержательным модулем дисциплины, предполагающим наличие соответствующего учебно-методического обеспечения к аудиторным занятиям и самостоятельной работе студентов;

− более раннее знакомство студентов с методами научного познания для того, чтобы они “работали” в процессе дальнейшего усвоения предметных знаний;

− вооружение студентов методами научного познания должно осуществляться комплексно с учетом их естественной взаимосвязи и служить средством системного усвоения ими предметных знаний;

− усиление методологической роли фундаментальной физической теории как основной дидактической единицы содержания учебной дисциплины и целостного объекта, подлежащего системному усвоению студентами;

− инициирование методологической рефлексии, осознание студентами своих действий по получению и применению научных знаний, формирование ценностного отношения к знаниям и процессу их получения;

− реализация в обучении комплекса методологических подходов, способствующих профессиональному росту будущих педагогов: компетентностного, личностно ориентированного, деятельностного, культурологического и аксиологического;

− осуществление мониторинга за качеством формирования методологической компетентности будущих учителей физики.

Таким образом, формирование методологической культуры будущего учителя физики должно рассматриваться в контексте развития его ключевых профессиональных компетенций, что позволит ему

подняться на высшую ступень профессиональной подготовки. В обучении теоретической физики последнее обуславливает перенос акцентов с информационного обучения на методологическое, переход от трансляции готовых знаний к формированию творческого, научного стиля мышления личности. Проблема формирования методологического компонента профессиональной подготовки будущих учителей физики требует комплексного исследования, которое, на наш взгляд, должно осуществляться в единстве школьной и вузовской методик, поскольку разрыв между ними приведет к снижению качества полученных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Методологические знания как выявление фундаментализации профессиональной подготовки учителя / С. Гончаренко, В. Кушнир, Г. Кушнир // Путь образования. – 2007. – № 3. – С. 2 – 8.

2. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М.: Педагогика, 1978. – 128 с.

3. Сластенин В. А. Методологическая культура учителя / В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82 – 88.

4. Сосницкая Н. Л. Формирование методологической культуры будущего учителя физики / Н. Л. Сосницкая // Сб. науч. работ Бердянского гос. пед. ун-та (Педагогические науки). – Бердянск: БГПУ, 2012. – № 3. – С. 208 – 215.

5. Ходусов А. Н. Методологическая культура как условие совершенствования и обогащения профессиональной подготовки учителя [Электронный ресурс] / А. Н. Ходусов. – Режим доступа: http://kursk-psychol.narod.ru/gazetka/xix-uman.htm.

Primit 13.02.2015

СВОЕОБРАЗИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ У УМСТЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

Иваненко А.С., *аспирантка Института коррекционной педагогики и психологии Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина*

Summary

This article deals with analyzing the findings of research dedicated to exploring the state of work on the preparation of mentally retarded students for their future family life both in the practice of special schools and in their families. This research analyzed the work of school psychologists, teachers and tutors of special schools as well as that of the parents of mentally retarded children on the preparation of future family men and women.

Keywords: students with intellectual disabilities, identification, special school, preparation for the future family life.

Аннотация

В статье проанализированы особенности отношения умственно отсталых учащихся к будущей семье. Приведены результаты исследований, посвященных изучению образа родительской семьи и представлений подростков о собственной будущей семье, о ее структуре, особенности взаимоотношений между членами семьи, а также уровня идентификации семьи родителей с будущей семьёй.

Ключевые слова: учащиеся с недостатками умственного развития, идентификация, представления о будущей семейной жизни, проективная методика.

Rezumat. Lucrarea prezintă un studiu cu privire la atitudinea elevilor cu deficienţe de intelect faţă de problema creării unei familii. Rezultatele cercetărilor vizează reprezentările adolescenţilor cu privire la relaţiile intrafamiliale, structura şi modelul viitoarei familii.

Cuvinte cheie: elevi cu dizabilităţi intelectuale, identificare, reprezentări cu privire la viaţa intreafamilială, tehnica proiectivă.

Создание собственной семьи и удовлетворенность браком являются одними из компонентов социальной адаптации лиц с особыми потребностями. Первые исследования, посвященные изучению дальнейшей судьбы воспитанников вспомогательных школ, в частности проблеме построения семейных отношений, были сделаны А.Асафовой (1963, 1967); А.Иваницким (1986); Ю.Карвялисом (1975, 1988); М.Шалимовым (1970); Г.Шаумаровым (1990) и др. Учеными было обнаружено большое количество проблем, с которыми сталкиваются в своих собственных семьях выпускники вспомогательных школ: высокий уровень конфликтности между супругами, несогласованность семейных ценностей; психологическая и социальная неготовность к семейной жизни; недостаток знаний по организации семейного хозяйства и др.

Г.Шаумаров среди основных причин, вызывающих возникновение проблем в будущей семье у людей с нарушениями психического развития, выделяет низкий образовательный и культурный уровень выпускников вспомогательных школ, а также неблагополучность, деструктурированность родительских семей, их низкий уровень педагогической культуры, невысокий воспитательный потенциал и, как следствие, негативный опыт, полученный в браке, неблагоприятный пример родительской семьи [6].

Анализ психологической литературы по проблемам семьи показал, что процесс идентификации является одним из главных механизмов формирования представлений о будущей семье. Родительская семья становится эталоном и выступает основным источником по накоплению знаний и представлений о том, какой должна быть семья, родители выступают для детей главным примером того, какими должны быть мужчина и женщина, их роль и функции в семье, присущие им формы поведения по отношению друг к другу и к детям.

От родителей, от успеха или неуспеха их собственного брака во многом зависит, каким будет отношение к будущему браку у их детей. Социологические исследования по данным Т.Буленко фиксируют, что благополучие в родительских семьях способствует созданию счастливых браков у детей. Однако, к сожалению, далеко не во всех семьях царит благополучие и гармония. Поэтому, по мнению ученого, особенно важны усилия педагогов, психологов и родителей, направленные на то, чтобы юноши и девушки получили широкие возможности выбора примера для будущей семейной жизни.

Дисгармоничные отношения и неблагоприятный психологический климат в родительской семье накладывают негативный отпечаток на будущую семейную жизнь ребенка. А.Раку утверждает, что ребенок с определенными недостатками в развитии склонен копировать модель родительской семьи в своей семье [3]. С.Миронова и М.Матвеева, рассматривая вопрос полового воспитания и подготовки учащихся вспомогательной школы к семейной жизни, отмечают, что в зависимости от микроклимата в семье у ребенка формируются установки на семейную жизнь, ценностные ориентации, стереотипы поведения [2].

Г.Грибанова, В.Карвялис, Е.Мастюкова, С.Миронова, М.Райськая и другие ученые подчеркивают, что умственно отсталые дети, как правило, воспитываются в неблагополучных семьях, с неблагоприятной атмосферой для воспитания будущего семьянина. Поэтому, не имея другого примера, дети с интеллектуальными недостатками, переносят негативный опыт родителей в собственную будущую семью.

С целью изучения родительских семей учащихся с недостатками умственного развития, нами было организовано исследование, в котором приняли участие практические психологи 24 специальных общеобразовательных школ Донецкой, Харьковской, Запорожской и Львовской областей Украины. На основе личных дел воспитанников вспомогательных школ практическими психологами был проведен анализ семей учащихся (в общей сложности было проанализировано 2518 семей учащихся). Полученные данные были распределены согласно классификации семей в зависимости от их показателей неблагополучия, разработанной Л.Алексеевой [1]. На основе полученных результатов была составлена следующая характеристика семей, в которых воспитываются ученики с недостатками умственного развития:

- благополучные семьи (родители морально устойчивы, обладают культурой воспитания, эмоциональная атмосфера семьи положительная) - 32%;

- педагогически некомпетентные семьи (родители не владеют культурой воспитания, родители безразлично относятся к вопросам воспитания собственного ребенка, эмоциональная атмосфера семьи относительно положительная) - 36%;

- конфликтные семьи (в семье неблагополучная эмоциональная атмосфера, между родителями возникают постоянные конфликты, родители раздражительные, грубые, нетерпимые) - 18%;

- аморальные семьи (родители вступают в противоречие уже не только в отношениях друг с другом, но и с нормами морали и правилами нравственного поведения в целом, жестокое поведение по отношению к ребенку, систематические физические наказания, родители ведут аморальный образ жизни: пьянствуют, имеют судимость, воспитанием детей не занимаются) - 10%;

- асоциальные семьи (семья имеет отрицательную антиобщественную направленность ее членов к народным ценностям, интересам, идеям; атмосфера в семье благополучная только извне, отношение родителей к ребенку безразлично) - 4%.

Анализ личных дел учащихся вспомогательных школ показал, что 37% детей воспитываются в неполных семьях, где их воспитывает только мать или отец, или вообще другие родственники - бабушка, дедушка, тетя.

Итак, следует отметить, что исследование эмоционально-оценочного отношения и системы ожиданий подростков относительно будущей семьи, непосредственно связано с изучением у них образа родительской семьи, так как усвоенные формы поведения и модели семейных взаимоотношений родителей служат образцом для построения собственной семьи. Так, С.Терехина указывает, что образ родительской семьи подростка - это «когнитивный и эмоционально-смысловой комплекс его представлений о структуре и динамике семьи, характер взаимоотношений между ее членами, в том числе между самим подростком и родителями» [4 , с. 3].

С целью изучения и сравнительного анализа у учащихся 7-х и 9-х классов вспомогательной школы и учащихся 9-х классов массовой школы образа родительской семьи, ее структуры, особенностей взаимоотношений между членами семьи («семья глазами ребенка»), а также отражение переживаний учащихся и восприятие ими своего места в семье, отношение их к семье в целом и к отдельным ее членам, нами было организовано исследование, в котором использовалась проективная методика - рисунок «Моя семья», которая, как и большинство проективных тестов, достаточно информативная.

В исследовании принимали участие 79 учащихся 7-х классов специальных школ-интернатов (из них 43 девочки и 36 мальчиков), 93 учащихся 9-х классов специальных школ-интернатов (из них 51 девочка и 42 мальчика) и 82 учащихся массовой школы (из них 44 девочки и 38 мальчиков) Донецкой, Запорожской и Харьковской областей.

Важным аспектом в образе родительской семьи является восприятие ребенком отношения к себе со стороны родителей, ведь, по мнению Г.Хоментаускаса, именно восприятие себя в семье играет фундаментальную роль для существующих и будущих отношений с людьми [5, с. 87].

1 - «дружная семья», такой тип характерен для семей, в которых ребенок чувствует атмосферу дружественности и поддержки друг друга;

2 - «кумир семьи», данный тип встречается в семьях, где ребенок занимает главное место и все члены семьи удовлетворяют все прихоти своего чада;

3 - «гиперопека», в такой семье ребенок окружен повышенным вниманием и чрезмерной заботой;

4 - «лишний», ребенок чувствует себя одинокой и ненужной собственной семье;

5 - «безнадзорный», это дети которым не уделяют должного внимания, дети брошены на произвол судьбы.

Анализ и обобщение результатов исследования свидетельствует о существенной разнице между полученными данными об учащихся вспомогательной школы в сравнении с учащимися массовой школы. Для большинства умственно отсталых подростков характерны такие типы восприятия себя в родительской семье, как «лишний» (7 кл.: мальчики - 38,88% чел.; девочки - 41,86% чел.; 9 кл.: мальчики - 47, 61% чел., девочки - 43,13% чел.) и «безнадзорный» (7 кл.: мальчики - 25,0% чел., девочки - 23,25% чел.; 9 кл.: мальчики - 33,33% чел.; девочки - 21,56% чел.). Это свидетельствует о том, что подростки чувствуют себя одинокими в кругу семьи, они не получают надлежащей родительской любви и заботы. Лишь у незначительной части учащихся 7-х классов вспомогательной школы, чаще встречались типы «гиперопека» (мальчики - 8,33% чел, девочки - 9,30% чел.) и «кумир семьи» (мальчики - 11,11 % чел., девочки - 11,62% чел.), а у девятиклассников - «дружная семья» (мальчики - 19,04% чел., девочки - 19,60% чел.). У учащихся с нормально развитым интеллектом доминируют такие типы восприятия себя в семье родителей, как «дружная семья» (мальчики - 57,89% чел., девочки - 56,81% чел.), «гиперопека» (мальчики - 15,78% чел., девочки - 29,51% чел.) и «кумир семьи» (мальчики - 26,31% чел., девочки - 13,63% чел.), то есть, в целом, дети испытывают со стороны родителей заботливое и любящее отношение к себе.

В рисунках подростков проявлялись отношения доминирования-подчинения в семье, т.е. отображение кто в семье занимает позиции лидера. В целом, по мнению большинства учеников, как умственно отсталых (7 кл.: мальчики - 52,77% чел., девочки - 62,79% чел.; 9 кл.: мальчики - 47,61% чел., девочки - 58, 82% чел.), так и с нормально развитым интеллектом (мальчики - 81,57% чел., девочки - 77,27% чел.) - доминирующую позицию в семье занимает отец. Третья часть умственно отсталых учеников считает, что лидер в их семье - мать, бабушка или дедушка, это объясняется тем, что большое количество подростков с недостатками умственного развития воспитываются в неполных семьях.

Данные о том, кого дети считают наиболее значимым для себя членом семьи распределились следующим образом: среди учеников 7-х классов вспомогательной школы - 69,44% мальчиков и 74,41% девочки выделяют матерей. Для 52,38% умственно отсталых мальчиков, которые учатся в 9-х классах, отец более значимая фигура, чем мать. А для 50,98% умственно отсталых девочек-девятиклассниц более близка мать и для 31,37% - бабушка. В рисунках учащихся 9-х классов массовой школы между мальчиками и девочками тоже есть разногласия: для большинства мальчиков

(65,78% чел.) значимой фигурой и примером для подражания является отец, а для девочек (72,72% чел.) - мать. Анализ полученных данных показал, что те члены семьи, которые наиболее значимы для детей, не всегда совпадают с теми, которые занимают господствующую роль в семье.

Следующим шагом в нашем исследовании было изучение внутрисемейной атмосферы, то есть оценка особенностей эмоциональных отношений в семейном кругу. Нами были выделены следующие типы внутрисемейных контактов:

1 - «благоприятная семейная ситуация» - в семье царит позитивная атмосфера и эмоциональная поддержка друг друга;

2 - «чрезмерно тесные контакты» - один из видов отклонений в построении семейных отношений, иногда может доходить до симбиотических связей;

3 - «нарушение эмоциональных контактов» - недостаточная эмоциональная связь между членами семьи, чаще становится источником психологического неблагополучия детей, их невротизации и отклонений в личностном развитии;

4 - конфликтные отношения в семье - в таких семьях высокий уровень конфликтности между ее членами, дети постоянно находятся в стрессовом состоянии, в них проявляется высокий уровень тревожности и имеются сложности в общении и построении дружеских отношений со сверстниками.

Полученные данные исследования свидетельствуют о следующем: большинство умственно отсталых учеников 7-х классов, а именно - 47,22% мальчиков и 55,81% девочек, и 9-х классов - 52,38% мальчиков и 45,09% девочек, воспитывающихся в семьях, которым присущи нарушение эмоциональных контактов и высокий уровень конфликтности. В рисунках подростков наблюдается высокий уровень тревожности, наличие страхов и признаки агрессии. Хотя и присутствуют рисунки, на которых запечатлена благоприятная семейная атмосфера, одновременно, в них присутствуют нарушения эмоциональных отношений между детьми и кем-то из членов семьи. Ученики 9-х классов массовой школы, в целом, воспитываются в семьях с благоприятной семейной ситуацией. Также, следует отметить, что в семьях подростков с нормальным уровнем развития интеллекта присутствуют сверхтесные контакты, особенно это проявляется у девочек в их отношениях с матерями.

В целом, при анализе рисунков на тему «Моя семья» отмечен содержательный контраст между рисунками умственно отсталых учеников и учеников с нормально развитым интеллектом. Цвета, которые использовали подростки с нарушениями умственного развития в большинстве темные и мрачные. На рисунках отражена разобщенность между членами семьи и недостаток общения с детьми. У школьников наблюдался высокий уровень тревожности и агрессии. Рисунки учащихся 9-х классов массовой школы, в целом, имели положительный окрас. Подростками были выбраны яркие и теплые цвета. В нарисованных семьях доминировала атмосфера благополучия и эмоционального комфорта. На основании полученных данных можно сделать следующий вывод: у большинства умственно отсталых подростков сформирован негативный образ родительской семьи, что может в будущем негативно повлиять на формирование собственной семейной жизни, ведь родительская

семья служит примером для детей и усвоенные деструктивные формы семейных отношений могут быть перенесены в собственную семью.

С целью исследования у умственно отсталых подростков уровня идентификации семьи родителей с будущей семьей, желания сходства с отцом и матерью, оценки взаимоотношений родителей и удовлетворенности отношениями с ними, нами была разработана анкета «Пример для будущей семьи», которая является модифицированным вариантом анкеты «Взаимоотношения в семье», разработанной Т.Демидовой. Анализ полученных данных показал, что у большинства умственно отсталых учеников 7-х классов, как у мальчиков (77,77%), так и у девочек (83,72%) - высокий уровень идентификации семьи родителей с будущей семьей; у умственно отсталых учеников 9-х классов: у 47,61% мальчиков высокий уровень и у 52,38% - средний; у 64,70% девочек высокий уровень и у 35,29% - средний. Среди учеников 9-х классов массовой школы у большинства мальчиков (55,26%) и девочек (59,09%) средний уровень идентификации семьи родителей с будущей семьей. Это свидетельствует о том, что подростки с нарушениями умственного развития хотят перенять опыт семейных отношений у своих родителей в будущем; желают, чтобы их будущая семья была похожа на семью родителей; считают родительскую семью для себя примером. Большинство умственно отсталых подростков хотят быть похожими на своих родителей, а также желают, чтобы будущие муж или жена были похожи соответственно на их отца или мать. Подростки с недостатками умственного развития положительно оценивают отношения собственных родителей и считают, что родителям хорошо удается сглаживать возникшие между ними разногласия и они хорошо понимают друг друга. Ученики вспомогательной школы в большинстве довольны отношениями с родителями и испытывают привязанность к ним.

Выводы. Отсутствие у подростков, нуждающихся в коррекции умственного развития, положительного примера семейных взаимоотношений могут негативно повлиять на их собственную будущую семейную жизнь, ведь деструктивные формы взаимоотношений между родителями, педагогическая необразованность и ненадлежащее воспитание детей, бесхозяйственное построение семейного быта воспринимаются юношами и девушками как неотъемлемая часть семейной жизни. Однако при этом большинство умственно отсталых подростков имеют позитивное отношение к будущей семье и представляют ее дружной и сплоченной, с благоприятным психологическим климатом. Поэтому опыт, который зачастую является негативным, полученный в родительской семье в будущем будет препятствием на пути построения крепкой семьи, ведь, как показали исследования, отрицательные тенденции в организации семейной жизни и деструктивные формы взаимоотношений умственно отсталые мальчики и девочки воспринимают как норму.

Таким образом, проблема воспитания умственно отсталого подростка как будущего семьянина сегодня является весьма актуальной и требует своевременного решения. Поэтому острой становится необходимость создания целостной системы семейного воспитания и подготовки подростков и молодежи с недостатками умственного развития к семейной жизни, которая должна строиться на

основе комплексного взаимодействия родителей и специалистов специальных образовательных учреждений.

Список литературы:

1. Алексеева Л. С. Работа с семьей в. учреждениях социального обслуживания: социально-психологический аспект / С. Алексеева // Семья в России. – 1998. – №3 / 4. , С. 11-24;

2. Миронова С.П., Матвєєва М.П. Статеве виховання у допоміжній школі / С. Миронова, М. Матвєєва // Посібн. для вчит. – Кам'янець-Подільський: 1996. – 30 с.;

3. Раку А. И. Взаимодействие вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся / А. Раку. – Кишинев: 1982. – 143 с.

4. Терехина С.А. Образы родительской и будущей семьи у девочек-подростков с делинквентным поведением / С. Терехина: Автореф. дис. канд. псих. наук. – М., 2006. – 21с.

5. Хоментаускас Г. Семья глазами ребенка / Г. Хоментаускас. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 224 с.

6. Шаумаров Г.Б. Социально-психологические проблемы молодой семи выпускников специальной школы для детей с задержкой психического развития / Г. Шаумаров: Автореф. док. псих. наук. – М., 1990. – 25 с.

Primit 12.02.2015

Роль межличностных взаимоотношений участников педагогического процесса в общении

Колесник А.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры семейного и эстетического воспитания Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Summary

The article discusses the role of interpersonal relationships of participants of teaching and educational process in communication in the course of which people act to each other as objects and subjects of impact.

Key words: interpersonal relationships, educational process.

Аннотация

В статье рассматривается роль межличностных взаимоотношений участников педагогического процесса в рамках взаимодействия друг на друга как объект и субъект взаимодействия.

Ключевые слова: межличностные взаимоотношения, педагогический процесс.

В процессе общения люди проявляют, раскрывают для себя и других свои личностные качества. Но в общении эти качества не только проявляются, но развиваются и формируются, поскольку, общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся общественные нормы, ценности, знания и способы деятельности, формируясь, таким образом, как личность и субъект деятельности. Общение выступает как одно из важнейших условий объединения людей для любой совместной деятельности.

Процесс общения является многомерным и многоуровневым, о чем свидетельствуют разнообразные формы и разновидности коммуникаций: общение прямое и косвенное, непосредственное и опосредованное, деловое и личное, межперсональное и межгрупповое и др. Б.Ф.Ломов пишет: «Общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Ее результат - это не преобразованный предмет, а отношения с другим человеком, с другими людьми» [5,с.248]. Для общения специфическим признаком является взаимодействие, для которого необходимо не менее двух человек, каждый из которых обязательно должен выступать как субъект. В анализе субъектно-субъектных отношений раскрываются, по мнению Б.Ф.Ломова, «не просто действия того или иного субъекта или воздействия одного субъекта на другого, но процесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), сопереживание и т. п. [5, с.249].

Особенно велика роль взаимодействия людей в регуляции их поведения и в организации их совместной деятельности, эффективность которой зависит от меры согласованности действий и поступков и индивидуальных вкладов всех ее участников в общий результат. «Благодаря общению, - подчеркивает Б.Ф.Ломов, - индивид получает возможность регулировать не только свое собственное поведение и поведение других людей, а вместе с тем испытывать регуляционные воздействия с их

стороны. Во взаимной «подстройке» действий ... реализуется именно регулятивная функция общения» [5, с.268]. Далее Б.Ф.Ломов указывает, что в процессе общения может оказываться воздействие на цели и мотивы предметной деятельности, на формирование программы и принятие решений, на исполнение отдельных действий и их контроль, т.е. на все основные функциональные компоненты деятельности своего партнера. Одновременно с этим осуществляется также взаимная стимуляция и взаимная коррекция поведения. Взаимная регуляция поведения и действий людей в группе становится фактором превращения ее в совокупного субъекта [5, с.269].

Общение выступает не только как информационный процесс и процесс формирования взаимоотношений, но и как процесс взаимодействия, в котором люди выступают относительно друг друга как объекты и субъекты воздействия.

В процессе общения проявляются и формируются отношения участников учебно-воспитательного процесса. И.И.Скрипюк указывает, что 70% педагогов не может правильно оценить свои взаимоотношения с воспитанниками [8]. Практика показывает что общение и отношения неразрывно связаны между собой. Одно не бывает без другого: нет общения без определенного отношения, как и без общения не может проявиться отношение. Но единство не есть тождество, и поэтому было бы неправомерно сводить общение только к отношениям, как неоправданно было бы отождествлять общение с простым обменом информацией. Я.Л.Коломинский справедливо считает, что общение есть способ выражения и актуализации отношений [3]. Причем в зависимости от ситуации общения способы выражения одного и того же или разных отношений у одного и того же человека или разных людей заметно различаются. Иллюстрацией тому могут служить многочисленные примеры избирательного отношения и определяемого им обращения педагогов к разным и одним и тем же воспитанникам. В свою очередь и способы общения оказывают влияние на то, каким будет сформировано отношение. Главным образом от самого человека зависит, как к нему будут относиться другие. Иначе говоря, то, как данный человек относится и ведет себя с другими, будет определять поведение и отношение к нему. Имея в виду неоднозначность связей общения и отношений, Я.Л.Коломинский правильно указывает на возможность двух путей управления людьми, один из которых представляет собой регулирование способов общения через изменение отношений, а второй, наоборот, - регулирование отношений через изменение способов общения.

Не все отношения между людьми носят взаимный характер. О взаимоотношении говорят только тогда, когда имеются прямые межличностные отношения [3]. Взаимоотношения могут быть непосредственными, когда общение происходит «лицом к лицу», или опосредованными какими-либо средствами видеокоммуникаци. По временному признаку взаимоотношения подразделяются на одновременные и развернутые во времени, как, например, в многолетнем обучении.

В рамках групповых форм взаимодействия людей, их взаимоотношения подразделяются на деловые, или официальные, возникающие по поводу совместной деятельности, и личные, или неофициальные, основанные на чувствах симпатии и антипатии. А.В.Петровский выделяет три формы взаимоотношений: эмоциональные, неопосредованные совместной деятельностью;

межличностные, опосредованные целями и содержанием совместной деятельности, и отношения взаимной ответственности и зависимости [6]. Более полную и многомерную классификацию взаимоотношений предлагает А.А.Русалинова [7]. Она выделяет функциональные взаимоотношения по вертикали и горизонтали, формальные и неформальные, деловые и личные, стабильные и ситуативные. Как видно из приведенных классификаций, наиболее общепринятым является разделение взаимоотношений на деловые и личные. Заметим, что и их выделение довольно условно. В реальной жизни личные взаимоотношения всегда опосредованы деловыми отношениями, и, наоборот, все деловые отношения личностно пристрастны, избирательны и эмоциональны. Для Т.Е.Конниковой, например, степень слияния деловых и личных взаимоотношений является общим диагностическим показателем уровня развития внутригрупповых отношений в целом [5].

Принято считать, что эмоциональное отношение людей друг к другу находит свое наиболее полное выражение в социометрических выборах, основанных на «симпатиях - антипатиях», системе эмоциональных предпочтений, предрасположенности к определенной эмоциональной оценке другого человека [*2*]. Кузьмин Е.С., Емельянов Ю.П. считают, что социометрия как наиболее чувствительный и релевантный метод диагностики эмоциональных межличностных отношений позволяет прогнозировать ряд поведенческих и личностных проявлений в группе. Так, при наличии у людей симпатий или антипатий друг к другу можно ожидать повышения или понижения у них конфликтных реакций, взаимооценок, определенных изменений в уровне тревожности и социальных притязаний, способах обращения друг к другу, в тактике решения совместных задач, степени индивидуальной и групповой успешности учебной и профессиональной деятельности [4].

Одной из главных характеристик положения человека в системе межличностных отношений является социометрический статус, в котором проявляется обобщенное эмоционально-оценочное отношение людей друг к другу, степень желательности партнера по совместной деятельности. Как известно, социометрический статус измеряется числом получаемых выборов [*2*]. Соотношение числа членов группы, получивших разное количество выборов, образует статусную структуру личных взаимоотношений, в которую входят «звезды», «изолированные», «пренебрегаемые» и «отверженные» [3]. К «отверженным» относят тех, кто получает отрицательные выборы, с кем открыто не хотят вступать в деловые и личные отношения. «Изолированными» считаются лица, к которым нет симпатий и которых не выбирают. К «пренебрегаемым» относятся лица, которых выбирают очень редко. И, наконец, «звезды» - это те, которых выбирают больше других.

В последнее время в советской социальной психологии вполне обоснованно стали различать ранее смешивавшиеся понятия «лидер» и «социометрическая звезда» (эмоциональный лидер). На наш взгляд, лидерство представляет собой социально-психологическую характеристику человека как субъекта деятельности в системе межличностного взаимодействия, а социометрический статус - это социально-психологическая характеристика личности как субъекта и объекта внутригрупповых взаимоотношений. Лидер - это всегда вожак, за ним признается право вести за собой других в рамках какой-либо конкретной совместной деятельности. Социометрическая звезда - это тот, кого больше

всего любят. Не всегда «звезды» бывают лидерами, хотя лидеры нередко являются «звездами» [9]. Также установлено, что взаимность и социометрический статус тесно связаны. Чем выше эмоциональный статус личности, тем чаще ей отвечают взаимностью. По данным Я.Л.Коломинского, лица с высоким социометрическим индексом имеют до 90% взаимных выборов [*3*]. Взаимность выборов выступает, с одной стороны, как показатель эмоционального самочувствия личности в группе, с другой - как показатель эмоциональной групповой сплоченности.

Показатели социометрического статуса и взаимности объединяются показателем удовлетворенности отношениями. Эмоциональная удовлетворенность измеряется отношением числа отданных выборов к числу ответных взаимных выборов. Общегрупповой показатель эмоциональной удовлетворенности является индикатором степени развитости внутригрупповых отношений. Кроме названных, есть много других, более частных эмпирических показателей межличностных взаимоотношений, например такой, как эмоциональная экспансивность, характеризующая круг желаемого общения (с кем человек хотел бы общаться) или уровень притязания в области взаимоотношений, определяемый по числу ожидаемых выборов и др.

В настоящее время накоплено много конкретных данных, отражающих структуру и динамику межличностных отношений в различных группах, в том числе и в учебных коллективах, в зависимости от разных социально-демографических, групповых, деятельностных и личностных факторов. Установлено, например, что с возрастом отмечается некоторое увеличение числа лиц крайних статусных категорий. Обнаружена также относительная устойчивость социометрического статуса личности в течение и при переходе человека в другие группы. Уместно будет заметить, что длительное пребывание в «изгоях», равно как в положении «звезды», может привести к существенной деформации личности, и это обстоятельство важно учитывать в практике обучения и воспитания. Определенное значение в обучении и воспитании имеют и другие установленные факты, в частности, данные о зависимости эмоционального статуса человека от его возраста, внешнего вида, успехов в учебе, интеллекта и умственной одаренности, развития качеств, ценных для группы, свойств темперамента, перцептивных и рефлексивных способностей, социальных установок, специфики и условий конкретной деятельности [2]. Из всех перечисленных факторов, формирующих социометрический статус личности, остановимся на двух из них.

Если эмоциональный статус отражает в известной мере объективное место человека в группе, то его отношение к реальному положению в группе, стремление и притязание на иной статус составляют внутреннюю субъективную позицию личности. Эта внутренняя позиция личности к своему реальному статусу в значительной степени определяется перцептивными и рефлексивными способностями. В данном контексте под рефлексией будем иметь в виду способность человека воспринимать, осознавать, познавать и оценивать себя и свое состояние. Для обозначения восприятия, понимания и оценки других будем пользоваться термином «социальная перцепция», или «познание». В плане межперсональных отношений рефлексия связана с восприятием, пониманием и оценкой человеком своих отношений с другими людьми, а перцепция - с восприятием, пониманием и

оценкой отношений других людей между собой и к нему самому. Рефлексия и перцепция тесно связаны между собой. С одной стороны, восприятие человеком своих отношений невозможно без понимания отношений к нему других членов группы, с другой стороны, оценка и понимание других людей и отношений между ними происходит через призму его отношений с ними. В известном смысле социально-психологическую рефлексию можно определить через уровень притязания личности в сфере взаимоотношений, а также через самооценку. Самооценка и уровень притязания тоже связаны между собой: в уровне притязания всегда проявляется самооценка, а в самооценке выражаются притязания человека. Ранее уже отмечалось, что уровень притязания определяется количеством ожидаемых выборов. Адекватность самооценки устанавливается числом совпадений ожидаемых и реально полученных выборов. Приведем некоторые данные, отражающие динамику самооценки и уровня притязаний в системе межличностных отношений [3]. Обнаружено, что с возрастом адекватность оценки человеком своих отношений повышается. Вместе с тем у взрослых наблюдается общая тенденция переоценивать свое прошлое и настоящее положение в группах. Более того, чем менее благоприятным является положение в группе, тем больше проявляется завышенный уровень социальных притязаний. Выявлены и другие любопытные факты. Оказывается, что, строя прогноз в отношении возможного выбора другими, человек основывается прежде всего на своем отношении к этим другим. Он полагает, что тот, к кому он хорошо относится, должен выбрать и его. Я.Л.Коломинский назвал этот феномен «презумпцией взаимности» [3, с. 295]. У студентов, например, она наблюдается более чем в 60% случаев.

Изучение способности правильно воспринимать и оценивать взаимоотношения других людей, показало, что взаимоотношения других оцениваются более точно, чем свои собственные, причем, чем выше у человека социометрический статус, тем острее у него социальная наблюдательность. Одноклассники и однокурсники объективнее судят о взаимоотношениях в классе или учебной группе, чем их учителя и преподаватели. Учителя, как правило, завышают положение в группе тех учеников, которые им нравятся, и занижают социально-психологический статус школьников, которых не любят. Учителя и преподаватели разных предметов особенно слабо прогнозируют крайние статусные категории, по-разному видят статусную структуру в школьном классе или учебной группе. Частично это вызвано тем, что в связи с каждым предметом в учебной группе складывается неодинаковая система взаимоотношений. Как известно, свои «звезды» и «хвостисты» есть по каждому предмету. Не только разные предметы, но и каждый вид учебной деятельности может актуализировать особый вариант относительно устойчивой структуры взаимоотношений [3].

В связи с тем, что складывающаяся структура взаимоотношений в учебной группе между одноклассниками, а также между учителями и учащимися существенно сказывается на учебных достижениях каждого из участников учебного процесса в отдельности и в целом всей учебной группы, большое значение приобретают научные исследования, раскрывающие структуру и динамику межличностных отношений для педагогической практики с точки зрения постановки и

решения задач по управлению и оптимизации взаимоотношений в коллективах учебно-воспитательных учреждений.

Литература:

1. Бодалев А.А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Просвещение,1983. – 356 с.
2. Волков И.П. Социометрические методы в социально- психологических исследованиях / И. П. Волков. – Л. : Наука,1970. -123 с.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск, 1976. – 439 с.
4. Кузьмин Е.С. Руководитель и коллектив / Е. С. Кузьмин, Ю. П. Емельянов. – Л. : Наука,1974. – 245 с.
5. Конникова Т.Е Нравственное воспитание школьников в коллективе / Т. Е. Конникова. – Л. : Педагогика,1970. – 216 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Просвещение,1984. – 214 с.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Наука,1982. – 311 с.
8. Русалинова А.А. Теория коллектива в советской психологии / А.А. Русалинова // Социальная психология. – Л. : Наука,1979. – 300 с.
9. Скрипюк И.И. Основы технологии коррекции педагогической деятельности / И. И. Скрипюк. – Л. : Педагогика,1986. – 158 с.
10. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьника / Л. И. Уманский. – М. : Академия,1980. – 145 с.

Primit 16.02.2015

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНО - ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Просенюк А.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры семейного и эстетического воспитания, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Summary

In this article consider the question of use theatrical action as full value and effective method of pedagogical influence on preschool-age children. There is a short description of new approach primary meaning about use national toy in education.

Key words: national toy, theatrical action, preschool-age children, pedagogical conditions.

Аннотация

В статье рассматривается вопрос использования театрально – игровой деятельности, как полноценный и эффективный метод влияния на детей дошкольного возраста.

Также статья содержит описание некоторых подходов важного значения использования народной игрушки в воспитании.

Ключевые слова: национальная игрушка, театральная деятельность, дети дошкольного возраста, педагогические условия.

Постановка проблемы состоит в обозначении психолого-педагогических основ воспитания в условиях жизнедеятельности современных детей дошкольного возраста на стыке информационных потоков, не теряя связи с культурным наследием своего народа.

Содержание дошкольного образования ориентирует педагогов на обеспечение разностороннего развития личности детей дошкольного возраста соответственно с их задатками, склонностями, интересами.

Так, в Законе Украины «Об образовании», в котором провозглашено образование приоритетной сферой социально-экономического и культурного развития общества среди основных принципов назван принцип органической связи с мировой и национальной историей, культурой, традициями.

В Законе Украины «О дошкольном образовании» обозначены принципы функционирования непрерывной системы воспитания, среди которых озвучен принцип культуросоответствия (обеспечение органической связи с историей народа, культурными и бытовыми традициями, народным творчеством, промыслами; единство и преемственность поколений).

Именно для заинтересованного ребёнка характерны мыслительная и эмоциональная активность, творческий и нестандартный подход к решению жизненных вопросов, творческая направленность в деятельности, возможность и желание познавать, творить новое, расширять границы известного, ставить перед собой новые цели и творчески достигать их.

Народное прикладное искусство считается одним из самых захватывающих проявлений народной ментальности, которое имеет давние исторические корни. Народная игрушка является частью прикладного искусства.

Следовательно, поскольку игра отнесена к наиболее органической деятельностью в дошкольном возрасте, то именно игра в различных её проявлениях должна стать действенным способом формирования личностных качеств детей дошкольного возраста. Народная игрушка при этом занимает почётное место.

Целью статьи является рассмотрение и определение основных подходов к обеспечению оптимизации процесса воспитания детей дошкольного возраста в современных условиях мощного влияния разнообразных информационных, культурных (и антикультурных) течений средствами народной игрушки.

Народная игрушка давно вошла в быт детей и стала объектом в предметном обеспечении воспитания детей, в котором отражено разнообразие круга детских интересов. Она имеет свою историю, что не характеризует её как случайное явление. Народная игрушка – это ветвь народного искусства, которая развивается.

Место и роль народной игрушки в воспитании детей отображено в работах многих ученых (Л. Венгер, Г. Довженюк, Н. Дзюбинина, В. Инжестойкова, Е. Косаковская, Л. Лазарева, Л. Сморж, Е. Флёрина и др.). Методические и педагогические аспекты работы с народной игрушкой раскрыты в работах ученых (А.М. Богуш, Т.И. Пониманская).

Свой взгляд на особенное значение народной игрушки в жизни ребёнка высказал доктор философских наук, профессор Л.Сморж. Исследователь предупреждает об опасности «перегиба» в сторону рационального и утилитарного за счёт уменьшения и суживания эмоционального и бескорыстного, что собственно и определяет культуру и гуманность личности. За воспитательную роль игр и игрушек в жизни ребёнка, а также участие в них родителей ратует А. Бурова [1].

По утверждению учёной К. Зворыгиной, психологическая особенность игры состоит в том, что в ней много воображаемого, условного, но переживания тех, кто участвует в игре всегда правдивые, их действия реальные [3,с.41].

Вопросы истории, смысловых основ, функциональных особенностей народной игрушки рассматривал А. Найден [6;7].

Использование народной игрушки с целью воспитания и развития творческих способностей ребёнка, формирование его личности, обогащение познавательной сферы детей дошкольного возраста позволяют расширить педагогические возможности воспитателей.

В Комментарии к Базовому компоненту дошкольного образования в Украине указывается на то, что игрушка является средством формирования мировосприятия. Ребёнок воспринимает игрушку как образ предмета реального или сказочного мира, а также партнёра. Понимает её особенности и другие характеристики как осуществление художественной, технической и других видов культур [4] .

Выбор ребёнком игрушки для сюжетно - ролевой игры есть индикатором её развития. Одни дети выбирают игрушку для игры независимо от задумки. В этом случае игрушка определяет направление развития сюжета, но сюжетные действия предельно ограничены и бедны. Другие дети выбирают игрушку целеустремлённо, в зависимости от задуманного сюжета или параллельно с его формированием. Осознанный выбор, группировка и классификация игрушек по их ситуативным признакам помогают ребёнку реализовывать игровую задумку [5, с. 68].

Т. Пониманская предупреждает о том, что высокий уровень информированности детей не всегда сопровождается развитием мышления. Меняются формы активности ребёнка, и, как результат, беднеет сюжетно-ролевая игра, которая всегда была показателем интереса к обществу с наличием уровня его принятия ребёнком дошкольного возраста [8,с.242].

Напрашивается вывод о том, что ребёнку нужно помочь научиться играть с игрушкой, но с умением выдерживать эмоциональное равновесие и не принять так называемый «диктат игрушки».

В этом смысле, по результатам наших исследований, эффективным является включение детей дошкольного возраста в театрально-игровую деятельность со следованием конкретной сюжетной линии игры (допускаются предварительные вариации по желанию детей). Очень важным воспитательным и развивающим моментом является то, что такая игра несёт в себе смысловую нагрузку.

Проблема использования театрализованной деятельности как полноценного и эффективного способа педагогического влияния осознаётся исследователями (Л. Артёмова, Р. Жуковская, О. Кононко, О. Козлюк, И. Луценко, Л. Макаренко, Г. Михайлова, М. Шуть).

Значение основных видов театрального искусства проанализировано в трудах искусствоведческого, педагогического и психологического характера.

С.Рубинштейн, например, утверждал, что театр действенно накапливает опыт для воображения, которое «улетает от действительности, чтобы глубже проникнуть в неё»[9, с.319].

Своей целью мы видели проанализировать место и роль народной игрушки в образовательном театрально - игровом пространстве дошкольного учебного заведения, как эффективного средства развития творчества детей дошкольного возраста; разработать практические рекомендации по вопросу реализации театрализованной деятельности с её использованием. К этому вопросу мы подходили с осознанием того, что использование народной игрушки в воспитательном процессе требует обновления и достижения новых пиков интереса и к народной игрушке, и к театрально - игровой деятельности. К занятиям выдвигались требования: эмоциональная окраска, оптимальное использование технических средств обучения, понимания сюжета игры, динамики его развития и роли народной игрушки в этой игре.

Использование современного предметно-технического пространства, как показало исследование, обеспечивает единство познания, игры и творчества и позитивно влияет на развитие игровой (исполнение игровой роли, развитие сюжета) и познавательной деятельности (обозначение оптимальных стратегий решений), открытие более сложных способов действий – творчества.

Основная идея новых подходов к обыгрыванию народной игрушки заключалась в гармоничном объединении современных технических возможностей с традиционными средствами развития ребёнка, в частности такими как народные игрушки, народные песни, поговорки.

Эффективность такого подхода очевидна, поскольку использование традиционных средств развития детей дошкольного возраста в современном техническом формате (народные мелодии в современной аранжировке, народные пословицы с использованием видеоряда, использование народных игрушек в качестве гостей из полюбившихся сказок, героев из народных легенд) детьми воспринималось с пиками интереса.

Особенно значимым является использование народной игрушки в художественно-эстетическом развитии ребёнка с перспективой на повышение уровня и смысловой ценности сюжетно - ролевой игры, так как обеспечивает: развитие основ визуальной культуры; презентацию и работу с народной игрушкой в продуманных позитивных влияниях на слуховой, зрительный и тактильный анализаторы (в сочетании «звук-цвет-действие-образ») в приемлемой для детей форме; познание через творческое экспериментирование и игру; перенос акцентов из информационных методов на демонстрационные, что соответствует сути искусства, а также идее эстетического развития и возрастным возможностям детей дошкольного возраста [2,с.15].

Для успешного стимулирования использования народной игрушки в театрально-игровой деятельности нами обращалось особенное внимание на модернизацию театрально-игрового пространства, оснащение игровых центров, которые позитивно влияли на эмоциональную насыщенность жизнедеятельности детей дошкольного возраста, развитию эмоциональной сферы и творческих способностей.

Для решения поставленных задач использовались разнообразные методы и приёмы: чтение художественных произведений на тему ознакомления с народной игрушкой, рассказ, виртуальная экскурсия, моделирование игровых ситуаций, организация театрально-игровой и творческой деятельности детей.

В педагогическом арсенале имели место презентации различных видов театра (видеофрагменты теневого, бумажного и др.), использование тематических короткометражных мультфильмов, например «Лунтик», серии «Роль», «Спектакль», «Конкурс чтецов», которые послужили хорошим подспорьем во время ознакомления с театральной терминологией и особенностями актёрской деятельности. Работа по эффективному внедрению народной игрушки в театрально-игровое пространство детей - дошкольников проводилась поэтапно: ознакомительный этап, эмоционально – мотивационный, действенно-творческий.

На ознакомительном этапе детям презентовались образцы народных игрушек разных регионов Украины (игрушки с техническим приёмом «яворовская резьба», Опишнянская игрушка, Гуцульская народная игрушка Хомутецкая народная игрушка, Бубновская народная игрушка и др.); ознакомление с разными источниками информации о народной игрушке (книги, журналы, телевидение, радио, компьютер) .

Поскольку театрализованная деятельность тесно связана с миром чувств и переживаний, на эмоционально-мотивационном этапе неотъемлемой работой с детьми дошкольного возраста было управление в отображении и балансировании собственных эмоций и чувств литературных персонажей в театрально-игровой деятельности. Для осуществления яркого сказочного образа, углубления представлений о средствах выразительности, развитии эстетических и творческих способностей, детям предлагались игровые задания на упражнение в обыгрывании образов и эмоциональных состояний. Народная игрушка выступала на таких занятиях гостем и даже координатором действий детей.

Следствием качественного психолого-педагогического сопровождения детей на ознакомительном этапе исследования было проявление активности, заинтересованности, инициативности на его действенно - творческом этапе.

Так, например, следствием виртуальной экскурсии в мастерскую гончара стало самостоятельное изготовление детьми народных игрушек на занятиях по изодеятельности и в свободное время: лепка, украшение декоративными элементами, художественная роспись и оформление керамических народных игрушек. Обучению детей умениям и навыкам работы с разными народными игрушками способствовали мини-видео занятия «Оживи игрушку». Занятия были направлены на овладение ребёнком искусством сценических движений, их упорядочения с речью и движениями других персонажей.

Осуществляя интеграцию использования народной игрушки с театрально-игровой деятельностью в педагогическом процессе дошкольного заведения, необходимо учитывать следующие педагогические условия: оптимальная интеграция народной игрушки и театрально-игровой деятельности в процессе работы дошкольного учреждения, продуманность их использования; использование народной игрушки, логически интегрированных в канву образовательного процесса; использование специально отобранных и разработанных театрально-игровых постановок, позволяющих реализовывать образовательные задания.

Таким образом, в ходе проведённого исследования нам удалось обозначить психолого-педагогические условия ознакомления детей дошкольного возраста с народной игрушкой. В ходе работы мы убедились в том, что народная игрушка по-прежнему несёт позитивную познавательную, эмоциональную и творческую ценность для детей дошкольного возраста. При этом внедрение народной игрушки в театрально-игровую деятельность детей дошкольного возраста требует от воспитателя максимального проявления творчества, мастерства, знания материала о ней.

Список использованной литературы

1. Бурова А. Граємо разом (Про виховне значення ігор, іграшок у житті дитини та участь у них батьків) / Бурова А. Дитячий садок. – 2002. - №18.

2. Вербенец А. Использование современных информационных технологий в процессе художественно-эстетического развития дошкольников / А.Вербенец // Детский сад от А до Я. – 2009. - №4.- С.4-19.

3. Дошкільна педагогічна психологія / за ред. Д.Ф. Ніколенка. – К. 1987.- 183 с.
4. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні. –К.: ред. журналу «Дошкільне виховання». – 2003. – 243 с.
5. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерицкая. – М., 1982. – 128 с.
6. Найден О.С. Українська народна іграшка: Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості / Найден О.С. – К. : АртЕк,1999. – 256 с.
7. Найден О.С. Українська народна іграшка. Смислові та обрядові основи / Найден О.С. ОМ – 1991 -№3- С. 27-30.
8. Поніманська Т.І. Актуальні проблеми виховання дітей дошкільного віку / Т.І.Поніманська // Науковий вісник. – зб. наук. пр. ПНПУ імені К.Д. Ушинського: спец. вип. «Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти».- Одеса-2014.- С. 238-244.
9. Рубіштейн С.Л. Основи загальної психології / Рубіштейн С.Л..- СПб.: Питер - 1999.- 494 с.
Primit 18.02.2015

Проявление психологического и физического насилия в стенах школы как социальная проблема

Собкин В., доктор хабилитат, профессор, академик РАО, директор Института социологии образования РАО, г. Москва,

Синицару Л., доктор психологии, конференциар, КГПУ «Ion Creangă».

Summary

The given article investigates the psychological and physical abuse in schools. The study was conducted with the 9 to 12 grade students in the city of Chisinau. The questionnaire survey involved 2,000 Moldavian and Russian speaking students from the schools of Chisinau. The results of the investigation showed that the majority of students are being abused by their classmates. A comparative results` analysis of a similar study was conducted, involving students from Moscow and Riga. It`s results allowed us to conclude that the modern school can be considered a pretty harsh social institution. Students that are more socially vulnerable can find themselves in a risk zone being at school.

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы психического и физического насилия в школе. Исследование проводилось с учащимися 9-12 классов г. Кишинева. В анкетном опросе приняли участие 2000 школьников молдавских и русскоговорящих лицеев г. Кишинева. Результаты исследования показали, что большинство учащихся школ г. Кишинева подвергается насилию со стороны одноклассников. Был проведен сравнительный анализ результатов аналогичного исследования, в котором участвовали школьники Москвы и Риги. По итогам исследования можно сделать вывод о том, что современная школа является достаточно жестким социальным институтом. Более слабые в социальном отношении учащиеся оказываются в стенах школы в зоне риска.

Ключевые слова: психологическое насилие, агрессия, конструктивная агрессия, деструктивная энергия, агрессивное сознание, поисковая активность, эмоциональная реакция, душевная боль, буллинг, виды буллинга

В последние годы в Республике Молдова остро встает проблема школьного насилия. Решение данной проблемы контролируется парламентом и правительством. В День против насилия в школе, 30 января, на пресс-конференции в агентстве «Инфотаг» парламентский адвокат Тамара Плэмэдялэ обратилась к власти с призывом принять более действенные меры по борьбе с насилием в школах республики.

Насилие в психологии рассматривается как форма проявления психического и/или физического принуждения по отношению к одной из сторон взаимодействия, при этом жертву заставляют делать что-либо вопреки ее воле, желаниям, потребностям. Под стороной в данном случае может пониматься отдельная личность или группа людей [7]. Насилие, таким образом, может иметь как

индивидуальный, так и коллективный характер. Оно всегда направлено на нанесение кому-либо физического, психологического, нравственного или иного ущерба. Практически любое насилие имеет вид психологического насилия. Физическое насилие можно рассматривать как продолжение психологического насилия. Психологическое насилие, как правило, носит эмоциональный характер и проявляется в виде угроз, грубости, издевательств, оскорбления словом и любым другим поведением, вызывающим отрицательную эмоциональную реакцию и душевную боль.

Психологическое насилие в школе может проявляться в виде насмешек, присвоения кличек, высмеивания, унижения в присутствии других детей. Часто с ребёнком отказываются играть, заниматься, не хотят с ним сидеть за одной партой. Такие дети оказываются в изоляции, им отказано в общении. Продолжением психологического насилия является физическое насилие. К физическому насилию относят избиение, нанесение удара, шлепки, подзатыльники, порчу и отнятие вещей и др. Насмешки и издевательства могут продолжаться длительное время, вызывая у жертвы травмирующие переживания. Жертвой психологического насилия может стать любой ребёнок, но обычно для этого выбирают того, кто слабее или как-то отличается от других. Причинами, по которым дети становятся жертвами, могут быть очень разными. Часто жертвами насилия могут стать дети, у которых наблюдается какой-либо физический дефект или заболевание, например, это дети, носящие очки, со снижением слуха или с двигательными нарушениями (например, при ДЦП), нарушениями речи. Вполне нормальные учащиеся, без видимых физических недостатков, но с отсутствием навыков общения (домашние дети), дети, которые испытывают трудности в обучении часто подвергаются насилию в школе. Необычность в стиле одежды, причёске, также могут стать причиной издевательств со стороны одноклассников.

Школьное насилие имеет серьёзные последствия. Во-первых, длительные школьные «издевательства» снижают самооценку. Ребёнок чувствует себя затравленным в детской среде, а в дальнейшем он может замкнуться и избегать отношений с другими людьми. Во-вторых, роль жертвы является причиной низкого статуса в группе, проблем в учёбе и поведении. У такого ребёнка выше риск развития нервно-психических и поведенческих расстройств. В-третьих, у подростков школьное насилие вызывает длительный стресс, порождающий чувство безнадёжности и безысходности, что, в свою очередь, является благоприятной почвой для суицида.

Очень часто термин «насилие» заменяют термином «агрессия». Однако хотя эти термины и имеют сходное смысловое содержание, они не полностью тождественны. Только в тех случаях, когда целью насилия было причинение вреда, понятия «агрессия» и «насилие» тождественны и могут применяться как синонимы [7]. Интересны взгляды психологов, которые считают агрессию неотъемлемым качеством личности, и характеризуют ее как: «злокачественную» и «доброкачественную» (Э. Фромм)) [13]. , как «отталкивающую напряженность» (К.Хорни) [14], как «агрессивное сознание» (А.Адлер) [2]. По мнению К.Лоренца агрессия, которую все считают злом, в действительности такой не является [9]. З.Фрейд утверждал, что агрессивная энергия периодически накапливается в человеке и требует выхода или трансформации. Роль агрессивного поведения, по его

мнению, заключается в направлении этой деструктивной энергии и снятии напряжения. Единственное, где агрессивная энергия может разряжаться - это реальное поведение [12].

При каких же условиях агрессия как качество личности перерастает в насилие? В связи с этим интересна точка зрения на агрессию Г. Аммона, который считает, что человек рождается с потенциалом, так называемой конструктивной агрессивности, которая необходима каждому из нас для творческой самореализации, достижения целей даже в неблагоприятных условиях. Явление конструктивной агрессивности автор считает частичным случаем поискового поведения [8]. В норме конструктивная агрессивность толкает личность к творчеству и созиданию. Однако, если инициатива подавляется и творчески ориентированный поиск не находит реализации, то появляется деструктивная агрессивность, поскольку потребность в активном поиске должна найти выход. Чем в большей степени поисковая активность находит выражение в адекватном и производительном поведении, тем меньше шансов для деструктивного поведения. Несомненно, что именно деструктивная агрессия как поведенческая характеристика личности носит характер насилия, причиняя вред не только самой личности, но и окружающим.

Насилие в школе многими зарубежными психологами называется травлей с использованием термина «буллинг». [4]. В психологической литературе под термином «буллинг» (травля) принято понимать совокупность различных социальных, психологических и педагогических проблем, обуславливающих процесс длительного

(группового или индивидуального) физического или психологического насилия в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации [10]. Стоит отметить, что этому явлению посвящены многие публикации и несколько крупных международных серверов, таких как Bullying.org, Bullying Online, Stop bullying, Bullying.net и т.д.

Как правило, школьная травля (school bullying) как особая форма поведения связана с проблемой утверждения власти в подростковых коллективах и выстраиванием иерархии межличностных взаимоотношений [11]. Последний момент не случаен, поскольку в подростковом возрасте ведущим типом деятельности является межличностное общение [3]. Отношения со сверстниками для подростка являются одной из наиболее значимых жизненных ценностей, а социальная позиция, занимаемая им в классе, во многом определяет его социальное благополучие. Опыт же переживания школьной травли является травмирующим и негативно сказывается на развитии личности подростка, формировании его Я-концепции, самооценке и представлении о себе, а также на системе ценностей и развитии коммуникативных стратегий [4].

Исследователями предпринимались попытки воссоздания типологических характеристик ролей для ситуаций буллинг-поведения. В частности, особое внимание уделялось изучению роли жертвы. По данным норвежского психолога Д. Олвеуса [15] жертвы травли характеризуются как чувствительные, замкнутые и застенчивые люди. Они тревожны, не уверены в себе, имеют низкое самоуважение [4]. При этом стоит заметить, что поводом для издевательств может послужить любая особенность жертвы: физические недостатки, неоднозначное отношение учителей, психологические

особенности, также поводом для травли может стать низкий уровень доходов семьи или социальный статус, пол или национальная принадлежность. Буллинг является разновидностью насилия и может выражаться различными способами. Д. Олвеус выделяет следующие виды буллинга: вербальный буллинг, буллинг, направленный на социальное исключение или изоляцию, физические издевательства, распространение лживых слухов о жертве агрессии, отбирание денег или других вещей, их порча теми, кто издевается, угрозы или принуждение выполнять какие-либо действия, расистский буллинг, сексуальный буллинг и др. [15]. Наряду с этими другие исследователи выделяют иные типы буллинга. Особый интерес представляет классификация Д. Лэйна, который выделяет два вида буллинга – психический и физический [6].

Именно распространенность буллинга, как разновидности психического насилия в школе мы и попытаемся представить в данной работе. Статья основана на материалах кросскультурного исследования, проведенного автором в 2012 - 2013 году совместно с Институтом социологии образования РАО. Анкетный опрос проводился среди учащихся 9-12-х классов школ г.Кишинева. В данном исследовании были опрошены 2000 школьников, при этом были сформированы две выборки, одну из которых составили 1000 учащихся молдавских школ, другую 1000 учащихся русскоговорящих школ.

В соответствии с целями нашего исследования особый интерес представляют учащиеся, которые имеют опыт пребывания в роли жертвы в школьном коллективе. Для выявления учащихся, испытавших психическое насилие со стороны одноклассников, респондентам был предложен закрытый вопрос: « Приходилось ли Вам испытывать на себе насмешки, издевательства или игнорирование со стороны одноклассников?» В качестве ответов были предложены утверждения в следующей формулировке: «Да, такое случается регулярно», «Да, такое иногда случается», и «Никогда».

Варианты ответов на этот вопрос фиксируют не только наличие или отсутствие подобного опыта, но и его регулярность или эпизодичность.

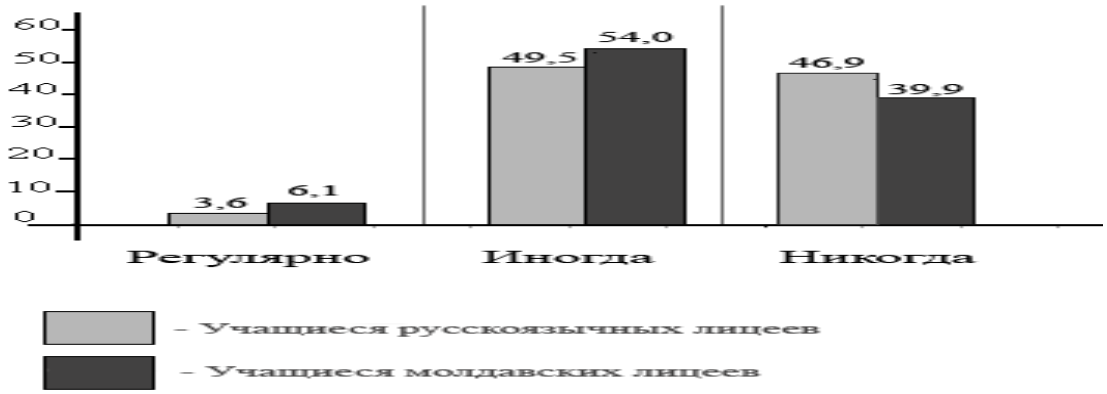


Рис. 1. Случаи применения психического насилия в школе (общие показатели)

По данным нашего исследования, менее половины учащихся и молдавских (39,9%) и русскоговорящих лицеев (46,9%) никогда не сталкивались с психическим насилием. Данную группу

составляют те школьники, чья жизнь в коллективе наиболее благополучна, причем в русскоязычных лицеях в большей степени, чем в молдавских (46,9% и 39,9% ,соответственно p= .002).

Регулярному и эпизодическому психическому насилию также чаще подвергаются учащиеся молдавских школ: регулярное насилие (6,1% и 3,6%, p =.003), эпизодическое насилие (54,0% и 49,5% соответственно p =.002). Полученные результаты свидетельствуют о том, что учащиеся и молдавских и русскоговорящих школ сталкиваются с психическим насилием регулярно или иногда, которое применяется к ним со стороны одноклассников (молдавские школьники - 60,1% , русскоговорящие - 53,1%).

Проведенный анализ, позволяет сделать общий вывод о том, что психическое насилие в коллективах молдавских и русскоговорящих школ широко распространено.

Рассмотрим результаты исследования в отношении физического насилия в школе.

Большинство учащихся из русскоговорящих и молдавских лицеев (91,2% и 86,2% соответственно p=.002) рис. 2, никогда не испытывали физического насилия. Незначительное количество подростков в большей степени из молдавских лицеев (11,6% и 8,0%,p=.003) эпизодически подвергаются физическому насилию со стороны одноклассников. С регулярным физическим насилием чаще всего сталкиваются также учащиеся молдавских школ (2,2%), в то время среди русскоговорящих школьников таких (0,8%) (p=.0003).

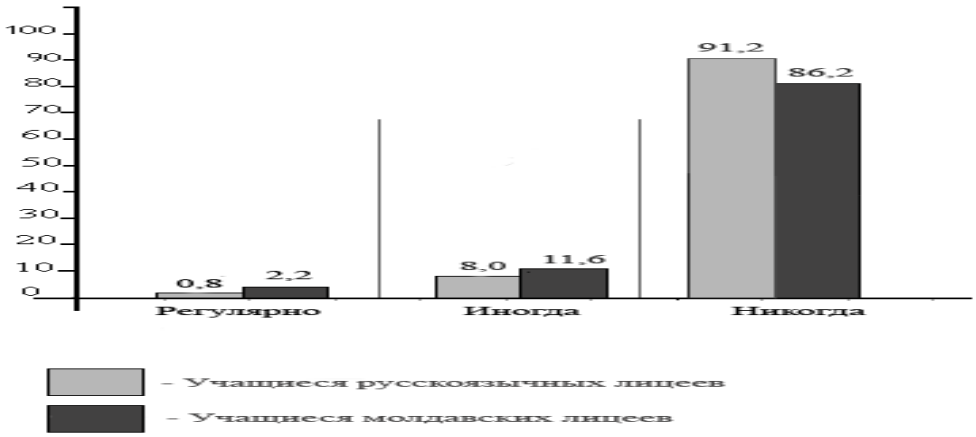


Рис. 2. Случаи применения физического насилия в школе (общие показатели)

Таким образом, проведенное исследование показало, что эпизодическое психическое насилие, в сравнении с физическим является наиболее распространенной формой насилия среди подростков.

Рассмотрим гендерные особенности полученных результатов.

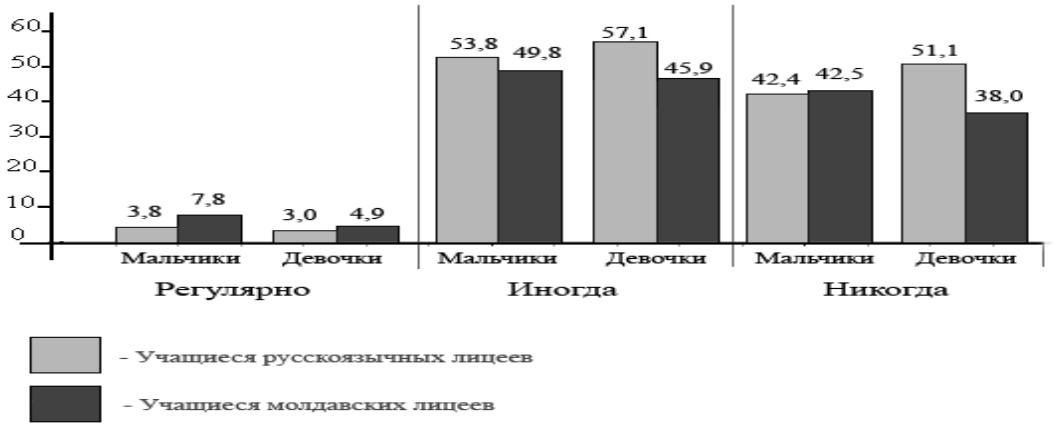


Рис.3. Случаи применения психического насилия в школе (к мальчикам и девочкам)

Показатели по молдавским лицеям свидетельствуют о том, что большинство мальчиков (42,5%), в сравнении с девочками (38,0%, p = .003) никогда не сталкивались с насилием в школе. В русскоговорящих лицеях, наоборот, значительно большее количество девочек (51,1%) в сравнении с мальчиками (42,4%,p =.001) никогда не испытывали насилие.

Учащиеся, которые подвергаются регулярному насилию, как правило, мальчики в сравнении с девочками: из молдавских лицеев (7,8% и 4,9%,) и из русскоговорящих лицеев (3,8% и 3,0%).

С эпизодическим психическим насилием чаще всего сталкиваются учащиеся русскоговорящих лицеев, при этом девочки в большей степени (57,1%), чем мальчики (53,8%, p =.002). В молдавских лицеях наоборот, мальчики чаще испытывают эпизодическое психологическое насилие, чем девочки (49,8% и 45,9%, p=.003).

Таким образом, анализ гендерных особенностей показал, что и в молдавских и в русскоговорящих школах мальчики и девочки сталкиваются с психологическим насилием в большей степени эпизодически.

Рассмотрим случаи применения физического насилия в школе (рис.4).

Общие показатели свидетельствуют, что девочки в школьной среде чувствуют себя более комфортно, чем мальчики, так как мальчики в большей степени, чем девочки подвержены физическому насилию, как в русскоговорящих, так и в молдавских лицеях.

Регулярно в большей степени испытывают физическое насилие мальчики из молдавских лицеев в сравнении с русскоговорящими (2,6% и 1,4% соответственно p=.0003). Девочки из молдавских лицеев также в сравнении с русскоговорящими школьницами в большей степени подвержены регулярному физическому насилию (1,80% и 0,20% соответственно p= . 0003)

Эпизодическому физическому насилию все школьники подвергаются чаще, чем регулярному. Мальчики из молдавских лицеев в большей степени, чем мальчики из русскоговорящих лицеев (12, 50% и 10,20% соответственно p=.003). Девочки из молдавских лицеев также в большей степени

эпизодически подвержены физическому насилию, чем девочки из русскоговорящих лицеев (10,70% и 6,10% соответственно p=.004).

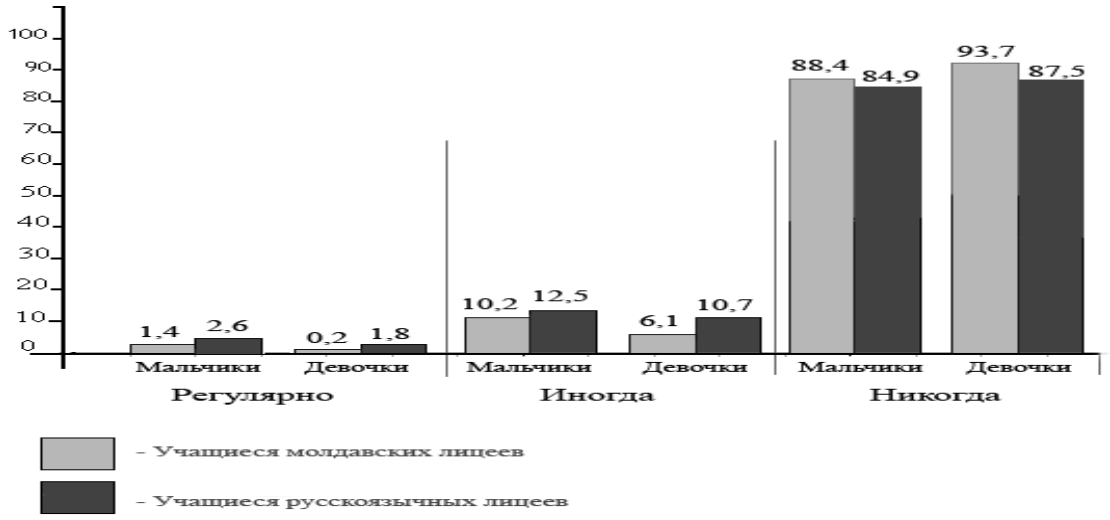


Рис.4. Случаи применения физического насилия в школе (к мальчикам и девочкам)

Интересно сравнить полученные результаты нашего исследования с аналогичным исследованием, которое проводилось Институтом социологии образования РАО совместно с Рижской академией педагогики и управления образованием. В данном исследовании приняли участие школьники г. Москвы и школьники г.Риги, при этом в Риге были сформированы так же как и в Кишиневе две подвыборки, одну из которых составили ученики школ, где преподавание ведется на русском языке, а вторую, где преподавание ведется на латышском языке.

Данное сравнение интересно еще и потому, что ответы московских и рижских школьников демонстрируют достаточно высокое сходство. В связи с этим мы будем сравнивать результаты нашего исследования с ответами только московских школьников.

Рассмотрим показатели жертв буллинга на примере гендерных особенностей.

Московские школьницы чувствуют себя более благополучно в школьном коллективе, чем мальчики. Так мальчики реже девочек отмечают, что им не приходилось сталкиваться с психическим или физическим насилием (37,2% и 48,4% соответственно,p=.005). Вместе с тем они чаще отмечают эпизодическое психическое насилие (50,3% и 42,9% соответственно ,p=.02) и эпизодическое физическое насилие (3,0% и 0,6% соответственно, .006). Подобное соотношение ответов мальчиков и девочек, вероятно, можно объяснить большей агрессивностью мужской субкультуры, в которой насмешки или проявления физической агрессии зачастую считаются нормальным явлением и для поощрения сверстниками.

Если сравнивать показатели московских учащихся и кишиневских школьников, то значительно меньшее количество московских учащихся никогда не сталкивается с психическим и физическим насилием со стороны одноклассников: мальчики (37,2% и 86,5%), девочки (48,4 и 90,6%).

Московские и кишиневские школьники демонстрируют высокие показатели эпизодического психического насилия, в сравнении с физическим насилием. Эпизодическое психическое насилие в сравнении с физическим насилием у мальчиков московских школ (50,3% и 3,0%) и у кишиневских (51,8% и 11,4%%) , у девочек из московских школ (42,9% и 0,6%) и у кишиневских школьниц (51,5 и 8,3%).

Следует отметить, что учащиеся, которые становятся свидетелями психического насилия над своими одноклассниками, по-разному реагируют на данную ситуацию. В нашем исследовании мы попытались выяснить разные реакции учащихся на насилие. Необходимо было выбрать один из предлагаемых вариантов ответа: «Я буду сочувствовать однокласснику, но ничего не сделаю». «Я постараюсь убедить одноклассников не унижать его». «Я не буду обращать на это внимание». «Я буду стараться избегать общения с ним». « Я буду высмеивать его вместе с другими». « Я буду издеваться над ним».

Все шесть вопросов, на которые предлагалось ответить, касались нравственного развития личности учащихся. Условно вопросы можно разделить на три группы: положительное отношение к жертве насилия (1,2); нейтральное (3,4) и явно отрицательное отношение с активной насильственной позицией (5,6).

Анализ полученных ответов показал, что большинство учащихся в ситуации насилия действенно сочувствуют жертве, пытаясь ей помочь. Молдавские школьники более решительны в оказании помощи (71,4% и 61,5%, p = .001), чем школьники из русскоязычных лицеев.

Данное исследование показало, что более половины старшеклассников в том или ином виде подвергались психологической агрессии со стороны одноклассников. Это позволяет сделать вывод о том, что современная школа является достаточно жестким социальным институтом. Более слабые в социальном отношении учащиеся оказываются в стенах школы в зоне риска. Однако есть и другая сторона вопроса: подросток, испытавший коллективное унижение, может впоследствии и сам стать агрессором, склонным к унижению другого. И здесь уместно вспомнить слова Карла Густава Юнга, который писал, что «здоровый человек не издевается над другими, мучителем, как правило, становится перенесший муки».

Библиография

1. Адави М. Проблема агрессивности поведения личности в психоанализе: Автореф. дисс.канд. психол.наук.-К.,1992.- С. 19-20.
2. Адлер А.Индивидуальная психология. - М.,1994.
3. Ершов Д.А. Школьное насилие как социально-педагогическая проблема // Актуальные проблемы семейной педагогики. – 2012. – № 2.
4. Кон И.С.Что такое буллинг и как с ним бороться?//Семья и школа. – 2006. - № 11.-С. 15 -18.
5. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. - СПб.: Питер,2003.

6. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) //Детская и подростковая психотерапия. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240 – 276.

7. Малкина – Пых И.Г. Психология поведения жертвы. – М.,2006. – С. 42-60.

8. Мазоха И.С. Анализ подходов к исследованию агрессивности в историческом контексте. – Antetit.: Univ.Slavonă. : Кишинев.,2011. – С. 251-254.

9. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»)/Пер. с нем.-М.: Прогресс, Универс, 1994.-272с.

10. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Т.VIII.Вып.XIII/Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003.-С. 69-119.

11. Собкин В.С. , Маркина О.С. Фильм «Чучело» глазами современных школьников // Труды по социологии образования. Т. XXiV.Вып. XXV.-М.: Институт социолдогии образования РАО, 2010.-С.118.

12. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия/ Пер. с нем. - Мн.: ООО Попурри,1997.

13. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности.- М.: АСТ, 2004.- 637с.

14. Хорни К. Ваши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов. – СПб.,1997.

15. Olweus D. Bullying at school. What we know and what we can do. – Oxford: Blackwell, 1993. - 135p.

Primit 25.03.2015

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Ж. Раку, доктор хабилитат, профессор,
Государственный Университет Молдовы

Summary

The article describes different aspects of preschoolers' readiness for school. The concept and approach of preschoolers' readiness for school in psychology are presented. Also the main components of psychological readiness and its contents are distinguished. Then most important from them are: intellectual, personal, social and emotional readiness. The issue of school readiness is important because on it does depend the success of forward children education and development.

Keywords: psychological readiness for school, preschool children, personality, motivation.

Аннотация

В статье затронуты различные аспекты готовности к школьному обучению. Рассмотрены концепции и подходы к данной проблеме в психологии. Выделены и содержательно раскрыты основные компоненты психологической готовности: интеллектуальный, личностный, социальный эмоциональный и другие. Особо отмечено, что проблема готовности к школе имеет важное значение, т.к. от ее решения зависит успешность последующего обучения детей.

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, старший дошкольник, личность, мотивация.

В связи с усложнением программ и другими изменениями в современной школе в настоящее время остро стоит проблема психологической готовности ребенка к обучению в начальных классах [5, 11, 12]. Длительное время считалось, что критерием готовности ребенка к обучению является уровень его умственного развития. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений ребенка, сколько в уровне развития его познавательных процессов [3, 4]. По мнению автора, готовность к школьному обучению ребенка определяется, прежде всего, учением обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира в соответствующих категориях.

Концепции готовности к школьному обучению как комплексу качеств, образующих умение учиться, разрабатывали такие ученые как А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, АА.Люблинская, В.С.Мухина и др. [5, 6, 9]. Данные авторы включают в понятие готовности к обучению понимание ребенком смысла учебных задач, их отличие от практических

заданий, осознание способов выполнения действия, навыки самоконтроля и самооценки, а также развитие волевых качеств, умение наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленных задач и т.д.

Переход от дошкольного детства к школьному, по мнению Л.И. Божович, характеризуется решительным изменением места ребенка в системе доступных ему отношений и всего образа его жизни [1]. Автор рассматривала готовность к школе как итог развития ребенка в дошкольном возрасте. Л.И. Божович наряду с интеллектуальным и эмоциональным развитием ребенка особое внимание уделяла социальному компоненту в подготовке будущего школьника. При этом следует подчеркнуть, что положение младшего школьника в классе создает особую моральную направленность его личности. Для ребенка учение является не просто деятельностью по усвоению знаний и не только способом подготовки к будущему, оно осознается и переживается им как его собственная трудовая обязанность и участие в повседневной жизни окружающих людей. Выполнение младшим школьником своих учебных обязанностей, а также успех или неуспех в школе имеет для ребенка острую аффективную окраску. Следовательно, вопросы обучения являются не только вопросами образования и интеллектуального развития ребенка, но и формирования его личности и дальнейшей социализации.

Главными показателями готовности старшего дошкольника к школе является становление и формирование элементов учебной деятельности со всеми её основными характеристиками [2,7]. Наряду с этим важными условиями, которые обеспечивают быструю адаптацию ребенка в школе являются умение общаться и конструктивно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, а также общий уровень физического, психического развития и уровень его воспитанности.

Успешность в учебной деятельности младшего школьника будет определяться уровнем его мотивации к учению. Психологи определяют *мотивационную готовность* ребёнка как достаточно развитую потребность в новых знаниях и устойчивое стремление к их приобретению, а также высокий уровень потребности в достижении учебных успехов и общении со взрослым в процессе обучения [7].

Важным аспектом личностной готовности является адекватная самооценка старшего дошкольника, достаточный уровень развития самоконтроля и уровень притязаний, соответствующий его возможностям и способностям.

Психологическая готовность к учению предполагает развитость у ребёнка основных познавательных процессов как восприятие, внимание, воображение, память, мышление и

речь. Отметим, что уровень мотивационной и психологической готовности ребёнка к школе определяет психологом по результатам специальной диагностики.

В связи с изложенным выше, традиционно выделяют три основные линии, которые определяют подготовку ребенка к школе: это *общее психическое и познавательное развитие*. Будущий первоклассник должен иметь определенный уровень развития памяти, внимания и особенно интеллекта. В данном аспекте важными являются запас знаний и представлений ребенка, а также умение действовать во внутреннем плане, т.е. иными словами, производить некоторые действия в уме.

Другим важным компонентом готовности ребенка является *умение произвольно управлять своим поведением*. Для старшего дошкольника характерны яркое восприятие, легко переключаемое внимание и хорошая память, но произвольно управлять ими он еще не умеет в достаточной степени. Например, он может надолго и в деталях запомнить какое-то событие или разговор взрослых, который чем-то привлек внимание, но не предназначавшийся для него. Однако ребенок не может сосредоточиться длительное время на том, что не вызывает у него непосредственного интереса. Особо подчеркнем, что это умение совершенно необходимо ребенку к моменту поступления в школу, т.к. учебная деятельность не всегда состоит только из интересных занятий.

При формировании мотивов, которые побуждают к учению, педагогам нужно стимулировать не только естественный интерес, который дошкольники проявляют к школе, а развивать действительную и глубокую *мотивацию ребенка*. Последняя является важной побудительной причиной стремления к приобретению школьных знаний [1].

Все указанные выше стороны одинаково важны для обучения в школе.

Подводя итоги обзора основных критериев готовности ребенка к школе можно выделить основные ее стороны: физическую, интеллектуальную, эмоционально-волевую, личностную и социально-психологическую.

В содержание *интеллектуальной готовности* включается не только словарный запас, кругозор, специальные умения, но и уровень развития познавательных процессов. При этом важен не только наличный уровень, но и ориентированность на зону ближайшего развития. К последней относятся высшие формы наглядно-образного мышления; умение выделять учебную задачу и превращать ее в самостоятельную цель деятельности.

Под *личностной и социально-психологической* готовностью понимают сформированность новой социальной позиции или «внутренней позиции» школьника; развитие нравственных качеств, необходимых для учения, а также формирование произвольности поведения, качеств и навыков общения и взаимодействия со сверстниками и

взрослыми. Наряду с этим, ребенок должен уметь работать в коллективе, считаться с интересами и желаниями товарищей [8].

Эмоционально-волевая готовность включает в себя умение ребенка ставить цель, принимать решение, намечать план действия, прилагать усилия к его реализации и преодолевать препятствия и т.д. [10].

Нормальное физическое развитие ребенка включает координацию движений развитую мускулатуру, точность движений, готовность руки к выполнению мелких, точных и разнообразных движений, согласованность движения руки и глаза, умение владеть ручкой, карандашом и т.д.

Немаловажными достижениями ребенка должны быть проявления самостоятельности и стремление искать способы решения и объяснения всего нового и удивительного, побуждение применять разные пути, давать различные варианты решений, обходиться в практической деятельности без посторонней помощи.

Краткий анализ особенностей психологической готовности показал, что высокие требования школы и жизни к организации воспитания в обучении интенсифицируют поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов, которые направлены на координирование методов обучения с уровнем психологического развития ребенка.

Проблема готовности к школе имеет важное значение, т.к. от ее решения зависит успешность последующего обучения детей.

Библиография

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе. М.,1994 .
3. Выготский Л.С. Детская психология. Собр.соч. в 6 т. М.: Просвещение, 1984. Т. 6.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. М., 1982.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд. СПб.: Питер, 2004.
6. Запорожец А.В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики. Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой М., 1980
7. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
9. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.
10. Эмоциональное отношение к школе. По ред. В.В. Гагай. М., 2002 .
11. Ladd G. W., Herald S. L., Kochel K. P. School Readiness: Are There Social Prerequisites? Gary W. Ladd, Sarah L. Herald, Karen P. Kochel. Early Education and Development. 2006. Vol. 17. № 1. P. 115-150.
12. Winter S. M., Kelley M. F. Forty Years of School Readiness Research: What Have We Learned? / Susanne M. Winter, Michael F. Kelley. Childhood Education. 2008. Vol. 84. № 5. P. 260-266.

Primit 06.04.2015

Genul ca determinantă a singurătății

Plămădeală V. drd.

Perjan C. dr. conf.

Summary

Loneliness is a negative experienced by both men and women. In this research, we wanted to identify differences between the forms and intensity of loneliness living by young people, of both genders. Examination of the statistics data allowed to conclude that women live longer than men intensely general loneliness, solitude and loneliness diffuse dissociative, while men live more intensively than women alienating loneliness.

Keywords: loneliness, gender, youth, forms of solitude, loneliness intensity

Rezumat

Singurătatea este trăită negativ atât de bărbați cât și de femei. În această lucrare am dorit să identificăm deosebirile între formele și intensitatea trăirii singurătății de tineri, de ambele genuri. Examinarea datelor statistice obținute, a permis să ajungem la concluzia, că femeile trăiesc mai intens decât bărbații singurătatea generală, singurătatea difuză și singurătatea disociativă, pe când bărbații trăiesc mai intens decât femeile singurătatea alienatoare.

Cuvinte cheie: singurătate, gen, tineri, formele singurătății, intensitatea singurătății

Singurătatea a fost trăită de oameni totdeauna, provocând minţile pentru înţelegerea acesteia. Aproape toate şcolile filozofice au abordat fenomenul singurătăţii, ea a fost cercetată de E. Fromm (1990), K. Horney (1990), B. Pascal (1974), V. Frankl, Jean – Paul Sartre (1991) etc. Lucrările acestora sunt interesante deoarece analizează singurătatea diferit în corespundere cu principiile şi conceptele ideologice promovate, dar prezintă valoare şi pentru că îmbogăţesc potenţialul ştiinţific actual pentru dezvoltarea teoriilor singurătăţii. Cu atât mai mult că singurătatea devine o problemă socială. Relaţiile personale fiind fundamentale pentru societate, dacă o societate este alcătuită din membri izolaţi ea este sortită pieirii. În viziunea lui Perlman & Peplay [1], singurătatea este văzută ca un simptom al decăderii sociale.

Singurătatea este trăită atât de bărbați cât și de femei, totuși există deosebiri între formele trăirii singurătății. Deși în general cauzele apariții sentimentului de singurătate sunt identice, totodată putem scoate în evidență specificul singurătății la femei. Astfel Шитова [4], analizând singurătatea la femei, a menționat următoarele cauze: demografice – mortalitatea printre bărbați este mai mare la toate grupurile de vârstă, aici se adaugă alcoolismul, detenția, serviciul militar care la fel micșorează numărul de parteneri potențiali. Altă cauză – divorțul, statistica ne indică că majoritatea divorțurilor au loc la inițiativa femeilor, totuși trăind într - o societate conservatoare (cum este RM), femeia divorțată este marginalizată și din nou este supusă singurătății, căsătorie de convenienţă – este o singurătate în doi, femeile de obicei ajung la stări depresive, în

cele mai rele cazuri la tentative de suicid, văduvia – una dintre cele mai grele stări de doliu, în urma morții soțului femeia poate trăi singurătatea ca o eliberare dar și ca o pierdere. În ultimul timp o cauză frecventă a singurătății la femei devine - carierismul. Emanciparea femeilor duce pe deoparte la creșterea independenței financiare ale acestora, a rolului său în profesiune, politică etc. iar pe de altă parte la lipsa timpului acordat copiilor, relațiilor romantice.

Cercetând cauzele singurătății observăm multe lucruri comune dar și diferențe, care nu pot să nu provoace trăiri diferite ale singurătății la bărbați și la femei. Astfel femeile mai frecvent ca bărbații se plâng de singurătate, de a fi înțelese greșit, sunt de două ori mai depresive. Bărbații se plâng de lucruri mai concrete cum ar fi: eșecul social, pierderea interesului față de oameni, dureri somatice [3, pag.328].

Reieșind din cele expuse întrebarea de cercetare pe care am înaintat – în studiul nostru este următoarea:

Influențează oare factorul gen trăirea singurătății de către tineri și dacă da, atunci în ce mod?

Pentru a răspunde la întrebarea dată am presupus, că ar exista diferențe de gen atât în ce privește formele de manifestare a singurătății pe care le trăiesc tinerii, cât și a intensității cu care ele se manifestă.

În cercetare variabila independentă fiind genul: masculin sau feminin, iar variabilele dependente sunt

formele singurătății: generală, difuză, alienatoare și disociativă, după cum și nivelul de intensitate a trăirii singurătății: înalt, mediu, scăzut.

Eșantionul cercetării îl reprezintă persoanele tinere de ambele sexe cuprinse între 21 – 28 ani în contextul socio – cultural moldovenesc, în număr de 304 de subiecţi: 152 femei, 152 bărbaţi. În cercetarea noastră am aplicat Testul Корчагина [2], care este alcătuit din 30 de itemi şi este un instrument multidimensional destinat determinării intensităţii şi tipului de singurătate trăite de persoană.

Pentru a obține fapte relevante problemei și ipotezei avansate în debutul acestui studiu noi am supus materialul empiric obținut în experiment prelucrărilor statistice corespunzătoare, iar rezultatele lor le-am prezentat în tabelele ce urmează. Deoarece datele noastre sunt date de interval am utilizat în acest scop metoda parametrică Independent Simple T-Test (T student).

Vom începe cu analiza rezultatelor procesării statistice a datelor experimentale privind opțiunile pentru formele de singurătate pe care le fac bărbații și femeile (tabel 1).

Tabel 1. Datele comparative despre formele singurătății trăite de subiecții de gen masculin și cei de gen feminin (punctaj mediu).

Forme ale singurătății	Genul	Indicatori statistici			
		Nr	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Singuratate difuză	F	15	7.33	1.745	.142
	M	15	6.80	1.692	.137
Singuratate alienatoare	F	15	6.12	1.963	.159
	M	15	6.11	2.155	.175

Singuratate disociativă	F	15	8.64	2.145	.174
	M	15	6.99	2.049	.166
Indicele singurătății generale	F	15	8.47	2.814	.228
	M	15	6.72	2.303	.187

Chiar în urma unei examinări sumare și de suprafață a tabelului cu datele despre scorurile medii ale subiecților masculini și feminini putem constata că singura formă de singurătate pe care și-o împărtășesc subiecții de ambele genuri la modul aproape egal este singurătatea alienatoare (M: 6.12; F: 6.11). Celelalte forme, singurătatea difuză, singurătatea disociativă și singurătatea generală, prezintă diferențe vizibile în experimentarea lor de către tinerii bărbați și femei: singurătatea difuză M:6.80, F: 7.33; singurătatea disociativă M: 6.99, F: 8.64 și singurătatea generală M: 6.72, F: 8.47.

Pentru a ne pronunța mai sigur și mai explicit asupra semnificației diferențelor dintre scorurile medii înregistrate de către lotul masculin și cel feminin în trăirea sentimentului de singurătate am procedat la testarea statistică a acestor diferențe, utilizând metoda T-Test (T Student). Rezultatele obținute în urma acestui calcul sunt prezentate în tabelul 2.

Tabel 2. Date despre semnificația statistică a diferențelor dintre scorurile medii la diferite forme de singurătate resimțite de subiecții de gen masculin și cei de gen feminin (T Student)

Forme ale urătății	T-Test for Equality of Means						
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Singuratate ză	2.670	302	0.008	0.526	0.197	.138	.914
Singuratate atoare	0.028	302	0.978	0.007	0.236	-.459	.472
Singuratate ciativă	6.890	302	0.0001	1.658	0.241	1.184	2.131
Indicele urătății generale	5.956	302	0.0001	1.757	0.295	1.176	2.337

Analiza rezultatelor calculului semnificației statistice a diferențelor de gen în experimentarea diferitor forme de singurătate (tabelul 2) ne demonstrează că există diferențe semnificative, generate de factorul gen, dintre scorurile obținute la scalele Singurătatea difuză (T= 2.670, Df = 302, p = 0,008), Singurătatea disociativă (T = 6.890, Df = 302, p = 0.0001) și Singurătatea generală (T = 5.956, Df = 302, p = 0.0001). Genul s-a dovedit a fi nerelevant doar în cazul singurătății de tip alienator, neproducând diferențe semnificative din punct de vedere statistic (T = 0.028, Df = 302, p = 0.978).

Raportând rezultatul obținut la predicțiile ipotezei putem concluziona că, în mare măsură, am avut dreptate când am presupus că factorul gen ar putea să se implice în experimentarea formelor de singurătate și să determine diferențe semnificative în scorurile de intensitate a trăirii lor subiective. Într-

adevăr, analiza a stabilit că subiecții de gen feminin trăiesc la cote mai mari de frecvență singurătatea generală, difuză și disociativă decât cei de gen masculin. Altfel spus, femeile se simt mai singure decât bărbații atunci când nimeresc în situații ce provoacă singurătatea generală, difuză și disociativă și doar numai în cazul singurătății alienatoare ele manifestă reacții afective simetrice celor ale bărbaților.

Pentru a determina dacă genul influențează intensitatea trăirii singurătății de către subiecți a fost nevoie să convertim datele de interval în date de nivel recod și să le distribuim separat pe genuri.

Tabelul 3 reprezintă scorurilor la toate scalele singurătății în format recod.

Tabelul 3. Datele statistice privind formele singurătății resimțite de subiecți distribuite după criteriul gen, nivel recod.

Genul	Nr subiecți și indicatorii stici		Singuratate difuză, nivel recod	Singuratate alienare, nivel recod	Singuratate disociativă, nivel recod	Singuratate generală, nivel recod
Feminin	Nr	Valid	152	152	152	152
		Missing	0	0	0	0
	Mean		2.1053	2.0066	2.2105	1.6447
	Std. Error of Mean		.05041	.05562	.05726	.07607
	Median		2.0000	2.0000	2.0000	1.0000
	Mode		2.00	2.00	2.00	1.00
	Std. Deviation		.62145	.68568	.70600	.93786
	Variance		.386	.470	.498	.880
	Skewness		-.072	-.008	-.323	.768
	Std. Error of Skewness		.197	.197	.197	.197
	Kurtosis		-.418	-.847	-.954	-1.430
	Std. Error of Kurtosis		.391	.391	.391	.391
	Range		2.00	2.00	2.00	2.00
Masculin	N	Valid	152	152	152	152
		Missing	0	0	0	0
	Mean		1.9408	2.0066	1.7237	1.2763
	Std. Error of Mean		.04781	.06227	.05459	.05616
	Median		2.0000	2.0000	2.0000	1.0000
	Mode		2.00	2.00	2.00	1.00
	Std. Deviation		.58946	.76770	.67301	.69241
	Variance		.347	.589	.453	.479
	Skewness		.012	-.011	.394	2.118
	Std. Error of Skewness		.197	.197	.197	.197
	Kurtosis		-.094	-1.295	-.791	2.520
	Std. Error of Kurtosis		.391	.391	.391	.391
	Range		2.00	2.00	2.00	2.00

În continuare fiecare din cele două grupuri, feminin și masculin, a fost divizat în 3 subgrupuri în funcție de nivelul de intensitate a singurătății. Rezultatele acestei operații sunt reprezentate în tabelele 4, 5, 6 și 7.

Tabelul 4 prezintă distribuția subiecților feminini și masculini pe nivele de intensitate a trăirii singurătății generale.

Tabelul 4. Date comparative despre nivelele intensității trăirii singurătății generale în funcție de genul subiecților, nivel recod.

Gen	Nivel	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminin	Scazut	103	67.8	67.8	67.8
	Mediu	0	0	0	0
	Ridicat	49	32.2	32.2	100.0
	Total	152	100.0	100.0	
Masculin	Scazut	131	86.2	86.2	86.2
	Mediu	0	0	0	0
	Ridicat	21	13.8	13.8	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

Examinarea tabelului ne relevă un fapt la care nu ne-am așteptat: scorurile de la ambele grupuri s-au înscris pe nivelele extreme, scăzut și ridicat, lăsând gol, nepopulat nivelul mediu. Care e cauza acestei distribuții oarecum stranii rămâne de văzut, inițiind investigații suplimentare de natură calitativă. Acum putem doar presupune că valorile extreme posibil să fi fost influențate de modul în care sunt formulați itemii de la scala corespunzătoare, posibil ca itemii scalei să fi favorizat răspunsuri pentru capetele grilei și să fi descurajat pe cele cu referință la mijlocul ei.

Potrivit tabelului cota subiecților de gen feminin de nivel ridicat al singurătății generale este de 2 și ceva ori mai mare decât cea a subiecților de gen masculin (F: 49; B: 21), fapt care vorbeşte că femeile sunt mult mai expuse invaziei stărilor de singurătate, sunt mai vulnerabile şi mai neapărate în fața factorilor provocatori de singurătate. În plus, și raportul dintre subiecții de gen feminin și cei de gen masculin cu nivel scăzut al singurătății (F: 103; B: 131) consolidează, prin simetrie inversă, ideea că femeile sunt mai puțin dispuse decât bărbații să experimenteze stări de singurătate de nivel scăzut, preferând să se lase pradă singurătății de nivel înalt.

Datele despre nivelele de intensitate a trăirii de către grupul feminin și cel masculin a formelor concrete de singurătate indică și sub acest aspect diferențe de gen. Vom începe cu prezentarea situației la scala singurătatea alienatoare, care e una aparte.

Tabelul 5. Date comparative despre nivelele intensității trăirii singurătății alienatoare în funcție de genul subiecților, nivel recod(%)

Gen	Nivel	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminin	scazut	35	23.0	23.0	23.0
	mediu	81	53.3	53.3	76.3

	ridicat	36	23.7	23.7	100.0
	Total	152	100.0	100.0	
Masculin	scazut	44	28.9	28.9	28.9
	mediu	63	41.4	41.4	70.4
	ridicat	45	29.6	29.6	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

Din tabel se vede clar că bărbații depășesc femeile în intensitatea trăirii sentimentului de singurătate alienatoare (B: 45; F: 36). Anterior, în contextul discuției despre distribuția formelor de singurătate între femei și bărbați, stabilisem că diferențe semnificative de gen în cazul singurătății alienatoare nu au fost observate. În schimb la criteriul intensității trăirii singurătății diferențele sunt vădite la toate cele 3 nivele: nivel înalt B : 45; F : 36; nivel mediu B : 63; F : 81 și nivel scăzut B : 44; F : 35. Concluzia ne-o impune raportul de la nivelul ridicat al scorurilor la scala singurătatea alienatoare care este de 45 ocurențe pentru bărbați și 36 pentru femei și ea poate fi formulată astfel : bărbații resimt mai intens singurătatea alienatoare decât femeile. Dar acesta este unicul caz când bărbații întrec femeile în intensitatea experimentării anumitor forme de singurătate.

Cât privește singurătatea difuză ea este mai puternic resimțită de către femei în raport cu bărbații (tabel 6).

Tabelul 6. Date comparative despre nivelele intensității trăirii singurătății difuze în funcție de genul subiecților, nivel recod (%).

Gen	Nivel	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminin	Scazut	22	14.5	14.5	14.5
	Mediu	92	60.5	60.5	75.0
	Ridicat	38	25.0	25.0	100.0
	Total	152	100.0	100.0	
Masculin	scazut	31	20.4	20.4	20.4
	mediu	99	65.1	65.1	85.5
	ridicat	22	14.5	14.5	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

Singurătatea de nivel înalt o experimentează 38 femei (25%), în timp ce numărul bărbaților care resimt această stare e de 22 (14,5%). Diferența este evidentă și favorizează concluzia potrivit căreia femeile simt mai acut și mai puternic stările de singurătate difuză în comparație cu bărbații.

O situație asemănătoare o întâlnim și în cazul singurătății disociative (tabel 7).

Tabelul 7. Date comparative despre nivelele intensității trăirii singurătății disociative în funcție de genul subiecților, nivel recod (%).

Gen	Nivel	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminin	scazut	25	16.4	16.4	16.4
	mediu	70	46.1	46.1	62.5
	ridicat	57	37.5	37.5	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

Masculin	scazut	61	40.1	40.1	40.1
	mediu	72	47.4	47.4	87.5
	ridicat	19	12.5	12.5	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

Studierea tabelului conduce la ideea că femeile întâlnesc singurătatea disociativă de nivel înalt într-o măsură sensibil mai mare decât bărbații, raportul fiind de 57 femei la 19 bărbați.

Examinarea datelor statistice privind diferențele de gen în intensitatea trăirii stărilor de singurătate a condus la formularea următoarelor **concluzii:**

Femeile trăiesc mai intens decât bărbații singurătatea generală, singurătatea difuză și singurătatea disociativă.

Bărbații în schimb trăiesc mai intens decât femeile singurătatea alienatoare.

Explicația psihologică acestor rezultate poate fi găsită prin invocarea și analiza diferențelor de gen, mai ales, acelea ce se referă la percepția și trăirea afectivă a relațiilor interpersonale. Cercetările psihologice au stabilit că femeile sunt mai emoționale, mai expresive și de aceea ele simt mai puternic nevoia de a stabili relații interpersonale mai intime, mai sufletești, mai consistente afectiv și mai de încredere decât bărbații, Anume acest fapt le face mai vulnerabile și fragile la eventuale amenințări de rupere a relațiilor și mai sensibile la acțiunea diferitor factori capabili să producă stări de singurătate în raport cu bărbații. Rezistența relativ mai mare a bărbaților față de provocările la singurătate este psihologic alimentată de orientarea și centrarea lor predilectă pe sarcini, scopuri, activități și mai puțin pe relații.

Bibliografia :

1.D. Perlman, L.A. Peplay Toward a Social Psychology of Lonelinnes

http://www.peplaulab.ucla.edu/Peplau_Lab/Publications_files/Perlman%20%26%20Peplau%2081.pdf

2.Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие. М. : Московский психолого-социальный институт . 2008, 228 с.

3. Покровский Н.Е., Иванченко Г.В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки, Университетская книга, М. Логос, 2008, 424 с.

4. Шитова Н. В. Социльно – психологические особенности одиноких женщин: автореф. дисс. Курск, 2009, 24 с.

Primit 28.04.2015