

Формирование утверждения и отрицания в качестве мыслительных действий у детей раннего возраста

P. Jelescu, prof., univ., dr. hab. în psihol., *D. Tolocenco*, doctorand

На современном этапе развития общества в Республике Молдова происходит постепенный переход от информационно-репродуктивного уровня обучения и воспитания к формирующе-творческому (N. Bucun, V. Guțu, 1992; N. Bucun, S. Musteață, V. Guțu, G. Rudic, 1997).

В этом смысле формирование утверждения и отрицания у детей раннего возраста (1-3 лет) в качестве мыслительных действий, как мы их рассматриваем (P. Jelescu, 1999; 2001; P. Jelescu, D. Tolocenco, 2002 и др.), имеет, как нам кажется, существенное значение для их умственного воспитания.

Мы определяем **отрицание** как интеллектуальное действие, применяемое с целью выражения отсутствия предмета, явления, признаки и т.д. в данной конкретной ситуации, а **утверждение** как интеллектуальное действие, используемое с целью выражения наличия данного объекта, явления, признака и т.д. Таким образом, в отличие от Ж. Пиаже (1963), который рассматривал отрицание как мыслительную *операцию* (как известно, операция соотносится с *условиями* выполнения деятельности), мы рассматриваем отрицание и утверждение как мыслительные *действия*, которые соотносятся с *целью* выполнения деятельности.

В сложной, многогранной мыслительной деятельности человека утверждение и отрицание являются, по-видимому, *завершающими* мыслительными действиями на том или ином этапе ее развертывания. От них зависит завершение или продолжение мыслительной деятельности в соответствии с намеченной целью. Поэтому, вероятно, их можно назвать *решенческими* и *решающими* мыслительными действиями.

Данное, общее определение утверждения и отрицания позволило изучить особенности их формирования у детей раннего возраста и уточнить специфические особенности их развития в соответствующем возрасте.

Предметом нашего эксперимента был процесс развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста. Основной **целью** данного опыта являлось формирование умственных действий утверждения и отрицания в указанном возрастном периоде. Мы **предположили**, что утверждение и отрицание можно развивать, если применить адекватный для этого комплекс специальных занятий, который соответствовал бы возрастным особенностям исследуемых детей. Исходя из этого, главными **задачами** данного

эксперимента состояли в разработке собственной системы занятий, в выявлении основных условий формирования утверждения и отрицания, в определении основного психологического механизма их формирования.

При формировании утверждения и отрицания в качестве мыслительных действий мы руководствовались следующими **принципами**:

1. Предметы, с которыми ребенок взаимодействует, должны быть доступны и знакомы ему.
2. Ребенку должно быть знакомо также назначение этих предметов.
3. Функции предметов должны соответствовать особенностям развития действий детей раннего возраста.
4. Занятия должны строиться на принципах доступности, последовательности и постепенности формирования утверждения и отрицания.

Придерживаясь указанных принципов, для формирования утверждения и отрицания мы применили следующую **методику** (Р. Jelescu, 2002).

Этап 1. Обучение функциям данных предметов

Показываем ребенку два предмета, карандаш и расческу, и убеждаемся в том, что они знакомы ему. Затем показываем карандаш и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы делаем с карандашом? *Ответ ребенка.*

Держи карандаш и рисуй. *Действия ребенка.* Чем ты рисуешь? *Ответ ребенка.*

Молодец, верни мне карандаш. Для чего нужен нам карандаш? *Ответ ребенка.*

Берем расческу, показываем ребенку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы с ней делаем? *Ответ ребенка.*

Возьми расческу и расчеши кукле волосы. *Действия ребенка.* Что ты делаешь? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне расческу. Для чего нужна нам расческа? *Ответ ребенка.*

Этап 2. Формирование утверждения

Показываем ребенку расческу и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это расческа? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это расческа. *Ответ ребенка.*

Показываем ребенку карандаш и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это карандаш? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это карандаш. *Ответ ребенка.*

Этап 3. Формирование отрицания

Показываем ребенку карандаш и спрашиваем:

Это расческа? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не расческа. *Ответ ребенка.*

Чем мы можем рисовать? *Ответ ребенка.* Даем ребенку куклу и карандаш и говорим: Расчеши кукле волосы. *Действия ребенка.* Получается? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не расческа.

Затем показываем расческу и спрашиваем:

Это карандаш? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Это не карандаш. *Ребенок повторяет.*

Потом даем ребенку расческу, листок чистой бумаги и говорим: рисуй. *Действия ребенка.* Получается? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не карандаш.

Этап 4. Проверка уровня сформированности утверждения и отрицания

Показываем ребенку расческу и спрашиваем:

Это расческа? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Чем мы расчесываемся? *Ответ ребенка.*

Показываем карандаш и спрашиваем:

Это расческа? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Чем мы рисуем? *Ответ ребенка.*

Показываем мяч и спрашиваем:

Это мяч? *Ответ ребенка.*

Показываем расческу и спрашиваем:

Это карандаш? *Ответ ребенка.*

Показываем карандаш и спрашиваем:

Это карандаш? *Ответ ребенка.*

Показываем мяч и спрашиваем:

Это расческа? *Ответ ребенка.*

Описанные нами занятия предварительно были обсуждены и одобрены воспитателями и методистами соответствующих детских садов, после чего мы провели их с детьми раннего возраста, у которых показатели развития утверждения и отрицания ниже среднего. Формирующий эксперимент был проведен в двух детских садах: №№129, 47 сектора Rîșcani, г. Chișinău.

В экспериментальную группу вошли 34 ребенка с показателями развития ниже среднего, а также дети, которые не давали никакого ответа на этапе констатирующего эксперимента. Мы провели с ними серию индивидуальных занятий, каждое из которых длилось примерно 10-12 минут. В целом, формирующий эксперимент длился два месяца, в течение которого сначала, на протяжении одной недели, адаптировались друг другу.

Полученные результаты были подсчитаны в баллах, которые затем были переведены в проценты. За каждый **правильный** ответ мы начислили по 2 балла. За **частично правильный** ответ – по 1 баллу. За **неправильный** ответ мы не начислили ни одного балла.

Количество занятий, проведенных с каждым ребенком, зависело от степени сформированности у них утверждения и отрицания. Минимальное количество составило 3 занятия, максимальное – 6. Всего было проведено 132 занятия, из которых по 6 занятий с 10 детьми и по 3 занятия с 24 детьми. Полученные таким образом данные были занесены в *Таблицу 1*.

Таблица 1

Результаты формирующих опытов в экспериментальной группе детей раннего возраста (% правильных ответов)

Занятия	Развитие утверждения и отрицания на уровне						Всего
	Жеста		речи		комбинированном		
	утв.	отр.	утв.	отр.	прав.	част. прав.	
1 год и 6 мес. – 1 год и 9 мес.							
1 занят.	10,71	7,14	8,92	12,5	7,14	1,78	48,19
2 занят.	8,92	8,92	12,5	14,28	8,92	2,67	56,21
3/6 занят.	7,14	8,92	21,42	26,78	14,28	1,78	80,32
Среднее (М)	8,92	8,32	14,28	17,85	10,11	2,07	61,57
1 год и 10 мес. - 2 года и 1 мес.							
1 занят.	7,81	6,25	12,5	14,06	9,37	0,78	50,77
2 занят.	6,25	7,81	15,62	17,18	10,93	2,34	60,13
3/6 занят.	6,25	9,37	21,87	28,12	14,06	1,56	81,23
Среднее (М)	6,77	7,81	16,66	19,78	11,45	1,56	64,04
2 года и 2 мес. - 2 года и 5 мес.							
1 занят.	6,25	7,81	15,62	18,75	9,37	1,56	59,36
2 занят.	9,37	6,25	18,75	25,00	9,37	2,34	71,08
3/6 занят.	7,81	6,25	23,43	29,68	14,06	1,56	82,79
Среднее (М)	7,81	6,77	19,26	24,47	10,93	1,82	71,07
2 года и 6 мес. - 2 года и 9 мес.							
1 занят.	4,54	6,81	20,45	23,86	9,09	0,56	65,31
2 занят.	4,54	5,68	27,27	30,68	10,22	1,13	79,52
3/6 занят.	3,40	7,95	30,68	39,77	13,63	1,70	97,13
Среднее (М)	4,16	6,81	26,13	31,43	10,98	1,13	80,65

Анализ полученных результатов

При прослеживании динамики формирования утверждения и отрицания, мы следовали путь от общего к частному. Так, по данным Таблицы 1 в возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м. мы наблюдаем в среднем 61,57% правильных утверждений и отрицаний на всех уровнях развития, затем 64,04% в возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м., потом 71,07% в

возрастном срезе 2г.2м. – 2г.5м., после чего 80,65% в возрастном срезе 2г.6м – 2г.9м. Графически, динамика развития утверждения и отрицания в возрастном периоде 1г.6м. – 2г.9м. по средним данным представлена на Рис.1

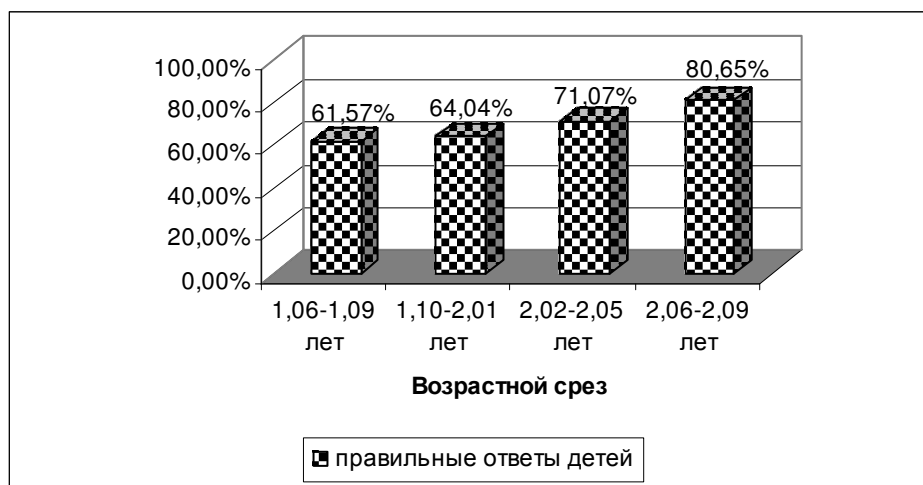


Рис.1 Среднее развитие утверждения и отрицания по всем уровням и возрастным срезам в периоде 1г.6м. – 2г.9м. в условиях формирующего эксперимента

Как средние данные, так и их графическое изображение убедительно свидетельствуют о прогрессивном увеличении количества правильных утвердительных и отрицательных ответов детей раннего возраста в формирующем эксперименте на жестовом, вербальном и комбинированном уровнях по средним показателям, что дает нам основание указывать на продуктивность методики формирования утверждения и отрицания у детей этого возраста.

Каковы типические особенности формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста в период от 1г.6м. до 2л.9м.?

При проведении формирующих занятий с детьми в возрастном срезе от **1,06 до 1,09** лет мы выявили, что дети тяжело идут на контакт, растеряны и ищут поддержки со стороны экспериментатора. Мы наблюдали также нечеткое произношение слов детьми, наличие долгих пауз и неуверенные ответы детей на поставленные нами вопросы. При этом, у ребят ярко проявлялись различные эмоции, такие как страх, смех, плач и другие. Когда же дети вовлекались в процесс последующих занятий, они следовали нашим указаниям, очень старательно выполняли задания, внимательно слушали, однако при этом все же быстро уставали, что не раз заставляло нас прерывать занятия и начинать их затем заново. Что касается особенностей утверждения и отрицания у детей от 1,06 до 1,09 лет, мы можем отметить следующее: вначале формирующих занятий чаще утверждали и отрицали на жестовом уровне, боясь неправильно сформулировать вербально свой ответ. Некоторые из них сначала кивали головой, а затем качали головой, что указывало на неуверенность употребления утверждения и отрицания, а также на то, что ребенок был несосредоточен на данном вопросе и часто отвлекался. Вскоре количество жестовых утверждений и отрицаний

начало сокращаться на последующих занятиях и, при этом, стали увеличиваться речевые и комбинированные утверждения и отрицания. Это было связано, очевидно, с тем, что данные дети вовлеклись в процесс и стали более внимательны и сосредоточены. Как мы предполагали ранее, с каждым занятием наша методика способствовала формированию речи.

В возрастном срезе от **1,10 до 2,01** лет мы заметили более четкое произношение слов детьми, при этом их ответы на поставленные вопросы могли сопровождаться небольшим рассказом ребенка, который мог при этом быть на другую, отвлеченную тему.

Для детей данного возрастного среза характерно и то, что они реже проявляли скованность и паузы. Их ответы могли также сопровождаться демонстрацией движений (топали как мишка, прыгали как зайка и т.д.), т.е. отличались специфической для этого возраста активностью. Как видно из таблицы 3.1, у детей этой категории значительно увеличились как утвердительные, так и отрицательные ответы на вербальном уровне, что позволяет утверждать о развитии речи у них. Причем, при сравнении с предыдущим срезом, мы могли заметить то, что эти дети увереннее отрицали на вербальном уровне, чем утверждали. Это было заметно с первого проведенного нами занятия, тогда как дети на предыдущем возрастном срезе (от 1,06 до 1,09 лет) на первом занятии чаще утверждали как на вербальном, так и на жестовом уровне.

Проведенный анализ ответов детей от **2,02 до 2,05** лет позволяет говорить о том, что данные дети пытались постоянно вовлечь нас в диалог, чаще проявляли положительные эмоции, более смело выражали свои мысли, поступки, отстаивая свои ответы. В то же время мы заметили рост правильных утверждений и отрицаний. При этом, как и во всех возрастных срезах, дети чаще отрицали, чем утверждали на всех уровнях развития этих мыслительных действий.

На возрастном срезе от **2,06 до 2,09** лет характерно более частое отрицание детьми, чем утверждение. На занятиях они были увлечены нашей совместной деятельностью и собой. Они чаще пробуют, экспериментируют, демонстрируют собственнические проявления: «Моя кукла!». В процессе формирующих занятий данные дети больше задавали вопросы, с интересом ожидая от экспериментатора ответа. Мы заметили также, что по сравнению с детьми на предыдущих срезах, для данных детей типично более раскованное поведение (убегали, прибежали, отбирали игрушки и т.д.). При утверждении и отрицании на речевом уровне дети категорично настаивали на своем ответе, что свидетельствовало об их уверенности в своих ответах. При некоторых вопросах, им настолько был очевиден ответ, что они всячески показывали, что для них это уже очень простой вопрос. Например, они отвечали: «ну, да», «нет, нет!», «да, да!», немного как бы нервничая при этом.

Проследим теперь развитие утверждения и отрицания по всем уровням вместе взятых от одного занятия к другому в пределах каждого возрастного среза в процессе формирующего эксперимента (Таб.1, последняя колонка, рис.2.).

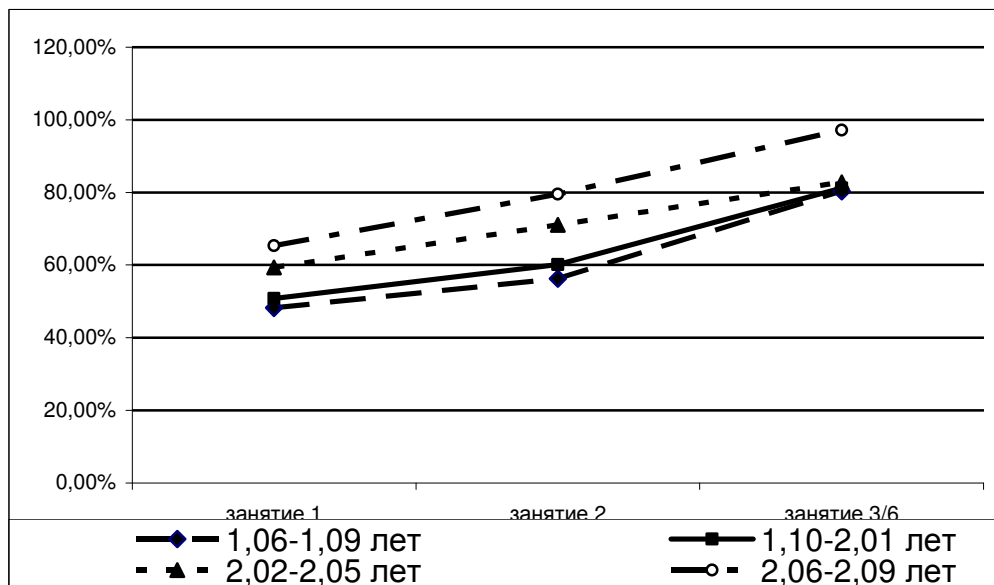


Рис.2. Развитие утверждения и отрицания по всем уровням вместе взятым от одного занятия к другому в пределах каждого возрастного среза в процессе формирующего эксперимента

Как следует из данной таблицы и как это видно на данном рисунке, намечается определенный рост правильных утвердительных, а также отрицательных ответов детей на всех уровнях от начального занятия до завершающего, что свидетельствует о процессе формирования как утверждения, так и отрицания у детей на всех возрастных срезах. Покажем эту тенденцию на примерах детей, анализируя каждый возрастной срез на всех уровнях развития утверждения и отрицания.

На возрастном срезе **1,06-1,09** лет правильные утвердительные и отрицательные ответы детей на всех уровнях от первого занятия до завершающего увеличились в 1,66 раза.

Рассмотрим эту тенденцию на примере Алины З. (1г.6м.10дн.). На *первом занятии* девочка получила 2 балла за утверждение на жестовом уровне и 4 балла за отрицание на этом же уровне. Надо отметить, что на этом занятии девочка очень долго думала, прежде чем дать какой-либо ответ, постоянно ожидая подсказки со стороны. Но затем, сосредоточившись, отвечала, в большей части, на уровне жеста. На *втором занятии* испытуемая адаптировалась больше к нам, улыбалась, пыталась сама войти с нами в контакт еще до начала занятия. Приступив к занятию, мы заметили, что девочка смелее отвечала на поставленные вопросы, не делая таких продолжительных пауз, как на предыдущем занятии. Жестовые ответы начали сокращаться. За правильное утверждение на уровне жеста она получила 2 балла, а за правильное отрицание – 4 балла. Одновременно стали увеличиваться речевые ответы. Несмотря на то, что на первом занятии Алина не получила за утверждение и

отрицание на вербальном уровне ни одного балла, уже на втором занятии за правильное утверждение и отрицание на уровне речи она получила по 2 балла. *Завершающее же занятие* с Алиной показало рост вербальных и комбинированных ответов. За правильное утверждение на вербальном уровне она получила 4 балла, за правильное отрицание на этом уровне - 4 балла и за комбинированные ответы также 4 балла. На жестовом уровне мы наблюдали отсутствие утверждения и отрицания. На наши вопросы девочка уже реагировала сразу, не ожидая подсказок со стороны, отвечала отчетливее и увереннее, хотя при этом, временами, наблюдалось некое стеснение.

В возрастном срезе от **1,10 до 2,01** лет правильные ответы детей на всех уровнях от первого занятия до завершающего на этом этапе увеличились в 1,59 раза.

Например, Сергей П. (2 года). На жестовом уровне, на *первом занятии* мальчик набрал за правильное утверждение 2 балла и за правильное отрицание также 2 балла. На вербальном уровне он показал такие же стабильные результаты: за правильное утверждение получил 2 балла, за отрицание 2 балла. На комбинированном уровне, однако, он не дал ни одного правильного ответа. Всего на первом занятии Сергей получил за правильные ответы 8 баллов. Анализируя ответы мальчика, мы можем сказать, что он был немногословным, неэмоциональным, очень сухо отвечал на заданные вопросы и не проявлял интереса к занятию, ожидая завершения.

На *втором занятии* Сергей показал лучший результат. За жестовые ответы мальчик набрал то же количество баллов: 2 – за утверждение, 2 – за отрицание. На вербальном уровне Сергей отвечал лучше: 2 балла получил за правильное утверждение и 4 балла за правильное отрицание. Как мы видим, мальчик чаще отрицал на вербальном уровне. На этом занятии, однако, мы не выявили комбинированных ответов. В итоге, за второе занятие мальчиком было получено 10 баллов. По ответам на этом занятии мы заметили, что Сергей проявил больше интереса при ответах, немного оживился и был активнее, чем на предыдущем занятии.

Завершающее занятие констатировало сформированность у данного мальчика как утверждения, так и отрицания. Мы выявили отсутствие жестовых ответов, но при этом, за правильное утверждение на речевом уровне получил 4 балла, а за правильное отрицание 6 баллов. Ребенок дал и комбинированные ответы, за которые получено 2 балла. В ходе завершающего занятия мальчик был в веселом настроении и во время занятия вступал с нами в диалог, опережая наши вопросы.

На возрастном срезе **2,02-2,05** лет правильные утвердительные и отрицательные ответы детей на всех уровнях от первого занятия до завершающего увеличились в 1,39 раза.

Например: *первое занятие* показало то, что на жестовом уровне Лена З. (2г.3м.) не дала никакого ответа на утверждение на уровне жеста, но за отрицание на этом уровне получила 2 балла. На этом же занятии она получила 2 балла на речевом уровне за правильное утверждение и 2 балла за правильное отрицание. За комбинированные ответы она не получила ни одного балла.

На *втором занятии* – 4 балла за утверждение на речевом уровне, 2 балла за правильное отрицание на этом же уровне и 2 балла за комбинированные ответы.

Завершающее занятие свидетельствует, несомненно, о росте отрицания на вербальном уровне. За утверждение было получено 4 балла, за отрицание – 6 баллов и за комбинированные ответы – 2 балла.

Нужно отметить речевую активность данного ребенка с начала наших занятий до завершения, а также веселое и бодрое настроение. Однако, если вначале занятий ребенку не удавалось сосредоточиться на вопросах, заданных нами, и она отвечала не подумав, то к завершающему занятию Лена стала внимательнее и обдуманнее.

Тем самым, как видно из данного примера, на этом возрастном срезе дети чаще используют речевой уровень при ответах на поставленные вопросы.

На возрастном срезе **2,06-2,09** лет правильные ответы детей на всех возрастных уровнях от первого занятия до завершающего увеличились в 1,48 раза.

Например, Алексей Т. (2г.6м.8дн.). У него можно говорить об отсутствии правильных жестовых ответов. Мы заметили, что данный ребенок больше апеллировал к речевым ответам, а также к ответам на комбинированном уровне.

На *первом занятии* за правильное утверждение на вербальном уровне ребенок получил 2 балла, а за правильное отрицание 4 балла. На комбинированном же уровне на первом занятии он получил 2 балла. Отвечая на начальных занятиях и, общаясь со сверстниками, Андрей часто отрицал, но уже на последующих занятиях были использованы как утвердительные, так и отрицательные ответы.

На *втором занятии* за правильное утверждение на вербальном уровне Андрей получил 4 балла, за отрицание 4 балла и за комбинированные ответы 2 балла.

Завершающее занятие показало следующий результат у мальчика: 4 балла за правильное утверждение на вербальном уровне, 6 баллов за правильное отрицание на том же уровне и 2 балла за правильные комбинированные ответы. Итого получено 12 баллов.

Анализ ответов детей данного среза позволяет говорить об увеличении количества правильных утвердительных и отрицательных ответов на речевом и комбинированном уровнях от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента.

Рассмотрим далее среднее развитие утверждения и отрицания на жестовом уровне по всем возрастным срезам в процессе формирующего эксперимента (Таблица 1, колонки 2 и 3, рис.3.)

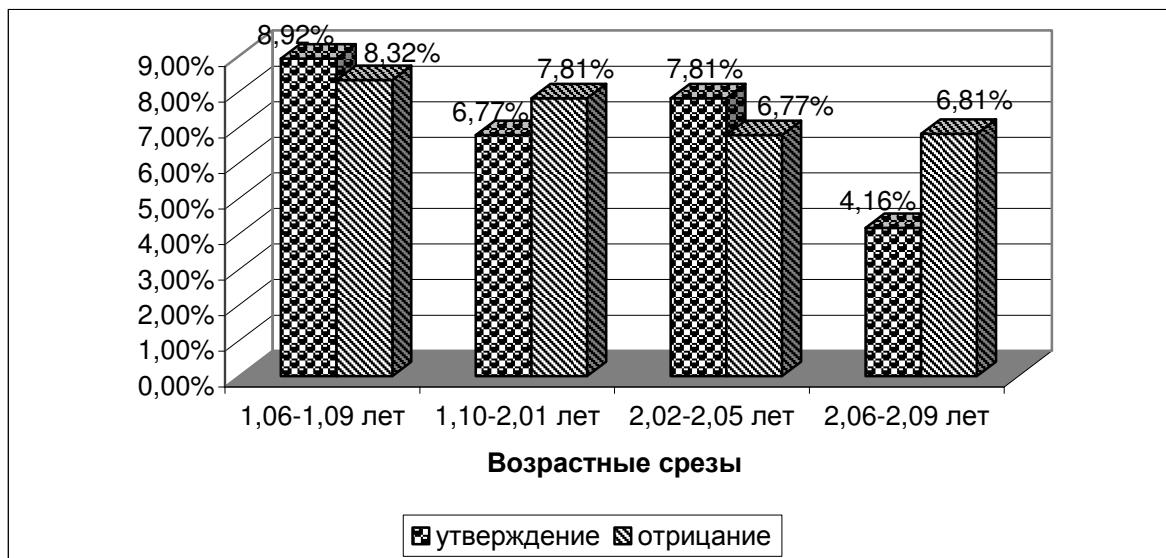


Рис. 3. Среднее развитие утверждения и отрицания на жестовом уровне по всем возрастным срезам в условиях формирующего эксперимента

Как видно из таблицы 1, в периоде раннего возраста утверждение и отрицание имеет тенденцию к снижению на жестовом уровне (от 8,92% и 8,32% в возрастном срезе 1,06 - 1,09 лет до 4,16% и 6,81% в возрастном срезе 2,06 – 2,09 лет). Таким образом, количество утверждений на жестовом уровне уменьшается в 2,14 раза, а количество отрицаний в 1,22 раза.

Пик жестовых ответов детей приходится на возраст от **1г.6м. до 1г.9м.**, где правильное утверждение составляет 8,92%, а правильное отрицание 8,32%. Например: *Алина А. (1г.7м.)*. За правильное утверждение на жестовом уровне получила 4 балла, а за правильное отрицание 2 балла, всего 6 баллов из 12 возможных.

Отметим, что в данном возрастном срезе использование жестовых ответов выражено ярко. В то же время выявлено проявление неуверенности и большие паузы при речевых утверждениях и отрицаниях детей. По-видимому, это связано с тем, что дети еще не до конца адаптировались к детским яслям и, конечно же, при этом сказывается также уровень развития речи у них.

На последующих возрастных этапах мы отмечаем то, что дети были более адаптированы и, соответственно, более уверены в своих действиях, а также в проявлении своих эмоций. Это, естественно, отразилось на результатах ответов детей.

Общее снижение количества жестовых ответов, как это можно предположить, объясняется развитием речи детей и, соответственно, ростом их вербальных ответов в

возрасте от 1,06 до 2,09 лет, о чем свидетельствуют результаты, помещенные нами в данную таблицу.

Остановимся на развитии утверждения на жестовом уровне во всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента (рис.4).

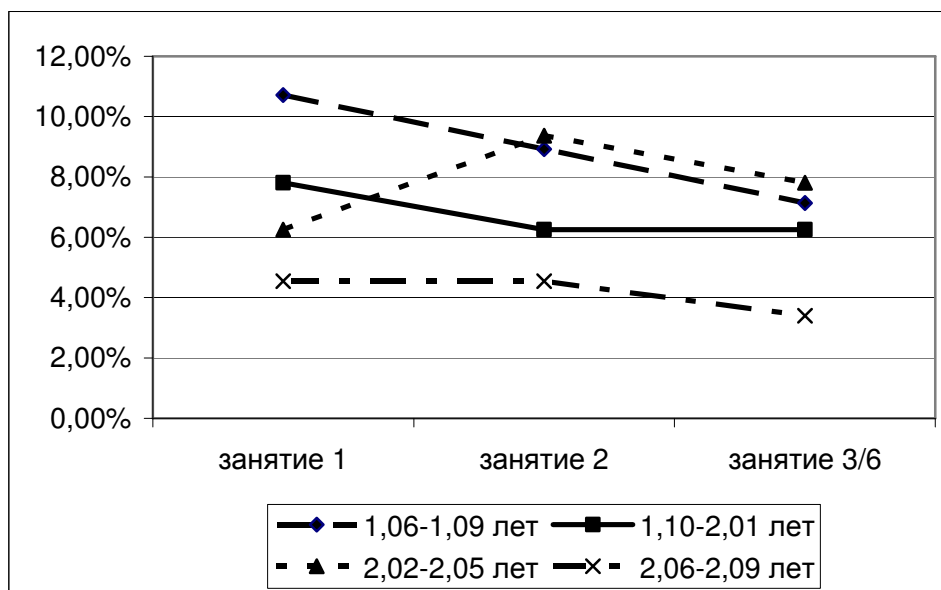


Рис.4. Развитие утверждения на жестовом уровне в каждом возрастном срезе от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента

Как это легко можно заметить, правильное утверждение на этом уровне от первого до завершающего занятия на первом возрастном срезе **1г.6м. - 1г.9м.** уменьшается по прямой (от 10,71% до 7,14%).

Второй возрастной срез **от 1г.10м. до 2г.1м.** демонстрирует нам 7,81% правильных утвердительных ответов на первом занятии, но затем, последующие занятия показывают стабильный результат (6,25%).

Возрастной срез детей **от 2л.2м. до 2л.5м.** наглядно отражает следующую картину: увеличение правильных утвердительных ответов на втором занятии (9,37%), спад утверждения на жестовом уровне на завершающем занятии (7,81%).

Дети от 2л.6м. до 2л.9м. в результате формирования также продемонстрировали, что они не так часто утверждают на жестовом уровне (соответственно, 4,54% на первом и втором занятиях и 3,40% на третьем).

Опишем развитие отрицания на жестовом уровне во всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента (Табл.1, колонка 3, рис.5).

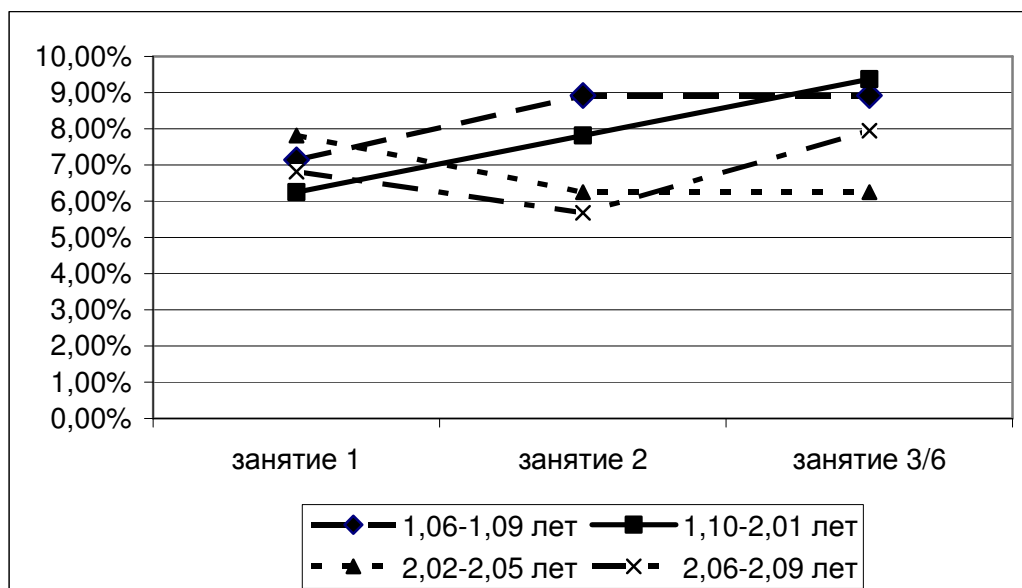


Рис.5. Развитие отрицания на жестовом уровне во всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента

Количество правильных отрицательных ответов детей на жестовом уровне, как видно из таблицы 1 и на рис.5, на первом возрастном срезе **1г.6м. - 1г.9м.** растет от 7,14% на первом занятии до 8,92% на втором и третьем.

Во втором возрастном срезе от **1г.10м. до 2л.1м.** количество правильных жестовых отрицаний находится в постоянном увеличении: от 6,25% на первом занятии до 7,81% на втором и до 9,37% на третьем. Тем самым, развитие отрицания на жестовом уровне в этом возрастном срезе идет по прямой возрастающей линии.

В третьем возрастном срезе **2г.2м. – 2г.5м.**, наоборот, наблюдается уменьшение количества правильных жестовых отрицаний от 7,81% на первом занятии до 6,25% на втором и третьем.

В четвертом возрастном срезе от **2л.6м. до 2л.9м.** можно заметить небольшое уменьшение количества правильных отрицаний на жестовом уровне от 6,81% на первом занятии до 5,68% на втором, затем небольшое увеличение до 7,95% на третьем.

Если сравнивать формирование и развитие утверждения и отрицания на жестовом уровне в периоде 1г.6м. – 2г.9м., то можно заметить, что они развиваются примерно одинаково и лишь в четвертом срезе 2г.6м. – 2г.9м. средняя разница между ними составляет 2,65% в пользу отрицания.

Нельзя не отметить, по видимому, и тот факт, что к возрастному срезу 2,06 – 2,09 лет дети все же используют чаще речевые ответы, и этим, вероятно, объясняется спад отрицательных жестовых ответов данных детей.

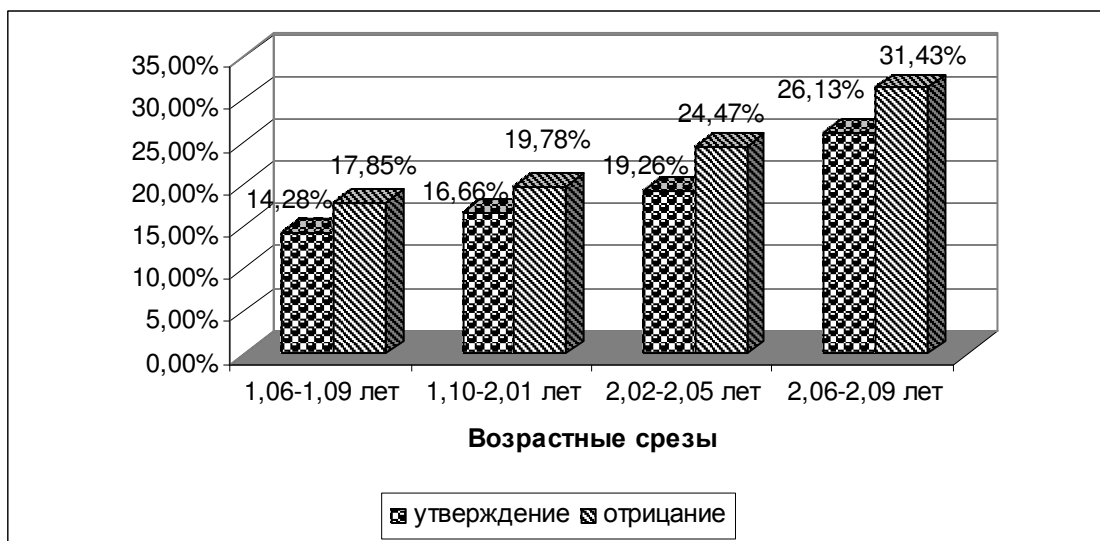


Рис.6. Среднее развитие утверждения и отрицания на вербальном уровне по всем возрастным срезам в процессе формирующего эксперимента

Охарактеризуем среднее развитие утверждения и отрицания на вербальном уровне в процессе формирующего эксперимента (Табл.1, колонки 4 и 5).

Анализируя данные результаты, мы видим, что на вербальном уровне прослеживается четкая динамика увеличения как правильных утвердительных ответов, так и правильных отрицательных ответов у детей 1-3 лет, что указывает на развитие речи у них во всех возрастных категориях. При этом, на всех возрастных срезах доминируют правильные отрицательные ответы детей. *Примером этому* может служить ответ Ричарда Ц. (1г.9м.) За правильные утвердительные ответы ребенок получил 4 балла, тогда как за правильные отрицательные ответы он получил 8 баллов, что в 2 раза больше. Причем, отвечая на вопросы, он настаивает на твердом ответе: «Нет, нет, нет!»

Данный факт особенно отмечается на возрастном срезе от 2,06 лет до 2,09 лет, что, по-видимому, связано с кризисом 3-х лет и негативистическими проявлениями детей этого периода. *Например, Юлия Р. (2г.9м.)* за правильное утверждение на речевом уровне получила всего 2 балла, однако за правильное отрицание на этом же уровне девочка получила 8 баллов.

Понаблюдаем теперь, как развивается утверждение на вербальном уровне во всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента (Табл.1, колонка 4, рис.7).

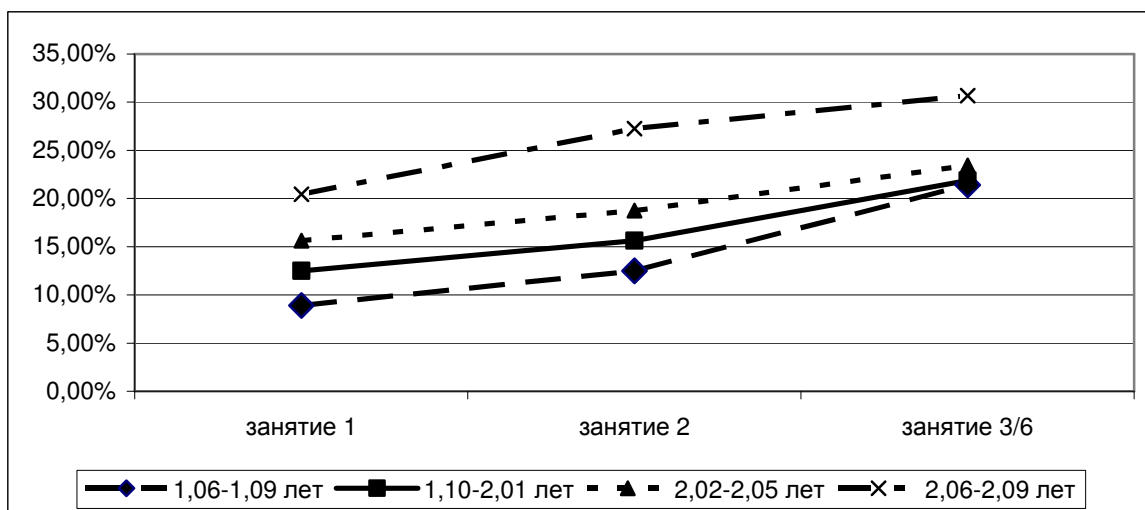


Рис.7. Развитие утверждения на вербальном уровне в каждом возрастном срезе от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента

На *первых занятиях* на возрастном срезе от 1,06 до 1,09 лет правильно утверждают 8,92% детей, на возрастном срезе 1,10 – 2,01 лет утверждают правильно 12,50% детей, на возрастном срезе 2,02 – 2,05 лет утверждают правильно 15,62% и на возрастном срезе 2,06 – 2,09 лет утверждают правильно 20,45% детей.

Вторые занятия уже указывает на динамику развития утверждения на речевом уровне на всех возрастных срезах. Так, дети от 1,06 до 1,09 лет утверждают правильно в 1,40 раз чаще, чем на первом занятии, на возрастном срезе 1,10 – 2,01 лет чаще в 1,25 раза, на возрастном срезе 2,02 – 2,05 лет чаще в 1,20 раза и на возрастном срезе 2,06 – 2,09 лет чаще в 1,33 раза.

Завершающее занятие указывает на заметный рост правильных утвердительных ответов на уровне речи. Так, дети от 1,06 до 1,09 лет утверждают правильно в 1,71 раз чаще, чем на втором занятии, на возрастном срезе 1,10 – 2,01 лет чаще в 1,40 раз, на возрастном срезе 2,02 – 2,05 лет чаще в 1,25 раза и на возрастном срезе 2,06 – 2,09 лет чаще в 1,13 раза.

Проследим на конкретном примере рост утверждения на уровне речи на возрастном срезе от **1,06 до 1,09 лет**. *Ирина А. (1г.8м.)*. На первом занятии правильное утверждение на речевом уровне у данного ребенка составило 2 балла, уже на втором ребенок получил 4 балла, а на третьем занятии – 6 баллов.

На возрастном срезе от **1,10 до 2,01 лет** наблюдается также увеличение утвердительных ответов. *Например, Михаил Г. (2г.1м.)*. На первом занятии он ответил на два вопроса правильно и получил за правильное утверждение на вербальном уровне 4 балла, на втором занятии он дал три правильных ответа и заработал 6 баллов, но к завершающему занятию он повысил результат и получил 8 баллов за правильное утверждение на уровне речи.

На возрастном срезе от **2,02 до 2,05** лет отметим ответ *Кристиана Б.* (2г.2м.), который на первом занятии формирующего эксперимента набрал 4 балла за утверждение на вербальном уровне, на втором занятии – 6 баллов, и на завершающем – 8 баллов.

Завершающий возрастной срез от **2,06 до 2,09** лет отметим *примером Саши Б.* (2г.7м.). На первом занятии мальчик продемонстрировал наименьший результат – 2 балла за правильное утверждение, на втором занятии – 6 баллов, на завершающем занятии показал наилучший результат – 12 баллов.

Перейдем к анализу развития отрицания на вербальном уровне на всех возрастных срезах от одного занятия к другому во время формирующего эксперимента (Тбл.1, колонка 5, рис.8).

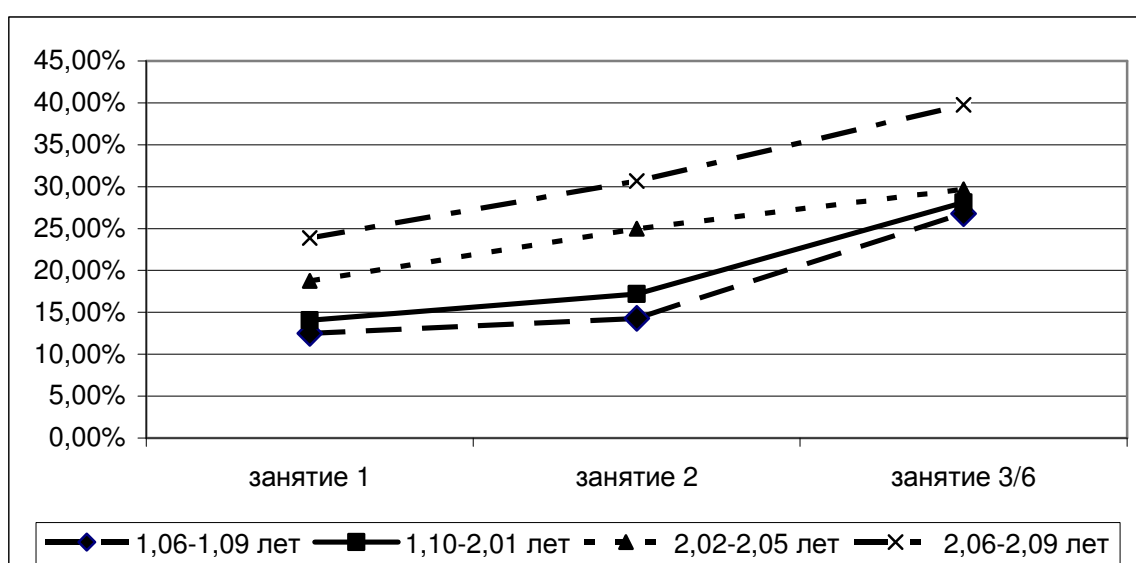


Рис.8. Развитие отрицания на вербальном уровне во всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента

На возрастном срезе от **1,06 до 1,09** лет на первом занятии количество правильных отрицаний на вербальном уровне составляет 12,50%, на втором занятии 14,28% (что в 1,14 раза больше чем на первом занятии), а на третьем занятии 26,78% (что в 1,88 раза больше, чем на предыдущем занятии). Таким образом, на данном возрастном срезе количество правильных вербальных отрицаний на третьем занятии возросло в 2,14 раза, по сравнению с первым занятием.

Аналогичную динамику констатируем и на возрастном срезе от **1,10 до 2,01** лет, где количество правильных вербальных отрицаний на первом занятии составляет 14,06%, на втором 17,18% (что в 1,22 раза больше, чем на первом занятии) и 28,12% на третьем занятии (что в 1,64 раза больше, чем на втором занятии). Следовательно, на данном возрастном срезе количество верных отрицаний на вербальном уровне выросло на третьем занятии в 2,00 раза, по сравнению с первым занятием.

На возрастном срезе от **2,02 до 2,05 лет** на первом занятии количество правильных отрицаний на речевом уровне равно 18,75%, на втором занятии 25,00% (что в 1,33 раза больше, чем на первом занятии), а на третьем составляет 29,68% (что в 1,19 раза больше, чем на предыдущем занятии). По сравнению с первым занятием, на третьем количество верных речевых отрицаний выросло в 1,58 раза.

Подобную картину можно заметить и на возрастном срезе **2,06 – 2,09 лет**, где количество правильных вербальных отрицаний на третьем занятии в 1,67 раза больше, чем на первом занятии (соответственно 39,77% против 23,86%) и в 1,30 раза больше, чем на втором занятии (соответственно 39,77% против 30,68%). На втором занятии количество правильных речевых отрицаний выросло в 1,29 раза, по сравнению с первым занятием (соответственно 30,68% против 23,86%).

Подтвердим сказанное выше конкретными примерами детей на различных возрастных срезах.

На возрастном срезе от **1,06 до 1,09 лет** *Маша З. (1г.9м.)*. На первом формирующем занятии получила 0 баллов за неправильное отрицание на речевом уровне, на втором – 2 балла, на завершающем – 6 баллов. Отметим, что девочка очень плохо разговаривала в начале наших опытов. По мере занятий с ней, однако, мы заметили определенный прогресс в развитии речи у данного ребенка.

На возрастном срезе от **1,10 до 2,01 лет** приведем пример *Наталии Б. (2г.1м.)*. На первом занятии девочка получила 2 балла за правильное отрицание на вербальном уровне, на втором – 4 балла, на третьем занятии она повысила свой результат – 6 баллов.

На возрастном срезе от **2,02 до 2,05 лет** рассмотрим пример: *Саши Г. (2г.5м.)*. Мальчик, на первом занятии, получил за правильные отрицательные ответы 2 балла, на втором – 4 балла, на третьем – 6 баллов.

На возрастном срезе от **2,06 до 2,09 лет**. *Сильвия П. (2г.7м.)*. На первом занятии набрала 4 балла, на втором – 4 балла, на третьем – 6 баллов.

Таким образом, анализ ответов детей от 1г.6м. до 2л.9м позволил выделить то, что от занятия к занятию количество правильных отрицательных ответов на уровне речи увеличивалось.

Проанализируем процесс формирования развития утверждения и отрицания на комбинированном уровне. Полученные здесь средние данные занесены в Таблицу.1 (колонки 6 и 7) и проиллюстрированы графически на рис.9 (правильные комбинированные ответы).

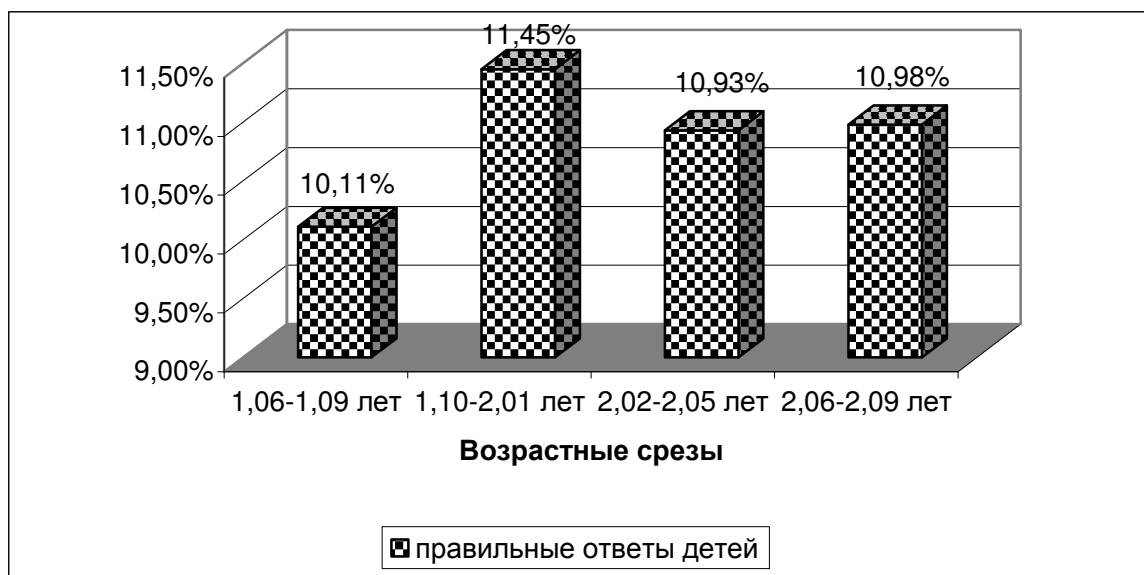


Рис.9. Среднее развитие правильных ответов на комбинированном уровне во всех возрастных срезах в процессе формирующего эксперимента

Как это легко можно заметить, средние показатели правильных комбинированных ответов находятся в постоянном, хотя и несущественном, увеличении от одного возрастного среза к другому (10,11%, 10,93%, 10,98%, соответственно на первом, третьем и четвертом возрастных срезах), достигая своего пика на втором возрастном срезе от 1,10 до 2,01 лет.

Наименьший средний показатель комбинированных ответов – на первом возрастном срезе детей (от 1,06 до 1,09 лет). Это объясняется, по-видимому, возрастными психологическими особенностями самых младших детей из всех возрастных срезов. Комбинированные ответы у этих малышей появились лишь на завершающих занятиях.

Если рассматривать развитие правильных комбинированных ответов на каждом возрастном срезе от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента (рис.10), то можно заметить определенный рост правильных комбинированных ответов, что свидетельствует о том, что дети от 1года до 3 лет утверждают и отрицают не только на жестовом, вербальном, но также и на комбинированном уровне.

Для более подробного анализа проследим комбинированные ответы детей на каждом возрастном срезе.

Например, Юля Ц. (1г.10м.) на первом занятии не дала никакого комбинированного ответа, на втором занятии набрала 2 балла и на завершающем занятии дала также один правильный ответ и получила 2 балла.

Сергей П. (2г.) на первом занятии получил 2 балла за правильный комбинированный ответ, на втором – также 2 балла, а на завершающем – 2 балла.

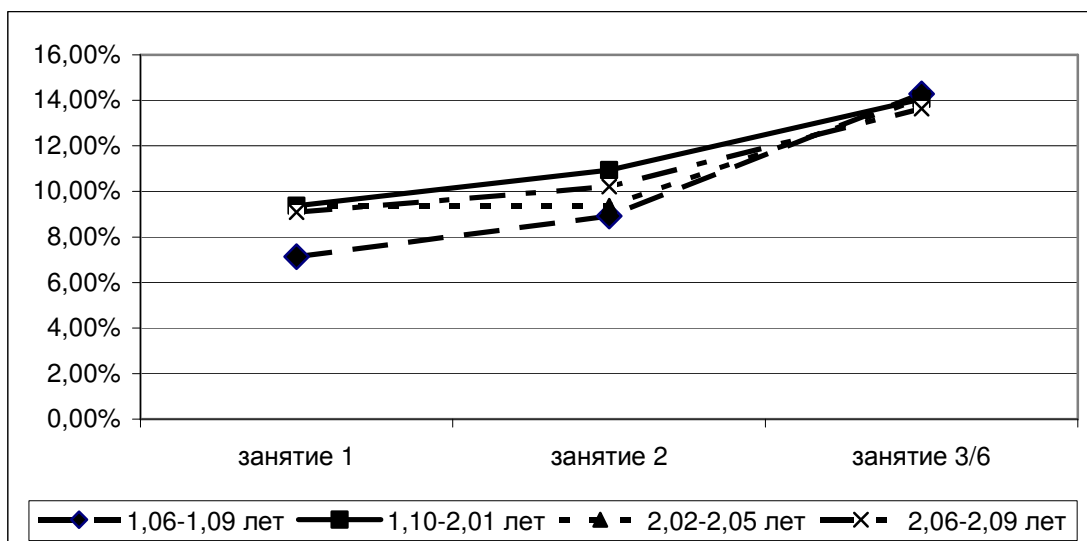


Рис.10. Развитие правильных комбинированных ответов на всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента

Вера З. (2г.6м.) на первом занятии дала один правильный комбинированный ответ, на втором и завершающем дала по два правильных комбинированных ответа.

Наконец Лена П. (2г.9м.) на первом занятии получила 2 балла за комбинированные ответы, на втором – 4 балла, на третьем – 6 баллов.

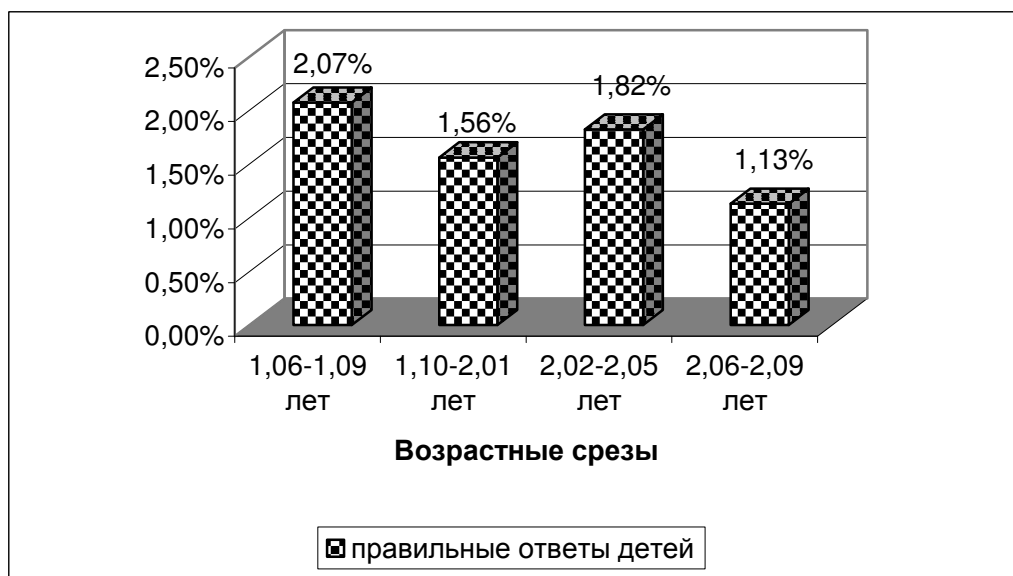


Рис.11. Среднее развитие частично правильных ответов на комбинированном уровне во всех возрастных срезах в процессе формирующего эксперимента

В целом, средний процент частично правильных ответов на комбинированном уровне (Табл.1, колонка 7, рис.10) невелик. На возрастном срезе 1,06 – 1,09 лет он равняется 2,07%, на втором возрастном срезе (1,10 – 2,01 лет) он составляет 1,56%, на третьем (2,02 – 2,05 лет) он равен 1,82%, а на четвертом (2,06 – 2,09 лет) он составляет 1,13%. Как это можно заметить, средний процент частично правильных ответов на комбинированном уровне идет на убыль от первого среза (2,07%) к последнему (1,13%).

Соответственно, и в пределах каждого возрастного среза (Табл.1, рис.12) разность между количеством частично правильных ответов на каждом занятии невелика.

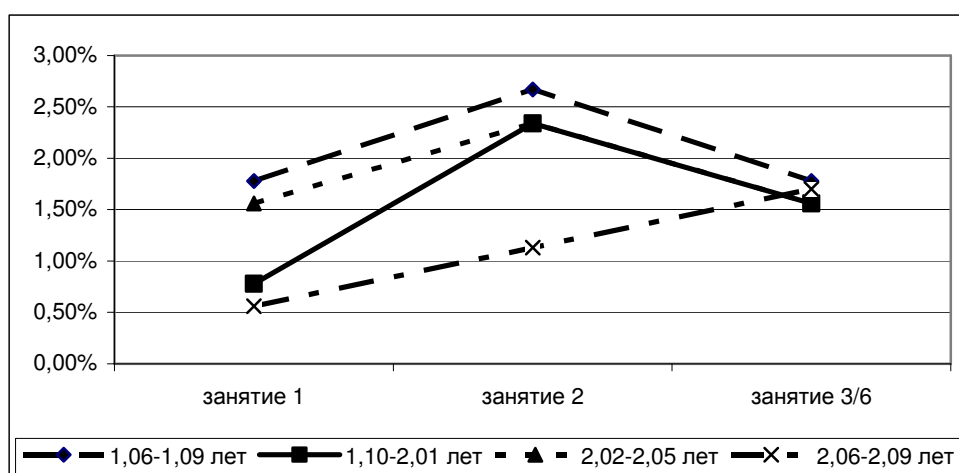


Рис. 12. Развитие частично правильных ответов на комбинированном уровне в каждом возрастном срезе от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента

Если же сравнивать между собой среднее количество правильных ответов и среднее количество частично правильных ответов на комбинированном уровне на каждом возрастном срезе, то разность между ними существенная: на первом срезе она составляет 8,04%, на втором – 9,89%, на третьем – 9,11%, а на четвертом – 9,85%.

Таким образом, мы убедились в том, что в результате проведенных формирующих занятий с детьми экспериментальной группы подавляющее большинство из них стали правильно утверждать и отрицать.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный формирующий эксперимент показал, что при формировании утверждения и отрицания в качестве мыслительных действий у детей раннего возраста необходимо создавать и соблюдать следующие **основные условия**: предметы с которыми ребенок взаимодействует, должны быть доступны и знакомы ему; он должен знать назначение этих предметов; малыш должен усвоить функции предметов и обобщить их; с ребенком необходимо вести ситуативно-деловой интерактивный диалог, в процессе которого происходит постепенная передача взрослым знаний о том, чем данный предмет является, «есть», чем он не является, «не есть» и как с ним нужно или нельзя действовать.

Главный **психологический механизм** формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста состоит в следующем. Прежде всего, необходимо «поиграть в предметы» с ребенком. Затем, в процессе этой «игры», нужно выбрать знакомые ему предметы. Потом, в процессе активного сотрудничества со взрослым и самостоятельных действий с предметами, ребенок должен соотнести данные предметы с их социальными функциями и предназначением. После этого малыш должен выявить и усвоить под

контролем взрослого наличие и отсутствие признаков, на основе которого основывается утверждение и отрицание. Наконец, он должен выразить при помощи тех или иных средств, на том или ином уровне утверждение и отрицание.

Созданная с учетом вышеперечисленных условий и психологического механизма формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста методика оказалась достаточно эффективной. Ее применение доказало, что развитие данных мыслительных действий является следствием не столько эмпирического развития детей раннего возраста, сколько результатом их специально организованного обучения и воспитания, благодаря чему зона ближайшего развития утверждения и отрицания у них значительно расширяется.

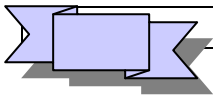
Summary

This scientific work reflects methodology of forming experiment's for children who's age is from 1 to 3 years. This methodology is based by P.Jelescu in 2002 and it's goal is exploration of age specialties of children who's age is 1-3 years, also attention is put on their main affairs activity. There are the results of scientifically exploration which are written in this work.

Библиография

1. Boyasson- Bardies B. Negation et performance linguistique – Paris, 1976.
2. Jelescu P. Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico-experimental). Editura Museum. Chişinău 1999.
3. Jelescu P. Tehnici de formare a afirmării și negării la copiii de vîrsta timpurie // în culegerea „Probleme ale științelor socio-umane și modernisării învățămîntului. Conf.șt. anuală a UST, Ion Creangă”. Vol.1, . Chişinău, 2002, p.185-187.
4. Pea R. The development of negation in early child language. (The social foundation of language and thought). Ed. D. Olson. N.- Y., 1980.
5. Piaget G. Logic and psychology. - Manchester, 1953.
6. Spitz R. Le Non et le Oui (la geneze de la communication humaine). - Paris, 1962.
7. Желеско П.С., Роговин М.С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. – Кишинев, Штиинца, 1985.
8. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур (классификации и сериации). Москва, 1963.

Primit la 12.09.07



Дискуссия как средство формирования толерантности школьников.

Адэскэлицэ В., преподаватель кафедры Прикладной психологии и
Социальной помощи, КГПУ им. И. Крянгэ

Проблема формирования толерантности как личностного качества, особого отношения к окружающим у подрастающего поколения заявлена как актуальная на современном этапе развития общества в целом и образовательной системы в частности. В рамках данной проблемы точное знание сути толерантности, психологических характеристик толерантной личности является необходимым. Однако не менее важно, на наш взгляд, знать и особенности интолерантной личности для того, чтобы формирующая работа стала прицельной, следовательно, и более эффективной. Среди таких особенностей отмечают наличие у интолерантной личности представления о собственной исключительности, стремления переносить ответственность на окружение, высокой тревожности, потребности в порядке, желание сильной власти и др. (Солдатова Г.У., 2000)

В ходе проведенного нами экспериментального исследования по изучению уровня выраженности толерантности старшеклассников было выявлено, что старшеклассники со средним и ниже среднего уровнем общей толерантности отличаются от своих сверстников с высоким уровнем толерантности достоверно более низким уровнем выраженности таких признаков, как принятие индивидуальности других людей ($t=2,616$, при $p<0,05$), умение сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей ($t=2,446$, при $p<0,05$), адаптационные способности во взаимодействии с людьми ($t=2,655$, при $p<0,05$). Кроме того, они отличаются достоверно большей степенью категоричности оценок в адрес окружающих ($t=2,241$, при $p<0,05$), склонности переделывать или перевоспитывать партнера ($t=2,393$, при $p<0,05$), склонности к мстительности в поведении ($t=2,514$, при $p<0,05$).

Таким образом, интолерантное отношение проявляется в неумении принимать индивидуальность другого, в негибкости собственных оценок и позиций, в неумении адаптироваться к ситуации, сотрудничать и признавать за другими право на ошибку. В то же время проявлению толерантности мешают свойственные молодежи категоричность в оценках окружающих, тенденция принимать себя за эталон в оценке предметов и явлений окружающего мира и не признавать нормы, недостаточное развитие умения управлять собственными эмоциями и адекватно проявлять их.

Развитие качеств, соответствующих толерантной личности, параллельно с нивелировкой интолерантных характеристик, а также снижение негативного влияния

некоторых возрастных особенностей возможно в условиях реализации специально организованной психолого-педагогической работы с использованием различных методов воздействия. Одним из таких методов, способствующих формированию толерантности в работе со старшеклассниками, является дискуссия.

Интерес психологов к дискуссии начался в 30-х годах XX века в связи с исследованиями Ж.Пиаже. Исследования показали, что благодаря механизму дискуссии ребенок учится вставать на позиции другого, принимать и понимать другие точки зрения. В последующем выяснилось, что дискуссия дает эмоциональный толчок к дальнейшей поисковой деятельности участников и воздействует на них более убедительно, чем уговоры или лекции по проблеме (К.Левин). Дальнейшее изучение групповой дискуссии показало целесообразность ее применения для активизации межличностных процессов в управленческой, обучающей, диагностической, психотерапевтической, творческой и других видах деятельности.

Осуществляя формирующий эксперимент, мы наряду с прочими методами выбрали метод дискуссии, исходя из идеи о том, что дискуссия дает возможность участникам каждую проблему увидеть целостно, всесторонне, выслушивая, принимая и учитывая кроме своего и мнения других участников, каждое из которых дополняет общую картину проблемы и тем самым расширяет возможности участников дискуссии.

В рамках формирующего эксперимента метод дискуссии использовался нами неоднократно. В данной статье представим лишь один из вариантов авторской разработки, примененный нами в начале групповой работы на этапе формирования у учащихся знаний о толерантности. Рабочими *гипотезами* применения данного метода стали следующие предположения:

1. Дискуссия как активный метод социально-психологического обучения способствует формированию толерантности, так как делает более интенсивной готовность и способность каждого отдельного члена группы к сотрудничеству; вырабатывает терпимость, готовность подчиняться общим интересам, признавать мнение других, честно дискутировать; создает условия для душевной открытости по отношению к мнению других участников, а также формирует готовность поступиться своими собственными позициями.

2. Участие в дискуссии формирует у учащихся ряд толерантных умений: умение задать вопрос по существу; умение дополнять; умение высказать возражения, не задевая другого участника.

3. Дискуссия способствует формированию толерантности, если учащихся специально обучать правилам ведения дискуссии.

4. Дискуссия будет эффективной при условии, если учащиеся будут заранее подготавливать теоретический материал по проблеме, а во время самой дискуссии будут решать конкретные задачи, т.е. если одной из целей дискуссии станет интеграция знаний, априорно полученных.

Дискуссия на тему «Быть толерантным: за и против», которой было посвящено целое занятие, рассчитанное на 90 мин, проводилась нами с целью формирования у участников группы соответствующей мотивационной установки. Отметим, что на предыдущем занятии перед учащимися уже была поставлена проблема толерантного отношения к окружающим и его необходимости, и дано домашнее задание просмотреть печатные и электронные средства массовой информации и выписать цитаты, факты, в которых используются слова «толерантность», «толерантный».

В начале занятия была создана благоприятная, психологически комфортная обстановка, способствующая активизации внимания участников, повышению их открытости во взаимодействии. Участники группы были ознакомлены с правилами ведения дискуссии, с формулировками, которые могут быть использованы в дискуссии. Обозначается также порядок работы при обсуждении проблемы в дискуссионных группах:

- ✓ Постановка проблемы.
- ✓ Разбивка участников на группы, распределение ролей в малых группах, пояснение руководителя о том, каково ожидаемое участие участников в дискуссии.
- ✓ Обсуждение проблемы в малых группах.
- ✓ Представление результатов обсуждения перед всем коллективом.
- ✓ Продолжение обсуждения и подведение итогов.

Постановка проблемы. Для введения в работу мы использовали описание трех типичных ситуаций, с которыми старшеклассник сталкивается в своей обычной жизни.

Ситуация 1. При подведении итогов в конце урока педагог поставил отметку, которая была ниже ожидаемой учеником. На просьбу ученика объяснить свое решение педагог лишь отмахнулся.

Ситуация 2. В классе есть ученик, который ведет себя вызывающе, стремится всегда одержать верх, даже если не прав, обидно задевает одноклассников.

Ситуация 3. В решении семейных вопросов родители не обращаются за мнением сына (дочери), считая его (ее) еще недостаточно взрослым (ой), чтобы принимать участие в совместных решениях, даже если это касается его самого.

Перед учащимися ставится проблема: Нужно ли быть толерантным в этих и других ситуациях? Обоснуйте позиции «за» и «против».

Разбивка участников на группы. Тренинговая группа состояла из 12 участников. Для проведения дискуссии мы разбили ее на две малые группы по 6 человек в каждой. Роли-функции в дискуссионных группах участники распределяли между собой следующим образом:

- ✓ Организатор – его задача состоит в том, чтобы организовать обсуждение вопроса, проблемы, вовлечь в него всех членов группы.
- ✓ Аналитик – задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергая сомнению высказываемые идеи, формулировки.
- ✓ Протоколист – фиксирует все, что относится к решению проблемы, после окончания первичного обсуждения именно он выступает, чтобы представить мнение, позицию своей группы.
- ✓ Наблюдатель – в его задачи входит оценка участия каждого члена группы на основе заданных критериев.

В ходе обсуждения и при подготовке своего выступления группам рекомендовалось использовать подготовленные заранее материалы из средств массовой информации, использовать конкретные факты из собственного опыта и опыта близких и друзей. Для *обсуждения проблемы в малых группах* участникам дается 20 минут. Затем результаты обсуждения представляются в общем круге каждой группой по очереди (в течение 10 минут каждая). При этом участники другой группы могут задавать уточняющие вопросы для прояснения позиции другой стороны. После выступления участников обеих групп обсуждение продолжилось в большом тренинговом круге.

На этом этапе от ведущего (тренера) требуется активная позиция, которая, однако, не сводится к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. Основное средство воздействия в данном случае – вопросы. Задавая вопросы разного характера, формы и типа, мы старались не только активизировать участников, но и направить их на самостоятельное формулирование основных идей занятия:

✓ толерантность во взаимодействии с окружающими необходима, даже если на первый взгляд она невозможна.

✓ польза, значимость такого отношения прослеживается как на личностном уровне (толерантный человек с меньшими личными потерями добивается успеха в деятельности, в общении, чем интолерантный), так и на средовом (толерантность позволяет конструктивно решать конфликты, сохранять благоприятные отношения, повышать эффективность работы группы), и общественном (государственном) (толерантность в обществе укрепляет мир, создает предпосылки для его благополучия).

При подведении итогов занятия особое внимание следует уделить тому, как принимались групповые решения, насколько слаженной была работа участников, удалось ли каждому из них и за счет чего выразить собственное мнение и услышать мнение других участников, проявляли ли они сотрудничество при принятии совместных решений.

Для проверки гипотез, сформулированных нами при подготовке к использованию дискуссии, мы произвели оценку эффективности двумя методами: самооценка и экспертиза деятельности участников дискуссии и метод наблюдения.

Самооценка и экспертная оценка своего вклада в групповой процесс, уровень эффективности и продуктивности своей деятельности проводилась каждым участником, а затем и группой, по 10-балльной шкале в специальном бланке:

№	Качество	Самооценка		Оценка группы	
		до	после	до	после
1	Умение слушать				
2	Тактичность				
3	Умение убеждать				
4	Интуиция				
5	Наблюдательность				
6	Душевность				
7	Энергичность				
8	Открытость				

Наблюдение за вербальными и невербальными реакциями группы позволило раскрыть характер взаимодействия участников. Наблюдение велось по следующим категориям:

А. Положительная социально-аффективная зона:

1. Демонстрирует солидарность. Повышает статус каждого участника. Помогает, награждает.
2. Ведет себя непринужденно, смеется, шутит, показывает удовлетворенность.
3. Одобряет, принимает, понимает, снисходит, сочувствует, соглашается.

Б. Зона выполнения задачи:

1. Высказывает свои соображения, дает указания, уважая автономию другого.
2. Дает оценку, высказывает мнение, анализирует, сообщает о своем впечатлении, выражает пожелание.
3. Дает информацию, ориентацию, повторяет, подтверждает, поясняет.

В. Зона выполнения задачи:

1. Просит дать информацию, повторить, подтвердить.
2. Просит дать оценку, высказать мнение, сделать анализ, поделиться впечатлением.
3. просит совета, указания, подсказки, в каком направлении действовать.

Г. Отрицательная социально-аффективная зона:

1. Не одобряет, демонстрирует пассивное неприятие, отказывается от помощи.
2. Держит себя напряженно, просить помощи избегает.

3. Ведет себя враждебно, унижает достоинство другого, защищается или самоутверждается.

Сравнительный анализ оценок по каждому участнику и проведенное наблюдение показали, что произошли некоторые изменения в поведении участников тренинговой группы. Они стали более терпимыми к действиям окружающих, стали с большим успехом сдерживать свои порывы, проявляли готовность к сотрудничеству, желание всесторонне изучить вопрос, ориентируясь не только на собственное мнение, но и на мнение окружающих.

Таким образом, использование метода дискуссии позволило нам продвинуться на пути формирования толерантности старшеклассников на двух уровнях. На уровне знаний участники четче определили для себя понятия «толерантность/интолерантность», границы толерантности, ее значение и возможности. Но более важным нам представляется второй уровень: активная групповая деятельность по решению проблемы. Именно будучи включенными в такую ситуацию, учащиеся на собственном опыте прочувствовали необходимость сотрудничества, открытости к мнению других участников, уважения этого мнения, готовности подчиняться общим интересам. Это позволило нам создать необходимую для дальнейшей работы мотивацию учащихся на саморазвитие.

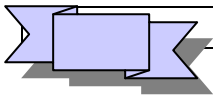
Summary

In this article “Discussion as the way of forming pupils’ tolerance” we have presented experience of use of discussion as actively socially psychological means of formation of tolerance at pupils. Results of forming experiment show that discussion allows developing such tolerant as skill tactfully to state own opinions, skill to accept a position of another to recognize its right to own point of view, an openness of the new information, readiness for cooperation. At discussion it is important to direct it on integration of a knowledge available pupils into the decision of concrete problems and to remember that efficiency of discussion will increase if we’ll train pupils in rules of its conducting.

Литература

1. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения. – М., 2002.
2. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Тренинг «Учимся толерантности» // На пути к толерантному сознанию. Под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2000.

Primit la 28.09.07



Чувство ревности во взаимоотношениях между супругами

Лариса Синицару, доктор психологии, конференциар

В данной статье речь пойдет о проявлении в супружеских отношениях такого чувства как ревность. Актуальность темы связана с возникновением большого числа конфликтных ситуаций между супругами, распадом любовных отношений, отрицательным влиянием на детско-родительские связи, серьезными патологическими изменениями в личности ревнующих партнеров. Плохо или хорошо, когда ревнуешь? Как личностные характеристики каждого из партнеров связаны с проявлениями ревности? Зависит ли проявление ревности от этапов становления эмоциональных отношений между супругами? Вот основные вопросы, на которые мы попытались дать ответ в своем исследовании.

Большинство психологов, занимающихся проблемой ревности, полагают, что понятие «ревность» следует рассматривать как процесс, который неизменно сопровождает любовь на всей ее протяженности (Линчевский Э.Э., Терентьев Е.И., Машкова Л.Т.). Такая естественная ревность, по мнению авторов, охраняет супружество от случайных связей, легкомысленного отношения с другими мужчинами и женщинами, от измены. Мысли, которые возникают у ревнующих, считаются нормальными, а сама ревность объясняется как естественная физиологическая реакция на определенный социальный стимул (Щирин М.Г.). «Обыденная», физиологическая ревность и все ее ревнивые переживания характерны для здоровых людей (Дектярев Н.П., Маирет П.). Отдельные авторы отмечают, что в содержательной структуре ревности партнера присутствует боязнь потерять к себе любовь. Этот положительный компонент ревности не только помогает поддерживать чувство любви, но и побуждает к саморазвитию (Ковалев С.В., Царегородцев Г.И.). Источником такой ревности может быть воспитание в духе недоверия к другим людям. И как следствие, возникает недоверие к любимому и его поведению. Другим источником естественной ревности может быть то, что человек стал свидетелем неверности родителей, друзей, сослуживцев или сам узнал об измене своего партнера. Таким образом, естественная ревность, имея разные источники своего происхождения (из-за социального окружения, из-за неправильного поведения партнера), носит, по мнению психологов, приобретенный характер. Она со временем проходит, особенно если партнер не дает повода для сомнений, а постоянно подчеркивает свою крепкую любовь (Коваленко В.А.).

Отмечая общую положительную направленность любовной, естественной ревности, многие авторы, тем не менее, указывают на отрицательные моменты, связанные как с ее протеканием, так и с качествами ревнующего. Примером может служить личностная ревность, как один из вариантов естественной ревности, возникающей из-за неадекватности

самооценки и вследствие особенностей характера (Ивин А.А., Линчевский Э.Э.). В соответствии с неадекватной самооценкой появившаяся ревность может протекать как страдальческое переживание личности. Она свойственна, по мнению авторов, людям слабым, неуверенным в себе, с тревожно мнительным восприятием окружающего мира. Из-за мнительности партнер настороженно анализирует свои отношения с людьми, неуверенность в себе, чувство неполноценности заставляет видеть соперника чуть ли не в каждом встречном. Это унижительное психологическое состояние - кризис человеческого достоинства. Такая «страдальческая ревность» разрушительна, прежде всего, для самого ревнивца (Ивин А.А.).

В.В.Андрианов, Е.И.Терентьев, Л.Т.Машкова рассматривают ревность как сложный комплекс переживаний, сопровождающийся отрицательными реакциями и состояниями такими как: зависть, ненависть, тревога, гнев, отчаяние, жажда мести и др. У людей с заниженной самооценкой, слабых, неуверенных в себе отрицательные переживания становятся потребностью, что делает их чрезмерно ранимыми, чувствительными к незначительным конфликтам, осложняет внутрисемейные отношения (Кочетов А.И.).

Л.Т.Богданов считает, что ревность неотъемлемая часть так называемой «собственнической» любви. Основным стремлением любящего при такой любви является полное подчинение любимого. Ревнующий не желает допустить сравнения себя с возможным соперником из опасения проиграть в глазах любимого при этом сравнении. С.В.Ковалев такую ревность называет чувством собственника, которое по-разному проявляется у разных людей, и, по мнению автора, принимает всевозможные формы: от самых благородных до самых диких, бесчеловечных, связанных с уголовными преступлениями. Самой опасной формой проявления ревности является агрессивная ревность, которая нежелательна, так как может перерасти в патологию. Она характерна людям упрямым, деспотичным, с завышенной самооценкой. В.А.Коваленко называет эту ревность манипулятивной: ревнующий реализует свою потребность во власти. Такие люди предъявляют окружающим очень высокие требования, обычно не признают собственных недостатков, в семейных конфликтах не видят своей вины, поэтому в семье часто складываются напряженные отношения, а ревность из обычной, естественной развивается и перерастает в тираническую, часто принимая ее патологическую форму. Патологическая форма ревности является предпосылкой распада многих семей. Эта ревность постоянная и беспричинная. Человеку все равно к чему ревновать - к прошлому, настоящему или будущему (Опря И.А.). Патологическая ревность – это болезнь, от которой в равной степени страдают оба пола. Интересно, что женщины могут вынашивать свою ревность годами, а мужская ревность спонтанна, она мгновенно может погаснуть. И.А. Опря отмечает, что

дифференциальная диагностика патологической ревности и ревности, наблюдающейся у здоровых людей, вызывает большие затруднения, так как патологическая ревность близка к реальности и иногда кажется настолько понятной, что ее невозможно отличить от нормальной ревности. Изучение литературы по проблеме ревности позволило нам выделить психологические особенности проявления ее патологической формы, как болезненного состояния: неумение выйти из порочного круга переживаний, неспособность к коррекции своего поведения, разрушающего себя и близких людей, плохая адаптация к эмоциональному возбуждению, возникновение отрицательных переживаний по незначительному поводу или при его отсутствии.

Теоретический анализ источников позволил так же поставить целый ряд важных вопросов: как в рамках естественной, любящей ревности может родиться ревность как ущербность, как ничтожество, как безнравственность, которая приводит к распаду самих любовных отношений? Какие личностные черты партнеров по браку могут свидетельствовать о наметившейся тенденции данного перерождения? Можно ли обнаружить закономерности проявления ревности в зависимости от этапов становления эмоциональных отношений между супругами? Уже в рамках теоретического исследования мы думаем, что ответили на вопрос, который волнует многие супружеские пары: хорошо или плохо, когда ревнуешь. Считая, что ревность следует рассматривать как процесс, как личностные, эмоциональные реакции, которые могут носить как положительный, так и отрицательный характер, мы выдвинули гипотезу, согласно которой, данный процесс имеет определенную динамику, зависящую от временных этапов становления эмоциональных отношений между супругами и от качеств личности каждого из партнеров. Экспериментальное исследование проводилось в г. Кишиневе с двумя выборками супружеских пар, состоящими в браке менее и более 5 лет, всего 20 пар, 40 испытуемых. Средний возраст супругов, в браке до 5 лет - 24 года; после 5 лет – 42 года.

В качестве методов исследования были применены следующие методики:

- * методика диагностики самооценки психических состояний (по Айзенку Г.);
- * тест Айзенка: Возбудимость - эмоциональная стабильность;
- * анкета-опросник на выявление ревности, предложенная Роговым Е.И;
- * опросник Шмишека.

В ходе проведенного исследования были получены результаты, которые позволили разделить испытуемых каждой выборки на три группы. Критерием отбора в ту или иную группу явились в первую очередь показатели характерологических особенностей личности: акцентуации, самооценка, темперамент.

Первая выборка (брак до 5 лет)

Данная группа (5 человек - 25% от всей выборки) представлена тремя мужчинами и двумя женщинами. У испытуемых этой группы в характере отсутствуют акцентуации.

Им в равной степени свойственна как эмоциональная стабильность (40% - 2 муж.), так и возбудимость (40% - 2 жен.). Причем эмоциональную стабильность демонстрируют только мужчины. Уравновешены процессы лишь у 1 представителя (20%) и это тоже мужчина.

Самооценка в группе двух видов: адекватная - 60% (2 м., 1 ж.), завышенная 40% (1 м., 1 ж.).

Для двух мужчин группы (40%) характерна нормальная ревность, которая считается естественной, стимулирующей чувство любви. Женщины группы (40% - 2 жен.), процесс ревности переживают болезненно, с завышением нормы. Отсутствует ревность у одного человека, показатели ниже нормы (1 мужчина).

Интересен тот факт, что женщины, у которых высокие показатели ревности, демонстрируют разные результаты по остальным методикам. У одной - завышенная самооценка, высокая агрессивность, возбудимость. У другой - адекватная самооценка, эмоциональная стабильность, агрессивность в норме. Данные результаты свидетельствуют о наличии разных видов ревности, которые протекают на фоне отличительных особенностей каждого испытуемого.

В ходе исследования установлено, что только одна супружеская пара попала в первую группу. Это муж (23 года) и жена (21 год), в браке состоят 2 года. Оба супруга демонстрируют завышенную самооценку. Жена более агрессивна, чем муж. В поведении супруга процессы возбуждения и эмоциональной стабильности уравновешены, у супруги преобладает возбуждение. Как результат - супруги демонстрируют разные показатели по уровню протекания процесса ревности. Ревность несколько завышена у мужа, и сильно превышает норму у жены.

Вторая группа

По количеству испытуемых эта группа больше первой - 7 человек (35% от всей выборки - 5 мужчин, 2 женщины). В характере представителей данной группы присутствует одна акцентуация. Мужчин в сравнении с женщинами больше (муж. - 5, жен. - 2).

По методике «эмоциональность-возбудимость» результаты в отличие от первой группы получились смешанными. Мужчины группы в большей степени, чем женщины эмоционально стабильны (3 м. и 1 ж. - 58%). Уравновешены и мужчины и женщины (1 м., 1 ж. - 28%). Преобладает возбудимость у одного человека (1 м. - 14%).

Самооценка представлена разными видами. Кроме адекватной, завышенной и заниженной самооценки мы выделили такой вид самооценки как нестабильная, когда результаты как предельные можно было отнести сразу к двум видам самооценки. В данной группе из 7 только один человек демонстрирует уровень адекватной самооценки (1 муж. - 14,2%).

Завышенная самооценка у трех человек (42% : муж.- 2, жен.-1). У представителей данной группы показатели по заниженной самооценке разделились поровну между мужчинами и женщинами (29%: муж.-1, жен.-1). Нестабильная самооценка отсутствует у женщин, а у мужчин она представлена одним результатом (14,2% - 1муж.).

По показателям ревности результаты в отличие от первой группы представлены более широко: появилась новая группа, занимающая как бы промежуточное положение между нормой и высокими показателями. Мы ее обозначили как предельную норму. Норму по ревности демонстрирует лишь один человек (14% 1жен.). Показатели выше нормы только у мужчин(29%:муж. - 2).Ниже нормы 14%: муж.-1. Группа с предельными показателями представлена и мужчинами и женщинами (43%: муж.- 2, жен.- 2). Интересен тот факт, что ревность выше нормы продемонстрировали двое мужчин, которые по методике «самооценка» имели результаты так же выше нормы, т.е. самооценка у них завышена. Если говорить о супружеских парах, то в данную группу не попала ни одна пары.

Третья группа

В данной группе 8 человек, 6 женщин, 2 мужчин, что составляет - 40% от всей выборки. Количество акцентуаций – 2 черты и более.

Эмоциональное равновесие демонстрируют 28% испытуемых (жен.- 2, муж.-0). Возбудимость в большей степени характерна женщинам данной группы, чем мужчинам (44%: жен.- 3, муж.- 1). Эмоциональная стабильность в данной группе и у мужчин и у женщин по одному результату - 28%(муж.-1, жен.- 1).

Показатели по адекватной и завышенной самооценкам одинаковые. Самооценка адекватная 29% (муж.- 1, жен. -1) и завышенная так же 29% (муж.- 1,жен.- 1).Заниженная 29% и нестабильная 29% самооценки только у женщин по 2 представителя.

Показатели уровня ревности следующие. Нормальный уровень ревности зафиксирован у одного человека и это женщина. Показатели выше нормы демонстрируют все мужчины данной группы (2 человека). Все женщины (5), кроме одной, которая показала норму, имеют результаты или выше нормы или предельные. В данную группу попали две супружеские пары, находящиеся в браке 1 год и 3 года. У мужчин обеих пар высокий уровень показателей ревности, остальные результаты сильно разнятся. Завышенная самооценка, агрессивность, высокая возбудимость в одном случае и нормальная, самооценка без агрессии, с эмоциональной стабильностью. Анализ убеждает нас в том, что налицо две разные ревности. Одна с патологическими признаками, т.к. все показатели завышены, другая нормальная, естественная, протекающая, однако на фоне акцентуаций в характере, что может при повышении других показателей привести к патологическому состоянию. Для

женщин данных супружеских пар так же характерен высокий уровень ревности, но с заниженной самооценкой (страдальческая ревность).

Анализ результатов по первой выборке дает представление о проведенном нами исследовании и позволяет показатели второй выборки занести в таблицу без подробного обсуждения.

Количественные показатели по всем методикам

Ревность				Возбудимость-эмоциональная стабильность				Акцентуации				Самооценка							
Показатели	М		Ж		Показатели	М		Ж		Показатели	М		Ж		Показатели	М		Ж	
	выборка					выборка					выборка					выборка			
	1	2	1	2		1	2	1	2		1	2	1	2		1	2	1	2
Норма	2	4	0	5	Равно весие	2	0	3	0	Нет	3	6	2	3	Адекв.	4	6	2	0
Выше нормы	4	1	5	3	Возбу димость	2	0	5	4	1черта	5	4	2	0	Завыш.	4	2	3	4
Ниже нормы	2	4	0	0	Эмоц. стабил.	6	12	2	3	2 более	2	0	6	7	Заниж.	1	0	3	2
Предел нормы	2	1	2	2											Нестаб.	1	2	2	3

Цифровые обозначения указывают количество людей, демонстрирующих тот или иной результативный уровень по каждой из методик.

Как видно из таблицы все показатели ревности по двум выборкам динамичны. Если, находясь в браке до 5 лет, мужчины и женщины демонстрируют в большей степени уровень ревности выше нормы, то после 5 лет эти показатели резко снижаются. Норма после 5 лет проживания в браке увеличивается у мужчин в 2 раза, у женщин - в 5 раз. После 5 лет и мужчины и женщины перестают сильно ревновать. Однако мужчины снижают ревность в 4 раза, а женщины всего на 2 показателя. Для женщин не свойственно не ревновать, количество же не ревнующих мужчин после 5 лет увеличивается в 2 раза. Остается стабильным по двум выборкам предельный уровень у женщин и несколько снижается данный уровень у мужчин. Личностные характеристики наших испытуемых свидетельствуют о том, что женщины в большей степени, чем мужчины эмоционально нестабильны. Так мужчины после пяти лет супружеской жизни в 2 раза спокойней, а женщины практически не увеличивают показатели эмоциональной стабильности. С годами у мужчин к лучшему изменяется ситуация оценивания себя - снижается завышенная

самооценка, увеличиваются показатели адекватного оценивания. Женщины, наоборот, по показателям второй выборки, стремятся к завышенной самооценке, к нестабильности, демонстрируют стабильность лишь в показателях по заниженной самооценке.

Таким образом, наше исследование доказало гипотезу о том, что ревность является динамическим процессом, который зависит от этапов становления эмоциональных отношений в супружеской паре. В ходе исследования обнаружены разные виды ревности, которые протекают на отличающихся друг от друга фоновых характеристиках личности. Своеобразие протекания ревности диктуется так же и половой принадлежностью. Корреляционный анализ выявил, что признаки, ведущие к патологической ревности, в большей степени характерны испытуемым, состоящим в браке до 5 лет. Женщины больше, чем мужчины подвержены патологической ревности. Полученные результаты по показателям ревности в обеих выборках статистически достоверно отличаются друг от друга.

Summary

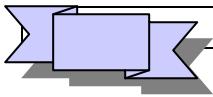
Given article is dedicated to the topic of "Jealousy". The actuality of the topic is established by the great number of conflict situations between husbands, the love relationships breakings, the emotional relationship's negative influence on the child-parental relations and severe pathological personality changes at jealous partners. In the theoretical part of the article are examined psychological approaches in studying jealousy as a process, are given different types' descriptions of jealousy and its sources of appearance.

The experimental research confirms the assumption that jealousy, as a process, has its own defined dynamics that depends on the time stages of the emotional relationship establishing between husbands and on the personality qualities of each of the partner.

Библиография

1. Н.С.Абдулов Азбука семейной жизни. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1983.
2. В.С.Дерябин Чувства, влечения, эмоции. – Л.: Наука, 1974. – 389.
3. А.А.Ивин Философия любви. – М.: просвещение, 1990. – 321.
4. С.В. Ковалев Психология семейных отношений. – М.: Просвещение, 1989. – 300.
5. А.И. Кочетов Начала семейной жизни. – Минск, 1989. – 287.
6. Э.Э. Линчевский Как быть с ревностью? – Л.: Наука, 1978. – 189.
7. Л.Т. Машкова Мир супружества – Краснодар, 1987. – 321.
8. И.А. Опря Клинические аспекты ревности. – Кишинев: Штиинца, 1984. – 432.
9. О.С. Сермягина Эмоциональные отношения в семье. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 272.
10. А.С. Спиваковская Психотерапия: игра, детство, семья. – М.: Пресс, 1999. – 11-216.
11. Л.Б. Шнейдер Психология семейных отношений. – М.: Пресс, 2000. – 208-250.
12. Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис Психология и психотерапия семьи. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 20 -43.

Primit la 02.10.2007



Factorii determinanți ai anxietății la preadolescenți

Iulia Racu, lector asistent

Problema anxietății este una din cele mai actuale probleme ale psihologiei contemporane. Dintre toate trăirile negative ale omului, anxietatea ocupă un loc aparte, deseori ducând la scăderea capacității de muncă, productivității activității și la dificultăți în comunicare.

Deși anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele, totuși preadolescenții sunt în mod „natural” mai înclinați către anxietate decât adulții.

Dintre toate categoriile de vârstă, preadolescenții în mod special constituie categoria cea mai vulnerabilă din punct de vedere psihologic și social datorită profundelor schimbări biologice și psihologice cu o puternică influență asupra ființei umane și asupra evoluției sale ulterioare (B. Cociubinski, 1988, I. Con, 1989, L. Bauman, R. Riche, 1995, E. Verza, U. Șchiopu, 1995)

Preadolescența durează între 10/11 ani și 14/15 ani și mai este numită în literatura de specialitate și pubertate (P. Golu, M. Zlate, 1992, E. Verza, U. Șchiopu, 1995, D. Elkonin, 1960).

Vârsta preadolescentă este considerată o vârstă între copilărie și maturitate, o treaptă intermediară între copilărie și viața adultă care decurge pentru fiecare diferit, dar care pentru toți reprezintă același rezultat – obținerea maturității. Preadolescența este considerată una din cele mai dificile perioade din ontogeneză. Odată cu înaintarea în vârstă cu trecerea de la nivelul primar la ciclul gimnazial, în viața copilului apar o multitudine de modificări care au un rol esențial în conturarea tabloului său psihologic. Preadolescenții se confruntă cu probleme care sunt mult prea grele pentru ei ca să le poată rezolva. Totodată, ei au o nevoie inerentă de a-și dovedi că sunt adulți luând droguri, consumând alcool, fumând, etc. Preadolescenții nefiind tocmai pregătiți pentru această lume a adulților. Din cauza presiunilor existente, ei tind să vadă partea negativă în aproape orice situație, ceea ce contribuie la mărirea anxietății pe care ei o experimentează (D. Feldstein, 1989, E. Badea, 1997, L. Bauman, 1995, U. Șchiopu, 1995).

Astfel, cea mai stringentă problemă a preadolescenților după cum menționează A. Prihojan, este anxietatea. Conform autoarei preadolescența este considerată „vârsta anxietăților” (A. Prihojan, 1998).

Anxietatea la preadolescenți are diverse modalități de manifestare și este multiplu determinată.

Problema privind explicarea factorilor ce determină apariția anxietății la preadolescenți este una din cele mai importante, studiate și controversate în psihologie.

Studiile psihologice efectuate au evidențiat existența a câteva categorii de factori ce influențează sau determină apariția anxietății.

Prima categorie de factori ce determină apariția anxietății o constituie **factorii biologici**, dintre cei mai importanți factori din această categorie în cele ce urmează vom enumera următorii:

- dereglările funcționale ale sistemului nervos central, în special dereglările în procesele volitive și emoționale. Tulburările sistemului nervos central pot genera anxietate totodată determinând dificultăți în activitatea de învățare, comunicare și în relațiile preadolescenților cu cei din jur (A. Liciko, 1983, A. Rean, 1991, A. Dobrovici, 1987);
- predispozițiile biologice – există păreri că predispozițiile native ar influența apariția anxietății (M. Ratter, 1987). Cu toate acestea nu putem să nu fim de acord cu faptul că când ne referim la un comportament social componentul genetic este destul de nesemnificativ;
- restructurările anatomo-fiziologice – vârstei preadolescente îi sunt caracteristice profunde modificări morfo-funcționale și biologice, acestea determinând stări puternice de disconfort psihic și anume neliniște, nesiguranță, agitații, momente de neatenție și anxietate (L. Bojovici, 1986, G. Arakelova, 1990, U. Șchiopu, E. Verza, 1995).

A doua categorie de factori implicați în apariția anxietății la preadolescent sunt factorii **social-psihologici**. În această categorie se includ totalitatea factorilor socio-afectivi, socioculturali și educaționali din cadrul grupurilor umane în care trebuie să se integreze preadolescentul.

În analiza factorilor socio-psihologici determinați ai anxietății la preadolescent, atenția cea mai mare o vom acorda factorilor ce țin de mediul familial și școlar al preadolescentului, considerându-le ca cadru hotărâtor al dezvoltării personale ale acestuia.

Factorii școlari – mediul școlar, în care preadolescentul petrece cel puțin 6 – 7 ore zilnic, 5 zile pe săptămână, cu multiplele lui forme de relaționare: elev– profesor, elev–elev, grup–grup comportă influențe educative mai mult sau mai puțin prielnice, unele fiind benefice formării personalității preadolescentului, altele dimpotrivă, dăunând asupra formării unei personalități armonioase. Dacă ne referim la factorii școlari este important să-i evidențiem pe cei care pot determina anxietatea la preadolescent:

- eșecuri întâmplătoare sau meritate (elevi cu o reactivitate emoțională crescută care intrau în alarmă la un prim eșec școlar și dezvoltau o anxietate electivă față de obiectul și profesorul respectiv și care ulterior puteau fi transferate la toată sfera solicitărilor școlare; de aici structurarea treptată a unui sentiment de inferioritate/nesiguranță, neîncredere în sine, scăderea randamentului școlar, întreținută de anxietatea crescută și de scăderea nivelului de aspirație;
- inadaptarea școlară, ca reacție specifică la insuccesul școlar (frustrări, eșec) într-o fază incipientă se manifestă prin insatisfacții ce produc temeri și descurajare. Repetarea lor în timp poate determina cronicizarea anxietății, frustrarea elevului;

- particularitățile de interrelaționare dintre profesor și preadolescent (stilul de predare a profesorului autoritar, neconsecutivitatea exigențelor profesorilor), în acest caz copilul se află în stare de tensiune permanentă din cauza fricii necorespunderii sau neîndeplinirii exigențelor profesorilor;
- conflicte anterioare avute cu vreun profesor, pe motive de disciplina sau de randament, elevul încearcă adesea ameliorarea conflictului, dar uneori prea târziu după ce a primit deja o „eticheta” – „leneșul”, „impertinentul” – preluata de colegi și care îi face să se rupă de ei, generând din partea sa atitudini ostile și față de colegi și față de profesori, dacă incidentul a fost difuzat și cu atât mai mult dacă părinții, informați, se asociază, aruncându-le eticheta în fața de câte ori au prilejul. De aici reiese că evoluția ulterioară poate merge pe 2 cai: o mobilizare masivă și consecvența a resurselor sale pentru a birui inerția profesorului sau a clasei în aprecierea sa, fie o reacție de demisie în care elevul devine indiferent, furios, neliniștit, anxios și face totul pentru a merita eticheta pe care nu a putut să o înlăture;
- schimbarea școlii fie de la mediul rural la cel urban, fie în același oraș; (admițând că nivelul de exigență ar fi același la ambele școli, că metoda de predare ar fi la fel de bună, simplul fapt că elevul trebuia să aibă de a face cu profesori noi cărora urma să le dovedească posibilitățile sale, că intra într-un colectiv nou, cu o ierarhie deja stabilită și ale cărei forțe concurente nu le cunoștea, este suficient pentru a instala o neliniște de diverse grade, mergând până la anxietate, începând cu primele zile de școală sau chiar și anterior. Aceasta poate îmbracă apoi forma anxietății de eșec când elevul se simte depășit de nivelul clasei sau a unei anxietăți de competiție, când intuiește că își poate cuceri un rang bine meritat).

Factorii familiali – familia reprezintă cel dintâi și cel mai important context de viață, cu un rol deosebit în socializarea copilului. După P. Osterrieth (1973), sentimentul de siguranță, singurul care permite copilului să se emancipeze și să-și dobândească personalitatea depinde de următoarele condiții: protecția împotriva agresiunilor venite din afară, satisfacerea trebuințelor elementare, coerența și stabilitatea cadrului de dezvoltare, sentimentul de a fi acceptat de ai săi ca membru al familiei, de a fi iubit, de a i se accepta caracteristicile individuale, de a avea posibilitate de acțiune și de a dobândi o experiență personală.

Însă, în prezent nu toate familiile pot oferi un climat echilibrat și cald preadolescenților. Familia contemporană este caracterizată printr-un conglomerat de probleme și situații care, de multe ori sunt în detrimentul sufletului fragil al copilului. În cele ce urmează vom enumera factorii familiali ce determină anxietatea la preadolescenți (E. Sokolova, I. Cesnova, A. Spivakov, A. Prihojan):

- traumele familiale cronice (certurile, divorțurile prin privațiunea de afecțiunea uneia dintre părinți sau prin apariția unui părinte vitreg care se dovedește a fi rece sau brutal cu copilul, decesele în familie, determină cel mai adesea stări tensionale, conflictuale, cu tentă anxioasă sau depresivă la preadolescenți, care ulterior se transferă și în viața școlară);
- absența unuia sau a ambilor părinți pentru o perioadă mai scurtă sau mai lungă de timp (situație frecventă pentru Republica Moldova), determină schimbări în plan fizic, mintal și emoțional: oboseală, lipsă de energie, negare, confuzie, tristețe, furie, dor, anxietate, vinovăție (I. Mitrofan, D. Buzducea, 2003);
- divergența metodelor educative aplicate de părinți, îndeosebi ce privește recompensarea și sancționarea copiilor – în asemenea familii copilul este permanent derutat, descumpănit, simte anxietate, furie, frică;
- atitudinea familială indiferentă duce la apariția anxietății, fiind neglijat de părinți preadolescentul devine emotiv, instabil, iritabil, ajungând să fie respins de colegii de clasă și de cei din anturajul lui;
- o altă disfuncție cu consecințe negative asupra preadolescentului este atitudinea hiperautoritară a părinților, dorința lor de a impune o disciplină strictă și severă. Acești părinți induc copilului stări de inhibiție, anxietate, frică, instabilitate, timiditate (R. Vincent, 1972);
- un alt factor ce determină apariția anxietății sunt atitudinile părintești față de copil și față de viață. Dacă părinții manifestă anxietate atât în grija sa pentru copil, cât și în viață întotdeauna încercând să evite un pericol neexistent încă, fără să-și dea seama generează anxietate și în comportamentul copilului (A. Zaharov, 1997, A. Prihojan, 1998, T. Lavrentieva, 1996);

Specialiștii în geneza fenomenului anxietății, indiferent de perspectiva din care privesc și abordează subiectul (psihologi, educatori, psihiatri și sociologi) sunt unanimi în a acorda o importanță deosebită familiei și educației din familie ca factor ce favorizează apariția anxietății la preadolescent.

În concluzie putem sublinia că anxietatea este determinată de o multitudine de factori. Cu cât mai mare este numărul factorilor care acționează asupra preadolescentului, cu atât mai mare este probabilitatea apariției anxietății.

Summary

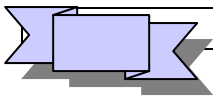
In this article we briefly describe the factors that determine the anxiety of preadolescents. We also underline that there are many factors that determine the appearance of anxiety. The most important are considered to be biological (functional deregulation of central nervous system,

biological predisposition and physiological maturation) and social–psychological factors (family, school, education).

Bibliografie:

1. Horney K., Personalitatea nevrotică a epocii noastre, tr. de L. Gavrilu, București, Editura IRI, 1998, 216 p.;
2. Phillips B., School Stress and Anxiety, New York, Human Scince Press, 1978, 165 p.;
3. Spielberger C., Trait–State anxiety and motor behavior // J. Motor Behavior, 1971, V. 3, 265 – 279p.;
4. Șchiopu U., Verza E., Psihologia vîrstelor: cicurile vieții, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 480 p.;
5. Гарбузов В., Практическая психотерапия или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье, Санкт-Петербург, Издательство Сфера, 1994, 160с.;
6. Дубровина И., Школьная психологическая служба: Вопросы теорий и практики, Москва, Издательство Педагогика, 1991, 232 с.;
7. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр., Санкт Петербург, Издательство Союз, 1997, 224с.;
8. Личко А., Подростковая психиатрия, 2-е изд. перераб. и доп. Ленинград, Издательство Медицина, 1985, с. 12 – 33.;
9. Прихожан А., Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование, 1998, № 2, с. 11 – 17.;
10. Прихожан А., Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика, Москва, Издательство МОДЭК МПСИ, 2000, 304 с.;
11. Формирование личности в онтогенезе: сб. науч. тр. под. ред. И. Дубровиной, Москва, Издательство Педагогика, 159 с.;

Primit la 03.10.2007



Проблема развития билингвизма в Теории речевой деятельности.

Жанна Раку, доктор психологии, конференциар

В 70-е годы XX века на основе положений Культурно-исторической концепции Л.С.Выготского А.А.Леонтьев разработал Теорию речевой деятельности, которую можно рассматривать как один из вариантов современной психолингвистики (5, 6). Автор подчеркивал, что «речевой акт есть установление соответствия между двумя деятельностями, точнее акт включения речевой деятельности в более широкую систему деятельностей в качестве одного из необходимых и взаимообусловленных компонентов последней». Он сформулировал базовые положения теории, составляющие ее содержание (5), а мы рассмотрим их специфику для проблемы двуязычия.

1. *Соотношение между системой языка и лингвистической способностью индивида* (6). Обозначим трактовку указанного положения для нашего исследования. Системы усваиваемых языков (русский и румынский) носят различный фонетико-лексико-грамматический характер, поэтому важно изучение влияния этого на формирование сторон речи ребенка. Отметим, что уровни речевого развития не могут быть идентичными на двух языках. Они детерминированы, с одной стороны, анатомо-физиологическими задатками, а с другой – характером коммуникативной среды. Вместе с тем, языки индивида не существуют изолированно, а накопление «коммуниктивно-речевого» опыта в одном языке косвенно стимулирует языковую компетентность и во втором. Таким образом, существует многофакторное взаимовлияние двуязычия и языковой компетентности в усваиваемых языках (2).

Сложность изучения закономерностей, лежащих в основе психогенезиса двуязычия, заключается в том, что при рассмотрении процесса естественного речевого развития детей билингвов в СКС стандартизация получаемых данных сопряжена с определенными трудностями. Так, например, теряются индивидуальные особенности речевого развития конкретного индивида.

2. *Структура процессов восприятия речи и речепроизводства находится в соотношении с системой языка* (5). Спецификой данного положения для концепции двуязычия является то, что восприятие и порождение речи, с одной стороны, осуществляется в контексте усвоения двух различных и непохожих знаковых систем, а с другой – в том, что этот процесс задается условиями СКС. Нами экспериментально установлено, что основной принцип эффективного развития билингвизма редко находит свое применения в реальной практике воспитания, т.е. в естественном речевом общении

распространены смешения двух языков. Это приводит к тому, что не только восприятие речи на разных языках затрудняет их понимание, но и речепроизводство «страдает» интерференцией в фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах.

3. *Речевая деятельность благодаря постоянному развитию значений слов и их динамичности, а также подвижности смысла, выступает как гибкая и пластичная система. Она создает уникальную возможность выражения, когда с помощью ограниченного количества речевых средств, можно отражать бесконечное многообразие окружающего природного, социального и культурного мира.* Указанные положения сохраняют свою актуальность и для явления билингвизма. Речевые действия на двух языках совершаются без непосредственной связи с объектами, а при необходимости создают для действия новый предмет – абстракции. Вместе с тем, двуязычие углубляет процесс восприятия и обмена информацией и расширяет диапазон общения между людьми разных национальностей.

4. *Существует соотношение личности со структурой и функциями его речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» образа мира человека, с другой стороны.* Указанное положение является наиболее сложным для осмысления и исследования в контексте билингвизма. Усвоение двух языковых систем, особенно с точки зрения процесса формирования значений имеет многоуровневый характер, что влияет на структуру и функции речевой деятельности, а также личность ребенка в целом. Отметим, что механизмы этих влияний в психологии и смежных науках недостаточно изучены.

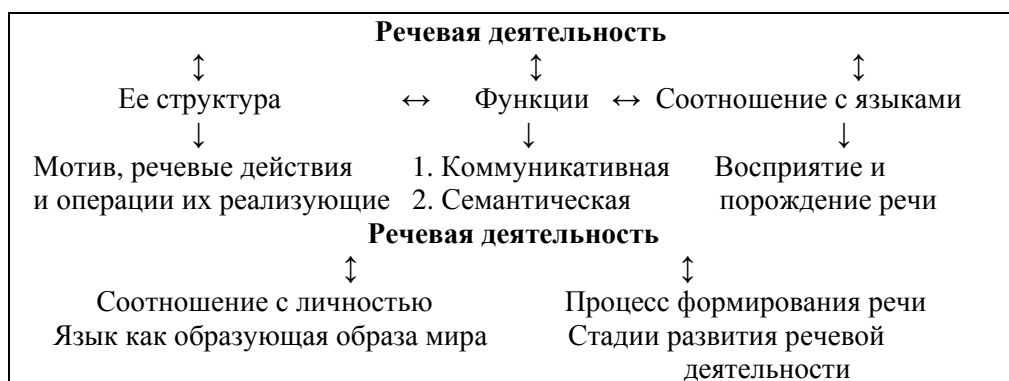


Схема. Речевая деятельность, ее функции, структура и место в системе отношений человека.

При рассмотрении проблемы билингвизма с позиций Теории речевой деятельности четко разграничиваются система языка и речь. Под языком понимается объективно существующая и исторически сложившаяся система знаков; фонетико-лексико-грамматический код, состоящий из звуков, слогов и слов, понимаемый как средство общения. По данному определению у билингва существуют две системы знаков, которые используются им в качестве средств вербального общения и мышления.

Под речью у двуязычного индивида понимается использование им двух языков, т.е. специфическая область человеческой деятельности, включенная в систему других видов деятельности, в т.ч. и общения на двух языках. Соответственно, структура речи имеет следующие компоненты: последовательность действий, каждое из которых имеет промежуточную цель, а действия в свою очередь складываются из операций.

В СКС специфика уже появляется на этапе восприятия речи ребенком, когда ему необходимо различить два языка, а также и в процессе порождения речевого высказывания в условиях билингвизма. Так, типичные для монолингва два последовательных этапа порождения речи при двуязычии приобретают свою специфику:

1. Этап подготовки и смыслового планирования при построении высказываний, т.е. этап ориентирования.
2. Этап грамматико-семантической и моторной реализации смыслового плана, т.е. этап оформления высказывания.

Этап ориентирования начинается с формирования речевой интенции или намерения. В рамках Теории речевой деятельности высказывание рассматривается как речевое действие, обусловленное целым рядом внеязыковых факторов при целенаправленной активности человека, для которого речь служит способом достижения какого-то неречевого результата. В формировании речевой интенции первостепенную роль играют следующие компоненты речевой деятельности: мотив, цель и условия общения. Для нашей проблематики особенно актуальным становится тот факт, что в процессе формирования двуязычия в СКС непосредственные условия общения «задают» определенную мотивацию ребенку к усвоению второго языка. Для реализации потребности в общении он «вынужден» овладевать «добавочными» средствами второй знаковой системы.

Следующим фрагментом этапа «подготовки» и оперирования является возникновение внутренней программы (плана, замысла) будущего высказывания. Внутренняя программа – это только самое общее содержание деятельности, еще не оформленное словами. Она строится на основе «многомерной оценки ситуации» и предмета суждения в результате сличения или сравнения, выбора и отбора, набора или составления целого из частей, комбинирования и сочетания, перестановки или замены (11). Это своего рода принятие решения, построение и вариации по аналогии. Предполагается, что эти действия не специфичны для речи на каком-то определенном языке, а являются общепсихологическими и свойственны говорящим, как на родном, так и неродном языке. Различия в порождении речи начинаются на следующем этапе, когда высказывание «оформляется». Оно обеспечивается разными механизмами, в зависимости

от этапа и условий овладения языком. Например, в раннем и младшем дошкольном возрасте присутствуют имитация и подражание, т.е. слова, речевые высказывания ребенка зачастую «заимствуется» из вопросов или фраз взрослого.

На этапе оформления высказывания вступает в действие следующий компонент речевой деятельности, т.е. ее средства и языковой материал. В его рамках внутренняя программа опосредуется языковым кодом, через который происходит семантико-грамматическая реализация высказывания.

Этап оформления предложения складывается из нескольких операций. К ним относятся операция внутреннего, структурного оформления, на котором говорящий человек «находит» подходящие для его программы слова и их грамматические формы. Внутреннее оформление может включать в себя внутреннюю речь и проговаривание «про себя». Внутренняя речь есть речевое действие, перенесенное «вовнутрь», т.е. производимое в свернутой, редуцированной форме. Ее нельзя представить себе в виде простого проговаривания шепотом обычного предложения, т.е. как беззвучную речь. Во внутренней речи слова воспроизводятся лишь как сокращенный слухоречевой образ, а некоторые слова заменяются образами вещей.

Порождение речи в различных коммуникативных ситуациях осуществляется по-разному. Одно и то же высказывание принципиально может быть порождено непохожими «путями». Даже монолог в зависимости от конкретных условий может использовать разные модели порождения высказываний. При двуязычии вариации речевых моделей еще разнообразнее, поэтому для нас представляет интерес вопрос порождения речи у детей, усваивающих два языка.

Исследования последних лет подтвердили тот факт, что у билингва не две независимые системы речевых механизмов, например, речь на языке А и речь на языке Б, а в каких-то аспектах речевая деятельность билингва обеспечивается одними и теми же механизмами (3). В тех случаях, когда второй язык изучается после того, как у человека сложились речевые механизмы на родном языке, последние оказывают свое непосредственное влияние на выработку новых речевых навыков и умений. В опытах выявлено, что механизмы иноязычной речи включают в себя три группы навыков: навыки речи на родном языке, одни из которых могут быть перенесены на новый языковой материал, а другие при овладении иноязычной речью должны получить коррекцию, а также навыки речи на изучаемом языке, которые должны быть сформированы заново. Отметим, что перенос навыков первой группы (транспозиция) ускоряет процесс овладения иноязычной речью, то перенос навыков второй группы (интерференция) создает серьезные помехи в нем. Трудности в овладении вторым языком заключаются не столько в

формировании навыков третьей группы, сколько в преодолении влияния навыков второй группы, т.е. в «борьбе» с интерферирующим влиянием родного языка. «Основная проблема обучения иноязычной речевой деятельности заключается в оптимальных способах коррекции уже имеющихся навыков перехода от процесса оформления высказываний, свойственных родному языку, к процессам оформления, свойственным усваиваемому языку» (4, 5).

Особенностью речи на втором языке на начальных этапах его усвоения является то, что «переход от субъективных смыслов к значениям внешних слов осуществляется через «внутренний перевод», т.е. через промежуточное опосредование содержания высказывания единицами родного языка (9). Это означает, что при выражении своей мысли на втором языке говорящий вынужден сначала решить речевую задачу на родном языке, а затем, припоминая различные правила произвести перевод с родного на другой язык. В основе перевода лежит естественное для акта коммуникации желание осмыслить сказанное на родном языке. Такой путь порождения речи, опосредованный единицами родного языка, требует много времени, сил и является существенной преградой для освоения иноязычного общения. Освобождение говорящего индивида от необходимости перевода и сознательного применения правил переживается им как переломный момент и громадное облегчение (1). По сути, происходит «прорыв» в естественную и непосредственную речь. Сформированность навыков речи на втором языке внешне проявляется как степень владения этим языком. Отметим, что при свободном владении вторым языком все действия «по оформлению» речи протекают быстро, некоторые операции, например, внутренне проговаривание и внутренняя речь сокращаются. Внимание говорящего сосредоточенно, главным образом, на задачах «программирования», т.е. на выражении мысли. Речь индивида начинает «протекать плавно и без перерывов».

При недостаточном владении вторым языком наблюдается другая картина. Главная трудность порождения речи на неродном языке в период его освоения состоит в том, что в силу несовершенства речевых механизмов внимание говорящего раздваивается между задачами программирования и оформления высказывания. Во-первых, он должен выполнить сложные операции по формированию программы. Во-вторых, индивид должен проделать сложные многоступенчатые операции по реализации программы средствами второго языка; операции, которые у носителя языка осуществляются на основе автоматизированного навыка. Подбор нужных слов, соблюдение грамматических норм, выговаривание непривычных звукосочетаний чужого языка, интонационное оформление существенно замедляют темп речи, что ведет к перерывам и перебоям в говорении.

Недостатки в устной речи билингва бывают двоякого характера: во-первых, говорящий, занятый тем, что сказать нарушает грамматические правила, а во-вторых, он выполняет грамматические требования за счет коммуникативного содержания речи. Отклонения в выражении самой мысли улавливаются обычно труднее, а грамматические ошибки регистрируются легче, даже самим говорящим, хотя система контроля у него еще не автоматизирована и реализуется на уровне постоянного осознания.

Нарушения в том или ином звене порождения речи при недостаточном владении языком выступают в виде различных типов ошибок и недочетов в высказываниях, что особенно ярко проявляется в иноязычной речи дошкольников (11). Например, правильные с точки зрения системы языка, но неуместные в данной ситуации высказывания, ответы не впопад, нарушения логики мысли, пропуск важных компонентов говорят о недостатке операций программирования.

Преодоление указанного типа ошибок достигается в результате целенаправленных и длительных речевых занятий на втором языке. К ошибкам на уровне внешней, моторной реализации относятся недостатки в произношении и интонировании. Их можно считать ошибками верхнего уровня, которые не отражаются в большинстве случаев на понимании смысла. При формировании билингвизма стоит задача намеренного обучения комплексу действий, т.к. развитие речевой способности у ребенка формируется в рамках вербального общения.

Этап овладения вторым языком в раннем и дошкольном возрасте в СКС имеет свою специфику, т.к. по мнению большинства психологов и педагогов именно в этом возрасте закладывается основа билингвального воспитания ребенка. В объем понятия «овладение языком» при билингвизме входят три разных и пересекающихся понятия, но не сходных по своему содержанию: овладение родным языком; вторичное осознание родного языка, которое связано с обучением в школе и овладение вторым языком.

Отметим, что на ранних этапах процесс усвоения второго языка является чаще всего спонтанным, когда язык «присутствует» в двуязычной семье или среде. Например, феномен «тбилисского двора», описанный А.А.Леонтьевым в своих работах. Он характеризуется тем, что в старом Тбилиси дети, играя во дворе со своими сверстниками разных национальностей, в той или иной мере овладевали несколькими языками: русским, грузинским, армянским и ассирийским. Вместе с тем, А.А.Леонтьев отмечал, что «Психологические ... вопросы спонтанного овладения вторым языком ... разработаны совершенно недостаточно – и это при колоссальном количестве публикаций» (6).

В рамках нашего исследования был осуществлен анализ формирования двуязычия в конкретных языковых условиях Молдовы. При этом мы использовали логику

сопоставления психолингвистических феноменов, предложенную в трудах А.А.Леонтьева, И.А.Зимней и др. Отличие указанного подхода от нашего заключается в том, что авторы рассматривали изучение иностранного языка в иноязычном окружении в контексте Теории речевой деятельности.

Овладение вторым языком можно рассматривать как усвоение речевой деятельности на его основе, т.е. «приобретение» языка строится как обучение речевому общению. Речевая деятельность независимо от конкретного языка в психологическом плане устроена одинаково. В чем же отличие речи на втором языке от речи на родном? Выделим эти различия:

1. Ориентировочное звено. Для построения речевого высказывания носители разных языков должны осуществить различный анализ ситуации, целей, условий речевого общения и т.д. При этом необходима информация о возрасте, социальном статусе и другие характеристики собеседника.

2. Операционный состав высказывания, т.е. само речевое действие. Оно в свою очередь состоит из отдельных речевых операций, которые должен проделать говорящий, чтобы построить высказывание с одним и тем же содержанием и направленностью, соответствующее одному и тому же речевому действию. Указанные операции могут быть сформированы двумя способами. С одной стороны, путем подражания или «проб и ошибок», т.е. в результате поисковой деятельности происходит «подстройка» операций к условиям деятельности и ее цели. Второй путь характерен только для соответствующего возрастного этапа, когда человек сознательно, намеренно и произвольно осуществляет данные операции на уровне актуального сознания (т.е. как акта деятельности или действия) с последующей автоматизацией и включением речевого акта в более сложное действие.

В заключении подчеркнем, что овладение всеми речевыми операциями второго языка возможно только одним из двух способов. Отметим, что в контексте изучаемой нами проблемы преобладает первый путь «приобретения» двуязычия, т.к. он характерен для ситуации начального этапа овладения вторым языком в раннем и дошкольном возрасте в СКС.

В современной психолингвистике существуют два противоположных подхода к усвоению языков: традиционный, который опирается на методику «подстройки» и подражания, а также деятельностный, который разрабатывается в рамках Московской психолингвистической школы Е.И.Негневичкой (7) и др.

Рассмотрение явления билингвизма в контексте речевой деятельности позволяет выделить еще одну важную проблему о значении и создании мотивации в процессе усвоения второго языка в сензитивный период. Мотивация ребенка может задаваться на основе целей

усвоения второго языка, а таковыми могут стать когнитивно-коммуникативная или когнитивно-развивающая, если в данном процессе осуществляется обучение его чтению.

На наш взгляд современные обучающие программы, которые ставят и реализуют цель формирования билингвизма в раннем возрасте, наряду с лингвистическими, педагогическими и психологическими аспектами проблемы, должны учитывать и ее социальный и общекультурный подходы. Сделать ребенка по-настоящему двуязычным можно в открытом обществе, где детям реально приходится пользоваться двумя языками. В данном контексте важна правильная постановка вопроса. Психологически более естественно изучать чей-то родной язык и овладевать им, чем «вникать в чужой». Это выводит нас на проблему «диалога культур», а не их соперничества, но отметим, что данная проблематика выходит за рамки нашего исследования.

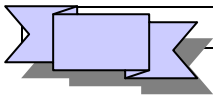
Summary

This article is dedicated to the analysis of bilingualism in the context of verbal activity theory. Basically positions of this theory which were elaborated by A.A.Leontiev are transferred for forming bilingualism in mixed communicative environments. At the same time we studied the stages of producing language and distinguished the differences in its realization in the second language from native one. In the article are underlined two approaches in language assimilation.

Основная литература.

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. 1965. 227 стр.
2. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции у дошкольников. Вопросы психологии. 1997. № 1. стр. 33-45.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969. 160 стр.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., Просвещение. 1991. 222 стр.
5. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М., Наука. 1974. 368 стр.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., Смысл. 2005. 287 стр.
7. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. К проблеме раннего двуязычия. // Психология билингвизма. М., 1986. стр. 46-53.
8. Психолингвистика в очерках и извлечениях. Хрестоматия. // Под ред. Радзиховской В.К. М., Академия. 2004. 432 стр.
9. Рябова М.Я. Иноязычие как психологический фактор формирования субъекта усложняющего общества. Мир психологии. № 2. 2005. стр. 136-141.
10. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М., 1984. 223 стр.
11. Цветкова З.М. Общая методика обучения иностранным языкам М., «Русский язык». 1991.

Primit la 03.10.2007



Studierea motivației școlare a elevilor mici.

Elena Losîi, dr. în psihologie

În zilele de azi efortul multor psihologi și pedagogi este îndreptat spre crearea unei școli ce ar asigura condiții prielnice pentru dezvoltarea copilului. Școala nu mai este doar un furnizor de cunoștințe, ea creează copilului situații ce presupun dezvoltarea personalității. Școala creează situații și oferă strategii de învățare care contribuie la structurarea identității și a capacităților proprii, specifice fiecărui individ. Astăzi s-a mutat accentul de pe rolul părinților în educarea și dezvoltarea copiilor pe importanța primordială a școlii în acest sens. Acest fapt este condiționat de lipsa de timp a părinților pentru copii, neimplicarea în pregătirea temelor pentru acasă, absența de la viața școlară, lipsa activităților comune a tuturor membrilor familiei, ba chiar de lipsa părinților din viața copiilor, dacă vorbim despre familiile temporar dezintegrate. S-a schimbat și atmosfera în familie. Părinții și copiii trăiesc astăzi cu o viață mai intensă, în care rămâne puțin timp pentru comunicarea unul cu altul, pentru ocupații comune și obiceiuri, ritualuri în familie. Dacă în anii precedenți familiile se ciocneau mai mult cu probleme de natură externă (probleme materiale, spațiu de trai, lipsa serviciului, etc.), astăzi sunt prezente mai mult probleme interne: relații interpersonale încordate, reacții acute, exagerate la greșelile și faptele membrilor familiei, lipsa de timp și a atenției față de copii, etc.

Ținând cont de aceste schimbări ce s-au produs în societate în zilele de azi au fost create în cadrul școlilor primare clase cu program prelungit. În această ordine de idei ne-a interesat în mod deosebit cum influențează mărirea timpului petrecut de către copii în cadrul școlii asupra motivației lor școlare.

Este cunoscut faptul că la vârsta școlară mică activitatea de bază este învățarea, în procesul căreia are loc adaptarea copilului la realizările culturii umane, însușirea cunoștințelor și a priceperilor acumulate de generațiile precedente. Când are loc trecerea la învățarea obiectelor propuse în școală, însușirea devine teoretică, ceea ce în primul rând și determină caracterul dezvoltativ al activității de învățare. L. Vîgotskii menționa că schimbările de bază a acestei vârste – conștientizarea și însușirea proceselor psihice – își datorează proveniența anume învățării. Activitatea de învățare a școlarelor mici se reglează și se menține printr-un sistem complicat și multinivelar de motive (L. Bojovici, 1968, A. Markova, 1983, M. Matiuhina, 1984). La sfârșitul clasei întâi, pe măsura în care are loc pătrunderea în lumea școlară și însușirea activității de învățare, la elevii mici, se formează un sistem motivațional de învățare complex, care include următoarele grupe de motive (M. Matiuhina, 1984):

- 1) *Motivele legate de conținutul învățării* (învățarea întotdeauna trezește tendința de a cunoaște ceva nou, de a deține cunoștințe, modalități de acțiuni, de a pătrunde în esența fenomenelor).
- 2) *Motivele legate de procesul învățării* (învățarea îndeamnă la tendința de afirmare a activității intelectuale, necesității de a gândi, de a judeca la lecții, de a înfrunta dificultățile în procesul de luare a unor decizii grele).
- 3) *Motivele sociale ample:* motivele îndatoririlor și a responsabilităților în fața societății, clasei, învățătorului.
- 4) *Motivele de autodeterminare* (conștientizarea importanței cunoștințelor pentru viitor, dorința de a se pregăti pentru viitoarea ocupație, și motivele de autoperfecționare – de a se dezvolta în urma studierii).
- 5) *Motivele personale:*
 - a) motive de bunăstare (tendința de a primi aprobarea din partea profesorilor, părinților, colegilor de clasă, dorința de a primi note bune);
 - b) motivele de prestigiu (dorința de a fi printre primii elevi, de a fi cel mai bun).
- 6) *Motivele negative* (evitarea neplăcerilor care pot apărea din partea profesorilor, părinților, colegilor de clasă, dacă elevul nu va învăța bine).

La elevii mici motivele „cunoscute” deseori nu corespund celor reale, care să-i stimuleze la activitatea de învățare (G. Guseva, 1983, M. Matiuhina, 1984). După datele lui G. Guseva, diapazonul motivelor „cunoscute” la elevii claselor 2-3 este destul de larg și include motivele atât sociale, cât și de cunoaștere. Printre primele trei au intrat: „doresc să cunosc mai mult”, „este interesant să aflu ceva nou”, „doresc să primesc note bune”. Cele din urmă au fost: „toți învață”, „nu doresc să mă certe”. Motivația școlară energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare.

Asupra motivației școlare influențează diverși factori. Testul ”Studierea motivației școlare” (N. Luskanova) ne-a permis să determinăm nivelul motivației școlare a elevilor de vîrstă școlară mică cu diferit program școlar: clase obișnuite și clase cu program prelungit, precum și să identificăm elevii cu dezadaptare școlară. Rezultatele obținute de către elevii clasei a I (obișnuită și cu program prelungit) sunt incluse în tabelul 1.

<i>Nivelul motivației școlare</i>	<i>Numărul de elevi</i>	
	<i>Clasa I obișnuită</i>	<i>Clasa I cu program prelungit</i>
Nivel înalt al motivației școlare	1 (4%)	2 (9,05%)
Motivație școlară bună	2 (8%)	6 (27,3%)
Atitudine pozitivă față de aspectele extracuriculare	9 (36%)	6 (27,3%)

Motivație școlară scăzută	4 (16%)	6 (27,3%)
Atitudine negativă, dezadaptare	9 (36%)	2 (9,05%)
Valoarea medie pe clasă	13,32	17,14

Tabelul 1. Rezultatele obținute de elevii clasei I la testul „Studierea motivației școlare”

Remarcăm, că în clasa I cu program prelungit valorile obținute de elevi sunt mai mari decât valorile obținute de elevii clasei I obișnuită, valorile medii fiind respectiv de 17,14 și 13,32.

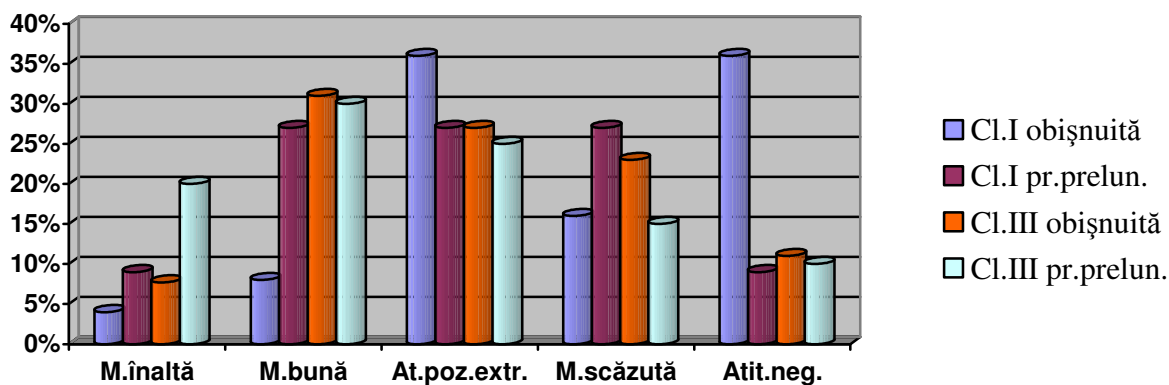
Remarcăm faptul că au o atitudine negativă față de școală și, respectiv, prezintă o dezadaptare școlară 36% din elevii din clasa obișnuită spre deosebire de doar 9% din elevii din clasa cu program prelungit, la fel observăm că doar 12% din elevii din clasa obișnuită au o motivație pozitivă față de activitățile școlare spre deosebire de mai mult de 36% din elevii din clasa cu program prelungit ce au aceeași atitudine pozitivă față de activitățile școlare. Am putea explica acest lucru prin faptul că, stînd la programul prelungit elevii au posibilitatea de a efectua sistematic temele pentru acasă într-o ambianță școlară, menținînd acel tip de relații specific procesului de instruire, avînd ocazia de a se raporta la ceilalți, de a se bucura de aprecierile pozitive ale rezultatelor lor, ceea ce ar putea consolida atitudinea pozitivă față de activitățile școlare.

O situație similară ca cea din cl.I o constatăm și în cl.III. Remarcăm, că în clasa III cu program prelungit valorile obținute de elevi sunt mai mari decât valorile obținute de elevii clasei I obișnuită, valorile medii fiind respectiv de 19,1 și 17,35.

Nivelul motivației și adaptării școlare	Numărul de elevi	
	Clasa III obișnuită	Clasa III cu program prelungit
Nivel înalt al motivației școlare	2 (7,7%)	4 (20%)
Motivație școlară bună	8 (30,8%)	6 (30%)
Atitudine pozitivă față de aspectele extracuriculare	7(26,9%)	5 (25%)
Motivație școlară scăzută	6 (23,1%)	3 (15%)
Atitudine negativă, dezadaptare	3 (11,5%)	2 (10%)
Valoarea medie pe clasă	17,35	19,1

Tabelul 2. Rezultatele obținute de elevii clasei III la testul „Studierea motivației școlare”

În continuare prezentăm grafic distribuția frecvențelor pe nivele și pe clase după testul „Studierea motivației școlare” .



**Fig.1 Testul „Studierea motivației școlare”,
distribuția frecvențelor pe nivele și pe clase**

Remarcăm că cea mai mare frecvență la atitudinea negativă și dezadaptare o denotă elevii din clasa I obișnuită, acest fapt ar putea fi rezultatul neformării poziției lor de elevi sau al neformării unei motivații corespunzătoare pentru activitățile școlare încă din familie. Menționăm că frecvențele la acest nivel obținute în celelalte clase sunt considerabil mai mici, adică odată cu vârsta se reduce numărul elevilor cu o asemenea atitudine, admitem că acest lucru se datorează unei mai bune conștientizări a necesității activității de învățare. Motivație scăzută o au preponderent elevii din clasa I cu program prelungit, odată ce numărul elevilor cu atitudine negativă este comparativ cu alte clase mai mic. Atitudine pozitivă față de activitățile extrașcolare o au tot mai mulți elevi din clasa I obișnuită, considerăm că acest fapt se datorează dorinței și necesității sporite de a interacționa cu colegii într-un mod mai activ și dinamic în afara programului instructiv, dar au posibilitate să facă acest lucru doar la recreații, deoarece la finele programului de studiu ei pleacă acasă. Amintim faptul că, chiar dacă activitatea dominantă, odată cu venirea la școală, devine învățarea, oricum elevii clasei I au nevoie și de activități de joc. Odată cu vârsta această tendință devine în descreștere, păstrându-se diferențele între clasele cu diferit tip de program.

Motivația bună a fost constatată la un număr mai mare de elevi din clasa III obișnuită (deășind doar cu 0,8% clasa III cu program prelungit), în schimb înfietatea absolută o deține clasa a III cu program prelungit, avînd cel mai mare număr de elevi cu motivație școlară înaltă. Credem că acest fapt se datorează în mare măsură duratei mai mare de timp petrecut împreună, atît la activități școlare, cît și extracurriculare (servirea meselor împreună, timpul liber organizat, excursiile și plimbările, organizarea și păstrarea curățeniei în clasă) în cadrul cărora sunt învățați să se ajute reciproc, să se asculte unul pe altul, să respecte opinia celuilalt, să găsească soluții comune, avantajoase pentru majoritatea elevilor.

Pentru a compara rezultatele obținute la probele administrate de către elevii claselor paralele a fost utilizat testul U (Mann-Whitney), fiind una dintre metodele neparametrice ce se bazează pe

sumele rangurilor celor 2 eșantioane. Diferențele rezultatelor celor 2 serii este semnificativă dacă $U_{emp.}$ este mai mic sau egal cu $U_{cr.}$

Calcularea valorii lui U (Mann-Whitney) pentru a determina semnificația diferenței dintre valorile obținute la testul „*Studierea motivației școlare*” de către elevii claselor I (obișnuită și cu program prelungit): $\sum 25 = 376,5; \sum 22 = 629,5$

$$U = (25 * 22) + \frac{22 * (22 + 1)}{2} - 629,5 = 173,5$$

Calcularea valorii lui U (Mann-Whitney) pentru a determina semnificația diferenței dintre valorile obținute la testul „*Studierea motivației școlare*” de către elevii claselor III (obișnuită și cu program prelungit): $\sum 26 = 531,5; \sum 20 = 549,5$

$$U = (26 * 20) + \frac{20 * (20 + 1)}{2} - 549,5 = 180,5$$

Toate valorile ale lui U calculate sunt introduse în tabelul următor:

Clasa	Tipul	Motivație	
		V. medie	$U_{em.}$
I	Obișnuită	13,32	173,5
	Pr.prel.	17,14	
III	Obișnuită	17,35	180,5
	Pr.prel.	19,1	

Tabelul 3. Valorile empirice U pentru constatarea semnificației diferenței dintre rezultatele claselor obișnuite și cu program prelungit la paralelele a I și a III

Astfel, pentru cele 2 eșantioane de subiecți - elevi ai claselor I – în număr de 25 și 22 valoarea lui $U_{cr.}$ pentru $p = 0,05$ este de 206. Aceasta denotă faptul că există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între rezultatele obținute la testul „*Studierea motivației școlare*” de către elevii clasei I obișnuită și elevii clasei I cu program prelungit ($U_{emp.} =$ cu 173,5 și este mai mic decât $U_{cr} = 206$), avînd o motivație mai bună cei din clasa cu program prelungit (valoarea medie pe clasă 17,14 spre deosebire de valoarea medie de 13,32 a clasei obișnuite). După cum se poate vedea din tabelul de sus situația este similară și în clasele a III.

Astfel, rezultatele obținute ne conduc la ideea că un timp mai mult petrecut la școală nu scade motivația școlară a elevilor de vîrstă școlară mică. Din contra, ce-i cu program prelungit au o atitudine pozitivă față de școală și o motivație școlară mai înaltă.

Summary

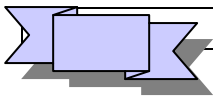
Article „Study of the motivation of the pupils of low classes" describes an important topic for contemporary education – motivation, that is important for obtain good results in school. We present a study case about pupils motivation depending on how much time they spend in

school: long program and usual classes. It is demonstrated that long program and additional classes ensure a high motivation and a positive attitude in school.

Bibliografie selectivă:

1. Bejan F., „*Particularitățile psihologice de vârstă a elevilor din clasele primare*”, Chișinău, 1983.
2. Badea, E., *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară*, București, Ed. Tehnică, 1997.
3. Гуткина Н.И. *Психологическая готовность к школе*. – М.: Академический проект, 2000 – 3-е изд. перер. и дополн. – 184с.
4. *Детская практическая психология: Учебник/ Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской*. – М.: Гардарики, 2000. – 255с.
5. Елфимова Н.В. *Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников*. М., 1991.
6. Мухина В.С. *Детская психология*. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2000.- 352с.

Primit la 3.10. 2007



Особенности социальной перцепции педагогов

Ковалева Елена, доктор педагогики, конференциар

Оптимизация учебно-воспитательного процесса привлекает внимание к важной проблеме взаимодействия субъектов учебной деятельности. Педагоги призваны обеспечить передачу социального опыта, сделать педагогическое взаимодействие дифференцированным и максимально продуктивным. От способностей педагога верно оценивать, воспринимать особенности ученика, его эмоциональное состояние, регулировать коммуникации в группе учащихся зависит успешность усвоения, осмысления информации, развитие личности учащихся.

Восприятие педагогом ученика является таким отражением, в котором можно выделить познавательную и эмоционально-волевую стороны. Перцепция отражает положение, которое занимает общающийся, его статус, социальную роль, с определенными этическими нормами. Таким образом характеристиками межличностной перцепции можно считать этические и аксеологические аспекты. В перцепции представлены интерпретации педагога, его представления о мире, себе в системе ценностей, на которую ориентируется он в повседневном поведении. Также можно выделить роль ожиданий, желаний, намерений, прошлого опыта педагога как специфических детерминант перцептивной ситуации. Чувствительность к особенностям в восприятии повышается в связи с сигнальным значением относительно задач деятельности. Многократность восприятия дифференцирует нравственные свойства, выступающие в качестве сигналов внутреннего состояния, его отношений. Практика, по выражению С.П. Рубинштейна, «как бы моделирует образ вещей».

Восприятие человека является осмысленным. Посредством слов, которыми обозначают воспринимаемого, в его образ включается обобщенное знание о данной категории людей. При восприятии происходит просмотр отдельных деталей субъекта, с выделением «точек», несущих наибольшую информацию. Если учитель акцентирует в своем педагогическом опыте предметные аспекты, то при восприятии ученика он обращает внимание на его готовность к определенной деятельности. Если в опыте присутствует акцент на эмоциональные отношения, то при восприятии выделяется психологическое состояние учащихся.

По мнению Т. Липпса, восприятие собеседника приравнивается к «проникновению в другого», вчувствованию и готовности к совместной деятельности. При таком понимании

восприятия важны будут способности педагога к эмпатии, сопереживанию. Однако не все учителя могут взаимодействовать в процессе обучения на таком уровне.

Д.К. Адамс особенности восприятия видит в жизненном опыте, имеющемся у воспринимающего.

Любой чувственный или мыслительный процесс в другом может быть выведен из структуры ситуации только тогда, когда подобный чувственный и мыслительный процесс связывается с подобной структурой, ситуацией и поведением в отношении воспринимающего.

Если педагог освоился и реализовался в роли наставника, друга, собеседника и других ролях, которые могут рассматриваться как стереотипный ряд заученных действий, воспроизводимых в социальной ситуации, то ему легко воспринимать разнообразие проявлений личности учащегося. Если набор ролей ограничен или недостаточно глубоко освоен, восприятие учащегося носит недифференцированный, односторонний характер.

Олпорт считает, что дать объективный образ человека в процессе восприятия невозможно, так как относит человека к «неназываемому миру вещей в себе» и фактически отрицает возможность верных образов других, считая восприятие сугубо субъективным.

С нашей точки зрения, процесс восприятия действительно обладает высокой степенью сложности, но в целом представляет собой создание субъективного образа объективной познаваемой реальности.

Интеллектуализация процесса восприятия заключается в категоризации, концептуализации полученной в процессе отражения информации. Таким образом, воспринимаемые образы структурируются и образуют личностную картину мира. Установки педагогов, их ценностные ориентации значительно влияют на субъективность восприятия личности учащихся.

По мнению Андреевой Г.Н., восприятие другого человека означает восприятие его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого и интерпретацию на этой основе его поступков. Учитель, исходя из созданного образа, восприятия особенностей ученика определяет тактику своего взаимодействия с ним. Таким образом, стилевые проявления определяют специфику восприятия, направляют выделяемые в воспринимаемом образе специфические черты. Успех совместной деятельности учителя и ученика зависит от точности социальной перцепции. В перцептивном процессе, подчеркивают исследователи, действуют, помимо сознательных стимулов, и те, которые ниже порога сознательного восприятия, но, тем не менее, регистрируются органами чувств. Защитные психологические механизмы оберегают сложившиеся установки и картину мира.

Наличие защит, их особенности включения также будут свидетельствовать от отклонениях в точности перцепции.

Педагогический опыт может нивелировать психологические защиты или их усиливать за счет стереотипизации. Только через развитие педагога как субъекта познания другими достигается точность социальной перцепции, адекватность и оптимальность взаимодействия.

Социальные взаимоотношения формируют и подкрепляют «Я-концепцию» учителя, делая ее более устойчивой. В зависимости от сориентированности «Я-концепции» на ситуацию или на внутренние характеристики различают два разных способа восприятия – прагматический и принципиальный. Ориентированность на ситуацию сопровождается более гибким подстраиванием к ученику и его способу восприятия, что способствует установлению взаимопонимания. И, наоборот, ориентированность на принцип приводит к отторжению, искажению информации, получаемой от него. Зависимость восприятия от мировоззрения, убеждений, вкуса, привычек, культуры приводит к вариативности. Современные технологии общественного взаимодействия (PR) доказали возможности широкого манипулирования восприятием и на основе вариативности восприятия – способность менять отношение и поведение в целом. Появился новый термин в связи с возможностью изменять восприятие – «селективное восприятие».

Полнота и характер оценки в процессе восприятия ученика зависит от уверенности в себе учителя, его успешности, отношения к людям в целом. Уровень самосознания учителя так же связан с пониманием учащихся. Стилиевые проявления в деятельности учителя зависят не только от того, как он представляет себе задачи деятельности, личность каждого из учеников, но и от того, как он оценивает самого себя.

Следует отметить, что отражение в процессе педагогической деятельности является динамичным. С изменениями в структуре индивидуального сознания меняются и особенности восприятия. Так как общественная ситуация влияет на индивидуальное сознание, то и динамика общественной жизни так же будет задавать изменения в механизмах восприятия.

Изменения в общественных ценностях, общественном мнении будут менять акценты восприятия, например, усиливать прагматические аспекты и ослаблять принципиальные аспекты восприятия. Если учитель консервативно фиксирует стереотипные установки, может произойти разрыв в понимании общественной ситуации, культурных норм и породить непонимание, разные интерпретации ситуации и человека с точки зрения учеников и учителя, исказить восприятие друг друга. Из-за узости общения, ограниченности сферы общения (например, рамками школы) в воспринимаемой личности учащегося может оказаться лишь одна часть присущих ей качеств (послушание, адаптированность,

дисциплинированность и т.д.) и не находят отражения остальные качества (творчество, самобытность, романтизм и др.).

Механизм обратной связи является регулирующим условием успешно протекающей деятельности педагога и учащихся. Он позволяет понимать и точно интерпретировать информацию, полученную в ходе восприятия.

При восприятии информация соотносится с эталонами-стереотипами, имеющимися в опыте учителя. Положительно оценивается отнесенность ребенка к роли ученика. Позиция ученика, складывающаяся в начальных классах, может иметь специфические черты, характерные для конкретного учебного учреждения (школа, интернат, лицей). Отклонения от данного эталона-стереотипа (несформированность позиции школьника, отсутствие общих черт, характерных для большинства школьников) порождают негативный воспринимаемый образ, нарушают взаимодействие с учеником. Процесс рефлексии позволит компенсировать трудности взаимного восприятия и познания педагога и учащихся.

По данной проблеме были проведены исследования, изучающие особенности общения педагогов с учащимися. Выделены особенности личности учителей, способствующие пониманию учащихся, лучшему восприятию их личности. Выборка составила 23 человека (лицей им. М. Коцюбинского, г. Кишинев). В сочинениях учащихся на тему **«Учитель, который меня понимает»** были выделены профессиональные особенности:

- педагогический такт,
- способность реагировать на индивидуальные особенности учеников,
- общительность,
- терпимость, чуткость,
- способность находить лучшее в человеке,- спокойствие,
- общий уровень развития.

Среди учителей методом ранжирования выделено 2 группы:

1. Наличие благоприятного контакта с учащимися (17 человек);
2. С наличием нарушенного контакта с учащимися (6 человек).

В результате проведения методики **«Профессиональная направленность»** выделены группы отнесенности по особенностями профессиональной деятельности:

- коммуникативность,
- направленность на предмет,
- организованность,
- интеллигентность.

В 1 группе

Уровни	Общительность	Организованность	Направленность на предмет	Интеллигентность
низкий	0	14	29	0
средний	36	36	29	43
высокий	64	50	42	57

Во 2 группе

Уровни	Общительность	Организованность	Направленность на предмет	Интеллигентность
низкий	7	12	19	26
средний	42	63	54	49
высокий	41	25	27	23

Анализ стилистических особенностей преподавания показал преобладание в 1-й группе учителей с эмоционально-методическим стилем (9), а во 2-й группе – рассуждающе-методического стиля (4).

Таким образом, можно сделать вывод о наличии взаимосвязи умения устанавливать контакт с учащимися, понимать их, уровнем интеллигентности и организованности учителей.

Эмоциональность, чуткость и восприимчивость к эмоциям детей также повышают уровень перцепции, ее точность. Методика «**Социально-перцептивные умения**» показала, что учителя хорошо выделяют в обеих группах такие эмоции учащихся, как злость, радость. В 1-й группе выделяются всеми учителями эмоции интереса, боязни. Во 2-й группе эмоции скуки, стыда, обиды плохо воспринимались даже после дополнительного предъявления.

Методика «**Направленность личности**» выявила, что в 1-й группе учителей значительно меньше показатели направленности на себя (18 %) в сравнении с 2-й группой – 36 %. Ориентированность на дело в обеих группах близка по результатам: 1-я группа – 25 %, 2-я группа – 27 %. Социальная направленность также различается: 1-я группа – 51 %, 2-я группа – 40 %.

Перцептивные аспекты взаимодействия в педагогическом процессе требуют дополнительного, детального, изучения и с точки зрения личностных особенностей учителей, и их профессиональных установок для оптимизации учебно-воспитательного воздействия и педагогического сотрудничества.

Summary

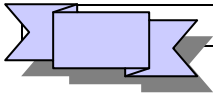
Teacher's perception of the students determines the character of their relationship. The development of contact and understanding depends on the exactness of the perception.

The peculiarities of perception depend on the teacher's experience, her/his expectations and intentions. Individual peculiarities and teacher's outlook determine his/her interpretation of the pupil's image. Integral orientations and aims transform the perception a subjunctive process. The professional style is also connected with the peculiarities of the perception. Emotionality and empathy help better to understand a pupil, his worries and needs. Pedagogical stereotypes prevent teachers from perceiving pupils as they are. The lack of reflection and feedback lowers the effectiveness of the pedagogical activity

Литература .

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека., М,1982
2. Брудный А.А. Понимание и общение ., М. 1989
3. Межличностное восприятие в группе . Под ред. Г.М. Андреевой и А.И. Донцова ., М. 1981
4. Симонов В.П. Диагностика личностного и профессионального мастерства преподавателя ., М. 1995
5. Соловьева О.В. Обратная связь в межличностном общении., М. 1992

Primit la 5.10.2007



IN JURUL UNEI PROFETII A LUI SERGE MOSCOVICI.

Însemnări asupra lucrării: Lilian Negură, *Le travail après communisme. L'émergence d'une nouvelle représentation sociale dans l'espace postsoviétique*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2007, 164 p.

(cu o prefața de Serge Moscovici)

Adrian NECULAU, Prof. dr. Universitatea „Al.I.Cuza”, Iași

În *Prefața* la manualul ieșean de psihologie socială din 1996, reluată ca text independent în *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale* (62/2004), Serge Moscovici profetește că evoluția ulterioară a psihologiei sociale va fi determinată de orientarea spre problemele Estului, a integrării țărilor din această regiune în Noua Europă. Am mai spus, textul acestei *Prefețe* reprezintă, după părerea mea, un *manifest*, el are o *valoare simbolică*. Serge Moscovici nu se adresează aici atât cititorului de limbă română, cât colegilor din Vest, invitându-i să mediteze la noua realitate și să se angajeze în acțiuni corespunzătoare. Psihologia socială europeană are acum șansa să renască, crede el. Nu de transfer, nu de export de teme și metode au nevoie cei din Est, spunea răspicat atunci Serge Moscovici, ci de schimb, de dialog în condițiile înțelegerii acestei noi contextualități. Cei din Est au teme din belșug, unele deosebit de seducătoare pentru orice cercetător, de oriunde; și invită pe colegii din Vest să coopereze cu cei din Est. Consecvent acestei convingeri el a facilitat integrarea celor din Est în grupuri comune de cercetare, în cadrul Laboratorului European de Psihologie Socială de la Maison des Sciences des Hommes. Mai mulți cercetători din România și Moldova au fost implicați în cercetarea unor teme ca reprezentarea socială a romilor din Europa, a sărăciei, a puterii.

Aplecarea celor din Est spre problematica specifică a zonei lor s-a dovedit însă o operație dificilă. Pentru cei mai mulți cercetători de la noi aceasta nu a prezentat și încă nu prezintă interes. Spre deosebire de sociologii, antropologii sau istoricii din aceeași generație, psihosociologii din România și Moldova sunt încă înclinați să se afirme cu lucrări de „sinteza”, adesea compilații din tratate occidentale sau cu reluarea unor experimente clasice, fără măcar a sublinia specificitatea contextului. Sunt nevoit să-l citez din nou pe Moscovici, cu textul amintit: “cei mai talentați și mai entuziaști (cercetători = n.n.) sunt cei ce intră în contact de aproape cu problemele țării lor și ale culturii ei; ...când e vorba de dezvoltarea psihologiei sociale europene, acest principiu al contextualității mi se pare esențial”.

N-am să obosesc să insist asupra pericolului ce-l prezintă, în cercetare, *spiritul de imitație*. După ce, timp de aproape o jumătate de veac, cercetătorii au luat cu dificultate contact cu ceea ce se făcea în alte părți în domeniul nostru, iar referirea la surse era riguros controlată, acum - prin compensare - se “transferă” totul, cu o feroare greu de caracterizat. Se preiau idei, modele, teme, metode și tehnici. Se adaptează strategii de cercetare, se reproduc experimente, se reiau secvențe celebre, se imită stiluri, iar

când e vorba de lucrările studenților, uneori se copiează fără discernământ. La cei mai puțin experimentați rezultatul e un fel de inginerie, din două-trei surse de informare, la cei mai abili tonul e mai elevat, se pătrunde în interiorul izvoarelor de inspirație. Sunt abordate și analizate fenomene și fapte sociale nonsituate, posibile oriunde și oricând și sunt ignorate manifestările izvorâte din evoluția noastră recentă, mai exact contextul nostru specific, creativ, succulent, uimitor. Să privim în jur, peisajul social-psihologic este deosebit de bogat, un teren de cercetare pentru care merită să fim invidiați. Și totuși producția noastră abundă în ceea ce Jerome Kagan numește “idei primite”.

Nu știu de unde izvorăște această « sfială » pudibondă de a aborda *identitatea românească (moldovenească)* și – prin extensie – estică. A prinde distanța de imediat pare să fie codul de conduită al celor care fac cercetare serioasă. E atât de mare dorința de a ne situa în compania celor ce contează în câmpul academic, de a intra într-o normalitate care ne poate proteja, încât a fi tu însuși pare să devină un stigmat. A cerceta identitatea proprie prin efectele categorizării sociale ce decupează mediul social, propriul grup de alte grupuri, a defini locul particular al individului în contextul nostru specific, cum ne îndeamnă de peste treizeci de ani Tajfel, pare să fie o operație deloc tentantă. Dar a desprinde învelișul ideologic de pe cutume, mod de viață, limbaj, comportament non-verbal? Dar a studia noile construcții identitare și noile discursuri realizate prin atitudinea de rezistență la schimbare? Dar să cercetezi procesul de legitimizare prin inventarea unor strategii identitare de tip naționalist? Sau să te apleci asupra angajamentului, militantismului idealist ca determinant al reprezentărilor sociale? Numai pronunțarea cuvintelor “angajament” sau ”militantism” provoacă frisoane.

Realitatea socială poate deveni proiect de cercetare dacă suntem interesați de faptele instituționale, de creații umane precum proprietatea, banii, funcționarea organizațiilor, comportamentele actorilor sociali. Alături de realitatea obiectivă, primită prin cultură, se situează o realitate invizibilă, ascunsă după legi născute din evoluția grupurilor și instituțiilor, după norme de funcționare proprii. Cine s-o descopere? Sociologii, antropologii, istoricii au învățat de mult că specificul local, contextual, situațional are valoare de generalizare.

Am prilejul acum să contrazic considerațiile de mai sus, formulate acum câțiva ani, referindu-mă la o lucrare care se construiește plecând de la contextul particular al noii realități. Profeția lui Moscovici, după care psihologia socială va renaște în Est, se confirmă și el însuși o remarcă. Mă refer la o teză de doctorat din domeniul reprezentărilor sociale, care se inspiră din ceea ce numim « contextul estic » și care a văzut recent lumina tiparului.

Lilian Negură, originar din Republica Moldova, a studiat la Iași, a făcut parte din prima generație de studenți în psihologie formată în România după schimbarea din 1989, a fost elev la Ecole doctorale en sciences sociales de l'Europe Centrale de la București, a continuat cu un Ph.D. european în reprezentări sociale la Universitatea *La Sapienza* din Roma, sub conducerea profesoarei Annamaria Silvana de Rosa, și apoi cu un doctorat în sociologie, la profesorul Daniel Mercure, la Universitatea

Laval (Québec). În prefața la cartea sa, apărută în colecția dirijată de profesorul Mercure, Serge Moscovici

remarcă faptul că apartenența lui Lilian Negură la o anumită realitate istorică și la un câmp intelectual, cultural specific lumii postsovietice, îl ajută să identifice „spiritul epocii” sale și să drezeze un tablou vibrant al contradicțiilor acestei societăți. Prefațatorul este încântat să observe cum s-a schimbat reprezentarea socială a muncii într-un spațiu dominat cândva de concepția lui Marx despre muncă, să sublinieze „noutatea” unei asemenea abordări într-un context în care conceptul de muncă era „construit” în laboratoarele ideologiei comuniste.

Cartea domnului Lilian Negură nu este același lucru cu teza sa de doctorat, prezentată în urmă cu trei ani, ci un produs superior, filtrat, esențializat, rafinat. Remarcăm, dintru început, situarea moderna a lui Lilian Negură: reprezentările sociale nu sunt autonome, ci sunt produsul unui context socioistoric dinamic, al memoriei sociale transmise prin tot felul de mecanisme instituționale, al „valorilor” cu care au fost impregnați actorii sociali din acest spațiu social. Și o observație subtilă: eșecul reformelor postcomuniste în Moldova nu se datorează conservării vechilor structuri, cum s-a întâmplat în Belarusia, nici unei evoluții programate către despotism, cum e cazul societăților din Asia Centrală, ci unei politici de liberalizare a pieței care n-a avut efectul scontat datorită condițiilor contextuale specifice. Analiza sa poate fi considerată un studiu de caz - cel al Republicii Moldova -, o aplicare a teoriei reprezentărilor sociale la un social cu totul specific. El prezintă poziția geografică, evoluția istorică și destinul țării sale, debutul politicii de *glasnosti* și *perestroika* în Moldova Sovietică, apariția mișcării naționaliste și secesioniste, votul moldovenilor pentru independență și reforme radicale. Într-un cuvânt, un portret contextual care explică, deja, inapetența celor mai mulți pentru un alt stil de atitudine față de valorile sociale, în speță față de muncă. Pasul către economia de piață pune însă mari probleme, cei care întreaga lor viață au muncit în stilul „omului sovietic” al lui Zinoviev nu se adaptează la noile cerințe. Și se întorc la „raiul” comunist. Dar noul comunism moldav nu e de fapt comunism: economia se deplasează totuși către economia de piață (proprietate privată, concurență liberă), în timp ce concepțiile actorilor sociali rămân conservatoare, utopice, de tip „sovietic”, cum le caracterizează Lilian Negură. El a găsit un câmp social ideal pentru cercetarea sa: o încercare de reformă, o tranziție economică postcomunistă chinuită, în conflict cu un sistem normativ adânc înrădăcinat, format printr-un sistem educativ dirijat cu pricepere și insistență de-a lungul mai multor generații. Conaționalul și colegul de generație al lui Lilian Negură, mă refer la Vasile Ernu, ne-a făcut recent o demonstrație, precisă și savuroasă, asupra metodelor de „formare” a tinerei generații în comunismul târziu (*Născut în URSS*, Polirom, 2006).

Pentru cercetarea sa asupra reprezentării sociale a muncii, dl Negură a ales sectorul comercial, un sector puțin atipic, dar caracteristic pentru o economie etatistă. Penuria de produse plasa acest sector într-o zonă privilegiată și râvnită dintr-un motiv simplu: cumpărătorul devenea dependent de lucratorul

comercial, de vânzător, acesta ocupa o poziție de putere, se situa în centrul sistemului de relații. Economia de piață schimbă însă paradigma: deodată – teoretic, cel puțin - vânzătorul devine subordonatul clientului, pe care trebuie să-l servească, el își pierde aura, statutul său și comportamentul său trebuie să se schimbe radical. Pentru ca acest sector să funcționeze ca economie de piață, oamenii trebuie să-și reconsidere poziția lor în sistem. Am fost oarecum mirat că autorul acestei cercetări a ales sectorul comercial pentru a ilustra dificultățile schimbării reprezentărilor sociale despre muncă, dar demonstrația sa ne-a dovedit că a ales bine: comerțul reprezenta o enclavă bine consolidată a iluziei construite prin manipulare. Munca – sursă de satisfacție, iată sloganul în care au fost crescute multe generații în epoca comunistă. Iar când contextul s-a schimbat, toți aceștia au fost puși în dificultate. Acest moment îl surprinde Lilian Negură, obiectul cercetării sale este analiza strategiilor actorilor sociali în procesul de democratizare. Ce fac subiecții sociali atunci când condițiile sociale și economice se schimbă? Cum le influențează trecutul memoria, cum își percep noile statusuri, cum își schimbă identitatea, ce rol mai joacă ideologia cu care au fost impregnați? Nimic nu e linear în acest proces – are dreptate autorul.

Am insistat mai mult asupra prezentării contextului deoarece, se știe, alegerea obiectului cercetării unei reprezentări sociale este poate cel mai important moment al demersului investigativ. Domnul Negură a ales patru întreprinderi comerciale pentru cercetarea sa, urmărind schimbarea reprezentărilor și practicilor în procesul transformărilor sociale esențiale din acest sector: al proprietății și al gestiunii. Lucrătorii comerciali, infailibili aristocrați ai societății, s-au confruntat deodată cu câteva probleme străine gândirii lor: disciplina financiară, centralizarea excesivă, marketingul.

Considerațiile de mai sus au fost provocate de **Introducerea** lui Lilian Negură la cartea sa. Celelalte capitole adâncesc modelul său de abordare. În primul capitol analizează societatea sovietică ca proiect eșuat, ca experiență de modernizare dirijată după un model ideologic artificial. Există o discuție acum despre societățile comuniste (socialiste) ca trecere de la tradiționalism la modernizare. Dl Negură surprinde însă inaderența la modernitate a acestor societăți caracterizate prin control social excesiv, putere militară violentă, acumulare de capital de stat și industrializare forțată. Ele, aceste societăți, s-au găsit în dificultate când s-au confruntat cu schimbarea: au inițiat o gestiune de risc, iar actorii sociali au devenit excesivi în atitudinile lor. Gândirea socială postcomunistă a prins o turnură inadecvată, fiind marcată de o cultură politică și economică în care reziduurile comuniste au lăsat brazde adânci. Iată de ce schimbarea reprezentărilor a devenit principala miză și principalul obstacol în dobândirea unei culturi moderne.

În al doilea capitol abordează modul în care munca poate deveni o valoare modernă, comparând concepția occidentală despre muncă (sursă de bogăție) cu cea marxistă, impregnată ideologic: sursă de dezvoltare (=îmbogățire spirituală) individuală și motor al creativității personale. Un prilej de eroism,

de dăruire în slujba comunității, în profitul interesului colectiv. Cum s-a aplicat în practică această concepție este o altă problemă.

DI Negură explică apoi, în capitolul al treilea și al patrulea, modul în care, în noile circumstanțe, se convertește mitul paradisului capitalist și dificultățile acestui proces; factori ca disciplina sau stabilitatea devin deodată piedici majore. Noile circumstanțe cer o schimbare profundă a reprezentărilor sociale, dar răspunsul e „schimbarea fără schimbare”. Discursul ideologic, centralizarea muncii, salariile reduse și condițiile precare frânează procesul. Cât despre plăcerea muncii sau încrederea în echipă, acestea sunt chiar valori postidealiste. S-au copt totuși condițiile dispariției statului paternalist, emanație a unui construct ideologic, au început să fie implementate noi practici în întreprinderi.

A treia parte a lucrării tratează despre reprezentările sociale ale muncii în Moldova postsovietică în comparație cu Europa occidentală. Problematika muncii în societatea capitalistă a cunoscut dezbateri aprinse în ultimul timp, înregistrându-se reevaluări, crize, controverse privind semnificațiile muncii. Constantele însă rămân. O cercetare a lui Grize, Vergès și Salem (1987), identifica opțiuni precum salariu, bani, „a-ți câștiga viața”, a avea o ocupație. O alta condusa de Flament (1994) identifica o linie privind remunerația (bani, salariu, permite câștigarea vieții) și o alta privind plăcerea: procură satisfacții, pasiune, motivație, îmbogățire personală. Cercetarea întreprinsă de domnul Negură a relevat o noua realitate într-o veche structură socială. Trei cuvinte domină câmpul reprezentational al subiecților săi: banii, plăcerea, viața (necesitatea). El întreprinde analize lexicografice subtile, identifică categorii tematice, analizează frecvența cu care apar unele cuvinte pentru ca în final să stabilească că între elementele forte ale conținutului reprezentational al muncii, în Europa occidentală și în Moldova postcomunistă, există similitudini, tendințe convergente. Occidentul caută „umanizarea” muncii, postsovieticii vor transformări capitaliste, dar cele doua tendințe se întâlnesc la mijloc într-o tentativă de reîntoarcere la tradiție.

Cartea lui Lilian Negură ne dezvăluie interesul ce-l poate prezenta lumea estica, societatea postcomunistă în căutarea unei noi identități. Are dreptate Serge Moscovici, e o lectură care merita întreprinsă.

Primit la 08.10. 2007