

SINERGIA LIMBAJELOR IUBIRII ȘI ASERTIVITĂȚII – CALE DE REDUCERE A VIOLENȚEI ÎN MEDIUL FAMILIAL

Jitaru Oana, lect. univ. dr. Universitatea „Petre Andrei” din Iasi

Summary

The paper highlights a number of educational strategies and their related effects on building a cooperative family atmosphere. It defines assertiveness as a synergy of emotional love languages and assertiveness. The first part of the paper defines assertiveness in assertive behaviors that contribute to democratic parent-child relationships in order to obtain harmonious family emotional development and efficient management of conflicts. The second part of the paper describes the love languages as forms of self-assertion, whose synergy creates positive models of social integration and reduce anger, aggression, violence in the family and social environment.

Keywords: synergy, assertiveness, violence, family, self-affirmation, love languages.

Rezumat

Lucrarea evidențiază o serie de strategii educaționale precum și efectele corelate ale acestora asupra construirii unui ambient familial cooperant. Se delimitează afirmarea de sine sub forma unei sinergii a limbajelor emoționale ale iubirii și asertivității. Prima parte a lucrării definește afirmarea de sine prin comportamente asertive care contribuie la crearea unor relații democratice părinte-copil, cu scopul dezvoltării emoționale armonioase a familiei și managementului eficient al conflictelor. Partea a doua a lucrării descrie limbajele iubirii ca forme de afirmare a sinelui, a căror sinergie generează modele pozitive de integrare socială și reduc furia, agresivitatea, violența în mediul familial și social.

Cuvinte cheie: sinergie, asertivitate, violența, familie, afirmare de sine, limbaje ale iubirii.

1. Competența socială și afirmarea de sine

Competența socială și cea interpersonală activează, după cum subliniază Eileen Gambrill (1984, 11), procesul de identificare și dezvoltarea a abilităților oamenilor de a construi competențe și punerea la dispoziția lor a abilităților adiționale. Competența socială cuprinde, așa cum arată Alan Welford (1980, 15-16), un ansamblu de deprinderi comportamentale care, asemenea abilităților motorii, sunt formate în și prin activitate, presupun exersarea practică și sunt vectori ai performanței în activitățile care au o dimensiune socială. Abilitățile sociale se subordonează unor strategii mai generale ce asigură, de fapt, consistența competenței și presupun adaptarea unor componente perceptive (receptarea indicilor comportamentali ai celorlalți), decizionale (evaluarea situației și alegerea comportamentului de răspuns și motorii (reacția verbală, expresivă și comportamental motrică). Competențele sociale includ abilitățile necesare pentru ca individul să fie eficient în arii ca

administrarea, managementul propriei persoane, comunicarea interpersonală și participarea efectivă în profesie și societate.

Unele studii și cercetări în domeniul competenței sociale (Bernard, 1995; Corrigan, 2002) prefigurează un model al competenței sociale, care include patru dimensiuni esențiale: relații pozitive cu ceilalți; acuratețea în percepția socială; absența comportamentelor antisociale; prezența comportamentelor eficiente social. Acestui model îi sunt subordonate o serie de abilități personale și sociale, cum ar fi: abilitatea de îndeplinire a intereselor personale și de satisfacere a propriilor trebuințe de autodezvoltare; abilitatea de exprimare a emoțiilor și nevoilor personale; abilitatea de autocontrol al emoțiilor; abilitatea de înțelegere a trăirilor și sentimentelor celorlalți (empatie); încrederea în sine și în forțele proprii; abilitatea efortului susținut în îndeplinirea obiectivelor propuse; abilitatea de analiză și adaptare socială a propriului comportament; abilitatea de cooperare și participare în grupuri de lucru; abilitatea de acceptare și stimulare a implicării celorlalți în activitatea de grup; abilitatea de a acorda ajutor; abilitatea de a recunoaște și exprima satisfacția propriului succes; abilitatea de rezolvare a conflictelor; abilitatea de management al eșecului (Caluschi, 2001, 182 propune dezvoltarea viziunii asupra eșecului ca provocare la creativitate și schimbare).

Alfred Adler (1966/1996, 76) apreciază că aspirația de a te pune în valoare se manifestă încă din primele zile de viață și se constituie ca un puternic factor psihologic ce influențează procesul actualizării de sine. Adler leagă aspirația de a te pune în valoare de manifestarea sentimentului de inferioritate și insecuritate, considerând-o ca principală modalitate de atingere a superiorității. Prin studiul biografiilor unor inventatori și convorbirile biografice cu peste 300 de tineri, Marina Caluschi a relevat trăirea de către o parte dintre ei a unor adevărate stări de handicap situațional datorat lipsei competențelor de a se manifesta și de a se afirma în anumite momente (1996, 38-43). Pentru actualizare și afirmare de sine, autoarea propune în lucrarea citată mai sus un program denumit "Arta de a te impune prin creativitate". Este adevărat că în multe situații oamenii simt inabilitatea de a se afirma, de a-și susține punctul de vedere, de a-și apăra drepturile, de a-și expune nemulțumirile etc. Atunci când copiii interacționează cu adulții, și în special cu adulți care au autoritate asupra lor există riscul de a fi dezaprobați pentru intervenția lor. În funcție de situație, această intervenție poate fi etichetată ca impolitețe, sfidare (Fontana, 1981/1988, 289). Dar dacă vom considera afirmarea de sine ca având valoare în contextul potrivit și ca fiind un aspect important al independenței, încrederii în sine, stimei de sine și al eficienței sociale, atunci copiii trebuie să fie îndrumați cum să dezvolte afirmarea de sine și cum să decidă când este momentul potrivit de a o manifesta. Tot David Fontana este de părere că dacă se induce copiilor sentimentul de vinovăție doar pentru faptul că doresc să se afirme (expresia "taci, că ești mic și prost"), atunci ei rămân cu sentimentul că nu au nici un drept la

propriile puncte de vedere sau la propriul spațiu social. Astfel, se poate ajunge la inabilitatea de a susține propriile păreri sau chiar la inabilitatea de a avea o imagine pozitivă despre sine.

Abilitatea socială fundamentală la care mă voi referi în cele ce urmează este asertivitatea, aceasta asigurând afirmarea socială a individului și impunerea lui prin mijloace democratice și în armonie cu sine și cu lumea.

2. Strategii asertive de afirmare de sine

Arnold A. Lazarus (1973, 697, *apud* Chelcea, 1998, 125) analizează asertivitatea și o definește ca fiind capacitatea de a-i influența pe alții, iar Helena Cornelius și Shoshana Faire (1996, 93) consideră asertivitatea ca acea opțiune a individului în comunicare ce îl ajută să își susțină poziția fără a blama sau fără a trata cealaltă persoană ca pe un adversar. Robert E. Alberti și Michael M. Emmons (1970/2008, 6) definesc comportamentul asertiv ca fiind „comportament ce permite unei persoane atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate exagerată, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora”. Este deci, o „concepție democratică” asupra relațiilor interumane. Caracteristicile esențiale ale asertivității sunt surprinse și de John Agada, Kenneth A. Weaver, Prasad Kantamneni și Janice Stalling (1994, 1) în următoarea definiție, ce își recunoaște rădăcinile în studii și cercetări anterioare (Bakker și Bakker-Rabdau, 1973; Phelps și Austin, 1987): promovează comportamente pozitive, directe, amabile și orientate spre scop, în timp ce maximizează puterea și eficiența interacțiunilor sociale. Toate aceste achiziții sunt posibile prin rezolvarea de probleme și rezolvarea conflictelor, prin auto-actualizare și imagine de sine pozitivă.

Având la bază precizările anterioare referitoare la asertivitate, s-au desprins din literatura de specialitate (Chelcea, 1998; Fontana, 1981/1988; Moscovici, 1994/1998) o serie de abilități de care individul trebuie să dispună și care conturează sfera asertivității. Aceste abilități se fundamentează pe strategii comportamentale care se orientează pe următoarele dimensiuni: (1) A spune "nu" atunci când situația o cere; (2) Avansarea cererii ca un favor; (3) Exprimarea sentimentelor pozitive și negative; (4) Inițierea și susținerea unei conversații; (5) Manifestarea puterii de convingere; (6) Atitudinea de afirmare a propriilor drepturi; (7) Atitudinea de a susține drepturile cuiva neprivilegiat; (8) Atitudinea de apărare a propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora; (9) Exprimarea și susținerea propriului punct de vedere; (10) Asumarea responsabilității; (11) Anticiparea și pregătirea succesului social; (12) Stima de sine și dorința de afirmare.

Asumarea și susținerea drepturilor de a acționa după propria dorință, fără a-i răni pe ceilalți, atitudinea de a fi mai deschis și mai cinstit față de ceilalți contribuie la consolidarea încrederii în sine, ceea ce oferă o mai mare libertate și satisfacție în legătură cu propria persoană și cu ceilalți. Apărarea, recunoașterea și revendicarea propriilor drepturi, acceptarea responsabilităților și respectarea nevoilor

celorlalți corelate cu dorința de afirmare și pregătire a succesului social sunt componente foarte importante ale sferei asertivității. Deoarece asertivitatea este corelată cu un nivel ridicat al stimei de sine, voi sublinia necesitatea conștientizării și stimulării a două componente esențiale ale stimei de sine: încrederea în sine și iubirea de sine. Iubirea de sine presupune cunoașterea și cultivarea valențelor personale, explorarea și valorificarea resurselor proprii, raportarea afectivă pozitivă la sine și la ceilalți, inițiativă și curaj în satisfacerea expectanțelor proprii, asumarea, în manieră democratică, a dreptului de a avea drepturi. Iubirea de sine se învață, se dobândește prin dezvoltarea unui limbaj emoțional nuanțat, prin dezvoltarea abilităților de management al emoțiilor și prin activarea asertivității în relațiile interpersonale.

3. Limbajul emoțional al iubirii și afirmarea de sine – determinanți ai reducerii violenței în familie

După cum am demonstrat anterior, utilizarea unui nuanțat limbaj emoțional al iubirii constituie o bază pentru dezvoltarea încrederii și stimei de sine care fundamentează comportamentul asertiv. Acțiunea sinergică a limbajului iubirii și a exprimării asertive a sinelui consolidează procesul afirmării de sine a individului și determină, la nivelul familiei și societății, un comportament prosocial evidențiat și prin reducerea agresivității și violenței. Preluând teoria dezvoltată de Gary Chapman și Ross Campbell (1997/2011, 178), principala cauză a mâniei, agresivității și violenței o constituie golirea rezervorului de iubire necondiționată. Apariția comportamentului pasiv-agresiv, lipsa inițiativei constructive, imposibilitatea controlului furiei sunt primele etape care conduc la un comportament de impunere socială agresivă, manifestări antisociale și violență. Când rezervorul de iubire este plin, copilul nu își dorește să-și afirme nemulțumirile prin comportamente inadecvate sau fapte antisociale. Umplerea rezervorului emoțional se realizează prin satisfacerea nevoilor, prin respectarea preocupărilor și drepturilor, coordonând constant procesul de maturizare emoțională a copilului. Gary Chapman (1992/2000, 11) dezvoltă un model explicativ al afirmării de sine fundamentat pe cinci limbaje emoționale de bază ale iubirii. Autorul pornește de la ideea că, pentru ca un copil să se simtă iubit, este nevoie să învățăm să vorbim limbajul său unic de iubire. Fiecare copil dezvoltă un limbaj emoțional principal al iubirii, influențat de învățarea încrederii sau neîncrederii, siguranței sau nesiguranței, aprecierii sau non-aprecierii. Se delimitează, astfel, cinci modalități în care oamenii, în general, exprimă și înțeleg iubirea: comunicarea fizică, cuvintele de încurajare, timpul acordat, darurile și serviciile. Limbajul principal al copilului poate fi cel al mângâierii fizice, el înțelegând iubirea atunci când este îmbrățișat, mângâiat, îmbărbătat sau apreciat prin comportament non-verbal. Cuvintele de încurajare, ca limbaj principal al iubirii se referă la mesaje transmise prin tonul vocii, blândețe, atmosferă afectuoasă, toate comunicând căldură emoțională; cuvinte de laudă; cuvinte de încurajare; și cuvinte călăuzitoare (Chapman și Campbell,

1997/2011, 55). Timpul acordat copilului presupune contact vizual pozitiv, atenție pentru activitățile valorizate de acesta, utilizarea povestirilor și conversațiilor, împărtășirea gândurilor și sentimentelor. Oferirea și primirea darurilor ca exprimare a iubirii are la bază plăcerea de a dăru și necesită o gestiune eficientă pentru a nu genera comportamentul condiționat. Serviciile, ca limbaj principal de iubire, se referă la acțiunile responsabile de grijă manifestă a părintelui față de copil. Serviciile pot deveni un model pentru felul în care copilul își dezvoltă independența și își asumă răspunderea. Comportamentele incluse în această categorie pot servi drept fundament în dezvoltarea comportamentelor prosociale. Pot exista mai mult limbaje principale, în timp ce celelalte sunt secundare și se subliniază, necesitatea utilizării corelate a acestora în dezvoltarea psiho-socială a copilului. Dificultatea apare atunci când o persoană cu un anumit limbaj predominant al iubirii relaționează cu o alta, cu un limbaj principal diferit. Asertivitatea intervine, prin fuziune cu aceste strategii ale exprimării iubirii, și determină la individ capacitatea de a-și satisface plenar propriile nevoi de iubire, reușind, responsabil, să contribuie și la bunăstarea celorlalți.

Cele cinci limbaje ale iubirii constituie strategii prin care familia poate sprijini dezvoltarea emoțională armonioasă a copilului, îi poate dezvolta încrederea în forțele proprii și îi furnizează comportamente eficiente de afirmare de sine. Înțelegerea și utilizarea conștientă a limbajelor iubirii reprezintă o cale de a dezvolta asertivitatea și capacitatea persoanei de a rezolva constructiv conflicte, de a gestiona situații sociale de violență.

Bibliografie

Adler, Alfred. [1966](1996). *Cunoașterea omului*. (Trad. rom. Leonard Gavrilu). București: Editura Științifică.

Agada, John, Weaver, Kenneth A., Kantamneni, Prasad și Stalling, Janice. (1994). Defining Information Professionals: Assertiveness, Empathy and Anticipatory Socialization among Library, Business and Counseling Graduate Students. *Library and Information Science Research Electronic Journal*, 4, 4, 1-5.

Alberti, Robert E. și Emmons, Michael L. [1970] (2008). *You Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*. (Ninth Edition). California: Impact Publishers.

Bakker, Cornelis B. și Bakker-Rabdau, Marianne K. (1973). *No trespassing; explorations in human territoriality*. San Francisco, CA: Chandler & Sharp.

Benard, Bonnie. (1995). Fostering resiliency in urban schools. In B. Williams (Ed.). *Closing the achievement gap: A vision to guide change in beliefs and practice*. Oak Brook, IL: Research for Better Schools and North Central Regional Educational Laboratory. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at6lk6.htm>

Caluschi, Mariana. (2001). *Probleme de psihologie socială*. Iași: Editura Cantes.

- Champman, Gary. [1992] (2000). *Cele cinci limbaje ale iubirii* (Trad. rom. Nistor, Irina-Margareta). București: Editura Curtea Veche.
- Champman, Gary și Campbell, Ross. [1997] (2011). *Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor*. (Trad. rom. Nistor, Irina-Margareta). București: Editura Curtea Veche.
- Chelcea, Septimiu. (1998). *Un secol de psihosociologie*. București: Editura I.N.I.
- Cornelius, Helena și Faire, Shoshana. [1989] (1996). *Știința rezolvării conflictelor*. (Trad. rom. Stoica-Constantin, Ana și Clark, Christopher). București: Editura Știință și Tehnică.
- Corrigan, Anne. (2002). *Social Competence Scale – Parent Version*. Technical Raport. *Learning Disabilities*. http://www.edschool.virginia.edu/spred/projects/ose/information/uvald/soc_comp.html
- Fontana, David. [1981] (1988). *Psychology for Teachers*. Hong Kong: The British Psychological and Macmillan Publishers Ltd.
- Gambrill, Eileen. (1984). Social Skills Training. În D. Larson (ed.). *Teaching Psychological Skills*. Monterey, California: Brooks / Cole Publishing Company.
- Lazarus, Arnold A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavoir Therapy*, 4, 5, 696-699.
- Moscovici, Serge. [1994] (1998). Forme elementare ale altruismului. În S. Moscovici (coord.). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. (Trad. Rom. Moșu, Cristina). Iași: Editura Polirom. (pp. 61-73).
- Phelps, Stanlee și Austin, Nancy. (1987). *Assertive woman: a new look*. San Luis Obispo, CA: Impact.
- Welford, Alan Traviss. (1980). Age and Skill: Motor, Intellectual and Social. În A.T. Welford și J.E. Birren (eds.). *Decizion Making and Age*. England: Ayer Publishing (pp. 1-22).

Primit 22.01.2015



ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Погорильска Н.И., канд. психол. наук, ассистент кафедры общей психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Украина.

Summary

The thesis is one of the first attempts to investigate actual psychological problem of factors of psychological adaptation of mother's of youthful handicapped children. Influence of psychological, social-psychological and situation factors on forming of adaptation was revealed there. Result show that the main factors of psychological adaptation of mother's of youthful handicapped children are absent husband, defend mechanism rationalization and coping self-control.

Negative self-attitude, self-evaluation, intensive defend mechanism, excessive social anxiety, depend behavior and poor psychological time are the indexes psychological adaptation of mother's of youthful handicapped children.

Key words: psychological adaptation, factors and indexes of adaptation, youthful handicapped children's mothers.

Аннотация

выделены три группы факторов психологической адаптированности этих матерей: социально-психологические, психологические и факторы, описывающие особенности стрессовой ситуации. В результате множественного регрессионного анализа выявлены психологические механизмы адаптированности матерей детей с ограниченными возможностями: так более высокая адаптированность формируется у одинокой женщины (фактор отсутствия мужчины в семье) с помощью механизма психологической защиты рационализации и стратегии преодоления самоконтроля.

Также выделено ряд показателей психологической адаптированности матерей детей юношеского возраста с ограниченными возможностями легкой и средней степени тяжести. В ходе эмпирического исследования установлено, что результатом приспособления к ситуации длительной стрессовой ситуации, порожденной рождением и воспитанием ребенка с ограничениями, формируется особый вид адаптированности – устойчивой поверхностной. Проведенное исследование позволило уточнить психосоматический статус исследуемой выборки: для матерей детей юношеского возраста с ограниченными возможностями характерно отсутствие интереса к своему здоровью.

Ключевые слова: психологическая адаптированность, факторы и показатели адаптированности, матери детей юношеского возраста с ограниченными возможностями.

Проблема реабилитации людей с ограниченными возможностями параллельно с развитием гражданского общества, актуализации вопросов социальной защиты в демократическом государстве вызывает все больший научный, практический и государственный интерес.

Анализ последних литературных данных (А.В.Абрамова, Г.Г. Московина, М.И.Радченко, В.В.Ткачева) свидетельствует о росте интереса к проблематике семей с ребенком, имеющим ограниченные возможности. До сих пор предметом изучения были дети и семьи детей с «тяжелыми» психофизическими расстройствами: умственной отсталостью (М.И. Радченко) и тяжелыми формами ДЦП (Т.А.Добровольская, И.И. Мамайчук, В.Л. Мартынов, Г.В. Пятакова). Достаточно изучены этапы и стадии переживания родителями стрессовой ситуации, вызванной рождением ребенка-инвалида (С.Скот, Л.Комбрик-Грэхем, М.М.Семаго; Р.Ф.Майромян). Однако, к сожалению, очень мало внимания обращается специалистами на проблемы родителей детей с ограниченными возможностями.

В Международной классификации болезней (МКБ - 10) выделен специальный диагноз (индекс Z63.6), который охватывает проблемы, связанные с группой первичной поддержки члена семьи, нуждающимся в уходе. Поэтому следует сосредоточиться на исследовании личностных черт матерей детей юношеского возраста, поскольку внимание исследователей в предыдущих исследованиях было сосредоточено на детях не старше младшего школьного возраста. Соответственно, значительный интерес представляет изучение «психологического портрета», особенностей психологической адаптированности матери ребенка с относительно «нетяжелой» формой расстройства. Эта часть матерей остается вне поля зрения исследователей. Это произошло, по нашему мнению, из-за убеждения специалистов в том, что объем ограниченности ребенка напрямую связан с силой психотравмирующего воздействия.

Наличие хронически действующей психотравмирующей ситуации, вызванной рождением и воспитанием ребенка даже с ограничениями легкой и средней степени тяжести, устанавливает высокие требования к личности, ее внутренним ресурсам, прежде всего, к адаптивности как способности человека приспосабливаться к неопределенным условиям среды и осуществлять эффективное функционирование в новых условиях. Именно это определяет актуальность исследования особенностей адаптированности как психологического феномена, обнаруживается при взаимодействии личности с социальной средой, ее факторов и

показателей. Итак, социальная значимость проблемы, ее недостаточное научное разработки обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования заключается в определении факторов и показателей психологической адаптированности матерей детей с ограниченными возможностями легкой и средней степени тяжести заболевания на основе изучения индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей вышеупомянутых матерей, а также в разработке практических рекомендаций, направленных на повышение уровня их адаптированности.

Указанная цель предполагает выполнение следующих задач:

1. Осуществить теоретический анализ взглядов исследователей на проблему адаптации в целом и адаптированности матерей, воспитывающих детей с пороками развития, в частности.

2. Выявить факторы адаптированности матерей детей юношеского возраста с ограниченными возможностями легкой и средней степени тяжести. Определить характер взаимосвязи между психологической адаптированностью и выделенными факторами.

3. Выделить возможные показатели адаптированности матерей детей с ограниченными возможностями. Уточнить психосоматический статус женщин, воспитывающих ребенка юношеского возраста с ограниченными возможностями.

4. Установить психологические портреты матерей детей юношеского возраста с ограниченными возможностями с разным уровнем адаптированности.

Объект исследования: психологическая адаптация матерей детей с ограниченными возможностями. Предмет исследования: факторы и показатели психологической адаптированности матерей детей юношеского возраста с нарушениями легкой и средней степени тяжести.

Методы исследования: теоретические - анализ и систематизация научного материала в литературных источниках; эмпирические - опрос, психодиагностика, анализа документов; статистические методы обработки полученных данных - средние показатели, множественный регрессионный, факторный, корреляционный анализы, непараметрические критерии установления достоверности различий.

Для исследования поставленной цели и решения задач исследования мы использовали ряд психодиагностических методик. С целью измерения показателей адаптивности применялись проективные («Тест незаконченных предложений» Сакса, Леви [2]; рисуночный тест Вартегга [3], «Психологическая автобиография» Е.Коржовой [1]) и методика изучения социально-психологической адаптации Р.Даймонда и К.Роджерса [2]. Показатели самооценки, отношение к себе, особенности психологической защиты, созависимости и эмпатии изучались с помощью специально подобранной батареи опросников. Особенности материнской позиции

по отношению к ребенку с ограничениями определялись с помощью методики Э.Ейдемилера. Оценка психосоматического статуса проводилась с помощью контрольного перечня симптомов SLC-90-R Л.Р.Дерогатис [4]. Социально-психологические данные получались путем беседы с помощью специально разработанной анкеты изучения «социального портрета».

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось на базе Открытого Международного Университета Развития Человека «Украина» (Украина) и специальной школы-интерната для детей с последствиями ДЦП и полиомиелита (г. Киев, Украина). Оно охватило 195 матерей.

Анализ результатов. На основе анализа литературы выделено (условно) три группы факторов: социально-психологические, индивидуально-психологические и факторы стрессовости ситуации. К социально-психологическим факторам мы отнесли показатели, описывающие социальные, физические и материальные ресурсы личности: психосоматическое состояние, семейное положение, социальный статус семьи, состав семьи (наличие других детей, здоровье других детей), возраст матери, образовательный уровень, трудоустроенность, а также порядок рождения ребенка с пороками развития. К индивидуально-психологическим факторам вошли отношение к себе, самооценка, особенности самоконтроля и механизмы психологической защиты.

В состав третьей группы факторов отнесены те, которые описывают специфику ситуации жизни матерей детей с ограниченными возможностями: время, прошедшее с даты рождения ребенка или установления инвалидизирующего диагноза, то есть продолжительность психотравмирующей ситуации, тяжесть поражения, заметность/незаметность поражения ребенка для окружающих.

Труды отечественных и зарубежных психологических исследований свидетельствуют об отсутствии четкого разграничения понятий «адаптации» и «дезадаптации», «адаптированности», «дезадаптованности». В нашем исследовании мы будем рассматривать адаптированность и дезадаптованность как взаимоисключающие результаты двунаправленного процесса адаптации. Именно поэтому вопрос выделения возможных показателей адаптированности матерей детей юношеского возраста с ограниченными возможностями было еще одной важной задачей.

Анализ работ отечественных и зарубежных психологов показал, что дезадаптация полностью или частично осуществляется с помощью патологических механизмов и форм поведения (И.Калайков); отношение к себе при дезадаптации приобретает несколько искаженных рис (Р.Бернс, И.С.Кон, Н.Ю.Максимова, А.Цибур), формируется, так сказать, «неблагоприятная» дезадаптивная Я-концепция (И.Сабанадзе). Неблагоприятная Я-концепция,

соответственно, имеет следующие проявления: снижение самоуважения, снижение собственной значимости, страх получить отказ, слабая вера в себя и т.д., чрезмерная социальная тревожность, тенденция к зависимости, низкий уровень самоотражения и определенная степень незрелости (искривление) личностной структуры (О.Вертоградова). Компенсация и гиперкомпенсация (в общем психологическом смысле) считаются средствами конструктивного варианта преодоления дезадаптивных состояний.

Итак, на основании анализа существующих исследований по данной проблематике можно утверждать, что дезадаптация - это состояние устойчивого нарушения способности адекватного реагирования, приводящее к формированию специфического психологического симптомокомплекса, детерминантами которого является неадекватная самооценка, негативная самоуважение и аутосимпатия, ригидные, интенсивные механизмы психологической защиты, неэффективные стратегии преодоления, чрезмерная социальная тревожность, тенденция к зависимости и болезни «хронического типа».

Эмпирическое исследование проводилось в два этапа. Целью пилотажного этапа было установление общей адаптированности / дезадаптованности матерей «больных» детей. Для решения этой цели применялись методика СПА Р.Даймондом, К.Роджерса, проективные методики «Незаконченные предложения», разработанная Дж. Саксом и М.Леви и «Психологическая автобиография» Л.Бурлачука, Е.Коржовой. Также на этом этапе была разработана анкета «социальный потрет» для сбора общих социально-демографических данных.

Был установлен противоречивый характер психологической адаптированности матерей «больных» детей: согласно результатам одних методик для исследуемых матерей характерно чрезмерный уровень адаптированности, согласно другим - дезадаптованность. В ходе анализа результатов пилотажного исследования был выявлен еще один показатель дезадаптированности матерей «больных» детей - бедность психологического времени, т.е. бедность и осложнения актуализации образов прошлого и будущего. Также было определено, что на основном этапе исследования необходимо особое внимание уделить изучению психосоматического состояния матерей «больных» детей и созависимости.

Всего на основном этапе приняли участие 165 человек. Из них 100 матерей больных детей юношеского возраста - 26 матерей детей с ДЦП, 18 матерей детей, имеющих заболевания системы выведения; 22 матери детей с невритом одного из слуховых нервов, тугоухостью; 6 матерей детей с заболеваниями дыхательной системы и 28 матерей детей, имеющих заболевания общего характера. Также были привлечены 45 матерей относительно

здоровых детей юношеского возраста и 20 матерей детей с ограниченными возможностями легкой и умеренной степени тяжести в возрасте до десяти лет.

Возраст исследуемых основной группы варьировался от 35 до 64 лет. Средний возраст - 43 года. Наибольшей группой среди респондентов является возрастная группа от 40 до 49 лет, что составляет 67% всей выборки.

С помощью множественного регрессионного анализа установлено, что наиболее значимыми факторами психологической адаптированности есть механизм психологической защиты «рационализация», применение стратегии преодоления самоконтроля и социально-психологический фактор «наличие мужчины в семье». Следовательно, можем сделать вывод, что отсутствие мужа в семье требует от женщины активации защитной системы, порождает видимость повышенной психологической адаптированности.

Уточнение психосоматического статуса исследуемых женщин показало, что лишь незначительная часть опрошенных отметила наличие у них определенных болезненных проявлений: головной боли, гипертонии, хронической усталости и др. Большинство исследуемых утверждала, что болеют они только простудами, ангины, ОРЗ или ОРВИ, или вообще полное отсутствие интереса к собственному состоянию здоровья.

Согласно контрольного перечня симптомов SCL - 90 - R [] установлено, что кроме соматизации и идей параноидного круга, психосоматические симптомы не являются ярко выраженным.

Предположение, что такой результат связан с низким уровнем осознания «Я», со стремлением скрыть от себя и других неприятную информацию, обусловило необходимость выявления связи психосоматических симптомов и социальной желательности. Результаты корреляционного анализа подтверждают нашу гипотезу: социальная желательность имеет только обратные связи (на уровне $p \leq 0,00$) с соматизацией (-0,695), obsессией (-0,68), внутренней чувствительностью (-0,493), депрессией (-0,534), жестокостью (-0,759), страхами (-0,634), идеями параноидного круга (-0,604) и психотизма (-0,591). Поскольку для исследуемых нашей выборки характерно высокий уровень социальной желательности, наше предположение о стремлении скрыть от себя и других информацию о собственном состоянии здоровья подтверждается.

Установлены статистически значимые связи соматизации с составом семьи: с наличием мужа в семье (+0,408) и другого ребенка (-0,416). Следовательно, наличие мужа в семье позволяет матери частично разделять ответственность за уход за ребенком, что положительно влияет на внимание женщины к собственному здоровью. Соответственно, присутствие других

детей, кроме ребенка с недостатками, отвлекает внимание матери от собственного психосоматического состояния.

В результате изучения особенностей показателей психологической адаптированности было установлено, что во всех матерей «больного» ребенка преобладает интенсивное, ригидное применения механизмов психологической защиты рационализации, реактивного образования и проекции. Практически отсутствует механизм регрессии, который мог бы стать своеобразным ресурсом адаптации к хроническому длительному стрессу. Приспособления исследуемых осуществляется с помощью неэффективных стратегий самоконтроля, избегания, принятия ответственности и реже - поиска социальной поддержки и построения плана действия. Определяющим фактором в структуре отношении к себе матери «больного» ребенка есть тенденция к выбору социально положительных ответов. Основная смысловая нагрузка данной тенденции, по нашему мнению, - не допустить самораскрытия, несоответствия желательным стандартам. По количеству значимых связей обнаружено важнейшие составляющие структуры отношения к себе, характеризующих исследуемых матерей: внутренняя конфликтность, обвинения себя и открытость. Установлено, что отношение к себе матерей больных детей выполняет первую очередь регуляторную (5,61) и оценочной функции (5,56).

Особенности психологической адаптированности матерей «больных» детей к хроническому дистрессу отражаются в специфике материнско-детских отношений. В исследовании были выделены два типа матерей в зависимости от особенностей межличностных отношений: «потакающие» и «доминирующие». Разногласия между этими двумя типами выявлены по показателям самооценности, внутренней конфликтности, самообвинения, созависимости, общей адаптированности. Более всего две группы отличались по показателю созависимости.

Женщины с более высоким показателем уровня созависимости имеют более высокий уровень социальной желательности, значительно сниженной самооценкой, самооценностью, возможностью принятия других, открытости к окружающим; преобладанием эмоционального дискомфорта и самообвинения. Созависимость негативно влияет на адаптированность матери, увеличивает показатель чрезмерной заботы о ребенке, переживание страха за ребенка.

С целью установления основных факторов, определяющих психологический портрет матерей, имеющих более высокий показатель адаптированности, был проведен факторный анализ. Итак, психологический портрет дезадаптированного матери «больного» ребенка включает самоуничужение, внутренний конфликт, чрезмерный самоконтроль, попустительство, как модель воспитания, и неуверенность в себе. Матерям с высоким

показателем адаптированности присущи такие особенности как самоценность, самообвинения и эмоциональная холодность. Следовательно, независимо от продолжительности психотравмы центральной и неотъемлемой чертой психологического портрета матери «больного» ребенка является обвинение себя в рождении ребенка с ограничениями (или упущении в случае приобретенной в раннем возрасте болезни).

Сравнение результатов психологической диагностики механизмов психологической защиты исследуемой выборки с результатами выборки женщин, дети которых еще не достигли десятилетнего возраста (критерий Манна-Уитни), не выявили существенных различий. Заметен лишь незначительный рост уровня проявления механизмов психологической защиты. Поэтому есть основание утверждать о ригидности защитной системы исследуемых матерей.

Сравнение результатов матерей, дети которых достигли юношеского возраста, с результатами матерей детей до десятилетнего возраста, позволяют утверждать о существенных изменениях самоконтроля ($479,0$ ($p \leq 0,00$)) и ощущение эмоционального комфорта ($412,0$ ($p \leq 0,05$)), что свидетельствует о поверхностности данной адаптации. Исходя из этого, можно сделать вывод, что адаптация матерей детей с ограниченными возможностями является устойчивой поверхностной адаптацией. «Устойчивость» связывается с продолжительностью адаптации, «поверхностность» - с отсутствием «удачного» и эффективного преодоления.

Проведенный анализ результатов, полученных в исследовании, дает основания утверждать, что данная категория лиц требует особого внимания специалистов. Отсутствие внимания к собственному состоянию здоровья, а соответственно, и чрезмерный самоконтроль, повышают риск внезапного «выпуска пара» (по З.Фрейду) в виде тяжелых патологий при изменении социальных условий жизни испытуемого.

Выводы. В работе представлены теоретическое обобщение и новое решение проблемы психологической адаптированности матерей детей юношеского возраста с ограниченными возможностями. На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Определены три группы факторов психологической адаптированности матерей детей юношеского возраста с ограниченными возможностями: социально-психологические, психологические и факторы стрессовости ситуации. К социально-психологическим факторам отнесены семейное положение, социальный статус семьи, состав семьи (наличие других детей, здоровье других детей), возраст матери, образовательный уровень, трудоустроенность, а также порядок рождения ребенка с ограниченными возможностями. К индивидуально-психологическим факторам были включены отношение к себе, самооценка, самоконтроль и

механизмы психологической защиты. К третьей группе факторов включены следующие факторы: возраст ребенка или продолжительность психотравмирующей ситуации, тяжесть поражения, заметность/незаметность поражения ребенка для окружающих. На основе множественного регрессионного анализа установлено наиболее значимые факторы: социально-психологический - отсутствие мужчины в семье; индивидуально-психологические: применение механизма психологической защиты «рационализация» и стратегия преодоления самоконтроля.

2. Выделен ряд показателей психологической адаптации матерей детей юношеского возраста с ограниченными возможностями легкой и умеренной степени тяжести. Установлено, что следствием хронически действующего стресса, вызванного рождением и длительным воспитанием детей с ограниченными возможностями, является становление особой формы адаптированности - устойчивой поверхностной. Показателями устойчивой поверхностной адаптированности является негативное отношение к себе, неадекватная самооценка, ригидные и интенсивные защитные механизмы, чрезмерная социальная тревожность, тенденция к зависимости и бедность психологического времени. «Устойчивость» связывается с продолжительностью адаптации, «поверхностность» - с отсутствием «удачного» и эффективного преодоления.

3. Установлено, что психосоматический статус матерей детей с ограниченными возможностями определяется соматизацией и наличием идей параноидного круга. Показано, что одной из особенностей психосоматического статуса матерей детей с ограниченными возможностями является отсутствие интереса к собственному здоровью.

4. Определено, что структуру психологической адаптированности матерей детей юношеского возраста с ограниченными возможностями с разным уровнем адаптированности определяют характерные показатели. У матерей с высоким показателем дезадаптивности - это самоуничижение, внутренний конфликт, чрезмерный самоконтроль, попустительство как модель воспитания и неуверенность в себе. Для этой группы испытуемых присущей является и созависимость как защитный стиль поведения. Для матерей с высоким показателем адаптированности - самооценочность, самообвинения и эмоциональная холодность. Также установлено, что для группы с более высокими показателями адаптированности характерны интенсивное по сравнению с представителями группы дезадаптированных, применение неэффективных стратегий преодоления; рост психологических нарушений, формирующих воспитательную позицию матери по типу «доминирующей».

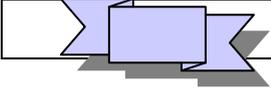
Перспективы исследования заключаются в дальнейшем изучении психологических факторов адаптированности/дезадаптивности у различных категорий лиц. Логичным и

актуальным представляется создание программ психологической помощи для различного контингента лиц.

Литература:

1. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие [Текст] / Л.Ф.Бурлачук, Е.Ю.Коржова. – М.: Российское педагогическое агенство, 1998. – 263 с.
2. Практическая психодиагностика. [Текст] Методики и тесты: [уч. пособие / ред. состав. Райгородский Д.Я.]. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
3. Рисуночный тест Вартегга [Текст] : науч. ред. В.К.Калиненко. – М.: Смысл, 2004. – 239 с.
4. Тарабрина, Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса [Текст] / Н.В. Тарабрина. – СПб.: Питер, 2001. – 268 с.

Primit 14.01.2015



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Максимовская В.Н., аспирант кафедры специальной психологии и медицины, Институт коррекционной педагогики и психологии НПУ им. М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина

Summary

The theoretical nature of support for families raising a child with psycho-physical characteristics. Select the form, characteristics, stages and elements of psychological support. Described in detail forms of psychological support for families, the directions of robots with parents of children with Down syndrome. Described processes of early intervention for families with children with developmental disabilities.

Keywords: children with Down syndrome, parents, family, psychological support, early assistance to the family.

Аннотация

Рассмотрены теоретическую сущность сопровождения семей, воспитывающих ребенка с психофизическими особенностями. Выделены формы, характеристики, этапы и элементы психологического сопровождения. Подробно описаны формы психологического сопровождения семей, определены направления работы с родителями, которые имеют детей с синдромом Дауна. Описан процесс ранней помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии.

Ключевые слова: дети с синдромом Дауна, родители, семья, психологическое сопровождение, ранняя помощь семье.

Одной из частых хромосомных патологий на сегодняшний день является синдром Дауна. По данным ВОЗ частота синдрома среди новорожденных составляет от 1: 1000 до 1: 700 - 1: 800 [5]. Рождения ребенка с синдромом Дауна - большой стресс для родителей. Часто врачи по собственной инициативе, а не по желанию матери, предлагают оформить отказ от ребенка с ограниченными возможностями. В этом случае стресс, вызванный у матери рождением «неполноценного» ребенка, усиливается отсутствием поддержки со стороны специалистов, и часто близких людей. Как правило, сотрудники родильных домов находятся под влиянием тех ложных стереотипов, что и большая часть общества. Врачи и средний медицинский персонал не знакомы с современными методами абилитации и социальной адаптации детей с синдромом Дауна, не представляют себе перспективы интеграции людей с данной хромосомной аномалией в общество. Ребенок с синдромом Дауна, по их мнению, не способен к обучению и

бесперспективен [6]. Первое испытание, которое проходят родители, это - принятие решения оставят ли они воспитывать ребенка в семье.

Существуют различные подходы в работе с семьями и детьми, с нарушением умственного и психофизического развития. Научные исследования проблем семей, воспитывающих ребенка с особенностями развития, принадлежат Т.Богдановой, Т.А.Добровольской, А.И.Захарову, Г.В.Кукурузе, И.Ю.Левченко, Н.В.Мазурову, Р.Ф.Майрамян, И.И.Мамайчук, Н.И.Погорильской, М.М.Семаго, В.В.Юртайкину; в коррекционной психо-педагогике разработками ранней коррекции занимались Е.Г.Баенская, К.С.Лебединская, У.М.Мастюкова, Г.А.Мишина, А.С.Никольская, Т.В.Пелимская, Ю.А.Разенкова, Е.А.Стребелева, Н.Д.Шматко; социально - эмоциональным развитием, детей с синдромом Дауна занимались С.Д.Забрамная, Н.В.Лурье, В.Л.Орлова, Е.Сухарева, M.J.Dicks-Mireaux, K.Filps; основы современной коррекционной педагогики исследовал Н.Н.Малофеев; социально-трудовой реабилитации и адаптации детей с нарушением интеллекта и физического развития большое внимание уделили В.К.Асикритов, В.И.Бондарь, А.В.Гаврилов, Л.А.Данилова, Е.С.Иванов, А.Н.Коноплева, А.А.Колупаева, А.В.Мартыничук, В.Н.Синьов, А.А.Стребелева, Л.М.Шипицина. Особое внимание современных исследователей (А.Г.Асмолова, М.Л.Битянова, С.В.Духновский, О.А.Козырева, Е.Е.Обуховская, Р.В.Овчарова, Т.И.Чиркова и др.) направленно на механизмы, виды, условия и способы оказания психологической поддержки и помощи именно детям в процессе обучения.

Не менее важным в адаптации и коррекции детей с пороками развития является вопрос влияния родителей и роли семьи. При этом особое значение имеют формы, подходы, стереотипы и виды отношения к ребенку. Большую роль этому уделяли А.В.Абрамова, А.Г.Московкина А.К.Осипова, Е.В.Пахомова, А.Е.Савина, А.Н.Смирнова и А.Б.Чаров.

Влияние факторов на детско-родительские отношения и детское развитие описывалось в работах М.Гуральника, В.В.Лебединского, М.И.Лисиной. Было показано, что стрессоры, воздействующие на семью, негативно влияют на развитие ребенка, препятствуют формированию положительного взаимоотношения матери и ребенка.

Учитывая научные исследования можно сказать, что дети с синдромом Дауна требуют особого внимания родителей, врачей, психологов, педагогов и социальных работников. Ранняя помощь заключается в: комплексной диагностике (психолог и специалист по раннему развитию); составлении индивидуального плана развития ребенка, и рекомендации в осуществлении этого плана; информированности родителей об особенностях психического развития ребенка и медицинских проблемах, что встречаются в детей, с хромосомной патологией; коррекции поведения ребенка и развитии социальной и эмоционально-волевой сфер. Оказывая помощь своему ребенку, члены семьи нуждаются в психологической поддержке

как в решении брачно-семейных кризисов, так и в коррекции детско–родительских отношений. Исходя из выше указанного, мы считаем, что основной формой помощи родителям, воспитывающим ребенка с синдромом Дауна, должен стать специально организованный процесс - психологическое сопровождение.

По мнению Т.Д.Яничевой, сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности. Психологическое сопровождение - это создание условий для перехода личности или семьи к самопомощи. Сопровождение предполагает не «исправление недостатков и переработку, а поиск скрытых ресурсов развития человека или семьи, опора на ее собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей» [4]. Можно предположить, что специалист в процессе психологического сопровождения создает условия и предоставляет необходимую и достаточную поддержку для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справиться со своими жизненными трудностями».

По мнению К.И. Козаковой, рассматривавшей сопровождение как сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом должно быть развитие сопровождаемого. Она указывала, что процесс сопровождения должен соблюдать следующие формы: решение и ответственность за него несет субъект развития, сопровождающий предоставляет только консультацию; важнейшими являются интересы сопровождаемого; процесс сопровождения должен быть непрерывным; комплексный подход [3].

Е.А.Козырева, в свою очередь, считала, что психологическое сопровождение - это система деятельности педагога - психолога, направленная на создание условий для развития отношений между детьми и взрослыми в учебном процессе, психологическое развитие их ориентировано на зону ближайшего окружения.

Итак, учитывая мнения современных исследователей, можно сделать вывод, что психологическое сопровождение обеспечивает создание условий для принятия субъектом в разных жизненных обстоятельствах оптимального решения.

Основными характеристиками психологического сопровождения является пролонгированность, процессуальность, недерективность, погруженность в повседневную жизнь семьи или человека. Особые отношения между участниками этого процесса в психоанализе называются положительным переносом.

Одним из компонентов психологического сопровождения должна быть работа с родителями, которые воспитывают ребенка с психофизическими недостатками. Для этой работы специалисты могут использовать такие формы, как индивидуальная и групповая работа с родителями и при этом применять просветительский и психотерапевтический подход.

Основная цель просветительского подхода заключается в предоставлении родителям знаний возрастной, педагогической и специальной психологии, которые помогут и в домашних условиях проводить работу с ребенком по развитию, адаптации и социализации. Целью психотерапевтического подхода является помощь родителям в регулировке нарушений семейного микроклимата, эмоциональных состояний.

Эффективность психологического сопровождения зависит от:

- раннего начала работы с семьей;
- регулярности встреч;
- одновременности работы с матерью и ребенком, с отцом и ребенком, с женой и мужем при этом обязательно нужно учитывать особенности каждого члена семьи;
- постепенного снижения помощи семье за счет повышения ее ресурсов;
- реализации коррекционно-педагогической программы с помощью членов семьи;
- применения индивидуальной и групповой работы с родителями и детьми.

Психологическое сопровождение, по мнению большинства ученых, должно включать следующие этапы: диагностический (ориентировочный), планирование, оказание помощи и заключительный.

Основными задачами диагностического этапа является установление контакта и диагностика семьи. На этапе планирования проводится разработка индивидуальной программы сопровождения, определения объема и вида необходимой психологической помощи. Этап оказания помощи родителям цель которого - гармонизации межличностных отношений, оптимизация процесса воспитания; оказание помощи родителям в создании условий для полноценного психического развития ребенка, научно-просветительская работа со специалистами, работающими с ребенком. На заключительном (отслеживание) этапе - анализ эффективности оказываемой психологической помощи [1].

По нашему мнению данные этапы психологического сопровождения могут быть применены и для семей, воспитывающих ребенка с синдромом Дауна. С этой целью используются такие формы специализированной психологической помощи: профессиональная - предоставляется психологом, и непрофессиональная (взаимоподдержка) - предоставляется родителями, которые уже пережили подобную ситуацию.

В профессиональную психологическую помощь входит: семейная психотерапия, индивидуальная и групповая.

Семейная психотерапия направлена на коррекцию межличностных отношений, устранение эмоциональных расстройств в семье, оптимизацию семейных взаимоотношений. Она является

очень важной составляющей при работе с проблемами семей, воспитывающих ребенка с синдромом Дауна. При исследовании такой семьи, психолог, работающий в рамках семейной терапии, должен учитывать факт взаимовлияния членов семьи друг на друга. Семья - это одна целостная система, изменения в ней влияют на каждого члена. При появлении особого ребенка, меняется повседневной жизни членов семьи, их психологическое состояние и социальные контакты. Они уже не такие, что были до появления ребенка, и относятся к ребенку по-другому, не так, как к здоровому. Рождение «особого» ребенка очень часто приводит к семейно-личностным конфликтам. Особое значение подобных конфликтов, состоит в том, что индивид лишается поддержки своего ближайшего окружения, в результате чего у него развивается чувство эмоциональной изоляции.

Семейная психотерапия должна реализовывать определенные задачи:

- снижение стресса у родителей;
- улучшение адаптации членов семьи к кризисным ситуациям;
- формирование у родителей правильного понимания состояния ребенка;
- повышение сплоченности семьи;
- улучшение коммуникаций и социальных связей;
- уменьшение разногласий, что вызывают эмоциональное напряжение.

Исходя из этого работа с родителями, ребенка с синдромом Дауна должна быть направлена на: нормализацию реакции семьи на наличие хромосомной патологии у ребенка; принятие факта «особенностей» ребенка; стимулирования активности родителей в принятии решений относительно их ребенка; усиление семейного сопротивления болезни ребенка; коррекция психоэмоциональных состояний: тревога, страх, чувство стыда, вины, нервного напряжения, депрессии; планирование будущего ребенка, вера в его умения; создание гармоничного климата в семье; соблюдения одинаковых принципов воспитания и обучения у отца и матери; повышение социализации семьи, расширение круга общения родителей и детей; формирования взаимопонимания, поддержки и доверия между членами семьи; предупреждения самоизоляции семьи.

Семейные конфликты, возникающие у родителей ребенка с синдромом Дауна, являются причиной психологического кризиса. Для работы при этом состоянии используются методы терапий: гештат, рациональной, когнитивной, экзистенциальной, прогрессивной мышечной релаксации, аутогенной тренировки.

Гештат-терапия. Используются методы, направленные на переработку и актуализацию информации клиентом, коррекцию процессов восприятия в состоянии кризиса.

Элементы рациональной психотерапии, основаны на принципах логического анализа состояния, разъяснения его причин, симптомов, течения и прогнозов. Этот вид терапии способствует уменьшению тревоги и эмоционального состояния.

Целью когнитивной психотерапии является исправление мыслей, вызывающих неадекватные или болезненные эмоции.

Основная цель экзистенциальной терапии - помочь человеку разобраться в своей жизни, понять предоставляемые ею возможности и границы этих возможностей.

В кризисных ситуациях возникает мышечное напряжение, которое влечет за собой: усталость, бессонницу, беспокойство, головные боли, в спине. Методы прогрессивной мышечной релаксации направлены на снижение напряжения и активацию личности.

Аутогенная тренировка включает приемы создания позитивного эмоционального фона, отреагирования агрессивных мыслей, повышение самооценки и уверенности в себе, повышение уровня оптимизма.

Наиболее значительную роль в воспитании и опекунов над ребенком с синдромом Дауна берет на себя женщина. Роль главного опекуна в повседневном уходе и обслуживании ребенка идет в ущерб личной жизни и интересам. В отличие от других членов семьи именно мать пытается найти причину болезни или попытками оправдать себя в том, какой родился ребенок, знакомится в информационном плане о ходе и особенности заболевания ребенка. Как правило, матери чаще других членов семьи страдают от каких-либо усилений или ослаблений симптомов болезни. Но исследования G.Hornby показали, что в психоэмоциональном плане отцы также отмечали чувство сострадания к ограничению в воспитании ребенка с интеллектуальными нарушениями, для них главной функцией стало материальное обеспечение семьи [7]. Поэтому в работе психолога важна индивидуальная психологическая помощь, когда все внимание направляется только на одного человека. При индивидуальной работе лучше раскрываются особенности клиента, снимаются психологические барьеры, которые возникают и сложно преодолеваются в том случае, когда человеку приходится откровенно высказываться в присутствии других людей.

Не менее важна и групповая психологическая помощь, включающая определенные ниже указанные группы.

Группы родителей, которые переживают острое горе рождения синдромного ребенка. В таких группах у родителей появляется уверенность в естественности своих переживаний. Вне таких встреч у родителей может не появиться самого пространства для переживаний. Ведь их родные и близкие также могут быть переполнены тяжелыми чувствами, и им часто очень трудно поддерживать родителей и поощрять их выражению эмоций. Специалист, который

проводит такую группу, создает условия для большей защищенности переживающих родителей. Родители имеют возможность обсудить, что для них значит такой диагноз у ребенка и сравнить свои представления с тем, что думают об этом другие. Обмен опытом, как каждая семья справляется с возникшей проблемой, позволяет существенно расширить свои личные ресурсы, пережить то, что произошло.

Группы родителей детей младшего дошкольного и более старшего возраста. Участие в таких группах существенно снижает у родителей тревогу, которая связана с необычностью их ребенка и отсутствием положительных моделей адаптации, как семьи, так и ребенка с синдромом Дауна.

На сегодняшний день важным является внедрение такого вида психологической помощи семьям детей с синдромом Дауна, как семейный помощник и семейные клубы. Сюда входят люди из числа родителей, которые в свое время пережили подобную жизненную драму. Это родители, воспитывающие ребенка с инвалидностью, и их детям уже не менее 10 лет. Они пережили самый острый период, связанный с рождением «особого» ребенка. В психотерапевтической группе, где наряду с обучением оказанию помощи другим родителям, родители-помощники сами получают психологическую поддержку и находят в себе ресурс для помощи другим.

Семейные клубы создаются с целью: встреч и общения с другими семьями, которые имеют таких детей; возможности интеграции детей с синдромом Дауна в общество обычных сверстников. Полезны такие встречи и для братьев или сестер синдромных детей. Встречаясь друг с другом, они так же, как и их родители видят, что они не одиноки, что и другие ребята имеют братьев и сестер с синдромом Дауна. В семейных клубах очень часто возникает практика взаимной поддержки, когда родители организуют совместный отдых, помогают друг другу, например, пригласив погостить ребенка, пока его родители решают свои проблемы.

По мере того, как больше становится тех семей, где успешно преодолеваются кризисы, связанные с рождением и воспитанием детей с синдромом Дауна, возникает здоровая интегративная среда, которая имеет ресурсы для поддержки и адаптации тех родителей, которые только что столкнулись со своей проблемой [6].

Позитивный результат, как в развитии ребенка, так и в адаптации семьи, воспитывающей ребенка с синдромом Дауна, возможен при постоянной социально–психологической поддержке матери и отца. Эта поддержка достигается путем участия семьи в программе ранней помощи. Раннее вмешательство – это система услуг и помощи, которая координирует медицинские, психологические, социальные, и образовательные услуги, которые направлены на обучение и воспитание ребенка, а также поддержка семьи с первых дней жизни ребенка и до 3 лет.

Маленький ребенок неотделим от своей семьи, от своих родителей, поэтому их поддержка позволяет, в первую очередь, сохранить ребенка с нарушениями в семье, а во-вторых, обеспечить его оптимальное развитие и нормализацию жизни. В аспекте психологической работы наиболее известны три модели раннего вмешательства:

«Руководство взаимодействием». Модель, направленная на позитивное изменение отношения родителей к ребенку. Она предназначена для родителей воспитывающих ребенка инвалида, для неполных семей. Терапевтическое влияние направлено на: взаимодействие между родителем и ребенком; понимание поведения ребенка; осознание роли родителей в жизни ребенка; удовольствие от общения с ним; усиление позитивных сторон внутрисемейных отношений.

«Тренировка взаимодействия». Изменение поведения взрослого, путем концентрации внимания на его сильных сторонах, способствующих лучшему контакту с ребенком и еще большему их усилению - является основной направленностью данной модели. Взаимодействие происходит путем пристраивания поведения матери к поведению ребенка.

«Оценка поведения ребенка». Модель сама по себе имеет терапевтическое действие, родители, которые находятся при диагностике и оценке поведения ребенка, видят его способности, особенности поведения, темперамент. Присутствие родителей может улучшить взаимодействия с ребенком, помогает повысить чувствительность, отзывчивость, способствует подключению в раннее взаимодействие.

Сопровождение семей, проводится службой ранней помощи в виде: визитов домой, специалистов работающих с проблемами семьи; консультаций в центрах или службах, куда родители с ребенком приезжают сами.

Сторонники идеи вмешательства в развитие в домашней обстановке считают более подходящим по нескольким причинам. Во-первых, некоторые родители не могут или не хотят ездить в подобные центры. Во-вторых, вполне вероятно, что центры постоянно посещают только высоко мотивированные родители, а большинство семей рискуют получить лишь незначительную помощь. В-третьих, когда стимуляция младенца осуществляется дома, то для этого часто используются собственные игрушки ребенка, принимается во внимание распорядок дня матери и учитываются индивидуальные потребности семьи. В-четвертых, родителям легче контролировать события в собственном доме и, соответственно, в этом случае существует большая вероятность установления отношений партнерства. В-пятых, растет вероятность встречи специалиста со всеми членами семьи и выявление социокультурных факторов. Специалист реализует коррекционно-педагогическую поддержку семьи, путем создания

оптимальных условий для развития ребенка, и обладает социально-психологическими знаниями, об особенностях семей, воспитывающих ребенка с задержкой в развитии.

С другой стороны, многие родители детей с синдромом Дауна чувствуют себя изолированными от общества, особенно в первые годы жизни ребенка, и посещение вместе с другими родителями групп обеспечивает поддержку равных по статусу людей. Подавляющее большинство родителей считает, что оптимальный режим занятий 1 раз в 2 недели. Целью большинства программ является обеспечение родителей советами о том, как расширить умения ребенка, и предметом внимания этих программ являются в основном младенец, то занятия направлены на жизненно необходимые вещи [2].

Многочисленные авторы приходят к выводу, что обучение должно проводиться в группе, в которую входит не только команда специалистов: коррекционного педагога (дефектолога), логопеда, психолога, специалиста по двигательному развитию, социального работника, но и родителей. Результатом такого сотрудничества является знание родителями возрастной педагогики и особенностей психологического развития, эта информация помогает выделить, даже незначительное продвижение в развитии, ребенка с синдромом Дауна, а это усиливает внутреннюю мотивацию их занятий с ребенком.

Итак, в основу психологического сопровождения, должно быть заложено единство четырех функций:

- диагностики сущности возникающей проблемы;
- информации о самой проблеме и путях ее решения;
- консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы;
- первичной помощи на этапе решения проблемы.

Выводы. Недоразумения, эмоциональное напряжение, конфликты, возникающие в семьях, где родился ребенок, с синдромом Дауна, могут привести к проблемам в брачно-семейных отношениях. Частые конфликты, связанные с рождением ребенка с синдромом Дауна, негативно влияют на социально - психологический климат в семье. Психологическое сопровождение – это создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития семьи и личности, и выполнение ими основных функций. Психологическое сопровождение должно включать: индивидуальную, групповую и семейную психотерапию; участие родителей в группах раннего сопровождения и родительских клубах.

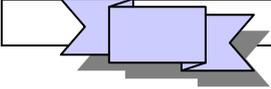
Для помощи семьям, имеющим детей с синдромом Дауна, есть большая необходимость, кроме медицинской и педагогической помощи ребенку, получение психологического сопровождения родителям. Психологическое сопровождение должно быть, непрерывным и

начинаться в момент пренатальной диагностики патологии плода, и эта поддержка должна предоставляться отцу и матери.

Литература:

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Жиянова, П.Л. Семейно–центрированная модель ранней помощи детям с синдромом Дауна: методическое пособие. - М.: «Даунсайтд Ап», 2006. – 283 с.
3. Козакова, Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Текст] / Е.И.Козакова // Психолого–педагогическое медико–социальное сопровождение ребенка [Текст]: мат-лы Всерос. науч.–практ. конф. (1-3 апреля 1998г.). - СПб., 1998. - С.14 -25.
4. Мухина, В.С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. Воспитание и развитие личности: мат-лы междун. науч.–практ. конф. / под ред. В.А.Горяниной. - М., 1997.- С. 4-12.
5. Руководство по изучению генетических эффектов в популяции. – Женева: ВОЗ, 1989. – с.103.
6. Синдром Дауна. Медико–генетический и социально–психологический портрет / под ред. Ю.И. Барашнева. - М. «Триада-Х», 2007. - С.280.
7. Hornby, G. Fathers' views of the effects on their families of children with down syndrome // Journal of Child and Family Studies.1995. - No.1. – Vol.4. – P. 103 -117.

Primit 14.01.2015



Взаимосвязь самооотношения и профессиональной эффективности педагогов

Адэскэлицэ Виорика, докт. психол., конф., кафедра Психологии, КГПУ им. И. Крянгэ

Summary

This article presents the results of a study confirming that the self-related and teachers affect the efficiency of their professional activities. On this basis, during the formative experiment, it was found that the development and the correction of the teachers about themselves, their self-evaluation process, emotionally-valuable relation to himself, and, as a consequence of inadequate behavior patterns, enhances the effectiveness of their professional activities.

Keywords: self-esteem, self-attitude, "I-concept", teacher effectiveness, professional activity.

Аннотация

В данной статье представлены результаты исследования, подтверждающего, что самооотношение педагогов связано и влияет на эффективность их профессиональной деятельности. На основании этого, в ходе формирующего эксперимента было установлено, что развитие и коррекция представлений педагогов о себе, процесса их самооценивания, эмоционально-ценностного отношения к себе, и, как следствие, неадекватных образцов поведения, способствует повышению эффективности их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самооценка, самооотношение, «Я-Концепция», педагог, эффективность, профессиональная деятельность.

Проблематика данного исследования посвящена вопросам развития у человека представлений о самом себе, о своей собственной личности - представлений, объединяемых понятием «самоотношения». В связи с тем, что проблема самооценки является одним из ключевых вопросов исследования личности, большое значение имеет изучение ее свойств во взаимосвязи в профессиональной сфере личности, поскольку такое изучение даст возможность исследовать личность как целостность. Самооценка представляет собой центральное образование личности. Она в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором ее поведения и деятельности. Хотя, конечно, следует отдавать себе отчет в том, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Самоформирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но, несмотря на это (а может быть,

именно благодаря этому), в структуре отношений личности самооценке принадлежит особое место [5].

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи самоотношения и профессиональной эффективности, а также разработка и апробирование программы развития самоотношения педагогов как фактора их профессиональной эффективности

Гипотезы исследования:

1. Существует взаимосвязь между самоотношением педагогов и их профессиональной эффективностью.

2. Включение педагогов в специально организованную деятельность позволяет развить их самоотношение и тем самым повысить их профессиональную эффективность.

В работе были использованы *экспериментальные методы исследования*: методика исследования самоотношения (МИС, С.Р. Пантелеев), самоактуализационный тест (САТ) – авторы Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз; тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой); методика выявления «коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2); а также таблица расчета процента качества успеваемости учащихся; *методы математической статистики*: U-критерий Манна-Уитни, метод линейной корреляции Пирсона, T-критерий Вилкоксона.

Выборку исследования составил педагогический коллектив теоретического лицея «имени Михай Греку» с гуманитарно-эстетическим профилем, 30 человек (24 женщин и 4 мужчин, в возрасте от 24 до 66 лет), мун.Кишинэу.

Проведенный *теоретический анализ литературы* показал, что развитие представлений о самоотношении в контексте исследования самосознания личности рассматривает основные направления по изучению природы самоотношения и факторов его формирования, анализирует имеющиеся в литературе теоретико-методологические и эмпирические данные. Установлено, что большинство изученных нами русских и зарубежных авторов, определяя самоотношение, основываются на различии процессов самопознания и самоотношения (Р. Бернс, И.С. Кон, С. Куперсмит, К. Роджерс, М. Розенберг, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.)

Ряд исследователей считают, что самоотношение является устойчивым образованием личности, при этом под самоотношением понимается разное психологическое содержание. Природа самоотношения раскрывается авторами с помощью категории установки (Н.И.Сарджвеладзе), обобщенной самооценки (Р. Бернс, К. Роджерс, С. Гордон), эмоционального переживания (И.И. Чеснокова), личностного смысла (В.В. Столин, С. Р.Пантелеев, Е.Т. Соколова). Вместе с тем И.И. Чеснокова, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, С.

Р.Пантелеев подчеркивают ценностно-смысловой характер самоотношения личности, что, по нашему мнению, наиболее близко к предмету нашего исследования.[4, 9, 10]

В.В. Столин определяет природу самоотношения, используя понятие личностного смысла. Согласно его взглядам, основная функция самоотношения - сигнализировать личности об успешности самореализации. Автор рассматривает самоотношение личности как сложную иерархическую систему, макроструктура которой представлена следующими параметрами: «аутосимпатия», «самоуважение», «самоинтерес» и «ожидаемое положительное отношение другого»[9]

С. Р. Пантелеевым предложен несколько иной принцип организации самоотношения как системы. Психологическая система самоотношения не аддитивна, а построена по принципу динамической иерархии, заключающейся в том, что та или иная модальность эмоционально-ценностного отношения к себе может выступать в качестве структуры системы, занимая ведущее место в иерархии других аспектов, фактически определяя выраженность обобщенного устойчивого самоотношения. [4]

Именно эту точку зрения подтверждает наше исследование. Самоотношение строится не как сумма эмоциональных проявлений по универсальному перечню измерений, а воплощается в ту или иную модальность (например, самоуважение) со специфической семантической окраской и определенным эмоциональным тоном.

Особое внимание в исследовании мы уделили концепции профессионального развития учителя, разработанной Л.М. Митиной. Положения, выдвинутые в русле данной концепции, сопоставляются с результатами многочисленных эмпирических исследований (А.А. Баранов, Т.Н. Васильева, А.В. Визгина, Б.А. Вяткин, И.Г. Дубов, А.В. Захарова, А.И.Кагальняк, С. Маслач, СР. Пантелеев и др.). Проведенный анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что профессиональное развитие педагога (особенно в зрелом возрасте) неотделимо от его личностного развития, эффективность его профессиональной деятельности напрямую зависит от его личностных качеств. Самоотношение во всех своих феноменологически родственных формах (самооценки и эмоционально - ценностного отношения к себе) является результатом работы личности по осмыслению своего Я по отношению к мотивам, отражающим потребность в самореализации. Таким образом, выявление доминирующих личностных ценностей учителей позволяет определить, какие из них играют решающую роль в формировании позитивного самоотношения личности. Интеграция мотивов профессионального роста в структуру смыслообразующих мотивов способствует успешности процесса профессионального становления и развития педагога, сказывается на характере самоотношения.

Анализ результатов диагностического исследования (констатирующий эксперимент) взаимосвязи междусамоотношением и эффективности профессиональной деятельности показал, что коммуникативные, организаторские склонности, а также процент качества учащихся в педагогическом коллективе, исходя из общего результата выборки, находится на среднем уровне, низком и высоком, соответственно. Испытуемых, в общем, характеризует избирательное отношение к себе - средний уровень самоотношения (шкалы «открытость», «самоуверенность», «саморуководство», «зеркальное Я», «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность», «конфликтность», «самообвинение»), высокий уровень самоактуализации, адекватная самооценка и высокая рефлексия. Низкие показатели социальных ролей при наличии высоких значениях индивидуальных характеристик.

При выявлении достоверных различий, с помощью U-критерия Манна-Уитни, между группами с высоким и низким уровнями эффективности профессиональной деятельности (группа 1 и 3), а также между испытуемыми групп со средним уровнем эффективности профессиональной деятельности и испытуемыми с низким уровнем (группа 2 и 3) по самоотношению сотрудников, было обнаружено, что результаты статистически не различаются.

Мы выявили, что испытуемые 2 группы (со средним уровнем эффективности профессиональной деятельности) по сравнению с испытуемыми 1 группы (с высоким уровнем эффективности профессиональной деятельности) характеризуются достоверно более высоким уровнем открытости. Были обнаружены статистические связки, которые указывают на большую выраженность показателей самоотношения испытуемых 2 группы по сравнению с испытуемыми 1 группы.

Результаты сравнительного статистического анализа показателей испытуемых 1 и 3 групп, а также испытуемых 2 и 3 групп, по самоотношению свидетельствуют, о том, что испытуемые с высоким уровнем эффективности профессиональной деятельности и испытуемые с низким уровнем эффективности, и испытуемые со средним уровнем эффективности профессиональной деятельности и сотрудники с низким уровнем эффективности характеризуются таким же уровнем самоотношения.

Проведенный корреляционный линейный анализ по Пирсону, установил наличие достоверных связей у испытуемых группы 1 (высокий уровень эффективности профессиональной деятельности). Были выделены базовые определяющие, связанные с большинством характеристик прямо связанных между собой: «самопринятие», «самопривязанность», «самоуверенность» и «общий уровень самоактуализации». У испытуемых группы 2, анализ корреляции результатов показал, что основные базовые

определяющие характеристики, связанные между большинством других, являются: «открытость», «саморуководство», «зеркальное Я», «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность», «рефлексия», «социальные роли». Результаты, корреляционного анализа данных испытуемых группы 3, выявили базовые определяющие характеристики прямо связанные с большинством других: «открытость», «самоуверенность», «саморуководство», «зеркальное Я», «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность», «самообвинение», «самооценка», «рефлексия», «социальные роли» и «уровень самоактуализации», кроме «конфликтности».

Исходя из полученных данных, а также математических расчетов можно утверждать, что существует взаимосвязь между самоотношением и эффективностью профессиональной деятельности работников педагогического коллектива. Таким образом, можно заключить, что выдвинутая нами гипотеза в начале исследования подтвердилась.

Представленные результаты констатирующего эксперимента позволили нам обратиться к вопросам организации психологической интервенции с целью повышения уровня самоотношения и, как следствие, повышения эффективности профессиональной деятельности у педагогических работников.

Программа занятий, разработанная нами, ориентирована на развитие и коррекцию представлений о себе, т. е. когнитивных компонентов сферы «Я», процесс самооценивания, эмоционально-ценностного отношения к себе, и, как следствие, неадекватных образцов поведения.

Для достижения указанной цели программы мы определили ряд частных задач: получить полное и точное представление о себе как об индивидуальности; развить внутреннюю активность; сформировать социальное доверие; адекватную самооценку; развить социальные эмоции; развить коммуникативные навыки.

Задачи коррекции фокусировались на составляющих сферы «Я»: представление о себе (когнитивный аспект), самооценка (оценочный аспект), отношение к себе (оценочный аспект).

В тренинге использовались следующие средства: индивидуальные и групповые упражнения, ролевая игра, элементы психогимнастики, мини-лекции, дискуссии, отработка практических навыков.

Обратимся к изучению результатов испытуемых участвующих в формирующем эксперименте экспериментальной и контрольной групп по самоотношению и их эффективности профессиональной деятельности

В соответствии с полученными результатами, представленными на рис. 1 видно, что в целом по всей экспериментальной группе испытуемых были выявлены положительные

изменения изучаемых характеристик. Так, при первичной диагностике по коммуникативным и организаторским склонностям были получены средние (0,56) и очень низкие (0,54) результаты соответственно. Однако после проведения психологической интервенции показатели данных испытуемых по шкалам коммуникативных и организаторским склонностям существенно изменились ($T=2$, при $p \leq 0,05$). Так, по коммуникативным склонностям, в целом по группе они на высоком уровне (0,67), а по организаторским склонностям значения расположены на низком уровне (0,6), в то время как до вмешательства организаторские склонности этих испытуемых были на очень низком уровне.

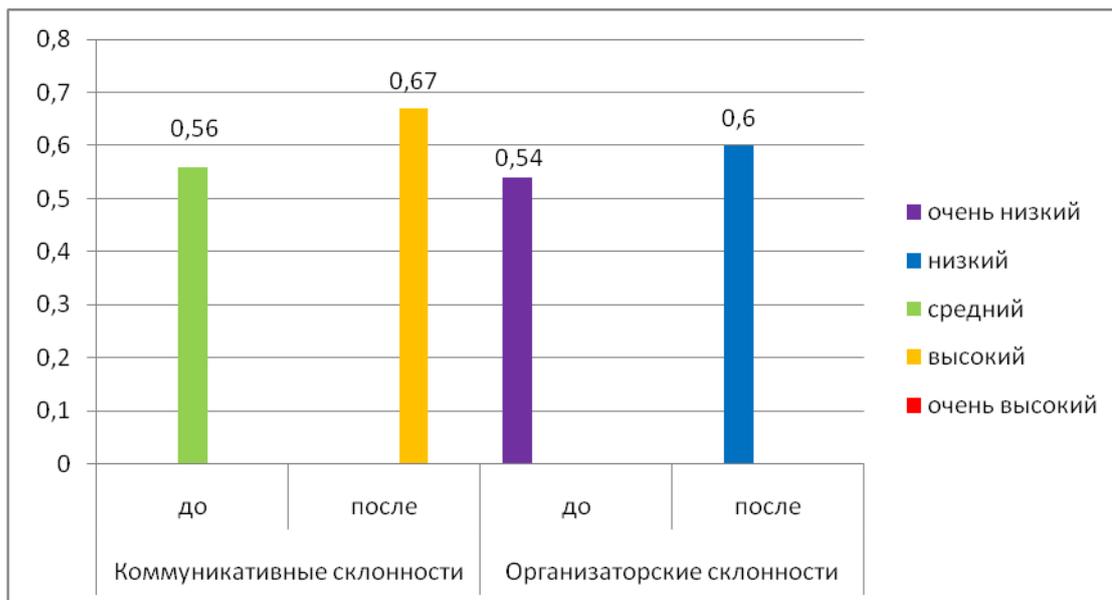


Рис. 1. Среднегрупповые результаты испытуемых экспериментальной группы до и после психологической интервенции по методике исследования коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2).

Общий результат процента качества успеваемости учащихся по экспериментальной выборке испытуемых (рис. 2), который при первичной диагностике был равен 65% - что соответствует среднему уровню, после проведения психологической интервенции стал выше (67,9%), что свидетельствует о повышении уровня процента качества успеваемости учащихся, в экспериментальной группе. Эти изменения статистически значимы ($T= 1$, при $p \leq 0.05$).

Анализ показателей экспериментальной группы по методике МИС, С.Р. Пантелеева, по всем шкалам, а именно «открытость» (5,6), «самоуверенность» (6,1), «саморуководство» (6,75), «зеркальное я» (5,4), «самоценность» (5,9), «самопринятие» (6), «самопривязанность» (6,25), «конфликтность» (5,75), «самообвинение» (5), свидетельствует о средних результатах. Отметим, что после психологической интервенции повысился уровень показателей по шкалам «саморуководство» (8). Результаты по шкалам «открытость» (6,25), «самоуверенность» (6,5),

«зеркальное я» (6,6), «самоценность» (7,4), «самопринятие» (7,5), «самопривязанность» (7,1), «конфликтность» (7), «самообвинение» (6,6), также изменились, но уровень остался средним.

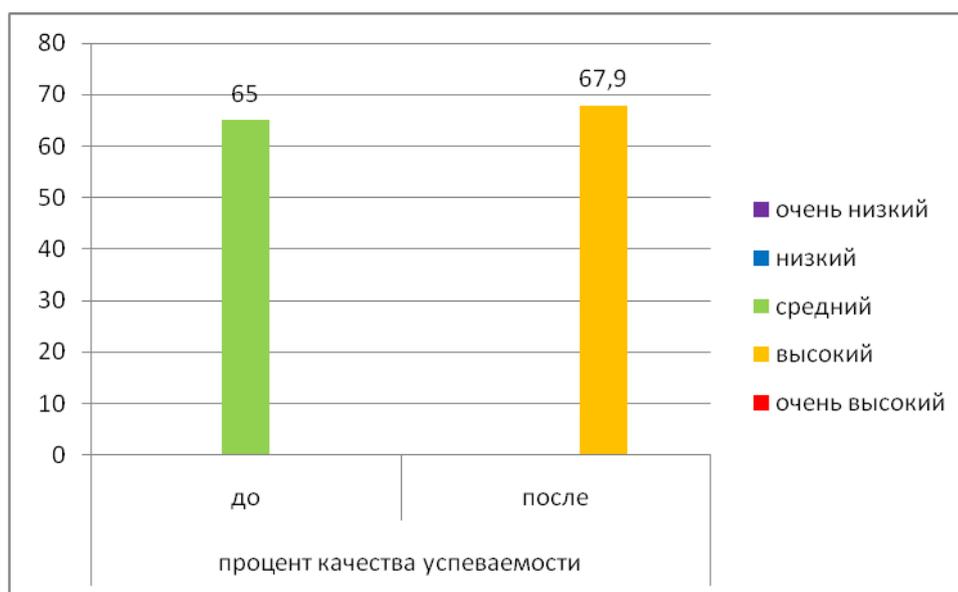


Рис. 2. Среднегрупповые результаты испытуемых экспериментальной группы до и после психологической интервенции по проценту качества успеваемости учащихся.

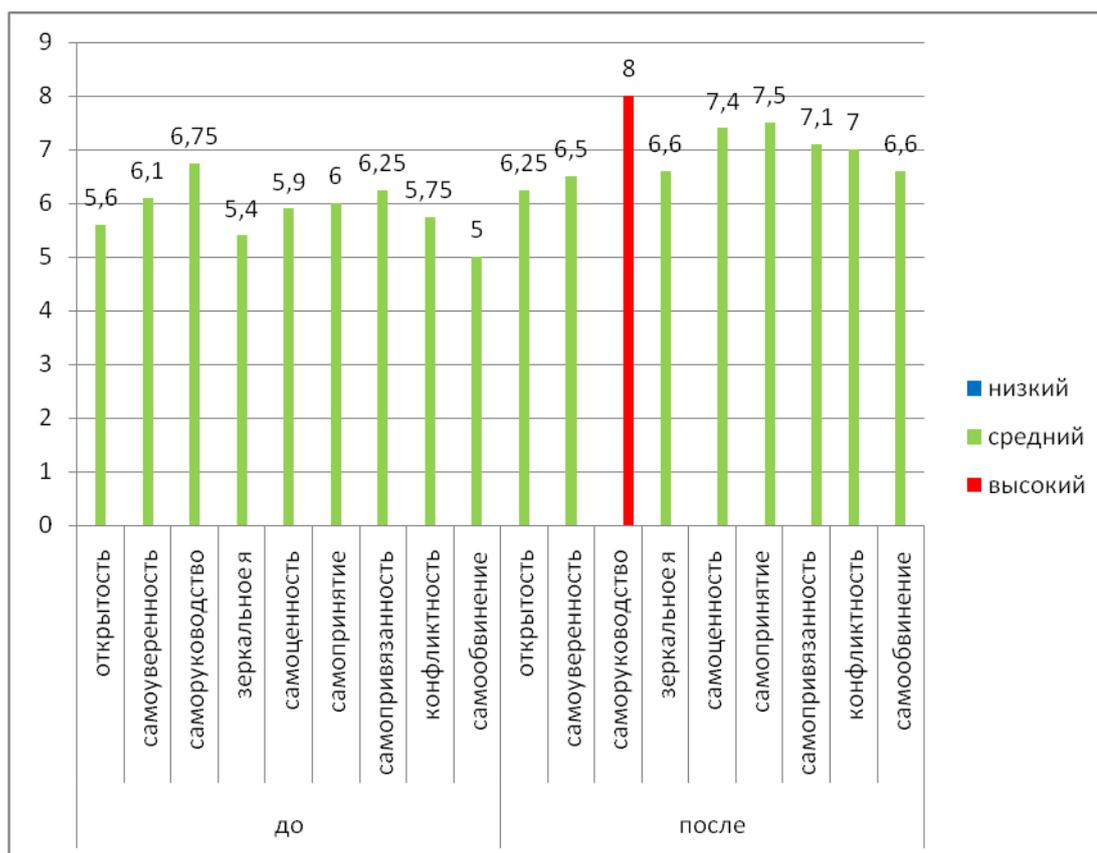


Рис. 3. Среднегрупповые результаты испытуемых экспериментальной группы до и после психологической интервенции по методике исследования самоотношения (МИС, С.Р. Пантелеев).

Проведенный статистический анализ с использованием Т-критерия Вилкоксона показал, что существуют различия в «открытости» ($T= 5$, при $p \leq 0.05$), «саморуководстве» ($T= 5$, при $p \leq 0.05$), «зеркальном я» ($T= 1$, при $p \leq 0.05$), «самоценности» ($T= 1$, при $p \leq 0.05$), «самопринятии» ($T=1$, при $p \leq 0.05$), «самопривязанности» ($T=3$, при $p \leq 0.05$), «конфликтности» ($T= 3$, при $p \leq 0.05$).

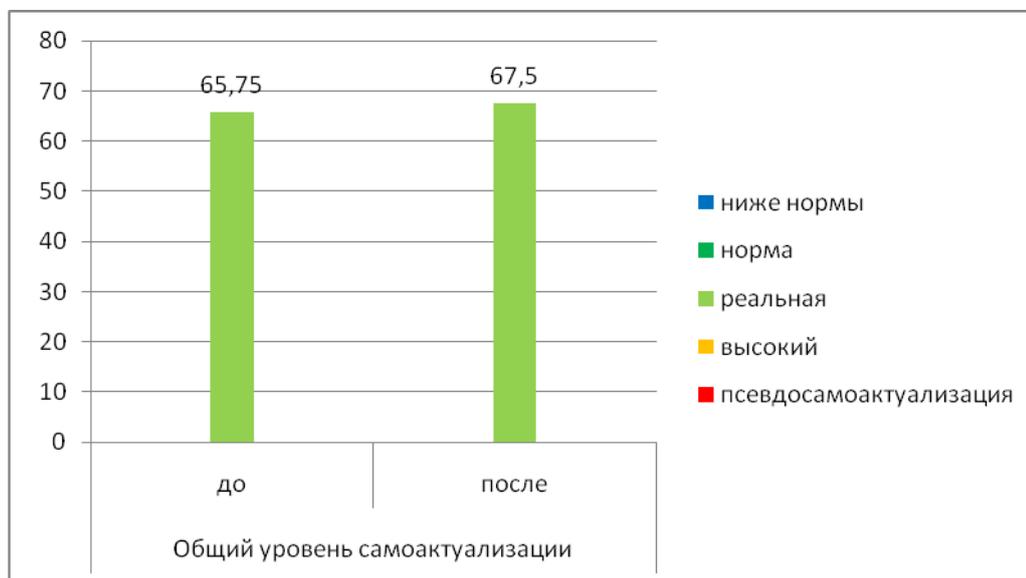


Рис. 4. Среднегрупповые результаты испытуемых экспериментальной группы до и после психологической интервенции по методике исследования самоактуализации (САТ) – авторы Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз.

В экспериментальной группе, по общему уровню самоактуализации выявлено, что при первичной диагностике показатель равен 65,75, и находится на среднем уровне. Результаты, после психологической интервенции, незначительно изменились (67,5) и остались на том же уровне – среднем. Это свидетельствует о том, что уровень самоактуализации у испытуемых экспериментальной группы соответствует норме. Были выявлены статистические различия ($T= 5$, при $p \leq 0.05$).

Рассмотрим среднегрупповые результаты испытуемых экспериментальной группы (рис. 5) при проведении первичной диагностики и повторной после психологической интервенции по тесту «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой).

Из рис. 5 видно, что до психологической интервенции результаты по методике М. Куна «20 ответов» по шкалам «самооценка» (77,25), «рефлексия» (82,5), «социальные роли» (4,1), «индивидуальные характеристики» (95,8), на среднем, высоком, низком и высоком уровнях соответственно. После психологической интервенции показатели изменились, однако остались на тех же уровнях. По шкале «самооценка» результат стал 78,2 – средний уровень. Результаты шкалы «рефлексии» (86) на высоком уровне, по «социальным ролям» (14,9) на

низком уровне значения и по шкале «индивидуальные характеристики» (85,1) – на высоком. Анализ сопоставления показателей испытуемых экспериментальной группы с помощью Т-критерия Вилкоксона показал, что статистические различия были выявлены по шкалам «социальные роли» и «индивидуальные характеристики» (Т= 2, при $p \leq 0.05$).

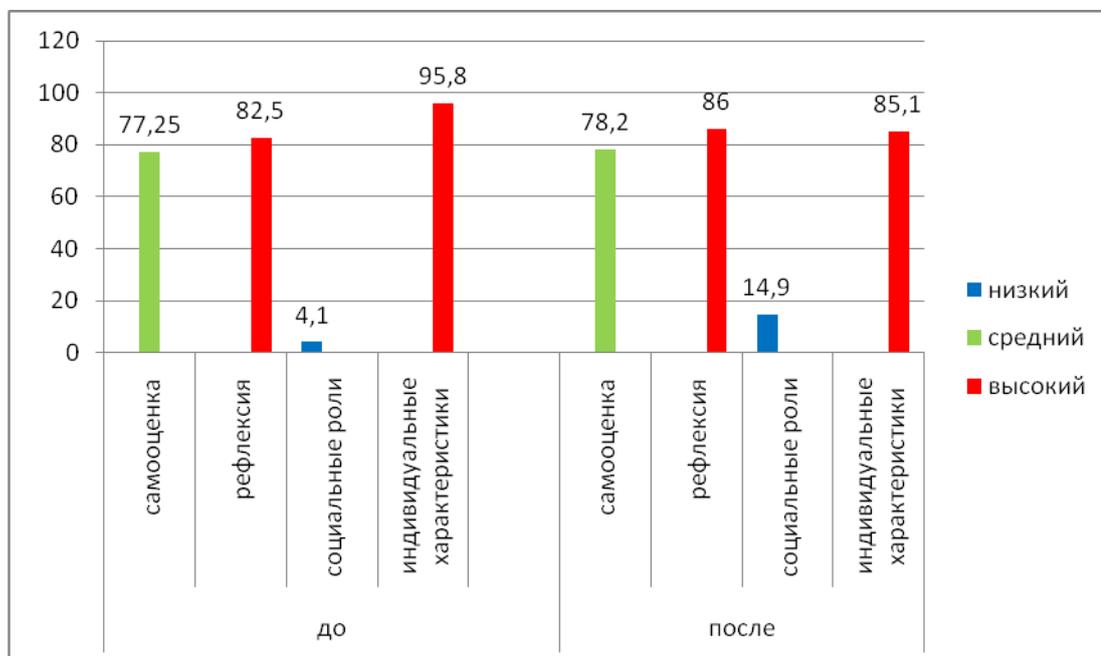


Рис. 26. Среднегрупповые результаты испытуемых экспериментальной группы при проведении первичной и вторичной диагностики (до и после психологической интервенции) по тесту «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой).

Полученные результаты, при сопоставлении показателей первичной и вторичной диагностики экспериментальной группы, позволяют сделать следующий вывод по экспериментальной группе. В данной группе после проведения психологической интервенции значения характеристик испытуемых улучшились. Однако статистический расчет сопоставления показателей методом Т-критерия Вилкоксона экспериментальной выборки до и после проведения психологической интервенции показал, что по таким характеристикам как самоуверенность, самооценка и уровень рефлексии статистически не значимы.

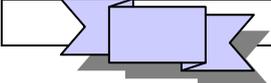
При помощи статистического анализа, методом U-критерия Манна-Уитни, было подтверждено достоверное различие полученных результатов повторного обследования экспериментальной и контрольной групп по характеристикам «самоотношения», «саморуководство», «самопринятия» и «конфликтности».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выдвинутая нами в начале исследования гипотеза подтверждена.

Литература

1. Алешина Е.Ю., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М., Кроз М.В. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание/ Пер. с англ. под ред. В.Я.Пилиповского— М.: "Прогресс", 1986. — 422 с.
3. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: Хрест. / Ред. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах-М, 2003. -333-393 с.
4. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
5. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учебное пособие. - СПбГУ: СПб., 2001. – 224 с.
6. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб., 2000.
7. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: МГУ. – 1989. – 213 с.
8. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1999. – 303 с.
9. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: МГУ, 1983. — 286 с.
10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

Primit 20.01.2015



Технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений

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

Summary

In the article the features of technological approach in pedagogics are exposed, the essence of concept ‘pedagogical technology’ is analyzed, the technological orientation of pedagogical developments is considered, the basic signs of pedagogical technologies of forming of professional-creative potential of future educators of preschool educational establishments are exposed, basic pedagogical technologies of forming of professional-creative potential of future educators of preschool educational establishments are certain.

Key words: pedagogical technology, professional-creative potential.

Аннотация

В статье раскрыты особенности технологического подхода в педагогике, проанализирована сущность понятия «педагогическая технология», рассмотрена технологическая направленность педагогических разработок, выявлены основные признаки педагогических технологий формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, определены основные педагогические технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: педагогическая технология, профессионально-творческий потенциал.

В настоящее время в обществе наблюдается тенденцией возрастания значимости потенциала человека, необходимого для реализации личности в самых разнообразных областях жизнедеятельности. Стремление к успеху в условиях трансформаций общества требует от человека непрерывного обновления системных знаний, усиления мотивации к поиску творческих решений возникающих проблем, умений адаптироваться к окружающей социальной среде, способностей совершенствовать ранее освоенные способы деятельности, готовности к взаимодействию, сотрудничеству и взаимопониманию с окружающим миром.

Образование выступает как основной фактор обеспечения культурного преобразования – неперемного условия обновления социально-экономического уклада и всех аспектов жизнедеятельности общества. Современному образованию, в том числе и дошкольному,

необходим педагог, способный решать сложные социально-педагогические задачи, обладающий творческими способностями, готовностью к творческому саморазвитию. Данное обстоятельство обуславливает постановку новых целей и задач перед системой подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Сегодня социально-педагогические условия требуют творческого, инициативного, изобретательного воспитателя, способного адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, критически мыслить, реагировать на новые запросы общества, успешно реализовать себя в творческой профессиональной деятельности. Говоря о специфике профессии воспитателя дошкольного учреждения, заметим, что это одна из творческих профессий, которая требует от воспитателя постоянного самосовершенствования.

Рассматривая понятие профессионально-творческого потенциал будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений можно отметить, что данный феномен, не является статичным показателем личности будущего педагога, он находится в постоянном движении, формируется на основе накопленного творческого и социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы, и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Об этом пишут многие педагоги, психологи: А. Антонова, К. Белая, А. Богуш, А. Деркач, В. Загвязинский, В. Кан-Калик, Э. Карпова, С. Козлова, Т. Комарова, И. Лернер, А. Макаренко, Н. Никандров, К. Платонов, В. Сластенин, В. Сухомлинский и др.

Успешность формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений во многом определяется тем, насколько широкие возможности предоставляет студенту педагогическая система для активности в процессе профессиональной подготовки. Поэтому вполне закономерен вопрос о поиске педагогических технологий, которые смогли бы предоставить студенту возможность для развития их профессионально-творческого потенциала.

В истории педагогики технологический подход имеет давнюю традицию. Как указывает В. Нечаев – «Технологический подход – одна из необходимых ступеней познания. Его средствами осуществляется переход от анализа функционирования элементов и систем к конструированию процессов, их регуляции, управлению» [6, с. 123]. Термин «технология» происходит от древнегреческих слов *τέχνη* – искусство, мастерство, умение и *λόγος* – мысль, причина, методика, способ производства. Определение технологии сопряжено с некоторыми трудностями, обусловленными многозначностью соответствующего термина. По мнению американского исследователя Д. Сакала, «... существует множество различных толкований

этого термина: от технологий как объекта материальной культуры до технологии как области прикладных научных знаний» [7, с. 34].

Под технологией современная наука понимает совокупность приемов и способов получения, обработки или переработки каких-либо продуктов, а также научную дисциплину, разрабатывающую и совершенствующую такие приемы и способы. Технология – это набор способов, средств выбора и осуществления управляющего процесса из множества возможных его реализаций. Технология, в современном понимании, обычно рассматривается в связи с конкретной отраслью науки или производства.

Первоначально технология как категория вводилась только в сфере материального производства. В результате технологизации всего нашего общества, в настоящее время понятие технология значительно расширило сферу своего употребления. Сфера функционирования технологии распространилась на здравоохранение, образование и искусство и т.п., в связи с чем, постоянно возникают новые виды технологии. Одним из таких видов технологии являются педагогические технологии.

Достаточно долго педагогические технологии отождествлялись с использованием технических средств обучения и средств программированного обучения. Этот отпечаток несет на себе определение педагогической технологии, приведенное Ф. Янушкевичем в монографии «Технология обучения в системе высшего образования» – педагогическая технология «представляет собой область применения системы научных принципов к программированию процесса обучения и использованию их в образовательной практике с ориентацией на детальные и допускающие оценку цели обучения; она ориентирована в большей степени на познающего, а не на изучаемый предмет; на проверку сложившейся практики (методов и техники обучения) в ходе эмпирического анализа и широкого использования аудиовизуальных средств в обучении; определяет практику в тесной связи с теорией обучения» [9, с. 26].

Отметим, что приведенное нами определение педагогической технологии нельзя считать ни современным, ни полным. В связи с этим рассмотрим некоторые другие определения и подходы, которые были предложены Д. Чернилевским. По его мнению, педагогическая технология – может «рассматриваться как системный метод организации обучения, направленный на оптимальное построение и реализацию учебно-воспитательного процесса, основанный на деятельностном подходе и обеспечивающий интенсификацию обучения» [8, с. 13].

Более широкая интерпретация сущности педагогической технологии содержится в диссертационном исследовании И. Дмитрик [4]. По мнению автора: «Педагогическая технология – это система педагогических знаний, необходимых педагогу для решения

стратегических, тактических, а также процедурных задач в ходе организации учебного процесса в учебном заведении». При этом под организацией учебного процесса И.С. Дмитрик понимает систему педагогических взаимодействий педагога и обучающихся в этом процессе, а также способ структурирования этого процесса, в том числе учебного материала, обучающей деятельности педагога и учебной деятельности обучающихся [4].

Особый интерес для нашего исследования представляет монография В. Беспалько «Слагаемые педагогической технологии». По его мнению, педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике. Под педагогической системой автор понимает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [2, с. 179-180].

Анализируя технологическую направленность педагогических разработок, В. Беспалько отмечает, что: во-первых, посредством педагогической технологии педагоги стремятся перевести преподавание на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего воспроизведения проекта; во-вторых, педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности обучающихся; в-третьих, существенная черта педагогической технологии – процесс целеобразования, в дидактической технологии это центральная проблема рассматривается в двух аспектах: 1) диагностичного целеобразования и объективного контроля качества усвоения обучающимися учебного материала; 2) развития личности в целом; в-четвертых, благодаря представлению о предмете педагогической технологии как проекте определенной педагогической системы можно сформулировать важный принцип разработки дидактической технологии и ее реализации на практике – принцип целостности, структурной и содержательной, всего учебно-воспитательного процесса [2, с. 179-180].

Исходя из этого, В. Беспалько предлагает обобщенную схему этапов разработки педагогической технологии. Первый этап – анализ будущей деятельности. Второй этап – определение содержания обучения на каждой ступени: совокупности учебных предметов, содержания каждого учебного предмета с учетом требований социосообразности, диагностичной целенаправленности, неизбыточности, посильности, научности, систематичности и др. Третий этап – проверка степени нагрузки и расчет необходимого времени на обучение при заданном способе построения дидактического процесса. Четвертый этап – выбор организационных форм обучения, наиболее благоприятных для организации

намеченного дидактического процесса. Пятый этап – подготовка материалов для мотивации дидактического процесса по отдельным темам и конкретным занятиям и включение их в ранее сформулированное содержание учебных предметов. Шестой этап – разработка системы учебных упражнений и включение их в содержательный контекст учебных пособий. Седьмой этап – разработка материалов для объективного контроля за качеством усвоения знаний и действий, соответственно целям обучения и критериям оценки степени усвоения. Восьмой этап – разработка структуры и содержания учебных занятий, нацеленных на эффективное решение образовательных и воспитательных задач, планирование занятий и самостоятельной работы. Девятый этап – апробация проекта на практике и его коррекция [2, с. 179-180].

По всей видимости, наиболее полное определение педагогической технологии дано в работе «Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения». По мнению авторов данной научной работы, педагогическая технология – «...есть прикладная дидактика. Она реализует идеальный процесс обучения в конкретных условиях педагогической практики, отражает реальную деятельность, преподавания и учения. Педагогическая технология – это теория использования приемов, средств и способов организации обучающей и учебной деятельности в вузе» [1, с. 9-10]. Любая педагогическая технология включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий того кто обучает и обучаемого (в первую очередь в категориях управления); критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании.

Рассматривая парадигмы педагогической технологии и признавая наличие теоретического аспекта данной проблемы и необходимости ее увязки с формированием профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений мы постарались определить основные признаки, присущие педагогическим технологиям, в результате анализа нами выведена система признаков, определяющих педагогические технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, рассмотрим каждый признак в отдельности.

1. Креативность. Данный признак является одним из ведущих и определяющий профессионально-творческую направленность педагогической технологии. Креативность охватывает все структурные компоненты процесса обучения: целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, деятельностно-операционный, эмоционально-волевой, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный.

Креативность (от английского *create* – создавать, творить) – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых

идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем. Признак креативности предполагает не прямое воздействие преподавателя на студентов, а сотрудничество с ними, как установка на взаимодействие между преподавателем и студентами, так и между студентами в процессе их совместной учебной деятельности и общения.

2. Диалогизм. Выделенный признак – диалогизм педагогического взаимодействия является одним из существенных и определяющих педагогические технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Диалогизм предполагает повышение уровня личностной активности как обучающихся, так и обучающихся, рассмотрения обучения как процесса сотрудничества в общении «преподавателя-студента», «студента-студента», «студента-студенческой группы» и др. При диалогизации педагогического взаимодействия наблюдаются изменения в характере вербального и невербального взаимодействия между обучаемыми. Формируется ориентация на учет позиций отдельной личности.

3. Альтруизм. Альтруизм отношений предполагает стремление чувствовать другого как самого себя, умение вставать на его позицию, понимать внутренний мир другого человека и принимать его проблемы и переживания, способность проникать во внутренний мир другого человека (перцептивные способности). Способность проникнуть во внутренний мир другого человека формируется у студентов постепенно. А. Бодалев выделяет три уровня сформированности способности с помощью воображения проникнуть в состояние другого человека. Первый уровень – воображение в этом случае пассивно. Общаясь с другим человеком, индивид проявляет своеобразную слепоту к переживаниям другого человека. Второй уровень – неупорядоченная, эпизодически проявляющаяся деятельность воображения. Основная его особенность – возникновение по ходу общения отдельных отрывочных представлений о переживаниях другого человека. Третий уровень характеризуется проявлением у личности способности к мысленному воссозданию переживаний другого человека не только в отдельных ситуациях, а на протяжении всего взаимодействия с ним [3].

4. Самоорганизация. Самоорганизация процесса познавательной деятельности является одним из значимых признаков, определяющих педагогические технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Самоорганизация – процесс упорядочения элементов одного уровня в системе за счёт внутренних факторов, без внешнего специфического воздействия (изменение внешних условий может также быть стимулирующим либо подавляющим

воздействием), результат самоорганизации – появление единицы следующего качественного уровня. Самоорганизация процесса познавательной деятельности предоставление студенту необходимый простор самостоятельной организации учебного процессе, обеспечивает наибольшую для него успешность в познавательной деятельности. Самоорганизация процесса познавательной деятельности представляет собой по существу адаптацию содержания образования к некоторым особенностям обучаемого: особенностям его мыслительной деятельности, познавательным интересам, склонностям и способностям. Е. Ильин пишет: «...успехи всех складываются из успешного продвижения не большинства, а каждого. Но каждый продвигается индивидуально, значит имеет право на свой темп, свой путь и свой потенциал возможностей» [5, с. 96].

5. Самоуправление. Самоуправление в обучении представляет собой наложение управляющей (преподавателя) системы на гетерогенные подсистемы управления (студентов). Здесь весьма важным является то, что в традиционную систему управления обучением вводятся новые подсистемы корректирующего управления. Преподаватель передает студентам часть управленческих функций и студент становится самоуправленцем процесса обучения. И мы переходим от рассмотрения обучения как процесса управления, в котором студент есть объект управления, а преподаватель есть субъект управления, к системе, при которой и преподавателю и студенту обеспечивается статус субъекта.

6. Самоконтроль и самооценка. Самоконтроль и самооценка результатов познавательной деятельности выступает с одной стороны как важнейшее средство саморегуляции студента в соответствии с сознательно поставленными целями, с другой стороны, саморегулирование выражается в том, что на основе самоконтроля и самооценки обучающийся сам пытается организовать свою познавательную деятельность. Самоконтроль играет важнейшую роль в деле воспитания таких качеств личности будущего учителя, которые позволяют добиться планомерности, дисциплинированности, сознательности, инициативности и результативности в обучении.

Очевидна тесная взаимосвязь всех шести признаков, определяющих педагогические технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Все они служат самоактуализации (актуализации собственного «Я») личности студента, реализации его способностей, способствуют развитию студента как личности, формируют творческую индивидуальность будущего воспитателя дошкольных образовательных учреждений. При этом действительная реализация любого из этих признаков невозможна без реализации всех других.

Исходя из этого, педагогические технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений это система целенаправленного использования приемов, средств и способов организации учебной деятельности студентов, которая обеспечивает творческое взаимодействие между преподавателем и студентами (будущими воспитателями), направленное на подготовку к будущей профессиональной деятельности. Анализ научной литературы позволил нам выделить следующие технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений (таблица 1).

Таблица 1

Технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений

№	Название технологии	Автор	Г о д создания
1	Метод проектов	Дж. Дьюи, У. Килпатрик, С. Шацкий	1905 г. 1918 г.
2	Метод каталога	Ф. Кунце	1926 г.
3	Метод морфологического анализа	Ф. Цвики	1942 г.
4	Синектика	В. Гордон	1944 г.
5	Метод контрольных вопросов	Дж. Пойа	1945 г.
6	Метод организующих понятий	Ф. Ханзен	1953 г.
7	Метод матриц открытий	А. Моль	1955 г.
8	Алгоритм изобретений	Г. Альтшуллер	1956 г.
9	Мозговой штурм	А. Осборн	1957 г.
10	Метод фокальных объектов	Ч. Вайтинг	1958 г.
11	Метод контрольных вопросов	А. Осборн	1964 г.
12	Метод семикратного поиска	Г. Буш	1964 г.
13	Метод рационального конструирования	Р. Мак-Крори	1966 г.
14	Функциональный метод проектирования	Е. Мэтчетт	1966 г.
15	Метод ступенчатого подхода к решению	А. Фрейзер	1969 г.
16	Метод систематической эвристики	М. Мюллер,	1970 г.
17	Метод гирлянд случайностей и ассоциаций	Г. Буш,	1972 г.
18	Метод ликвидации тупиковых ситуаций	Дж.Джонс	1972 г.

19	Бином фантазии	Дж. Родари	1973 г.
20	Многоэкранная схема анализа	Г. Альтшуллер	1979 г.
21	Эволюционный синтез систем	Е. Балащов	1981 г.
22	Алгоритм решения исследовательских задач	Злотин, А. Зусман	1991 г.

Следует отметить, что большая часть приведенных технологий первоначально были направлены на решение проблем технического творчества, но со временем, они были адаптированы для формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Использование технологий формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений позволяет рассматривать студента как центральную фигуру образовательного процесса и ведет к изменению стиля взаимоотношений между его субъектами (преподавателям и студентами). При этом преподаватель перестает быть основным источником информации и занимает позицию человека организующего познавательную деятельность студента и управляющего ею. Его основная роль состоит теперь в постановке целей обучения, организации условий необходимых для успешного решения образовательных задач.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы: 1) Педагогические технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений это система целенаправленного использования приемов, средств и способов организации учебной деятельности студентов, которая обеспечивает творческое взаимодействие между преподавателем и студентами (будущими воспитателями), направленное на подготовку к будущей профессиональной деятельности; 2) Основные признаки педагогических технологий формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений: креативность, диалогизм, альтруизм, самоорганизация, самоуправление, самоконтроль и самооценка; 3) Выделены следующие технологии формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений: «Метод проектов», «Метод каталога», «Метод морфологического анализа», «Синектика», «Метод контрольных вопросов», «Метод организующих понятий», «Метод матриц открытий», «Алгоритм изобретений», «Мозговой штурм», «Метод фокальных объектов», «Метод контрольных вопросов», «Метод семикратного поиска», «Метод рационального конструирования», «Функциональный метод проектирования», «Метод ступенчатого подхода к решению», «Метод систематической эвристики», «Метод гирлянд случайностей и ассоциаций», «Метод ликвидации тупиковых

ситуаций», «Бином фантазии», «Многоэкранный анализ», «Эволюционный синтез систем», «Алгоритм решения исследовательских задач».

Литература

1. Алексюк А.М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посібник / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

4. Дмитрик И.С. Теоретические основы обучения будущих учителей педагогической технологии: дис. канд.пед.наук 13.00.01 теория и история педагогики / И.С. Дмитрик – К., 1989 – 183 с.

5. Ильин Е.Н. Искусство общения. Из опыта работы учителя литературы 307-й школы Ленинграда / Е.Н. Ильин – Минск.: Народная асвета, 1987. – 110 с.

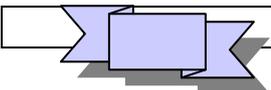
6. Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев – М.: Изд-во МГЦ, 1992. – 200 с.

7. Сакал Д. Технический прогресс: концепции, модели, оценки / Д. Сакал – М., 1985. – 34 с.

8. Чернилевский Д.В. Технология обучения в средней специальной школе: учеб. пособие / Д.В. Чернилевский – К.: Вища школа, 1990 – 198 с.

9. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования [пер. с польского О.В. Долженко] / Ф. Янушкевич – К.: Вища школа, 1986 – 135 с.

Primit 22.12. 2014



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Федоренко М.В., преподаватель кафедры специальной психологии и медицины,
Институт коррекционной педагогики и психологии Национального педагогического
университета имени М.П.Драгоманова, г. Киев, Украина

Summary

The paper is widely considered the hyperactivity disorder in terms of the American classification "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" in his 4th edition (DSM-IV), specified column, which corresponds to the syndrome, as well as from the point of view of domestic approach "International Classification diseases" tenth revision (ICD-10). An attempt was made to justify the need for an integrated approach to education and training of hyperactive preschoolers, as well as to determine the main direction of a comprehensive program to help children with hyperactivity disorder.

Key words: hyperactivity disorder, hyperactivity, impulsivity, attention deficit disorder disregulatory, psychocorrectional assistance, training parental competence.

Аннотация

В статье рассмотрено понятие синдрома гиперактивности с точки зрения американской классификации «Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам» в его 4 редакции (DSM-IV), указано рубрики, которым соответствует данный синдром, а также с точки зрения отечественного подхода в «Международной классификации болезней» десятого пересмотра (МКБ-10). Предпринята попытка обосновать необходимость комплексного подхода в воспитании и обучении гиперактивных дошкольников, а также определить основные направления комплексной программы психокоррекционной помощи детям с синдромом гиперактивности.

Ключевые слова: синдром гиперактивности, гиперактивность, импульсивность, дефицит внимания, дисрегуляторное расстройство, психокоррекционная помощь, тренинг родительской компетентности.

Научная статистика утверждает, что частота нарушений детского развития и поведения по типу сверх подвижности постоянно растет. Непоседливость, тревожность, беспокойство, нарушения внимания и снижение его концентрации, эмоциональная лабильность, импульсивность принято объединять в гиперактивное расстройство. В медицинской литературе данное расстройство рассматривается как заболевание. Однако в работе с такой

категорией детей необходимо не только медикаментозное лечение, но и комплексное психокоррекционное и педагогическое воздействие, специальная стратегия и тактика взаимодействия взрослых.

Синдром гиперактивности относится к кругу интересов изучения специалистов в области психологии, педагогики, медицины и других наук. Симптомокомплекс гиперактивности включает в себя дефицит внимания, гиперактивность (двигательную расторможенность), импульсивность. Группа детей с данной патологией представлена различными вариантами по степени выраженности симптомов.

Синдром гиперактивности является одной из основных проблем детской психологии в Европе и мире. Проблема диагностики и коррекции синдрома достаточно широко освещена в научной и популярной литературе стран Европы, США, но недостаточно – в Украине. Между тем, остаются неразрешенными ряд методологических, теоретических и практических вопросов по проблеме.

В первую очередь, в исследованиях, посвященных эпидемиологии синдрома гиперактивности, по всему миру отмечается широкое расхождение среди показателей распространенности этого нарушения в детском возрасте – от 1 до 47%, что говорит о различных методологических подходах к изучению синдрома гиперактивности [3, 4].

Во-вторых, не разработаны единые патопсихологические диагностические критерии для определения соответствующих технологий патопсихологической диагностики синдрома гиперактивности. В связи с этим необходимо разработать психодиагностическую батарею методик, которые позволят выявить свойственные для синдрома гиперактивности проявления у детей.

В-третьих, в научных публикациях основное внимание уделяется описанию психологических особенностей детей с синдромом гиперактивности, в то время как практически совсем не описываются патопсихологические характеристики умственно отсталых детей с синдромом гиперактивности. Так, возрастным периодом, в котором наиболее ярко выражены дезадаптационные нарушения и проявляются клинические признаки синдрома гиперактивности, является дошкольный возраст. О необходимости изучения психического развития умственно отсталых детей с синдромом гиперактивности в дошкольном возрасте свидетельствуют данные о том, что в этом возрасте наблюдается невыраженность симптоматики только по внешним поведенческим проявлениям, поэтому без специального наблюдения практически невозможно отделить детей с этими нарушениями от умственно отсталых детей без синдрома гиперактивности, так как признаки утомляемости, неорганизованности, отвлекаемости и без синдрома гиперактивности свойственны детям с

умственной отсталостью в целом. Наиболее ярко симптомы проявляются в младшем школьном возрасте, когда начинают предъявляться повышенные требования к детям [8]. В свою очередь, такие дети имеют своеобразные проявления этого нарушения, начиная с первых месяцев жизни.

Уже в первый год жизни умственно отсталого ребенка можно наблюдать полярность активности, высокую интенсивность реакций, низкий порог фрустраций, доминирование негативного настроения, сенсорную гиперчувствительность, сниженную способность адаптироваться к изменениям, низкое сосредоточение внимания. В возрасте 2-6 лет на первый план выступают гиперактивность, непослушание, оппозиционность, истерики, проблемы в отношениях с ровесниками, еще более ярко проявляются проблемы с концентрацией внимания, что значительно влияет на процесс усвоения материала. Снижение уровня развития основных свойств внимания – одна из важных причин возникновения у умственно отсталых детей трудностей при выполнении разного рода задач [1]. У умственно отсталых детей значительно отстают от нормы основные свойства внимания: его объем, устойчивость, распределение, а в сочетании с синдромом гиперактивности, еще более усугубляются. Симптомы синдрома гиперактивности в этом возрасте являются гиперболизацией типичных для умственно отсталых детей этого возраста характеристик поведения, а потому часто могут восприниматься родителями как нечто «возрастное». 6-11 лет – возраст, когда диагностируется синдром гиперактивности: симптомы расстройства поведения ребенка в школе, проблемы в отношениях с ровесниками, одиночество или принадлежность к антисоциальным группам, агрессивное поведение, семейные конфликты, повышенный риск несчастных случаев и травм. Большинство младших умственно отсталых школьников могут относительно долго интенсивно выполнять несложную однообразную работу. При наличии у умственно отсталого ребенка синдрома гиперактивности время концентрации при выполнении задания сокращается. Умственно отсталые школьники младших классов с синдромом гиперактивности также очень невнимательны, что в значительной степени мешает их учебе, способствует появлению множества ошибок при выполнении даже таких задач, которые по уровню развития их познавательной деятельности им вполне доступны. В подростковом возрасте симптомы моторной гиперактивности обычно несколько смягчаются. Впрочем, в большинстве случаев (70-80%) синдром гиперактивности не перерастает, а симптомы расстройства присутствуют в подростковом и во взрослом возрасте [2, 4]. Синдром гиперактивности – особое расстройство. Чаще всего оно становится катализатором серьезных жизненных проблем, но может быть и положительной особенностью ребенка.

Активная работа в направлении просвещения населения Украины и целенаправленной помощи детям с синдромом гиперактивности и их родителям начинается только в начале XXI века. На сегодняшний день ведутся разработки способов и методов помощи детям с синдромом гиперактивности, а также разрабатываются приемы психопрофилактической работы с населением в данном направлении.

Выявление умственно отсталых детей с синдромом гиперактивности – длительный и тщательный процесс. Поведение гиперактивных детей внешне может быть похожим на поведение детей с повышенной тревожностью, неврозами, агрессивностью и др. Поэтому психологу и педагогу важно знать основные отличия поведения одной категории детей от других.

В связи с тем, что клинические проявления синдрома разнообразны, при его диагностике применяются стандартные диагностические критерии, разработанные Американской психиатрической ассоциацией и опубликованные в «Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам» в его четвертой редакции.

Согласно современным классификациям МКБ-10 и DSM-IV синдром гиперактивности характеризуется возрастными особенностями, которые свидетельствуют о недостаточности адаптационных возможностей; нарушением внимания; гиперактивностью и импульсивностью; развитием первых симптомов в возрасте до 7 лет; постоянным сохранением симптомов в течение как минимум шести месяцев; недостаточной адаптацией в различных ситуациях и окружающей среде (дом, детский сад, школа, прогулка на детской площадке, поход в магазин).

В настоящее время синдром гиперактивности рассматривается в нескольких классификациях. Так, в американском «Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам» в его 4 редакции (DSM-IV-TR) синдрому гиперактивности соответствует рубрика 314, причем для синдрома гиперактивности с преобладанием дефицита внимания соответствует шифр 314.00, с преобладанием гиперактивности и импульсивности и смешанному типу – 314.01.

Для обозначения диагноза синдрома гиперактивности в МКБ-10 выделяется рубрика F90-F98 Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте. F90.0 Нарушение активности и внимания. Данным пунктом характеризуется заболевание, при котором выявляются общие критерии гиперкинетического расстройства (F90), но нет критериев расстройств поведения (F91). F90.1 Гиперкинетическое расстройство поведения. Выявляются общие критерии гиперкинетического расстройства (F90) и расстройства поведения (F91). Важно отметить, что диагноз гиперкинетического расстройства поведения (F90.1) устанавливается чаще. Как правило, нарушения внимания и

гиперактивность сопровождаются оппозиционными реакциями, которые определяются патогенетическими механизмами нетерпеливости и проблем мотивационной сферы: с одной стороны, ребенок с синдромом гиперактивности «хочет все и сразу», с другой стороны, ему трудно начинать делать что-то обыденное и неинтересное, проще отказаться, манипулировать окружающими, пытаясь добиться своего. Неспособность прогнозировать последствия своих поступков, жажда новых впечатлений, рискованное поведение часто приводят к различным видам девиантного поведения. Агрессивное поведение таких детей часто провоцируется неприятием окружающих: «раз я плохой, я буду плохим...». В случаях неправильных стилей воспитания детей с синдромом гиперактивности особенно часто имеют место другие различные виды расстройств поведения (F91). F90.9 Гиперкинетическое расстройство, не определено. Эта остаточная рубрика должна использоваться только при невозможности дифференциации между диагнозом «нарушение внимания» и «гиперактивность» (F90.0) и диагнозом гиперкинетическое расстройство поведения (F90.1), однако выполняются общие критерии F90. F98.8 Синдром дефицита внимания без гиперактивности. Встречается довольно часто, особенно при развитии перинатальных патогенетических механизмов (минимальной мозговой дисфункции). Требуется иных подходов к лечению, чем вышеуказанные расстройства (F90).

В ранних редакциях DSM синдром гиперактивности исключал присутствие низкого уровня интеллектуального развития. На сегодняшний день в последней классификации DSM-IV-TR указано, что симптомы невнимательности характерны всем детям с низким интеллектом, которым должны быть предъявлены задания, что не соответствуют их интеллектуальному уровню. Умственно отсталым детям все же может быть поставлен диагноз синдром гиперактивности, если симптомы невнимательности и гиперактивности превышают уровень, допустимый для детей данного уровня умственного развития. В DSM-IV подчеркивается важность исследования синдрома гиперактивности у детей с умственной отсталостью.

Если проанализировать МКБ 10-го пересмотра, можно найти отдельную категорию – гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4). Она характеризуется выраженной гиперактивностью, двигательными стереотипиями, тяжелой степенью умственной отсталости. При этом неизвестно, являются ли поведенческие признаки производными от низкого интеллектуального уровня или они возникают как следствие органического повреждения мозга. Но, касательно классификации МКБ-10, синдром гиперактивности у детей с легкой умственной отсталостью в настоящий момент включен в рубрику «Гиперкинетическое расстройство» (F 90).

В процессе изучения синдрома гиперактивности у детей с легкой умственной отсталостью необходимо обратить внимание на уровень развития внимания и моторики. Что касается внимания – этот познавательный процесс имеет свои особенности у умственно отсталых детей и вопрос постановки диагноза синдрома гиперактивности у умственно отсталых детей может оказаться достаточно спорным. Для этого необходимо сравнить умственно отсталых детей с синдромом гиперактивности с умственно отсталыми детьми без синдрома гиперактивности, так как они будут иметь свои особенности. Движения умственно отсталых дошкольников отличаются неуклюжестью, плохой координацией, чрезмерной замедленностью или, наоборот, импульсивностью [6]. Но таким детям с синдромом гиперактивности еще присущ тремор в конечностях, повышенный мышечный тонус.

Учитывая теоретические и практически исследования зарубежных и отечественных ученых в направлении синдрома гиперактивности, можно выделить три направления комплексной психокоррекционной помощи гиперактивным детям дошкольного возраста: работа с родителями и создания благоприятной устойчивой среды для ребенка дома; работа психолога в дошкольном учреждении; индивидуальный подход всех членов воспитательного процесса.

Психокоррекционная работа с ребенком может дать положительную динамику, если она реализуется во взаимодействии психолога, воспитателей, педагогов с детьми и их родителями, при активной роли самого ребенка, а также, когда задача такой работы ставится с учетом понимания целостной личности, в совокупности всех ее качеств и свойств.

В зависимости от формы организации психокоррекционной работы выделяют два ее вида: индивидуальную и групповую. В процессе индивидуальной психокоррекции происходит непосредственное влияние на конкретного ребенка со стороны психолога и используются при этом разные методы работы. Индивидуальная психокоррекция, в основном, предшествует групповой, что позволяет достичь лучших и более качественных результатов при последующем проведении групповой работы. При групповой психокоррекции работа ведется с группой детей, как правило, одинаковых по возрасту и с подобными проблемами. В этом случае влияние на конкретного ребенка происходит путем организации специального процесса взаимодействия участников группы, в результате которого и достигается цель психокоррекции.

Условием эффективности психокоррекционной помощи умственно отсталым детям с синдромом гиперактивности является управление поведением таких детей. Воспитание такого ребенка достаточно кропотливый процесс. Если учитывать ряд приведенных ниже

рекомендаций к процессу управления поведением, это может помочь родителям в воспитании умственно отсталого ребенка с синдромом гиперактивности:

1. Организация внешней среды дома. Необходимо минимизировать раздражители в комнате ребенка, все лишнее убрать из поля зрения. Таким образом ребенку легче сконцентрироваться над чем-то важным.

2. Устойчивость домашней среды. Все, что окружает ребенка дома, должно оставаться на своих местах. Механизмы торможения умственно отсталого ребенка функционируют проблематично, поэтому все в доме должно быть предсказуемо и не меняться.

3. Четкие правила поведения дома. Детям с синдромом гиперактивности и умственной отсталостью легче управлять своим поведением, руководствуясь четкими правилами и зная, что ожидает после.

4. Организация времени. Для умственно отсталого гиперактивного ребенка важным условием выработки правильных привычек является строгое подчинение режиму дня. Все в жизни ребенка должно быть четко упорядочено. Как альтернативу можно использовать расписание дня, которое изображается в картинках. Такой подход еще более эффективно организует время ребенка. Расписание в картинках помогает спланировать деятельность гиперактивного ребенка с умственной отсталостью, тем более дошкольного возраста.

5. Система вознаграждений. Необходимо поощрять ребенка за каждое его усилие, не смотря на результат, ведь задачи, которые являются элементарными для умственно отсталого ребенка без синдрома гиперактивности, могут быть непосильно сложными для умственно отсталого ребенка с синдромом гиперактивности.

6. Ориентация на особенности ребенка. Стоит обязательно выяснить скрытые возможности ребенка. Развивая их, достигая успехов в каком либо виде деятельности, ребенок будет чувствовать себя уверенней.

7. Смена стратегии воспитания. Постоянные наказания умственно отсталого ребенка с синдромом гиперактивности и ругань, которую очень часто можно услышать в семьях, где воспитывается такой ребенок, не приведут к положительным результатам. Наоборот, такое поведение родителей может привести к закреплению отрицательных форм поведения и реакций.

Особенное внимание следует обратить на такое направление, как тренинг родительской компетентности. Именно просветительская работа с родителями очень важна в комплексной программе помощи умственно отсталым детям с синдромом гиперактивности. Тренинги родительской компетентности должны быть направлены на изменение родителями поведения их ребенка дома [5].

Родителям, а также ребенку обязательно необходимо разъяснить смысл предстоящей психокоррекционной помощи. Очень часто родители не понимают, что происходит с их ребенком, они начинают обвинять себя в неправильном поведении ребенка. Данная ситуация может усугубиться, если родители столкнутся с некомпетентными специалистами, которые все проблемы будут списывать на неправильное семейное воспитание.

В процессе оказания помощи умственно отсталому ребенку с синдромом гиперактивности конфликты между родителями могут усугубиться, поскольку родители не понимают, что делать с ребенком. Поэтому психологу необходимо объяснить причины поведения ребенка. Оно в частности обусловлено нарушением внимания, что является врожденным фактором для умственно отсталого ребенка, но усугубляется при синдроме гиперактивности, изменить которое родители не в силах. Но такие симптомы, как непослушание, чувство противоречия могут возникать именно в результате неправильного воспитания. Основная задача просветительской работы состоит в том, чтобы помочь родителям разобраться в поведении ребенка, рассказать, как вести себя с ребенком, чего от него ожидать и на что надеяться [7].

Родители, которые воспитывают умственно отсталого ребенка с синдромом гиперактивности, часто оказываются в беспомощном состоянии, так как ни медицинские, ни образовательные учреждения не могут предоставить им реальной помощи. Родители должны осознать, что бороться надо не с ребенком, а вместе с ним против расстройства его поведения.

Если говорить о втором направлении комплексной психокоррекционной помощи ребенку с синдромом гиперактивности, то тут важная роль отводится психологу специального дошкольного учреждения. Его основная задача – это правильная и своевременная диагностика гиперактивного расстройства, а также координация комплексных усилий со стороны семьи, медицинских и педагогических работников по коррекции расстройства, которая предполагает индивидуальный подход к умственно отсталому ребенку с синдромом гиперактивности [5]. Крайне необходимым является разработка рекомендаций не только для родителей, но и для психологов специальных дошкольных учреждений и постоянное сопровождение гиперактивного ребенка в процессе обучения и воспитания. Эта помощь заключается в следующем:

1. Помогать ребенку в овладении основными социальными навыками. Психолог специального дошкольного учреждения должен учить ребенка как правильно вести себя среди сверстников, выработать начальные навыки общения и взаимодействия в коллективе.

2. Достижение желаемого поведения. Использование системы жетонов в сотрудничестве с родителями. Положительное и негативное поведение обязательно сопровождается соответствующими последствиями.

3. Использование различных тактик удержания внимания. Специальный психолог может использовать такие приемы: правильная организация среды с минимумом раздражителей, живой темп занятий и постоянная обратная связь.

4. Сделайте занятия веселыми. Использовать в коррекционной работе интересные приемы, игры, различные темы из мультфильмов и сказок для занятий. Это повышает уровень мотивации.

5. Использование временной изоляции ребенка и тайм аута. Иногда полезно дать умственно отсталому ребенку отдохнуть от коллектива. При возбуждении ребенка его можно удалить на какое-то время из детской среды. Этот прием может носить как положительную окраску, с целью дать ребенку поиграть в одиночестве и успокоиться, так и быть методом наказания.

6. Быть в постоянном контакте с ребенком и его родителями. Создать своего рода сообщество, в котором будет происходить взаимодействие между ребенком, специальным психологом, воспитателями и родителями.

7. Старайтесь завоевать доверие ребенка. Для этого надо стараться быть как можно добрее, внимательнее и справедливым к ребенку.

Психологическое воздействие направлено на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения, психического развития умственно отсталого ребенка на всех этапах дошкольного возраста. Это: создание социально-психологических условий для развития личности ребенка, разработка и использование специальных методик, программ и приемов для оказания помощи умственно отсталому ребенку с синдромом гиперактивности, систематическое отслеживание динамики его психического развития в процессе психологического воздействия, а также воспитания и обучения в специальном дошкольном учреждении. Основными методами выступают игровая, поведенческая терапия и психогимнастика, направленные на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как на познавательную, так и на эмоционально-личностную сферы), а также двигательных функций [7].

Для эффективной помощи умственно отсталому ребенку с синдромом гиперактивности необходимо использовать индивидуальный подход всех членов воспитательного процесса. Он должен обеспечиваться всеми педагогическими работниками специального дошкольного учреждения: воспитателями, музыкальным руководителем, учителем физкультуры, логопедом

и т.д. Музыкальный руководитель в процессе своего занятия корректирует эмоциональную сферу ребенка во время музыкальной, танцевальной, театральной терапии, учитывая рекомендации специального психолога. Во время занятий по физкультуре учитель с помощью физических упражнений оптимизирует мышечный и двигательный тонус, дает возможность сбалансировать энергию умственно отсталых детей с синдромом гиперактивности. Физическая активность является предпосылкой психического развития. Данные занятия являются для гиперактивных детей с умственной отсталостью возможностью двигательной разрядки, предупреждая возникновение избыточного напряжения в коре головного мозга, осуществляя психоэмоциональную разгрузку. Логопед обеспечивает полноценное речевое развитие, проводит занятия по мелкой моторике, воздействуя таким образом на моторные зоны коры головного мозга.

Воспитатели специальных дошкольных учреждений должны помнить, что умственно отсталый ребенок с синдромом гиперактивности лучше всего работает в начале дня, хуже всего идет усваивание материала в конце дня. Занятие с ребенком с синдромом гиперактивности необходимо организовывать по такому принципу: начинать нужно с самого легкого задания, с которым ребенок может справиться, после перейти к заданию посложнее, закончить занятие необходимо снова легким заданием. Это обусловлено тем, что если ребенок сразу сталкивается с чем-то сложным, непосильным, он сдаётся, что приводит к снижению концентрации внимания и невнимательности. Такие дети любят делать то, что у них хорошо получается. Во время занятия умственно отсталого ребенка с синдромом гиперактивности необходимо хвалить, так как для него очень важна похвала со стороны взрослых [3].

Занятия с гиперактивными детьми с умственной отсталостью в специальном дошкольном учреждении не обязательно проводить за рабочим столом, может подойти и ковер в группе. На фиксацию позы затрачивается много сил, поэтому ребенок может двигаться, так он лучше усваивает информацию. Занятия должны быть короткими, максимум 10 минут. Если ребенок не фиксирует внимание сразу на такое время, в процессе тренировки этого можно будет достигнуть.

Выводы. Следует признать, что в Украине уровень образованности в обществе и среди специалистов психологов, педагогов по проблеме детей с синдромом гиперактивности остается на недостаточном уровне. Недостаточно осознанной остается социальная значимость проблемы изучения умственно отсталых детей с синдромом гиперактивности. Если и удастся благодаря помощи и усилиям родителей или психологов специального дошкольного учреждения вовремя диагностировать расстройство, то уровень помощи детям с синдромом

гиперактивности в Украине еще очень далек от международных стандартов, поэтому большая часть детей с данным расстройством не получают соответствующей помощи.

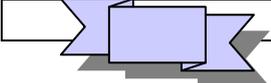
На данном этапе развития украинского общества существует необходимость разработки и внедрения на государственном уровне комплексной программы психокоррекционной помощи гиперактивным детям с умственной отсталостью в процессе обучения и воспитания. К данной программе должны активно привлекаться родители, психологи и воспитатели специального дошкольного учреждения или педагоги в специальной общеобразовательной школе. Основой такой программы должно стать целенаправленное образование родителей, воспитателей и педагогов относительно природы синдрома гиперактивности, особенностей поведения таких детей и способов помощи им.

Своевременное выявление и коррекция в дошкольном возрасте синдрома гиперактивности могут позволить минимизировать социальную дезадаптацию ребенка в младшем школьном возрасте.

Литература

1. Бгажнокова, И.М. Психология умственно отсталого школьника / И.М.Бгажнокова. - М.: Просвещение, 1987. - 96 с.
2. Белоусова, Е.Д. Синдром дефицита внимания и гиперактивности / Е.Д.Белоусова, М.Ю.Никанорова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. - 2000. - №3. - С. 39-42.
3. Брызгунов, И.П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / И.П.Брызгунов, Е.В.Касатикова. - М.: Изд-во института психотерапии, 2001. - 96 с.
4. Заваденко, Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н.Заваденко. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 256 с.
5. Романчук, О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / О.Романчук. – Л.: Крео, 2008. – 323 с.
6. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. — 464 с.
7. Суковський, Є. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: порадник для батьків / Є.Суковський. – Львів: Колесо, 2008. – 144 с.
8. Antshel, K.M. Is ADHD a valid disorder in children with intellectual delays?/ K.M. Antshel, M.H. Phillips, M.Gordon, R. Barkley, S.V. Faraone // Clinical Psychology Review. - 2006. - №26. - P. 555-572.

Primit 14.01.2015



ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЕЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Федоренко М.И., аспирант кафедры тифлопедагогтики, Институт коррекционной педагогтики и психологии Национального педагогического университета имени М.П.

Драгоманова, г. Киев, Украина

Summary

The article presents the methodology for the study of economic culture of senior pupils with severe visual impairments. Developing criteria for the formation of each of the components of the level of economic culture: cognitive, motivational, emotional and value and operational. Defined indicators of development of the economy and culture for high school students with normal and impaired vision (high, medium and low). We studied the willingness of teachers to the process of economic education in special schools. The features and problems of formation of economic culture of students with visual impairments.

Keywords: economic education, economic culture, components, levels, criteria, high school students, visual impairment.

Аннотация

В статье представлена методика изучения уровня экономической культуры старшеклассников с тяжелыми нарушениями зрения. Разработаны критерии сформированности каждого из компонентов уровня экономической культуры: когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный и операционный. Определены показатели сформированности экономической культуры у старшеклассников с нормальным и нарушенным зрением (высокий, средний и низкий). Изучена готовность педагогического персонала к процессу экономического воспитания в специальных школах. Определены особенности и проблемы формирования экономической культуры учащихся с нарушениями зрения.

Ключевые слова: экономическое воспитание, экономическая культура, компоненты, уровни, критерии, старшеклассники, нарушения зрения.

Социально-экономическое положение Украины ставит новые, все более сложные задачи перед ее гражданами. Поэтому резко возрастает необходимость экономического воспитания всего населения, особенно подрастающего поколения. Неподготовленность выпускников средних школ к рыночным отношениям, их низкая экономическая грамотность, отсутствие навыков экономической деятельности и чувства ответственности за социально-экономическое

развитие своей страны порождают потребность в их экономическом воспитании, в том числе и учащихся с нарушениями зрения.

По определению ученых, экономическое воспитание в широком смысле - это организованная педагогическая деятельность, направленная на формирование экономического сознания путем передачи экономических знаний, формирования экономических умений и навыков, связанных с экономически целенаправленной деятельностью, формированием экономически значимых качеств личности, развитие экономического мышления [3].

Под экономическим сознанием, что является одной из основных задач экономического воспитания, ученые понимают осознание человеком реальной картины экономической жизни, экономических отношений, собственной деятельности в этой жизни, взаимосвязи между экономической активностью и уровнем удовлетворения личных и общественных потребностей.

Экономическое мышление, как результат воспитания экономического сознания - это интеллектуальная собственность каждого человека, способность осознавать экономические явления, познавать их, усваивать основные экономические понятия, категории, теории, сопоставлять их с практикой, ориентироваться в экономической жизни и тому подобное.

В процессе экономического воспитания школьников экономические знания, полученные на уроках по основам экономики, должны превращаться в убеждения и проявляться в поступках и поведении личности.

Особое значение экономическое воспитание приобретает в процессе социализации выпускников школ-интернатов для детей с нарушениями зрения. Несмотря на особую актуальность указанной проблемы, вопросы экономического воспитания этой категории учащихся учеными основательно не исследовались. Существуют лишь отдельные публикации тифлопсихологов и тифлопедагогов, касающиеся решения отдельных вопросов этой важной проблемы (В.З.Денискина, А.М.Жихарев В.П.Ермаков, Е.П.Синьова, Л.И.Солнцева, С.В.Федоренко и др.).

По мнению украинских ученых, экономическое воспитание в первую очередь формирует именно экономическую культуру личности и выступает его основным результатом. С.Д.Булавенко дает такое определение экономической культуре - «это сложное личностное образование, определяется и регулируется комплексом представлений, убеждений, привычек, стереотипов поведения, которые реализуются в экономической сфере общества и связанные с экономической деятельностью, уровень сформированности которых определяет экономическое поведение личности».

С целью усовершенствования процесса экономического воспитания детей с нарушениями зрения и необходимости выяснить исходный уровень их экономической культуры, как конечного результата этого процесса, нами было проведено констатирующее исследование, направленное на изучение особенностей сформированности экономической культуры учащихся с нарушениями зрения старших классов специальной школы, позволяет установить объем и качество экономических знаний, проследить особенности их отражения в практической деятельности и разработать педагогическую технологию формирования экономической культуры у этой категории детей с целью их дальнейшей успешной социализации.

В структуре экономической культуры нами были выделены следующие компоненты, требующие детального изучения для определения уровней ее сформированности у учеников старших классов: когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационный и операционный.

Исследование предусматривало выявление соответствующих возрасту представлений об экономике у подростков с нарушениями зрения и определения качества нормативных экономических знаний, полученных на соответствующих уроках и во внеурочной деятельности; определение наличия мотивации и эмоционально-ценностного отношения учащихся к экономической жизни и выяснения способности подростков к осмысленной, целенаправленной и самостоятельной экономической деятельности; исследование и выявление уровней сформированности экономической культуры у учащихся.

Констатирующим исследованием предполагалось решение следующих задач:

1. Определить критерии и показатели оценки сформированности экономической культуры.
2. Диагностировать наличие соответствующих возрасту представлений и знаний про основы экономики у старшеклассников с нормальным и с нарушенным зрением (когнитивный компонент).
3. Определить особенности мотивации и эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к экономической жизни.
4. Исследовать особенности проявления операционного компонента экономической культуры у учащихся с нормальным и с нарушениями зрения.
5. Определить уровни сформированности экономической культуры старшеклассников.

Критериями сформированности каждой из составляющих экономической культуры были определены следующие:

-когнитивный: экономический интеллект (экономические знания, экономическое мышление);

-эмоционально-ценностный и мотивационный: информационная культура, корпоративная работа, принятие коллективных решений, культура потребления (устойчивые формы, способы и модели потребления, обусловленные полезностью для личности, ее умением определять цель, выбор, ограничение);

-операционный: владение совокупностью умений и навыков реализации (решения) экономических задач (задач, проблем, ситуаций), ориентирование в экономическом окружении и на рынке труда.

В исследовании принимали участие 49 учеников с нарушениями зрения общеобразовательной школы-интерната №100 для слепых (г.Львов) и общеобразовательной школы-интерната № 5 для слепых детей им. Я. Батюка (г.Киев), а также 48 учеников общеобразовательного учебного заведения № 159 г.Киева.

Эксперимент проходил как во время уроков, так и во внеурочное время. Оценка результатов исследования осуществлялась в соответствии с определенными критериями и их показателями.

Показатели уровней сформированности экономической культуры у старшеклассников общеобразовательных и специальных школ для детей с нарушениями зрения по определенным выше компонентами приводим ниже.

Когнитивный компонент:

-высокий уровень – свободное владение экономическими, правовыми, национальными основами знаний, осознание их необходимости для повышения эффективности своего быта. Знание сущности труда и его видов в экономических условиях, современных основ производства и профессиональной деятельности;

-средний уровень - владение знаниями ограничено, осознание только определенных основ и понятий, ощутимые трудности в понимании отдельных понятий;

-низкий уровень - отсутствие стремления к знаниям, необходимым для осуществления деятельности, недостаточное владение понятийным аппаратом, неумение различать виды труда, инструменты, необходимое количество материалов.

Эмоционально-ценностный и мотивационный компоненты:

-высокий уровень - владение морально-трудовыми качествами, необходимыми в современных экономических условиях, заинтересованность различными формами деятельности и достижением поставленной цели. Внесение элементов новизны при создании моделей и конструкций, достижение высоких результатов в творчестве, участие в рационализации;

-средний уровень - проявление качеств и прогнозирование деятельности не сформированы, отношение к трудовой деятельности неравномерно. Ощутимое эмоциональное удовольствие от процесса труда, но не всегда достигается цель. Не всегда применяются рациональные приемы труда трудовые умения и навыки в решении творческих задач, ситуативное проявление элементов новизны в работе;

-низкий уровень - отсутствие проявления позитивного отношения к работе, не усвоение морально-трудовых норм, положительных качеств, необходимых для трудовой деятельности. Сложности в решении творческих задач, низкая способность к переводу общетрудовых умений и навыков в творческую работу.

Операционный компонент:

-высокий уровень - проявление умения рационально и самостоятельно организовывать свой труд, оптимально применять полученные знания на практике. Стремление к успешному овладению знаниями и навыками трудовой деятельности;

-средний уровень - организация труда носит поэтапный характер, стремление аккуратно работать, но не всегда доводится до конца заданная работа, необходима помощь взрослого;

-низкий уровень - организация труда затруднена. Проблемы в применении полученных знаний. Работа редко выходит опрятной. Присуща лень, необходим постоянный контроль со стороны взрослых.

Когнитивный компонент исследовался с помощью опроса и тестирования. Исследование показало, что учащиеся имеют лишь общее представление о том или ином факте или явлении социально-экономической жизни Украины, но при этом они не в состоянии даже воспроизвести информацию о них, сформулировать основные положения, определить признаки объекта. У старшеклассников с нарушениями зрения было всего 16% правильных ответов, а у старшеклассников общеобразовательной школы - 21%. То есть уровень социально-экономических знаний учеников свидетельствует лишь об опознавании ими социально-экономических фактов или явлений. Ученики старших классов общеобразовательных школ несколько лучше ориентируются в экономической теории на уровне школьной программы, однако полученные на уроках знания часто не могут применить при решении практических задач. Дополнительно были проведены беседы со старшеклассниками, которые показали более низкий уровень сформированности когнитивного компонента экономической культуры у учащихся с нарушениями зрения, чем у учащихся с нормальным зрением.

На следующем этапе исследования был рассмотрен эмоционально-ценностный и мотивационный компоненты экономической культуры. Исследование проходило с помощью

анкетирования, бесед, наблюдения. Результаты показали, что учащиеся с нормальным зрением имеют почти такой же уровень эмоционально-ценностного и мотивационного компонентов экономической культуры, как и ученики с нарушениями зрения (соответственно 47,8% и 36,6%).

Операционный компонент экономической культуры исследовался с помощью наблюдения, бесед, решения детьми ситуационных задач. Мы наблюдали, как ученики решают задачи экономического характера в повседневной жизни. Например, бережно относятся к своим или школьным вещам, как проявляется их экономия, особенности поведения и тому подобное. С этой целью создавались также ситуационные задачи. В беседах обсуждалась повседневная жизнь старшеклассников, анализировались случаи, которые непосредственно касались проявления экономической культуры.

Результаты исследования операционного компонента показали значительно выше его уровень у учащихся с нормальным зрением, чем у учащихся с нарушениями зрения. У учащихся с нарушениями зрения данный показатель составил 20,4%, а у учащихся с нормальным зрением 79%.

Таким образом, старшеклассники с нормальным зрением находятся на более высоком уровне развития операционного компонента экономической культуры, чем их сверстники с нарушениями зрения. В то же время, уровни развития когнитивного, эмоционально-ценностного и мотивационного компонентов экономической культуры отличались незначительно.

По результатам исследования учащиеся были распределены по соответствующим уровням развития экономической культуры. Так, высокий уровень экономической культуры обнаружен только у 12,2% учащихся с нарушениями зрения и 29,1% у учащихся с нормальным зрением. У старшеклассников с нарушениями зрения средний уровень наблюдался у 38,8% и 52,1% детей с нормальным зрением. Низкий уровень экономической культуры был констатирован почти у половины учащихся с нарушениями зрения - 49%, у учащихся с нормальным зрением - только у 18,8%.

Низкий уровень экономической культуры старшеклассников с нарушениями зрения (по сравнению с нормой), согласно нашему исследованию, был вызван низким уровнем операционного компонента.

С целью изучения готовности педагогического персонала к процессу экономического воспитания в специальных школах, было проведено анкетирование, в котором приняли участие 39 учителей специализированных учебных заведений для слепых детей разных регионов Украины (гг. Киев, Львов, Харьков, Одесса).

Анкета содержала вопросы, имевшие целью выяснить: состояние экономического воспитания в специальных заведениях; отношение учителей к условиям реализации экономического воспитания учащихся и тому подобное.

Анализ данных анкетирования показал следующие результаты:

- 92,3% опрошенных считают, что частично уделяют внимание экономическому воспитанию на уроках и во внеклассной работе и только 7,7% достаточное;
- 74,3% учителей и воспитателей оценивают свой уровень экономической культуры, как средний, 10,2% - выше среднего, 5,1% - ниже среднего и лишь 10,4% - как высокий;
- 76,9% опрошенных определяют уровень экономической культуры своих воспитанников как низкий, 20,5% - средним, и только 2,6% - высоким;
- 7,7% считают, что родители уделяют достаточно внимания экономическому воспитанию своих детей;
- 94,9% учителей и воспитателей желают получить дополнительные знания по экономическому воспитанию учащихся с нарушениями зрения, остальные 5,1% не дали ответа;
- 10,3% опрошенных неправильно назвали воспитательные меры, которые должны касаться экономического воспитания, 5% вообще не дали ответ на данный вопрос.

В общем анкетирование показало достаточный уровень знаний учителей и воспитателей по вопросам экономического воспитания, их желание улучшить личный уровень знаний в этой отрасли.

Качественный анализ уровней сформированности экономической культуры у учащихся с нарушениями зрения, а также анализ анкетирования, беседы с учителями и воспитателями позволили определить следующие основные особенности и проблемы в их формировании:

1) Дети с нарушениями зрения, как правило, находятся в школах-интернатах, то есть в заведениях закрытого типа. Они чаще всего «изолированы» от внешнего мира и не сталкиваются с теми проблемами или ситуациями, с которыми сталкиваются учащиеся с нормальным зрением.

2) Уровень самостоятельности учащихся с нарушениями зрения ниже их сверстников с нормальным зрением. Незрячие дети находятся под постоянным наблюдением учителей, воспитателей, родителей. Некоторые вещи, касающиеся экономической деятельности, в результате нарушений зрения они вообще не могут выполнить без посторонней помощи.

3) Роль родителей в экономическом воспитании учащихся с нарушениями зрения низкая, поскольку дети находятся под их чрезмерной опекой и не принимают или лишь частично участвуют в социально-экономической жизни.

4) Констатовано відсутність сучасних підручників та джерел інформації економічного змісту для учнів з порушеннями зору. Більшість підручників шрифтом Брайля застаріли та не відповідають сучасним програмам. Знайти інформацію на економічну тематику, надану шрифтом Брайля також досить складно.

5) В школі-інтернаті економічному вихованню надається недостатнє кількість часу. Учні вивчають багато дисциплін, які мають для них особливу важливість в зв'язі з порушеннями зору та вивчають додаткові дисципліни економічного напрямку фізично неможливо через брак навчального та класного часу.

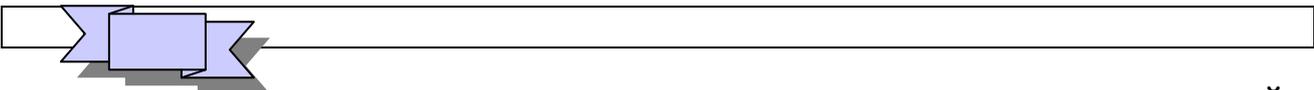
6) Виховні заходи економічного виховання в школах майже не проводяться. Значно більше уваги надається моральному та патріотичному вихованню.

7) Порушення зору не дозволяють учням повноцінно реалізувати себе з точки зору економічної культури. Наприклад, це проявляється в обережному ставленні до речей. Як би обережно учні не намагалися ставитися до своїх речей, все одно їм складніше зберегти їх у робочому стані, на відміну від учнів з нормальним зором (частіше псується електроніка, одяг тощо).

Таким чином, проведене констатуюче дослідження рівня економічної культури учнів старших класів з порушеннями зору, дозволило виявити реальне становище економічного виховання в спеціальних школах. Результати експерименту показали, що у учнів з порушеннями зору нижчий рівень економічної культури, ніж у їхніх ровесників з нормальним зором. Таким чином, виникає необхідність детальнішого дослідження шляхів економічного виховання учнів з порушеннями зору з урахуванням специфічних особливостей цього процесу.

Література

1. Єременко, Л.В. Економічне виховання учнів // Поч. школа. / Л.В.Єременко. - 1986. - №8. - С. 44-47.
2. Лукаш, С.В. Педагогічне розуміння економічного мислення // Педагогіка і психологія. / С.В.Лукаш. - 1999. - №1. - С. 14-26.
3. Падалка, О.С. Дидактико-математичні основи формування економічної компетентності: навч. посіб. / О.С.Падалка, О.Т.Шпак, В.В.Приступа; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2011. - 239 с.
4. Синьова, Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія / Є.П.Синьова. - К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2012. - 441 с.
5. Синьова, Є.П. Тифлопедагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів / Є.П.Синьова, С.В.Федоренко. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. - 325 с.
6. Шпак, О.Т. Учителю про економічне виховання учнів: питання генезису і компетентності: навч. посібник / О.Т.Шпак, О.С.Падалка, В.П.Шепотько. - К.: Четверта хвиля, 1998. - 224 с.
Primit 14.01.2015.



АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ГОЛОСА ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА

Осадчая Т.Н., аспирант кафедры логопедии, Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова, г.Киев, Украина

Summary

This article is about questions of alternative communication and necessities of its usage for children that have voice disorders of organic genesis.

Key words: alternative communications, methods and principle of alternative communication.

Аннотация

В статье раскрыты способы альтернативной коммуникации и необходимость их использования у детей, имеющих нарушение голоса органического генеза.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, способы и принципы альтернативной коммуникации.

Главное средство коммуникации – это голос и физиологическое функционирование всех органов и систем, которые непосредственно принимают участие в голосообразовании. Общение – это сложноорганизованный процесс, который позволяет обмениваться человеку информацией и взаимодействовать при условии сформированности коммуникативных навыков и умений.

К сожалению, существуют ряд болезней, которые не позволяют человеку общаться с собеседником (болезни аутистического спектра, глухонмота, глубокая умственная отсталость), среди которых мы хотим выделить и органические заболевания гортани (хронический рубцовый стеноз гортани (ХРСГ), ювенильный респираторный папилломатоз гортани (ЮРПГ) и другие), результатом которых могут быть длительное ношение ребенком трахеостомической трубки и наличие тампона-дилататора в гортани.

Анализируя отечественную и зарубежную литературу, мы пришли к выводу, что не существует работ, в которых бы отображались методы коммуникации и возможность их использования для детей, имеющих органические изменения архитектоники гортани, что не позволяет им общаться с помощью речи (голоса) с окружающими.

Целью нашей работы был поиск альтернативных методов коммуникации, которые возможно использовать не только в домашних, но и в больничных условиях у детей дошкольного возраста с отсутствием голоса (афония) при нормальном слухе, зрении и

сохраненном интеллекте. Ведь именно недостаточная речевая активность в дошкольном возрасте может существенно отобразиться на учебном процессе детей младшего и старшего школьного возраста.

Альтернативная коммуникация – это форма общения с помощью жестов, мимики, картинок, фотографий, пиктограмм, технических способов, которые способствуют ребенку адаптироваться в социуме. Формирование этой концепции происходило в конце 70-х – начале 80-х годов XX века, когда был организован международный проект по проблемам тяжелых речевых нарушений между Англией, Канадой, Америкой и Швецией, что и послужило основой для создания всемирной организации, которая называется International Society for Augmentative and Alternative Communication (ААС) – в переводе «альтернативная и дополнительная коммуникация».

На современном этапе развития коррекционной педагогики в Украине опыт использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации отображены в работах Т.Г.Скрипник, В.Н.Синева, Д.И.Шульженко у детей с аутистическим спектром, а ученые С.Ю.Коноплястая, Р.Е.Левина, И.В.Мартыненко, Т.Б.Филичева, М.К.Шермет большое внимание уделяют использованию ААС у детей с тяжелым речевым нарушением коркового генеза.

Для разработки коррекционных программ в нашей работе могут быть использованы принципы, предложенные О.Аксеновой и М.Чернышовой. Мы считаем, что эти принципы наиболее приемлемы для детей дошкольного возраста с органической патологией гортани, как в до-, так и в послеоперационные периоды и могут стать основой для разработки альтернативных и дополнительных средств коммуникации для этой категории детей.

1. Принцип «От более реального к более абстрактному». Необходимо учитывать интеллектуальное и психофизическое развитие ребенка, а не его биологический возраст. Работа начинается с использования реальных предметов и явлений, затем переходит на фотографии. Схема использования графических стимулов имеет следующий вид: фотографии – картинки с использованием реальных предметов – картинки – символы – пиктограммы – схемы.

2. Принцип «Комплексности информации» предусматривает одновременное использование нескольких коммуникативных средств (жест, слово, пиктограмма), при этом ориентируемся на индивидуальные особенности ребенка и предлагаем ему самостоятельно выбрать средство коммуникации.

3. Принцип «Мотивации». Выбор коммуникативного средства зависит от коммуникативных возможностей ребенка и кругозора его интересов. Основная идея данного

принципа – это определение интересов каждого ребенка и умение взрослого включить ее в процесс общения.

4. Принцип «Функционального использования» предусматривает индивидуальный подбор способов коммуникации в зависимости от функциональных возможностей ребенка: слуха, зрения, двигательной активности, чувствительности и т.д.

Сегодня существует большое количество альтернативных и дополнительных средств коммуникации, которые дают возможность ребенку развивать его коммуникативные способности, среди них необходимо выделить следующие:

- коммуникативные графические символы (альбомы с картинками и фотографиями) – с их помощью у ребенка формируются навыки выбора картинки по просьбе и сопоставление графического предмета с реальным;

- использование жестов в игровой форме, при этом возможно стихотворное или песенное сопровождение, пальчиковые игры (эти занятия необходимо проводить эмоционально, количество детей до 5 в группе, возможно привлечение родителей к занятиям с детьми;

- использование звуков (звонок – хочу кушать, хлопок в ладони – хочу спать и другое);

- плакаты с режимом дня (день распределен по часам, а также нарисованы картинки с режимом дня ребенка, и таким образом ребенок сопоставляет свои действия на протяжении дня: смотря на картинки);

- пиктограммы – используются черно-белые изображения, которые заменяют слова. С помощью пиктограмм ребенок может научиться строить целые предложения и таким образом сможет выразить свои требования и просьбы;

- буквосочетания (карточки), их использование готовит ребенка к развитию фразовой речи;

- Леб-система – использование 60 символов;

- средства коммуникации с использованием простой техники – магнитофоны с записью звучащих игрушек, песни птиц, сказки.

ААС, как мы уже отметили, включает целый спектр невербальных средств коммуникации, которые условно делят на две группы:

1. первая группа – это невербальные средства, свойственные каждому человеку, такие как: вегетативные реакции (повышение потоотделения, слюноотделения, покраснение лица, учащение частоты сердечных сокращений и другое), мимика, телодвижение, взгляд.

2. вторая группа – это тактильные воспринимаемые символы (реальные предметы, их

части), графические (фотографии, пиктограммы, Блисс-символы, Леб-система), технические средства («кнопки», «говорящие альбомы»).

Для детей, имеющих нарушение вербального общения, актуальным есть грамотное внедрение средств ААС в практику реабилитации, что позволит не только удовлетворить их коммуникативные потребности, но и расширить функциональные возможности, повышая при этом качество жизни.

Наличие большого количества средств альтернативной коммуникации ставит перед нами выбор в ее использовании. Также постоянно или временно необходимо применять средства коммуникации как помощь в развитии речи ребенка. Коммуникация может быть эффективной при наличии совокупности следующих параметров, уточняют D.Sherratt, M.Peter:

- способность понимать и использовать движение своего тела в процессе коммуникации (мимика, движение и т.д.);
- способность понимать и уметь использовать жесты в соответствии с их значением;
- наличие дополнительных коммуникативных средств, о которых идет речь (фотографии, картинки с изображением объектов);
- умение слушать собеседника;
- умение использовать речь и вокализацию в разных коммуникативных ситуациях [3, с.113].

В нашей работе основное внимание направлено на детей дошкольного возраста, которые имеют нарушение голоса органического генеза. Мы провели статистическую обработку данных, согласно проведенных собственных исследований и архивных документов в национальной больнице «ОХМАТДЕТ». За период 2005-2011 гг. подтверждено увеличение количества детей с голосовыми нарушениями органического генеза в Украине. Большой процент составляли дети с ЮРПГ и ХРСГ. Данные научных работников подтверждают, что эта проблема актуальна и на мировом уровне, так в США отмечаются 3-4 случая папилломатоза гортани на 100000 детского населения за год, 75% составляют дети первых 5 лет жизни, а хирургическое вмешательство по данной проблеме приводит к развитию стеноза гортани у 25% больных [4,с.46]. Наблюдения украинских ученых за 2000 – 2007 гг. также показали, что папилломатоз гортани чаще встречается у детей пятилетнего возраста и составляет 60,8% [2, с. 23].

Необходимо отметить, что одним из симптомов вышеописанной патологии у детей есть нарушения голоса или полное его отсутствие – афония, которые могут длиться годами. Даже после оперативного вмешательства не всегда есть тенденция к раннему восстановлению голосовой функции у детей, особенно если у них присутствует трахеостомическая трубка или

тампон-дилататор в гортани и такое состояние может длиться от нескольких месяцев и даже лет. Эти дети соматически ослаблены ввиду частых оперативных вмешательств, они замкнуты, стараются избегать контакта со сверстниками, поскольку не могут найти альтернативу коммуникации. Длительное отсутствие голоса у ребенка в дальнейшем также может быть и причиной развития вторичных психических нарушений, проявляющихся в виде фобий, ипохондрических реакций, депрессий [1, с.80-81].

Внимание специалистов все больше направлено на поиск и необходимость введения альтернативных методов и способов коммуникации для данной категории детей, чтобы они могли о чем-то сообщить, на что-то повлиять, уметь распределить свой день, получить необходимый запас знаний, легко адаптироваться в обществе и в своем развитии не отставать от сверстников.

Вопрос использования альтернативных способов коммуникации у данной категории детей предполагает комплексный подход и командную работу таких специалистов, как: врач, логопед, фонопед, специальный медицинский психолог и др. Поэтому одним из этапов комплексного подхода в работе с детьми, имеющими нарушения голоса, внедрение ААС есть актуальным.

Проанализировав существующие альтернативные методы и способы коммуникации, мы предлагаем для детей, которым запрещены некоторое время голосовые нагрузки после оперативных вмешательств на гортани, а также тем, у которых присутствует трахеостомическая трубка и (или) тампон-дилататор в гортани, следующее: графические символы, жесты, мимика, язык звуков, плакаты с режимом дня, карточки со звуко сочетаниями, простую технику. Учитывая, что в коррекционной работе с детьми принимают участие и родители, методы и способы альтернативных коммуникаций должны быть легкими для использования в повседневной жизни, за стенами лечебных учреждений. Поэтому для получения позитивных результатов в коррекционной работе с детьми весомое место имеет совместная работа с родителями и их осведомленность по поводу альтернативных коммуникаций существует.

У многих родителей, имеющих детей дошкольного возраста с нарушениями голосовой и дыхательной функций органического генеза, присутствуют ложные мысли по поводу того, что первичным есть восстановление проходимости дыхательных путей у ребенка, а восстановление голосовой функции есть не так существенно. Поэтому невербальные способы коммуникации являются удобными для их детей и могут остаться основными для общения ребенка в социуме, даже при восстановлении голосовой функции.

Организация волонтерских практик, семинаров, мастер-классов для родителей содействует повышению их знаний по поводу значимости для ребенка восстановления не только дыхательной, но и голосовой функций, а также необходимости применения существующих дополнительных методов коммуникации. Эти занятия помогут родителям использовать альтернативные коммуникации и в домашних условиях.

Начиная работу с детьми, необходимо провести клиническое интервью и заполнить индивидуальную карточку обследования ребенка, одними из основных пунктов которой должны быть следующие:

- паспортные данные, возраст ребенка;
- моторные навыки ребенка;
- интеллект;
- коммуникативная потребность;
- длительность заболевания;
- основной диагноз;
- сопутствующий диагноз, сопутствующие синдромы.

Собрав и проанализировав анамнез заболевания ребенка, а также обследовав его необходимыми специалистами (отоларингологом, логопедом, фонопедом, психологом, педиатром и другими), мы принимали решение о том, какие методы альтернативной коммуникации будут использованы и необходимость в постоянном или временном их использовании.

Как уже упоминалось, наш интерес представляют дети дошкольного возраста, которые были оперированы по поводу органических заболеваний гортани. Для этих детей мы предлагаем использовать временные способы коммуникации, ведь тенденция к «соматически здоровый ребенок» существует, а восстановление голосовой функции (речи) и психических функций (эмоционально-волевой) ребенка зависит от междисциплинарной работы специалистов, которые принимают участие в коррекционной работе с детьми, имеющими вышеуказанную патологию.

После оперативного вмешательства на гортани дети не могут некоторое время выражать свои желания с помощью речи, однако мы считаем, что занятия с данной категорией детей нужно начинать как можно раньше, сразу после исчезновения астенического синдрома. Начиная занятие необходимо придерживаться следующих принципов: индивидуальный подход, доступность для ребенка, последовательность, систематичность, постоянство коммуникативного партнера (при смене коммуникативного партнера мы вводим ребенка в

состояние стресса), командная работа специалистов. Работу необходимо проводить в несколько этапов.

На первом этапе необходимо вступить в контакт с ребенком, постараться выяснить у него по какой причине он находится в больнице, что его беспокоит, какие у него любимые игрушки, еда, чем он любит заниматься. Детям предлагалось использовать рисунки, жесты, мимику для объяснения своей проблемы исследуемому.

На втором этапе предлагаются картинки с любимой пищей ребенка, игрушками, режимом дня, позже присоединяются буквосочетания и т.д. С помощью этих картинок ребенок может выражать свои потребности и просить Вас о помощи, если в этом есть необходимость. В лечебном учреждении обязательным есть наличие картинок, указывающих на головную боль, боль в горле, повышение температуры тела, нарушение дыхания, наличие трахеостомической трубки. Их необходимость заключается в том, что не всегда можно заметить, что у ребенка плохо зафиксирована трахеостомическая трубка или ему трудно дышать через трахеостомическую трубку в результате накопления слизи, что требует срочной санации трахеобронхиального дерева. Имея эти картинки, ребенок может сразу оповестить Вас о своей проблеме.

На данном этапе важно достигнуть взаимопонимания с ребенком, чтобы он сам проявил инициативу к коммуникации и умел связать свою проблему или требование с этой картинкой. Для того, чтобы ребенок усваивал картинки или символы, их необходимо сначала вводить по одному-два символа (картинки) ежедневно. Присутствие родителей на первых занятиях необходимо, дома они с детьми будут закреплять изученную символику.

При демонстрации педагогом символа необходимо обязательно проговаривать его значение вслух, чтобы ребенок слышал и усваивал значение слов-символов. Привлечь к себе внимание, чтобы выразить просьбу, ребенок может используя колокольчик или звучащую игрушку.

Не стоит забывать о том, что ребенок после оперативного вмешательства соматически ослаблен, поэтому занятия на данном этапе должны быть индивидуальными и не длительными.

Третий этап предполагает более активные действия ребенка при условии отсутствия противопоказаний к этим активным действиям со стороны здоровья ребенка. Начало третьего этапа возможно на 7-10 день после оперативного вмешательства. Расширяется использование жестов, упражнений в игровой форме, стихотворений, песен, карточек с буквосочетаниями, простой техники с записью звуков, голосов детей и собственного голоса ребенка до момента заболевания. Слушание звуков, голосов способствует закреплению в памяти ребенка звукового анализа, что дает возможность сопоставить его с предметом или явлением.

На четвертом этапе проводится работа с детьми до полного их выздоровления, то есть до наличия голосоведения. На этом этапе предлагают более разнообразное использование способов альтернативной коммуникации. Цель этого этапа - научить ребенка самостоятельно и без препятствий вступать в контакт с коммуникаторами, родителями и сверстниками, выражать свои мысли, строить предложения с помощью способов и методов дополнительной и альтернативной коммуникации.

Следует помнить о том, что частые оперативные вмешательства на гортани могут приводить к ХРСГ, а данная патология - это хроническое инвалидизирующее заболевание, которое сопровождается полным или частичным отсутствием дыхательной и голосообразующей функций гортани, что отрицательно сказывается на физическом и психическом развитии ребенка. Поэтому для этой категории детей необходим комплекс реабилитационных мероприятий, состоящих из социальной, педагогической, психологической и медицинской реабилитации. Непосредственно сам термин "реабилитация" касается процесса, цель которого - помочь инвалидам достичь их оптимального физического, интеллектуального, психического и социального уровня деятельности и поддерживать его, обеспечив способами для изменения жизни и расширения рамок их независимости. Сам процесс реабилитации можно рассматривать как пяти-факторную модель комплексного реабилитирования:

- социальный фактор обеспечивает реабилитацию инвалида как социального субъекта;
- педагогический фактор ставит перед собой цель обеспечить реабилитацию человека как субъекта деятельности;
- психологический фактор обеспечивает реабилитацию человека на уровне личности;
- медицинский фактор влияет на здоровье человека;
- технико-средовой фактор – это группа инженерно-технических и архитектурно-средовых аспектов компенсации ограничений жизнедеятельности человека и влияния на сферу взаимодействия человека с окружающим миром [5, с.110-111].

Вышеизложенные факторные компоненты отображают полную модель комплексного реабилитационного процесса. Эта модель универсальная и может быть использована для планирования любого реабилитационного центра, задачей которого будет как можно в более полном объеме предлагать комплекс реабилитационных услуг, в нашем случае, для детей с нарушениями голоса органического генеза.

Наш интерес заслуживает педагогическая реабилитация, то есть реабилитация ребенка, у которого отсутствует голос, как субъекта деятельности, и одним из способов реабилитации мы предлагаем внедрение и использование альтернативных методов и способов коммуникации детей дошкольного возраста с органической патологией гортани. Однако, не включив в

медицинскую, психологическую и социальную реабилитацию, как одно из направлений, альтернативные методы и способы коммуникации, можно негативно повлиять на ожидаемые положительные результаты в реабилитации пациентов. Поэтому, именно комплексная реабилитация является актуальной.

В комплексной реабилитации большое значение принадлежит принципу непрерывности процесса до момента восстановления голосовой и дыхательной функций у ребенка. Очень важно отметить также непрерывность реабилитации ребенка за стенами лечебных учреждений, где основная роль отводится родителям. В зависимости от правильности и адекватности принятия родителями болезни ребенка, понимания его физического и психического состояния, внедрения реабилитационных и воспитательных мероприятий, мы будем иметь разные результаты относительно темпов восстановления голосовой функции.

Выводы. Внедрение альтернативных коммуникаций в комплексную реабилитацию детей с органическими поражениями гортани, а именно, после оперативного вмешательства на гортани по поводу данной патологии, может быть эффективным методом для пробуждения и развития когнитивных возможностей ребенка, что расширяет его представление об окружающем мире, повышает интеллектуальный уровень, увеличивает объем внимания, памяти, расширяет и пополняет его словарный запас и в дальнейшем при возобновлении голосовой функции станет основой для развития фразовой речи и социализации в обществе.

Литература:

1. Галиулина, Л.К. Психические расстройства при нарушениях голоса / Л.К.Галиулина, Д.М.Менделевич // Неврологический вестник. - Т.XXXIV, ч.1-2. - 2002. - С.80 — 81.

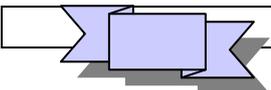
2. Лайко, А.А. Папіломатоз гортані і трахеї у дітей / А.А.Лайко, Д.І.Заболотний, В.В.Дячук [та ін.]. - К.: Логос, 2010.- 101 с.

3. Мартыненко, И.В. К проблеме использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации в работе с детьми с тяжелыми речевыми нарушениями / И.В.Мартыненко // Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию / - Архангельск, 2009. - С. 113 — 117.

4. Солдатский, Ю.Л. Анализ эффективности противорецидивной терапии ювенильного респираторного папилломатоза при помощи индола / Ю.Л.Солдатский, В.И.Киселев, Е.К.Онуфриева // Вестник оториноларингологии. - №1. - 2006.- С. 46—48.

5. Шевцов, А.Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / А.Г.Шевцов. - К.: „МП Леся”, 2009.- 483 с.

Primit 14.01.2015.



**Сущность и структура технологии развития методической культуры
будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности
«Дошкольное образование»**

Княжева И. А. , доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Summary

The article is devoted opening of features technology of development of methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of master's degree preparation. There are expose the principles which its introduction was carried out in obedience (integrity, addition less, dialogistic, subjectivity, electivity). Its basic structural components is certain: purpose, conceptual, content, judicial - as an aggregate of forms, facilities and methods of organization of pedagogical process, selection and application of which is carried out phase by phase.

Keywords: methodical culture, future teachers of pedagogical disciplines, technology, master's degree preparation.

Аннотация

Статья посвящена раскрытию особенностей технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование» в условиях магистерской подготовки. Раскрыты принципы, согласно которым осуществлялось ее внедрение (целостности, дополнительности, диалогичности, субъектности, контекстности, элективности). Определены ее основные структурные компоненты: целевой, концептуальный, содержательный, процессуальный - как совокупность форм, средств и методов организации педагогического процесса, отбор и применение которых осуществляется пофазно.

Ключевые слова: методическая культура, будущие преподаватели педагогических дисциплин, технология, магистерская подготовка.

Потребность в модернизации системы высшего образования как важного инструмента развития современного общества, нацеливает на необходимость подготовки будущих преподавателей как высококвалифицированных профессионалов, способных к культуросообразной, культуротворческой деятельности. Это обуславливает важность развития методической культуры будущих преподавателей высшей школы, актуальность разработки эффективных стратегий и технологий, способствующих решению данной проблемы.

Проведенный на основе исследований В. П. Беспалько, Б. Блума, М. В. Кларина, И. Марева, М. А. Чошанова и др. анализ сущности феномена «педагогическая технология», позволил определить педагогическую технологию развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование» как теоретически обоснованный системно структурированный процесс постановки и гарантированно эффективной реализации запланированного результата (повышение уровня методической культуры) в заданном алгоритме воспроизводства, обеспечиваемый определенным арсеналом средств, методов и форм обучения, предполагающий оперативную обратную связь на основе диагностики результатов в соответствии со структурой методической культуры [5].

Внедрение технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование» происходило согласно принципам целостности, дополнительности, диалогичности, субъектности, контекстности, элективности.

В системе образования принцип целостности, следуя логике Г. В. Лобастого [1], репрезентует понимание того, что каждый элемент этой системы, находящейся в постоянном движении, развитии должен быть основательно продуман, и продуман не в своей обособленности, а во внутреннем единстве со всеми другими реалиями бытия, что обеспечит запланированный социо- и культуросообразный результат. Принцип целостности соответствует сущности феномена «методическая культура» как сложной системы, соединяющей профессионально-педагогический опыт человечества как объективный уровень существования методической культуры, с опытом отдельного субъекта как носителя профессиональной деятельности, достигшего определенного уровня постижения ее смысла и механизмов действия (субъектный уровень существования методической культуры).

Развитие методической культуры требует, с одной стороны овладения методической культурой общества, т.е. «ставшей» (Ю. В. Сенько [2]) культурой, а с другой, как любой культурный феномен, предполагает не только культуроосвоение, культуровоспроизведение, но и культуротворчество как выработку субъективно и объективно новых методических продуктов. Соотношение и сосуществование «ставшего», нового и только нарождающегося, является не только сущностной характеристикой, но и условием существования и развития методической культуры. Этому соответствует принцип дополнительности как краткое толкование соответствующей закономерности.

Принцип диалогичности опирается на диалогический подход, согласно которому диалог представляется универсальной и абсолютной характеристикой человеческого бытия в

различных сферах реальности; имманентной сущностью, феноменологической характеристикой культуры, способом реализации ее функций, поскольку культура не просто формирует и определяет сущностные характеристики человека, но и реализует их в диалоге, в обмене информацией, понятиями, знаниями. Принцип диалогичности в этом контексте предполагает включение магистранта в диалог культур, в диалог с самим собой, с другими участниками педагогического процесса, ведь «архитектоника внутреннего мира человека позволяет не только смыслообразно строить свои отношения с миром, но и всякий раз преодолевать ограничения своего собственного «Я» [3, с. 109]. Он обуславливает восхождение будущего преподавателя от базового до профессионально-аксиологического уровня развития его методической культуры на основе сочетания индивидуальной и коллективной работы, атмосферы сотрудничества, взаимопонимания и творчества.

Реализация данного принципа требует включения в процесс магистерской подготовки диалога как двусторонней информационной смысловой связи, предполагает столкновение различных научно-методических позиций в анализе, отборе, реализации и авторизации традиционных и инновационных методик и технологий преподавания педагогических дисциплин.

Принцип субъектности нацеливает на то, что становление будущего преподавателя педагогических дисциплин как равноправного активного сотворца культуросообразной методико-педагогической деятельности происходит в процессе овладения им общественно-историческими формами такой деятельности как педагогическим инструментарием, в котором «свернуты» способы педагогического «производства». Такое овладение возможно при условии способности будущего преподавателя как субъекта деятельности в любом методическом продукте различать его настоящее, прошлое и будущее, уметь понять через призму этого различения его движение, возможности применения и перспективы развития. При этом инициация личностью своей активности, направленной на такое овладение, предполагает ее мобилизацию, согласование с требованиями педагогической действительности, обнаруживает личностный способ регуляции деятельности.

Принцип контекстности помогает преодолевать противоречия между построением учебного материала в соответствии с логической структурой научного знания, которое презентуется в рамках традиционного образования в таком общем виде, что действия, контекст и результаты предлагаемой теоретической модели деятельности не ясны для обучающихся, и потребностью будущих специалистов в новых знаниях и умениях, имеющих не обобщенный (абстрактный), а ситуативный (практико-ориентированный) характер, включенных в контекст будущей профессиональной деятельности.

Принцип элективности признается как стержневой в обучении взрослых, особенностями которого является потребность в смысле, самостоятельность, учет наличия жизненного опыта (как системы умений и навыков, способов действий – «практическое знание»), назревшей необходимости и практической направленности обучения [4]. Этот принцип позволяет реализовывать основную андрагогическую идею о том, что взрослому человеку, который четко представляет себе цель обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, принадлежит ведущая роль в процессе получения образования.

Структура технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин включает целевой, концептуальный, содержательный и процессуальный компоненты. Согласно первому компоненту сформулирован иерархически упорядоченный перечень целей (стратегическая, тактические и оперативные) и задач. Концептуальные основы технологии представлены в форме педагогических условий: освещение в содержании профессиональной подготовки будущих преподавателей сущности методической культуры как социокультурного феномена и личностного новообразования, осознание значимости которого будет происходить в контексте результатов педагогической деятельности; приобретение личного опыта осуществления педагогической деятельности, необходимого для анализа, отбора и создания методических продуктов; обеспечение учебной автономии будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях их магистерской подготовки. Содержательный компонент включает программу нормативной учебной дисциплины «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях». Процессуальная часть технологии представляет собой совокупность форм, средств и методов организации педагогического процесса, отбор и применение которых осуществляется пофазно (фазы культуросообщения, культуросообщения и культуросообщения).

Стратегической целью технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин является повышение уровня методической культуры магистрантов. Следующий «ярус» целей образуют подчиненные стратегической тактические цели. Среди них: присвоение магистрантами системы знаний, необходимых для описания и объяснения проблемных методических задач, самосовершенствования в культуросообразной преподавательской деятельности формирование общеметодических и специальных умений, обеспечивающих культуросообразность профессиональной деятельности будущего преподавателя педагогических дисциплин, возможность регулировки действий и поступков ее участников, определяющих их способность осваивать культурные практики и реализовывать их содержание в педагогической деятельности, формирование и

развитие способности осуществлять анализ, самоанализ и оценку эффективности профессиональных действий и методических продуктов, соотносить накопленные знания и культурный опыт преподавательской деятельности; осознание необходимости методической деятельности, развитие потребности в профессиональной самореализации, формирование и развитие позитивного отношения к будущей профессии.

Указанная технология реализовывалась в условиях магистерской подготовки в рамках нормативной учебной дисциплины «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях». По учебному плану на ее изучение отведено 180 часов (5,5 кредитов), из них согласно разработанной нами программы: 41 час на лекционные занятия, 9 - на семинарские, 21 - на практические, 12 - на учебный проект и 97 - на самостоятельную и индивидуальную работу будущих преподавателей. Это соответствует современным требованиям по соотношению количества аудиторной и самостоятельной работы. Программа курса включает четыре содержательных модуля: «Содержание и нормативно-правовая база преподавания дисциплин педагогического цикла в вузе», «Организация учебного процесса в педагогическом вузе», «Методика проектирования и проведения различных видов учебных занятий», «Становление и развитие методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин». В авторской программе данного курса реализован содержательный аспект экспериментальной педагогической технологии.

В соответствии с принципом дополнительности технология развития методической культуры предусматривала гармоничное сочетание традиционных форм (учитывая неисчерпаемые резервы их совершенствования) с нетрадиционными формами и методами организации педагогического процесса в вузе (творческая дискуссия, мастер-класс, портфолио, проектирование, тьюторские занятия, деловые игры, конкурсы, презентации и т.п.).

Для обеспечения различных степеней учебной автономии (второе педагогическое условие), знаменующих постепенный переход от деятельности под непосредственным руководством педагога (обычный режим традиционного академического образования), выполнения его инструкций, к самостоятельному, автономному обучению, когда преподаватель выступает в роли консультанта, тьютора, коуча т.д., разработано специальное методическое обеспечение учебной дисциплины. Для этого был создан сайт-курс как компьютерная версия курса. В него входили конспект лекций, заданий для самостоятельной работы, методические рекомендации по их осуществлению, контрольные задания к каждому модулю. В сочетании с возможностью он-лайн диалогического общения с

преподавателем в установленное время, получения консультационной помощи от него, использования возможностей виртуального методического кабинета, позволило будущим преподавателям осуществлять сознательный самостоятельный выбор относительно построения собственной образовательной траектории, который был основан на мотивированности и личной ответственности, содействовал повышению продуктивной познавательной активности, развитию способности к рефлексии и саморазвитию, способствовал формированию и развитию всех компонентов методической культуры (когнитивного, деятельностно-организационного, рефлексивно-оценочного, мотивационно-ценностного).

Задания для самостоятельной работы разработаны к каждой теме в соответствии с требованиями, принятыми дидактикой высшей школы. Среди них выделим следующие: задачами для самостоятельной работы могут выступать задания для подготовки к различным формам контроля; задания для приобретения практических навыков должны занимать главное место в системе самостоятельной работы, а для приобретения теоретических знаний - предполагать преобразование теоретической информации, они должны быть профессионально ориентированными, дифференцированным по уровням сложности и т.п. Задания для самостоятельной работы концентрировали внимание магистрантов на определенных частях материала конкретной темы содержательного модуля и предполагали представление наработанной информации в виде определенного текста (сообщение, доклад, конспект, контрольные задания и т.п.) или в наглядной форме, например, в виде схем, моделей. То есть, все задания выполнялись в письменной форме или в виде мультимедийной презентации и собирались в портфолио.

В процессе осуществления самостоятельной работы, магистранты могли сами выбирать уровень своей учебной автономии – от выполнения поставленных преподавателем задач с постоянным контролем за их реализацией до самостоятельно выбранной цели, задач, выполнение которых позволяло ее достичь благодаря самомотивации, самоконтролю и коррекции результатов.

Задания для самостоятельной индивидуальной работы студентов магистратуры соответствовали различным фазам технологии развития методической культуры. Фазе культуросвоения - самостоятельная работа как совокупность познавательных действий субъекта обучения по усвоению определенной информации, расширения ее благодаря работе с различными печатными и электронными источниками, с презентацией в определенной логике в соответствующий культурный контекст. Выполнение таких воспроизводящих (по классификации П. И. Пидкасистого [6]) задач способствовало развитию умственных действий,

приобретению опыта личностного переосмысления информации, но не предусматривало практического использования приобретенного.

Фазе культуровоспроизведения отвечала самостоятельная работа как совокупность действий субъекта по переработке информации, анализу опыта с целью получения определенного результата (методического продукта, выполненного по образцу). Здесь применялись реконструктивно-вариативные задания. Фазе культуротворчества, вбирающей в себя достижения предыдущих, отвечала самостоятельная работа как совокупность действий субъекта обучения, результатом которых было создание нового методического продукта, ориентированного на соответствующую форму организации учебного процесса, определенный метод или форму (дискуссию, деловую игру, конференцию, тренинг, мастер класс и т.п.). Ей отвечали эвристические и творческие задания.

Учитывая ограниченный объем статьи, проиллюстрируем на примере первой темы первого модуля («Содержание и нормативно-правовая база преподавания дисциплин педагогического цикла в вузе») указанной учебной дисциплины как была реализована внедряемая технология. Заметим, что каждая тема курса обеспечивала переход будущих преподавателей от одной технологической фазы в другую.

В ходе изучения данной темы на вступительной лекции «Место курса «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях» в структуре профессиональной подготовки преподавателя педагогических дисциплин высшей школы» рассматривались понятия о методике преподавания педагогических дисциплин, ее предмете и объекте, выявлялась связь методики преподавания педагогических дисциплин с другими науками и источники ее содержания, предмет и задачи учебной дисциплины, ее место и функции в профессиональной подготовке магистров. Ее важной задачей было содействие развитию у студентов магистратуры интереса к учебному предмету, стимулирование развития положительной учебной и профессиональной мотивации. Для решения этой задачи применяли один из приемов метода «коммуникативная атака» - «эффектные цитаты». Приведем некоторые из них:

✓ «Учитесь так , словно вы постоянно ощущаете нехватку знаний , и так , словно вы постоянно боитесь растерять свои знания» (Конфуций)

✓ «Ум без образования не более способен принести значительный урожай, чем поле без возделывания, каким бы оно не было плодородным» (Цицерон);

✓ «Учителя, как местные светочи науки, должны стоять на полной высоте современных знаний в своей специальности» (Д. И. Менделеев).

Первая лекция была проведена в форме эвристической беседы, поскольку предполагала опору на предыдущий опыт студентов магистратуры, где с помощью постановки учебной задачи в форме основных и наводящих вопросов поискового характера, магистранты на основе имеющихся знаний, запаса представлений, личного опыта подводились к ответу на них. Так, через актуализацию представлений будущих преподавателей о сущности понятия «методика», благодаря идентификации (как умению различать объекты среди ряда подобных), они определяли особенности методики учебного предмета вообще и методики преподавания педагогических дисциплин в частности (благодаря вопросам типа «Найдите общее», «Определите различия»). Будущие преподаватели определили, что при изучении педагогических дисциплин они в определенной последовательности рассматривали принципы, содержание и методы работы педагога, отвечали на следующие основные вопросы: «зачем» (определение цели - того, для чего необходимо изучать данный предмет), «что» (формулировка его основного содержания - чему учить для достижения поставленной цели) и «как», то есть как необходимо организовать учебный процесс для достижения намеченной цели и усвоения соответствующего содержания. Это позволило определить задачи, которые призвана решать методика учебного предмета. Среди них: определение направления и целей обучения по конкретной дисциплине в соответствии с нормативными требованиями по профессиональной подготовке специалиста; построение и обоснование системы обучения по предмету, определение его значения и места в системе профессиональной подготовки; характеристика содержания, последовательности и средств достижения целей и задач данной дисциплины; отбор (продуцирование) методов и организационных форм обучения; выявление данных смежных наук, релевантных для методики, и превращение их в теории обучения; обеспечение совершенствования существующих и создание новых дидактических материалов и методик применения технических средств обучения; придание процессу обучения научно-обоснованного характера; обобщение и внедрение в практику обучения передового педагогического опыта; изучение истории методики; повышение эффективности и качества обучения.

Задания для самостоятельной работы магистрантов к первой теме включали: составление характеристики, иллюстрирующей примерами содержание связей изучаемого курса с учебными предметами программы подготовки бакалавров, составление схемы, демонстрирующей назначение курса в структуре профессиональной подготовки будущего преподавателя вуза, подготовку информации и мультимедийной презентации по теме «Источники развития курса «Методика преподавания педагогических дисциплин в вузе»».

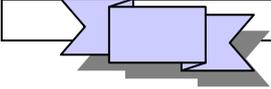
Итак, реализация рассматриваемой педагогической технологии предусматривала нормативно зафиксированные фазы, последовательность прохождения которых составляет логику построения процессуального компонента разработанной технологии и соответствует сущностной природе развития методической культуры. Фаза культуросоизводства подразумевала присвоение «ставшей» культуры социума, ознакомление и поиск информации, содержащей культурно-исторические инварианты педагогической деятельности преподавателей. Здесь важным считали их анализ, критический отбор, рефлексию, выработку собственных выводов. Фаза культуросоизводства предполагала осуществление культуросообразной методико-педагогической деятельности по определенному, избранному благодаря критериальному отбору алгоритму действия, создание методического продукта по образцу, который признан оптимальным. Фаза культуросоизводства предусматривала создание собственного методического продукта (как имеющего субъективную новизну, так и объективно нового).

Экспериментальное подтверждение результативности педагогической технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование» рассматриваем как перспективу дальнейших исследований.

Литература

1. Лобастов Г. В. Проблема гуманизации образовательного процесса // Философско-педагогический анализ проблемы гуманизации образовательного процесса : сб. научн. ст. – М., 1998. – С. 97–101.
2. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : Курс лекций : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
3. Агафонов А. Ю. Человек как смысловая модель мира Прологомены к психологической теории смысла /А. Г. Агафонов. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – 56 с.
4. Колесникова И. А. Основы андрагогики : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Колесникова И. А., Марон А. Е., Тонконогая Е. П. и др.; Под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 236 с.
5. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : [монографія] / І. А. Княжева. – Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2014. – 328 с.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М. : Педагогика, 1980 – 240 с.

Primit 26.01.2014



SOCIABILITATEA STUDENȚILOR VIITORI PEDAGOGI ÎN CONDIȚIILE ECONOMIEI DE PIAȚĂ

Trofaila L., doctor în psihologie, conferențiar universitar, Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

Sociabilitatea anticipativă se caracterizează prin pregătirea tacită a
fiecărei persoane pentru rolul ierarhic pe care tinde să-l atingă în viață
(R.K.Morton)

Summary

In groups of students, future teachers, especially important is that the student to be sociable, to relate without damage or injury to other people or them selves.

Sociability as personal quality allows the student to meet success fully to feel comfortable in the team of colleagues, to create comfort for other people in the community, even society.

Students can easily establish retail contacts with colleagues, other people, creating favourable conditions for interaction and communication with them and help them to meet better collectively and to succeed in their activities.

In current conditions, grudgingly, not all students are sociable. Many of them are isolated from the community, thereby creating incommodities in the work of teaching and professional training in interpersonal relationships, even in the collective humanity.

Rezumat

În colectivele de studenți, viitori pedagogi deosebit de important este ca studentul să fie sociabil, să poată relaționa, contacta fără a-și dăuna sie ori altor persoane. Sociabilitatea ca calitate personală îi permite studentului să se încadreze cu succes și să se simtă confortabil în colectivul de colegi, să creeze confort pentru celelalte persoane din colectiv, chiar societate.

Studenții sociabili stabilesc cu ușurință contacte cu colegii, alte persoane, creând condiții favorabile de interacțiune și comunicare cu ele și aceasta le ajută să se încadreze mai bine în colectiv pentru a avea succes în activitățile lor.

În condițiile actuale, cu părere de rău, nu toți studenții sunt sociabili. Mulți din ei sunt retrași, izolați de colectiv prin aceasta creându-și incomodități în activitatea de învățare și pregătire profesională, în relațiile interpersonale, chiar și colectivului de semeni.

Cuvinte-cheie: sociabilitate, caracter, trăsături de caracter, calitate personală, sociabil, puțin sociabil, sociabilitate moderată, primară, elementară, secundară, bazală, complexă, rafinată, activ social, inert, rigid, adolescență, activitate socială, contacte sociale, interacțiune socială, conduite

rafinate, idealuri, aspirații, control social, învățare socială, precipitarea sociabilității, distanța socială, distanța pe orizontală, distanța pe verticală.

Noile condiții de viață și activitate socială, economia de piață înaintază un șir de cerințe față de tânăra generație, membrii societății de diferite vârste, pături sociale și domenii ale activității sociale. Deosebit de important în asemenea condiții este ca oamenii, tinerii să reacționeze adecvat, stabilindu-și condiții bune de viață și activitate și fiind bine motivați pentru dezvoltarea personală, profesională. Aceste cerințe, în special, sunt actuale pentru tineretul studios, care se pregătește profesional pentru viitoarea activitate profesională în domeniul profesiei alese, pentru a se încadra reușit în câmpul muncii. Studenții facultății Pedagogie de la UST la fiecare etapă a pregătirii profesionale sunt orientați de a ține sub control aceste cerințe ale vieții și activității sociale în noile condiții de dezvoltare socială, în condițiile economiei de piață, când cerințele față de specialist sunt mult mai mari, iar încadrarea în câmpul muncii, fără o pregătire profesională de valoare, o capacitate bună de relaționare și încadrare în colectivul de muncă n-are șanse de izbândă.

Sociabilitatea se definește ca calitate a personalității, care apreciază, caută și leagă cu ușurință contacte sociale (1,2,9). În sens larg acest termen desemnează ansamblul capacităților înnăscute de dezvoltare a formelor precece de interacțiune și comunicare interpersonală. Acest fenomen mai este numit procesul gradat și continuu de adaptare la dimensiunile vieții sociale, a mediului creat de societatea în care se trăiește și care oferă și solicită personalității conduita umană. Sociabilitatea face ca personalitatea să se dezvolte în continuu și să-și rafineze conduitele și aporturile, să-și creeze idealuri și aspirații ajustate la solicitările mediului și la cerințele lui.

Sociabilitatea are nenumărate nuanțe și forme de manifestare, care se creează sau se blochează, dar și o mare flexibilitate de interrelaționare (1,2).

B.F.Skinner (17) considera, că există o sociabilitate primară, elementară, dar și bazală, care se constituie în primii ani de viață și rămâne ca suport toată viața. De asemenea, după părerea lui, mai există o sociabilitate secundară, complexă și rafinată, legată de adaptarea la aspectele variate ale mediului. Prin acestea din urmă se percep legile și valorile sociale care au valoare de reglementare a vieții sociale.

J.Piaget și L.Kohlberg referitor la sociabilitate vorbeau de valorile și regulile morale de convețuire în societate (8,13). În acest sens J.Piaget a delimitat o serie de stadii de constituire a conștiinței morale pe care L.Kohlberg a preluat-o și a făcut-o mai analitică. În ambele opinii judecata morală și normele pe care le folosește omul se constituie în ontogeneză ca un fel de repetiție a antropogenezei (8).

Valorile implicate în sociabilitate se supun controlului social. După părerea lui P.Mureșan (11), învățarea socială are loc permanent, intră în faze de debusolare în pubertate și adolescență și

apoi se consolidează într-un fel specific cu praguri de toleranță, moralitate, cultură, civilizație și chiar sociabilitate. Ca atare sociabilitatea alimentează actele sociale, care în esență sunt o exprimare de atitudini, aflate sub controlul permisivității sociale. Anticipat ele sunt nuanțate de atitudini și de rolul și statutul social care se manifestă în acte, conduite, dar și în produse de artă, invenții, obiecte de uz comun etc.

E.A.Ross, R.E.Park și E.W.Burgess afirmă, că controlul social se manifestă în toate laturile vieții sociale (1,2,6). M..Mead considera, că fiecare din noi se află sub controlul social, fiind impregnat de acesta (1,2). În această ordine de idei, S.Freud a creat în modelul psihicului abisal instanța controlului supraeului, care este de fapt expresia controlului social (7). T.Parson a analizat procesul de internalizare a controlului social în controlul impulsurilor ce ar produce violarea normelor acceptate social (6, 16). Studii pe această problemă au efectuat și alți savanți ca G.Gurvitch, W.E.Moore, G.C.Homans, S.F.Nadel (6, 16).

J.Watson și discipolii săi considerau că este inutil să se explice comportamentele prin viața interioară (19). Această idee este discutabilă, dar pune în valoare ideea, că numeroase comportamente sunt de ajustare la conjunctura socială sau existențială, fiind produsul acestora în cea mai mare parte.

A.F.Osborn susține, că în sociabilitate se implică percepția, investigații de sondaj a lumii interioare cu o foarte mare solicitare a imaginației de implicație, care este prezentă în toate formele de interrelaționare. Este vorba de forma de imaginație de “ a te pune în locul celui cu care stai de vorbă “ (12).

În sociabilitate se consumă și o mare cantitate de stări afective nuanțate, totodată și forme de aspirație spre progres și bunăstare socială la care se dorește să se contribuie. Conotațiile sociabilității pot fi pozitive și constructive, uneori dominate de dorința de dependență, alteori de aceea de a domina, sau de dorințe de acaparare, de aroganțe, susceptibilități și sensibilități foarte accentuate. Și totuși, sociabilitatea are bază în instinctele de securizare și apărare, care se exprimă prin integrarea în regulile, legile și valorile vieții sociale.

În orice situație din viață există o identitate constituită și o formă de identificare cu anumite valori ale oricărei persoane ca expresie a sociabilității. Aceste valori sunt culturale, legate de mentalitatea, morala, tradițiile, religia, limba maternă și istoria apartenenței de neam. În mare parte acestea s-au stratificat prin generații ca și gradul de permisivitate și de adresare nuanțată față de persoane de diferite vârste, sex, chiar dacă în ultimii ani au survenit numeroase modificări din acest punct de vedere. Tot prin societate (ca efect de reflux) se constituie grade de toleranță, tendințe spre sinceritate, onestitate, cinste, dar și contrariile acestora, conduite nonconformiste, deligvente, amurale etc.

Sociabilitatea s-a modificat foarte mult în decursul anilor prin mecanismele de derulare și aspecte de conținut. Acestea, pe de o parte, au avut loc datorită progresului în organizarea vieții sociale. Pe de altă parte, aceste momente au fost posibile datorită progreselor culturale, științifice, tehnologice, dezvoltării de școli și a necesității în școli ca instituții de difuzare organizată a cunoștințelor și informațiilor importante pentru viață. Toate acestea sunt foarte necesare pentru progresul societății în general, dar și pentru fiecare persoană în parte.

O caracteristică remarcabilă a sociabilității se exprimă în folosirea de simboluri. Relațiile dintre semne și semnificații nu sunt încă foarte clare, dar au fost obiectul cercetărilor mai multor savanți. Simbolurile și semnificațiile au fost obiectul cercetării la L.S.Vâgotski, Ferdinand de Saussure, B.Russell, W.James, C.Morris (1,2,6,16).

Astfel C..Morris a delimitat două feluri de semn-semnale, unele care solicită răspunsuri similare cu cele date la alte semne și altele care controlează prezența stimulului și a condițiilor lui. Simbolurile accelerează operativitatea intelectuală și creează o implicație activantă ce manipulează abstractizarea dându-i o foarte mare flexibilitate și fluență. Domeniul și prezența simbolurilor și semnificațiilor constituie vehiculantii întregii culturi umane cu toată varietatea ei și modalitatea specifică prin care se poate realiza de fapt sociabilitatea. Toate științele operează cu prelucrări de date pentru a degaja semnificații din ele.

S.Klineberg a studiat acest proces și stare pe tinerii din zone cu tradiții consolidate. El a scos în evidență rolul important de transmitere a valorilor prin sociabilitate. Studii similare a făcut și M..Mead pe populații mai tradiționale. S.Klineberg, însă a semnalat prezența influențelor lumii moderne în creștere și ciocnirea între două forme de influență (tradițională și modernă) (1,2,6).

J.Dollard a constatat, că în societățile mai puțin evoluat școala preia treptat rolul familiei și creează tineretului mai multă neliniște, dar și mai numeroase teme atractive privind alte civilizații (1,2,6,16).

Există de asemenea și procese de resocializare, reeducare, readaptare etc. în care sociabilitatea este critică, nerealizată, cu valori contradictorii. Aceste cazuri nu sunt puține și nu și-au găsit încă metodele de rezolvare, dar se află în creștere datorită accelerării transformărilor sociale în toate țările. Unele din aceste aspecte au fost cercetate de E.H.Schein, E.E.Maccoby, T.M.Newcomb, E.L.Hartley. Studiile privind aceste aspecte ale sociabilității sunt pe larg descrise în psihologia socială (6,16, 10).

Populațiile aflate în procese intensive de tehnologizare și modernizare impregnate de numeroși emigranți de etnii diferite au un mai mare interes pentru mediul social și mai ales pentru caracteristicile de confort existențial. În toate formele de sociabilitate există diferite cauzalități

sociale ca direcție, intensitate, expansivitate, flexibilitate și fluiditate. Sigur că de fiecare dată ne interesează cauzalitatea de bază a sociabilității.

R.M.Maclver a pus în evidență factorii cauzali, care precipitează sociabilitatea (1,2,16). Se exprimă precipitarea prin evenimente cruciale, deosebite de cele banale și circumstanțiale, care pot consolida sociabilitatea sau o pot deteriora. Există factori cauzali de schimbare pe teritoriul unei țări, unui grup social, dar și modalități de precipitare pentru întreaga societate, ca cel provocat de Revoluția tehnico-științifică. Cauzalitatea socială în acest caz are efecte puternice și expresive în dependență de starea de bază prin care se realizează precipitarea și de intensitatea acesteia.

I.I.Wiese a studiat așa probleme referindu-se la factori culturali, la modificări statale sau zonale, la efectele produse de noi tehnologii implementate în zone în care se conturează procese de precipitări cu efecte foarte importante asupra sociabilității (1,2,6).

M.Weber s-a referit la o direcție a sociabilității individuale, legată de apartenența persoanei la o clasă anumită (1,2,16). Problema este discutabilă din cauza procesului de precipitare ce se desfășoară sub influențele forțelor sindicale din toate țările și ale experienței sociale de proporții ce a bulverizat viața Europei și a multor țări din toate continentele.

Alt factor social diferențial legat de sociabilitate este cel privind distanța socială ca instrumentar diferențiator în interrelațiile sociale. Importanța acesteia creează stil în conduite și exprimă implicarea rolurilor și a statutelor în sociabilitate. Distanța socială poate fi pozitivă sau negativă, de interes sau de rejecție față de diferite persoane. În acest sens R.E.Park și E.W.Burges subliniau, că distanța pe orizontală, cu cei ce au cam același statut social, este între persoane cu aspirații apropiate, din cauza statutului relativ egal, cu toate că rolurile, pe care le pot avea, pot fi asemănătoare sau diferite (1,2,6,16).

Distanța pe verticală se implică în interrelații sociale de statut inegal și are impregnare diferită. E.S.Bogardus a efectuat o scală privind distanțele sociale (1,2,6,16). El a atras atenția la faptul, că în interrelațiile umane, inclusiv grupale, distanța socială nu este egală cu distanța psihologică. În distanța psihologică acționează o cantitate mai mare de impresivitate, pe când în cea socială o mai mare competitivitate și forță caracteristică ei. Se poate întâmpla ca o persoană mai valoroasă să aibă un statut social mai scăzut, dar componente culturale și operaționale ale sociabilității mai de valoare, dar din păcate blocate prin diferite mijloace în a fi evaluate la justa lor valoare.

Problema distanțelor psihologice a fost examinată de E.Hull (1,2,6,16). Este vorba de distanța intimă, personală, a colegialității, oficială, a ierarhiilor profesionale, distanța publică cu persoane implicate în viața de transmitere culturală, științifică etc.

R.K.Morton a examinat sociabilitatea anticipativă, care se caracterizează prin pregătirea tacită a fiecărei persoane pentru rolul ierarhic pe care tinde să-l atingă în viață. După părerea lui, această pregătire se face nu numai prin informații și cunoștințe ci și printr-un proces de conformizare a conduitelor la potențialul statut. Când această pregătire este evidentă poate deveni șocantă pentru grupul de apartenență, grupul de competiție și poate trezi reacții tensionale (1,2).

În psihologia diferențială este susținută ideea, că sociabilitatea este întreținută și de structuri tipologice de fond. Tipul introvertit, spre exemplu, este mai puțin sociabil, nu simte nevoia de participare la reuniuni sociale, dimpotrivă, le evită. Tipul extravertit este sociabil, activ, implicat concomitent în mai multe forme de activități publice, sociale etc.

Cert este faptul, că dezvoltarea sociabilității are loc treptat, începând din ontogeneza timpurie și continuând pe parcursul întregii vieți.

Inițial sociabilitatea se formează în grupul familial, apoi preșcolar, școlar. Pe măsură ce copilul se adaptează și integrează la grupurile mici sociabilitatea lui se extinde în afara grupului de apartenență printr-o permanentă dorință de cunoaștere și integrare în marea societate. Savanții psihologi H.Wallon, A.Gesell, L.S.Vâgotski (19, 20) au insistat asupra sociabilității precoce a copilului, ca cadru funcțional de dezvoltare progresivă a proceselor de individualizare.

H.Wallon descrie o perioadă de sociabilitate sincretică (0 – 1 ani) și o perioadă de sociabilitate diferențiată (1 – 3 ani), inaugurată de sentimentele geloziei și simpatiei, și care duce în faza crizei de la 3 ani, la conștientizarea explicită a eu-lui și a celuilalt, în raport cu geneza imaginii corpului (19).

C.Buhler și H.Wallon (1,2,19) susțin, că raporturile sociale între sugari sunt foarte precoce (0,6 – 1 an).

H. Montagner a descris coduri mimico-gestuale de comunicare foarte complexe la copii în vârstă de la 1,6 și 3 ani.

În psihanaliză (S.Freud, A.Freud) copilului i s-au pus în valoare modurile primitive ale sociabilității genetice proprii ființei umane (3,7).

Problemele sociabilității la tineri în psihologie au fost examinate și se examinează și în prezent de mai mulți savanți psihologi, ca M.Ralea, V.Pavelcu, P.Golu, M.Zlate, I.Radu, S.Teodorescu (6,15,16), sociabilitatea fiind o calitate personală deosebit de importantă și necesară la integrarea socială, pregătirea profesională.

Scopul cercetării - determinarea formelor de manifestare a sociabilității ca calitate personală la studenții viitori pedagogi în condițiile economiei de piață.

Metodologia cercetării

Pentru a realiza scopul înaintat în cadrul cercetării am aplicat următoarele metodici aprobate:

Proba I. Chestionarul de personalitate FPI. Forma B, autor F.Fahrenberg, H.Selg, R.Hempel.

Chestionarul FPI este utilizat la diagnosticarea stărilor și însușirilor de personalitate în procesul de adaptare socială și de reglare comportamentală.

Forma B a chestionarului conține 114 itemi și se administrează în grup sau individual (fără limită de timp) persoanelor cu nivel educațional și dezvoltare intelectuală medie, capabile să surprindă semnificația itemilor.

Scala V. – *Sociabilitate. Valoarea mare* de testare indică un subiect sociabil, activ, comunicativ și prompt la replică, el leagă ușor prietenii și are un cerc mare de cunoștințe. *Valoarea mică* indică un subiect cu dorința de contact redusă, care se mulțumește cu propria persoană, cu un cerc redus de cunoștințe. Persoana este distantă, ciudată, puțin întreprinzătoare, taciturnă.

Proba II. Chestionar caracterologic, autor T.V.Matalina.

Chestionarul caracterologic a fost elaborat în baza binecunoscutelor teste de personalitate (H. Eysenck, R. Cattell, H.Leonhard etc.). El cuprinde 60 de itemi ce determină două caracteristici ale personalității adolescentului: extraversiunea/introversiunea și nevrotismul. Coraportarea acestora permite o eventuală tipizare a caracterului și elaborarea în baza ei a diverselor recomandări.

Tipul 2. E: 20-24; N: 0-4

Optimist, crede în succes. Impresionabil, vesel, sociabil, vorbăreț. Superficial, impasibil. Preferă să fie în centrul atenției. Iartă ușor ofensele, conflictele le transformă în glumă. Îl tentează tot ce este nou. Se bucură de simpatia tuturor.

Tipul 8. E: 4-8; N: 0-4

Calm, sociabil. Fire predominant contemplativă, mai puțin întreprinzătoare, indiferent față de succese. Preferă să trăiască “ca toți”. În relații este cumpătat, echilibrat. Evită conflictele.

Tipul 9. E: 8-16; N: 0-4

Activ, plin de viață, sociabil, credul. În relații nu este pretențios. Manifestând rezistență redusă în condiții dificile, este ușor influențabil și se lasă atras în grupuri asociale. Curios, predispus spre tot ce este nou. Nu este apt de apreciere și autoapreciere adecvate.

Tipul 10. E: 16-20; N: 0-4

Tip artistic. Îi place să distreze o societate. Lipsit de suficientă perseverență. Sociabil, superficial, echilibrat.

Tipul 11. E: 20-24; N: 4-8

Activ, sociabil, rafinat, ambițios. Acceptă lesne distracțiile însoțite de risc. Uneori nu alege prietenii și mijloacele de realizare a scopurilor. Deseori manifestă egoism. Are aptitudini organizatorice.

Tipul 13. E: 20-24; N: 16-20

Tip complex. Vanitos, energic, plin de viață. De regulă, este dominat de necesități materiale. Se dedă plăcerilor cotidiene. Prin orice metode tinde să obțină succes, să aibă profit. Detestă ratații. Sociabil, demonstrativ.

Tipul 17. E: 16-20; N: 4-8

Emotiv, entuziasmat, sociabil, plin de viață. În relațiile cu cei din jur nu este selectiv. Naiv, copilăros, nestatornic, fantezist. Se bucură de simpatia celor din jur. Nu pretinde spre poziții de lider. Preferă relațiile intim-amicale.

Tipul 23. E: 16-20; N: 8-12

Activ, sociabil, vioi. Cu spirit de inițiativă. Se pasionează ușor, dar știe să se autodirijeze. Ambițios, preferă să fie lider. Manifestă capacități organizatorice. Se bucură de respectul celor din jur.

Tipul 29. E:12-16; N: 16-20

Exigent față de cei din jur. Mândru, încăpăținat, ambițios. Energic, sociabil. Predominat de o dispoziție “combativă”. Camuflează eșecurile. Îi place să fie în văzul tuturor.

Rezultatele cercetării

La experiment au participat studenții grupei 103 de la Facultatea Pedagogie a Universității de Stat din Tiraspol cu sediul în Chișinău. Experimentul s-a realizat în primăvara anului 2014. În grupa 103 sunt 25 studenți. La proba I au participat 20 studenți, la proba II – 21 studenți.

Proba I. “ Chestionarul de personalitate FPI“, forma B, autor F.Fahrenberg, H.Selg, R.Hampel. Studenții au fost rugați să răspundă sincer la întrebările chestionarului prin răspunsurile “ da“ sau “nu“ , indicând, pe cât este posibil, felul fiecăruia de a fi. În urma prelucrării datelor studenții au acumulat un anumit punctaj la fiecare din cele 12 scale: I – Nervozitate, II – Agresivitate, III – Depresie, IV – Emotivitate, V – Sociabilitate, VI – Caracter calm, VII – Dominare, VIII – Inhibiție, IX – Fire deschisă, X – Extraversiune/introversiune, XI – Labilitate emoțională, XII – Masculinitate/feminitate. Datele se prezintă la scala V, care indică sociabilitatea respondenților. Rezultatele sunt prezentate în tab.N I (vezi tab. N I).

Tab. N I. Sociabilitatea studenților viitori pedagogi (Rezultatele experimentului de constatare, Proba I. “ Chestionarul de personalitate FPI“ , forma B, gr. 103, Facultatea Pedagogie, UST)

Nr.	NP	SOCIABILITATEA	
		B (valori brute)	S (valori standart)
1.	AD	11	6
2.	BV	7	3

3.	VB	12	7
4.	BI	9	5
5.	BA	12	7
6.	CD	11	6
7.	CC	6	3
8.	CI	10	5
9.	GO	9	5
10.	LT	9	5
11.	ME	8	4
12.	ND	8	4
13.	UI	12	7
14.	ŞV	11	6
15.	ȚR	12	7
16.	DC	9	5
17.	CE	7	3
18.	PA	13	8
19.	EC	13	8
20.	VC	9	5

Așadar, după cum dovedesc rezultatele cercetării, 5 (25,0 %) studenți au valori mici la scala sociabilității, 9 (45,0%) studenți - valori medii și 6 (30,0%) studenți - valori mari. Ca rezultat, studenții cu cotele mici la scala sociabilității sunt cei cu dorința de contact redusă, se mulțumesc cu propria persoană, și un cerc redus de cunoștințe. Țin la distanță colegii în relații, sunt cam ciudați, puțin întreprinzători, tăcuți, închiși în sine. Așa studenți nu sunt sociabili. Mai puțin sociabili, ori cu o sociabilitate moderată sunt studenții cu valorile medii la sociabilitate.

Alta-i situația în cazul studenților, care au valori mari la scala sociabilității. Studenții cu valoare mare la scala sociabilității sunt sociabili, plini de viață, activi, comunicativi, leagă ușor prietenii cu colegii, au un cerc mare de cunoștințe. Așa studenți se bucură de simpatia celor din jur, ușor întrețin relații de prietenie cu persoanele din colectiv.

Proba II “ Chestionar caracterologic”, autor T.V.Matalina. La această probă au participat 21 studenți, care au fost rugați să răspundă sincer la întrebările chestionarului, utilizând răspunsurile “ da “ sau “ nu “. Extraversiunea, nevrotismul la adolescenți au diferite forme de manifestare. Rezultatele sunt prezentate în tabelul N 2 (vezi tab. N2).

Tab. N2. Extraversiunea, nevrotismul la adolescenți (Rezultatele experimentului de constatare, Proba II. “ Chestionar caracterologic “, autor T.V.Matalina, gr.103, Facultatea Pedagogie, UST)

N d/o	PN	Calități personale		Minciuna
		Extraversiune	Nevrotism	
1.	Doina A.	16	7	9
2.	Valeria B.	10	14	3
3.	Irina B.	20	17	1
4.	Alina B.	13	17	2
5.	Vitalii B.	7	12	5
6.	Elena C.	17	22	8
7.	Diana C.	16	19	4
8.	Cristina C.	14	17	2
9.	Irina C.	14	12	3
10.	Elena C.	13	16	2
11.	Diana C.	15	22	3
12.	Olga G.	11	21	4
13.	Tatiana L.	11	16	3
14.	Diana N.	9	22	4
15.	Evelina M.	12	13	5
16.	Ana P.	16	18	3
17.	Irina U.	13	21	2
18.	Rita Ț.	14	9	3
19.	Victoria Ș.	10	14	4
20.	Maria Ș.	17	19	2
21.	Consuela V.	16	19	4

În baza Chestionarului caracterologic, elaborat de T.V. Matalina pot fi determinate trăsăturile personale de caracter la mai multe tipuri de caractere. Tipurile de caracter cărora le este caracteristică sociabilitatea sunt următoarele: Tipul 2. E: 20-24; N: 0-4; Tipul 8. E: 4-8; N: 0-4; Tipul 9. E: 8-16; N: 0-4; Tipul 10. E: 16-20; N: 0-4; Tipul 11. E: 20-24; N: 4 – 8; Tipul 13. E: 20-24; N: 16-20; Tipul 17. E: 16-20; N: 4-8; Tipul 23. E: 16-20; N: 8-12; Tipul 29. E: 12-16; N: 16-20. Tipuri de caractere, care posedă sociabilitatea sunt multe, însă, cu părere de rău n-au fost cuprinse toate de studenți, dar și la cele la care s-au repartizat s-au dovedit a fi posesori numai unii studenți, un număr redus de studenți. Cât de sociabili sunt studenții grupei experimentale și dacă posedă această calitate se poate observa examinând și comparând rezultatele cercetării, care sunt prezentate în tab. N3 (vezi tab. N3).

După cum arată rezultatele cercetării, din grupa de 21 studenți numai 7 (33,3 %) sunt sociabili, ceilalți – 14 (66,7%) n-au dat dovadă evident că posedă această calitate. Din cei sociabili o

studentă – Doina A. posedă tipul 17 de caracter, care o caracterizează ca fiind emotivă, entuziasmată, sociabilă, plină de viață. În relațiile cu cei din jur nu este selectivă, aceasta este una din calitățile care o caracterizează cel mai mult. Naivă, copilăroasă, nestatornică, fantezistă. Se bucură de simpatia celor din jur. Nu pretinde la poziția de lider. Preferă relațiile intim-amicale.

Altă studentă, Irina B. posedă tipul 13 de caracter, care o caracterizează ca fiind un tip complex, vanitos, energic, plin de viață. De regulă așa persoane sunt dominate de necesități materiale. Se dedau plăcerilor cotidiene. Prin orice metode tind să obțină succes, să aibă profit. Detestă ratații, dar este sociabilă, demonstrativă.

Ceilalți 5 studenți la care predomină sociabilitatea în structura caracterului s-au dovedit a fi cu trăsături apropiate de caracter, deoarece se referă la unul și același tip de caracter, la tipul 29 de caracter, care îi caracterizează ca fiind exigenți față de cei din jur. Mândri, încăpăținați, ambițioși. Energici, sociabili. De obicei așa persoane au preponderent o dispoziție “ combativă “. Ușor camuflează eșecurile. Le place să fie în văzul tuturor, ușor leagă prietenii.

După cum dovedesc rezultatele cercetării pentru studenții specialității date, psihopedagogie, la care s-a manifestat sociabilitatea ca trăsătură de caracter sunt caracteristice anumite tipuri de caractere, și nu se răspândește la toate tipurile de caractere, care au în structura lor această calitate.

Așadar, sociabilitatea este o calitate umană destul de prețioasă și necesară viitorului pedagog, însă, cu părere de rău, nu toți studenții sunt sociabili, dispun de această calitate ori o au la fel de bine dezvoltată ca unele persoane din colectiv. Acest moment crează dificultăți în relațiile interpersonale, precum și în activitatea de învățare și pregătire profesională. Studenții nesociabili fiind retrași, deseori închiși în sine cu greu își spun părerea ori susțin părerea proprie, ori a altor persoane, cu greu se încadrează în activitățile comune și prin aceasta este și dificil de a depista momentele, în care ei sunt mai vulnerabili și în ce situații pot fi ajutați pentru a asigura o pregătire profesională de valoare, o manifestare personală reușită.

Tab. N3. Sociabilitatea și formele ei de manifestare la adolescenți (Rezultatele experimentului de constatare, Proba II. “Chestionar caracterologic“, autor T.V.Matalina, gr.103, facultatea Pedagogie, UST)

Nr.	PN	SOCIABILITATEA LA STUDENȚI																	
		Tip. 2		Tip.8		Tip.9		Tip.10		Tip. 11		Tip.13		Tip.1 7		Tip. 23		Tip.29	
		E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N
		20-24	04	48	04	81	04	1620	04	20	48	20	16	16	14	18	8-12	12	16
1.	Doina A.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	7	-	-	-	-
2.	Valeria B.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.	Irina B.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	17	-	-	-	-	-	-
4.	Alina B.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.	Vitalii B.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.	Elena C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.	Diana C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-	19
8.	Cristina C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-	17
9.	Irina C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.	Elena C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	-	-	16
11.	Diana C.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.	Olga G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13.	Tatiana L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14.	Diana N.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15.	Evelina M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16.	Ana P.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-	18
17.	Irina U.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18.	Rita Ț.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19.	Victoria Ș.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20.	Maria Ș.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21.	Consuela V.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-	19

Concluzii

Omul este o ființă deosebit de bogată în calități personale, cu o structură ramificată și diversificată a caracterului. În perioada adolescenței are loc stabilizarea caracterului, trăsăturilor de

caracter. Deosebit de important pentru studenții viitori pedagogi este ca ei să-și dezvolte în structura caracterului calități din cele mai valoroase, care le-ar permite să se integreze activ social, în colectivul de semeni, tineretului studios, iar mai apoi în colectivele de muncă.

Una din calitățile personale de valoare în acest caz este sociabilitatea, care-i oferă studentului posibilitatea să întrețină relații în colectivul de semeni, ușor să se integreze în activitățile în comun, să aibă succes în aceste activități, să fie prietenos, comunicabil, activ, energic, plin de viață. Persoanele sociabile nu sunt selective în relațiile cu cei din jur și aceasta le permite să se bucure de simpatia lor. De obicei așa persoane preferă relațiile intim-amicale, și, chiar dacă și au rolul de lider, nu pretind la această poziție socială. Sociabilii pot fi și din acei căroră le place să fie în văzul tuturor. Cu toate că sunt exigenți față de cei din jur, deseori dau dovadă de o dispoziție combativă, marcată prin încurajare, tendință spre succesul colectiv, de grup.

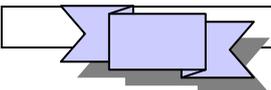
Probele experimentale au dovedit că într-un colectiv de adolescenți, studenți la anul începător de studii sociabilitatea ca trăsătură de caracter nu este caracteristică pentru toți din ei. Din grupul cercetat, din cei 21 studenți, numai 7 (33,3%) sunt sociabili. Aceasta-i a treia parte din colectiv. Celelalte două părți includ studenți cu o sociabilitate moderată, sau mai puțin sociabili – 9 (42,8%) studenți și 5 (23,9%) studenți sunt nesociabili, inerți în stabilirea contactelor sociale, chiar și nepăsători. Anii care urmează de studii, activitățile studenților au menirea de a le dezvolta această calitate, sociabilitatea fiind o calitate deosebit de importantă și necesară în activitatea profesională a viitorului pedagog.

Bibliografie

1. Dicționar de psihologie, 1997, coord.: U.Șchiopu, Babel, București.
2. Doron, R., Parot, F., 1999, 2006, Dicționar de psihologie, Humanitas, București.
3. Erikson, E., 1950, *Childhood and Society*, Norton, New York.
4. Eysenck, H., Eysenck, M., 1998, *Descifrarea comportamentului uman*, Teora, București.
5. Iluț, P., 1997, *Abordarea calitativă a socioumanului*, Polirom, Iași.
6. Golu, P., 2000, *Fundamentele psihologiei sociale*, Ponto, Constanța.
7. Freud, A., 1958, *Adolescence*, In *Psychoanalytic study of the child*, V. 13, New York, International Universities Press.
8. Kohlberg, L., 1978, *Revisions in the theory and practice of moral development*, *New Directions for Child Development*, 2.
9. Larousse, 2000, *Dicționar de psihologie*, Univers enciclopedic, București.

10. Maccoby, E.E., Martin, J.A., 1983, Socialization in the context of the family: Parent-child interaction, In P.H.Mussen (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4, Socialization, personality, and social development, New York: Wiley.
11. Mureșan, P., 1980, Învățarea socială, Albatros, București.
12. Osborn, A.F., 1971, L' imagination constructive, Paris.
13. Piaget, J., 1972, Intelectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development, 15, p. 1-12.
14. Platon, C., 2001, Serviciul psihologic școlar, Epigraf, Chișinău.
15. Ralea, M., 1972, Explicarea omului, Minerva, București.
16. Radu, I., Iuț, P., Matei, L., 1994, Psihologie socială, Exe, Cluj-Napoca.
17. Skinner, B.F., 1953, Science and Human Behavior, MC Millan, Boston.
18. Watson, J.B., 1913, Psychology as the Behaviorist views, Psychological Review, N 20, p. 158-177.
19. Wallon, H., 1961, Psihologia copilului, EDP, București.
20. Выготский, Л.С., 2003, Психология развития ребенка, ЭКСМО, Москва.
21. Крайг, Гр., 2002, Психология развития, Ед. Питер, Санкт-Петербург.

Primit 19.01.2015



Функции научной деятельности в формировании корпоративной культуры педагогического университета

Койчева Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по научной работе ГО «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» г. Одесса, Украина

Summary

This article discusses the role of corporate culture in the development of modern university, its features, functions of research activities in the formation of corporate culture of pedagogical university.

Key words: corporate culture, pedagogical university, research activity, functions of scientific activity.

Аннотация

В статье рассматриваются роль корпоративной культуры в развитии современного университета, ее особенности, функции научно-исследовательской деятельности в формировании корпоративной культуры педагогического университета.

Ключевые слова: корпоративная культура, педагогический университет, научно-исследовательская деятельность, функции научной деятельности.

Одной из характерных черт современной системы высшего образования является поиск наиболее рациональных путей и эффективных средств обновления, приведения целей и способов ее функционирования в соответствие с потребностями и вызовами общественного развития. В контексте решения этих задач, исследователи обращаются к опыту организации деятельности университетов различных типов, рассматривают и сопоставляют различные формы и технологии организации образовательного процесса, их результативность и соответствие потребностям и тенденциям развития общества (Э. Белозерцев, Б. Бим-Бад, О. Долженко, Э. Кара, Н. Ладъжец, В. Матросов, и др.). При этом все чаще возникает необходимость изучения внутренних ресурсов университетов, которыми они реально располагают и которые оказывают решающее влияние на результаты их деятельности. В числе таких ресурсов особое внимание уделяется исследованию характерных особенностей профессорско-преподавательского состава как интеллектуального потенциала университета, внутреннего ресурса его реформирования и модернизации [1].

По аналогии с крупными производствами, объединяющими в себе различные виды деятельности, университеты характеризуются как специфические корпорации, в которых

традиционная образовательная деятельность сочетается с научной, методической, воспитательной и другими видами деятельности [1]. Такой подход дает основание рассматривать функционирование университета и его эффективность с позиций оптимального управления ресурсами – менеджмента.

Следует подчеркнуть, что в современных условиях существенно меняется взгляд на понимание роли и места университетов не только в системе образования, но и в экономике, политике и других сферах общественной жизни государства. При этом каждый вуз вынужден самостоятельно выстраивать стратегию своего развития, определять приоритетные направления с учетом собственных традиций и ресурсов.

К началу XXI века определились следующие функции университетов и университетского образования:

- обучающая, которая воплощается в передаче знаний от одного поколения специалистов другому;
- исследовательская, которая обеспечивается развитием науки;
- сервисная как обслуживание государства, социума;
- культуросозидающая, обеспечивающая развитие культуры и интеллекта;
- гуманистическая как трансляция важных идей, определяющих смысл существования человека и его деятельности [2, 3].

Выполнение сложной миссии современного университета невозможно без консолидации сил всех его сотрудников и, в первую очередь, преподавателей, деятельность которых, по сути, обеспечивает реализацию всех необходимых функций. Их умение продуктивно сотрудничать, концентрировать свои усилия в едином и значимом для всех направлении, на основании общих ценностей и единых норм деятельности и взаимодействия является условием эффективного университета, залогом его постоянного совершенствования и развития. Корпоративная культура сегодня характеризуется как внутренний дух университета, его психологический и моральный климат, способность сотрудников действовать сообща, в русле общих ценностей и интересов.

Влияние корпоративной культуры на эффективность деятельности организации рассматривалось в работах многих ученых и практиков (Р. Гэлэгер, Э. Кларк, Й. Кунде, Д. Мейсон, Р. Рюттенгер, Р. Чаран, Э. Шейн, Л. Эдвинссон и др.). Установлено, что у каждой организации своя культура. Подобно тому, как характер влияет на поведение человека, культура университета как организации влияет на поведение, мнения и действия ее членов [4]. Она определяет, как сотрудники подходят к решению проблем, обслуживают своих заказчиков, как в целом осуществляют свою деятельность сейчас и будут работать в будущем.

Корпоративная культура определяет место университета в окружающем мире, олицетворяя собой те неписанные законы, нормы и правила, которые объединяют его сотрудников и связывают их вместе в процессе общей деятельности. Под непосредственным воздействием корпоративной культуры происходит упрочение связей (социальное партнерство) сотрудников с руководством университета, их объединение на всех уровнях на основе ценностей, норм и традиций университетской корпоративной культуры, повышение их ответственности за качество деятельности [1, 6].

Доказано, что современные компании, вне зависимости от численности работающего в них персонала, демонстрируют свою специфику через корпоративную культуру, придавая ее свойствам серьезное значение. Эта тенденция характерна и для образовательной сферы, где осуществляется производство специалистов, образовательных услуг, переработка информации.

Вместе с тем, университет представляет собой особый тип корпорации и корпоративная культура в нем приобретает специфические функции, которые влияют на процесс формирования будущих специалистов.

Корпоративная культура университета не исключает, а предполагает принцип командного подхода, единый корпоративный творческий дух, создание гуманистического отношения к каждому участнику образовательного процесса. Она предполагает постоянную работу с преподавателями и студентами, направленную не только на актуализацию их личных и профессиональных способностей, но и гармонизацию внутрикорпоративных и внутригрупповых отношений, улучшение психологического климата. Именно в таких условиях создается и развивается «человеческий потенциал», «человеческий капитал», «нематериальный актив» университетов как образовательных корпораций [4].

Коллектив сотрудников университета, обладающий эффективной корпоративной культурой, отличается: слаженностью, взаимодействием (командный дух), удовлетворением работой и гордостью за ее результаты, преданностью организации и готовностью соответствовать ее высоким стандартам, высокая требовательность к качеству труда, готовность к переменам, вызванным требованиями прогресса и конкурентной борьбой, невзирая на трудности и бюрократические препоны.

Культура университета как организации, являясь по своей природе социальной инновацией, позволяет осуществлять организационные изменения в соответствии с потребностями его инновационного развития, а также формировать у сотрудников необходимую мотивацию к его осуществлению.

Таким образом, с одной стороны, корпоративная культура является продуктом отношений ее сотрудников, связанных общей целью, культура организации складывается из ценностей,

убеждений, установок людей, которые работают в данной организации. С другой стороны, корпоративная культура находится над людьми, поскольку является основанием, которое объединяет, направляет и корректирует их поведение и деятельность в соответствии с общепринятыми нормами и ценностями.

Консолидирующей составляющей корпоративной культуры педагогического университета выступает корпоративная культура его профессорско-преподавательского состава как основного носителя и транслятора его специфики во внешнюю социальную и внутреннюю собственно университетскую среду [1].

Проведенное нами исследование корпоративной культуры преподавателей педагогического университета показало, что она находится фактически в зачаточном состоянии, о чем свидетельствует отсутствие четких представлений о миссии учебного заведения, общих ценностей, единых норм профессионального поведения и профессиональной педагогической деятельности и других показателей корпоративной культуры [5]. В связи с этим возникает проблема формирования и развития корпоративной культуры преподавателей педагогического университета.

Определяя условия формирования корпоративной культуры преподавателей педагогического университета, мы исходили из того, что ее основным системообразующим элементом является миссия организации. Все остальные – выбор стратегий, стиль управления, фигура лидера, общие ценности, традиции – оказывают воздействие на корпоративную культуру лишь в той мере, в какой способствуют выполнению миссии организации. Миссия в этом случае понимается, как жизненная цель организации, в которой заключен смысл ее существования [2].

Исследователи, классифицируя причины сопротивления изменениям в организациях во взаимосвязи с организационной культурой, в основном группируют их вокруг трех основных: изменения противоречат личным интересам сотрудников; сотрудники не понимают необходимости / неизбежности изменений, боятся их и / или не доверяют руководству; имеет место негативное отношение к изменениям со стороны коллектива, обусловленное действием психологических установок и ценностей, под влиянием которых отдельные сотрудники и группы взаимодействуют друг с другом [6].

Для педагогического университета определение его образовательной миссии, которая находится под сильным воздействием образовательной политики государства, ментальных традиций и ценностей образования советского периода, представляется весьма затруднительной. Поэтому мы обратились к сфере научной деятельности, которая наряду с образовательной, является обязательной для преподавателей педагогического университета.

Следует отметить, что вопросы научно-исследовательской деятельности и проблемы ее организации в вузе в последние годы все чаще привлекают внимание украинских ученых (А. Алексюк, В. Андрущенко, Л. Вовк, М. Демьяненко, М. Евтух, И. Зязюн, В. Кремень, В. Курило, И. Огиенко, С. Сысоева и др.). В целом функции научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе любого вуза предполагают:

- создание новой научной информации;
- обогащение содержания образования новыми научными идеями и открытиями и создание на этой основе новых стандартов образования;
- формирование у создателей и потребителей научных знаний, исследовательской культуры, а значит и профессиональной деятельности;
- совершенствование на исследовательской основе технологии и методики вузовского обучения;
- педагогическое исследование как оптимальный путь совершенствования профессионального мастерства преподавателя вуза и формирование его пространственного мышления;
- реализацию идеи педагогического взаимодействия, активизацию познавательной деятельности студентов на основе объединения исследовательской деятельности преподавателей и будущих практических работников;
- обеспечение индивидуализации вузовского образования на исследовательской основе;
- реализацию преемственности профессиональной подготовки на основе фундаментализации научного знания, его обновления и обогащения за счет активного включения в процесс создания перспективной и новой научной информации;
- обеспечение целостности вузовского образования за счет единого процесса получения, усвоения, обработки и применения профессионально необходимой научной информации;
- повышение качества учебной информации за счет новых идей, концепций, педагогического опыта;
- определение перспектив высшего образования.

В педагогическом университете функции научной деятельности расширяются не только в сторону развития научного знания по определенным областям, но и на создание преподавателями наиболее продуктивных и эффективных образовательных технологий для всех уровней системы образования, которые соответствуют требованиям современности и перспективам будущего. Именно направленность научной деятельности преподавателей педагогического университета на удовлетворение образовательных потребностей общества

является характерной чертой, отличающей ее от научной деятельности преподавателей классических и специализированных к определенным сферам деятельности университетам [5].

С учетом приведенных функций правомерно сделать вывод, что потенциал преподавателей педагогического университета определяется эффективностью его научно-исследовательской деятельности, и является основанием для поиска путей и средств формирования корпоративной культуры преподавателей педагогического университета в процессе их научной деятельности.

Литература

1. Яблонскене Н. Л. Корпоративная культура современного университета // Университетское управление. – 2006. – № 2 (42). – С. 8.

2. Вольвач В. Г. Структура инновационной культуры вуза и информационная среда / В. Г. Вольвач // Инновационное образование и экономика. – № 6/17. – Омск : изд-во ОмЭИ, 2010 – 100 с.

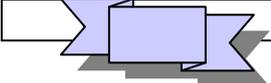
3. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университетов в европейской культуре. – М. : Наука, 1994. – 240 с.

4. Сергеева Т. Б., Горбатько О. И. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения [Электронный ресурс]. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.

5. Койчева Т. І. Теорія і практика формування корпоративної культури викладачів педагогічного університету в процесі наукової діяльності : [монографія] / Т. І. Койчева. – Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. – 296 с.

6. Спивак В. А. Корпоративная культура. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.

Primit 30.01.2015



ANALIZA CATEGORIALĂ ȘI PROTOTIPICĂ: STUDIU ASPURA REPREZENTĂRII SOCIALE A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Sîrbu Maria, lector universitar UPS „Ion Creangă”

Sanduleac Sergiu, dr. lector universitar UPS „Ion Creangă”

Summary

This article presents the software EVOC elaborated by Pierre Vergès, that gives us the possibility to make the prototypical and categorical analysis. This software is used in research of social representation. Many studies dealt with the social representations structure of different social and psychological aspects. In this article it is presented the social representation of teachers work in Republic of Moldova as an example of prototypical analysis that can be done by this software.

Keywords: social representation, EVOC, frequencies, rank, prototypical analyses, categorical analysis, teachers.

Rezumat

Acest articol descrie succint programul EVOC elaborat de Pierre Vergès, ce oferă posibilitatea de a efectua analiza prototipică și categorială. Acest program este utilizat pe larg în cercetarea reprezentărilor sociale. În domeniul dat sunt efectuate diverse studii sub aspect social și psihologic. În acest articol este prezentată reprezentarea socială a muncii cadrelor didactice din Republica Moldova, ca un exemplu al analizei prototipice ce poate fi efectuată prin intermediul programului computerizat respectiv.

Cuvinte cheie: reprezentare socială, EVOC, frecvență, rang, analiza prototipică, analiza categorială, cadre didactice.

Analiza prototipică reprezintă o metodologie standard de studiere a reprezentărilor sociale. Aceasta permite de a localiza elementele sistemului reprezentativ central printr-un calcul social de frecvență și rangul mediu al apariției termenilor induse de un cuvânt inductiv, ce permite de a localiza elementele reprezentării zonei centrale. Analiza categorială este un al doilea pas, care constă în gruparea termenilor care sunt apropiate din punct de vedere semantic și de asemenea, în a face diferite analize statistice ale acestor categorii. Software-ul EVOC permite o analiză pedagogică și deplină a utilizării analizei prototipice și categoriale [2, p. 6].

În continuare vom prezenta pe scurt, structura programului EVOC și posibilitățile sale de analiză. Programul EVOC este alcătuit din 13 module de prelucrare de bază, plus trei module adiționale prezentate în figura 1.

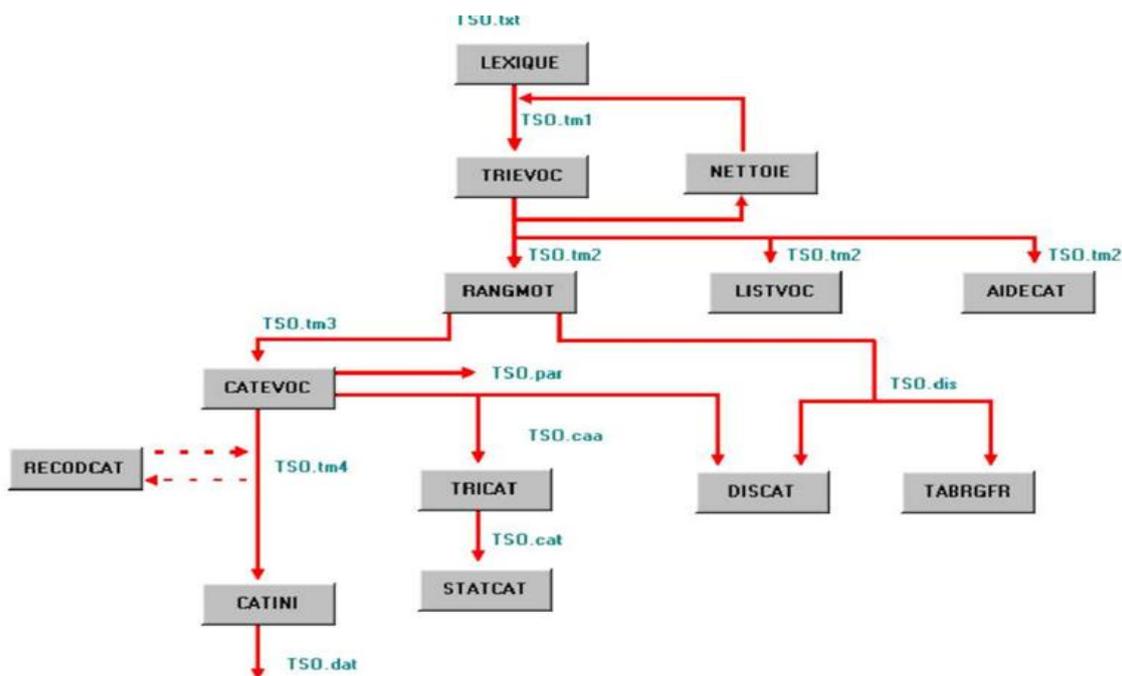


Fig. 1. Arborele de decizie în analiza prototipică și categorială

Vom detalia aici anumite etape de analiză și funcțiile specifice ale acestora. Deci, vom prezenta succesiv modulele analizei prototipice și modulele de analiză categorială.

Prima etapă de procesare constă în separarea unităților lexicale și în sortarea în ordine alfabetică a noțiunilor evocate prin intermediul extensiei LEXIQUE și modulului TRIEVOC. Curățarea greșelilor gramaticale efectuate se poate realiza prin modulul NETTOIE. După această procedură se poate de purces nemijlocit la modulul analizei prototipice.

Modulele analizei prototipice:

Programul RANGMOT oferă câteva informații generale cu privire la dosarul obținut, cum ar fi:

- Numărul total de cuvinte diferite;
- Numărul de cuvintele evocate;
- Distribuția totală a rangurilor;
- Distribuția rangurilor pentru fiecare cuvânt;
- Rangul mediu de evocare;
- Distribuția frecvențelor.

Cele două analize statistice din urmă sunt foarte esențiale, deoarece acestea sunt folosite pentru stabilirea pragurilor rangului în cadrane / frecvența calculată de programul TABRGFR (cf. tabelele 2 și 3 de mai jos).

Acest modul ajută de a varia rangul mediu, minim și frecvența intermediară. În fiecare celulă de tabel sunt enumerate cuvintele corespunzătoare pentru următoarele criterii de trecere (întretăiere):

- Quadrant 1: - Cuvintele din primele ranguri, cu frecvențe înalte;
- Quadrant 2: - Cuvintele din ultimele ranguri cu frecvențe înalte;
- Quadrant 3: - Cuvintele din primele ranguri cu frecvențe joase;
- Quadrant 4: - Cuvintele din ultimele ranguri cu frecvențe joase.

Fiecare evocare este urmată de frecvență și rangul mediu de apariție. Informații suplimentare pot fi obținute prin două module: LISTEVOC și AIDECAT. Extensiile respective permit de a vizualiza fiecare termen, în contextul în care a fost evocat. Acesta din urmă stabilește o matrice de co-ocurență (de câte ori un cuvânt a fost evocat simultan cu un altul). De asemenea, se stabilește o matrice preferință (diferența dintre numărul de ori a unui cuvânt ce a apărut înainte de un alt cuvânt și de câte ori acest cuvânt a apărut după alt cuvânt). Rezultatele acestor analize pot fi utilizate în special pentru consolidarea unor categorii.

Modulele analizei categoriale

Modulul CATEVOC este necesar de a crea categorii. Aceasta permite de a crea categorii și de asemenea, de a aloca câte o categorie pentru fiecare unitate lexicală. Întotdeauna este posibil să se întoarcă la dosar de categorii și de a face modificări cu ajutorul programului RECODCAT. Fișierul obținut este apoi clasificat (sortat) în funcție de TRICAT, care realizează lista de cuvinte în ordine de categorii și de frecvențele lor. DISCAT, STATCAT și modulul CATINI completează descrierile categoriilor. STATCAT permite de a obține numărul de cuvinte și de asemenea, evocări din fiecare categorie și numărul de cuvinte evocate frecvent. Distribuția de grade la fiecare categorie se face accesibilă prin programul DISCAT.

În cele din urmă, programul CATINI stabilește matricele de categoriile de co-ocurențe și preferințe. De asemenea, programul construiește un tabel de evocări redundante din aceeași categorie și în același subiect. De altfel, acest modul permite și formarea unui fișier de categorii, care pot fi prelucrate ulterior pentru o analiză de similitudine.

Versiunea EVOC (2000) cuprinde trei extensii adiționale (RANGMOTP, SELEVOC și COMPLEX).

Sub-fișiere pot fi create prin selectarea extensiei SELEVOC, înregistrările de date corespund la o valoare selectată de exemplu variabila (bărbați). Apoi, sub-fișierele vocabularele sunt comparate cu extensia COMPLEX. Rezultatele reprezintă o listă de cuvinte compuse numai din cuvintele din primul și al doilea fișier, cuvintele comune cu frecvențele respective și o comparație a specificităților legate de cuvintele care au avut loc mai mult de cinci ori.

Programul RANGMOTP este similar cu RANGMOT dar nu da statisticile de cuvinte, care au fost subliniate de către respondenți, în scopul de a arăta importanța lor că erau cuvinte relevante.

În continuare prezentăm un studiu teoretico-experimental asupra reprezentării sociale a muncii cadrelor didactice din ciclul primar în Republica Moldova.

După cum a fost definită de Serge Moscovici, reprezentarea socială exprimă valorile, normele și atitudinile unor grupuri sociale în legătură cu anumite obiecte sociale de reprezentare. Astfel, considerăm că RS este un concept potrivit pentru investigarea unui obiect social precum munca învățătorului. RS mai bine decât orice altă construcție de extracție cerebrală ghidează acțiunile și comportamentele oamenilor, orientează relațiile și organizează faptele lor. Ne aflăm într-o eră dominată de informație și ca consecință un procent foarte mic din ceea ce știm este rezultatul cunoașterii noastre directe. În trecut omul era organizator și transmițător al experienței, în prezent el este “organizator și transmițător al reprezentărilor sociale” [5, p.15]. Dacă dorim să înțelegem acțiunile, comportamentele indivizilor, astfel să pătrundem în esența scenariilor elaborate și prescrise de către grupuri, trebuie să ținem cont de reprezentările sociale existente. Reprezentările exprimă grupul care le-a construit, în condițiile în care acestea sunt mai ales producții de grup: “Reprezentarea este o formă de cunoaștere elaborată social și împărtășită, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social” [4, p. 468].

Adrian Neculau spune că individul reconstruiește obiectul social, îl reevaluează, și, la rândul său, obiectul există doar prin semnificația oferită de individ sau grup care-l pune în valoare. Deci, reprezentarea este socială pentru că individul, intrând în contact cu realitatea, o reconstituie, o reevaluează și o integrează sistemului de valori, organizării sale cognitive, contextului său ideologic. Astfel, grație reprezentării elaborate, subiectul își ajustează acțiunile, conduita la contextul său social, ceea ce-i permite să se ralieze conjuncturii de moment și asigură adaptarea la mediu. Prin urmare, subiectul nu procesează doar propria experiență, ci și reprezentarea socială furnizată de grupul de apartenență și de sursa de informație, trecându-l prin filtrul personal, adaptând informația la el și pe el la informație.

RS se supune întotdeauna efectelor de context, atât în ceea ce privește problemele sociale, istoria grupului care le-a determinat, cât și în ceea ce privește contextul specific în care ele sunt activate. Expresia unei reprezentări reflectă statul, de care depinde condițiile specifice în care se află obiectul social studiat [6, p.171]. De aceea, reprezentarea socială a muncii învățătorului în alt context social poate fi diferită de cea existentă în spațiul nostru. Până în prezent au fost studiate reprezentările sociale ale mai multor profesii: Isobel Stewart – *La representation sociale de la profession d’infirmier(iere)*, 2000; Robert Martin – *Representations et professions*, 1984; Eloide Cartaud et Sabrina Labbe – *L’étude des representations sociales du travail: pour une communication professionnelle et professionnalisante*, 2010; Ariane Lopes de Silva – *Social representations of*

undergraduates about teacher identity and work. A gender perspective, 2012. Însă, până la momentul dat, reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din clasele primare nu a fost încă studiată.

Demersul empiric are la bază perspectiva structurală dezvoltată în cadrul școlii de la Aix-en-Provence de către J.C. Abric și colegii săi. Ei susțin că reprezentările sociale sunt structurate într-un sistem de interrelații, credințe, opinii și atitudini transmise în două elemente: nodul central și sistemul periferic [1, p. 28]. Reprezentările sociale sunt diferite prin intermediul a două dimensiuni – conținutul, adică informațiile legate de obiectul studiat și structura internă. În studiul dat noi vom afla care este conținutul reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și cum acest conținut este structurat. Pentru a stabili elementele de logică naturală care coagulează ideile individuale despre funcționarea fenomenului muncii într-o reprezentare coerentă și împărtășită de comunitate am aplicat ca principală tehnică de cercetare chestionarul. Acest chestionar a fost elaborat în vederea depistării structurii reprezentării muncii obținută printr-o probă asociativă. În baza datelor obținute din acest chestionar s-au avansat concluzii ce vor fi prezentate la sfârșitul acestui articol. Colectarea datelor s-a realizat la sfârșitul anului 2013 cu ajutorul tehnicii asocierii libere prin similaritate [3, p. 38-55]. Asociația liberă este una dintre cele mai frecvent utilizate metode de culegere a datelor deoarece este ușor de aplicat și îi permite subiectului să se exprime cu ușurință. De fapt, sunt trei forme de asociere realizate de subiect – asociere prin similaritate, prin contrast și prin contiguitate. Însă, în funcție de scopul urmărit în cercetarea dată, expus mai sus, noi am aplicat metoda asociativă prin similaritate. Pornind de la un cuvânt-inductor subiecților li s-a cerut evocarea a cel mult 5 cuvinte/expresii și cel puțin 3 asociate sintagmei “munca învățătorului”. Următorul consemn a fost selectarea a două cuvinte/expresii din cele produse anterior, care sunt mai importante după părerea respondentului. Astfel, dacă un cuvânt era considerat de subiect cel mai important pentru a defini relația sa cu cuvântul stimul el era rugat să-l scrie mai jos, ceea ce a însemnat că acest cuvânt este pe primul și/sau al doilea loc după importanță. Am considerat oportună introducerea acestui consemn deoarece ordinea asociațiilor nu indică neapărat și importanța acordată conștient de subiect fenomenului pe care îl desemnează cuvântul asociat. De multe ori importanța și ordinea de apariție a cuvintelor asociate sunt diferite.

În sfârșit, pentru a afla conotația afectivă atât a reprezentării în ansamblu, cât și a fiecărui element luat separat s-a recurs într-o fază ulterioară la acordarea unui semn (-, + sau =), care să indice atitudinea subiectului față de cuvântul/expresia asociat/ă. Acest procedeu ne-a dat posibilitatea să calculăm așa numiții indici de polaritate și de neutralitate a reprezentării muncii la cadrele didactice.

Structura reprezentării sociale a muncii a fost posibil de calculat prin coroborarea suprapunerea a trei tipuri de date: frecvența cuvintelor din cadrul fiecărei categorii, numărul de ordine a cuvintelor produse (ordinea de apariție a cuvintelor) și numărul de importanță.

Studiul de față a inclus 582 de subiecți cu vârste între 18 și 60 de ani de genul feminin, dintre care au fost:

- 109 studenți de anul I, specialitatea Învățământul Primar: 63 studenți de la UPS „Ion Creangă”, 46 studenți de la Universitatea din Tiraspol.
- 92 studenți de anul III/IV: 54 studenți de la UPS „Ion Creangă”, 38 studenți de la Universitatea din Tiraspol.
- 81 studenți de la ciclul II, Masterat: 44 studenți de la UPS „Ion Creangă”, 37 studenți de la Universitatea din Tiraspol.
- 100 învățători de clasele primare din Instituții de Învățământ de Stat, localitate urbană (Gimnaziul № 7, școala № 152, LT “Natalia Dadiani”, LT “Al.Ioan Cuza”, LT “M. Sadoveanu”, LT “Ștefan cel Mare”, LT “Dante Aligheri”, LT “Minerva”, LT “Gh. Asachi”).
- 100 învățători de clasele primare din Instituții de Învățământ de Stat, localitate rurală (Instituții de Învățământ din următoarele localități: Sângera, Lozova, Balatina, Baraboi, Sipoteni, Peresecina, Seliște, Grătiești, Borogani, Suruceni, Ialoveni, Pârlița, Sadova, Cotiujeni).
- 100 învățători de clasele primare din Instituții de Învățământ Private, localitate urbană (LT “Prometeu”, LT “Orizont” LT “Columna”, LT “Elimul Nou”, LT “Elitex”).

În cadrul studiului de față participanții au fost rugați să scrie primele cinci cuvinte care le vin în minte atunci când se gândesc la sintagma “munca învățătorului”, după care să evalueze cuvintele în funcție de importanța acordată acestora în raport cu expresia-stimul. Această abordare ne-a oferit posibilitatea să identificăm elementele definitorii pentru conceptul de munca învățătorului.

Colectarea datelor a presupus 433 de cuvinte și/sau expresii de cuvinte asociate sintagmei “munca învățătorului” care au fost ulterior supuse procesului de omogenizare. Ca rezultat am obținut un număr de 142 cuvinte. Tabelul de mai jos prezintă cele mai frecvente asocieri realizate de către subiecți.

Tabelul 1. - Frecvența asocierilor cu sintagma “munca învățătorului”.

Cuvinte asociate	F
<i>Aptitudini</i>	201
<i>Responsabilitate</i>	161
<i>Perseverență</i>	131
<i>Grea</i>	124
<i>Afecțiune</i>	113
<i>Dăruire</i>	112

Iată câteva aprecieri generale cu privire la aceste date:

1. Majoritatea subiecților asociază sintagma “munca învățătorului” cu aptitudini (201f) ce presupune un complex de însușiri psihice și fizice strict individuale, relativ stabile ale persoanei, care condiționează realizarea cu randament a activității didactice, în sensul că marea majoritatea a subiecților asociază munca didactică cu însușirile potențiale ce pot valorificate în condiții favorabile.

2. Subiecții de asemenea percep „munca învățătorului,, responsabilitate (161f), perseverență (131f), adică statornicie în muncă, atitudine responsabilă față de activitatea prestată, față de propriile obligații.

Analizele ulterioare au permis identificarea elementelor din structura reprezentării la nivelul nucleului central și a sistemului periferic și relațiile dintre aceste elemente.

Tabelul 2 conține cele patru cadrane care indică elementele nucleului central (cadrantul din stânga sus, frecvență crescută, rang ridicat), prima periferie (cadranele din dreapta sus și stânga jos) și a doua periferie (cadrantul din dreapta jos).

Tabelul 2. – Structura reprezentării globale a muncii învățătorului conform metodei prototipicalității.

		Total subiecți (N=582)			
				RANG	
		Sub 2,8		Peste 2,8 și egal cu 2,8	
FRECVENȚĂ	Peste 5 și	Aptitudini	201 2,453	Activitati	90 3,044
		Competenta	58 2,397	Afectiune	113 2,903
		Cunostinte	58 2,603	Comunicare	60 3,400
		Daruire	112 2,652	Creativitate	17 3,471
		Educatie	90 2,633	Dezvoltare	27 3,000
		Generatia-viitoare	50 2,500	Dirijare	17 3,000
		Inteligenta	67 2,597	Disciplina	26 3,308
	Egal cu 5	Nobila	17 2,294	Documente-scolare	45 3,111
		Pregatire-pentru-ore	18 2,556	Elevi	85 2,800
		Proiecte-didactice	69 2,348	Energie	13 4,077
		Realizari	43 2,698	Epuizare	13 3,538
		Responsabilitate	161 2,242	Evaluari	53 3,396
		Sarguinta	35 2,743	Exigenta	13 3,000
		Vocatie	15 2,133	Grea	124 3,194
			Griji	20 3,450	

Sub 5	Coruptie	5 2,400	Demnitate	8 4,125
	Lectura	8 2,500	Flexibilitate	6 4,000
	Parinti	8 2,750	Harnicie	6 3,500
	Pasiune	8 2,625	Loc-de-desfasurare	7 4,000
			Mijloace-didactice	9 3,556
			Sinceritate	7 3,571
			Suport	8 3,750
			Verificari	6 3,667
			Virtuti	9 3,000
			Vointa	6 3,833
		Zambete	7 3,143	

Rezultatele sarcinii de asociere de cuvinte pun în evidență un nucleu central compus din termeni precum: *aptitudini, competență, cunoștințe, dăruire, educație, generația-viitoare, inteligență, nobilă, pregătire-pentru-ore, proiecte-didactice, realizări, responsabilitate, sârguința, vocație*. Un coeficient RS a fost calculat luându-se în considerare frecvența și rangul elementelor nucleului central pentru a putea observa modul de organizare a acestora. Tabelul de mai sus ne arată că atunci când vorbesc despre muncă, subiecții se referă în general la pregătirea profesională a cadrului didactic, la însușiri psihice individuale, relativ stabile ale persoanei, care condiționează realizarea cu randament a activității didactice și la viitorul societății, considerând că de „educația tinerilor de azi depinde, în mare măsură, ziua de mâine”. Astfel, cele mai frecvente asocieri se referă la conținutul și sarcinile activității didactice. Se poate observa că elementele centrale sunt în general descriptive în sensul că descriu practici legate de munca zilnică, obligațiuni ce trebuie respectate (*pregătire pentru ore, realizări, proiecte didactice*). Putem, de asemenea, observa neutralitatea elementelor centrale, majoritatea lor se referă dimensiunea pregătirii psiho-pedagogice și obligațiunile învățătorilor. Doar câteva se apropie de cele pozitive, asociate cu *nobilă, educație și generația viitoare*. În zonele periferice întâlnim asocieri negative, cum ar fi: *corupție, epuizare, grea, griji, verificări*. Dar totodată, aici observăm că apar asociații pozitive cu munca învățătorului, spre exemplu: *pasiune, afecțiune, suport, hărnicie, zâmbete*.

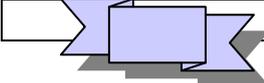
Conform teoriei elaborate de către J.C. Abric, nucleul central este cel care determină semnificația, consistența și stabilitatea reprezentării, fiind rezistent la schimbări, deoarece orice schimbare la nivelul nucleului central ar conduce în mod obligatoriu la modificarea reprezentării, nucleul central reprezintă chintesenta unui mod de gândire socială, cumulând un sistem de credințe create de grup, care nu pot fi puse în discuție deoarece ele reprezintă un mod de viață ce garantează identitatea și

existența grupului în spațiu și timp [1, p. 22]. Negociabil este doar sistemul periferic, atunci când dorim să transformăm o RS, elementele periferice sunt cele care pot fi modificate, ele sunt mult mai suple, acceptă contradicția.

Bibliografie:

1. Abric J.-C., *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France, Paris, 1994, 238 p.
2. Bonnec Y., Roussiau N., and Vergès P. *L'analyse prototypique et catégorielle: une étude sur la démarche qualité en institution hospitalière*. In: http://www.researchgate.net/publication/258831617_Categorical_and_prototypical_analysis_a_study_on_the_quality_process_in_hospital_institutions (vizitat 11.08.2014).
3. Botoșineanu F., *Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz*. Iași: ALFA, 2011, 180 p.
4. Buschini F.(coord.), Jodelet D., *Penser la vie, le social, la nature*. Editions de la Maison des sciences de l'home. Paris, 2001, p. 467-482.
5. Curelaru M. *Reprezentări sociale*. Editura Polirom. Iași, 2006, 235 pag.
6. Stewart I. *La représentation sociale de la profession d'infirmière(iere): effets de contexte liés a un changement de genre. Psychologie et societe* 7. Presses Universitaires de Bourgogne. Bourgogne, 2001, p.171-200.

Primit 22.01.2015



НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛИДЕРСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ С ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Воронова Светлана Витальевна, Одесский областной институт усовершенствования

учителей, кандидат педагогических наук

Summary

The article covers some leadership aspects in educational manager's work with public organizations. The publication presents such definitions as «management» and «leadership», qualities of successful leader.

Keywords: educational manager, public organization, management, leadership, partnership.

Аннотация

Статья посвящена некоторым аспектам лидерства в деятельности менеджера образования с общественными организациями. В публикации рассматриваются понятия «управление» и «лидерство», качества успешного лидера.

Ключевые слова: менеджер образования, общественная организация, управление, лидерство, партнерство.

Общественные организации играют важную роль в любом демократическом обществе. Их количество и качество работы является эталоном развития общества. Партнерство учебных заведений с общественными организациями становится актуальным во время реализации государственно-общественного управления в образовании. Партнерство открывает возможности для привлечения инвестиций в развитие школы, активизации человеческих ресурсов, улучшение имиджа учебного заведения, укрепление социальной стабильности и реализации интересов всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Результативность такой деятельности в большой мере зависит от личности менеджера образования, от его готовности учиться и учить, воспринимать прогрессивные идеи и меняться, от четкого понимания своей миссии в учебном заведении – миссии руководителя или лидера организации.

В рамках исследования нами изучались работы, в которых были рассмотрены такие вопросы, как: аспекты лидерологии (Р. Такер, Дж. Пейдж, Б. Келлерман и др.), качества лидера (К. Бердо и др.); стили лидерства (К. Левин, Л. Уманский, Б. Парыгин и др.), типы лидерского поведения (Б. Рассел, Ю. Дженнингс, Г. Лебон, Г. Вебер, Дж. Барбер, Р. Такер, Г. Грушевский, Л. Уманский, А. Джордж, У. Стоун, М. Кетс де Врис); проблемы лидерства в школьном коллективе (В. Татенко, С. Алифинов, Г. Ложкин, М. Шимановский и др.); управление школой (В. Бегей, В. Бондарь, Б. Жебровский, В. Маслов, Л. Даниленко, Г. Ельникова, Л. Калинина, И. Ликарчук, Н. Островерхова, В. Олейник, В. Пикельна,

Т. Сорочан, Е. Хрыков); государственно-общественное управление учебным заведением (М. Голобородова, И. Довбиш, Г. Ельникова, В. Ключник, Т. Шамова, Н. Яременко); проблемы вклада школы в процесс развития общины (Р. Баркер, Дж. Экмен, В. Крейг); теоретические основы благотворительности (Р. Апресян, Дж. Бредли, В. Герье, Г. Дмитриев, Е. Красноперов, А. Линденмаер, П. Лофарг, Д'Оссонвиль, Д. Ренсел, Е. Мюнстерберг, Г. Шмоллер); сотрудничество школы с семьями учеников и местными общинами (Дж. Эпштайн, Ф. Ван Вурхис, К. Вогель, Д. Давиес, Н. Дженсорн, Б. Саймон, М. Дж. Сандерс). Однако, аспектам лидерства в деятельности менеджера образования с общественными организациями уделено не достаточно внимания.

В связи с этим цель статьи – сравнить характеристики управления и лидерства в деятельности менеджера образования с общественными организациями.

В условиях государственно-общественного управления учебными заведениями актуализируются вопрос общей деятельности менеджера образования с общественными организациями. Прежде чем рассмотреть вопрос управления и лидерства в деятельности менеджера образования нужно определиться с данными понятиями.

Наличие большого количества определений понятия «управление» указывает на то, что нет ясности относительно его применения. Считаем верной позицию Г. Атаманчука, который указывает, что управление начинается тогда, когда в каких-нибудь взаимосвязях, отношениях, явлениях, процессах присутствует сознательное начало, интерес и знания, цели и воля, энергия и действия человека [1, с. 41]. Без сознательной, целеполагающей деятельности человека управление не возможно. Поэтому, определяем управление как вид деятельности, предметом которой является функционирование других людей и целью которой является развитие объекта управления.

Лидерство – это процесс влияния на группу людей с целью обеспечения развития организации в определенном направлении согласно ее миссии [2, с. 94]. Лидерство сплачивает усилия людей на протяжении значительного времени для реализации общей цели. Лидерство является специфическим типом управленческого взаимодействия, который основан на наиболее эффективном объединении разных источников власти и направлен на поощрение людей к достижению общих целей. С одной стороны, лидерство рассматривается как наличие определенного набора качеств, которые приписываются тем, кто успешно влияет на других, с другой стороны, лидерство – это процесс настойчивой деятельности в направлении достижения группой или организацией своих целей.

Следует отметить, что лидерство не исчерпывает и не заменяет процесс управления, а дополняет его в тех случаях, когда традиционные методы управления не дают высоких

результатов и возможности эффективно достигать поставленной цели. Существует определенное отличие между управлением и лидерством, а именно: управление – это умственный и физический процесс, который приводит к тому, что подчиненные выполняют официально определенные менеджером образования поручения и решают определенные задачи; лидерство – процесс, с помощью которого менеджер образования влияет на поведение других членов группы. Итак, руководителем (менеджером образования) будем называть человека, который имеет официально делегированные ему права и полномочие для влияния на поведение подчиненных ему людей, а лидером – человека, который получил это право благодаря личным качествам.

Менеджер образования должен искать продуктивные связи с разными общественными организациями, попечительскими советами, меценатами, благотворительными организациями и фондами, средствами массовой информации, чья деятельность органически переплетена со стратегическими установками учебного заведения по вопросам обучения и воспитания учеников, усовершенствования форм и методов работы, инвестирования и реализации проектов. Итак, под общественной организацией мы понимаем организацию, которая создается по инициативе и на основе свободного волеизъявления взрослых или детей, которая не является непосредственным структурным подразделением государственного учреждения, но может функционировать на его базе и при его поддержке (в частности, материально-финансовой), и не ставит своей уставной целью получение прибыли и распределение ее между членами организации.

В процессе совместной деятельности с общественными организациями к менеджеру образования выдвигаются новые требования, а именно: умение видеть проблемы и творчески их решать, быстро реагировать на изменения, ситуации и поиск новых решений, прогноз и планирование деятельности, быть профессионалом своего дела, умение вести за собой коллектив. То есть, человек, который руководит учебным заведением, должен быть лучшим во всех отношениях, как специалист и менеджер.

Для проверки достоверности наших утверждений было проведено социологическое исследование «Определение управленческих и лидерских качеств менеджеров образования и руководителей общественных организаций во время их совместной деятельности». В исследовании принимали участие менеджеры образования (84 респондента) и руководители общественных организаций (55 респондентов).

Среди опрошенных менеджеров образования 75% считают, что лидер – это тот, кто умеет приспособить свой стиль и методы деятельности к конкретным условиям, которые

меняются; 66% руководителей общественных организаций – лидером может быть лишь тот человек, который пользуется авторитетом среди окружающих, оправдывает их доверие.

Большинство респондентов различают понятие «лидер» и «менеджер». Различие между лидером и менеджером состоит в использовании источников их власти – право менеджера осуществлять управление следует из организационной структуры, а право быть лидером следует из собственных качеств человека.

Во время сравнительной характеристики лидера и менеджера респонденты определили, что лидер осуществляет инновации, оригинал, развивает, ориентирован на людей, вызывает доверие, имеет долгосрочную перспективу, смотрит вперед, создает, обеспечивает status quo, имеет индивидуальность, делает правильное дело; менеджер – администрирует, копирует, поддерживает, ориентирован на систему и структуру, полагается на контроль, имеет краткосрочную перспективу, смотрит итоговые данные, принимает status quo, делает дело правильно.

Почти все респонденты отметили, что ключевым моментом во время выполнения своих функций является мотивация других. Недостаточно лишь системы наказаний и поощрений. Одним из принципов успешной мотивации является распознавание индивидуальных потребностей членов организации и создание механизмов реализации этих потребностей.

Респонденты определили качества, которые помогают стать успешным лидером:

- способность управлять собой (в полной мере использовать свое время, энергию; умение преодолевать трудности, выходить из стрессовых ситуаций, забота о накоплении сил и энергии);
- наличие четких личных целей (наличие целей, совместимых с условиями общения и деятельности; понимание реальности поставленных целей и оценка продвижения к ним);
- умение решать проблемы (умение выделить в проблеме главное и второстепенное, оценить варианты решения проблемы, прогнозировать последствия после принятия решения проблемы, прогнозировать последствия после принятия решения, определить необходимые ресурсы для решения проблемы);
- творческий подход к организации людей (поиск нестандартных подходов к решению управленческих проблем, умение генерировать идеи, стремление к нововведениям).

Менеджеры образования (МО) и руководители общественных организаций (РОО) определили качества личности лидера: уверенность в себе (76% – МО, 82% – РОО); умение устанавливать хорошие личные отношения (35% – МО, 54% – РОО); способность убеждать (40% – МО, 31% – РОО); умение слушать других (24% – МО, 16% – РОО). Также были определены качества,

которые необходимы для организаторской деятельности: умение подобрать и расставить людей, составить план и включить людей в его выполнение (94% – МО, 88% – РОО); стимулировать работу сотрудников, тактично осуществлять контроль за их работой (66% – МО, 81% – РОО).

Почти все участники исследования отметили, что лидер должен понимать важность сплоченности коллектива; способен преодолеть ограничения, которые препятствуют эффективной работе коллектива; анализирует развитие группы и ищет пути ее совершенствования.

Респонденты определили такие правила, которых должен придерживаться лидер во время организационной работы:

- определить цель и что необходимо сделать;
- определить пути для наилучшего достижения цели;
- поделить весь объем работы на части;
- составить план выполнения;
- посоветоваться со специалистами;
- подобрать помощников, исполнителей;
- распределить обязанности;
- объяснить, что именно нужно сделать;
- скоординировать работу с другими организаторами и организациями;
- координировать ход работы, вносить изменения по необходимости;
- выполнить дело на наивысшем уровне;
- проанализировать работу, подвести итоги.

Для продуктивной совместной работы респонденты определили наличие таких привычек, которые будут эффективными в развитии лидерства: быть активными; полагаться на ум; всегда думать о том, как победить; сначала стараться понять себя, а потом быть понятным – то есть, чтобы другие поняли вас; творческое содружество и сотрудничество, коллективное решение проблем; дисциплина.

Среди проблем, которые возникают во время совместной деятельности менеджеров образования с руководителями общественных организаций, респонденты назвали такие:

1) недостаточная урегулированность вопросов финансового обеспечения общественных организаций и учебных заведений:

- отсутствие налогового стимулирования потенциальных доноров и меценатов для общественных организаций и учебных заведений, проблематичность получения пожертвований от юридических лиц (27%);

- общие жалобы на ограниченные возможности финансирования, несовершенство законодательства в сфере финансирования деятельности общественных организаций и учебных заведений (35%);

- проблемы предоставления платных социальных услуг без потери статуса неприбыльности (16%);

- отсутствие финансирования со стороны государства, невозможность участия в реализации государственных программ на местном уровне за счет бюджетных средств (19%);

- отсутствие лицензионных условий для общественных организаций, которые предоставляют социальные услуги (8%);

- отсутствие упрощенной системы налогообложения и отчетности для общественных организаций, тяжелая бухгалтерия (42%);

2) отношения общественных организаций с учебными заведениями:

- декларативная поддержка государством сектора общественных организаций, нет государственной программы поддержки развития общественного сектора (44%);

- отсутствие механизмов сотрудничества общественных организаций с учебными заведениями (68%);

- неинформированность менеджеров образования о существовании и деятельности общественных организаций в определенном регионе (38%);

- нежелание руководителей общественных организаций сотрудничать с учебными заведениями (22%).

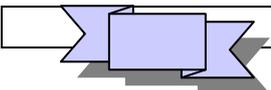
По результатам исследования мы пришли к выводу, что лидер – прежде всего творческий человек, который находится в поиске инноваций, но его значение максимально возрастает, как только лидер находит свою команду. Лидерство, как и управление являются качествами, где значительную роль играют не функциональность, не знания и не опыт управления менеджера образования, а его поведение, направленное на развитие человеческих ресурсов и благосостояние учебного заведения, на сотрудничество с общественными организациями а также наличие гибкого и творческого мышления. Современный менеджер образования должен адаптировать свой стиль управления и набор лидерских качеств для конкретной ситуации, поскольку наиболее эффективные руководители – это те, которые умеют вести себя по-разному – в зависимости от требований реальности.

Литература

1. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления : курс лекций / Г. В. Атаманчук. – Москва, 2006. – 584 с.

2. Шекшня С. В. Управление персоналом современной организации / С. В. Шекшня. – Москва, 1997. – 336 с.

Primit 04.02.2015



Особенности личности юношей со склонностью к зависимому поведению.

Адэскэлицэ Виорика, докт. психол., конф., кафедра Психологии, КГПУ им. И. Крянгэ

Summary

This article presents the results of the study due to the propensity of addictive behavior and personality traits of seniors. It was found that the characteristics that affect the appearance depending relate to the self-appreciation and relationship to others and other areas of human mental activity.

Keywords: addictive behavior, adolescence, deviant behavior.

Аннотация

В данной статье представлены результаты изучения связи склонности к зависимому поведению и особенностей личности старшеклассников. Установлено, что особенности, влияющие на появление зависимости, касаются самоотношения и отношения к другим и другие области психической деятельности человека.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, юношеский возраст, отклоняющееся поведение.

В последнее десятилетие проблема аддиктивного поведения приобрела особую актуальность. Социально-экономические тенденции населения, феномены в обществе и технический прогресс привели к появлению новых форм зависимостей. Виртуальная реальность, иллюзорный мир наслаждений, удовлетворения потребностей в признании, и многое другое, становятся сильными аддиктивными агентами, которым может быть подвержен любой человек. И, в первую очередь, эти агенты затрагивают еще не до конца сформировавшуюся личность и психику юношей. Юношеский возраст характеризуется высоким уровнем фрустрации значимых потребностей при частичной или полной неосознаваемости, субъективным переживанием ограниченности возможностей собственной реализации в кругу значимых других, что может породить общую неудовлетворенность, которая лежит в основе формирования зависимости. [7]

Проблема исследования заключалась в поиске ответов на вопрос о психологических особенностях зависимой личности, ее специфике в юношеском возрасте.

Цель исследования - в изучении психологических особенностей личности со склонностями к зависимостям в юношеском возрасте.

Гипотезы исследования:

1. Учащиеся с различным уровнем склонности к аддиктивному поведению (высоким, средним и низким) отличаются друг от друга по психологическим особенностям личности.

2.Юноши и девушки с различным уровнем склонности к аддиктивному поведению (высоким, средним и низким) отличаются друг от друга по психологическим особенностям личности.

Методиками исследования стали: стандартизированные методики (методика диагностики склонности к различным зависимостям (Лозовая Г.В.), опросник «СОП» (склонность к отклоняющемуся поведению) (Орел А.Н.), методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири), 16-ти факторный опросник Р. Кеттелла (форма С, 105 вопросов), статистические методы анализа экспериментальных результатов (коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена, U-критерий Манна-Уитни).

Выборка исследования включала 50 учеников 11-х классов лицея им. «В. Лупу», г. Кишинёва. В это число испытуемых вошли 29 молодых людей и 21 девушка. Средний возраст старшеклассников составил 17,5 лет.

По результатам методики диагностики склонности к различным зависимостям (Лозовая Г.В.) вся группа испытуемых была разделена на 3 подгруппы, которые указывали на уровень склонности к зависимому поведению. Ниже представлено процентное соотношение учеников в каждой из выделенных групп, а также деление по гендерному признаку.

Таблица 1. Соотношение учащихся с различной степенью склонности к зависимому поведению (в %).

	Кол-во учащихся	% учащихся
Группа №1	15	30
Группа №2	22	44
Группа №3	13	26

Таблица 2. Соотношение мальчиков и девочек с различной степенью склонности к зависимому поведению (в %).

	Кол-во мальчиков	% мальчиков	Кол-во девочек	% девочек
Группа	10	67	5	33
Группа	10	45	12	55
Группа	9	69	4	31

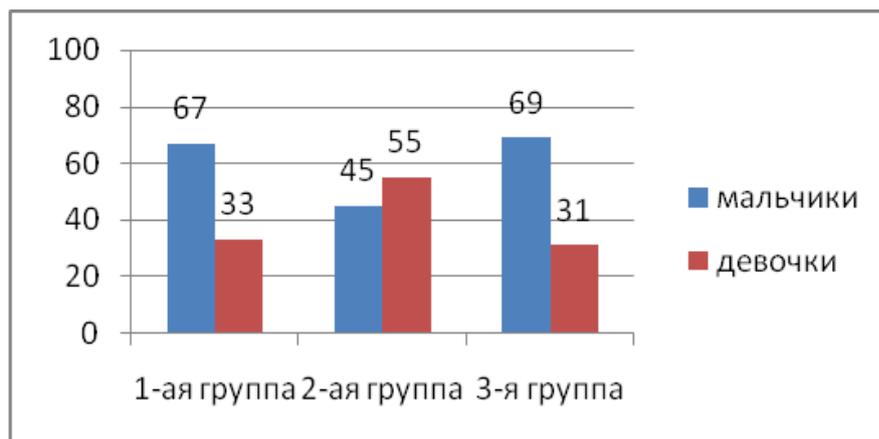


Рис. 1. Графическое представление результатов процентного соотношения.

В группу №1 (со склонностью к зависимому поведению) вошли 15 человек (30% из всего числа испытуемых; из них 10 мальчиков и 5 девочек); в группу №2 (группа, частично склонная к зависимому поведению) попало 22 старшеклассника (44%; из них 12 девочек и 10 мальчиков); группа №3 (юноши, которые не склонны к зависимому поведению) состоит из 13 человек (26%), из которых 9 мальчиков и 4 девочки.

Дальнейшее исследование показало, что испытуемые группы 1 характеризуются склонностью к любовной (18,8), пищевой (17,7), алкогольной (16), сексуальной (14,4), трудовой (13,5) и табачной (13,3) зависимостям. Можно сделать вывод, что и юноши, и девушки с тенденцией к «уходу» в зависимость, бессознательно выбирают замену травмирующим чувствам сильные эмоциональные переживания, использование психоактивных веществ, а также пытаются чрезмерно израсходовать свои физические и телесные ресурсы.

У юношей из группы №1 наиболее сильно проявляются склонности к любовной (17,9), пищевой (17,6), сексуальной (16,6), алкогольной (16,2), трудовой (13) и табачной (12,8) зависимостям. Данные показатели находятся на среднем уровне (диапазон показателей от 12 до 18), не превышают условной нормы. На самом низком уровне склонности к религиозной зависимости (6,3). Уровень общей зависимости у мальчиков характеризуется как повышенный (19,4).

Для девушек характерна склонность к таким видам зависимости, как: любовная (19,8), пищевая (17,8), алкогольная (15,8), телевизионная (15), трудовая (14), табачная (13,8) и сексуальная (12,2). Склонности ко всем зависимостям, исключая любовную, находятся на среднем уровне. Можно предположить, что девушки больше склонны к «уходу» в чувства, в

эмоциональные переживания, т.к. склонность к любовной зависимости у девушек завышена. Низкими показателями, практически, ни один вид зависимостей не был наделен. Уровень общей зависимости у девочек характеризуется как повышенный (19,8).

Общим для юношей из всех представленных групп является склонность к любовным отношениям, причем сильнее она проявляется у девушек, к нарушению пищевого поведения. Для мальчиков по всем группам характерна тенденция к сверхзанятости мыслями на сексуальную тематику. Остальные виды аддиктивного поведения изменяют свою степень проявления в зависимости от уровня проявления склонности.

Результаты анализа связей между показателями по опроснику Кеттелла и методики Лозовой Г.В. в группе №1 с высокой склонностью к отклоняющемуся поведению показали, что: существует обратная связь средней силы между уровнем самооценки и склонностью к аддикции (т.е. чем ниже самооценка, тем больше у юношей риск стать зависимым) ($r=-0,48$, $p\leq 0,05$); также отмечается менее слабая обратная связь между «зависимостью от группы» ($r=-0,34$, $p\leq 0,05$), «эго-напряженностью» ($r=-0,35$, $p\leq 0,05$) и склонностью к зависимостям. Таким образом, можно предположить, что чем ниже самооценка старшеклассника, чем выше зависимость от группы, и чем выше лень и отсутствие мотивации, тем больше рисков появляется для отклоняющегося поведения.

У испытуемых группы 1 существует прямая связь между уровнем волевого контроля эмоций и тенденцией к зависимому поведению ($r=0,38$, $p\leq 0,05$), и обратная связь между склонностью к аддикции и склонностью к зависимому поведению ($r=-0,42$, $p\leq 0,05$).

У испытуемых группы 1 высокую склонность к зависимому поведению обуславливает такое качество личности, как подозрительность ($r=0,46$, $p\leq 0,05$); в группе №2 среднюю склонность обуславливают эгоистические наклонности ($r=0,36$, $p\leq 0,05$), подозрительность ($r=0,33$, $p\leq 0,05$), а также нежелание сотрудничать ($r=-0,41$, $p\leq 0,05$); в группе №3 низкую склонность формируют высокий уровень дружелюбности ($r=-0,32$, $p\leq 0,05$), альтруизма ($r=-0,47$, $p\leq 0,05$) и отсутствие подозрительности ($r=0,50$, $p\leq 0,05$).

Делая вывод по проведенному исследованию, необходимо отметить, что существуют особенности отклоняющегося поведения юношей, которые можно охарактеризовать следующим образом:

– В группе с высокими склонностями к зависимому поведению, преобладает количество мальчиков, в группе со средними склонностями – девочки, в последней группе, где склонность не была выявлена – также преобладает количество мальчиков.

– И юноши, и девушки с сильной тенденцией к «уходу» в зависимость, бессознательно выбирают замену травмирующим чувствам сильные эмоциональные

переживания, использование психоактивных веществ, а также пытаются чрезмерно израсходовать свои физические и телесные ресурсы.

– Старшеклассники, у которых склонность к саморазрушительному поведению характеризуется как средняя, «уходят» в эмоциональные переживания и фиксацию на другом человеке, забывая о себе; в «заедание» неприятностей и в острую потребность быть успешным в той деятельности, которую практикуют.

– Старшеклассники, у которых склонность не была выявлена, все же пытаются заменить реальность другими средствами в виде пищевых продуктов, придуманных образов любимого человека, и пристального внимания к своему здоровью.

– Для учеников с высокими показателями склонности к зависимостям являются выраженными следующие поведенческие характеристики: тенденция к выбору аддиктивного, деликвентного и агрессивного поведения. При этом, они не направлены на самоповреждающее поведение, не видят необходимости эмоционального контроля и принятие социальных норм.

– Для всей группы со средними показателями склонности к зависимостям характерны средние показатели по всем шкалам, что свидетельствует о благоприятности личностного развития старшеклассников и их взаимоотношений с социумом.

– Группа с низким уровнем склонности к зависимому поведению характеризуется тем, что у нее выявились тенденции к агрессивному поведению и решению проблем путем насилия; жесткий контроль эмоций и переживаний. Старшеклассники принимают социальные нормы, следуют им и боятся быть социально отвергнутыми.

– В сфере межличностных отношений учащиеся с высокой склонностью к отклоняющемуся поведению характеризуются высоким развитием альтруистичности, стремлением сотрудничать и эгоизмом.

– У группы со средними показателями склонности можно отметить стремление к авторитарному общению, признаки агрессивного поведения, желание сотрудничать и проявлять альтруистические качества.

– Ученики с низкой склонностью могут быть гиперответственными, идти против своих убеждений в угоду общественным интересам, готовы сотрудничать и кооперировать, а также брать на себя активную роль лидера и авторитета.

– Ученики с частичной и низкой склонностью к зависимости демонстрируют поведение, направленное на социальное одобрение.

– Чем ниже самооценка старшеклассника, чем выше зависимость от группы, и чем выше лень и отсутствие мотивации, тем больше рисков появляется для отклоняющегося поведения.

– Чем ниже уровень интеллекта, тем выше вероятность появления признаков зависимого поведения, и чем человек сдержаннее и рассудительнее, тем ниже склонность к отклоняющемуся поведению.

– Чем выше самомнение, самооценка, уровень самодостаточности, уровень интеллекта и уровень выраженности супер-эго (добросовестность, морализм и др.), тем ниже склонность к отклоняющемуся поведению.

Литература

1. Айвазова А.Е. Психологические аспекты зависимости. — СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 120 с.

2. Гришко И.В. Механизмы формирования аддиктивного поведения в молодежной среде. -<http://teoria-practica.ru/-1-2006/juvenile/grishko.pdf>

3. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2003. – 240 с

4. Лозовая Г.В. Диагностика склонности к различным видам зависимости. \Интернет ресурс: cpd2002.pisem.ne/test/srvz.htm

5. Фетискин Н.П. Психология аддиктивного поведения. М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – 272 с

6. [Vintu C., Bucun N. Măsurile de prevenție și recuperare a devianței comportamentale la adolescenți. Интернетресурс : http://www.cnaa.md/thesis/6530/](http://www.cnaa.md/thesis/6530/)

Primit 28.01.2015

Devianța, de la *anancastă* la *anticonformare*.

Cinci incursiuni sintetice în psihosociologia comportamentului inadecvat

Anancastă, agitație forțată sau – în alți termeni – stare în care individul este constrâns să simtă, să gândească și să acționeze contrar voinței lui.

Apariția termenului ține de anul 1924 și este direct legată de numele lui K. Schneider. Potrivit cunoscutului psihiatru german, persoana anancastică se deosebește prin aceea că dispune, în același timp, atât de trăsături cu „încărcătură obsesională”, cât și de trăsături care denotă prezența „caracterului anal” (= *obstinație, ordine, încăpățănare, avariție, preocupare exagerată pentru curățenia corporală și atitudine scrupuloasă față situații sau îndatoriri minore*).

Ceea ce afirmă, inițial, K. Schneider se adevărește, ulterior, în studiile unui număr impunător de cercetători. Până în cele din urmă, este acreditat unghiul de vedere conform căruia „*anancaștii*” sunt tipii care, de zi cu zi, se impun prin: **(a)** perfecționism inhibant (apt să transforme orice activitate obișnuită într-o adevărată povară); **(b)** standarde morale excesiv de înalte (însoțite de teama culpabilizantă de a nu greși); **(c)** hipervalorizarea regulilor și normelor (disciplina reprezentând un principiu existențial fundamental); **(d)** teama enormă de schimbare (ultima necesitând un efort considerabil de adaptare); **(e)** prezența unui simț justițiar accentuat (al cărui principal indicator este intoleranța față de compromisuri sau încălcarea normelor); **(f)** atitudine critică excesivă față de sine și față de ceilalți; **(g)** inercialitate în luarea deciziilor (determinată, preponderent, de interpretarea inadecvată a schimbărilor situaționale produse sau de incapacitatea de a analiza profund avantajele și dezavantajele unor răsturnări de context); **(h)** exprimare limitată a trăirilor emoțional-afective și **(i)** rigiditate în cadrul relațiilor interpersonale. Tipii vizați sunt atât de preocupați de verificarea fiecărui detaliu al unui proiect, oricât de bun ar fi, încât acesta riscă să fie îndeplinit cu o mare întârziere sau să nu fie îndeplinit niciodată. Chiar și atunci când pleacă în vacanță, „*anancaștii*” „nu irosec timpul în zadar”, luându-și întotdeauna cu ei „ceva de lucru”. Mai mult, atenționează specialiștii, ei au tendința de a păstra orice obiect, chiar dacă acesta nu prezintă nicio valoare (sub pretextul că respectivul obiect „ar putea fi cândva de folos”) sau de a fi extrem de meticuloși în planificarea banilor (sub pretextul că aceștia trebuie păstrați în eventualitatea producerii unor „cataclisme”). Fiind atrași de ritualuri, fenomene fobo-obsesive, tot ei sunt acei care cad, destul de frecvent, sub imperiul decompensărilor depresive.

Etimologie: din grecescul *anankastikós* [= *constrângere*]

Sinonime: *anancastic, anancasm, tulburare anancastică*

Antonime: *homeostazie psihică, stabilitate psihocomportamentală, spirit neangoasat*

Glosar multilingv:

- *anancastic [engl.];*
- *anancastique [fr.];*

- *anankastisch* [*germ.*];
- *ананкасм* [*rus.*];
- *anancástico* [*span.*]

Concepte asociate: *agitație forțată, anxietate, tulburare obsesiv-compulsivă, perfecționism, pedantism*

Referințe bibliografice:

- *Lăzărescu M.* Patologie obsesivă. – București: Editura *Medicală*, 1973. – P. 118-181.
- *Lăzărescu M., Bumbea O.* Patologie obsesivă. – București: Editura *Academiei Române*, 2008.
- *Postel J.* Anancastique // *Bloch H., Chemama R., Gallo A., Leconte P., Le Ny J.-F., Postel J., Moscovici S., Reuchlin M. et Vurpillot E.* (eds.). Granddictionnaire de la psychologie. – Paris: *Larousse*, 1992. – P. 41.
- *Postel J.* Anancastic // *S. Chelcea* (ed.). Dicționar de psihosociologie. – București: Editura *I.N.I.*, 1998. – P. 15.
- *Postel J.* Anancastic // *J. Postel* (ed.). Dicționar de psihiatrie și psihopatologie clinică / Traducere, avânprefață și completări privind psihiatria românească de dr. *L. Gavrilu.* – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1998. – P. 47.
- *Sivadon P.* Anancasm // *H. Pieron* (ed.). Vocabularul psihologiei / Traducere și avânprefață de dr. *L. Gavrilu.* – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 2001. – P. 32.
- *Schneider K.* Clinical Psychopathology. – New York: *Grune and Stratton*, 1924.
- *Stănculescu E.* Anancastă // *S. Chelcea, P. Iluț* (coord.). Enciclopedie de psihosociologie. – București: Editura *Economică*, 2003. – P. 38.

Anomalie, abatere semnificativă de la valorile, normele, tiparele sau/și modelele împărtășite, la un moment dat, de către un grup social sau, într-o altă ordine de idei, expresia unui sau mai multor defecte comportamentale apărute în rezultatul devierilor de la starea normală a unui sistem social (grup, organizație, instituție).

Etimologie: din latinescul *anomalia* [= abatere de la normă]

Sinonime: *anormalitate, defect* [comportamental], *abatere* [de la normal]

Antonime: *normalitate*

Glosar multilingv:

- *anomaly* [*engl.*];
- *anomalie* [*fr.*];
- *anomalie* [*germ.*];
- *аномáлия* [*rus.*];
- *anomalía* [*span.*]

Concepte asociate: *anormalitate, devianță*

Referințe bibliografice:

- *Cousinet R.* Anomalie // *H. Pieron* (ed.). Vocabularul psihologiei / Traducere și avânprefață de dr. *L. Gavrilu.* – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 2001. – P. 34.

* * *

- Антонян Ю. М. Преступность и психические аномалии. – Москва: Издательство Наука, 1997. – 217 с.
- Братусь Б. С. Аномалии личности. – Москва: Издательство Мысль, 1998. – 301 с.
- Быкова А. Г. Социальная аномалия в истории больших городов Западной Сибири. – Омск: НОУ ВПО „Омский Юридический Институт”, 2004. – 96 с.
- Золотухина Е., Золотухин В. „Нормальное” и „анормальное” общество // Свободная Мысль. - 1991. - № 15. – С. 27-32.

Anomie, stare care atestă absența normelor, regulilor sau legilor. Căzând sub imperiul unei asemenea stări, societatea devine dezorganizată, dereglată, distorsionată, inconsistentă din punct de vedere moral. Drept consecință, orientarea acțiunii umane devine un lucru imposibil sau aproape imposibil. Procesul de integrare a individului în viața socială fie se stopează, fie decurge cu mari dificultăți. Se înregistrează, cu o frecvență crescândă, fenomenul însingurării sau/și cel al devianței comportamentale frapante.

În fond, starea de *anomie* indică la dificultatea de raportare a indivizilor la normele sociale, la ruperea solidarității sociale și la inexistența unui spațiu în care fiecare persoană s-ar simți înțeleasă și protejată.

În circuitul științific, termenul de *anomie* este introdus de către É. Durkheim. La 1893, în *De la division du travail social*, el îl întrebuințează pentru a descrie tipul de patologie socială generată de inexistența regulilor morale sau / și juridice. Prin diviziunea socială a muncii, arată distinsul sociolog francez, se trece de la „*solidaritatea mecanică tradițională*” la „*solidaritatea organică*”, ceea ce face ca indivizii să nu se asemene între ei și, în același timp, să fie dependenți unii de alții. Făcându-și, la acest moment, apariția, starea de *anomie* submină spiritul de coeziune și anihilează condiția de stabilitate, instaurând un regim existențial în care instituțiile mediatore (familia, biserica, corporațiile) nu mai pot asigura integrarea eficientă a individului în colectivitate. Cu patru ani mai târziu, în *Le Suicide*, É. Durkheim revine la subiect, accentuând că starea de *anomie* trebuie pusă în legătură cu acele aspirații și trebuințe ale indivizilor pe care, la un anumit moment, societatea le poate satisface doar de o manieră limitată. Potrivit lui, indivizii disciplinați, care au o „*construcție morală sănătoasă*” și care dau dovadă de „*supunere față de autoritatea colectivă*”, simt că „*cerințele lor nu trebuie să se ridice de-asupra unui anumit nivel*”. Inspirându-se, în bună parte, din opera fondatorului școlii sociologice franceze, autorii contemporani – în mod special, cei care se înscriu în orientarea structuralist-funcționalistă – sunt tentați să creadă că starea de *anomie* desemnează o societate în care nu este loc pentru niște norme clare cu referire la mijloacele instituțional acceptate pentru atingerea unor scopuri specifice. Ultimul considerent este pus în valoare, bunăoară, de către K. Merton în analiza devianței pe dimensiunea societății americane. În cadrul acestei societăți, spune el, „*goana după cât mai mult profit*” reprezintă „*scopul, valoarea centrală și simbolul succesului*”. Într-un asemenea context, de cele mai multe ori, lipsește ceea ce poartă numele de „*regulă de joc clar stabilită*”. O astfel de stare de lucruri, conchide cunoscutul om de știință american, și redă *anomia*.

În unele cazuri, axându-se pe paradigma propusă de către K. Halstead, specialiștii abordează starea de *anomie* într-un cu totul alt sens, ei revenindu-i misiunea de a exprima „*incapacitatea de a folosi numele obiectelor și persoanelor cunoscute*”.

Etimologie: din elementele grecești *a* [= *fără*] și *nemos* [= *lege*]

Sinonime: dezordine, dezorganizare, neregulă, haos

Antonime: orânduială, ordine, organizare, regulă

Glosar multilingv:

- *anomie* [engl.];
- *anomie* [fr.];
- *anomie* [germ.];
- *аномия* [rus.];
- *anomia* [span.]

Concepte asociate: apatie, devianță, dezorganizare, suicid

Referințe bibliografice:

- *Anomie* // G. Ferréol (coord.). Dicționar de sociologie / Prefață de S. Chelcea și A. Neculau. – Iași: Editura Polirom, 1998. – P. 22.
- *Anomie* // P. Popescu-Neveanu. Dicționar de psihologie. – București: Editura Albatros, 1978. – P. 52.
- *Anomie* // H. Schaub, K.G. Zenke. Dicționar de pedagogie / Traducere de R. Neculau. – Iași: Editura Polirom, 2001. – P. 19.
- *Besnard P.* L'Anomie: sesusages et sesfunctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim. – Paris: P.U.F., 1987.
- *Chelcea S.* Anomie // A. Bogdan-Tucicov (coord.). Dicționar de psihologie socială. – București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. – P. 27-28.
- *Chelcea S.* Anomic (grup) // S. Chelcea (ed.). Dicționar de psihosociologie / Traducerea textelor de L. Părăușanu. – București: Editura I.N.I., 1998. – P. 18.
- *Ginsberg R.B.* Anomie and aspirations. – New York: Arno Press, 1980. – 328 p.
- *Hilbert R.A.* Durkheim and Merton on anomie: An unexplored contrast and its derivatives // *Social Problems*. – 1989. – No. 36. – P. 242-250.
- *McClosky H., Schaar J.H.* Psychological dimensions of anomie // *American Sociological Review*. – 1965. – No. 30 (1). – P. 14-40.
- *Monteil J.-M.* Anomie // Bloch H., Chemama R., Gallo A., Leconte P., Le Ny J.-F., Postel J., Moscovici S., Reuchlin M. et Vurpillot E. (eds.). Grand dictionnaire de la psychologie. – Édition mise à jour. – Paris: Larousse, 1992. – P. 44-45.
- *Orru M.* Anomie: History and Meanings. – Boston: Allen and Union, 1987.
- *Rotariu T.* Anomie // C. Zamfir, L. Vlăsceanu (coord.). Dicționar de sociologie. – București: Editura Babel, 1993. – P. 37-38.
- *Selosse J.* Anomie // R. Doron, F. Parot (coord.). Dicționar de psihologie. – București: Editura Humanitas, 1999. – P. 70.

* * *

- *Аномия* // Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер. Социологический словарь. – Казань: Издательство Казанского Университета, 1997. – С. 7-8.
- *Аномия* // С. Ю. Головин. Словарь практического психолога. – Минск: Издательство Харвест, 1998. – С. 18-19.
- *Бабосов Е.М.* Аномия // *Социологическая энциклопедия* / Под ред. А. Н. Данилова. – Минск, 2003. – С. 20.
- *Вингендер И.* Аномия и девиация в венгерском обществе // *Социологические исследования*. – 2001. – № 3. – С. 84-89.
- *Кавецкий С. Т.* Концепция аномии Э. Дюркгейма и современное развитие // *Социология: Научно-теоретический журнал*. – 2008. – № 1. – С. 55-65.

- *Кара-Мурза С. Г.* Аномия в России: причины и проявления. – Москва: Издательство *Научный эксперт*, 2013.
- *Кнухова Ж.* Аномия и корпоративная девиантность // *Вестник Московского Университета*. – Серия 18: *Социология и политология*. – 1996. – № 2. – С. 74-77.
- *Феофанов К.А.* Социальная аномия: обзор подходов в американской социологии. // *Социологические исследования*. – 1992. – № 5. – С. 88-92.

Anormalitate, stare care caracterizează ceea ce este în afara normelor acceptate de grup. Între *normalitate* și *anormalitate* este greu – dacă nu chiar imposibil! – de stabilit o delimitare certă, aceste două categorii reprezentând punctele extreme ale unui continuum care leagă, de o manieră dialectică, ceea ce este în deplin acord cu regulile existente cu ceea ce nu corespunde unei asemenea condiții. Fiind extrem de relativă, *anormalitatea*, după cum spun specialiștii (îi avem în vedere, mai întâi de toate, pe N. Sillamy și susținătorii lui), „și-ar putea găsi ilustrarea încălătorii lui Gulliver care, în mod succesiv, este „*anormal*” în mijlocul liputanilor, apoi în mijlocul uriașilor din Brobdingnag”. Noțiunea de *anormalitate* devine accesibilă / ușor de înțeles atunci când normele nu sunt neapărat percepute în calitate de „regulic care prescriu comportamente acceptate de o colectivitate” și, invers, în accesibilă / greu de înțeles atunci când aceleași norme sunt identificate cu „ceea ce se întâmplă frecvent” sau atunci când „devianții” (= indivizii care nu acceptă „uniforma”) sunt considerați „elemente suspecte”. Indubitabil, *anormalitatea* nu este în mod obligatoriu expresia patologicului. Istoria abundă în exemple care arată că, de foarte multe ori, anume oamenii considerați „anormali” au făcut, expresia lui N. Sillamy, „să progreseze umanitatea”.

Etimologie: din *anormal* + sufixul *-itate*

Sinonime: *anormal, nenormal, anomalie*

Antonime: *normalitate*

Glosar multilingv:

- *abnormality [engl.];*
- *anormalité [fr.];*
- *abnormalität [germ.];*
- *анормальность, ненормальность [rus.];*
- *anormalidad [span.]*

Concepte asociate: *anormal, anomalie, aberație, devianță*

Referințe bibliografice:

- *McDougall J.* Plaidoyer pour une certaine anomalité. – Paris: Editions *Gallimard*, 1978 (în versiunea românească: *McDougall J.* Pledoarie pentru o anumită anomalitate / Traducere din franceză de A.-M. Iosup. – București: Editura *Trei*, 2008).
- *Popescu-Neveanu P.* Anormal // *P. Popescu-Neveanu.* Dicționar de psihologie. – București: Editura *Albatros*, 1978. – P. 52-53.
- *Sillamy N.* Anormal // *N. Sillamy.* Dicționar de psihologie / Traducere, având prefață și completări privind psihologia românească de dr. *L. Gavrilu.* – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1996. – P. 30.

- *Крысько В.* Анормальное поведение // *В. Крысько.* Словарь-справочник по социальной психологии. – СПб.: Издательство Питер, 2003. – С. 13.
- *Морозов А.В.* Психология анормальных социальных проявлений в современном обществе как дефект правосознания // Журнал *Юридическая психология* (Издательская группа „Юрист”, Москва). – 2006. - № 1. – С. 10-14.

Anticonformare, stare în care indivizii gândesc și acționează în opoziție cu standardele acceptate la nivel de grup.

Apariția termenului se datorează lui *R. Willis*. Pe la mijlocul anilor '70, acesta publică, în prestigioasa revistă *Human Relations*, articolul *Conformity, independence and anti-conformity*, în care, pentru prima dată, vorbește la direct despre aceea că regulile de conviețuire inculcate membrilor societății prin mijlocirea socializării adeseori nu sunt respectate.

Este de menționat faptul că efectul de *anticonformare* nu provine neapărat din nedorința de a respecta o anumită normă. Potrivit specialiștilor, dezvoltarea individului se caracterizează, în general, prin existența unor perioade de viață în care adoptarea unor atitudini sau linii comportamentale ce nu consună cu normele existente este aproape sau în totalitate firească. Astfel, exemplifică ei, în primii ani de școală copiii „nu reușesc să perceapă valoarea adaptativă a conformării”. La fel, în căutarea propriei identități, adolescenții, de regulă, tind să se identifice cu diverse modele (reale, construite sau ideale) care nu sunt prin excelență dezirabile sau recunoscute în plan social. În plus, mai mulți autori, călăuzindu-se de rezultatele cercetărilor pe care le-au întreprins, înclină să creadă că „adoptarea unor poziții anticonformiste poate fi luată drept o formă alternativă de conformism”.

În psihologia socială, este cazul să menționăm, termenul de *anticonformare* este echivalent cu cel de *rebeliune*.

Etimologie: din grecescul *anti* [= împotriva, (în)contra, opus] și latinescul *conformare* [= a se potrivi, a fi în acord cu ceva sau cineva]

Sinonime: *anticonformism, nonconformism, nonconformare, contraconformare*

Antonime: *conformitate, conformism*

Glosar multilingv:

- *anticonformity [engl.];*
- *anticonformité [fr.];*
- *anticonformität [germ.];*
- *антиконформность [rus.];*
- *anticonformismo [span.];*

Concepte asociate: *contraconformism, nonconformism, conformare, conformism*

Referințe bibliografice:

- *Antonis B., Machentuhun G., Stimpoki Th.* (eds.). Conformism, Non-Conformism and Anti-Conformism in the Culture of the United States. – Heidelberg: *Universitätverlag Winter*, 2008.
- *Chelcea S.* Anticonformare // *S. Chelcea* (ed.). Dicționar de psihosociologie / Traducerea textelor de *L. Părăușanu*. – București: Editura *I.N.I.*, 1998. – P. 21.

- *Elinschi-Ciupercă E. Anticonformare // S. Chelcea, P. Iuț (coord.). Enciclopedie de psihosociologie. – București: Editura Economică, 2003 – P. 42.*
- *Ferry L. L'anticonformiste: une autobiographie intellectuelle / Entretiens avec A. Laignel-Lavastine. – Paris: Editions Denoël, 2011.*
- *Willis R. Conformity, independence and anti-conformity // Human Relations. – 1965. – No. 18. – P. 373-388.*
-

* * *

- *Антиконформность // Т. В. Летягова, Н. Н. Романова, А. В. Филипов. Тысяча состояний души: Краткий психолого-филологический словарь. – 3-е издание, стереотипное. – Москва: Издательство Флинт& Издательство Наука, 2011. – С. 20.*
- *Маградзе Г.А. Групповые процессы: конформность и антиконформность. – Тбилиси: Издательство Советский писатель, 1979.*

Primit 19.02.2015