

Journal
Psychology and Special Education
"Ion Creangă"
State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 3(32)/2013 ISSN 1857-0224

Colegiul de redacție:**Igor Racu**

Dr. habilitat în psihologie, prof. universitar

Redactor științific**Ion Negură**

Dr. în psihologie, conf. universitar

Redactor adjunct**Petru Jelescu**

Dr. habilitat în psihologie, prof. universitar

Jana Racu

Dr. habilitat în psihologie, prof. universitar

Carolina PerjanDr. în psihologie,
conferențiar universitar**Elena Losii**Dr. în psihologie,
conferențiar universitar**Maria Vîrlan**Dr. în psihologie,
conferențiar universitar**Cornelia Bodorin**Dr. în psihologie,
conferențiar universitar**Mihai Șleahtîchi**Dr. în psihologie, dr. în pedagogie,
conferențiar universitar**Eugen Corneliu Hăvărneanu**Dr. în psihologie,
profesor universitar**România****Marcela Rodica Luca**Dr. în psihologie,
profesor universitar**România****Francois Ruegg**Dr. în psihologie,
profesor universitar**Elveția****Mariana Caluschi**Dr. în psihologie,
profesor universitar**România****Svetlana Valyavko**Dr. în psihologie
conferențiar universitar**Rusia****Adresa noastră:**MD. 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,
tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.e/mail: iracu64@yahoo.com; ion7neg@gmail.comveb site: <http://www.upsc.md/>

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială

Publicație științifică de profil - Categoria C

Cuprins:

Şleahtîchi Mihai	Instrumente de analiză structurală a spațiului reprezentățional: schemele cognitive de bază	P. 1-10
Шрагина Лариса	Психология воображения как методологи- ческая проблема	P.11- 27
Trofaiia Lidia	Aptitudinile pedagogice – componentă a măiestriei profesionale la viitorii pedagogi	P. 28-36
Ткач Елена	Феномен государственно-общественного управле- ния детским домом, как условие эффективной социализа- ции детей-сирот	P. 37-45
Томилина Л.	Некоторые подходы формирования этноцен- ностных ориентаций у воспитанников детских домов в условиях дополнительного образования	P. 46-54
Ciobanu Elena, Pantea Oleg	”Copilul care nu trebuie nimănuit” - aspecte psihosociale	P. 55- 62
Racu Igor	Violența școlară - posibilități de diminuare	P. 63-68
Белая Елена	Педагогические принципы подготовки будущих специалистов социономической сферы к проектированию профессиональной деятельности	P. 69-76
Данильчук Лариса	Категориальная сущность понятия «правовая компетентность»	P. 77-83
Клак Инна	Структура и основные характеристики профес- сиональной коммуникативной компетентности будущих учителей филологов	P. 84-92

Adresa editurii

Editura UPS „I.Creangă”

MD.2069,Chișinău,
Strada Ion Creangă 1, bloc 3.

Dragi cititori !

Aveți în față numărul 3(32) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Considerăm că o atare publicație periodică va fi utilă tuturor celor preocupați de practică, teorie, educație și instruire, profesorilor și părinților, educatorilor și studenților, psihologilor, asistenților sociali, psihopedagogilor speciali.

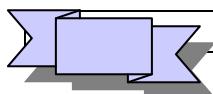
Planificăm în viitorul apropiat crearea de noi compartimente în cadrul revistei în care vor fi prezentate recenzii la monografii recent apărute în R. Moldova și peste hotarele ei; informații despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale; materiale practice și aplicative.

Așteptăm sugestiile dumneavoastră privind lărgirea conținutului revistei noastre!

Pe site-ul: <http://www.upsc.md/> sunt prezentate integral toate numerele revistei.

Cu respect,

Colegiul de redacție



Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentațional: schemele cognitive de bază

Structural analysis tools representationalspace: basic cognitive schemes

Mihai Șleahtăchi, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Summary

The method of basic cognitive schemes (SCB), developed - in the early 90s - by C. Guimelli and M. – L. Rouquette, provides the necessary conditions for spotting the links and the hierarchy between the constituent elements of a social representation. Moreover, unlike other methods - such as *free evocation* or *the questionnaire for characterization*, *similarities analysis* or *the associative map* - , this method of firstly possibility to see if the central elements of the representation, detected at earlier stages, are truly central, if they are indeed the core of the representation, and not its peripheral system.

Keywords: social representation, structural analysis of social representation, basic cognitive schemes

Rezumat

Metoda schemelor cognitive de bază (SCB), elaborată - la începutul anilor '90 - de către C. Guimelli și M. – L. Rouquette, asigură condițiile necesare reperării legăturilor și ierarhiei dintre elementele constituante ale unei reprezentări sociale. În plus, metoda vizată, spre deosebire de alte metode – cum ar fi, bunăoară, *evocarea liberă* sau *chestionarul de caracterizare*, *analiza de similitudine* sau *harta asociativă* -, oferă posibilitatea de a vedea dacă elementele centrale ale reprezentării, depistate anterior, sunt cu-adevărat centrale, dacă ele constituie chiar nucleul reprezentării, și nu sistemul periferic al acesteia.

Cuvintele – cheie: reprezentare socială, analiza structurală a reprezentării sociale, schemele cognitive de bază

Este știut că orice studiu consacrat analizei structurale a reprezentărilor sociale trebuie, în mod necesar, să parcurgă *trei etape consecutive*. *

Astfel, în cadrul *primei etape* urmează să se producă *delimitarea conținutului*. La acest moment, trei instrumente de cercetare pot fi considerate ca fiind „cele mai pertinente”: „, pe de o parte, *discuția*, apoi cel numit „*metoda de evocare liberă*” (care constă în a-i cere interviewatului să facă asocieri în mod independent, pornind de la unul sau mai multe cuvinte inductoare) și, în cele din urmă, un tip aparte de a chestionar – „*chestionarul de caracterizare*”.

Adoua etapă este centrată pe *identificarea nucleului central și a organizării reprezentării*. Acum, „asupra conținutului obținut în faza precedentă se vor aplica instrumente care să permită reperarea legăturilor, a relațiilor și a ierarhiei dintre elemente”. În vederea atingerii obiectivului enunțat, pot fi antrenate, din nou, „*evocările libere*” sau „*chestionarele de caracterizare*”. În același timp, mai poate fi utilizată și metoda „*schemelor cognitive de bază*” sau cea de *analiză a similitudinii*.

* Vezi, la acest subiect, Abric J.-C. Analiza structurală a reprezentărilor sociale // S. Moscovici, F. Buschini (coord.). Metodologia științelor socioumane / Traducere de V. Savin. – Iași: Editura Polirom, 2007. – P. 451 – 452 sau și M. Șleahtăchi. Analiza structurală a spațiului reprezentațional: semnificații, principii, etape // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2013. – Nr. 1 (30). – P. 14 – 25.

Cea de-a treia etapă are drept scop *controlul centralității*. Punerea în evidență, pe parcursul etapei premergătoare, a modului în care este organizată reprezentarea asigură, în fond, o cunoaștere mai mult ipotetică a nucleului central. De aceea, după cum ține să menționeze J.-C. Abric [24, p. 452; 25, p. 32], rămâne de văzut dacă „elementele fundamentale” depistate anterior se referă cu adevărat la nucleul central. Și de această dată, în vederea obținerii rezultatului scontat, va fi utilizată o gamă variată de instrumente investigaționale: metoda „*schemelor cognitive de bază*”, la care am făcut deja trimitere, dar și metoda de „*punere în discuție*”, metoda „*scenariului ambiguu*” sau metoda „*recunoașterii obiectului*”.

Cele trei etape, afirmă specialiștii, sunt esențiale și de neocolit. Respectarea cu strictețe a principiilor care stau la baza lor și a consecutivității în care ele trebuie să-și facă apariția garantează în deplinătate valoarea rezultatelor și a analizelor.

Așa cum, prin mijlocirea unor studii publicate anterior*, ne-am referit deja la *evocarea liberă, chestionarul de caracterizare* și, respectiv, la *analiza similitudinii*, să urmărim în continuare cum se prezintă *schemele cognitive de bază*, metoda care, în termenii lui J.-C. Abric**, „permite cunoașterea și măsurarea tipului și naturii relațiilor pe care le întrețin elementele constitutive ale unei reprezentări și identificarea elementelor centrale”.

Ce reprezintă, așadar, metoda *schemelor cognitive de bază*?

Instrumentul investigațional intitulat *Schemele Cognitive de Bază (SCB)* a fost proiectat și lansat de doi cunoscuți psihosociologi francezi – C. Guimelli și M.-L. Rouquette. Caracteristica generală a invenției se regăsește în trei studii de referință ale acestora – *Transformation des représentations sociales: pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base* [1], *Une classe de modèles pour l'analyse des relations entre cognèmes* [2] și *Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales* [3].

* Vezi, în acest sens, M.Şleahtîchi. Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2013. – Nr. 1 (30). – P. 14 – 25; M.Şleahtîchi. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă // *Psihologie*.: Revista științifico – practică a Asociației psihologilor – practicieni din Republica Moldova. – 2013. – Nr. 2 . – P. 87- 91; M.Şleahtîchi. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă, harta asociativă și rețeaua de asociații // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2013. – Nr. 2 (31). – P. 27 – 39, M.Şleahtîchi. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: chestionarul de caracterizare // *Studia Universitatis Moldavia*: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei*. – 2013. – Nr. 5 (65). – P. 102 – 109 și M.Şleahtîchi. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: analiza similitudinii // *Studia Universitatis Moldaviae*: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Seria *Științe ale Educației*. – 2013. - Nr. 9 (69). - P. 105-111.

** Vezi Abric J.-C. Analiza structurală a reprezentărilor sociale // S. Moscovici, F. Buschini (coord.). Metodologia științelor socioumane / Traducere de V. Savin. – Iași: Editura Polirom, 2007. – P. 465.

Recurgând la elaborarea instrumentului nominalizat, cei doi cercetători și-au propus, de la bun început, să se conducă de trei *axiome*^{*}. Prima axiomă indică la existența unui vocabular finit [V], în care sunt adunate cuvintele unei limbi. Elementele constituante ale acestui vocabular, purtând calificativul *decogneme*, pot fi desemnate prin litere [A, B, C, D, E ... X, Y, Z]. Faptul în cauză permite să se ajungă la o relație/formulă de tipul: $V = [A, B, C, D, E \dots X, Y, Z]$. Potrivit lui C. Guimelli și M.-L. Rouquette, *cognemele* sunt chemate să exprime, sub aspect operațional, fie „*termeni izolați din chestionarele noastre*”, fie simboluri/convenții, fie, în sfârșit, entități care „au în spate o realitate pe care o reprezintă”. Cea de-a doua axiomă stipulează că există un număr finit de *conectori binari* [c] apărați să instituie relații de durată între cognemele vocabularului utilizat [V]. Ca și în cazul primei axiome, este valabilă relația/formula de tipul:

$c = [c_1, c_2, c_3 \dots c_x, c_y, c_z]$. Efectul de funcționalitate cognitivă, atenționează specialiștii – ne referim, din nou, la C. Guimelli și M.-L. Rouquette, dar și la M. Curelaru [4] cu L. Radu [5] –, își face apariția atunci când sistemul cunoșcător asociază un cognem A cu altul, să zicem B, prin intermediul unui conector c. La acest moment, relația dintre cele două cogneme poate fi redată în felul următor: **AcB**. Atât C. Guimelli cu M.-L. Rouquette, cât și toți acei care le-au urmat calea, văd în formula **AcB** un aspect concret al cognemului A. Relațiile de tipul **Ac_pB** sau **Ac_mB**, mai spus ei, caracterizează alte aspecte concrete ale același cognem A, iar formula **Bc_mA**, la rândul său, nu redă altceva decât un aspect concret al cognemului B. A treia axiomă, conform acelorași autori, prevede că două triplete diferă dacă cel puțin una dintre componentele lor diferă sau dacă diferă ordinea de așezare a elementelor. Cu luarea în considerare a acestui raționament, se poate spune că **Ac_pB** poate fi altceva decât **Bc_pA**.

În modelul propus de C. Guimelli și M.-L. Rouquette se regăsesc 28 de conectori. Aceștia sunt grupați în cinci scheme cognitive de bază: *lexic*, *vecinătate*, *compoziție*, *practică* și *atribuire*. În plus, mai există și un conector *NUL*, care, conform rolului deținut, are menirea să indice la lipsa oricărei relații între două cogneme anumite.

M. Curelaru, cel care scoate, sub îndrumarea lui A. Neculau, monografia *Reprezentări sociale* (la editura ieșeană *Polirom*, ea a văzut câteva ediții), recurge la o inventariere a conectorilor raportați la cele cinci scheme cognitive de bază (acest lucru autorul invocat îl face, ținând cont, evident, de noțiunile și formalizările standard pe care le-au avansat, ceva mai devreme, C. Guimelli și M.-L. Rouquette). Rezultatul obținut se prezintă astfel [6]:

^{*} Axioma, vom reaminti, exprimă un adevăr fundamental admis fără demonstrație (fiind evident prin el însuși) sau – într-o altă orice ordine de idei – un enunț prim, nedemonstrat, din care se deduc, pe baza unor reguli, alte enunțuri.

LEXIC

1. SYN trimit la un cognem substituibil, echivalent al lui A (A semnifică același lucru, are același sens cu B), A SYN B - de exemplu: *carte SYN volum*.
2. DEF trimit la un cognem definitoriu sau analogic lui A (A poate fi definit ca B), A DEF B - de exemplu: *psihanaliza DEF confesiune*.
3. ANT trimit la un cognem contrar, opus (A este contrar lui B), A ANT B - de exemplu: *sănătate ANT maladie*.

VECINĂTATE

1. TEG trimit la un cognem care include (A face parte din B, este un exemplu de B), A TEG B - de exemplu: *câine TEG mamifer*.
2. TES trimit la un cognem inclus (A are ca exemplu cazul particular B, A include B), A TES B - de exemplu: *câine TES Colley*.
3. COL trimit la un cognem al aceluiași cognem incluzător [A aparține aceleiași clase (categorii) generale ca și B], A COL B -de exemplu: *Colley COL Lévrier*.

În cadrul acestei scheme, avem de-a face cu relații ce stabilesc raporturi de subordonare-supraordonare: gen-specie, specie-gen, precum și de coordonare între specii.

COMPOZIȚIE

1. COM trimit la un cognem pentru care A desemnează o componentă(A este o componentă, o constituantă a lui B), A COM B - de exemplu: *piston COM motor*.
2. DEC trimit la un cognem desemnând o componentă a lui A (A are drept componentă, drept constituantă B), A DEC B - de exemplu: *motor DEC supapă*.
3. ART trimit la o altă componentă B, în condițiile în care A și B sunt componente ale aceluiași sistem referent[A și B sunt ambele constituente ale aceluiași lucru (obiect)], A ART B - de exemplu: *piston ART supapă*.

Relațiile de la nivelul acestei scheme sunt partitive: parte-întreg, întreg-partie, parte-partie ale aceluiași întreg.

PRACTICĂ

1. OPE trimit la o acțiune pentru care A este actor (A face B), A OPE B - de exemplu: *mecanic OPE reparație*.
2. TRA trimit la un obiect asupra căruia se aplică acțiunea actorului A (A are o acțiune asupra lui B), ATRA B - de exemplu: *reparație TRA motor*.
3. UTI trimit la o unealtă, un instrument utilizat de actorul A în acțiunea sa (A utilizează B), A UTI B - de exemplu: *mecanic UTI cheie*.
4. ACT trimit la actorul acțiunii desemnate prin A (B este cel care face A), A ACT B - de exemplu: *reparație ACT mechanic*.
5. OBJ trimit la obiectul asupra căruia se aplică acțiunea A (A este o acțiune pentru B, A se aplică lui B), A OBJ B - de exemplu: *reparație OBJ motor*.
6. UST trimit la o unealtă angajată în acțiunea A (pentru a face A se utilizează B), A UST B - de exemplu: *demontare UST cheie*.
7. FAC trimit la actorul care acționează asupra obiectului desemnat prin A [B este cineva (o persoană, o instituție) care acționează asupra lui A], A FAC B - de exemplu: *motor FAC mechanic*.

8. MOD trimite la o modalitate de acțiune asupra obiectului care desemnează *A* (*B* desemnează o acțiune pe care o putem face asupra lui *A*), *A* MOD *B* - de exemplu: *motor MOD demontare*.

9. AOB trimite la o unealtă aplicată asupra obiectului *A* (*B* este o unealtă pentru *A*), *A* AOB *B* - de exemplu: *surub AOB cheie*.

10. TIL trimite la actorul care utilizează unealta *A* (*A* este utilizat de *B*), *A* TIL *B* - de exemplu: *cheie TIL mecanic*.

11. OUT trimite la o acțiune prin care *A* desemnează un obiect (se utilizează *A* pentru a face *B*), *A* OUT *B* - de exemplu: *cheie OUT demontare*.

12. AOU trimite la obiectul asupra căruia se aplică unealta desemnată prin *A* (*A* este o unealtă care se poate utiliza pentru *B*), *A* AOU *B* - de exemplu: *cheie AOU surub*.

Această schemă, precum se poate de observat, reprezintă o dezvoltare a paradigmelor instrumentale. Într-o relație de tipul *A* x *B*, *A* este socotit *agent*, *x* –*instrument*, iar *B* – *recipient*.

ATRIBUIRE

1. CAR trimite la un atribut permanent al cognemului *A* (A este întotdeauna caracterizat prin *B*), *A* CAR *B* - de exemplu: *om CAR biped*.

2. FRE trimite la un atribut frecvent al cognemului *A* (A este adesea caracterizat prin *B*), *A* FRE *B* - de exemplu: *om FRE brunet*.

3. SPE trimite la un atribut ocazional al cognemului *A* (A este uneori caracterizat prin *B*), *A* SPE *B* - de exemplu: *om SPE albinos*.

4. NOR trimite la un atribut normativ (A trebuie să aibă calitatea lui *B*), *A* NOR *B* - de exemplu: *om NOR vorbitor*.

5. EVA trimite la un atribut evaluator (A îl evaluează pe *B*), *A* EVA *B* - de exemplu: *om EVA bun*.

6. COS trimite la un predicat cauzal (A depinde de *B*), *A* COS *B* - de exemplu: *om COS foetus*.

7. EFF trimite la un predicat de consecință, de efect sau de scop (A are drept efect sau scop *B*), *A* EFF *B* - de exemplu: *om EFF degradarea naturii*.

8. NUL marchează lipsa oricărei legături între cognemele *A* și *B*, *A* NUL *B*.

Știindu-se care sunt axiomele relației dintre elementele unei reprezentări sociale și cum arată inventarul conectorilor binari capabili să stabilească conexiuni între cognemele vocabularului/lexicului finit, se poate purcede la punerea în practică a modelului *SCB*. În mediul specialiștilor – îi avem în vedere, mai întâi de toate, pe C. Guimelli și M.-L. Rouquette [7], M.-L. Rouquette și P. Rateau [8], J.-C. Abric [9] și M. Curelaru [10] –, este împărtășit punctul de vedere potrivit căruia acest proces trebuie să cuprindă trei etape – *asocierea continuă, justificarea răspunsurilor și categorizarea răspunsurilor (analiza relațiilor inductor-indus)*. În mare, etapele la care ne referim prezintă următoarele caracteristici definitorii:

Asocierea continuă

La această etapă, subiecților li se prezintă cuvântul inductor și li se cere să ofere (în scris și cât mai rapid posibil) trei cuvinte sau expresii care le vin în minte în legătură cu el (răspunsurile oferite se notează prin R1, R2, R3).

Justificarea răspunsurilor oferite

De astă dată, subiecților li se cere ca pentru fiecare dintre răspunsurile oferite să se explice (din nou în scris), prin una sau două fraze, motivul (sau motivele) care a/au stat la baza formulării lor. Justificarea are rolul de a clarifica subiectului relația inductor-indus, în ideea de a facilita sarcina următoare.

Categorizarea răspunsurilor (analiza relațiilor inductor-indus)

Pe acest palier, subiecții primesc toți operatorii SCB (în varianta unor expresii standard), fiecare fiind urmat de definiția sa, de o manieră care să facă accesibil înțelesul său unui subiect participant la cercetare. Subiecții trebuie să decidă printr-un răspuns la alegere (da, nu, poate) măsura în care fiecare expresie standard corespunde relației care se stabilește, în opinia lor, între itemul inductor și cel indus. Toate cele 28 de expresii sunt prezentate pe rând pentru cele trei răspunsuri ale subiectului (notate prin R1, R2, R3).

Pentru a avea o viziune clară asupra procedurii de aplicare a modelului SCB, prezentăm, în cele ce urmează, un chestionar ipotetic pe care ni-l prezintă M. Curelaru [11] în legătură cu termenul inductor „corupție”.

Chestionarul cuprinde cinci file (una pentru asociere, una pentru justificare și trei pentru analiza relațiilor). Foile pot fi date toate o dată subiecților (cu condiția de a se atenționa asupra trecerii de la una la alta) sau pot fi distribuite pe rând.

C H E S T I O N A R

Plecând de la termenul „corupție”, oferiți cât mai rapid posibil trei cuvinte sau expresii care vă vin în minte în legătură cu acesta:

Răspunsul nr. 1

Răspunsul nr. 2

Răspunsul nr. 3

Vă solicităm acum să vă justificați răspunsurile:

1. **Am răspuns:** (răspunsul nr. 1)
pentru că
.....

2. **Am răspuns:** (răspunsul nr. 2)
pentru că
.....

3. **Am răspuns:** (răspunsul nr. 3)
pentru că
.....

Scrieți din nou răspunsul nr. 1 pe spațiul de mai jos

Citiți afirmațiile de mai jos și hașurați cerculețul corespunzător răspunsului dvs.

Nr.	SCB	Exprimări ale relațiilor	Da	Nu	Poate
1	SYN	<i>Corupția semnifică același lucru, are același sens cu răspunsul nr. 1</i>	0	0	0
2.	DEF	<i>Corupția poate fi definită la fel cu răspunsul nr. 1</i>	0	0	0

3.	ANT	<i>Corupția este contrară răspunsului nr. I</i>	0	0	0
4.	TEG	<i>Corupția face parte, este inclusă în răspunsul nr. I</i>	0	0	0
5.	TES	<i>Corupția are drept caz particular, ca exemplu, sau include răspunsul nr. I</i>	0	0	0
6.	COL	<i>Corupția aparține aceleiași clase, aceleiași categorii ca și răspunsul nr. I</i>	0	0	0
7.	COM	<i>Corupția este o componentă, o constituantă a răspunsului nr. I</i>	0	0	0
8.	DEC	<i>Corupția are drept componentă, drept constituantă răspunsul nr. I</i>	0	0	0
9.	ART	<i>Corupția și răspunsul nr. I sunt două constituante, două componente ale aceluiași lucru (obiect)</i>	0	0	0
10.	OPE	<i>Corupția face (provoacă) răspunsul nr. I</i>	0	0	0
11.	TRA	<i>Corupția are o acțiune asupra răspunsului nr. I</i>	0	0	0
12.	UTI	<i>Corupția utilizează răspunsul nr. I</i>	0	0	0
13.	ACT	<i>Răspunsul nr. I este cel care face (provoacă) corupția</i>	0	0	0
14.	OBJ	<i>Corupția este o acțiune care are ca obiect sau se aplică răspunsului nr. I</i>	0	0	0
15.	UST	<i>Pentru a face (provoca) corupția se utilizează răspunsul nr. I</i>	0	0	0
16.	FAC	<i>Răspunsul nr. I este ceva sau cineva (o persoană sau o instituție) care acționează asupra corupției</i>	0	0	0
17.	MOD	<i>Răspunsul nr. I desemnează o acțiune pe care o putem face asupra (în legătură cu, în caz de, cu privire la etc.) corupției</i>	0	0	0
18.	AOB	<i>Răspunsul nr. I este un instrument pe care îl utilizam cu privire la (în legătură cu, în caz de etc.) corupție</i>	0	0	0
19.	TIL	<i>Corupția este utilizată prin intermediul răspunsului nr. I</i>	0	0	0
20.	OUT	<i>Se utilizează corupția pentru a face (provoca) răspunsul nr. I</i>	0	0	0
21.	AOU	<i>Corupția este un instrument pe care îl putem utiliza pentru răspunsul nr. I</i>	0	0	0
22.	CAR	<i>Corupția este totdeauna utilizată pentru răspunsul nr. I</i>	0	0	0
23.	FRE	<i>Corupția este adesea utilizată pentru răspunsul nr. I</i>	0	0	0
24.	SPE	<i>Corupția este uneori utilizată pentru răspunsul nr. I</i>	0	0	0
25.	NOR	<i>Corupția este o caracteristică a răspunsului nr. I</i>	0	0	0
26.	EVA	<i>Răspunsul nr. I evaluatează corupția</i>	0	0	0
27.	COS	<i>Corupția are ca efect (consecință sau scop), antrenează răspunsul nr. I</i>	0	0	0
28.	EFF	<i>Corupția are drept cauză, depinde de, este antrenată de răspunsul nr. I</i>	0	0	0

Scriți din nou răspunsul nr. 2 pe spațiul de mai jos

.....

Procedați la evaluare ca în cazul anterior.

Nr.	SCB	Exprimări ale relațiilor	Da	Nu	Poate
1	SYN	<i>Corupția semnifică același lucru, are același sens cu răspunsul nr. 2</i>	0	0	0
2.	DEF	<i>Corupția poate fi definită la fel cu răspunsul nr. 2</i>	0	0	0
		<i>Etc.</i>	0	0	0

Scriți din nou răspunsul nr. 3 pe spațiul de mai jos

Procedați la evaluare ca în cazul anterior.

Nr.	SCB	Exprimări ale relațiilor	Da	Nu	Poate
1	SYN	<i>Corupția</i> semnifică același lucru, are același sens cu <i>răspunsul nr. 3</i>	0	0	0
2.	DEF	<i>Corupția</i> poate fi definită la fel cu <i>răspunsul nr. 3</i>	0	0	0
		Etc.	0	0	0

În cazul modelului *SCB*, a prelucra datele obținute prin aplicarea chestionarelor cu termeni inductorii înseamnă a „pune în valoare” frecvența răspunsurilor pozitive. Un răspuns afirmativ, spune C. Guimelli [12], indică la faptul că subiectul recunoaște relația dintre termenul inductor și cel indus. Un conector este cu atât mai activ la un grup de subiecți cu cât frecvența răspunsurilor pozitive la acesta este mai ridicată.

Mai mulți specialiști – ne referim, în mod special, la C. Guimelli [13], M.- L. Rouquette [14], M.- L. Rouquette și P. Rateau [15] – vorbesc despre un indice numit *valență* egal cu raportul dintre numărul de răspunsuri „da” și numărul total de răspunsuri posibile. În fond, spun ei, *valența* reprezintă proprietatea unui cognem [A, de exemplu] de a intra într-un număr mai mic sau mai mare de relații cu un alt cognem [B, de exemplu], în varianta **AcB** (Arămânnând constant, iar **B** înscriindu-se în unul dintre cele trei răspunsuri - **RI**, **R2** sau **R3**). Acest indice este cuprins în intervalul **0-1,0** însemnând nici un răspuns *da*, iar 1 - *da* la toate cele 28 de răspunsuri. Este evident că elementele centrale ale reprezentării, întreținând numeroase relații cu celelalte elemente ale câmpului, vor avea un grad de valență mult superior celui întâlnit pe dimensiunea elementelor periferice.

Potrivit acelorași specialiști, analizele, în limitele versantului *investigațional SCB*, pot fi făcute pe trei niveluri :

- **La nivel global**, când se efectuează un calcul asupra tuturor răspunsurilor date de o populație anume. *Valența totală*, în acest caz, se calculează după următoarea formulă:

$$V_t = \frac{\text{Număr total de răspunsuri da}}{28 \text{ de conectori} \times 3 \text{ răspunsuri asociative} \times N}$$

(N= numărul total de subiecți)

- **La nivelul fiecărei scheme**, când se prelucrează datele parțial, pentru fiecare schemă în parte.

Pentru schema **LEXIC**, bunăoară, vom avea următoarea formulă de calcul:

$$V_{lexic} = \frac{\text{Număr total de răspunsuri dala cei 3 conectori lexic}}{3 \text{ conectori} \times 3 \text{ răspunsuri asociative} \times N}$$

(N= numărul total de subiecți)

La fel, pentru schemele **PRACTICĂ** și **ATRIBUIRE** vom avea formulele:

$$V_{pract} = \frac{\text{Număr total de răspunsuri dala cei 12 conectori practică}}{12 \text{ conectori} \times 3 \text{ răspunsuri asociative} \times N}$$

(N= numărul total de subiecți)

$$V_{atrib.} = \frac{\text{Număr total de răspunsuri dala cei 8 conectori atribuire}}{8 \text{ conectori} \times 3 \text{ răspunsuri asociative} \times N}$$

(N= numărul total de subiecți)

- **La nivelul fiecărui conector**, când se prelucrează datele pentru fiecare operator în parte, acest fapt asigurând o analiză mai fină a răspunsurilor.

Pentru un conector oarecare, c_x , vom avea, în acest caz, următoare formulă de calcul:

$$V_{c_x} = \frac{\text{Număr total de răspunsuri dapentru } c_x}{3 \text{ răspunsuri asociative } \times N}$$

($N = \text{numărul total de subiecți}$)

Numeiroase intervenții experimentale au confirmat utilitatea modelului *SCB* în analiza reprezentărilor sociale. În abordările comparative, după cum arată, spre exemplu, M. Curelaru [16], studiul programelor de răspunsuri pentru diferite scheme poate pune în evidență diferențe atât între conținuturile unor reprezentări, cât și între practicile sociale asociate acestora.

Oferind premisele necesare identificării modului în care este organizată reprezentarea, modelul *SCB* nu-și epuizează întreaga capacitate investigațională. Spre deosebire de *evocarea liberă* sau *chestionarul de caracterizare*, de *analiza similitudinii* sau *harta asociativă*, el mai poate indica, cu o precizie foarte mare, dacă un anume item cu adevărat face parte din sistemul central al reprezentării sau din zona periferică a acesteia. Cu luarea în considerare a acestui fapt, M.-L. Rouquette și P. Rateau [17] vorbesc despre oportunitatea includerii în metodologia științelor socioumane a indicelui λ (*lambda*), care, axându-se pe trei date simple din ecuația generală a *SCB* – *valența totală*, *valența SCB Praxis* și *valența SCB Atribuire*, permite diagnosticarea aproape sigură a caracterului central sau periferic al unui item:

$$\lambda = \frac{Vt}{Vp^2 + Va^2},$$

unde: V_t = Valența totală;

V_p = Valența *SCB Praxis*;

V_a = Valența *SCB Atribuire*.

Dacă $\lambda = 1$, itemul redă un element care aparține sistemului central.

Dacă $\lambda > 1$, putem vorbi despre un item care redă un element periferic supra-activat (important, deci).

Dacă $\lambda < 1$, avem de a face cu un item care redă un element periferic ordinar.

Este de menționat faptul că, aşa cum spune J.-C. Abric [18], utilitatea și pertinența indicelui λ au fost îndelung verificate de către diverși autori, el făcând dovada faptului că poate aduce un aport substanțial la întregirea tabloului legat de câmpul reprezentățional și „liniile de forță” ale acestuia.

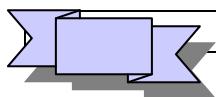
Concluzionând, vom releva că metoda schemelor cognitive de bază (*SCB*) contribuie semnificativ la cunoașterea și măsurarea tipului și naturii relațiilor pe care le întrețin elementele constitutive ale reprezentărilor sociale. Având o construcție complexă (vocabulare finite,

cogneme, 28 de conectori binari și un conector nul, cinci scheme cognitive - *lexic, vecinătate, compozitie, practică, atribuire*), ea face posibilă reperarea naturii ierarhiei dintre toate aceste elemente. Mai mult, metoda vizată, spre deosebire de alte instrumente investigaționale – cum ar fi, bunăoară, *evocarea liberă* sau *chestionarul de caracterizare, analiza de similitudine* sau *harta asociativă* -, permite să se vadă dacă elementele centrale ale „grilelor de lectură a realității”, depistate anterior, sunt cu-adevărat centrale, și nu periferice.

Repere bibliografice

1. *Guimelli C.* Transformation des représentationssociales, pratiquesnouvelles et schèmescognitifs de base // *C. Guimelli* (ed.). *Structures et transformations desreprésentationssociales.* – Neuchâtel: *Delachaux et Niestlé*, 1994. – P. 171-198.
2. *Rouquette M.-L.* Uneclasse de modèlespour l’analyse des relationsentrecognèmes // *C. Guimelli*(ed.). *Structures et transformations desreprésentationssociales.* – Neuchâtel: *Delachaux et Niestlé*, 1994. – P. 153-170.
3. *Guimelli C., Rouquette M.-L.* Contribution du modèleassociatif des schèmescognitifs de base à l’analyse structurale des représentationssociales // *Bulletin de psychologie.* – 1992. – Nr. 405. – P. 196-202.
4. *Curelaru M.* Reprezentări sociale / Prefață de *A. Neculau*. – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura *Polirom*, 2006. – P. 125.
5. *Radu L.* Progrese în studiul reprezentărilor sociale // *C. Constantinescu* (coord.). *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială.* – Pitești: *Editura Universității din Pitești*, 2000. – P. 67.
6. *Curelaru M.* Reprezentări sociale / Prefață de *A. Neculau*. – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura *Polirom*, 2006. – P. 126-128.
7. *Guimelli C., Rouquette M.-L.* Contribution du modèleassociatif des schèmescognitifs de base à l’analyse structurale des représentationssociales // *Bulletin de psychologie.* – 1992. – Nr. 405. – P. 196-202.
8. *Rouquette M.-L., Rateau P.* Introduction à l’étude des représentationssociales. – Grenoble: *PressesUniversitaires de Grenoble*, 1998.
9. *Abric J.-C.* Analiza structurală a reprezentărilor sociale // *S. Moscovici, F. Buschini* (coord.). *Metodologia științelor socioumane / Traducere de V. Savin.* – Iași: Editura *Polirom*, 2007. – P. 465.
10. *Curelaru M.* Reprezentări sociale / Prefață de *A. Neculau*. – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura *Polirom*, 2006. – P. 132-133.
11. *Ibidem*, p. 133-137.
12. *Guimelli C.* Transformation des représentationssociales, pratiquesnouvelles et schèmescognitifs de base // *C. Guimelli* (ed.). *Structures et transformations desreprésentationssociales.* – Neuchâtel: *Delachaux et Niestlé*, 1994. – P.195.
13. *Guimelli C.* Locating the central core of Social Representations: Towards a method // *European Journal of Social Psychology.* - 1993. – Nr. 25. - P.555 - 559.
14. *Rouquette M.-L.* Uneclasse de modèlespour l’analyse des relationsentrecognèmes // *C. Guimelli*(ed.). *Structures et transformations desreprésentationssociales.* – Neuchâtel: *Delachaux et Niestlé*, 1994. – P. 165 – 167.
15. *Rouquette M.-L., Rateau P.* Introduction à l’étude des représentationssociales. – Grenoble: *PressesUniversitaires de Grenoble*, 1998.
16. *Curelaru M.* Reprezentări sociale / Prefață de *A. Neculau*. – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura *Polirom*, 2006. – P. 137.
17. *Rouquette M.-L., Rateau P.* Introduction à l’étude des représentationssociales. – Grenoble: *PressesUniversitaires de Grenoble*, 1998.
18. *Abric J.-C.* Analiza structurală a reprezentărilor sociale // *S. Moscovici, F. Buschini* (coord.). *Metodologia științelor socioumane / Traducere de V. Savin.* – Iași: Editura *Polirom*, 2007. – P. 466.

Primit 16.09.2013



ПСИХОЛОГИЯ ВООБРАЖЕНИЯ

КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

(на примере анализа работ В. Вундта и Т. Рибо)

Л. И. Шрагина, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и прикладной психологии, Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова.

Summary

No single point of view on the psychic nature of the imagination due to the lack of adequate research subject methodological device. Analysis of this problem from the standpoint of functional systems approach allows us to consider the imagination as a creative synthesis – a set of integrative management action assessment, selection and structuring elements in the system, operated in solving creative problems.

Keywords: creative imagination, system, function-system approach, system function, a creative synthesis.

Резумат

Отсутствие единой точки зрения на психическую природу воображения связано с отсутствием методологического аппарата исследования. Анализ этой проблемы с позиций функционально-системного подхода дает основание рассматривать воображение как креативный синтез – комплекс интегративных управленческих действий, выполняемых при решении творческих задач, по оценке, отбору и структурированию элементов в систему.

Ключевые слова: творческое воображение, функционально-системный подход, системообразующая функция, креативный синтез.

Обостренное внимание к проблемам психологии творчества возникло в связи со стремительным развитием промышленного производства в конце XIX – начале XX столетия и возросшей в связи с этим потребностью повысить производительность интеллектуальной деятельности. Над загадкой творческих процессов размышляли физик, врач и психолог Генрих Геймгольц, математик Анри Пуанкаре, философ Петр Энгельмайер, социальный психолог Грэм Уоллес... [20, 34].

Одними из ключевых вопросов этой проблемы были вопросы, что же такое фантазия и воображение, каковы механизмы функционирования воображения как психического процесса, какова их связь с другими психическими функциями, что запускает этот процесс и что является источником образов фантазии.

Среди множества работ, посвященных поискам ответов на эти вопросы, автор данной работы выделила две фундаментальные: «Фантазия как основа искусства» (первая глава второго тома десятитомного труда «Психология народов. Исследование законов развития языка, мифов и обычая» /1914/) Вильгельма Вундта (1832–1920) и монографию «Творческое воображение» (1901) Теодоля Рибо (1839–1916). В этих работах, по нашему мнению, намечаются основные подходы во взглядах на психологическую природу воображения – подходы, которые в различных вариантах будут разрабатывать и развивать психологи на протяжении всего наступающего XX столетия (именно этот фактор определил их выбор в качестве объекта анализа). Тем не менее единая точка зрения на психологическую природу воображения не сформирована до сих пор. Более того – воображение в современной когнитивной психологии, психологии творчества и других направлениях оказалось в ситуации Золушки – оно исчезло из раздела «Познавательные процессы» многих современных учебников по общей психологии (в частности, «Психология XXI века» под ред. В.Н. Дружинина) [19]. Не рассматривается воображение как самостоятельная психическая функция и в современных монографиях по когнитивной психологии [24, 25, 19, 26]. Если, по мнению ряда авторов, «воображение» все-таки существует как самостоятельная психическая функция, то его специфика заключается в чем-то другом, пока неизвестном [3, 27, 18]. На наш взгляд, проблемы психологии воображения, существующие до настоящего времени, связаны с методологическими проблемами психологии.

Работа Вундта сложна для последовательного анализа: научный материал, хотя и разделен на главы и разделы, часто повторяется, подается в форме свободного размышления, в ходе которого обосновываются аргументы и делаются выводы. Исходные понятия четко не формулируются, в ходе изложения могут изменять свой смысл и даже противоречить первоначальному.

Работа Т. Рибо, хотя и в ней имеются повторы и возвращение в более поздних главах к анализу уже обсужденных проблем, все же структурирована гораздо лучше и написана более ясным языком.

Поэтому автор данного исследования, опираясь на принятую в настоящее время методику изложения научных работ, рассмотрит постановку проблем, поиску решения которых посвятили свои работы Вундт и Рибо, и обоснование их точек зрения на природу воображения на основе научных взглядов того времени. Затем, опираясь на намеченные Вундтом и Рибо подходы, покажет их дальнейшее развитие и основные направления исследований по проблеме воображения, результаты этих исследований, а также

противоречия, которые все еще не позволяют сформировать единый взгляд на психологическую природу воображения, и предложит свою версию решения этой проблемы.

В. Вундт. «Фантазия как основа искусства»

Ответы на вопросы «Что же такое фантазия? Что происходит в нас, когда мы говорим о деятельности фантазии? И чем отличается она от других «душевных» процессов?» Вундт предлагает искать, анализируя продукты ее деятельности – искусство, религию и мифы [4, с. 2]. А несколько ниже Вундт присоединяется к мнению, что поскольку фантазии «подчиняются все роды человеческого творчества, то границы между художественным творчеством и другими областями теоретической и практической деятельности совершенно изглаживаются», «что изобретатель-техник и комбинирующий конъюнктуры ярмарки купец и творец научных гипотез и теорий – могут быть названы художниками, если принять это слово в самом широком смысле.» [4, с. 26-27].

Термин «фантазия», по Вундту, обозначает «творческую способность души таким образом, что одинаково охватывает **как** указанные еще Аристотелем **понятия процессов воспоминания, так и творение чего-то нового** (здесь и далее выделено мной – Л.Ш.), то есть того, что не может быть сведено ни к каким определенным пережитым впечатлениям» [4, с. 29].

Признавая, что фантазия проявляет себя в деятельности, отличить ее от других проявлений «душевной жизни» Вундт не может: «...**какие бы то ни было верные критерии, ни взятые в отдельности, ни все вместе, не могут свидетельствовать нам о разграничении того, что мы называем деятельностью Фантазии, от других областей душевной жизни, обыкновенно не причисляемых к деятельности воображения.**» [4, с. 18], рассматривая тем самым фантазию и воображение в своей работе как синонимы.

Анализируя взгляды на психологическую природу воображения, Вундт приходит к однозначному суждению, что образы фантазии, которые рассматриваются как «измененное воспроизведение», противоположны образам памяти – «неизмененному воспроизведению» [4, с.16].

В качестве критериев, которые, по мнению ученых, характерны именно для фантазии, Вундт анализирует наглядность, продуктивность и самопроизвольность. И делает однозначный вывод самим названием раздела — «4. Мнимые признаки фантазии»: «Отдельные качества, которые считаются специфическими для деятельности фантазии, так же сомнительны, как и попытки разграничить фантазию со смежными ей психическими функциями.» [4, с. 18].

Вундт анализирует также понятия «пассивная и активная фантазии: первая — для данных сознания, по отношению к возникающим в нем образам фантазии; последняя — для временного вторжения воли в игру этих образов. Но все же даже и здесь момент воли является только побочным обстоятельством, которое может иметь влияние на направление деятельности фантазии, но само все же не принадлежит к ней» [4, с. 23].

В чем же тогда проявляется специфика деятельности фантазии? «**Во всех творениях фантазии, к каким направлениям они бы ни принадлежали, нельзя найти ничего, что не могло бы быть сведено к нормальным психическим функциям.**» [4, с. 28]. И если «...творческая фантазия, дающая жизнь областям высшего искусства, состоит из множества тех элементарных процессов, которые, согласно анализу подобных простых проявлений фантазии, проявляются в образовании наших чувственных восприятий» [4, с. 71], то «анализ деятельности Фантазии составляет задачу экспериментальной психологии» [4, с. 3].

Поиску «элементарных процессов» Вундт посвящает главу 2 «Экспериментальный анализ представлений фантазии», рассматривая «Фантазию пространства» и «Фантазию времени». Под «фантазией пространства» понимается «пространственный образ внешнего мира, который мы ежеминутно воспринимаем чувствами зрения и осязания» и который «только отчасти и, вероятно, только меньшей частью является субъективным образом объектов, верно изображающим в ощущениях объективные чувственные возбуждения» [4, с.33]. Вундт при этом делает важный вывод о том, что «представления непременно сопровождаются какими-либо физиологическими процессами раздражения» [4, с. 40], опровергая тем самым наличие «так называемой «чистой силы воображения» [4, с. 41] и рассматривая «душевные функции» в неразрывной связи с деятельностью всего организма.

Посвящая свою работу фантазии как основе искусства, В. Вундт фактически рассматривает проблемы психологии воображения. Это:

1. Фантазия как самостоятельная психическая функция, ее взаимосвязь с другими психическими функциями и функциями всего организма.
2. Фантазия как форма деятельности и ее продукты.
3. Критерии, характеризующие фантазию.
4. Возможные методы исследования в экспериментальной психологии.

В работе Вундта фантазия выступает многогранно: как «деятельность», «механизм», «комплекс различных функций», «возможность представить себе что-либо вообще», «способность комбинировать», «творческая способность», фантазия — это сила, которая действует внутри других «душевных сил». Однако, анализируя фантазию по отдельным

критериям, Вундт не выявляет ее специфики как психологического феномена. Поиск решения этой проблемы Вундт видел в экспериментальном изучении пассивного воображения и элементарных форм воображения как воображения пространства и времени, однако и **этот подход не выявляет специфику явно существующего феномена.**

Итак, в работе Вундта мы видим противоречивые и противоположные суждения – воображение «есть – и его нет»: есть творческая деятельность, которая осуществляется посредством воображения, но само воображение как психологический феномен при научном анализе исчезает.

На наш взгляд, разрешить это противоречие и создать целостное представление о воображении как психологическом феномене не позволило Вундту отсутствие соответствующего методологического аппарата.

Т. Рибо. «Творческое воображение»

Выдающегося французского психолога того же периода Теодоля Рибо (1839–1916) тоже интересовали психические механизмы, с помощью которых происходит переход от пассивных образов представлений к созданию новых образов, которых не было в опыте человека и с помощью которых создаются изобретения и художественные вымыслы. В своей монографии Рибо [21], как и В. Вундт, опирается на принятую в то время точку зрения, сохранившуюся до настоящего времени, что в основе воображения лежат представления, которые связывают его с ощущением и восприятием, и хочет выявить природу творческого воображения на основе анализа научного, художественного, технического, обыденного и экономического творчества.

При этом Рибо, не приводя точного определения творческого воображения, выявляет его существенный признак: «Воспроизводящее воображение требует памяти, творческое воображение требует нового – это его существенный признак... Исходной точкой является представление, но этого недостаточно – необходимо сильное желание, возбуждение, страсть, чтобы это случилось» [21, с. 4]. Так существенным отличием результата деятельности творческого воображения, запускаемого актуальными эмоционально-насыщенными потребностями, становится появление «нового», которое и сохранится во всех будущих определениях [2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 22, 23].

Рибо считает, что продукт деятельности творческого воображения может проявляться в трех формах:

1. Намеченная форма – проявляется в грезах, служит переходным состоянием между пассивным воспроизведением и организованным созиданием. Развитием

намеченной формы выступает мечтательность, в которой проявляются неосуществимые желания. Эта форма воображения существует только в субъекте и для субъекта.

2. Выясненная форма воображения выступает психической основой мифического, художественного, философского и научного творчества, гипотезы. Продукты этой формы воображения существуют не только для творца, но и для других субъектов.

3. Воплощенная форма (сфера удавшихся изобретений) – реализуется в реальных материальных продуктах деятельности творческого воображения: технические устройства, архитектурные объекты, скульптуры, картины и другие.

В основу данной классификации Рибо заложил, как мы видим, критерий возможности реализации продуктов воображения в материальные объекты, тем самым рассматривая воображение как психическую основу творческой деятельности. А деятельность творческого воображения «вызывается всегда потребностью, стремлением, желанием, вожделением, источником которых служит несомненно инстинкт личного самосохранения, обращающийся к будущему» [21, с. 275]. Тем самым Рибо определяет одну из основных функций творческого воображения – целеполагание и проектирование будущего, во второй половине XX века эта функция будет заложена в теории личности Джорджа Келли, Абрахама Маслоу и Карла Роджерса, ориентированных на осознанное проектирование субъектом своего будущего [29].

Анализируя стадии деятельности творческого воображения при создании технического изобретения, Рибо показывает их сходство со стадиями деятельности воображения при создании художественного произведения: зарождение, вынашивание, появление на свет и окончательную отделку. (Аналогичные стадии творческого процесса описаны в работах А. Пуанкаре [20], П. Энгельмейера [34] и других).

Творческое воображение механика и художника, делает вывод Рибо, по своей природе тождественно и отличается друг от друга только целями, способами и условиями проявления, что позволяет говорить, что механизмы функционирования различных видов творческого воображения идентичны¹. Творец создает себе идеальный образ, который является и процессом, и результатом творческого воображения. Этот идеальный образ есть то совершенство, которое он стремится осуществить: «Этот идеал … становится

¹ В 60-е годы XX столетия Г.С. Альтшуллер, разработав теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ) и сформулировав законы развития технических систем (ЗРТС), высказал предположение, что поскольку все искусственные системы являются продуктом деятельности творческого воображения, процессы их создания и развития аналогичны и должны подчиняться основным законам развития технических систем. В конце 90-х годов на основе идей Г.С. Альтшуллера М.И.Меерович и Л.И.Шрагина разработали основы теории развития искусственных систем – ТРИС (М.И.Меерович, Л.И.Шрагина, 1997, 2000, 2008; М.И.Меерович, 2005).

объединяющим принципом и притягательным центром. Он создает, вызывает и группирует сочетания соответственных образов, с помощью которых идея развивается и организуется в стройное сооружение, – в целую совокупность средств, клонящихся к достижению одной и той же цели.» [21, с. 230].

При этом Рибо обращает особое внимание на то, что создание идеала – это не простое объединение элементов: **«Мы не знаем такого сложного психического произведения, которое было бы простою суммою составляющих его элементов и в котором они сохранились бы.»** [21, с. 65]. Иными словами, природа составляющих элементов исчезает, и возникает новое качество, которое впоследствии назовут **системным**.

Мы имеем здесь дело «с умственной химией», говорит Рибо и приводит потрясающий по простоте и впечатлению пример: объединение двух газов – кислорода и водорода – дает воду, жидкость, в которой ни разделить, ни различить эти газы невозможно.

В качестве метода научного познания механизмов функционирования и развития творческого воображения Рибо использует аналогию: какой из способов духовной деятельности больше всего аналогичен творческому воображению? И приходит к выводу, что «Воображение в интеллектуальном порядке соответствует воле в порядке движений.» [21, с. 7], обосновывая это следующими аргументами:

1. Установление силы воли идет постепенно, медленно и прерывается слабостями. Индивид начинает **управлять** своими мускулами постепенно. Материалом для творческого воображения служат образы (как для воли мускульные движения!), первые попытки всегда являются подражанием, а потом появляются самостоятельные формы.

2. Воля и воображение носят субъективный характер, то есть в основе воли и воображения лежит внутренняя причинность.

3. И воля, и воображение действуют в виде **известной цели**.

4. Воля кончается действием, **творческое воображение** в полной своей форме стремится внешним образом подтвердить себя делом, которое существует не только для самого творца, но и для других. Чистая мечтательность проявляется как компонент слабоволия [21, с.7-8].

На основании этих аргументов Рибо начинает, «насколько это доступно для нынешних наших средств» [21, с.9], анализировать психологию творческого воображения как результата взаимодействия трех компонентов: умственной жизни, эмоционально-аффективной сферы и бессознательного. «Умственная жизнь», по Рибо, состоит из трех

слов: первый слой – ощущения и простые эмоции; второй слой – образы и их сочетания и элементарные логические действия. Творческое воображение представляет третий слой – «третичную формуацию» [21, с. 10], функционирование которой предполагает две основных интеллектуальных операции: диссоциацию (отрицательную и подготовительную) и ассоциацию (положительную и учредительную). Для выполнения этих операций воображение заимствует свои элементы, обращаясь к знанию.

Определяя значение аффективных элементов, Рибо считает, что они включены во все формы творческого воображения. В частности, в изобретательской деятельности аффективный элемент является ведущим, «так как всякое изобретение предполагает потребность, желание, стремление, неудовлетворенность, как бы состояние беременности, полное беспокойств и опасений» [21, с. 241]. Аффективные состояния являются также материалом для создания музыкальных, поэтических и драматических произведений.

Аффективное сходство соединяет между собой несходные представления, что отличает их от ассоциаций по смежности как повторение опыта, и, в интеллектуальном смысле, от ассоциаций по сходству. Сопоставляя значение этих компонентов в деятельности творческого воображения при решении различных задач, Рибо пишет: «Всякая господствующая мысль поддерживается какою-нибудь потребностью, стремлением или желанием, то есть аффективным элементом. Всякое господствующее чувство должно сосредоточиться в идею или образ, который дал бы ему плоть, систему, без чего оно остается в расплывчатом состоянии.» [21. с. 63]. При этом, по мнению Рибо, господствующая мысль и господствующая эмоция почти равнозначны друг другу, но что-то, в зависимости от вида творчества, может преобладать.

Роль третьего компонента – бессознательной части психики – проявляется в состоянии, сопровождающем творческое воображение, которое в обыденной жизни называют «вдохновение». Такое состояние долгое время считалось присущим только богам и сверхъестественным духам, то есть творящим существам, внешним и высшим по отношению к человеку, потом стало передаваться от них отдельным людям («снизошло», «осенило», «озарило»). Психология же стала рассматривать вдохновение как проявление особого полусознательного или полубессознательного состояния психики.

Функционирование творческого воображения Рибо видит в единстве рассмотренных выше компонентов: «Всякое создание, великое или малое, представляет органический характер; оно предполагает синтетическое начало – **единство**. Каждый из трех факторов – интеллектуальный, эмоциональный и бессознательный – работает не порознь и не только за свой только счет: **они имеют ценность и значение только**

вследствие соединения между собою и стремления к одной цели. Это начало единства, которое требует всякое изобретение» [21, с. 63].

Глубокий и всесторонний анализ, проведенный Рибо по выявлению механизмов функционирования творческого воображения по аналогии с волей, оставляет тем не менее без ответа целый ряд вопросов. Так, сравнивая механизмы действия воли и воображения, Рибо определяет только материал для творческого воображения – образы, хотя, если воля управляет движениями, то, по аналогии, и «воображение» должно «чем-то» управлять. Но здесь Рибо останавливается и не делает никаких выводов из-за отсутствия, на наш взгляд, соответствующей методологической базы. Сам Рибо отмечает, что провел анализ, «насколько это доступно для нынешних наших средств» [21, с. 9].

Воображение, как и воля, по мнению Рибо, носят субъективный характер. Тем самым Рибо рассматривает творческое воображение как самостоятельную психическую функцию, источником и регулятором которой служит внутренний мир – актуальные эмоционально-насыщенные потребности. В этом Рибо видит отличие воображения от познания, для которого регулятором является мир внешний. Воображение оперирует образами, познание – фактами. Но между созидающим воображением и рациональным исследованием есть общее – это способность улавливать сходство. При этом мышление улавливает сходство, а воображение на этой основе создает образ, который мышление корректирует. Может быть, именно поэтому так трудно разделить (а может быть, и вообще невозможно!) деятельность мышления и воображения?

Механизм функционирования творческого воображения Рибо видит как **единство трех компонентов** – умственного, эмоционально-аффективного и бессознательного: «Начало этого единства служит точкой опоры всякой работы творческого воображения, то есть **субъективного синтеза**» [21, с. 63], с помощью которого изобретатель строит **идеальный образ будущего реального продукта**.

Подводя итоги анализа работ В. Вундта и Т. Рибо и несколько экстраполируя их на работы современников, которых они цитируют, можно сделать следующие выводы о результатах исследований по проблеме психологии воображения в конце XIX – начале XX столетия:

1. Обоснована первичность образов памяти по отношению к образам воображения.
2. Постулируется общность психологических механизмов для всех видов творчества.

«Изобретатель-техник и комбинирующий конъюнктуры ярмарки купец и творец научных гипотез и теорий – могут быть названы художниками, если принять это слово в самом широком смысле» [4, с. 26-27].

«Творческое воображение механика и художника по своей природе тождественно и отличается друг от друга только целями, способами и условиями проявления.» [21, с. 241].

3. Показана непосредственная связь воображения с другими психическими функциями.

4. Показано, что творческое воображение является комплексом взаимосвязанных элементов.

5. В качестве метода научного познания Вундт использует теоретический анализ **без четких формулировок исходных понятий, что не обеспечивает обоснованности аргументов в ходе изложения и, в результате, нет конкретных выводов о том, что же представляет собой творческое воображение.**

Рибо исследует механизмы функционирования воображения по аналогии с функционированием воли по управлению движениями – способа духовной деятельности, который, с его точки зрения, больше всего аналогичен творческому воображению, однако **не указывает факторов, которые управляли бы процессом создания творческих продуктов.**

6. Сопоставим позиции Вундта и Рибо в отношении к природе творческого воображения как к самостоятельной психической функции и как к комплексу взаимодействующих компонентов, то есть как к системе.

Рассматривая фантазию как синоним воображения, Вундт при этом **не может разрешить противоречие: есть творческая деятельность, которая осуществляется посредством воображения, но само воображение как психологический феномен при научном анализе исчезает.**

Рибо не сомневается в самостоятельности творческого воображения как психической функции и рассматривает его деятельность как «умственную химию», в процессе которой возникает единство трех взаимодействующих компонентов, но **не рассматривает механизм возникновения этого единства.**

7. Позиции Вундта и Рибо в отношении к природе творческого воображения как к комплексу взаимодействующих компонентов по сути совпадают, хотя формулировка Вундта «...творческая фантазия ... состоит из множества тех элементарных процессов, которые проявляются в образовании наших чувственных восприятий» [4, с. 71] гораздо менее конкретна, чем у Рибо: «Мы не знаем такого сложного психического произведения,

которое было бы простою суммою составляющих его элементов и в котором они сохранились бы.» [21, с. 65]. Более того – функционирование творческого воображения Рибо видит как субъективный синтез умственного, эмоционально-аффективного и бессознательного компонентов.

8. Очень неопределен Вундт и в вопросе, что же является источником творческого воображения: фантазия «представляется чем-то живущим и действующим в глубинах сознания» [4, с. 3], и найти ее признаки мы можем только там, где «состояние созерцающего субъекта определяется посредством материала ощущения, **принесимого извне**, а сам субъект действует определяющим образом на этот материал, чтобы через него посредство **воплотить собственные представления**» [4, с. 70-71], там мы можем найти признаки творческой фантазии.

Рибо здесь тоже гораздо более конкретен, определяя ведущим аффективный элемент: творческое воображение запускается актуальными эмоционально-насыщенными **потребностями**, «так как всякое изобретение предполагает желание, стремление, неудовлетворенность, как бы состояние беременности, полное беспокойств и опасений» [21, с. 241], «сильное желание, возбуждение, страсть, чтобы это случилось» [21, с. 4].

* * *

Как указывалось выше, единая точка зрения на психологическую природу воображения не сформирована до сих пор. Различные взгляды, намеченные Вундтом и Рибо и представленные в работах психологов и философов в XX веке – начале XXI века, можно разделить на следующие группы:

- психическая деятельность по созданию новых образов;
- выделение общих компонентов в деятельности мышления и воображения: «комбинирующий разум», «словесно-логическое», «познавательная деятельность, осуществляемая на основе мысленной программы»;
- наличие воображения во всех формах и уровнях психического отражения, что не позволяет рассматривать воображение как самостоятельный психический процесс;
- нечто, «функционирующее недеятельностно» [30].

Наличие противоположных точек зрения относительно существования воображения как психологического феномена позволяет говорить о кризисе этого понятия и понимания его психологической природы и отражает накопившиеся противоречия в методологии психологии. Для разрешения таких противоречий методология должна перейти на этап построения принципиально новых теоретических моделей психического.

Развитие научной методологии, считает Л.С. Выготский, должно отвечать следующим требованиям: «Закономерность в смене и развитии идей, возникновение и гибель понятий, даже смена классификаций и т. п.— все это может быть научно объяснено на почве связи данной науки 1) с общей социально-культурной подпочвой эпохи, 2) с общими условиями и законами научного познания, 3) с теми объективными требованиями, которые предъявляет к научному познанию природа изучаемых явлений на данной стадии их исследования» [6, с. 51].

Высшие психические функции, имеющие **социальное происхождение**, являются сложными системами [6], и для анализа их деятельности и выявления механизма этой деятельности необходим соответствующий методологический аппарат.

Противоречия (спорные вопросы), которые мы выявили в работах В. Вундта и Т. Рибо, разрешаются, на наш взгляд, если в качестве методологии исследования использовать **системный подход**, применяемый для исследования сложноорганизованных и развивающихся объектов – систем. Рассмотрение объекта как системы обеспечивает выявление компонентов, ее составляющих, структуры разнообразных типов внешних и внутренних связей и сведение их в единую теоретическую картину [13, 14].

При этом А.В. Карпов, анализируя возможности применения системного подхода в современных условиях, приходит к выводу: чтобы стать адекватным, конструктивным и эвристичным методологическим средством психологических исследований, системный подход должен быть существенно, а не исключено – радикально усовершенствован; он сам должен перейти на новый уровень своего развития [9, с. 9].

Вариант такого развития системного подхода на основе законов развития искусственных систем был нами разработан как **функционально-системный подход**, в концепцию которого заложен принцип функциональности искусственной системы. Уточним определения понятий, которые будут в дальнейшем использоваться в данной работе:

Элемент (компонент) – структурная единица, которую можно выделить на основании различных характерных признаков.

Свойство элемента (компонента) – количественная и/или качественная характеристика элемента, которая проявляется при его взаимодействии с другими элементами.

Система – комплекс взаимодействующих элементов, предназначенный для выполнения основной функции и создающий своим объединением новое системное свойство.

Основная функция – действие, для выполнения которого создается данная искусственная система.

Системообразующий фактор – субъективная потребность (замысел), которую нужно удовлетворить с помощью создания новой искусственной системы.

Системное свойство – свойство системы, возникающее при взаимодействии свойств элементов, составляющих систему и обеспечивающих ей возможность выполнять основную функцию. Системное свойство всегда больше простой суммы свойств структурных компонентов, объединенных в систему.

Системный эффект – результат действия системного свойства созданной системы, удовлетворяющего субъективную потребность – системообразующий фактор (замысел).

Системообразующая функция – действия, которые создают из отдельных элементов систему, обладающую необходимым системным свойством и обеспечивающую достижение системного эффекта (цели, результата) [16, 17, 28].

Функционально-системный подход был использован нами для исследования творческого воображения, при этом из всех функций, традиционно связываемых с функциями воображения, была выделена только та их часть, которая связана с сознательной и целенаправленной творческой деятельностью для получения определенного результата. Одним из видов такой деятельности является функционирование верbalного воображения, создающего образы средствами языка.

Так как исследование психических процессов возможно только опосредовано — через изучение содержательно-операциональных сторон деятельности, необходимо было смоделировать деятельность, соответствующую внутренней структуре конкретного психического процесса [15]. Таким процессом было выбрано функционирование вербального воображения при решении имажинативных задач, который содержит в себе все наиболее характерные компоненты, ему присущие [1]. А в качестве задачи — конструирование вербального образа.

Под термином «вербальный образ» будем понимать представление (описание) объекта (явления, состояния) посредством группы слов, создающих своим объединением определенный смысл. Создание вербального образа — одно из наиболее употребляемых средств характеристики объекта. Вербальные образы могут быть результатом деятельности как воссоздающего воображения (описание объектов и явлений действительности), так и творческого – создание идеальных образов (которых нет в реальности), и создание (конструирование) смыслообразов.

Результатом такой деятельности воображения, его продуктом будет выступать текст – материальный объект, который поддается различным видам анализа.

Эффективность применения функционально-системного подхода для анализа психологических систем рассмотрим на примере процесса конструирования верbalного образа. Он состоит из следующих этапов: возникающая у субъекта потребность выразить свое эмоционально-смыслоное отношение к объекту (явлению, событию) проявляется как замысел — *системообразующий фактор*. Для реализации замысла субъект подбирает слова (*элементы*) и выстраивает их определенным образом (*структурирует*). Возникает новая система — вербальный образ. Структурная организация избранных слов создает *системное свойство*, которое и производит *системный эффект* — вызывает у читателя необходимую автору *эмоционально-смысловую реакцию*. Чтобы такая реакция «состоялась», должен быть выполнен комплекс «*управленческих-интегрирующих*» *действий* по оценке, отбору и структурированию отдельных элементов в систему. Эти действия *являются системообразующими, традиционно рассматривались как воображение* и функционально могут быть определены как *креативный синтез* [28, 30, 31].

Применим данный методологический аппарат для анализа проблем, которые были выявлены в работах В. Вундта и Т. Рибо, и покажем, что его применение позволяет решить эти проблемы.

Важнейший постулат принципа системности в психологии гласит, что все психические процессы организованы в многоуровневую систему, элементы которой приобретают новые свойства, задаваемые ее целостностью [12]. В работах В. Вундта и Т. Рибо не встречаются понятия «система», «системный эффект», «системный анализ» и им подобные, но эти авторы используют основное положение системного подхода: целое не представляется составленным из своих частей наподобие мозаики, а обладает новым качеством; такие сферы, как мотивационно-волевая, познавательная, аффективно-эмоциональная и бессознательная часть психики, представлены в едином иерархическом «комплексе».

Корень проблем, связанных с пониманием психологии творческого воображения и перечисленных выше, по сути своей сводится к основному вопросу: существует ли творческое воображение как самостоятельная психическая функция? И если «да», то в чем его специфика? А если «нет», то что понимается под этим понятием? И каковы психические механизмы «синтетического единства» при создании нового образа

(«идеального» объекта, который должен реализоваться в материальный) и управления этим процессом?

В терминах авторского функционально-системного подхода модель функционирования творческого «воображения» можно представить в следующем виде: возникающие у субъекта, по Рибо, «потребность, стремление, желание, страсть» создать новый объект и включающие в себя такие факторы, как бессознательный и аффективно-эмоциональный (по Вундту – нечто, «живущее и действующее в глубинах сознания»), конкретизируются в **замысле** — **системообразующий фактор**, который формирует идеальный образ – образ цели.

Для реализации замысла как «идеального образа» субъект с помощью интеллектуальных операций (по Рибо – диссоциация и ассоциация) подбирает **элементы**, выстраивает их определенным образом (**структурирует**) и таким образом создает новый объект.

Структурная организация элементов, подобранных и взаимосвязанных субъектом определенным образом, создает **системное свойство объекта**, которое производит **системный эффект** — выполняет необходимую субъекту **основную функцию** и тем самым удовлетворяет возникшую у него потребность. Чтобы такая реакция «умственной химии» состоялась, должен быть выполнен комплекс **«управленческих-интегрирующих» действий** по оценке, отбору и структурированию отдельных элементов в систему. Эти действия, определяемые нами как **системообразующая функция**, в психологии традиционно рассматривались как **«воображение»**. Функционально эти действия можно определить как **креативный синтез – комплекс интегративных управлеченческих действий по оценке, отбору и структурированию элементов в систему, выполняемых при решении творческих задач** [32, 33].

Полученный вывод дает также основания поддержать точку зрения, что психическая природа мышления и творческого «воображения» имеют общие основания и сходны по механизмам деятельности, но направлены на разные цели: мышление – на анализ окружающей действительности, воображение – на создание на этой основе новых образов. Применяя терминологию С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского – синтез через анализ [3, 23].

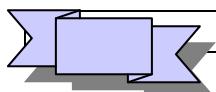
Применение функционально-системного подхода позволяет согласовать противоречия во взглядах на психологическую природу воображения и рассматривать его в творческом процессе как комплекс операций, реализующих системообразующую функцию и создающих новые системы.

Библиография

1. Балл Г. А. Теория учебных задач. – М.: Педагогика, 1990. – 184с.
2. Беркинблит М. Б. Петровский А. В. Фантазия и реальность. М., Политиздат, 1968. – 128 с.
3. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва-Воронеж. 1996. – 392с.
4. Вундт, Вильгельм. Фантазия как основа искусства. Издание Товарищества М.О. Вольфа. С.-Петербург, Гостиный Двор, 18 и Невский, 13. Москва, Кузнецкий мост, 12 и Тверская, 22. 1914.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
6. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. /Психология развития человека. Сборник трудов. — М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. Дудецкий А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества.- Смоленск, 1974. –153с.
8. Игнатьев Е. И. Воображение как средство познания и управления творческой деятельностью. Сб. «Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания», Яр. 1966, с. 34-35:
9. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М: Институт психологии РАН, 2004. 32 п.л.
10. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании. – М.: МГУ, 1979. – 144 с.
11. Коршунова Л. С., Пружинин Б. И. Воображение и рациональность. – М.: МГУ, 1989. – 182с.
12. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444с.
13. Мазилов В. А. Методология психологической науки //Ярославль, 2003. – 107 с.
14. Мазилов В. А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века// Психологический журнал, №1 (январь–февраль), 2006. С.23-34.
15. Максименко С. Д. Основи генетичної психології. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
16. Меерович М. И. О терминологии функционально-системного подхода/ М.И. Меерович//ТРИЗ-педагогика в системе непрерывного образования. Саратов, 2005. С.12-16.
17. Меерович М. И. Основы культуры мышления /М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. //Школьные технологии. Россия, 1997. №5. – 200 с.

18. Петухов В. В. Общая психология. Тексты. Т. 1. Введение / Отв. ред. В.В. Петухов. М., 2001. С. 554-559.
19. Психология XXI века. Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.
20. Пуанкаре А. Математическое творчество // Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М., 1970. Прил. III.
21. Рибо Т. Творческое воображение. СПб. Тип. Ю.Н.Эрлихъ, 1901.— 327с.
22. Розет И. М. Психология фантазии. Минск: БГУ, 1977. – 312 с.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т.1. СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
24. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М.: Тривола, 2006. – 592 с.
25. Стернберг Р. Практический интеллект. М.: Питер, 2002. – 272 с.
26. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
27. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания. Киев, СТИЛОС, 1997. – 236 с.
28. Шрагина Л. И. Проблема воображения в контексте функционально-системного подхода / Москва-Обнинск, Психология в вузе, №3, 2005. С. 95-107.
29. Шрагина Л. И. Аналіз теорій личності по критерію роста их функціональності// Актуальні проблеми психології, т. 7, вип. 14, Київ, 2008. С. 283-288.
30. Шрагіна Л. І. Керівничо-інтегруюча функція творчої уяви//Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України, Вип. 26, т. 4, Київ-2005, С.349-353.
31. Шрагина Л. И. Воображение как системообразующая функция //Москва-2005, Творчество: взгляд с разных сторон. (Диск)
32. Шрагина Л. И. Проблема психологической природы воображения // Вісник Одеського Національного Університету. Том 15. Випуск 11, Частина 2, Психологія, 2010. С.156-164. <http://psyfactor.org/lib/shragina2.html>
33. Шрагина Л. И. Методология исследования психологических феноменов в контексте постнеклассической науки (на примерах анализа верbalного воображения и системного мышления) // Международная коллективная монография «Фундаментальные и прикладные психологические исследований в практиках ведущих научных школ: реалии и перспективы». Макеевка, 2012. С. 95-128.
34. Энгельмайер П. К. Теория творчества. Терра-Книжный клуб, 2009. – 254 с.

Primit 27.08.2013



APTITUDINILE PEDAGOGICE – COMPONENTĂ A MĂIESTRIEI PROFESIONALE LA VIITORII PEDAGOGI

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

*Aptitudinea ... permite diferențierea ... la o educație egală ...
din unghiul randamentului (Ed. Claparede)*

SUMMARY

Society always needs well trained specialists in all areas of social life. This refers also to the educational environment. Is required from educators to demonstrate professional skill, to be human, competent, and also to have the necessary training skills, so they can use high-level tools and work techniques.

Teaching skills allow the teacher to be flexible and plastic in his professional activity, to constantly improve, being receptive to everything that is new. Not by chance, the graduates who register in educational specialties must have some abilities and training skills. Practical tasks evidence that prospective teachers have such skills, but not all of them are as well developed, or the same level of development. In professional training activities it is necessary to draw attention to this moments.

REZUMAT

Societatea are nevoie în permanență de oameni bine pregătiți profesional în toate domeniile vieții sociale. Aceasta se referă și la domeniul învățământului. De la pedagogi se cere să dea dovadă de măiestrie profesională, să fie umani, competenți profesional, să dispună de aptitudinile pedagogice necesare, să poată utiliza la nivel înalt mijloacele și tehniciile de lucru.

Aptitudinile pedagogice îi permit profesorului să fie flexibil și plastic în activitatea profesională, de a se perfecționa în permanență, fiind receptibil la tot ce e nou. Nu întâmplător abiturientii, care se înscriu la specialitățile pedagogice trebuie să dispună de careva capacitați, aptitudini pedagogice. Probele experimentale dovedesc, că viitorii pedagogi dispun de aceste aptitudini, însă nu la toți din ei sunt la fel de bine dezvoltate, ori la același nivel de dezvoltare. La aceste momente este necesar să se atragă atenție în activitatea de pregătire profesională.

Cuvinte-cheie: aptitudini generale, speciale, aptitudini pedagogice, pregătire profesională, capacitați, măiestrie pedagogică, interese profesionale, activitate pedagogică, viitor pedagog, competență profesională, flexibilitate, plasticitate profesională.

Pregătirea profesională ocupă o etapă importantă în viața și activitatea viitorului specialist. La viitorii pedagogi ca activitatea de pregătire profesională să decurgă cu succes este necesar ca ei să dispună și careva înclinații, capacitați, aptitudini de la natură pentru viitoarea activitate profesională. Aptitudinile pedagogice sunt o componentă importantă a măiestriei profesionale. Pentru ca un pedagog să fie un specialist îscusit este necesar să-și dezvolte măiestria profesională, componentele de bază ale măiestriei profesionale.

Reușita oricărei activități, indiferent de faptul este aceasta exprimată prin realizarea unei sarcini izolate, ori o conduită complexă, activitate de învățare, de realizare a unei profesiuni, necesită din partea persoanei implicate în activitate capacitați și motivații corespunzătoare pentru realizarea sarcinii. Capacitatea, la rândul său, presupune prezența unei anumite aptitudini, care poate fi dezvoltată, formată prin acumularea experienței de viață și activitate. De exemplu, o persoană oarecare poate avea o bună aptitudine verbală. La acumularea experienței de viață, activitate și o formare adecvată capacitatea de a vorbi în public pentru așa o persoană poate deveni excelentă.

Termenul de aptitudine are interpretări diferite, chiar contrare. Psihologul C.E.Spearman l-a utilizat pentru a desemna inteligența ca aptitudine generală [11]. Totodată acest cuvânt, însotit de un calificativ, poate fi utilizat la subiecții cu aptitudini specifice, ori chiar nonintelectuale (sociale, motorii). De exemplu, acest termen poate desemna achizițiile necesare exercitării unei activități foarte specializate, ca reparația unui ceas, unui aparat radiofonic, electric, conducerea unui automobil etc.

F.Galton [7] a dovedit, că aptitudinile umane sunt diferite și pot fi distribuite după o curbă normală. Omul de la natură, pe parcursul vieții și activității fiind înzestrat cu mai multe capacitați, aptitudini. Importante pentru el sunt acele pe care și le dezvoltă, cultivă în mod special.

P.E.Vernon a fost ocupat de studiul și măsurarea proceselor mentale, precum și de elaborarea primelor teste de aptitudini de învățare. Desăvârșirea metodelor de măsurare a aptitudinilor, studiul relațiilor dintre rezultatele acestor măsurări și factorii care le explică au permis definirea unui mare număr de aptitudini specifice, de tipul – fluiditatea verbală, memoria, reprezentarea spațială, dexteritatea manuală. Relațiile dintre aceste aptitudini specializate și aptitudinea generală, numită funcționare cognitivă sau inteligență generală sunt frecvent reprezentate, după cum menționează P.E.Vernon, după o anumită schemă ierarhică (13). Fiecare activitate necesită prezența unei aptitudini generale și a unor aptitudini speciale.

Aptitudinea, după părerea lui E.Claparede [4], este ceea ce permite diferențierea indivizilor atunci când, la o educație egală, îi privim din unghiul randamentului. În dependență de domeniul

în care se manifestă, aptitudurile pot fi clasificate în intelectuale, senzorial, motorii etc [1, 2, 5, 12, 13, 15]. Funcții generale ca atenția, judecata vor fi considerate aptitudini. Dispozițiile particulare, cum ar fi abilitatea de a desena, cânta de asemenea sunt aptitudini. O perioadă îndelungată de timp din viața omului aptitudinile rămân nediferențiate. Numai începând cu vârsta de aproximativ 10 ani ele prind a se preciza. Unele aptitudini, ca aptitudinea pentru muzică, desen se manifestă destul de timpuriu la copii. Altele, cele de cercetare științifică, matematice nu apar înainte de 14 sau 16 ani. Diagnosticarea aptitudinilor are un rol important la pregătirea tinerilor pentru alegerea noii profesii [8].

Aptitudinile pedagogice ca componentă a măiestriei profesionale presupun prezența la viitorul specialist a mai multor calități: să fie bun organizator al propriei comunicări și al lucrului cu elevii, comunicabil, sociabil, dinamic, receptiv, creativ și.a.

Meseria de profesor nu este una din cele mai solicitate la tinerii contemporani, dar nici una din cele mai evitate. Se cere totuși a menționa, că este o profesie respectată, nu dă deținătorului putere, influență, nici venituri prea mari, dar oferă prestigiul și satisfacții, vocația fiind unul din motivele de bază la alegerea profesiei date. Despre profesor se spune, că trebuie să fie un dublu meșter al lucrului său: în primul rând, să fie competent în psihologia personalității, pe care urmează să o formeze, și, în al doilea rând, să se manifeste ca un om care posedă cunoștințele, metodele, procedeele procesului de învățământ. În activitatea profesională măiestria pedagogică se exprimă prin rezolvarea reușită a diferitor sarcini de lucru în cadrul activității pedagogice la un nivel înalt de organizare și competență. Măiestria pedagogică se datorează acestor calități ale pedagogului, care-i permit să conducă activitatea pedagogică și-i asigură succesul în această activitate. Aceste calități trebuie căutate nu numai în competențe, cunoștințe, abilități, deprinderi, obișnuințe de lucru, dar și în trăsăturile de personalitate, care-i creează pedagogului posibilități, deschideri de a acționa productiv și creator [3, 4, 6, 9, 10].

Măiestria pedagogică include un complex de calități personale, care-i asigură profesorului un nivel înalt de autoorganizare profesională. Componentele de bază ale măiestriei pedagogice sunt: 1) orientarea umanistă a activității profesionale, 2) competența profesională, 3) aptitudinile pedagogice, 4) tehnica de lucru [9, 10, 15].

Aptitudinile pedagogice ca componentă a măiestriei profesionale a pedagogului au menirea de a-i permite profesorului să se includă mai ușor, activ și cu plăcere, satisfacție în activitatea profesională și mai ușor să se perfecționeze, fiind deosebit de productiv în activitatea profesională. Profesorul cu aptitudini deosebite se perfecționează mai repede, fiind mai șicusit, mai flexibil, cumpătat în diferite situații ale activității profesionale.

După cum dovedesc rezultatele probelor experimentale, ale observărilor duse asupra mai multor promoții de studenți cu profil pedagogic majoritatea din ei, ori chiar aproape fiecare din ei caută să corespundă profesiei, să dispună de aptitudinile pedagogice necesare în lucru cu copiii, elevii de diferite vârste. Numai în cazuri singulare la torrentul de studenți se întâmplă să se strecoare din întâmplare de acei care nu corespund profesiei. Din experiența de lucru am întâlnit trei persoane, care după aptitudinile profesionale nu corespundeau profesiei, dar nădăjduiau că se vor încadra în activitatea de cercetare științifică, ori într-un domeniu apropiat de activitate. Orele de studii la disciplina psihologia dezvoltării le am la primul an de studii și în cadrul acestei discipline am posibilitatea de a mă cunoaște în de aproape cu fiecare student de la facultatea Pedagogie a UST cu sediul în Chișinău. Aceste trei studente de care am amintit mai sus aveau predominante trăsăturile temperamentului melancolic, erau rigide, inerte în acrivitate, niște firi închise în sine, cu dificultăți în comunicare, capacitați organizatorice nedezvoltate. Mai rău este acel lucru că ele singure erau conștiente, că nu dispun de aptitudini pentru lucru cu copiii, că activitatea de pedagog nu este pentru ele, că sunt persoane întâmplătoare în această activitate.

În ultima perioadă situația s-a schimbat evident. A dispărut rigiditatea la studenții viitori pedagogi, ei sunt activi, au devenit mai comunicabili, sociabili, sunt evidente și aptitudinile organizatorice, ca dovedă a faptului, că răspunderea pentru profesia aleasă este mai mare, mai conștientă și necesară. Cele menționate sunt rezultate ale observărilor, făcute asupra studenților de la specialitățile cu profil pedagogic, cât și a probelor experimentale efectuate cu studenții de la anul întâi de studii, de la facultatea Pedagogie. În cadrul probelor experimentale am tins de a evidenția cât de conștient, rațional și-au ales studenții viitoarea profesie și dacă dispun de careva capacitați, aptitudini pedagogice.

Scopul cercetării – a evidenția importanța aptitudinilor pedagogice în pregătirea profesională a viitorilor pedagogi.

Metodologia cercetării

Pentru a realiza scopul înaintat în cercetarea experimentală am aplicat mai multe metodici:

Proba I. Chestionar de delimitare a intereselor profesionale, autor E.A.Klimov.

Chestionarul prevede 5 direcții de interes profesional dispuse în următoarea ordine:

1.*Om-natură* – toate profesiile legate de cultura plantelor, silvicultură și vitărit;

2.*Om-tehnică* – toate profesiile tehnice;

3.*Om-om* – toate profesiile din sfera de deservire a populației și cele care solicită comunicare intensivă;

4. *Om-semn grafic* – toate profesiile ce țin de calcule, cifre, litere, precum și profesiile din sfera muzicii;

5. *Om-imagine artistică* – toate specialitățile ce țin de creația artistică.

Proba II. Studierea orientării profesionale a viitorului pedagog prin metoda autoaprecierii. Proba determină structura orientării profesionale a viitorului pedagog.

Probele experimentale s-au realizat cu studenții anului întâi în primăvara anului de studii 2012-2013. Ca respondenți au fost două grupe de studenți, 101 și 103 de la facultatea Pedagogie a Universității de Stat din Tiraspol cu sediul în Chișinău.

Rezultatele cercetării

La cercetare au participat studenții grupelor academice 101 și 103 de la facultatea Pedagogie.

Atât în cazul primei probe cât și în cazul celei de a doua studenților li s-a prezentat testul cu cerința de a răspunde sincer la fiecare întrebare conform chestionarului. Studenții au fost rugați să se gândească bine la răspunsul fiecărei întrebări și să răspundă sincer, alegând de fiecare dată doar una din variantele de răspuns, care îi caracterizează cel mai mult.

Proba I “Delimitarea intereselor profesionale”, autor Klimov. La această probă au participat studenții ambelor grupe. În grupa 101 sunt 32 de studenți, la cercetare au participat 22 de studenți. În grupa 103 sunt 28 de studenți, la cercetare au participat 24 studenți. Rezultatele sunt prezentate în tabelul N1 (vezi tab. N1).

Tab.N1

Direcțiile profesionale de activitate pentru care studenții manifestă interes (rezultatele probei experimentale N1, gr. 101, 103)

N D/o	Grupa	N Stud.	Domeniile									
			Om – natură		Om – tehnică		Om – om		Om – semn graf.		Om – imaj.-art.	
			N.st.	%	N.st.	%	N.st.	%	N.st.	%	N.st.	%
1.	101	22	6	26,5	2	10,8	7	28,3	3	12,1	4	22,4
2.	103	24	5	21,5	3	11,3	8	33,2	4	17,4	4	17,4

După cum dovedesc rezultatele cercetării, preferințele profesionale ale studenților sunt diverse, necătând la faptul, că domeniul profesional de activitate preconizat este psihopedagogic. Totuși cele mai multe preferințe au fost față de profesiile ce țin de sfera pedagogică, care necesită o comunicare intensivă și o pregătire profesională pentru activitatea de viitor cu cadrele tinere din diferite instituții sociale special organizate. Nu întâmplători preferințele față de profesiile mai apropiate de domeniul pedagogic sunt mai multe. Aceasta este caracteristic în special pentru domeniile om-natură, om-imagine artistică. Mai puține preferințe au avut domeniile mai îndepărtate - om-tehnică, om-semn-grafic. Aceste rezultate sunt o dovedă a faptului, că persoanele date nu sunt oameni întâmplători la facultate, dar au anumite atracții față de profesia de profesor.

Proba II “ Studierea orientării profesionale a viitorului pedagog prin metoda autoaprecierii”. Metodica dată presupune prezența unor calități specifice, mai apropiate de activitatea profesională a viitorului pedagog și ține nemijlocit de structura activității profesionale a pedagogului. La îndeplinirea probei date studenții trebuiau să dovedească, că manifestă interes față de profesia de profesor, că le place sau cunosc activitatea pedagogică și nu în ultimul rând, că dispun de aptitudini pedagogice, aptitudini profesionale în domeniul profesiei alese.

Ca respondenți la proba II au fost 11 studenți din grupa 101. Deoarece proba presupune o detaliere în prezentarea capacităților profesionale, secvența aceasta de rezultate va fi suficientă pentru a sesiza cât de diferiți pot fi viitorii profesori, care pretind la obținerea acestei profesii în interesele, cunoștințele, competențele și capacitățile de care dispun față de viitoarea profesie.

Astfel din cei 11 studenți cu interese profesionale corespunzătoare profesiei de profesor s-au dovedit a fi doar 3 studenți, care au manifestat interese profesionale pedagogice în diapazonul – 50,0% - 65,0%. Ceilalți 8 studenți au dat dovedă, că nu manifestă careva interese profesionale în domeniul pedagogiei, ori că aceste interese la ei sunt elementare, nedezvoltate, plasându-se în manifestarea lor la nivelul – 20,0% - 45,0%.

Referitor la activitatea pedagogică preferințele studenților s-au dovedit a fi altele. Aici, dimpotrivă, majoritatea, 9 studenți au dat dovedă, că iubesc activitatea pedagogică, nu sunt indiferenți față de această activitate, preferințele lor plasându-se în diapazonul la 50,0% - 80,0%. Și numai 2 studenți se mențin în aceste preferințe în diapazonul – 40,0% - 45,0%.

Aptitudinile profesionale de asemenea s-au dovedit a fi dezvoltate diferit. Din cei 11 studenți, numai 6 din ei au dat dovedă de aptitudini profesionale, manifestând aceste capacitați în diapazonul – 60,0% - 75,0%. Ceilalți 5 studenți din grupul dat au prezentat un nivel destul de scăzut al aptitudinilor pedagogice, în diapazonul la 30,0% - 45,0%. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr. 2 (vezi tab. Nr. 2).

Tab. Nr.2

Orientarea profesională a viitorilor pedagogi (rezultatele probei experimentale Nr.2 “ Studierea orientării profesionale a viitorului pedagog prin metoda autoaprecierii”, gr 101)

Nr D/o	Numele Prenum.	Orientarea profesională					
		Interesele pedagogice		Activitatea pedagogică		Aptitudinile pedagogice	
		Nr.puncte	%	Nr.puncte	%	Nr.puncte	%
1.	A.O.	4	20,0	9	45,0	12	60,0
2.	A.B.	12	60,0	13	65,0	13	65,0
3.	A.C.	3	15,0	10	50,0	8	40,0
4.	C.O.	4	20,0	8	40,0	8	40,0
5.	N.O.	8	40,0	12	60,0	8	40,0
6.	M.I.	4	20,0	13	65,0	12	60,0
7.	R.A.	8	40,0	12	60,0	9	45,0
8.	A.N.	7	35,0	14	70,0	13	65,0
9.	A.T.	9	45,0	14	70,0	14	70,0
10.	A.E.	10	50,0	11	55,0	6	30,0
11.	O.R.	13	65,0	16	80,0	15	75,0

Așadar, nici interesele profesionale, nici aptitudinile profesionale, în unele cazuri nici atitudinea față de activitatea profesională nu se manifestă evident la viitorii pedagogi. Cel mai neplăcut este acel moment, că interesele profesionale față de activitatea pedagogică la majoritatea respondenților sunt la un nivel destul de scăzut. Un motiv poate fi că nici aptitudinile profesionale nu sunt la un nivel mai bun de dezvoltare la o bună parte din respondenți și aceasta poate fi o cauză a lipsei interesului față de viitoarea profesie. Cadrele didactice universitare au obligația de a dezvolta interesele, aptitudinile profesionale la viitorii pedagogi, ca ei să se încadreze cu succes în viitor în activitatea profesională.

CONCLUZII

Activitatea profesională cere de la fiecare persoană o pregătire profesională corespunzătoare cerințelor profesiei alese pentru a putea face față obligațiilor profesionale. Nu întâmplător fiecare profesie necesită o pregătire profesională înainte de a ne încadra în câmpul muncii. Aceste

cerințe se referă și la profesia de pedagog. Înainte ca persoana să se ridice la nivelul măiestriei profesionale este necesar ca ea să posede la început cele mai simple, mai elementare înclinații, aptitudini profesionale. S-ar părea că de careva capacitați, aptitudini pedagogice trebuie să dispună fiecare persoană din societate, dar problemă constă în aceea, că chiar cei care vor să devină pedagogi deseori n-au bine dezvoltate ori încă nu dispun de capacitațile profesionale necesare. Dacă ne referim la cuvintele autorilor, atunci e de la sine înțeles de ce avem nevoie de aceste aptitudini, fiindcă în condiții egale de activitate ele dau un randament înalt de realizare, creează condiții mai favorabile nu numai pentru pregătirea profesională, dar și în activitatea profesională, dovedesc dibăcia și șicusința profesională.

Rezultatele probelor experimentale dovedesc, că studenții anului întâi de la facultatea Pedagogie manifestă anumite interese profesionale față de activitatea pedagogică, se poate de spus că nu sunt persoane întâmplătoare la facultate. Interesele lor profesionale sunt legate nemijlocit, mai în de aproape de activitatea pedagogică. Ei aleg activitățile unde trebuie să vorbești mult, să organizezi, să activezi în permanență.

Mai complicat s-a dovedit a fi acel moment, când studentul viitorul pedagog este examinat pe fonul viitoarei profesii nemijlocit de activitățile ce țin de însăși profesia de pedagog - interesele pedagogice, activitatea pedagogică cu caracteristicile și cerințele ei, aptitudinile pedagogice necesare oricărui pedagog. La acest subiect cadrele didactice univesitare au de lucrat încă mult, dar și studenții sunt la primul an de studii. Este vorba despre aceea, că chiar interesele profesionale nu sunt la toți dezvoltate, ori nemijlocit în domeniul activității profesionale alese. Nu întâmplător din cei 11 studenți de la proba II experimentală, numai 3 din ei au dat doavadă că posedă anumite interese pedagogice, iar la majoritatea din cei care au participat la proba data aceste interese sunt slab dezvoltate.

Alt moment se referă la însăși activitatea pedagogică, practicarea acestei activități. S-a dovedit, că și aici unii studenți, cu toate că într-un număr mult mai mic, nu toți dau preferință acestei activități. Și totuși majoritatea din ei preferă activitatea pedagogică, iubesc activitatea pedagogică. Astfel din cei 11 studenți, 9 din ei au acumulat un procent destul de mare la acest comportament, necăând la faptul, că sunt studenți ai anului întâi de studii.

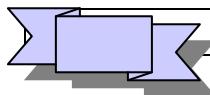
Aptitudinile pedagogice pe fonul celorlalte componente analizate au scos și ele unele forme specifice de manifestare la studenții anului întâi de studii. Astfel din cei 11 studenți numai 6 din ei au dat doavadă, că posedă aptitudini pedagogice, la alții 5 din ei aceste aptitudini sunt în faza de formare, aflându-se la un nivel slab de dezvoltare.

Studenții sunt la anul întâi de studii, de aceea anii următori de studii au menirea de a dezvolta interesele, aptitudinile profesionale, de a pregăti specialiști de înaltă calificare în domeniul activității pedagogice, de a pregăti pedagogi.

BIBLIOGRAFIE

1. Bontilă, G., 1971, Aptitudinile și măsurarea lor, București.
2. Bontilă, G., 1971, Culegere de teste psihologice de nivel și aptitudini, București.
3. Cerghit, I., 2002, Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Apamis Prin, București.
4. Claparede, Ed., 1975, Psihologie experimentală și pedagogică, București.
5. Dicționar de psihologie, 1997, coord.; U.Şchiopu, Ed. Babel, București.
6. Holban, I., 1976, Orientarea școlară, București.
7. Galton , F., 1869, Hereditary Genius, London.
8. Niculescu-Maier, Șt., 1987, Teste de aptitudini și perspicacitate, București.
9. Platon, C., 1994, Orientarea școlară și profesională, Chișinău.
10. Reuchlin, M., 1978, L' orientation scolaire et professionnelle, Paris.
11. Spearman , C.E., 1927, The Abilities of Man, London.
12. Tereșciuc, R., Berezovschi, N., 2000, Psihologia aptitudinilor comunicative, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău.
13. Vernon, D., 1993, Dimensions of creativity, New-York.
14. Zlate, M., 2001, Psihologia la răspântia mileniilor, Polirom, Iași.
15. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К., 2001, Педагогическое мастерство и педагогические технологии, Уч. Пособие, Пед. Общество России, Москва.

Primit 12.09.2013



Феномен государственно-общественного управления детским домом, как условие эффективной социализации детей-сирот

Ткач Елена Дмитриевна, ТГУ

Summary

In the article the author examines the main aspects of the organization of effective interaction between the state and business to create the conditions for a high-quality socialization of boarding schools and orphanage's graduates. Theoretical bases and an element of monitoring estimation of a model of state and public management by an orphanage are represented here. This model is given from a position of a targeted usage of given means for its functioning.

Резумат

В статье рассматриваются основные аспекты организации эффективного взаимодействия государства и бизнеса по созданию условий качественной социализации выпускников домов-интернатов и детских домов. Представлено теоретическое обоснование и элементы мониторинговой оценки модели государственно-общественного управления детским домом с позиции целевого использования выделяемых средств.

В современных социально-экономических условиях дети – сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, представляют собой наиболее уязвимую категорию нуждающихся в помощи и поддержке несовершеннолетних.

Государство затрачивает колоссальные средства на их содержание, однако при больших капиталовложениях приходится констатировать низкую результативность работы с данной категорией детей. Негативный эффект усиливается за счет того, что в дальнейшем государство повторно несёт затраты на их содержание (колонии, тюрьмы, вторичное сиротство, пособия матерям – одиночкам и т.д.). В условиях существующего демографического провала и общей тенденции уменьшения количества людей в стране, в том числе за счет оттока трудоспособного населения в поисках заработков, именно эта категория детей, как не выездная, во многом определяет будущее региона.

По мнению большинства ученых, исследующих феномен детей-сирот, (С.И. Григорьев, В.А. Никитин, Г.И. Осадчая, Г.И. Ефремова, Л.И. Кононова, Т.Б. Кононова, А.В. Носкова, А.М. Рабиц, Т. Ребежа, В. Унку и др.), основной причиной проблем качественной социализации данной категории детей выступает закрытость социально-воспитательной среды детского дома или интерната, что приводит к формированию у воспитанников

особой внутренней позиции, так называемого «психологического капсулирования», которое состоит в отчужденном отношении к другим и к окружающему миру.

Развитие общественного участия в образовательной политике и управлении продолжает оставаться одним из приоритетов в сфере образования в государственных системах постсоветского пространства на ближайшую перспективу как условие выхода учреждений из изоляции.

Исследованию процессов участия общества в управлении образованием посвящены работы Д. Дьюи, Дж.Ст. Милля, Д. Конанта, Р. Вестбрука, Э. Гутмана, Э. Энтистла, Т. Найта, А. Нейла, М. Барбера и др. Что свидетельствует о насущной потребности в привлечении общественности к управлению образованием и является актуальной не только для стран постсоветского пространства, но и входит в мировую проблематику развития управления образованием.

Различные аспекты реализации принципа государственно-общественного управления образованием рассмотрены в работах С.Г. Косарецкого, А.М. Цибульникова, А.И. Адамского, Е.В. Переславцева, Н.В. Акинфиевой, О.Ю. Валетовой, В.И. Гусарова, В.К. Бацына, В.И. Бочкарёва, А.М. Моисеева, Т.Г. Новиковой, А.А. Пинского.

Вместе с тем, феномен государственно-общественного управления в исследованиях вышеназванных авторов рассмотрен для школ, муниципальных или региональных образовательных систем, в которых общественную составляющую осуществляют родители через систему управляющих советов. В условиях патронатных учреждений аспект государственно-общественного управления как основы успешной социализации воспитанников не рассматривался.

В самом понятии «государственно-общественное управление» изначально зафиксировано участие и взаимодействие одновременно двух существенно различных субъектов: государства и общества. В социально-философском аспекте исследовать долю участия каждого возможно в случае, когда государство перестает быть единственным субъектом социального управления образованием и ему противополагается иной реальный субъект — общество, ставшее субъектом управления, то есть гражданское общество. В научно-методической литературе наряду с определением «государственно-общественное» управление встречается и другое — «общественно-государственное». Различие данных типов взаимодействия зависит от доминирования в них первых или вторых структур.[2]

В научной литературе представлены различные подходы к пониманию гражданского общества (либеральная концепция, социальная демократия, «участвующая, партисипативная» демократия). Согласно **либеральной концепции** участие общества в управлении

следует понимать как систему управления, в которой управляемые имеют возможность непосредственно или через своих выбранных в органы управления представителей участвовать в принятии решений на разных уровнях управления[8]. Элементы подобной модели в образовательных системах мы наблюдаем в Европе и США. По мнению Х. Ортега-и-Гассета, данная концепция позволяет решать *локальные* вопросы государственного образования, но малосостоительна для решения вопросов *глобального* взаимодействия.

Идея **социальной демократии** лежала в основе государственной политики СССР, когда государство принимало на себя абсолютные права по решению вопросов социальной защиты, что в свою очередь, порождало иждивенческие настроения и неэффективное использование ресурсов, пассивность граждан и желание всю ответственность за качество своей жизни и всю деятельность за ее обеспечение переложить на избранное народом государство[8]. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что и сегодня большинство существующих детских домов в странах постсоветского пространства по инерции продолжают работать по заданной в советское время траектории, не смотря на то, что сами государства и социально-экономические условия в них претерпели колоссальные изменения.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в разных странах уровень социальной адаптации выпускников детских домов и интернатов является явно недостаточным. Общими проблемами для всех стран являются:

- низкая успеваемость детей, подавляющее большинство заканчивает лишь 9 классов, лишь незначительное число заканчивает среднюю школу;
- малый процент выпускников поступает в высшие учебные заведения, подавляющее число воспитанников поступают в ПТУ;
- не все воспитанники заканчивают обучение (по разным причинам их отчисляют или сами бросают учебу);
- некоторые из них не работают и года;
- многие не могут создать своей семьи, среди воспитанниц много матерей-одиночек, некоторые из них «поставляют» уже своих детей в детский дом;
- средства массовой информации сообщают, что «через год после выпуска из детского дома 30 процентов выпускников становятся бомжами, 20 процентов – преступниками, 10 – кончают жизнь самоубийством»;

- среди выпускников детских домов выше процент лиц, страдающих психическими заболеваниями, среди них чаще регистрируются случаи самоубийства, правонарушений и преступлений.

Наиболее актуальной для анализа современного состояния развития западного гражданского общества и, тем более, формирующегося гражданского общества в государствах постсоветского пространства остается концепция «участвующей, партисипативной» демократии, довольно широко воспринятая в западной социологии образования. «Партисипативная» демократия сужает сферы управления государственных органов и является собой модель самоуправляемой общественной самодеятельности внутри либерально – политического устройства государства. В рамках этой концепции взаимодействие государства и гражданского общества в производстве и распределении публичных социальных благ, поддержанное ресурсами частного экономического сектора, получило название «социальное партнёрство». [8]

Ретроспективный анализ становления и развития государственно-общественной системы поддержки детей-сирот позволяет констатировать следующее: на всех этапах развития общества признание детей-сирот являлось приоритетным направлением государственной политики и предполагало различные формы устройства детей-сирот.

Еще в древнерусском государстве зарождались *общественные формы* помощи и поддержки детей – сирот, которые в основном были связаны с частной благотворительностью, княжеским попечительством и поддержкой. Православная церковь и общество были основной движущей силой в процессе формирования системы признания сирот. Финансирование производилось со стороны общества, церкви и отдельных лиц. Однако *частная благотворительность* имела ряд недостатков: она носила нерегулярный и эпизодический характер, могла расходиться с требованиями общественного блага и порядка. Возникшая позже *общественная благотворительность*, была разборчивее и действеннее по практическим результатам, оказывала более надежную и стабильную помощь.[5].

В XVI веке происходит *зарождение* и становление *государственных форм* признания, открываются социальные учреждения. В этот период формируется идея об общественном участии как отрасли государственного управления, которая постепенно преобразовывалась в *общественно-государственную*. Негативными факторами этого периода можно назвать отсутствие личной заинтересованности чиновнического аппарата

и индивидуального подхода в оказании помощи детям-сиротам, ограниченность финансовой помощи со стороны государства.

После Великой Октябрьской революции государство монополизировало сферу образования, произошла реорганизация общественно-государственной системы признания сирот в *государственную*. Для данного периода характерна острая нехватка материальных и человеческих ресурсов. В силу изолированности от социального окружения, итогом деятельности интернатных учреждений в Советском Союзе стали выпускники со сформированной потребительской позицией «сироты», не имеющие поддержки и одобрения в социуме.

После раз渲ала Советского Союза в силу финансового дефицита бюджетных средств для стран постсоветского пространства стало характерным участие в жизни детей-сирот общественности в лице бизнеса и конфессиональных структур, что позволило наметить переход к государственно-общественному управлению учреждениями интернатного типа.

В настоящий момент государственный сектор занимает центральное, главенствующее положение в государственно-общественной системе социально - педагогической поддержки детей-сирот и выполняет функции контроля, управления, финансирования. При этом для общественных организаций и частных благотворителей характерно, прежде всего, оказание финансовой и организационно-педагогической помощи государственным структурам. Такое взаимодействие позволяет оказывать комплексную и систематическую поддержку детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

Анализ исторической эволюции системы признания детей – сирот позволяет констатировать, что на разных этапах развития государства (на примере России) эта система претерпевала различную степень взаимодействия и участия общественных и государственных структур, от зарождения общественных форм (IX-X в.в.) до полностью государственной модели (период СССР). На современном этапе развития системы детских домов ни первая, ни вторая модель не являются эффективными в полной мере.

Модель государственно-общественного управления муниципальным образовательным учреждением для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом» города Тирасполя, сформулированная в рамках «партиципативной» модели, позволяет исследовать субъект (в нашем случае – детский дом) во взаимоотношениях и взаимосвязях с государством (местным со управлением) и бизнесом, выступающим субъектом общественного участия. Такая система взаимосвязи позволяет разделить между собой груз

ответственности за детей-сирот в государстве, используя системный подход, понятийный аппарат и методы теории развития организаций и науки управления.

В условиях предлагаемой модели государственно – общественного управления интерес общественности (в нашем случае - бизнес-структур) к жизнеустройству воспитанников детского дома связан с тем, что подготовка профессиональных кадров одинаково выгодна бизнесу (получает налоговые послабления, а в дальнейшем профессионально подготовленных специалистов), государству (не сталкивается с проблемами девиантного поведения воспитанников), и собственно самому детскому дому, постоянно находящемуся в ситуации развития.

Для эффективного решения вопросов качественной социализации детей-сирот в действующей модели государственно-общественного управления детским домом, базовым выступает **системный подход** (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Э.В. Ильенков, В.П. Кузьмин, Э.Г. Юдин и др.), согласно которому государственно-общественное управление детским домом необходимо исследовать как развивающуюся систему, относительно автономную, но одновременно открытую для муниципальной системы образования и новых возможностей общественного участия. Кроме того, каждая из структурных компонентов модели государственно-общественного управления в свою очередь функционально является подсистемой и в общей системе дополняется новыми системными свойствами, не присущими каждой из них в их автономном существовании.

Наряду с фундаментальными положениями системного подхода, важнейшим для государственно-общественного управления именно детским домом, выступает **средовой подход** (Л.П. Буева, Б.Г. Ананьев, Б.С. Гершунский, Э.Д. Днепров, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.В. Давыдов, В.А. Сухомлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), так как образовательная среда рассматривается как система влияний и условий формирования личности воспитанника, возможностей для его саморазвития, содержащихся в окружении. Следует оговориться, что для ситуации детского дома средовая обусловленность выполняет особую функцию в деле социализации выпускников. Среда в условиях детского дома призвана синхронно решать две важнейшие задачи: первая – это устранение проявлений негативных поведенческих реакций, приобретенных ребенком до помещения в детский дом, вторая задача - формировать у детей и молодежи ценностных основ качества жизни, труда и творчества. К сожалению, преобладание иждивенческого отношения к жизни в условиях низкой культуры труда формируют высокие потребительские стандарты при низкой мотивации к труду, а значит, побуждают к правонарушениям, воровству и другим социально опасным поступкам.

В условиях жизнедеятельности детского дома обеспечить преобразование знаний о способах продуктивного социального общежития в реально действующие мотивы поведения выпускников призван **деятельностный подход**. Деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности воспитанников с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков.

Структуру модели государственно-общественного управления детским домом г. Тирасполя условно можно представить в виде взаимодополняющих уровней внешнего и внутриорганизационного взаимодействия. Каждый уровень представлен органами государственно-общественного управления, тесно взаимодействующими друг с другом, имеющими свои задачи и цели. Первый уровень данной модели представлен межведомственным составом Попечительского Совета (ПС), представительство которого определено государственным участием в виде министерств и ведомств, отвечающих за качественную интеграцию выпускников в социум, а также представителями бизнеса, принимающими на себя экономические обязательства и обязательства по дальнейшему трудоустройству детей. Общие задачи ПС заключаются во внешней координации, развитии и контроле распределения ресурсов, поступающих в детский дом извне. Попечительский совет является коллегиальным органом управления, реализующим принцип демократического, государственно-общественного характера управления образованием.

Второй уровень управления – внутриорганизационный - включает в себя: Совет детского дома, Совет воспитанников, Педагогический совет, медико-психологопедагогический консилиум, методическое объединение воспитателей, социально-психологическую службу, отдел дополнительного образования, определяющие систему соуправления, обеспечивающие качественное функционирование учреждения.

Основным эффектом данной модели выступает открытость социально-воспитательной среды детского дома, что позволяет преодолеть так называемое «психологическое капсулирование», приводит к формированию у воспитанников активной внутренней позиции, к стремлению выпускника достойно ориентироваться в стереотипах жизнедеятельности, которые определяют его личностное и профессиональное развитие, нацеливают на реализацию социальных ожиданий.

На основе комплексного анализа мониторинговых методик инновационных образовательных программ Национального проекта «Образование» в Российской Федерации и на системном анализе процедур государственно-общественной аттестации образовательных учреждений ряда европейских стран (Великобритания, Финляндия и др.) построен мониторинг эффективности предлагаемой модели государственно-общественного управления детским домом. Мониторинг направлен на сбор и анализ информации по наиболее значимым направлениям деятельности учреждения: условия функционирования детского дома (ресурсы), качество деятельности учреждения, педагогические результаты, рациональное финансирование детского дома и качество социализации выпускников.

Показатели социализации выпускников МОУ «Детский дом» города Тирасполя свидетельствуют о положительной динамике их качественной адаптации.

Так, 98% выпускников поступает в профессиональные учебные заведения, 85% из них заканчивают обучение и получают специальность, что свидетельствует об уровне подготовленности выпускников к осознанному профессиональному выбору и высокой мотивации к получению профессии.

Из выпускников 2007-2009 годов 82% закончили обучение в профессиональных учебных заведениях, 77 % из них трудоустроились, 70 % создали семьи. С учетом высоких показателей количества образованных семей, все 11 рожденных детей воспитываются родителями. Отсутствие случаев повторного сиротства указывает на осознанность, значимость семейных ценностей и высокую гражданскую ответственность.

Все вышесказанное позволяет говорить о достаточной подготовке воспитанников к самостоятельной жизни в рамках предлагаемой модели государственно – общественного управления детским домом.

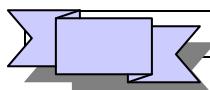
Говоря об экономическом эффекте, следует отметить, что затраты на содержание 1 ребенка МОУ для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом» в действующей модели государственно – общественного управления в 3 раза ниже, чем в аналогичных учреждениях г. Москвы, что говорит, с одной стороны, об экономичности расходования денежных средств, а с другой, об их достаточности, так как по сравнению с детским домом в Приднестровье традиционной модели финансирования (государственной) происходит увеличение финансирования в 1,6 раза (без учета премий стимулирующего характера, не предусмотренных в статьях расходов государственных учреждений). Экономия бюджетных средств за весь период работы МОУ «Детский дом» в данной модели государственно – общественного управления составил 3 064 731 доллар

США. Экономический эффект для государства от представленного выше социального взаимодействия не вызывает сомнений. Но гораздо важнее тот факт, что возможность качественного стимулирования труда и соответствующая научно-методическая и материально-техническая оснащенность способствуют высокой педагогической отдаче, что в свою очередь благоприятно отражается на образовательном процессе и психологическом здоровье воспитанников.

Литература

1. История социальной помощи в России./Сост. М.В. Фирсов. - М.: Сварог -НВФ СПТ, 1994. 288 с.
2. Гусаров В.И. Государственно – общественное образование//Монография, - Самара: Издательство «НТЦ», 2006, - 406 с.
3. Комерзан А. Перспективы реформы учреждений интернатного типа//*Studia Universitaties: Seria: Științe ale educației* - 2007, № 9- p. 21-25.
4. Margineanu L. Rolul administrației publice în soluționarea problemelor copiilor rămași fără ocrotire părintească//*Revista Națională de Drept.*–2007 - №7- p.69–74.
5. Опыт и проблемы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечительства, в современных условиях. Под ред. академика РАН В.И. Жукова. – М., Издательство РГСУ, 2009. – 452 с.
6. Прутченков А.С., Новикова Т.Г. Развитие общественного участия в управлении образованием/Управление образованием. М.: НИИ школ, технологий: Народное образование, 2008. - № 4. - С.56-66.
7. Rebeja T. Problemele resocializării minorilor cu comportamente delincvente// *Symposia professorum. Seria: Psihologie, Sociologie si Asistența Socială*,- Materialele Sesiunilor științifice din 2004 – 2005, Chișinău 2006, p.28-33.
8. Седельников А.А., Интегральная модель систем государственно– общественного управления образованием // дис. канд. пед. наук, Москва, 2011г.
9. Ungu V. Des facteurs sociaux determinant l'abandon scolaire dans la republique de Moldova//*Acta et commentationes. Analele Universității de Stat din Tiraspol. Științe filologice, pedagogice și social-politice*, - Chișinău, 2006-Vol 1.-P-304-311.

Прим 12.09.2013



Некоторые подходы формирования этноценностных ориентаций у воспитанников детских домов в условиях дополнительного образования.

Л.Л. Томилина, докторантка ТГУ

Summary

For the formation of ethnic value orientations to consider the approaches described in this article.

Ethno value orientations are important in the formation of value orientations orphanges.

Резумат

Изменения, происходящие в жизни народов многонациональной Молдовы, рост национального самосознания, поиск своих корней, реальностей, исторического происхождения выдвигают специфические задачи перед многонациональной школой в целом, и в частности перед многонациональным коллективом воспитанников детского дома: формирование социально-активных граждан, достойных приемников традиций, духовных, культурных богатств своего народа.

Этноценностные ориентации – это предпочтаемые, принимаемые и отражаемые в сознании этнические идеалы, ценности и нормы, сохраняющиеся в основных чертах и активно детерминирующие развитие этноса.

Процесс формирования этноценностных ориентаций сложный и длительный, его можно охарактеризовать как непрерывный и бесконечный. Процесс формирования этноценностных ориентаций у воспитанников детских домов – педагогически управляемый процесс, при организации которого важно учитывать влияние всех факторов: связанных с последствиями возникновения сиротства, с особенностями личностного развития ребенка-сироты, при правильном определении подходов, с организацией воспитательной работы в детском доме [2, с. 143].

В ходе формирования этноценностных ориентаций в контексте дополнительного образования мы опирались:

- на общую технологию формирования ценностных ориентаций у детей-сирот;
- на специфику формирования ценностных ориентаций у воспитанников детского дома в многонациональной среде;
- на формирование этноценностных ориентаций в условиях дополнительного образования;
- на отбор, содержание, форм и средств народной педагогики;
- на взаимоотношении педагога – воспитателя с воспитанниками детского дома;
- на личностные особенности детей-сирот (уровень развития, интерес, возраст);

- на влияние различных факторов, связанных с последствиями возникновения сиротства;
- на социальные связи детского дома с семьями (если они есть), учреждениями культуры и искусства, общественными организациями (диаспорами, культурными центрами) с целью оптимизации процесса формирования этноценностных ориентаций у детей, воспитывающихся в детском ломе;
- на материальную базу детского дома.

Следует учитывать и тот факт, что педагогический процесс по формированию этноценностных ориентаций представляет по нашему мнению **единство целевого, содержательного, организационного и аналитико-результативного компонентов**.

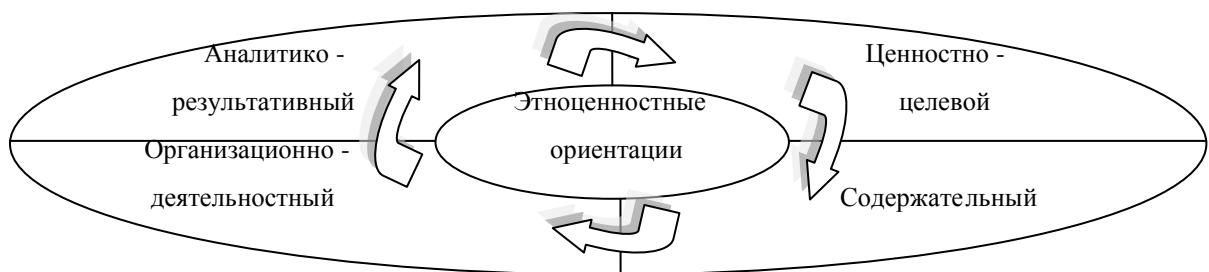


Схема 1 Единство компонентов по формированию этноценностных ориентаций.

Ценностно-целевой компонент представляет определенную объективно-обусловленную иерархию стратегических, тактических и специальных целей. Необходимо подчеркнуть, что *цель – это осознанный результат*, к которому направлено исследование.

Целевой компонент образует систему, по которой осуществляется реализация процесса формирования этноценностных ориентаций.

Цели определяют основу прогнозирования планирования деятельности, определяют формы, способы, средства, позволяющие регулировать, корректировать педагогический процесс формирования этноценностных ориентаций, образуя так называемое **«дерево целей»**, в котором **основание «дерева» - главная цель**.

Для реализации поставленных целей мы определили следующие задачи:

- содействовать глубокому и всестороннему формированию представлений о многообразии этнических культур, традиций, воспитанию толерантности к национально-культурным различиям, которые создают условия для самореализации личности;
- формировать позитивные эмоционально-чувственные представления об этнокультурном разнообразии, формировать умения, навыки и модели поведения,

способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимоотношению;

- приобщать детей-сирот к основам мировой культуры;
- воспитывать гражданскую ответственность, гуманистическую ответственность, раскрыть значимость взаимопомощи разных народов в решении проблем развития родной страны.

Основой, позволяющей определить пути совершенствования организации и успешной реализации работы с детьми детского дома, являются *правильно выбранные подходы с вытекающими принципами, способствующие формированию этноориентаций*.

Подходы, которые на наш взгляд, являются решающими в нашем исследовании:

- **этнопедагогический подход** – предусматривает воспитание детей с опорой на национальные традиции своего народа, его культуру, обычаи. Этот подход, интегрирующий основные положения деятельностного культурологического, аксиологического, системного подходов, выступающих методологической основой формирования этноценностных ориентаций личности;
- **лично-деятельностный подход** – включение воспитанника детского дома в разные виды деятельности (созидательные, творческие), направленные на развитие ребенка;
- **гуманистический подход** предусматривает выявление того потенциала ребенка, который дал бы возможность раскрыться, самореализоваться как личность, подчеркивая *的独特性 неповторимость* и в то же время осознание *паритетности* всех философских взглядов, которые считают за основу гуманистическую систему ценностей при одновременном сохранении разнообразия культурных и этнических особенностей [4, с. 9].

Эти подходы предполагают организацию процесса формирования ценностных этноориентаций личности в детском доме в условиях дополнительного образования, взяв за основу следующие принципы:

- **принцип этнопреемственности** поколениями культурных ценностей. Данный принцип является системообразующим, с которым соотносятся и скоординированы все другие принципы, они раскрывают и обеспечивают его реализацию. Принцип связан с необходимостью сохранения своей культуры и передачи культурной информации каждому поколению;
- **принцип этнокоммуникативной потребности.** Принцип этот рассматривается как принцип формирования культуры межнациональных отношений в многоэтническом детском доме;
- **принцип аккультурации** представляет собой процесс вхождения, включения в окружающий мир и продолжается всю жизнь;
- **принцип толерантности** – развитие толерантности происходит только тогда, когда воспитанник детского дома имеет прочную этнокультурную идентичность;

- **принцип педагогического стимулирования социальных проб**, который предусматривает создание таких условий, чтобы воспитанники детского дома могли включиться в любую деятельность, а также оценили свои возможности и способности. Педагогическому коллективу принадлежит роль – оказать квалифицированную помощь, направить в правильное русло, помочь преодолевать возникшие трудности, стимулировать, поощрять победителей;
- **ценностно-смысловой принцип воспитания и образования через интеграцию общечеловеческих ценностей;**
- **принцип активности и творчества**, благодаря использованию этого принципа дети, как правило, становятся «генераторами идей», повышает активность, интерес принять активное участие в деятельности этнокультурной направленности. Способом реализации с успехом этого принципа – это создание определенных условий: оборудование, пособия, наглядность должны содействовать формированию инициативы, активизировать их деятельность (например, спрятать нить на старинной прялке, изготовить этнографическую куклу и др.);
- **принцип вариативности, разнообразия** и учета этнического коллектива детей-сирот. Этот принцип предусматривает широкий диапазон изучения этнического состава детского коллектива, который представит широкую картину информации о разных этнокультурах и их представителях. Данный принцип обеспечивает вариативность в формировании ценностных ориентаций в контексте этнопедагогики;
- **принцип открытости**, который позволит перемещение и проникновение лучших образцов национальных культур, искусства, предметов декоративно-прикладного творчества за рамками детского дома, образование тесной связи с музеями, выставочными залами города, региона, общественными организациями, диаспорами, библиотеками и т.д.;
- **принцип системности и целостности.** Рассматривание процесса формирования этноориентации личности, как целостное явление, создание условий его системной реализации;
- **принцип диалогичности, межнациональное общение между детьми**, диалогичность в межнациональных отношениях, диалог через сходство и объединяющего в одном едином коллективе с целью проживания вместе и дальнейшей социализации после выхода из детского дома;

- **принцип деятельного подхода.** Воспитание через организацию интересной для ребенка деятельности: игровой, трудовой, досуговой, творческой;
- **принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;**
- **принцип научной обоснованности** управления и деятельности по формированию этноориентированных личностей, который основывается на грамотное, научное с опорой на научные исследования педагогики и психологии, в частности, этнопедагогики и этнопсихологии, этнологии и социологии;
- **принцип организации личного пространства ребенка** – создание условий, когда воспитанник детского дома имеет свое личное место, имеет возможность сохранять границы собственного «Я», выбора деятельности и ее реализации [3, с. 37].

Содержательный компонент раскрывает основные направления работы, деятельности по формированию этноориентации у детей-сирот.

Воспитанники детского дома имеют низкий уровень сформированности ценностных ориентаций на образование, на труд, на семью, национальную культуру, сострадание и толерантность к детям другой национальности, которые очень часто несут статус «чужого».

С учетом вышесказанного, были определены направления в работе по освоению культурных ценностей своего народа.

Содержательный компонент включает формирование этноценностных ориентаций в контексте дополнительного образования. Специфика содержательного компонента по формированию этноориентаций состоит в необходимости:

- ориентации содержания образования и технологии на максимальную подготовку к эффективной жизнедеятельности по формированию этноориентаций в этнической разнообразной среде коллектива детского дома;
- использование разнообразных методических средств, приемов и педагогических принципов работ, учитывающих индивидуальные и национальные особенности воспитанников детских домов;
- введение технологии активного обучения в удовлетворении потребностей в уважении и признании культурных ценностей, национальной уникальности;
- организации и получения опыта, ориентированного на преодоление трудностей в коммуникативных формах взаимодействия с представителями другой национальности;

- траектория формирования этноориентаций – введение ребенка изначально в родную культуру, затем в культуру других народов.

Организационный компонент – это управленческая педагогическая деятельность по формированию этноценностных ориентаций личности.

По нашему мнению, главным средством организации такого процесса является **творческая деятельность**, организованная в нашей «Творческой мастерской», которая имеет следующие направления: художественная вышивка крестом, мягкая и сувенирная игрушка, моделирование и конструирование одежды, бисерное рукоделие, вязание спицами и крючком, художественное лоскутное шитье.

При планировании и организации процесса по формированию этноценностных ориентаций мы учитывали следующие моменты:

- ребенок включается в деятельность самостоятельно, добровольно, осознанно;
- ребенок имеет возможность выбирать вид деятельности и свою роль в этой деятельности;
- создание ситуации социальных проб, в которых как воспитанник, так и педагог дополнительного образования может проверить и оценить свою деятельность;
- у ребенка в процессе деятельности появляются возможности принимать самостоятельные решения, вносить какие-то корректизы, замыслы, если происходит переоценка своих способностей;
- постоянное поощрение инициатив, стремлений, отстаивания своих позиций;
- оказание помощи детям, принадлежащим к этническим группам меньшинства, беженцам, мигрантам (такие в детском доме есть);
- ведение профилактической работы, направленной на недопущение конфликтов, агрессии на этнической основе.

Формирование ценностных ориентаций в контексте этнопедагогики требует **использования активных методов обучения и воспитания**.

Методы активного обучения – совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности.

Активные методы обучения позволяют:

- в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями;

- активные методы включают деятельностное обучение, через них, возможно, передавать деятельность, которая вербальным путем не передается;
- побуждают к активной учебно-познавательной, мыслительной, практической и творческой деятельности, развивают познавательный интерес;
- реализуют установку на большую активность субъекта и на протяжении долгого времени.

Для формирования этноценностных ориентаций мы использовали следующие активные методы: *кросс-культурный метод, метод эмпатии, контраста, этическая беседа, эвристическая беседа, обсуждения, метод дилемм, рефлексии, проектов, метод игр и игровых форм, дискуссионные методы, диспуты, метод наглядности.*

Аналитико-результативный компонент.

Формирование ценностных ориентаций в целом и ценностных ориентаций в контексте этнопедагогики требует постоянной диагностики, учитывая их специфику, проблемы и особенности личностного характера воспитанников детского дома [1, с.143].

Нами были определены общие для всех видов ценностных ориентаций критерии:

- когнитивный (знанияевый);
- мотивационно-эмоциональный;
- рефлексивно-деятельностный.

Критерии и показатели позволяют оценить уровень (степень) сформированности ценностных ориентаций.

Условно мы выделили три уровня: высокий, средний и низкий уровни оценивания этноценностных ориентаций.

Важно отметить, что все уровни связаны, между ними нет жестких границ, мы допускаем возможность промежуточных подуровней.

Таким образом, **высокий уровень** сформированности этноценностных ориентаций – это те личности, у которых сформированы представления о ценностях окружающего мира, наличием идеала, их действия направлены на добро, созидание, они положительно относятся к себе, к своей национальной культуре, готовы изучить этнокультуру других людей.

Высокий уровень проявляется в уважении и принятии культуры, умении строить диалог, использовать достижения другой культуры для самообогащения, ребенок владеет опытом взаимоотношений с разными культурами, основанными на сотрудничестве,

равенстве позиций, высоком чувстве эмпатии, партнерстве, отсутствии стереотипности в этнокультурном восприятии.

Средний уровень предполагает неопределенную направленность личности воспитанника детского дома, поэтому очень важно направленность педагогического коллектива по формированию этноценностных ориентаций, опираясь на большой потенциал основной массы детей-сирот.

Показатели **низкого уровня** – это слабое осознание значения ценностей, ценностных ориентаций, индифферентность, фрагментарное желание к сотрудничеству. Вывод из этого уровня возможен путем проведения индивидуальной, качественной работы коллективом педагогов.

В результате формирующего эксперимента по образовательным программам с этносодержанием творческой мастерской появилась положительная динамика в мотивации воспитанниками детского дома к изучению этноценностей своего и других народов, появились позитивные личностные изменения, которые позволили развитию таких значимых качеств как нравственность, ответственность, взаимопомощь, трудолюбие, открытость, сотрудничество, соз创чество, толерантность, эмпатия к людям другой национальности.

В ходе экспериментальной работы нами установлено, что выявленные педагогические условия, составленные нами образовательные программы и их реализация в условиях дополнительного образования, способствуют приобщению воспитанников к изучению народной педагогики, формированию этноценностных ориентаций.

Ярким примером являются полученные данные формирующего этапа экспериментальной работы в экспериментальной группе у воспитанников детского дома.

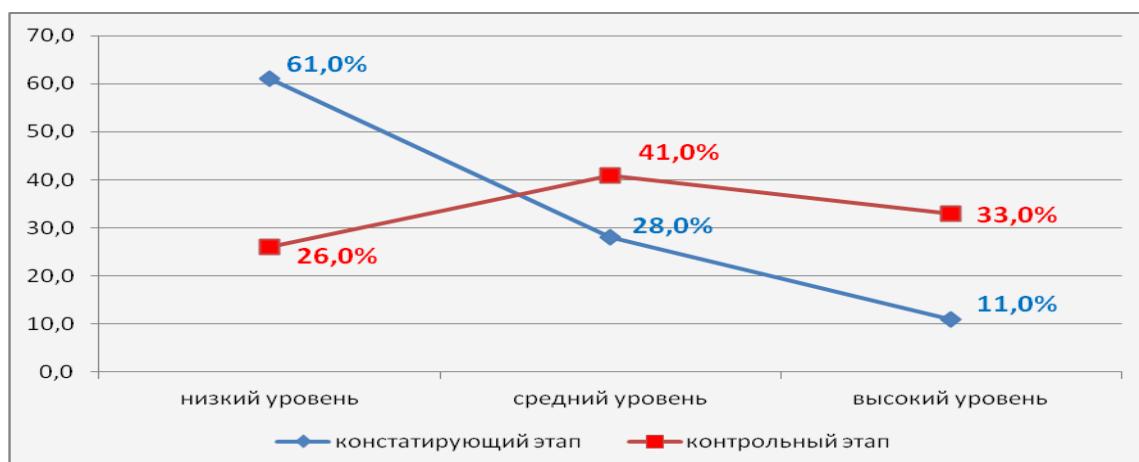


Диаграмма 1. Показатели сформированности этноценностных ориентаций у воспитанников детского дома в условиях дополнительного образования в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах.

Составленные нами программы с этносодержанием и реализованные в творческой мастерской обеспечили проверку исследования.

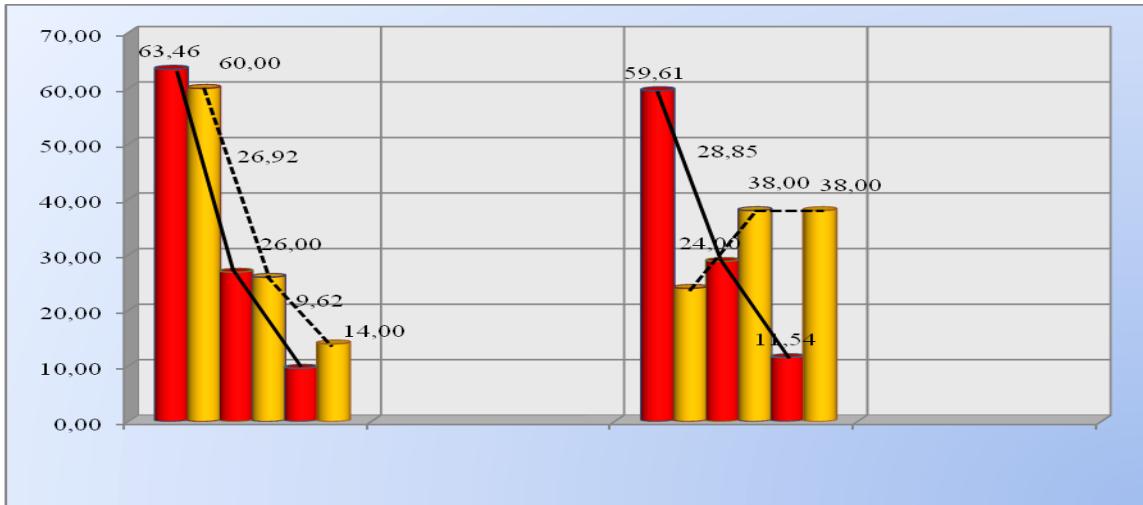


Диаграмма 2. Результаты проведенного эксперимента.

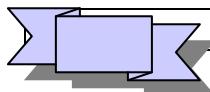
Опросник М. Куна и Д. Мак-Портленда, опросник по определению этноценностных ориентаций на констатирующем и контрольном этапах, опросник педагогов детского дома, критериально-оценочный комплекс, наблюдение, беседы, выставки, а также математико-статистические методы, определяющие научную направленность и результативность, являются проверкой эффективности формирования этноценностных ориентаций у воспитанников детского дома в условиях дополнительного образования.

Дополнительное образование в творческой мастерской обладает целым рядом преимуществ в процессе формирования этноценностных ориентаций, который основывается на аксиологическом, личностно-ориентированном и деятельностном подходах.

Литература.

1. Кожурова А.А. Особенности ценностных отношений как основа формирования личности. Сибирский педагогический журнал, 2007, № 6, с. 143-144.
2. Нездемковская Г.В. Этнопедагогика. М.: Альма матер. 2011. 232 с.
3. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности. Педагогика. 2005, № 3, с. 35-42.
4. Ядов В.А. Социально и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности. Мир России, М.: № 3, 2007, с. 12.

Primit 12.09.2013



"COPILUL CARE NU TREBUIE NIMĂNUȚ" - aspecte psihosociale

Elena CIOBANU, specialist psiholog DIP, **Oleg PANTEA**, doctor, lector USEM,
șef direcție DIP

Summary

The importance of the mentioned issue in the given article is a big one and it affects not only the younger generation but also the whole society. We tried to reflect the causes which determine the development and manifestation of a delinquent behavior, the child's problems in detention and the institutional mechanisms for protection and socialization. The primary objectives being the relapse prevention and delinquent behaviour prevention, there were proposed some suggestions to improve this phenomenon.

Keywords: juvenile delinquency, case management, probation sentence, sentencing, postsentential, programs and education.

Abstract

Importanța și actualitatea problemei abordate în articolul dat este una strict majoră, care afectează nu doar tânără generație dar și întreaga societate. Am încercat să reflectăm cauzele care determină formarea și manifestarea unui comportament delincvent, problemele copilul aflat în detenție, mecanismele instituționale de protecție și resocializare. Ca obiectiv prioritar am înaintat prevenirea situației de delincvență și preîntîmpinarea recidivei. Am propus și unele sugestii în vederea ameliorării acestui fenomen.

Cuvinte cheie: delincvență juvenilă, management de caz, probațione presentențială, sentențială, postsentențială, programe, educație.

*A crește copiii este un lucru riscant,
căci reușita depinde de multă trudă și grija,
iar nereușita întrece orice altă durere.*

Democrit

În general despre copii se obișnuiește să se vorbească cu căldură, laudativ, să li se elogieze inocența și frumusețea. Dar cum vorbești despre niște copii care fură, fug de acasă, abandonează școala sau chiar sunt implicați în săvârșirea unor infracțiuni grave sau deosebit de grave?

Nimeni nu se gîndește că un copil nu se naște rău, că ceea ce devine el la un moment dat este și rezultatul mediului familial și social în care a trăit, ei întotdeauna au fost afectați de schimbările care au loc în societate, acestea producând consecințe sub diferite aspecte inclusiv în ceea ce privește rata delincvenței juvenile.

Comportamentul deviant al minorului are o serie de mecanisme cauzale cunoașterea cărora este extrem de valoroasă atât pentru reușita activităților de prevenție cât și a celor de întrevenție. Astfel, dintre acestea am putea enumera: lipsa de supraveghere din partea părinților, influența prietenilor, influența mass-mediei, lipsa autocontrolului în copilarie, influența societății, influența anturajului școlar, lipsa educației adecvate [1], conflictele dintre

generații, lipsa comunicării între părinți și copii, neșcolarizarea, încercarea de a atrage atenția prin comportamente non-conformiste, confundarea mediului virtual cu realitatea, dar și controlul social scăzut constituie un ansamblu de factori care pot determina minorul să încalce normele, pornind de la consumul de țigări, alcool sau droguri și pînă la infracțiuni de un grad mai mare de agresivitate, ca vătămarea corporală, lovirea, tîlhăria sau chiar omorul. Însă deseori acești copii sunt atrași de grup, cu tendințe de a fi dominați, sau de a domina, iar cercetarea stării psihice a acestor copii a stabilit și o afectare a lor de stări de limită – accentuări de caracter (mai frecvent hipertimie), nevroze, frustrare, infantilism, dezvoltare psihică întîrziată [8].

Situația care există la momentul de față cu privire la delincvența juvenilă reflectă starea de „sănătate” a societății contemporane moldovenești. Multitudinea de probleme sociale, economice și politice au afectat mai mult negativ decît pozitiv generațiile în creștere. Șomajul, sărăcia și plecarea la muncă peste hotare a părinților a agravat mult situația copiilor, care rămînînd nesupravegheați și fără un model familial constructiv, ajung să își petreacă timpul în stradă, să experimenteze „libertatea” de care dispun pînă la situații care pun în pericol viața și integritatea lor, dar și a altor persoane. O gravă consecință, care i-a o mare ampoloare în ultima perioadă de timp datorate influenței factorilor sociali enumerați mai sus sunt “copiii străzii”, numiți așa pentru că din diferite motive nu au nici un acoperiș unde să se adăpostească, au fost denumiți cu termenul comun de "aurolaci" (în cadranul românesc), nume care repugnă pentru că evocă o realitate de mizerie fizică, de consum de droguri ieftine, de antecedente penale, de analfabetism, de viață fară rost, în fine de viață la marginea societății. Sunt la origine niște copii ca mulți alții care au ajuns pe stradă în mod principal datorită părinților care ori au murit, ori sunt în închisoare, ori sunt despărțiți ori pur și simplu i-au gonit de acasă pentru că viața era mai comodă fără ei. În alte cazuri ei însăși au ales strada pentru că situația din familie era de nesuportat sau pentru că nesimțindu-se înțeleși și iubiți au decis să plece de acasă. Marginalizarea constantă, modul de a fi tratați ca o greutate pentru o societate care de cele mai multe ori nu mai are alt criteriu de valoare decît acela al profitului și al eficienței, îi aruncă într-o spirală a disperării, al non-sensului vieții, al inutilității celei mai cumplite. Viața lor se transformă încet - încet într-o formă de supraviețuire pentru că fiind copii au nevoie nu numai de ceva de mîncare, de îmbrăcăminte și de un acoperiș ci și de înțelegere, de afecțiune, de dăruire, de atașament.

Arietta Slade, psihanalist american, cercetătoare în domeniul teoriei atașamentului și terapeut de copii și adolescenți, stipula că copilul are o predispoziție genetică de atașare de o anumită persoană și el își va organiza comportamentul și gîndirea astfel încît această relație atașată să aibă continuitate, lucrul esențial pentru supraviețuirea sa psihică și fizică, iar tulburările

emoționale și cognitive care își au rădăcinile în tulburările de atașament din copilărie i-au naștere ca reacție la incapacitatea părinților de a-i satisface acestuia nevoile de confort, siguranță și liniște emoțională. O mare masă de cercetători și oameni de știință studiază atent atașamentul și interacțiunile dintre părinți și copii, rezultatele cercetărilor întregind constructiv teoriile privind dezvoltarea normală și patologică [10].

Conturarea unei morale personale a adolescentului este astfel dependentă de experiențele fundamentale pe care aceștia și le-au însușit în familie, în școală, în grupul de prieteni, aceste grupuri au influența cea mai semnificativă asupra formării și evoluției conștiinței sale morale. Pentru a reflecta și mai bine modul de influență a familiei și a mediului în care copilul crește și se dezvoltă, vom face trimiteri la psihosociologia agresivității și accentul pe care Dollard (1939) l-a pus pe rolul frustrării. Dacă copilul a fost tratat necorespunzător, umilit și crescut într-un mediu traumatizant psihologic cu lacune educogene, predispus copilul spre a retrăi o stare de frustrare ce cauzează afecte neplăcute, iar acestea la rîndul lor induc afecte agresive. Imposibilitatea de a exterioriza comportamentele în discuție sau ineficiența în a reduce frustrarea induc la rîndul lor resemnarea și/sau disperarea precum și, eventual, criza de violență. Agresivitatea nu este nimic altceva decât o reacție la evenimentele cu valoare negativă sau “aversive”, iar ca urmare expunerea la evenimente aversive induc afecte negative (neplăcute) care activează la rîndul lor agresivitatea sau fuga. Comportamentele agresive se învață pornind de la modele sociale, conform teoriei învățării sociale (Bandura, 1973) [2].

Parcă pentru a întări și mai mult cele relatate mai sus Freud susținea ideea că, comportamentul este dirijat de principiul plăcerii/neplăcerii, iar ca urmare neplăcerea ar fi legată de tensiune, iar plăcerea de descărcare. Reieșind din aceasta, ce se întîmplă cu copilul care are parte doar de neplăceri și patternuri de comportament eronate în familie? În majoritatea cazurilor pe fonul acestor vulnerabilități devin victime ale sferei criminogene, cu un stil de viață neadecvat.

Puțini sunt părinții care știu să devină cu timpul frați sau prieteni, astfel adolescentul este obligat să disimuleze propria sa personalitate în casă, de fiecare dată cînd aceasta nu este acceptată fără a i se impune limite. Și de multe ori aceasta este cauza încercărilor de a obține în mod anormal ceea ce nu i-a fost dat în mod normal (bani, satisfacție în dragoste etc.).

Odată infracțiunea săvîrșită copilul în comparație cu adultul beneficiază de pedepse mai puțin severe, iar la privarea de libertate se recurge doar ca la o măsură extremă și asta în cazul infracțiunilor grave și/sau destul de grave. Putem să afirmăm că probațiunea presentențială prevede modalități alternative a detenției.

Astfel, în conformitate cu Legea Nr. 8 din 14.02.2008, Cu privire la probațiune, este stipulată importanța nu doar a circumstanțelor care caracterizează fapta dar și personalitatea

făptuitorului. Merită a fi menționate în special prevederile art. 475 CPP al RM „Circumstanțele ce urmează a fi stabilite în cauzele privind minorii”. Deoarece circumstanțele menționate sunt constatate în special prin referatul de probațiune (anchetă socială, recomandările serviciului de resocializare), rezultă că prevederile referitoare la efectuarea unei anchete sociale în privința minorilor au caracter imperativ – onerativ, ceea ce presupune obligativitatea de a solicita o asemenea anchetă socială (referat de probațiune presentințială). Acest fapt observăm și în art.8 al Legii cu privire la probațiune, care ne arată că în privința minorilor raportul este obligatoriu. În privința susținerii minorilor Serviciul de probațiune presentințială pentru minori colaborează atât cu Judecătoria sectorului Centru cu privire la implementarea muncii neremunerate în beneficiul comunității și a probațiunii presentințiale (24 martie 2004), cât și cu Direcția municipală pentru protecția drepturilor Copilului (11 mai 2004), instituții care se fac responsabile de rezultatele hotărîrilor luat în privința modalităților arderii infracțiunilor comise de către minor [7].

În cazul în care dintre copilul infractor și victimă nu se ajunge la un acord comun și nu există o altă alternativă de ispășire a pedepsei, atunci, în conformitate cu legislația în vigoare copilului îi este aplicată sancțiunea cea mai drastică, adică privațiunea de libertate.

Regulile ONU privind protecția minorilor privați de libertate (Regulile de la Havana) (1990) stabilesc o înțelegere largă a privării de libertate aceasta însemnând orice formă de detenție sau recluziune sau plasament a unei persoane într-o instituție privată sau publică pe care persoana nu poate să o părăsească la voia sa în baza unui ordin de natură judiciară, administrativă sau altă natură de autoritate publică. Această definiție include arestarea, dar și deținerea persoanelor sub vîrsta minimă de răspundere care nu sunt arestate. Art. 37 din Convenție, precum și Regulile de la Beijing și Regulile de la Tokyo, prevăd faptul că în cazul copiilor în conflict cu legea, se poate recurge la privarea de libertate doar ca la o măsura extremă și pentru perioada cea mai scurtă care se impune.

Aceasta trebuie să fie însoțită de un sir de garanții cum ar fi revizuire periodică, separarea de adulții și alte categorii de persoane, dreptul de a menține contactul cu familia etc.

Astfel, în conformitate cu art. 205, lit.b) al Codului de Executare al Republicii Moldova, minorii care-și ispășesc pedeapsa prin privațiune de libertate sunt deținuți separat de ceilalți condamnați din penitenciare, precum și beneficiază de toate prerogativele stipulate în secțiunea a 7-a a Codului de Executare [3].

Articolul 40 al Convenției cu privire la drepturile copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989 [4], obligă statele semnatare să asigure copiilor un tratamentul legal în interesul bunăstării lor și proporțional cu situația lor și cu infracțiunea săvîrșită. Înainte de plasarea în detenție totuși ținem să reamintim că, majoritatea

acestor copii au abandonat școala, au fost fără adăpost sau au fugit de acasă [11], iar evaluarea rapidă a relevat că mulți copii în conflict cu legea au fost victime ale violenței sau neglijării părinților și unii au fost abandonați [12].

Odată plasați în penitenciar, copiii beneficiază de un suport specializat acordat de către o echipă multidisciplinară, ai cărui scop de bază este reeducarea și resocializarea eficientă și armonioasă a copilului în societate după ispășirea pedepsei. Lucrul în echipă a specialiștilor din cadrul penitenciarului pentru minori, cel mai bine este reflectat prin noua metodă recent implementată care este **managementul de caz** [13].

Obiectivul de bază al acestei metode este evaluarea complexă și multidimensională a situației copilului, familiei sale/reprezentantului legal care necesită protecție și asigurarea compensării lacunelor suportate.

Inițial se întocmește un plan individualizat de asistență și îngrijire sau a planului serviciilor și intervențiilor, se alcătuiește echipa multidisciplinară și după caz, interinstituționale, se organizează întîlniri cu echipa, precum și individuale cu profesioniștii implicați în rezolvarea cazului.

Astfel dacă facem o clasificare a etapelor de implementare și desfășurare a managementului de caz, avem:

- Copilul este implicat activ, după posibilitate este implicat și familia sa/reprezentantul legal, fiind sprijiniți în toate demersurile întreprinse pe tot parcursul managementului de caz.
- Se efectuează un control asupra demarării serviciilor/activităților prevăzute în planul individualizat de protecție și resocializare (ex: progrese obținute, atingerea obiectivelor, probleme apărute, etc.) în limita de timp stabilită pentru fiecare serviciu/activitate.
- Se asigură o comunicare eficientă între toate părțile implicate în rezolvarea cazului.
- Se monitorizează zilnic rezultatele managementului de caz (care sunt planificate săptămânal) iar informațiile primare se centralizează și sintetizează.

Totodată managementului de caz prevede compensării lacunelor din sistemul educațional suportat de copiii care își ispășesc pedeapsa prin privațirea de libertate, beneficiind în cadrul penitenciarului de programe educaționale (continuitatea studiilor gimnaziale (care sunt obligatorii), formarea profesională (însușirea unei meserii)), de asistență psihologică și socială în baza metodelor de lucru specifice particularităților și nevoilor de dezvoltare personală a lor. Accentul cel mai mare în cazul copiilor care își ispășesc pedeapsa în penitenciare se pune pe procesul de resocializare și anume pe: educație, asistență psihologică și asistență socială.

Programele de resocializare și reintegrare folosesc diverse măsuri ce au drept scop schimbarea modului de viață adoptat de delincvenți, cultivarea obiceiului de a munci, dobândirea unei vieți adecvate și a unor activități sociale prin educare socială și pregătire, în vederea readaptării lor conform vieții din afara penitenciarelor. Resocializarea rerezintă modalitatea de remodelare a personalității minorului delinquent, de reeducare și transformare a comportamentului său în raport cu valorile și normele acceptate de societate. Resocializarea presupune ruperea completă a minorului de trecut și încadrarea acestuia într-o relație normală cu comunitatea din care a făcut parte (familie, școală, prieteni) [13].

Dacă facem referire la domeniul educativ din cadrul penitenciarelor, atunci putem stipula că el cuprinde ansamblu de activități ce au drept obiectiv dezvoltarea personalității copilului, formarea de aptitudini, deprinderi profesionale, care-i va servi drept suport într-o reintegrare socială mai constructivă. Drept direcții de activitate în domeniul educației sunt:

- evaluarea nevoilor și planificarea activităților educaționale;
- desfășurarea convorbirilor individuale și consilierilor educaționale (desfășurate în vederea creșterii potențialului de responsabilizare, de formare a unor valori corecte);
- asigurarea desfășurării procesului de instruire (desfășurate cu scopul de a crește șansele de reintegrare socială a minorului prin îmbunătățirea nivelului de pregătire școlară și formare profesională. Instruirea generală pentru minori în cadrul penitenciarului este organizată în conformitate cu Legea cu privire la învățămînt și prevederile ordinului comun al Ministerului Educației, Ministerului Justiției și Ministerului Finanțelor);
- desfășurarea programelor de terapie socială;
- promovarea educației fizice și sportul, etc.

Pentru desfășurarea procesului de instruire în cadrul penitenciarului pentru minori din Goieni și celealte penitenciare în care sunt deținuți minori, sunt amenajate auditorii destinate procesului de studii, dotate cu bază tehnico-materială corespunzătoare.

În vederea stimulării dezvoltării multilaterale a personalității minorilor se implementează cu succes programe de terapie socială care sunt activități ce au la bază metode și tehnici psihopedagogice și au drept scop asigurarea nevoilor educaționale a minorilor (exemple de activități: instruire, artă plastică, măsuri culturale, abilități sociale, autoeducare, educație spirituală, educație fizică și sport, educație prin muncă) [9].

Concluzii și Recomandări:

Omul nu se naște rău, în formarea său ca personalitate integră se face responsabilă întreaga societate. Mulți în justificarea propriului comportament sau atitudine atribuie vina doar

unei singure persoane uitînd de adevăratul nucleu al societății care este “familia”. Nu în zadar un citat de-a marelui filosof Platon, spunea “Dacă omul n-a primit decît o educație defectuoasă sau rea, el devine cel mai îngrozitor animal pe care l-a produs pămîntul. De aceea legiuitorul trebuie să facă din educația copiilor prima și cea mai serioasă din preocupările sale.”

Măsurile de politică socială și penală trebuie să fie centrate nu doar pe minor pe minor dar și pe familia acestuia și să aibă ca obiective prioritare prevenirea situației de delincvență și preîntîmpinarea recidivei. Pentru aceasta trebuie respectate cîteva principii de bază, dintre care cel mai important se referă la faptul că delincvența juvenilă este o problemă a întregii societăți.

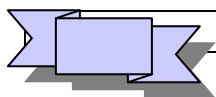
Delincventul minor trebuie privit ca entitate umană în sine, de aceea sunt binevenite astfel de sugestii în vederea ameliorării fenomenului de delincvență în rîndul minorilor, ca de exemplu:

- Coordonarea activității diferitelor autorități cu responsabilități în domeniu și crearea unor centre specializate care nemijlocit vor avea scop de bază continuitatea lucrului psihosocio-pedagogic inițiat în sistemul penitenciar. Este vorba aici, în special de crearea unor programe și măsuri de protecție la nivel familial, suport finanțiar, juridic, consiliere, dar și la nivelul școlii/centrelor de reabilitare: programe mai bune de educație, programe de reabilitare prin muncă, programe de reabilitare prin creație, programe de realizare socială, programe de resocializare, Grupuri-training în scop de profilaxie și reabilitare a minorilor cu comportament deviant și delincvent.
- Reintroducerea în cadrul Inspectoratelor de poliție în secțiile ordine publică a funcțiilor de inspectori pentru minori (care vor sistematiza activitatea la compartimentul profilaxiei generale și individuale în rîndurile minorilor; vor exercita controlul strict asupra persoanelor de vîrstă minoră în urmărire penală, dispărute fără veste, etc., acordarea ajutorului legislativ și de propagarea cunoștințelor juridice în mediul elevilor din instituțiile de învățămînt preuniversitar; vor activa continuu întru prevederea și combaterea infracțiunilor contra bunelor moravuri, lucrul de răspîndire a pornografiei, sadismului și cultului violenței, practicarea sexului commercial etc.)
- Instituționalizarea unor organisme speciale cu funcții de supraveghere a modului în care minorul lăsat în libertate își îndeplinește obligațiile impuse de instanță și se sprijină reinserția socială a minorilor liberați din penitenicare;
- Intervenția pentru sensibilizarea, responsabilizarea și conștientizarea societății noastre privind fenomenul de delincvență juvenilă prin intermediul mass-mediei.

Bibliografie de referință:

1. Asociația pentru Promovarea Asistenței Sociale, Asistența Socială în contextul transformărilor din Republica Moldova, Chișinău, 2008;
2. Cosner Jacques, Introducere în Psihologia Emoțiilor și a Sentimentelor, Iași, Ed. Polirom, 2002;
3. Codul de Executare al Republicii Moldova;
4. Convenției cu privire la drepturile copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989;
5. Emilio Mira Y Lopez, Manual de psihologie juridică, București, Ed. Oscar Print, 2007;
6. Hollis James, De ce oamenii buni săvîrșesc fapte rele, București, Ed. Trei, 2009;
7. Institutul de Reforme Penale, Probațiunea presentențială în privința minorilor, teorie și practică, Chișinău, 2005;
8. Rusnac Svetlana, Psihologia Dreptului, Chișinău, Ed. ARC, 2000;
9. Regulamentul privind condițiile de organizare și desfășurare a activității educative, de asistență psihologică și socială din penitenciare, aprobat în baza Ordinului DIP nr. 154 din 28.06.2013;
10. Slade, A., Attachement Theory and Research: Implications for the theory and practice of individual psychotherapy with adults. In: Cassidy, J. & Shaver, P. (Hg.) The Handbook of Theory and Research. New York: Guilford Press, 1998;
11. UNICEF și Institutul de Reforme Penale, Respectarea drepturilor minorilor în locurile de detenție: Raport de monitorizare, UNICEF, Chișinău, 2005;
12. UNICEF, UE, Ministerul Educației și Tineretului, Ministerul Protecției Sociale, Familiei și Copilului, Ministerul Sănătății, 2007;
13. Ordinul DIP nr. 116, din 8 mai, 2013, despre pilotarea programului de îmbunătățire a preocesului de resocializare a copiilor din detenție (elaborat de Secția Psihologie și Asistență Socială a DAEPAS DIP);
14. <http://www.unicef.org> Creștem Mari în Republica Moldova;
15. <http://www.justice.md>.

Primit 19.09.2013



Violența școlară – posibilități de diminuare

Racu Igor, prof.univ., dr. habilitat în psihologie

Summary

This paper presents partial results of theoretical and experimental study on the problem of school violence. The forms of violence, the difference in manifestation depending gender (boys, girls) and age (elementary school, middle school and high school) are described. The main emphasis is put on describing the results of an experimental study that demonstrated the possibility of lowering formative school violence.

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental formativ orientat la diminuarea violenței școlare. Este efectuată analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentului formativ și experimentului de control realizate cu preadolescenții contemporani. Materialele prezentate sunt o continuare a cercetărilor expuse în numărul precedent al revistei.

Cuvinte-cheie: violență, experiment de control, experiment formativ, violență în școală, diminuarea violenței.

În numărul precedent al revistei au fost prezentate rezultatele unui studiu de constatare consacrat problemei violenței la vârstă preadolescentă. În acest articol v-am prezenta experimentul de formare și rezultatele experimentului de control. În continuare v-am prezenta rezultatele experimentului formativ. În experimentul formativ au participat 14 elevi (7 fete și 7 băieți) din clasele gimnaziale care au format grupul experimental și grupul de control, ca unul omogen celui experimental. Omogenitatea grupurilor a fost verificată statistic și nu au fost stabilite diferențe statistic semnificative nici la o variabilă din cele studiate. Am realizat 12 ședințe de training de dezvoltare a abilităților de acțiune într-o manieră nonviolentă în orice tip de situație.

În experimentul de control au fost retestați preadolescenții din grupul experimental și de control. În continuare v-am prezenta rezultatele obținute de copii în experimentul de control, prelucrarea statistică și concluziile.

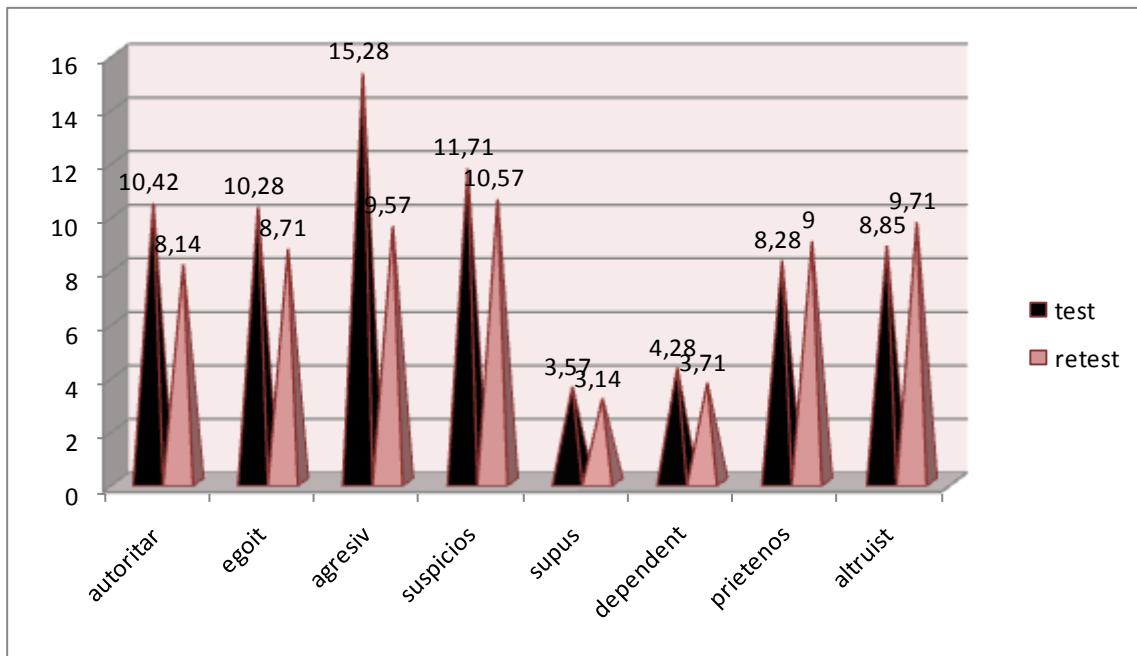


Fig. 1. Valorile medii test și re-test, grup experimental, băieți

Datele cantitative prezentate în acest grafic ne permit să vorbim despre creșterea mediilor la toate variabilele cu excepția „autoritate” și „agresivitate” unde am constatat scăderea acestor valori medii: Autoritar ($t= 2,171$ la $p=0,50$) - media test este egală cu 10,42, media re-test – cu 8,14; Agresiv ($t= 11,094$ la $p=0,001$) - media test este egală cu 15,28, media re-test – cu 9,57.

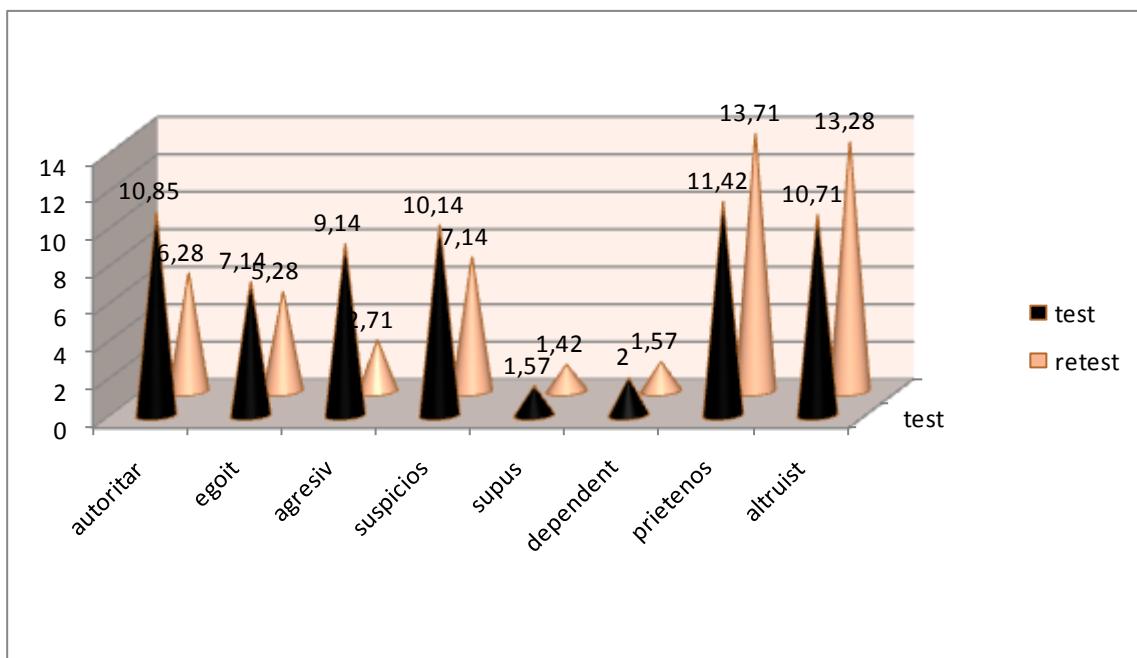


Fig. 2. Valorile medii test și re-test, grup experimental, băieți

Remarcăm o creștere a mediilor la variabilele „prietenos” și „altruist” la celelalte variabile urmărim o scădere a valorilor medii. Diferențe statistic semnificative au fost constatate:

- Autoritar ($t= 3,534$ la $p=0,04$) - media test este egală cu 10,85, media re-test – cu 6,28

- Agresiv ($t= 5,457$ la $p=0,001$) - media test este egală cu 9,14, media re-test – cu 2,71
- Suspicios ($t= 2,264$ la $p=0,043$) - media test este egală cu 10,14, media re-test – cu 7,14.

Putem afirma că datorită trainingului de formare pentru prevenirea violenței și dezvoltarea abilităților de soluționare nonviolentă a situațiilor școlare putem urmări o diminuare a nivelului violenței la copiii care au format grupul experimental.

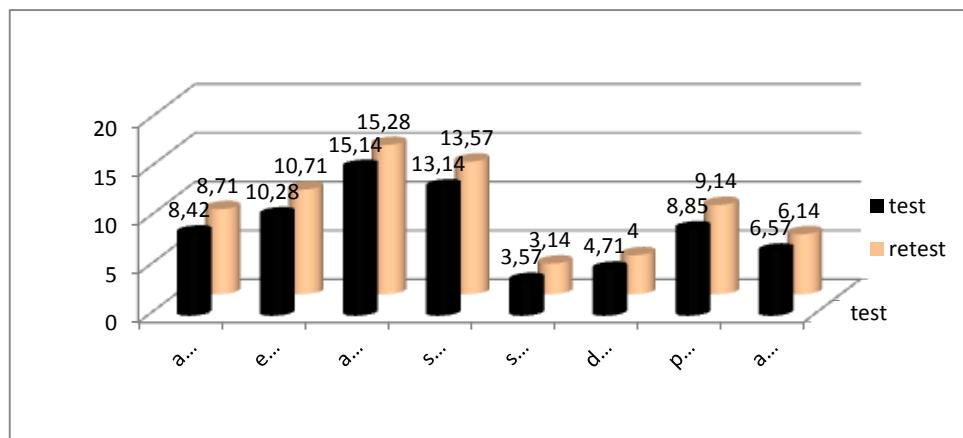


Fig. 3. Valorile medii test și re-test, grup de control, băieți

În grupul de control observăm mici diferențe ale mediilor test și re-test la toate variabilele, însă ele nu sunt statistic semnificative, ceea ce ne permite să concluzionăm, că în timpul care a trecut de la experimentul de constatare și până la cel de control nu sau produs schimbări în gradul de violență a copiilor din grupul de control.

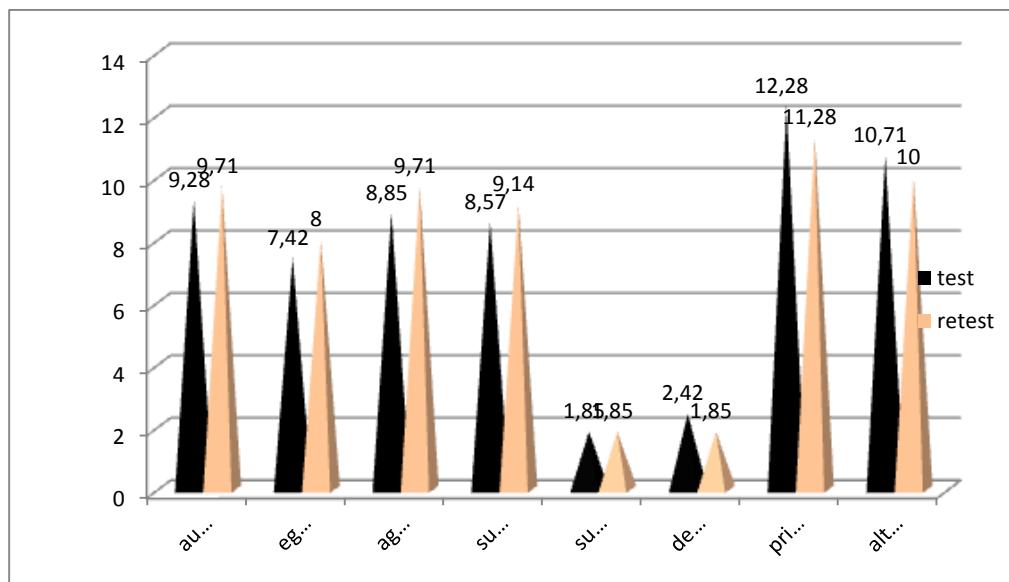


Fig. 4. Valorile medii test și re-test, grup de control, băieți

În grupul de control observăm mici diferențe în rezultatele obținute în test și re-test la majoritatea variabilelor, însă ele nu sunt statistic semnificative.

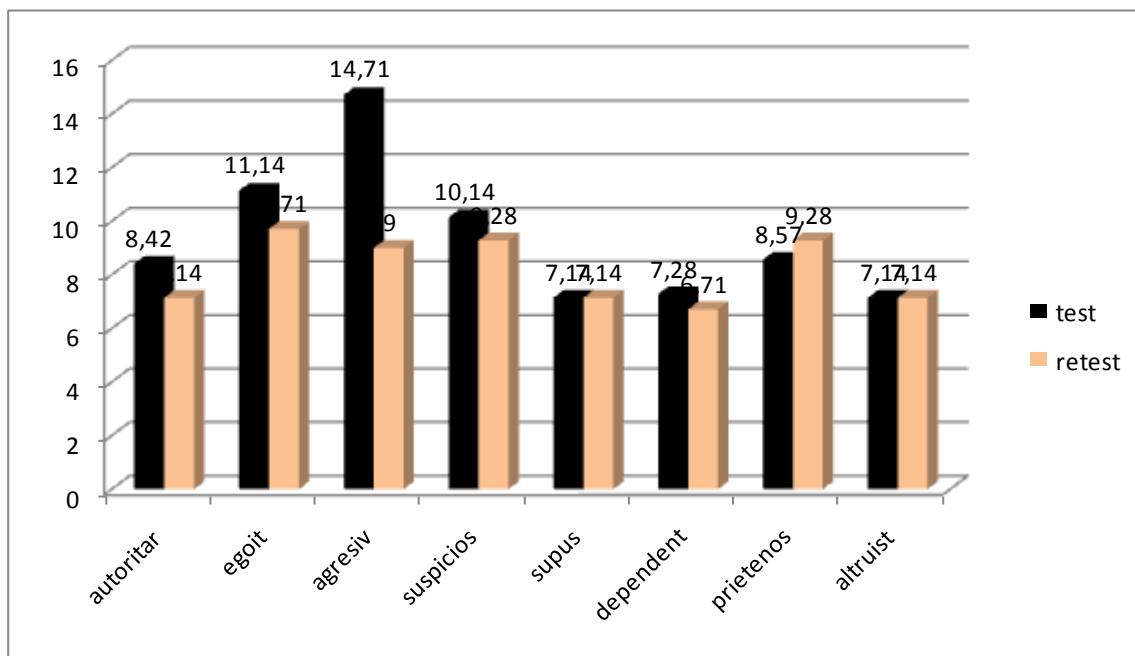


Fig. 5. Valorile medii test și re-test, grup experimental, fete

Menționăm creșterea rezultatelor la variabila „prietenos”, iar la celelalte constatăm scăderea valorilor medii. Diferențe statistic semnificative: Agresiv ($t= 7,651$ la $p=0,00$) - media test este egală cu 14,71, media re-test – cu 9,00. Din nou, rezultatele prezentate ne permit să vorbim, că am reușit să influențăm pozitiv procesul de diminuare a gradului de violență în școală.

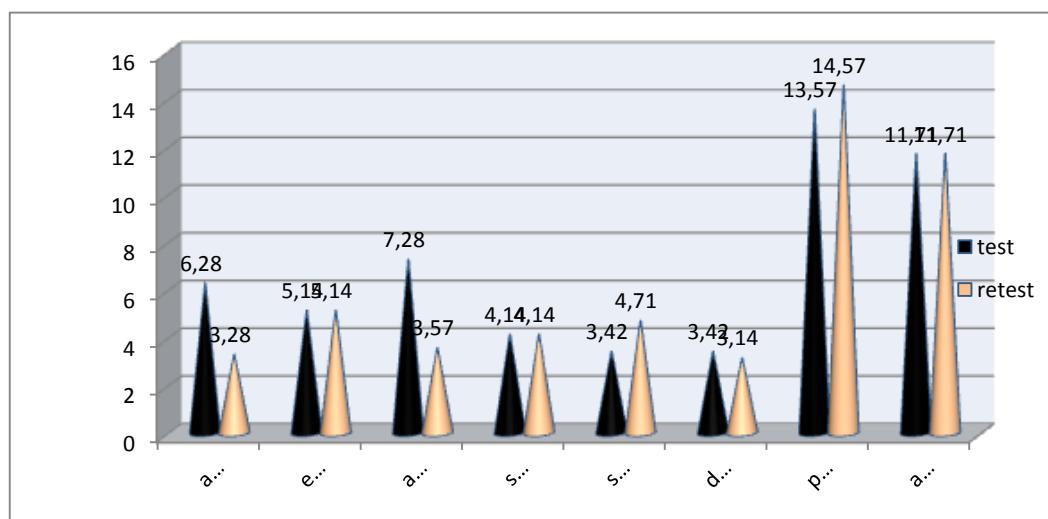


Fig. 6. Valorile medii test și re-test, grup experimental, fete

Rezultatele au crescut la variabila „prietenos” și „supus”, iar la – „autoritar”, „agresiv” urmărim o scădere a valorilor medii. Diferențe statistic semnificative au fost obținute:

- Agresiv ($t= 2,672$ la $p=0,020$) - media test este egală cu 7,28, media re-test – cu 3,57.

Putem afirma că datorită trainingului de formare pentru prevenirea violenței și dezvoltarea abilităților de soluționare nonviolentă a situațiilor școlare constatăm diminuarea nivelului violenței la fete. Prezentăm și situația din grupul de control.

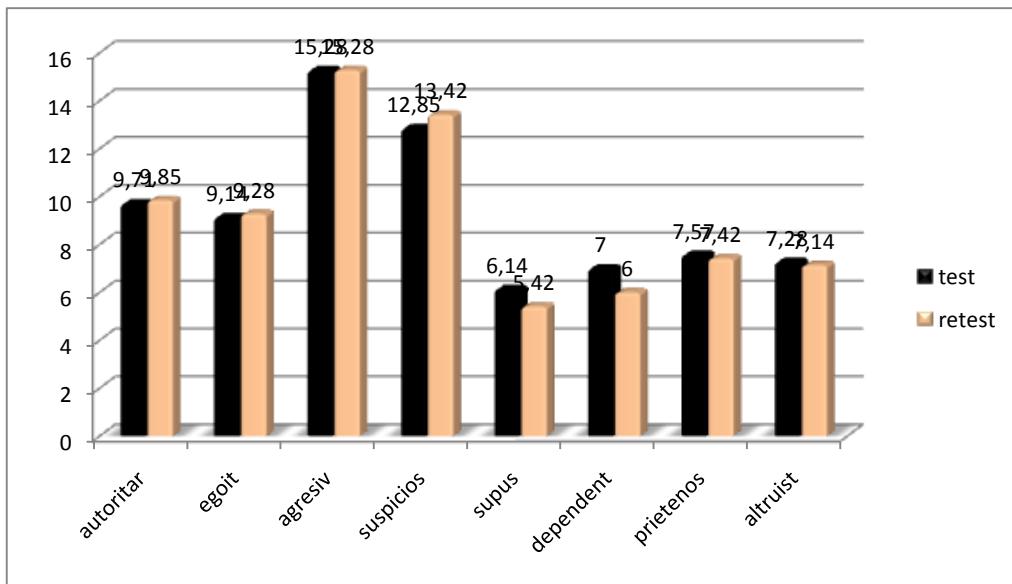


Fig. 7. Valorile medii test și re-test, grup de control, fete

În grupul de control observăm mici diferențe ale mediilor obținute de fete în test și re-test, însă diferențele date nu sunt statistic semnificative.

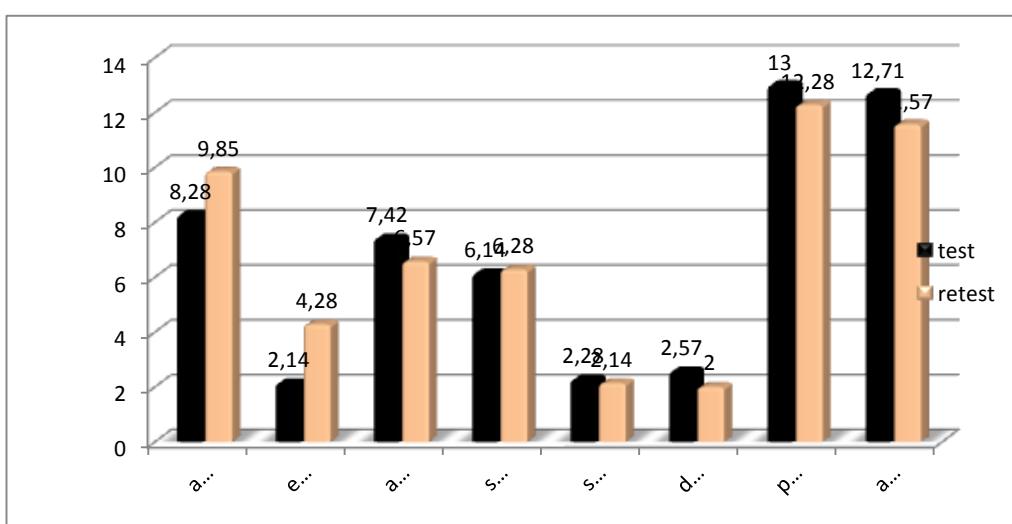


Fig. 8. Valorile medii test și re-test, grup de control, fete

Din nou nu au fost stabilite diferențe statistic semnificative în rezultate prezentate.

Compararea rezultatelor obținute de subiecții din grupul experimental și de control în cadrul experimentului de control ne permit să vorbim despre diferențe statistic semnificative la variabila "agresivitate", "egoist", "autoritar" (testul U Mann-Wetney, $p = 0,05$). Rezultatele preadolescenților din grupul experimental (fete și băieți) sunt mai mici în comparație cu valorile cantitative obținute de cei din grupul de control.

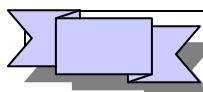
Aceleași tendințe în rezultate au fost obținute și prin intermediul testului Bass-Darck. Am stabilit diferențe statistic semnificative în rezultatele obținute de copiii din grupul experimental și cel de control în cadrul experimentului de control (testul U Mann-Wetney, $p = 0,05$).

Datele experimentale prezentate, compararea și prelucrarea statistică, analiza cantitativă și calitativă ne-au permis să concluzionăm, că în situații experimentale organizate în mod special, în care accentul a fost pus pe comunicare a fost posibil de redus gradul de violență a copiilor de vârstă preadolescentă.

Bibliografie:

1. Albu, E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. București, Editura Aramis Print SRL, 2002.
2. Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologia școlară*, Iași, Polirom, 1998.
3. Ferreol, G. *Violenta în mediul școlar. Exemplul unui colegiu din nordul Franței*. În Ferreol, G., Neculau, A. (coord.). *Violenta. Aspecte psihosociale*, Editura Polirom, Iasi, 2003.
4. Neamtu, C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, Editura Polirom, Iași, 2003.
5. Liiceanu, A., *Violenta umană: o neliniște a societății contemporane*, in Ferreol, 57. G., Neculau, A. (coord.), *Violenta - Aspecte psihosociale*, Iași, editura Polirom, 2003, p.47-57.
6. Șoitu L., Hăvarneanu, C. *Agresivitatea în școală*, Iași 2001;

Primit 03.09. 2013



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Белая Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, психологии и педагогических инноваций, докторант Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Summary

This article presents classification pedagogical principals of preparation future specialists of socionomic sphere to projecting professional activity.

Key words: future specialist of socionomic sphere, project of professional activity, pedagogical principals of professional preparation.

Резумат

В статье представлена классификация педагогических принципов подготовки будущих специалистов социономической сферы к проектированию профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущий специалист социономической сферы, проект профессиональной деятельности, педагогические принципы профессиональной подготовки.

В теории профессионального образования понятие «принципы обучения» (от лат. *principium* – начало, основа) используется для определения исходных положений о способах достижения целей дидактического процесса. Они носят характер общих рекомендаций и требований к организации и проведению учебно-воспитательного процесса.

Одним из ведущих принципов разработанной нами педагогической системы экспериментальной подготовки студентов виступает *принцип проблемности обучения* будущих специалистов социономической сферы.

Принцип проблемности, по определению В. Т. Курдявцева, состоит в обязательном создании в учебном процессе проблемной ситуации [4]. В контексте нашего исследования, проблемная ситуация, как базовое понятие в теории проблемного обучения, виступает продуктивным, опережающим приемом включения студентов в процесс проектирования профессиональной деятельности еще до того, как они досконально овладеют новой для

них информацией о модернирующем и преобразующем ресурсе проектной деятельности. В этой связи источниками проблемности могут выступить:

- противоречия, которые возникли по причине наличия широкого спектра неоднозначных индивидуальных случаев, специфических клиентских проблем, проблем отдельных целевых групп, системных социальных и социально-педагогических проблем, какие призваны профессионально разрешать специалисты социономической сферы;
- наличие у студентов внутреннего дискомфорта, который побуждает их к социотворческим действиям и созданию автономных и групповых проектов.

На разных этапах профессиональной подготовки будущих специалистов социономической сферы этот принцип реализуется на основе целенаправленно встроенной линии проблемных ситуаций, которые могут возникнуть в процессе профессиональной деятельности в условиях образовательных учреждений, социально-педагогических служб, центров и т.д. В этом случае студентам необходимо:

- верно определить природу возникшего противоречия, конструктивно проанализировать так называемые «болевые точки» (территории, региона, общества в целом, социальных групп, проектных команд, отдельных клиентов и субъектов проектирования);
- совместно составить прогноз возможных путей выхода из проблемных ситуаций и найти нестандартные способы их реализации;
- использовать энергодинамичный ресурс проектной команды для достижения целей нормативных, поисковых и модифицированных социально-педагогических проектов.

Следует отметить, что такой педагогический принцип, *как принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе* (modelage), органично связан с предыдущим. Особенно популярным он стал в системе образования французских специалистов социономической сферы. Как отмечает В. А. Полищук, принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе предусматривает выполнение студентами комплекса творческих упражнений и заданий, которые имитируют будущую профессиональную деятельность. Именно в процессе моделирования у будущих специалистов «развиваются способности к проблемному осмыслинию своей профессиональной деятельности путем постановки целей, определения содержания, методов и форм данной деятельности» [7, с. 219].

В свою очередь ученый Б. И. Ковбас подчеркивает, что модель профессиональной деятельности, разработанная студентами социально-педагогических факультетов, должна

быть презентована как «целостная система, которая объединяет в себе целевой, содержательный, организационно-методический и результативный компоненты. В ней должны быть отражены основные функции социально-педагогической деятельности с детьми или молодежью, ведущие принципы ее реализации в учебно-воспитательном процессе современной общеобразовательной школы, а также разных внешкольных учреждений, формальных и неформальных объединений» [3, с. 5].

Согласно классификации В. И. Загвязинского, такая модель может быть по содержанию полностью или преимущественно «описательной (чаще это текст, который отражает принципы преобразования, его этапы и технологии, связи с проблемой, содержанием, способами трансформации и результатами), структурной (когда обнаруживается состав, иерархия элементов системы), функционально-динамической (когда преимущественно используются схемы и сравнительные таблицы, раскрываются связи между элементами, способы функционирования системы), эвристической (которая дает возможность выявить новые связи и зависимости) и интегративной, смешанной, включающей в себя компоненты нескольких или всех видов моделей» [2, с. 8]. Первые три модели ученый правомерно относит к познавательным, а эвристические модели – к преобразующим (прагматичным), отражающим то, что еще необходимо осуществить. Такие модели носят нормативный характер, ориентируют на заданный уровень или образец.

И. П. Лебедева дополняет, что особое значение имеет «оценка адекватности разработанных моделей социально-педагогических систем не только с точки зрения математически-статистических критериев, но и с позиции их оптимального соответствия двум критериям: 1) адекватность действительности; 2) простота и эффективность использования при разрешении поставленной проблемы за приемлемое время с достаточной точностью» [5, с. 34-35].

Таким образом, использование в учебном процессе специально разработанных нами моделирующих упражнений, разноуровневых проектно-профессиональных задач (ориентационных, проблемно-аналитических, проблемно-творческих), интерактивных и поисково-операционных задач, а также задач-сообщений позволяет оптимизировать процесс овладения студентами системным видением будущей профессиональной деятельности, умениями и навыками ее отображения в модели.

При этом мы делаем акцент на целесообразность межпредметных связей, их взаимодополняющее и взаимоусиливающее воздействие на формирование способности студентов осуществлять анализ профессиональных проблем и моделировать разные

направления профессиональной деятельности будущего специалиста социономической сферы. Как справедливо отмечает И. П. Лебедева, модель строится именно «в границах конкретной теории с использованием ее понятий и представлений» [5, с. 30].

В связи с тем, что включение будущих проектантов в реальный процесс проблемного обучения, моделирования профессиональной деятельности и реализации проектов осуществляется при постоянном творческом взаимодействии с другими субъектами учебно-воспитательной работы (преподавателями, студентами, социальными партнерами, специалистами социономической сферы), актуализируется значение *принципа субъект-субъектного взаимодействия в педагогическом процессе*.

М. П. Горчакова-Сибирская, И. А. Колесникова считают, что сам процесс приобщения специалистов социономической сферы к работе в проекте можно интерпретировать как совместное событие в жизни его участников, как что-то неординарное, что «нарушает» обычный ход жизни. В современном философско-педагогическом понимании такое событие связывают с сосуществованием, что закономерно ведет к сопереживанию, сотрудничеству, створчеству, социальному признанию полученных результатов.

Поэтому, субъект-субъектное взаимодействие на этапе подготовки к проектированию профессиональной деятельности в условиях высших учебных заведений целесообразно представить, как:

- доминирование партнерского характера взаимодействия в подсистемах «преподаватель-студент», «преподаватель-студенческая группа» (при этом предусматривается использование стратегии интерактивного обучения, равенство позиций субъектов учебно-воспитательного процесса; использование разнообразных методов и приемов взаимодействия преподавателей со студентами на всех этапах профессиональной подготовки в плоскости предоставления информационной, консультативной помощи и поддержки проектантам и проектным командам, координации их деятельности);

- использование в учебно-воспитательном процессе потенциала групповых (кооперативных) методов и форм подготовки, которые стимулируют позитивную интеракцию на полимодульных уровнях субъект-субъектного взаимодействия при создании проектов профессиональной деятельности (в подсистемах «преподаватель-студенческая проектная команда», «студент-проектант – участники студенческой проектной команды», «студент-волонтер – целевая группа», «проектная команда будущих специалистов – целевая группа», «студент – специалисты социономической сферы» и др.);

при этом кооперация студентов в проектные группы осуществляется с учетом их общих интересов и опыта (например, одна и та же база для проведения практики, заинтересованность в совместном разрешении социально-педагогических проблем, проблемных ситуаций конкретной целевой группы и т. д.);

– гармонизацию взаимодействия групповых субъектов проектной деятельности (в процессе достижения учебных целей, общих целей в границах проекта) на основе интеграции участников проектных команд с различным профессионально-ролевым ресурсом; их ориентации на творческое сотрудничество, полилогичность, рациональное поведение, взаимную ответственность, взаимоотчетность и взаимосвязь через «общую ставку» на успех в осуществлении проектной деятельности;

– взаимооценивание и опору на предыдущий субъективный опыт преподавателей и студентов в плане разрешения социально-педагогических проблем средствами проектной деятельности (речь идет как о позитивном, так и неудачном опыте, который не должен мешать поиску нового (в том числе субъективно нового) пути разрешения профессиональной проблемы); обогащение субъективного опыта проектирования профессиональной деятельности преподавателей и студентов в процессе расширения творческого сотрудничества с другими субъектами проектной деятельности в реальной / виртуальной профессиональной среде (с опытными специалистами образовательных учреждений, социальных служб, руководителями студенческих советов, лидерами молодежных объединений и др.) и во время взаимообмена творческим опытом в области проектирования в формате реальных / дистанционных конференций, фестивалей, форумов и т. д.

Принцип стимулирования студенческих социально-педагогических инициатив состоит в усилении ориентации будущих специалистов социономической сферы на осуществление социально-полезной, благотворительной деятельности, разработку и воплощение волонтерских проектов, приобретение творческого опыта волонтерской деятельности в разных сферах профессионального самоосуществления (сфере образования и культуры, охраны здоровья, охраны правопорядка, социальной защиты населения, сфере служб для молодежи и т. д.).

На основе теоретического анализа научных исследований (И. Д. Зверевой, С. Г. Лесниковой, С. В. Тетерского и др.) мы выявили, что термин «инициатива» имеет смысл рассматривать в таких ракурсах: как личностная характеристика человека, форма проявления актуальных потребностей, способ взаимодействия с социальной средой, способ самовыражения личности, форма активности человека. В нашем исследовании мы

признаем значимость определения понятия «инициатива» в деятельностном контексте. Инициатива (от лат. *initiative* – начало) – «деятельность личности по реализации социально обусловленного новаторского предложения с целью изменения окружающей среды и себя в ней» [6, с. 95].

В малой энциклопедии социальной педагогики *социально-педагогическая инициатива* характеризуется как «совокупность действий, которые отражают выдвижение, расширение и практическое воплощение социально значимой идеи, которые сознательно, самостоятельно и добровольно осуществляются субъектом; характеристика, индикатор и форма проявления социальной активности» [там же]. Среди широкого спектра признаков, которые используются для классификации инициатив, наиболее важными для нашего исследования являются:

- «– направленность, общественная значимость инициативы (позитивная, негативная);
- характер проявления (индивидуальная, коллективная);
- степень самостоятельности;
- продолжительность психологической деятельности, которая предвосхищает появление инициативы (неожиданная инициатива или инициатива, которая проявляется после продолжительного подготовительного периода);
- степень творчества (репродуктивная или творческая инициатива);
- степень развития инициативы как черты личности (эпизодичная, постоянная);
- мотивация (эгоистичная или инициатива, которая развивается под воздействием общественно значимых мотивов);
- богатство внутреннего содержания (внешняя (по своей сути пустая) или инициатива с богатым содержанием);
- продуманность инициативных действий (результативное инициативное действие; ошибочное действие, хотя и имеет новизну и оригинальность); широта (инициатива, которая постоянно проявляется в какой-либо одной деятельности; инициатива, которая проявляется в нескольких видах деятельности);
- устойчивость (кратковременность инициативных действий и продолжительность проявления инициативы)» [6, с. 96].

Акцентируя научный интерес на значимость феномена инициативы для осуществления задач социализации молодежи, О. Е. Бочаров разработал типологию молодежных инноваций. К таким инновациям ученый отнес: инновации в социально-педагогической работе, которые организуются для самой молодежи с целью

преобразования, усовершенствования и смены системы молодежной работы или отдельных ее сторон; инновации, которые непосредственно создаются молодыми людьми в процессе реализации их социальной активности и характеризуются как «особый тип служения обществу, заботы о его развитии и процветании» [1, с.81].

Согласно логики и концепции нашего исследования на различных этапах профессионального становления будущих специалистов социономической сферы необходимо комплексно использовать такую совокупность методов, приемов и средств, которые позволяют побудить студентов к реализации социально-педагогических инициатив, а именно:

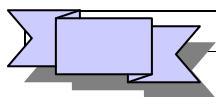
- использование средств массовой коммуникации как активных источников трансляции рекламных компаний для приобщения молодежи к участию в проектах, программах, конкурсах разработчиков проектов профессиональной деятельности;
- совместная организация с руководителями молодежных организаций (фондов, социальных служб, волонтерских движений), студенческого самоуправления, студентами-представителями молодежных организаций рекламно-информационных компаний по популяризации опыта внедрения проектов и программ, побуждения к такой деятельности других студентов;
- введение проектной стратегии в контекст организации самостоятельной деятельности будущих специалистов (наличие возможности для самостоятельного выбора студентами индивидуальных учебно-исследовательских заданий с учетом иерархии их целей, потребностей и индивидуальных способов творческого самовыражения; видов проектной деятельности с учетом их субъективного опыта и заинтересованности в сотрудничестве с другими проектными командами во время организации социально-педагогической практики, выполнения курсовых, дипломных и магистерских проектов);
- создание кластера благотворительных инициатив студентов как новаторской формы поддержки молодежных проектных инициатив, который способствует реальной оптимизации процесса социального партнерства между студентами-участниками разных проектных групп (согласование (конвергенция) добровольной деятельности будущих специалистов из разных студенческих групп с деятельностью персонала детских и молодежных учреждений, служб, фондов на локальном уровне, что, в свою очередь, предоставляет возможность для каждого студента, как участника кластера, заниматься совместной для всех проблемой, которая разрешается усилиями разных социальных партнеров и с помощью разных проектов и программ).

Таким образом, в представленной классификации все педагогические принципы подготовки специалистов социономической сферы в условиях высших учебных заведений органично взаимосвязаны. В тоже время их значимость усиливается в соответствии с тем, на каком этапе профессионального становления находятся будущие проектанты профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бочаров О. Е. Поддержка молодежных инициатив как фактор формирования гражданской позиции студентов // Педагогика. – 2009 (58). – №1. – С. 80-86.
2. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования: материалы региональной научно-практ. конф. [«Моделирование социально-педагогических систем»], (16-17 сентября 2004 г.)/ Гл. ред. А. К. Колесников; отв. ред. И. П. Лебедева. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т. – 2004. – С. 6-11.
3. Ковбас Б. І. Технології соціально-педагогічної діяльності (підготовка до державного іспиту): навч.-метод. посібник / Б. І. Ковбас, Н. В. Сабат, Л. І. Березовська. – Івано-Франківськ: НАІР, 2012. – 184 с.
4. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: «Знание», 1991. – 80 с.
5. Лебедева И. П. Моделирование как метод исследования социально-педагогических систем // Моделирование социально-педагогических систем: [материалы региональной научн.-практ. конф. (16-17 сентября 2004 г.)] / Гл. ред. А. К. Колесников; отв. ред. И. П. Лебедева. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т. – 2004. – С. 29-36.
6. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої]. – Київ: Центр учебової літератури, 2008. – 336 с.
7. Соціальна робота: підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкар, Н. М. Горшіна, Г. В. Лещук, О. Ю. Пришляк / За ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль: ВАТ «ТВПК «Збруч», 2010. – 330 с.

Primit 15.09.2013



КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ

«ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Данильчук Лариса, кандидат педагогических наук, доцент, докторант Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г. Луцк, Украина

Summary

The article deals with the categorical features of the concept „legal competence”. The experience of the Ukrainian and foreign scholars on the definition of legal competence are analyzed.

Key words: legal competence, civil competence, criteria and elements of legal competence.

Резумат

В статье рассмотрены категориальные признаки понятия «правовая компетентность». Проанализирован опыт украинских и зарубежных ученых по вопросу определения правовой компетентности.

Ключевые слова: правовая компетентность, гражданская компетентность, критерии и составляющие правовой компетентности.

Существующий в Украине низкий уровень развития институтов и традиций гражданского общества и правового государства в условиях недостаточно разработанной государственной политики в области формирования национального сознания, отсутствие эффективных механизмов их распространения способствуют росту гражданской необразованности, невежества, а вместе с ними коррупции, воровства, мошенничества. Гражданская необразованность населения, его общественная пассивность и правовая некомпетентность снижают жизнестойкость нации и способствуют ее вымиранию, ведут к увеличению количества беспризорных детей, а также являются факторами, которые сдерживают национальное развитие и угрожают национальной и государственной безопасности страны.

В рамках отечественного научного опыта, накопленного в области исследования правовой компетентности, можно выделить работы В. Кудрявцева и Ж. Тощенко, в которых подчеркивается значение правовой компетентности для социальных институтов. Исследования правовой компетентности, как правило, проводились в рамках анализа социального управления и, в основном, были посвящены проблеме компетентности руководителей. Нами выявлен ряд научных исследований по формированию правовой компетентности личности (С. Воеводина, С. Гурин, Я. Кичук, П. Лежнев, А. Панова,

Н. Сапрыкина, И. Серяева, А. Черемисина и др.). Значение правовой компетентности личности, и не только для руководителей, но и для специалистов любой деятельности, в современных условиях развития общества, характеризуются затруднением правового законодательства, его расширением, повышается с каждым днем. Данный факт отмечают современные исследователи, подчеркивая значимость компетентности не только в профессиональной, но и внепрофессиональной деятельности [8].

Теоретическая разработка проблемы правовой компетентности наиболее отражена в работах зарубежных исследователей. Так, в своих работах Т. Парсонс обосновал дифференцированность правовой компетентности, ее независимость от традиции, опыта и ценностных ориентаций [7, с. 462-478].

Русский ученый И. Безукладников определяет правовую компетенцию как совокупность способностей и личностно-волевых установок, определяющих для человека способность и стремление уравнять свое социальное поведение с правом и другими существующими в обществе нормами [1].

Интересную интерпретацию сути правовой компетентности представлен в теории «социального пространства» П. Бурдье, которая ориентирована на понимание правовой компетентности перераспределения правовых ресурсов, структурируют иерархию уровней социального управления [2].

В теории социального поля правовая компетентность поддерживается недостаточным влиянием юридического аппарата и зависит от воспроизведения в обществе коллективных представлений о правовой безграмотности специалистов.

С правоприменением связывают правовую компетентность В. Сырых и В. Казимирчук. Ученые выделяют юридический и социальный механизмы правового регулирования. Так, В. Сырых, исследуя правовую компетентность, пришел к выводу о том, что эффективность правовой компетентности зависит от способности социального управления удовлетворять запросы и потребности членов общества [11].

Нами обнаружено, что в некоторых публикациях правовую компетентность связывают с гражданской компетентностью. Проблемы гражданской компетентности были рассмотрены Х. Мюнклером, который под ней понимает «совокупность квалифицирующих предпосылок как для того, чтобы реализовывать права, так и для того, чтобы выполнять обязанности, обусловленные статусом гражданства», утверждая, что более четкое определение этого понятия позволило бы решать вопрос о присвоении статуса гражданина мигрантам или об ограничении гражданских прав [13, с. 153-172].

Определенное количество научных произведений украинских ученых посвящена формирования правовой компетентности специалиста: Я. Кичук [12]; Г. Лазарук [5], В. Олейник [6] и др., которые под правовой компетентностью специалиста понимают такую его интегральную профессионально-личностную характеристику, которая отражает высокий уровень правовых знаний, умений и навыков, и включает коммуникативные способности и личностные качества специалиста, направленные на создание условий для правового регулирования профессиональной деятельности. Правовую компетентность специалиста ученые рассматривают как готовность, которая заключается в осуществлении комплекса мероприятий по правовой поддержки и защиты личности.

По мнению Г. Лазарчук, правовая компетентность является качественной характеристикой субъекта правоотношений, которая определяет высокий уровень осознания норм права, развитию профессионально важных и личностно-деловых качеств и ценностных ориентаций, отражающих степень развития правовых представлений. Правовая компетентность состоит из ключевых, базовых и специальных компетенций, которые имеют разные уровни формирования и проявления.

Первый уровень – формирование ключевых правовых компетенций, которое происходит с момента рождения человека до его профессионально направленного обучения.

Второй уровень – формирование базовых правовых компетенций, которое происходит с момента определения лица относительно будущей профессиональной деятельности и до окончания профессионального учебного заведения.

Третий уровень – формирование специальных правовых компетенций, которое происходит в процессе самообучения и повышения своей квалификации [6].

Исключительное значение правовая компетентность приобретает относительно социального педагога, поскольку речь идет о личности, которая охватывает «профессию защиты» [4]. Украинский ученый Я. Кичук определяет правовую компетентность будущего социального педагога как взаимосвязь мотивационного, когнитивного, аксиологического и деятельности-творческого компонентов. Ученый считает, что эффективность процесса формирования правовой компетентности студентов-будущих социальных педагогов значительно повысится при соблюдении таких педагогических условий: осознание личностью на уровне убеждений социально-профессиональной значимости правовой компетентности; актуализация правовой образованности будущих специалистов, организация позитивного общения в подсистемах «преподаватель права - студент - воспитанник», «студент - социальный педагог - практик - супервизор», «студент

- студенческая академгруппах - будущий специалист», стимулирование рефлексивной доминанты процесса взаимодействия будущего социального педагога с воспитанником в период практико-ориентированного обучения [4, с. 26-27].

Мы полностью разделяем точку зрения ученого, поскольку указанные педагогические условия обеспечивают формирование составляющих правовой компетентности на уровне осознанных убеждений. В то же время, по нашему мнению, для результативного формирования правовых знаний, умений и навыков, а также других составляющих правовой компетентности – мотивационно-ценностного компонента указанных условий недостаточно.

Опираясь на проведенный теоретический анализ и работу В. Олийныка [6], можем выделить основные составляющие правовой компетентности и их содержание:

- 1) правовая образованность: правовые знания (методологические и нормативные, общетеоретические и методические, организационно-технологические);
- 2) правовая направленность: признание значимости правовых знаний и умений, стремление их усовершенствования;
- 3) правовая готовность: умения и навыки, обеспечивающие решение кризисных ситуаций на правовой основе.

Все вышеуказанные компоненты взаимообусловлены и взаимосвязаны между собой. Они интегрируются в единое образование – правовую компетентность, которая является важной составляющей жизнедеятельности личности.

По исследованиям И. Романовой, существует точка зрения, согласно которой правовая компетентность личности предполагает ряд блоков, а именно: знание о значении, о различных сферах, механизмы правового регулирования общественной жизни, способность к анализу правовых ситуаций, определения оптимума правовой информации, готовность и умение использовать механизмы и средства правового решения жизненных проблем, умение выделять правовые аспекты любой ситуации, видеть правовые последствия принятых решений и совершаемых действий [9, с. 31].

В «Энциклопедии для специалистов социальной сферы» указано: «Компетентность правовая – важная интегративная характеристика личности, основой которой выступают его знания и опыт поведения в правовой сфере жизнедеятельности, а проявлением – способность ориентироваться в ситуациях, связанных с правовыми отношениями. Как интегрированное образование правовая компетентность может быть представлена единством личностного, гносеологического, операционного, процессуального и оценочного компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную

правовую деятельность и творческую самореализации личности. Так, личностная составляющая проявляется в мотивации выбора правомерных вариантов поведения; гносеологическая – в правовых знаниях, проявлением операционного компонента являются познавательные и практические умения вести в сфере правового регулирования; процессуальная составляющая отражает технологические аспекты законопослушной деятельности; оценочная – представляет комплекс отношений личности к нарушениям законности и правопорядка» [3, с. 274-275].

Исследователи И. Серяева, А. Теров преимущественно едины в признании, что проявлением развития правовой компетентности личности следует считать правовую активность. Причем правовая активность проявляется как в сфере правового регулирования и реализации права, так и в соответствующей деятельности и поведении личности, где и происходит ее убеждение в необходимости соблюдения закона. Доказано и фундаментальное значение в правовой компетентности – правового сознания, включающего правовую идеологию и правовые психологически своеобразные «фильтры» всех факторов, влияющих на право и правовое поведение личности.

Мы согласны с мнениями исследователей, что правовая компетентность формируется и проявляется в каждой личности по-разному. На формирование правовой компетентности лица при наличии правовых компетенций влияет характер личности, ее психологические и психические особенности, способность к восприятию изложенного материала, уровень интереса к полученному материалу и т.п. В связи с этим можно сделать вывод, что не все лица обладают правовой компетентностью.

Так, лицо от 0 до 5-6 лет не имеет правовой компетентности, так как только начинает усваивать основные нормы морали и еще не способно к их применению в обществе.

Лицо от 5-6 до 18 лет имеет общую правовую компетентность. Нельзя найти человека, который бы в этом возрасте ни разу не вступала в правоотношения. Например, приобретение продуктов питания в магазине – осуществление договора розничной купли-продажи, регулируется нормами гражданского права.

Лицо от 18-22 лет, которая начала трудовую деятельность, имеет профессионально-правовую компетентность. Для выполнения трудовых функций в соответствии с выбранной профессией, лицо вступает в трудовые отношения с предприятиями, организациями, учреждениями, физическими лицами, применяет нормативные положения в процессе выполнения трудовой функции. Участие в демонстрациях, собраниях –

регулируется нормами Конституции Украины, получение социальных выплат, помощи – регулируется нормами законодательства о социальной защите населения и т.д. [5].

Правовая компетентность является жизненно важной, поскольку любой возрастной период человека требует способности соотносить свои действия с действующим законодательством, актуализируя взгляды, представления, убеждения относительно того, что является правомерным или неправомерным. Заметим, что современная юридическая педагогика конкретизирует качества, которые характеризуют социальную сторону правомерного поведения личности. Ими выступают, в частности, такие: позитивность, подконтрольность, сознание, добровольность, социальная значимость и др. [12].

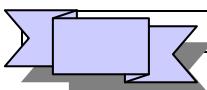
Результаты анализа исследований по проблеме формирования правовой компетентности, а также ее составляющих указывают на то, что основными педагогическими условиями их формирования ученые называют: применение принципов управления методической работой; личностно-ориентированную организацию учебных занятий в системе методической работы учебных заведений; направленность на формирование правовых ценностей, знаний, умений, навыков, создание необходимых условий для осмыслиения ценности права, собственных правовых действий, установок, повышение общего уровня знания и понимания нормативно-правовой базы образования, повышения способности использования и применения знаний права в научно-педагогической деятельности; методическое обеспечение процесса образования; практическая направленность содержания обучения; индивидуализация профессионально-правовой подготовки; учета специфики правовых ситуаций профессиональной деятельности современного специалиста, включение в активную познавательную и практическую правовую деятельность, содействие осознанию потребности в повышении правовой компетентности и общей правовой культуры, формирование ценностно-смыслового отношения к праву и правовых аспектов деятельности специалиста, выявление и учет психолого-акмеологических условий развития (содержание, структура, факторы, уровни, критерии, показатели), учет уровня сформированности профессионально значимых свойств (качеств), которые способствуют творческому решению задач профессиональной деятельности, применение оптимального алгоритма, соответствующих форм и методов.

Из вышеуказанного следует, что правовая компетентность – это качественная характеристика личности, включающая в себя знание норм морали и права, умения и навыки применения данных норм в повседневной жизни, способность и готовность к повышению уровня правовой компетентности в течении всей жизни.

Литература:

1. Безукладникова И. В. Правовая компетентность учащихся и условия ее формирования [Электронный ресурс] / И. В. Безукладникова // Персональный сайт И. В. Безукладниковой. – Режим доступа к статье: http://innvik.ucoz.com/index/pravovaja_kompetentnost_i_uslovija_ee_formirovaniya/0-49
2. Бурдье П. Социология политики / П. Бурдье. – М.: Socio-Logos, 1993. – 333 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь, Універсум, 2013. – 536 с.
4. Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кічук Ярослав Валерійович ; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – О., 2010. – 40 с.
5. Лазарчук Г. В. Правова компетентність інженера-педагога економічного профілю [Электронный ресурс] – Режим доступа к статье: – http://innvik.ucoz.com/index/pravovaja_kompetentnost_i_uslovija_ee_formirovaniya/0-49
http://www.rusnauka.com/23_NTP_2012/Pedagogica/2_114830.doc.htm
6. Олійник В. В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / В. В. Олійник ; Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя. – 2008. – 20 с.
7. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль: Тексты. / Под ред. В. А. Добренькова. – М.: МГУ, 1994. – 496 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
9. Романова И. А. Компетентній підхід до правової освіти студентів // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / За ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Харків: Курсор, 2008. – Вип. 33. – С. 26-35.
11. Сырых В. М. Социология права / В. М. Сырых. – М.: Юстицинформ, 2004. – 464 с.
12. Ярослав Кічук Правова компетентність майбутнього фахівця – пріоритетне завдання громадянської освіти у вищій школі // Я. В. Кічук / Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. – 2008. – Вип 23. – С. 141-147.
13. Munkler H. Der kompetente Burger / H. Munkler // Ansgar Klein, Rainer Schmalz-Bruns (Hrsg.). Politische Beteiligung und Burgerengagement in Deutschland. – Bonn, 1997. – S. 153-172.

Primit 15.09.2013



СТРУКТУРА И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЛОЛОГОВ

Клак Инна, преподаватель педагогического колледжа Кременецкого областного гуманитарно-педагогического института имени Тараса Шевченко, г. Кременец, аспирант НУБиП Украины, г. Киев.

Summary

The article deals with the future teachers-philologists' professional communicative competence as professional and personal category, its structure and basic characteristics in unity of value-semantic, motivational, cognitive, operational-activity, communicative and reflective components.

Key words: professional communicative competence, teacher-philologist, components, structure.

Резумат

В статье рассматривается профессиональная коммуникативная компетентность будущих учителей-филологов как профессионально-личностная категория, её структура и основные характеристики в единстве ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного, коммуникативного и рефлексивного компонентов.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетентность, учитель-филолог, компоненты, структура.

Анализируя феномен профессиональной коммуникативной компетентности учителя-филолога (далее ПКК), некоторые исследователи (В. Калинин, С. Соколова), рассматривают данное понятие как многокомпонентную структуру, выделяя в ней три компонента: деятельностный (компетентность при постановке цели, выборе способов ее достижения, оценке результатов); коммуникативный (способность к эффективным и бесконфликтным субъективным отношениям); личностный (индивидуальные способности и профессиональные характеристики, влияющие на профессиональную деятельность). Другие ученые выделяют такие аспекты проявления качеств ПКК, как профессиональная деятельность, профессиональное общение и личностная сфера педагога [6]. Приняв во внимание эти исследования и определяя ПКК как профессионально-личностную характеристику, мы анализируем её структуру в единстве ценностно-смыслового,

мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного, коммуникативного и рефлексивного компонентов.

Рассматривая ценностно-смысовой компонент ПКК учителя-филолога, необходимо отметить, что при выборе профессии студент выбирает близкие ему способы регуляции поведения и соотносит свой выбор со структурой важных для него системных ценностей [2]. В этом случае происходит осознание ценности будущей профессии и необходимости профессионального образования, общей ориентации в области выбранной профессии, определения важных жизненных целей и их согласование с профессиональной мечтой, анализ преимуществ и недостатков, которые могут повлиять на успешную деятельность и достижения, наличие резервных вариантов. Определяя важные звенья в процессе профессионального самоопределения, молодой человек становится реально субъектом своего выбора, поскольку осознание своего места в будущем, своей жизненной перспективы – центральный момент психического и личностного развития в возрасте студенчества. Ценностно-смысовой компонент ПКК определяет отношение учителя-филолога к своей профессии. Он реализует целевые функции, рефлексивную и интеграционную, определяя концепцию жизни и бытия в профессии, обеспечивая саморегуляцию и постоянное стремление будущих учителей-филологов к саморазвитию, самореализации в профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент ПКК детерминирует мотивы и цели профессиональной деятельности будущих учителей-филологов, определяет направленность этого процесса.

Под мотивационной сферой личности мы понимаем сферу, включающую потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном взаимодействии. Мотивационная сфера характеризуется совокупностью социальных установок, ценностных ориентаций интересов, составляющих основу мотивов, все то, что включает в себя понятие направленности личности.

Личность учителя-филолога характеризуется профессиональной направленностью на профессионально-творческое самосовершенствование, создание себя для решения задач креативной профессиональной деятельности, что является важнейшей функцией профессионального становления учителя-филолога. Формирование такой направленности возможно, если филолог на всех этапах профессиональной социализации и последующей деятельности выступает как самоорганизованный субъект. Как утверждают Н. Клокар и Э. Эрикссон, мотивационные линии периода молодости связаны с активным стремлением к личностному самосовершенствованию и выражены в активном самопознании, самовыражении и самоутверждении [3; 8].

Когнитивный компонент ПКК реализует познавательно-гносеологическую, рефлексивную и интеграционную функции. Само по себе положительное отношение к профессии не может иметь существенного значения, если оно не подкрепляется компетентным представлением о профессии (в том числе и пониманием роли отдельных дисциплин) и плохо связано со способами овладения ею. Когнитивный компонент профессиональной коммуникативной компетентности обеспечивает осмысление будущим учителем-филологом собственных ценностей (жизненных и профессиональных), которое происходит через самопознание, самооценку и самоопределение. Все эти три процесса развернуты во времени, многоступенчаты и связаны с самыми разнообразными переживаниями, которые аккумулируются в эмоционально-ценостное отношение к себе как к профессионалу. Они позволяют филологу фиксировать изменения в своем профессиональном «Я», осознавать их во временной перспективе, что и выступает стимулом для дальнейшего самосовершенствования и профессионального роста.

Самым главным, по мнению исследователей, в структуре компетентности является операционно-деятельностный компонент. Категория деятельности – основополагающая категория всех наук о человеке, поскольку в деятельности находит образ родовая сущность человека. Как известно, деятельность можно назвать не всякий процесс активности, а только такие процессы, которые отражают определенное отношение человека к миру и отвечают на особые потребности. Деятельность всегда наглядна, носит субъективный характер, обладает, по утверждению А. Леонтьева, внутренним динамизмом и носит социальный характер. Для нашего исследования особый интерес представляет определение учебной активности будущих филологов в процессе обучения, которое указывает на интенсивность их учебной работы. Ее показатели – средние оценки академической успеваемости в сочетании с оценками учебных умений (гносико-проектировочных, конструктивных, коммуникативных, организаторских), самостоятельной работы, в которых находят отражение способы и приемы умственной деятельности и которые в совокупности характеризуют систему самоорганизации студентов [7].

Однако как основная деятельность рассматривается учебно-профессиональная, которая требует некоторого пересмотра сути активности будущих учителей-филологов. Нас интересует эта проблема в связи с тем, что формирование ПКК будущих учителей-филологов связано с выполнением различных функций в учебно-профессиональной деятельности. Профессиональной активностью называют интегральное, динамическое

качество личности, проявляющееся в профессиональной деятельности и отражающее уровень самореализации, саморазвития личности и преобразования деятельности [5].

Некоторые исследователи считают, что коммуникативные умения специалиста занимают ведущее место, поскольку отражают в процессе диалога жизненное пространство, в котором происходит становление личности (И. Бех, А. Крюкова). Понятие диалога неоднозначно трактуется теоретиками и практиками. Его рассматривают в основном в плоскости интеллектуальной деятельности личности. Вопрос о диалоге как особый вид опыта, как о содержании образования и, соответственно, о целостной диалогической модели образования еще мало изучено. Диалог выступает технологической единицей образования и воспитания как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и студентов. Но в нашем случае под диалогом мы понимаем определенную коммуникативную среду, содержащую в себе механизм становления и самообразования личности в условиях множественности культур. В ходе настоящего диалога возникают особые отношения, основанные на интересе к внутреннему миру личности, ее потребностям и интересам. Л. Гайдукова отмечает, что диалогическая готовность, таким образом, является существенным признаком компетентности в профессиональной деятельности, критерием его оценки. Диалогичность рассматривается нами как черта личности, которая проявляется через ряд особенностей:

- изучение своего внутреннего мира, механизмов собственного роста;
- оценку своих поступков с позиций их положительного влияния на окружающих;
- одобрение общечеловеческих ценностей, сознательное и критическое отношение к своему образованию;
- осознание и применение на практике идеи ценностно-смысловой равенства людей;
- признание множественности и относительности субъективных истин;
- понимание других точек зрения, терпимость к инакомыслию;
- умение разрешать конфликты с позиции ненасилия;
- ответственность за свой выбор;
- понимание самоценности каждого возрастного периода;
- стремление к совместному бытию, преодоление отчужденности и обособленности;
- умение работать в команде [8];
- способность определить контекстуальное значение сообщения;
- умение входить в «образ» представителя другой языковой культуры;

- способность конструировать значение сообщения, соотнося контекстуальное значение с ситуацией и фоновыми знаниями;
- умение принимать субъективные языковые решения и брать за них ответственность;
- осознание активного «диалогического» характера высказывания (его обращение к адресату);
- способность выполнять операции синонимичными и антонимичными средствами, устойчивым сочетанием слов на родном и иностранном языках;
- умение быстрого поиска и принятия корректных языковых решений;
- наличие ораторских способностей.

Вопрос о содержании и структуре коммуникативной компетентности все же остается открытым. В педагогике это понятие определяется через понятие «программа речевого поведения», «языковая личность». По мнению Д. Хаймса, сущность коммуникативной компетентности заключается во внутреннем понимании ситуационной уместности речи. Структура коммуникативной компетенции включала: грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции [11]. Опираясь на эту точку зрения, ряд ученых (М. Канейл, М. Свейн [10]) выделили следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- грамматическая или лингвистическая компетенция – систематическое знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;
- социолингвистические компетенции – способность к продукции и рецепции речевых манифестаций согласно социокультурному и коммуникативному акту, учета верbalного и неверbalного поведения в различных коммуникативных ситуациях;
- дискурсивная компетенция – способность построения целостных, связных и логических высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании;
- стратегическая компетенция – компенсация особыми средствами недостаточности знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде [10].

Л. Якушина [9] выделяет иноязычный коммуникативный компонент, в состав которого, по ее мнению, входят такие понятия, как осведомленность, овладение знаниями, опытом. Именно они составляют систему знаний, приобретенных во время обучения в высшей школе. Овладение студентом программным и дополнительным материалом по иностранному языку повышает его эрудицию, информированность, способствует его становлению как компетентного специалиста, профессионала в своем деле. Л. Якушина

считает, что содержание иноязычного коммуникативного компонента составляют такие компетенции:

- языковая компетенция, которая означает усовершенствование знаний лексики, грамматики, семантики и фонологии;
- речевая компетенция, которая предусматривает совершенствование умений и навыков говорения, аудирования, письма и чтения. Речевая компетенция, на наш взгляд, предполагает овладение говорящим богатством языковых средств, нормами речи, стилевым и жанровым разнообразием, формами речи (устной и письменной);
- социокультурная компетенция является той составляющей иноязычного коммуникативного компонента, без которой иноязычное общение не осуществляется или будет неэффективным. В состав социокультурной компетенции входят: географическая компетенция (знание истории, географии, экономики, государственного устройства, культуры и традиций страны изучаемого языка) и лингвострановедческая компетенция (знание особенностей речевой и неречевого поведения носителей языка в конкретных ситуациях общения);
- интеркультурная компетенция, что означает комплекс умений, позволяющих ориентироваться и соответственно вести себя в ситуациях, в которых участвуют представители разных культур [9, с.53].

Результативность становления коммуникативной, филологической и языковой компетенций на практике конкретного специалиста, его психологическая установка и мотивированность в изучении филологических дисциплин, личностная оценка собственной деятельности определяют соответственно его коммуникативную, филологическую, языковую компетентности. Они являются ключевыми компетентностями будущих филологов. Формирование их в совокупности является целью филологического образования.

Рефлексивный компонент. Рефлексивность – анализ собственной деятельности в направлении осознания своих профессиональных действий, позволяет выделить составляющие успеха или выявить причины неудачи своей деятельности. Реализация этого компонента происходит в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности, уровень собственного развития, динамики личностного роста: сформированность таких важных профессиональных качеств, как креативность, инициативность, коммуникативная открытость, готовность к сотрудничеству, с творчеству, толерантность, склонность к самоанализу, способность к импровизации, творческого представления, предсказания.

Компонент рефлексии ПКК реализует рефлексивную, коммуникативную и познавательно-гносеологическую функции. Анализируя содержание педагогической рефлексии и ее функции, авторы особо выделяют три ее вида: коммуникативную, личностную и интеллектуальную, хотя в процессе профессиональной деятельности они выступают в единстве, дополняя и уточняя друг друга. Назначение коммуникативной рефлексии – оказывать влияние на взаимодействие педагога и студентов, определяя стиль его педагогической деятельности. Ее особенностью является то, что тот, кто «рефлексирует индивид», должен для понимания других или самого себя отойти от своего «Я», стать на место другого человека или в объективную позицию [4]. Интеллектуальная рефлексия проявляется в индивидуальной деятельности специалиста. Этот вид рефлексии В. Семиченко определяет как один из способов теоретического мышления, как специальное рассмотрение человеком результатов и способов анализа условий задачи, характерного для теоретического подхода к ее решению [7].

Компонент рефлексии ПКК учителя-филолога содержит в себе такую важную характеристику как «Я-концепция», концепция «Я – филолог», а свое концентрированное выражение находит в профессиональной позиции, которая отражает, по мнению Н. Борытко, комплекс представлений о профессионале [12]. На ней строится отношение к коллегам, определяется отношение к процессу и результатам профессиональной деятельности, осуществляется самооценка уровня профессионального мастерства. Концепция «Я – филолог» является смыслообразующей, поскольку в ней заложены направляющие, стимулирующие и оценочные функции профессиональной компетентности учителя-филолога. Это обусловлено тем, что концепция «Я – филолог» является осознанием будущими педагогами себя, своих возможностей в системе профессиональной деятельности, общения, а также собственной личности. Вследствие этого складывается личностно-смысловой уровень субъективного контроля и характер саморегуляции в профессиональной деятельности [1].

Личностный компонент включает личностную характеристику профессиональных, общечеловеческих качеств и способностей специалиста. Профессионализм человека зависит от его личностных качеств и способностей, детерминирующих его индивидуальный стиль работы, характер отношений с коллегами, партнерами. Этот вопрос приобретает актуальность в условиях жесткой конкуренции специалистов на рынке труда. Современный специалист должен быть конкурентоспособным, должен уметь «выживать» и адаптироваться в глобальном обществе, уметь применять свои знания, приобретенные в течение жизни, в собственной практической деятельности и уметь

создать свой индивидуальный стиль, разработать так называемый «имидж», который будет отличать его от своих коллег в профессиональной среде.

Таким образом, теоретический анализ поливариантных подходов ученых и рефлексия собственного практического опыта позволили охарактеризовать структуру коммуникативной компетентности будущего учителя-филолога как такую, которая состоит из: речевой, лингвистической, в частности: лексической компетенции – знание лексики и способность использовать словарный запас в речи; фонетической – соответствующие знания и навыки перцепции и продукции фонем, аллофонов, фонетики предложения, фонетической репродукции; грамматической – соответствующие знания и способность использовать грамматические ресурсы языка; семантической – способность осознавать и контролировать организацию содержания; орфографической – соответствующие знания и навыки перцепции и продукции символов; орфоэпической – знание правил написания, умение пользоваться словарем, знание знаков пунктуации; социолингвистической – знание социокультурных условий и умения пользоваться языком (правила вежливости, нормы, регулирующие отношения между поколениями, социальными группами и т.д.); прагматической – знания о принципах, по которым принимаются лингвистические средства и умение дискурса, связности, идентификации типов и форм текстов, иронии и т.п.

Все выделенные компоненты профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей-филологов взаимосвязаны, степень их воздействия на становление компетентности динамична, она изменяется в зависимости от этапа становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов и от уровня ее сформированности.

Литература:

1. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования [Текст] : автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13. 00. 04 „Теория и методика профессионального образования” / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 46 с.
2. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию: [учеб пособие для студ. высш. учебн. завед.] / Горбатов Д. С. – Самара, 2000. – 248 с.
3. Клокар Н. И. Психолого-педагогическая подготовка учителя к инновационной деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Клокар Наталья Ивановна. – К., 1997. – 227 с.

4. Козиев В. Н. Формирование профессиональных качеств личности учителя / Козиев В. Н. – Л., 1987. – 115 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: Знание, 1996. – 308с.
6. Рыбалка В. В. Личностный подход как психолого-педагогический принцип организации профильной и профессиональной подготовки ученической молодежи / В. В. Рыбалка // Психология личностно-ориентированной профессиональной подготовки ученической молодежи: [науч.-метод. пособие / наук. ред. В. В. Рыбалка]. – Тернополь: Учебники и пособия, 2002. – С. 80 – 89.
7. Семиченко В. А. Психология педагогической деятельности: [учебное пособие для студ. высш. уч. зав.] / В. А. Семиченко. – К. : Высшая шк., 2004. – 335 с.
8. Эриксон Э. Г. Идентификация: юность и кризи / Эриксон Э. Г. – М.: Прогресс, 1996. – 344с.
9. Якушина Л.Б. К вопросу об интеркультурном походе в обучении иностранным языкам / Л.Б. Якушина // Язык и коммуникация: изучение и обучение. – Орел, 1999. – Вып. №5.
10. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics Vol. I. Cholmsky, N; 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass, MIT.
11. Hymes D. On Communicative competence / Sociolinguistics by J.B. Pride, J.Holmes. – Harmonsorth: Penguin, 1972. – P. 269 – 293.

Primit 15.09.2013

Autorii noștri:

Şleahtîchi Mihai, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Шрагина Лариса, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и прикладной психологии, Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова

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

Ткач Елена Дмитриевна, ТГУ

Томилина Л.Л, докторантка, ТГУ

Ciobanu Elena, specialist psiholog DIP

Pantea Oleg, doctor, lector USEM, șef direcție DIP

Racu Igor, prof.univ., dr. habilitat în psihologie, UPS ”Ion Creangă”

Белая Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, психологии и педагогических инноваций, докторант Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Данильчук Лариса, кандидат педагогических наук, доцент, докторант Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г. Луцк, Украина

Клак Инна, преподаватель педагогического колледжа Кременецкого областного гуманитарно-педагогического института имени Тараса Шевченко, г. Кременец, аспирант НУБиП Украины, г. Киев.

Recomandări pentru autori

Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat din Chișinău „Ion Creangă” reprezintă un mijloc de informare și formare în domeniile psihologiei, pedagogiei speciale, asistenței sociale.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a ușura munca redațională și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte cerințele față de materialele prezentate.

Textul lucrărilor vor fi prezentate în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe dischetă sau JetFlash în format A4, cu fonturi 12, Times New Roman, spațiu 1,5 și varianta scrisă pe hârtie A4.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- » numele și prenumele autorului, datele despre autor;
- » titlul lucrării (centrat; Bold; 12);
- » date despre recenzenți;
- » textul lucrării propriu-zise;
- » rezumate (în 2 limbi)
- » cuvinte-cheie
- » bibliografia (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA)
- » 2 recenzii se prezintă în formă scrisă, A4.

Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență Socială este deschisă pentru toți psihologii, psihopedagogii speciali, asistenții sociali, practicieni și cercetători din domeniu, universitarilor și celor din domenii învecinate. Revista se adresează nu numai comunității științifice, dar și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai bune, așteptăm contribuțiile dvs. în formă de studii experimentale, cercetări aplicate, cronică științifice, traduceri, recenzii, etc.

Cu respect,

Colegiul de redacție.