

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 1(34)/2014 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 Perjan

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Elena Losîi

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Maria Vîrlan

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Cornelia Bodorin

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Mihai Șleahțișchi

Dr. în psihologie, dr. în pedagogie,
conferențiar universitar

Eugen Corneliu Hăvârneanu

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.com

[web site: http://www.upsc.md/](http://www.upsc.md/)

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială

Publicație științifică de profil - Categorie C

Cuprins:

Dița Maria, Vîrlan Maria	Autocontrolul, stabilitate emoțională și comportamentul la preadolescenți	P. 1-7
Sîrbu Maria	Problema schimbării reprezentărilor sociale	P. 8- 17
Лисовская Т.В.	Презентация инновационного учреждения образования в Республике Беларусь для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями	P. 18-25
Княжева И.А.	Роль учебной автономии в развитии методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры	P. 26-35
Racu Igor, Tabora Marina	Dezvoltarea stimei de sine la adolescenții agresivi	P. 36-46
Листопад А.А.	Синектика как средство формирования профессионально-творческого потенциала будущих педагогов	P. 47-56
Топал Ю.Г.	Психологические предпосылки формирования правосознания у студенческой молодежи	P. 57-62
Струлева С.А.	Развитие двигательных качеств девочек – подростков с нарушениями интеллекта в системе адаптивной физической культуры	P. 63-67
Racu Iulia, Taran Inga	Un model de diminuare a anxietății la adolescenți	P. 68-78
Малик Марина	«Линза инвалидности» как инструмент управления общеобразовательным учебным заведением инклюзивного типа	P.79- 84
Ковалева Елена	Роль социально-психологических навыков и компетенций в преодолении агрессивного поведения	P. 85-92
Bodorin Cornelia	Forumul național ”Parteneriatul socio-psihopedagogic pentru dezvoltarea educației incluzive”	P. 93-98

Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”

MD.2069, Chișinău,

Strada Ion Creangă 1, bloc 3.

ISSN 1857-0224

Dragi cititori !

Aveți în față numărul 1(34) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența 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.

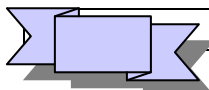
Planificăm în viitorul apropiat crearea de noi compartimente în cadrul revistei în care vor fi prezentate recenzii la monografiile recent apărute în R. Moldova și peste hotarele ei; informații despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale; materiale practice și aplicative.

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



Autocontrolul, stabilitatea emoțională și comportamentul la preadolescenți

Dița Maria, lector, catedra Asistență Socială,
UPS "Ion Creangă", competitor,
Vîrlan Maria, dr. în psihologie, UPS "Ion Creangă"

Summary

In this article addresses the issue of the emotional sphere of preadolescents, emotional stability and self-control specific to preadolescents. It is noted that preteen age is a critical period of development of emotional stability, self-regulation and self-conscious. There are described the factors that contribute to emotional stability and self-control of preadolescents. It examines how the development of emotional stability and self-control preteen influence on their behavior.

Key-words: preteen, self-control, emotional stability, behavior, deviant behavior.

Rezumat

În prezentul articol se abordează problema sferei emoționale a preadolescenților, specificul stabilității emoționale și a autocontrolului preadolescenților. Se menționează că vârsta preadolescentă este o perioadă senzitivă de dezvoltare a stabilității emoționale, autoreglării și autocontrolului conștient. Se descriu factorii care contribuie la dezvoltarea stabilității emoționale și a autocontrolului preadolescenților. Se analizează modul cum nivelul de dezvoltare a stabilității emoționale și a autocontrolului preadolescenților influențează asupra comportamentului acestora.

Cuvinte cheie: preadolescența, autocontrolul, stabilitatea emoțională, comportamentul, comportamentul deviant.

Situația actuală din țară contribuie la creșterea încordării emoționale a tuturor oamenilor. Sunt destul de frecvent întâlnite printre populație așa fenomene ca neliniștea, anxietatea, frustrarea, neîncrederea în ziua de mâine, frica de viitor, agresivitatea, irascibilitatea, depresia ș.a. Situațiile dificile de viață înaintază față de personalitate cerințe înalte: stabilitate emoțională în diferite situații, deprinderi de autoreglare a comportamentului și emoțiilor etc.

Această problemă destul de acut stă, mai ales în vârsta preadolescenței, care este o perioadă senzitivă de dezvoltare a stabilității emoționale, autoreglării și autocontrolului conștient. Toate acestea facilitează procesul de creștere a stabilității emoționale.

Fiind o perioadă de tranziție de la copilărie spre adolescență și maturitate, preadolescența este o vârstă marcată de afectivitate sporită, care se manifestă într-o excitabilitate ușoară, temperament, pasiune, modificări ale dispoziției frecvente, creșterea sugestibilității, etc. Aceste

caracteristici mai sunt numite "complexe ale preadolescenței". Psihologii explică aceste fenomene ca fiind niște emoții turbulente pubertate ce survin în acest moment din viață.

Reacțiile emoționale și comportamentul preadolescenților pot fi explicate nu doar de schimbările hormonale. Ele depind, de asemenea, de o serie de factori sociali și familiari (mediul în care cresc, se dezvoltă și relaționează puberii), dar și de particularitățile și caracteristicile individuale. Unul dintre cele mai importante este atmosfera emoțională în familie. Cu cât ea este mai agitată, tensionată, conflictuală și vulnerabilă, cu atât mai mare este riscul de instabilitate emoțională la puberi și cu atât mai puternice vor fi modificările dispoziției și controlului emoțional.

La preadolescenți sfera emoțională trece prin schimbări importante, care sunt determinate de dorința de "a fi adult mai repede", pentru a avea un anumit loc în viață, dorința de a se afirma în ochii altora și de a fi mai presus de toți colegii lui. Aceasta însă, nu este o misiune ușoară, mai ales atunci când există dificultăți și contradicții în atingerea unor scopuri, ceea ce face ca preadolescenții să sufere mult. Pe aceștia chiar și micile succese îi inspiră. Hipertutelarea din partea părinților, controlul excesiv, adulți enervanți și grijulii îi influențează pe puberi, formând la ei un anumit negativism, nemulțumire și frustrări emoționale. Cele mai multe dintre conflictele în educația tinerilor apar tocmai din acest motiv. Deaceia, autoafirmarea, autoexprimarea și sentimentele asociate sunt esențiale pentru dezvoltarea personalității preadolescentului, autocontrolului și sferei sale emoționale.

Puberii se caracterizează prin impulsivitate și afectivitate, modul de exprimare a emoțiilor acestora fiind diversificat iar durata reacțiilor emoționale ridicată.

Primordială și foarte valoroasă pentru dezvoltarea sferei emoționale a preadolescentului este comunicarea cu semenii. Eșecul de echipă poate fi o tragedie, iar lipsa prietenilor - o suferință enormă. Unii preadolescenți se pot cufunda în lumea lor de vis, citesc cu lăcomie cărți, zi și noapte pot juca jocuri pe calculator. Cu alte cuvinte, puberii fac tot posibilul și încearcă să se întoarcă de la realitatea din jurul lor. Alții devin agresivi față de respingerea colegilor săi, aceștia răspunzând la fel, cu agresiune, dând dovadă de un comportament deviant ce s-a instalat într-o oarecare măsură. Într-un acces necontrolat de furie și emoții negative preadolescentul poate agresa colegii, ori, pe de altă parte, poate manifesta autoagresie. Emoțiile preadolescenților sunt în mare parte legate de această comunicare cu semenii și cei din jurul lor. Prin urmare, relațiile interpersonale cu persoane semnificativ pentru preadolescent stabilesc atât conținutul, cât și natura reacțiilor emoționale. În același timp, autorul V. Kunitsyn menționează că lipsa de experiență conduce la faptul că preadolescentul clădește la baza etalonului său emoțional niște particularități concrete, specifice individuale, dar nicidecum comune pentru toți. Ca urmare,

elevii de această vârstă se caracterizează printr-o predispoziție la emoții negative și o oarecare neconcordanță în sfera motivațională.

În rândurile puberilor există anumite reguli și cerințe în relațiile de prietenie - sensibilitate, reacție, sprijin, precum și capacitatea de a păstra un secret, de a se înțelege reciproc și a fi empatici. Aceasta este perioada în care adolescentul începe să aprecieze relațiile cu colegii și semenii. Prietenia devine una dintre cele mai importante valori la această vârstă. Printr-o prietenie adevărată, preadolescentul învață să coopereze, să-și asume unele riscuri de dragul celuilalt, să ajute un prieten.

Comportamentul puberului capătă nuanțe diferite la băieți și fete. Acestea din urmă, dezvoltându-se mai repede din punct de vedere biologic, depășesc cu ușurință adaptarea la noua etapă de viață fiind mai stabile, mai sânguincioase, mai comunicative.

Comportamentul față de părinți se schimbă, dorința de independență, de a-și petrece timpul liber cu cei de vârsta lor dând naștere uneori la relaționări conflictuale.

O altă sursă de conflict intern al puberului poate fi și modul cum s-a produs această maturizare. Maturizarea tardivă sau precoce modifică poziția puberului în colectiv și relaționarea lui cu ceilalți. Respingerea, marginalizarea determină izolarea și formarea unei imagini de sine necorespunzătoare a celui în cauză, iar calea spre devianță în astfel de situații, devine foarte scurtă.

Astfel am putea face aici niște precizări caracteristice preadolescenților și anume:

1. Sunt dezechilibrați, iuți la mânie, la care de multe ori se poate schimba în mod neașteptat starea de spirit.
2. Tind să fie mai mari și exprimă un protest atunci când adulții continuă să-i considere copiii și le limitează independența.
3. Nevoia de a comunica cu colegii lor, în cazul în care comunicarea nu este eficientă sau nici nu are loc – aceștia trăiesc o profundă experiență de închidere în sine, devin agresivi față de alții și față de sine.
4. Sunt mereu îngrijorați de aspectul fizic și aptitudinile lor .
5. Au nevoie de dragoste și înțelegere din partea părinților și familiei, deoarece nu le este întotdeauna clar de ce au loc anume schimbări în viața lor socială și emoțională.

În literatura de specialitate problemei autocontrolului și sănătății emoționale îi sunt dedicate multiple cercetări, ca favorabilitate emoțională în vârsta școlară mică și preșcolară (Perjan C., Racu I., Gîngota N., Valilieva N., Sergheeva M), sfera afectivă în vârsta preadolescenței și adolescenței (Verdeș A., Calancea A., Ibodaeva O.), viața emoțională a

colectivului de copii (Lutoșchin A.), stabilitatea emoțională a elevilor (Novicova E., Cociubei B.), stabilitatea emoțională a profesorului (Mitina L., Abolin L.).

Din confruntarea cu situațiile de viață se nasc sentimente negative (ură, dispreț) sau pozitive (dragoste, admirație). În ambele cazuri se produce proiecția personalității și se elaborează comportamente ce pun în evidență relația dintre dorință-aspirație-trebuință și realitatea lumii înconjurătoare. În literatura de specialitate se desprind două tendințe în ceea ce privește comportamentul și atitudinea la puberi:

- pozitivă – puberul este echilibrat, sincer, dezinvolt, adaptat
- negativă – pesimism care presupune apariția tulburărilor emoționale (impulsivitate, lipsă de armonie, potențial delincvent)

Aceste aspecte se cristalizează și devin tot mai evidente, pe măsură ce puberul înaintează în vârstă, ele fiind prezente și în adolescență. Spre sfârșitul perioadei trăirile emoționale devin extrem de complexe. Spiritul competițional determină comportamente și stări emoționale legate de trăirea succesului sau eșecului. Apar astfel, sentimente de admirație, invidie, suspiciune, teamă și frustrare.

Nerezolvarea precoce și la timp a problemelor puberului poate căpăta uneori forme patologice (ticuri, depresie, abandon școlar, fuga de acasă, încălcarea legii, consum de droguri și alcool, etc.). În planul personalității se conturează tot mai evident stări de acceptanță sau de respingere în raport cu adulții în care judecata morală și valorică se supune exigențelor superioare și a atitudinilor negative față de compromisuri.

La aceasta se adaugă diferențele culturale dintre părinți și copii, diferențe ce se datorează schimbărilor de statut cultural al tineretului și evoluția contemporană a unor noi domenii care implică activități inedite de mare încărcătură socială. Puberul, încercând să se adapteze cerințelor sociale, își asumă în mod conștient un anumit rol social. Aceasta determină instalarea identității ca persoană care aparține unei anumite societăți. Aceste roluri pot fi naturale (de vârstă, de sex, de naționalitate, cetățenie) sau roluri de adeziune, legate de responsabilitățile sociale ale puberului (rolul de elev, de membru al unei asociații) și roluri potențiale, care se nasc prin apariția dorințelor, aspirațiilor, idealurilor.

Conform opiniei lui L. Kohleberg, între 13 și 17 ani are loc acceptarea regulilor sociale, dar și a responsabilității morale, iar morala proprie devine element de satisfacție, sursă a respectului față de sine. Tot acest proces complex de maturizare fizică și de dezvoltare a trăsăturilor de personalitate formează spre sfârșitul perioadei comportamente stabile.

Dezvoltarea relațiilor cu ceilalți tineri este concretizată prin comportamentul puberului în grup. În această perioadă, mai mult decât în oricare alta, viața socială se trăiește cu o intensitate

maximă. Grupurile constituite pentru joc, pentru învățare sau pentru alte tipuri de acțiuni au o mare stabilitate și devin omogene pe criterii relativ constante (mai ales al sexului și vârstei). De exemplu, între 10 și 12 ani băieții ignoră fetele care sunt mai evolute biologic decât ei. Grupuri mixte de băieți și fete apar după această vârstă. Ceea ce îi încadrează pe tineri într-un grup sau altul sunt interesele comune și personalitatea.

Copiii care nu sunt integrați în grupuri, așa-numiți „nepopulari”, sunt aceia care manifestă o inadaptare afectivă, de multe ori aceasta fiind o prelungire a relațiilor de disconfort din familie. Aceștia se pot manifesta prin hiperemotivitate (timizi, retrași, interiorizați) sau din contra certăreți, zgomotoși și egoiști.

Dacă e să facem referință la autocontrolul emoțional la preadolescenți, apoi putem spune, conform cercetărilor din domeniu, că de fapt, această vârstă e cam dificilă pentru ca personalitatea puberilor să dea dovadă de un control emoțional reglat.

Atunci când avem posibilitatea să ne păstrăm un comportament absolut normal, atunci când putem să ne păstrăm controlul asupra întregului corp, indiferent de ceea ce ne este dat să trăim, abia atunci putem să spunem că suntem înzestrați cu o mare *putere de autocontrol*. Să fii la fel de natural și în fața succesului și în fața eșecului, să nu te înflăcărezi prea mult atunci când lucrurile îți merg bine și să nu te întristezi peste măsură atunci când lucrurile îți merg prost. Să vorbești și să te porți la fel, atât cu cel ignorant cât și cu cel înțelept, atât cu cel sărac cât și cu cel bogat este un mod de a manifesta autocontrolul.

Dintr-un alt punct de vedere, autocontrolul este echivalent cu atenția susținută. Astfel, autocontrolul devine o necesitate deoarece nimic nu poate fi făcut fără atenție. În fața unui pericol iminent, autocontrolul este întotdeauna bine venit. Dacă nu vom intra în panică într-un moment periculos vom avea mai multe șanse să scăpăm cu viață sau să reducem la minim efectele dezastruoase.

Autocontrolul ne oferă arme redutabile împotriva mâniei: smerenia, calmul și răbdarea. Nu credem că există vreun domeniu al vieții în care să nu ne fie necesar autocontrolul; nu există vreun moment în viață în care să nu ne fie util autocontrolul, sub o formă sau alta.

Foarte multe persoane își doresc să nu mai fie răutăcioși, să nu mai rostească cuvinte fără să le gândească, să nu mai consume alcool etc., dar fără autocontrol nimeni nu poate să obțină ceva valoros în viața sa.

Stăpânirea de sine conferă o mare putere charismatică. În concluzie, oriunde și oricând autocontrolul este semnul distinctiv al omului superior.

O altă definiție a autocontrolului este - *puterea de a-ți păstra o gândire coerentă, capabilă de a dispune la maxim de înzestrările sale (cum ar fi: memoria, logica, percepția, intuiția), indiferent de situațiile prin care treci, se numește autocontrol.*

Din acest punct de vedere este vorba mai mult despre un control al gândurilor. Exemplul potrivit pentru această formă de control este cel al unui acrobat de la circ. Cel care deține controlul asupra propriilor sale gânduri se aseamănă cu un acrobat care merge pe sârmă. Un acrobat este tot timpul atent să nu-și piardă echilibrul și totodată trebuie să execute salturile și celelalte mișcări pe care și-a propus să le prezinte spectatorilor. Un om care-și controlează gândurile se aseamănă cu un acrobat, deoarece el trebuie să-și îmbogățească permanent anumite gânduri, dar în același timp atenția sa este orientată în plan secundar, asupra unui câmp cât mai vast de percepție a altor forme de manifestare a conștiinței pure. Trebuie permanent să-ți dezvolți gândirea și totodată să elimini orice gând când apare în substanța mentală fără acordul voinței tale.

În perioada pubertății, o dată cu amplificarea și complicarea relațiilor sociale, viitorul adult se găsește confruntat cu multiple situații contradictorii, generate de prelungirea dependenței sale față de mediul familial și de dorința puternică de afirmare a identității sale în viața socială. Nemaifiind copil, dar nedevenind încă adult, adolescentul resimte o necesitate puternică de a săvârși gesturi și acte care să-i confere conștiința autonomiei și sentimentul asimilării unor conduite noi și originale față de cele precedente. În asemenea comportamente când se opun activitățile copilărești și gesturile mature, conflictele interne și cele externe, se pot descifra cel mai bine cauzele pierderii autocontrolului și săvârșirii unor acte cu caracter deviant.

Abandonul școlar sau fuga de acasă trebuie privită și prin aceasta perspectivă, a încercării adolescentului de a ieși din dependența sa față de părinți și tendinței de a evita rigorile vieții socializate.

Imaturitatea, refularea afectivității, egocentrismul, sentimentul de injustiție, indisciplina, renunțarea la sarcinile impuse de familie și școală, ostilitatea față de sancțiuni sunt numai câteva din conduitele care sunt specifice perioadei de oscilație între statusul de adult și poziția de copil, antrenând puberii în săvârșirea unor acte deviante nesancționabile penal.

Instabilitatea emoțională, lipsa controlului propriilor acțiuni se manifesta în aria sensibilității afective ca și în cea atitudinală și comportamentală, fiind atât produsul structurii individuale (al predispozițiilor constituționale tipului de sistem nervos), cât și rezultatul unor dificultăți adaptive apărute în cadrul relațiilor interpersonale familiale sau al proceselor de integrare în școală.

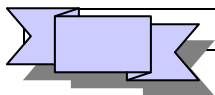
Tendențele către instabilitate și slăbirea autocontrolului apar amplificate în cazul familiilor dezorganizate, caracterizate prin spirit de dezordine, conduite antisociale și deficit afectiv, contribuind uneori la agravarea comportamentului deviant și la transformarea sa în comportament delicvent propriu-zis. În ansamblul lor sentimentele de nesiguranță, insecuritate și labilitate a structurii personalității, care caracterizează instabilitatea afectivă și comportamentală a tânărului nu trebuie interpretate ca factori determinanți ai unei conduite delictive. Pentru stabilizarea unei asemenea conduite este necesară asocierea altor factori negativi din mediul familial și extrafamilial și menținerea unei dizarmonii puternice între diferitele laturi de dezvoltare a personalității preadolescentului.

Prin urmare putem concluziona ca preadolescența este o perioadă în care domină conflictul de autoafirmare, de dobândire a unui status-rol, de aspirație vocațională, se construiește concepția despre lume și viață, se formează atitudini, are loc maturizarea biologică, afectivă, volitivă, motivațională și morală, stabilirea de relații sociale și integrarea socială.

Bibliografie:

1. Debesse M. Caracterizarea creșterii și dezvoltării psihice a preadolescentului. București, 1981.
2. Ibiș A. Influența agenților de socializare (familia, școala, grupul de referință) asupra comportamentelor predelinventive ale elevilor. București: Pansofia, 2001.
3. Rașcanu R. Psihologia comportamentului deviant. București: Editura Universității, 1994.
4. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. București, 1981.
5. Izard, C.E.; King, K.A.; Trentacosta, C.J.; Morgan, J.K.; Krauthamer-Ewing, E.S.; Finlon, K.J.. "Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior". *Development and Psychopathology*, 2008.
6. Беличева С. А. Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних // Дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук, Москва, 1989.
7. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение, СПб: Питер, 2001.

Primit 29.11.2013



Summary

Can be social representation modified and transformed? There are many consistent psycho-sociological studies which explain the accompanying transformation of social representation processes. Are described various forms of changing in RS, and elements that influenced RS. We can find several types of changes of RS. The explanatory factors were identified and were described characteristics of social change etc. In this article I will reveal these important issues in transformation / change of social representation.

Keywords: social representation, transformation, changes, attitudes, social practices, social context, social change.

Rezumat

Poate oare fi modificată și transformată o reprezentare socială? Sunt multe studii psihosociologice consistente care explică procesele ce însoțesc transformarea reprezentării sociale, sunt descrise diverse forme de schimbare a RS, elementele ce influențează RS, sunt propuse mai multe tipuri de transformări ale RS, au fost identificați factorii explicativi ai schimbării RS, au fost descrise caracteristicile schimbării sociale etc. În acest articol voi dezvălui aceste aspecte importante într-o transformare/schimbare a reprezentării sociale.

Cuvinte cheie: reprezentare socială, transformare, modificări, atitudini, practici sociale, context social, schimbare socială.

Reprezentarea socială apare, se formează în cadrul societății, în urma anumitor procese sociale, este preparată în societate, are o anumită durată, o structură internă elaborată nedefinitiv care poate fi supusă transformării. Transformarea unei reprezentări RS are loc datorită elementelor sociale noi. Elementele noi pot fi idei, opinii, convingeri, atitudini, practici și contexte noi. Ele pot fi impuse atât din afara grupului cât și de grupul însuși, cu scopul de a se adapta la evenimentele noi. Astfel are loc modificarea unei RS.

Au fost realizate multe studii psihosociale pentru a identifica influența atitudinilor, practicilor și a contextului în formarea, modificarea și funcționarea RS. Practicile sociale și contextul au fost considerați în studiul RS, fie ca factori determinanți, fie ca declanșatori ai transformării acestora. Raporturile cauzale dintre atitudini, practici și context primesc în teoriile recente noi valențe, odată cu impunerea unor metode și tehnici de prelucrare a datelor tot mai evaluate.

Dacă să ne referim la raportul dintre atitudini și reprezentări, legăturile sunt unilaterale, atitudinile având un rol esențial în geneza RS. Anumite componente ale reprezentării sunt evaluative, adică sunt elemente cognitive considerate de către subiect ca fiind pozitive sau negative, aceste componente evaluative sunt piesele de bază ale atitudinii față de obiectul reprezentării. S. Moscovici spunea că cineva învață și își reprezintă ceva numai după ce a luat poziție față de acel lucru și este în acord cu această poziție. W. Doise, consideră că atitudinile sunt precursorile reprezentărilor și că orice obiect al reprezentării este obiect al unei atitudini. P. Moliner susține că atunci când o persoană își schimbă atitudinea nu se schimbă structura reprezentării, ci doar valența elementelor evaluative ce o formează. Abordările recente, axate cu predilecție pe dimensiunea evaluativă a atitudinii față de obiectul său, au reliefat existența a trei componente: afectivă, cognitivă și comportamentală. Cercetările recente spun că o atitudine a cărei componente sunt congruente – prezintă o mare rezistență în fața unei tentative de influențare, de modificare a reprezentării sociale și orientează comportamentul uman. P. Rateau în cercetarea sa consacrată grupului ideal confirmă două ipoteze teoretice preexistente: o schimbare a reprezentării va atrage după sine și o schimbare a atitudinii; și, luând în considerare informațiile pe care le avem despre structura și funcționarea RS, putem spune că atitudinile se asociază mai ales cu nucleul central al reprezentării.

Dacă literatura de specialitate în domeniul atitudinilor și al relațiilor acestora cu RS este bogată și variată, nu același lucru se poate spune și despre studiile dedicate practicilor sociale, deși acestea reprezintă o temă fundamentală pentru psihosociologi, mai ales în zilele noastre, când interesul s-a transferat dinspre individual spre social. Practica socială – este o experiență dobândită ca urmare a exersărilor repetate ale unei activități. Practicile sociale, definite ca sisteme de acțiune structurate social și instituite în diferite relații în raport cu rolurile sociale (D. Jodelet, S. Moscovici), au un rol semnificativ în cunoaștere. Practicile și reprezentările sunt organizate și generate prin intermediul habitusurilor, adică a „unor sisteme de dispoziții durabile dispuse să funcționeze ca ansambluri structurante, adică în calitate de principii generatoare și organizatoare de practici și de reprezentări” (P. Bourdieu, 2000).

După J.C. Abric, sunt trei categorii de practici:

- Semnificante – ansamblu de conduite regulate, realizate în acord cu credințele, împărtășite de toți membrii grupului. Aceste practici pot influența reprezentarea socială dacă au semnificații profunde pentru subiecți.

- Neconstrângătoare – sunt mai independente față de autoritate, normele sociale, instituții obligatorii ale situației. Agentul social are posibilitatea de a alege dintr-un set/evantai de opțiuni, deși sunt norme sociale, dar ele permit alegeri diferite.
- Constrângătoare – presupun modificări ale mediului, apariția unui eveniment important. Practicile reiese din caracteristicile mediului fizic/material sau din anumite constrângeri de putere. Schematic putem reda astfel:

Constrângeri → Practici noi → Reprezentări sociale noi.

Practica socială îl determină pe actorul social să apeleze la reprezentarea socială pentru a face o bună alegere. Practicile sunt în strânsă legătură cu raporturile interpersonale/intergrupale și au trei caracteristici: sunt împărtășite social, au o frecvență relativ ridicată și sunt explicit formulate ca prescripții comportamentale. Linia generală a cercetărilor actuale conduce spre determinarea reprezentărilor de către practici, considerându-se că modificări ale circumstanțelor externe antrenează schimbări ale practicilor sociale, care vor determina, la rândul lor, modificări ale sistemului periferic al RS. Efectul maxim de schimbare dinspre practici spre reprezentări se produce în situații de constrângeri materiale și sociale la nivelul grupurilor, dar, la rândul lor, reprezentările pot determina practicile în situații de încărcătură afectivă puternică. Pentru o bilateralitate a relației pleda deja în 1994 J.C.Abric, pentru care problema esențială rămâne determinarea rolului fiecărei dintre cele două realități. D. Mardellat, la rândul său, proiecta relația dintre reprezentări și practici ca fiind una circulară, de interacțiune și determinare reciprocă. Claude Flament descrie următoarea dinamică a transformării reprezentărilor sub influența evoluției practicilor sociale:

Modificări ale circumstanțelor externe → Modificări ale practicilor sociale → Modificări ale prescriptorilor condiționali → Modificări ale prescriptorii absoluți.

Deci, după C. Flament circumstanțele externe sunt generatoarele schimbărilor ce duc după sine schimbarea practicilor sociale care sunt interfață între circumstanțele interne ale reprezentării sociale, un model de dinamică reprezentățională în care primul loc este ocupat de practici, mai exact de noile practici, care ar avea un rol hotărâtor în transformarea RS. Conform acestui model, efectul practicilor asupra structurii reprezentării depinde și de modul în care subiectul percepe situația, ea fiind reversibilă sau ireversibilă, în situația extremă (de ireversibilitate) producându-se transformarea respectivei reprezentări. Mai mult, întemeindu-se pe relevanța raportului reversibilitate/ireversibilitate, C. Flament îl propune drept reper pentru măsurarea impactului unei modificări de context asupra reprezentării. Modificările circumstanțelor sunt percepute ca reversibile. Comportamentele

globale sunt cele care evoluează pentru a se adapta schimbărilor circumstanțelor externe. Din simplu motiv de economie cognitivă se cere ca modificările cognitive să fie minimale. De aceea la început sunt supuse schimbării prescriptorii condiționali (elementele periferice) într-un fel sau altul, deci fără modificarea prescriptorilor condiționali nu pot fi modificați nici prescriptorii absoluți (nodul central). Cu alte cuvinte, nodul central este mai rezistent la schimbări și aceste modificări sunt produse în sistemul periferic. C.Flament susține că schema dată nu permite să ne facem o idee despre durata procesului așa cum a constatat Andriamifidisoa după teoria lui Ibn Haldoun – de la vreo 10 ani pînă la trei generații. În cazul ireversibilității se încetinește procesul de transformare a reprezentării sociale se interzice mai cu seamă orice schimbare la nivelul nodului central. Totul se petrece ca și cum subiecții credeau că, schimbând nodul central, aveau să cheltuiască o mare energie cognitivă, dar știau că în câțva timp vor trebui să cheltuiască din nou aceeași cantitate de energie pentru a reveni la punctul de plecare. Din punct de vedere al economiei cognitive este, deci, avantajos să se suporte o vreme eventualele modificări datorate circumstanțelor. Numai prescripțiile condiționale vor fi deci modificate și se poate crede că întoarcerea circumstanțelor la o situație normală nu va șterge toate modificările acestor prescripții ci vor rămâne “urme” ale acestui episod. Deși atitudinile, practicile și contextul contribuie fiecare, într-o măsură mai mare sau mai mică la transformarea RS, psihosociologii consideră că influența practicilor sociale este cea mai semnificativă. Relațiile celor trei realități din câmpul social se așează astfel pe o axă avînd un pol al influenței minime în atitudini și unul al influenței maxime în practicile sociale.

În ceea ce privește rolul contextului social, modificările mediului ambiant care provoacă schimbări importante ale contextului pot determina modificări la nivelul obiectului reprezentării. M. Curelaru spune că, în principiu, impactul contextului social se răsfrînge asupra reprezentării prin intermediul practicilor sociale. El susține că creșterea influenței contextului pare să fie proporțională cu scăderea importanței aspectelor identitare și afective aflate în legătura cu practicile și RS respective.

În ceea ce privește influența contextului asupra RS, aceasta își dovedește pe deplin consistența, deoarece contextul socio-cultural este preexistent reprezentării, oferindu-i acestuia un cadru de formare și transformare (evoluție), procese care de multe ori merg în paralel la cele două realități.

Termenul de context a fost preluat din lingvistică și reprezintă o parte a unui text care-i indispensabilă pentru înțelegerea altui text. Iar pentru psihologie sunt trei sensuri:

- Desemnează orice aspect al unui studiu care nu este direct utilizat ca variabilă în măsurare sau care nu este explicit supus subiectului printr-un consemn. Are o valoare metodologică.
- Desemnează aspectele spațio-temporale ale unui ansamblu în care o structură perceptivă specifică este inclusă ca unitate figurală parțială. Influența contextului modifică autonomia figurală și semnificația structurii incluse.
- Desemnează influența endogenă proprie unui subiect, adică motivația, acceptarea sarcinii etc.

Contextul este ansamblu de elemente referitoare la mediul fizic, social, cultural și temporal în care se manifestă comportamentele umane (Smelser și Baltes), coroborată cu perspectiva funcțională asupra reprezentării, ca „sistem de interpretare a realității care reglează relațiile dintre indivizi și mediul lor fizic și social” (J.C. Abrie, Ch. Guimelli) sau ca „organizare semnificativă a realității, semnificație dată fie de factori contingenți (contextul imediat, natura situației), fie de factori mai generali (contextul social-ideologic, istoria individului, a grupului)” (J.C. Abrie), conturează imaginea generală actuală a legăturilor între reprezentare și context. Astfel, reprezentarea apare ca fiind condiționată de context care oferă subiectului chei de decodare ale situațiilor cu care acesta se confruntă și modele de comportament pe care trebuie să le elaboreze în ambele variante ale acestuia: a) contextul imediat, adică natura și constituenții situației în care se produce reprezentarea; b) contextul global, mai exact contextul ideologic și poziția ocupată de subiect sau de grup în sistemul social. Referitor la contextul global-ideologic, actorii sociali se împart în trei categorii, în dependență de modalitatea de construcție a reprezentării sociale:

- ✓ Subiecți care își construiesc reprezentarea utilizând surse informaționale (mass-media, științifice etc.) – contact teoretic cu fenomenul;
- ✓ Subiecți care își construiesc reprezentarea utilizând o experiență mediată de discuțiile cu alții – contact mediat de experiența altora;
- ✓ Subiecți care își construiesc reprezentarea din experiența proprie – contact direct cu fenomenul.

Varieri ale contextului au fost realizate de către Ch. Guimelli și J. Deschamps într-un studiu, în care ei au solicitat subiecților să răspundă la un chestionar o dată pentru ei înșiși, iar a doua oară pentru altcineva. Au fost două variante. În primul caz subiecții răspundeau prima dată așa cum ar face o persoană aparținând propriului grup, și a doua oară ei răspundeau cum ar face o persoană dintr-un grup diferit. Astfel, ei au identificat două contexte: 1) context „normal” – subiecții dădeau propriile răspunsuri; 2) context „de substituție” – subiecții dădeau răspunsurile

presupus că le-ar da „un francez, în general”. Răspunsurile oferite de respondenți erau foarte diferite.

Ch. Guimelli ne propune următoarea schemă de transformare a reprezentărilor:

- ✓ apariția unui eveniment caracteristic cu un înalt grad de implicare pentru grup;
- ✓ modificarea circumstanțelor externe în urma acestui eveniment și modificarea circumstanțelor este percepută ca ireversibilă de către subiecți;
- ✓ apariția practicilor noi care se impun într-un mod frecvent și sistematic în grup;
- ✓ activizarea schemelor prescrise de practicile noi, ele le conferă o anumită importanță într-un câmp reprezentational, influența ce este proporțională cu frecvența lor, adică, cu cât crește frecvența practicilor noi, cu atât crește și ponderea schemelor ce le corespund;
- ✓ reorganizarea câmpului reprezentational, unele elemente intră într-o altă structură relațională iar altele se mențin sau dispar;
- ✓ reamenajarea sistemului central prin fuziunea mai multor elemente într-un concept nou și unic.

Diversi cercetători au studiat problema genezei, evoluției, transformării RS. Evident că sunt anumiți factori ce influențează transformarea reprezentării sociale. P. Durand și A. Weil disting următorii patru factori explicativi ai schimbării:

- factorul demografic (exodul ruralilor; malnutriția, explozia natalității);
- progresul tehnic (începând cu secolul XIX);
- valorile culturale (oferă noi modele de organizare umană, oferă oportunitate organizării unui câmp social);
- ideologiile (ele produc acte simbolice care mobilizează instaurarea „lupta” produc strategii de combatere a adversarului și de schimbare a concepției sale).

Un factor este un element într-o situație dată capabil să antreneze sau să producă o schimbare. Însă pentru ca schimbarea să poată avea loc sunt importante și condițiile schimbării – niște elemente ale situației care favorizează sau defavorizează, activează sau încetinesc, încurajează sau frânează influența unui factor de schimbare. Condițiile și factorii schimbării sunt complementari. Pentru realizarea schimbărilor e nevoie ca subiectul să fie motivat serios. Motivele serioase sunt luate din cultura globală, din afara reprezentărilor sociale. Unele din ele se impun uniform tuturor membrilor unei populații, majoritatea motivelor serioase necoordonate se distribuie în populație.

Rolul de schimbare a reprezentărilor sociale și revine agenților sau actorilor sociali. Ei identifică ritmul schimbării propagând idei, valori inovații, noi stiluri comportamentale. Aceste

modificări se realizează în cadrul unor colectivități nu de unii anumiți actori sociali. Grupurile sociale antrenează fenomene și ansambluri de acțiuni ce se constituie în procesele sociale cu rezonanță structurală și istorică.

A. Mannoni descrie următoarele mecanisme de transformare a reprezentării sociale:

I. Are loc modificarea mentalităților – care acționează ca niște stimuli în producerea practicilor.

II. Are loc schimbarea circumstanțelor externe și reprezentările sociale se transformă progresiv.

Iar pentru ca să se producă o schimbare a reprezentării sociale, C. Flament și P. Rouquette au identificat două condiții necesare procesului transformării:

➤ Transformarea să fie considerată de grupul social/actorii sociali ca fiind fără posibilitatea de revenire;

➤ Grupul social/actorii sociali să manifeste interes în modificarea practicilor, pentru a învinge inerția practicilor vechi. În cadrul acestei condiții intervin trei dimensiuni: identificarea personală, valorizarea obiectului, percepția posibilității de acțiune.

La rândul său, P. Rocher propune 4 caracteristici principale ale schimbării sociale.

- ✓ se manifestă ca un fenomen colectiv;
- ✓ este structurală, adică modifică organizarea socială în totalitatea sa sau principalele sale componente;
- ✓ este o transformare în timp;
- ✓ este durabilă, deci are un caracter de permanență.

Pornind de la analiza lui P. Rocher, Adrian Neculau, definește schimbarea socială ca fiind transformarea observabilă în timp, care afectează într-o manieră ce nu poate fi provizorie sau efemeră, structura și funcționarea organizării sociale a unei colectivități date și care modifică întregul curs al istoriei sale. Schimbarea socială constituie o transformare observabilă și verificabilă pe o perioadă scurtă de timp, deci, același actor social poate, pe durata unei vieți sau a unei perioade din viața sa, să cunoască rezultatul unei dezvoltări. Schimbarea socială este localizată geografic și social și este provocată adesea de un anumit eveniment (destrămarea URSS ex.), dar nu în mod obligatoriu un eveniment declanșează schimbarea. Este necesară o mare cantitate de schimbare în „ordinea normală” și în cotidianul vieții sociale (de informații, drepturi, responsabilități) pentru a declanșa fenomenul de schimbare. În momentul când structura organizării sociale este afectată, se modifică funcționarea vechilor organisme sociale, atunci e posibil diagnosticarea schimbării. După cum afirmă A. Neculau în lucrarea sa „Schimbarea

socială”, numai schimbarea unor opinii sau atitudini care afectează grupuri mari, colectivităţi largi şi nicidecum indivizi izolaţi sau grupuri reduse, poate fi considerată schimbare socială.

Însă, în urma observărilor şi cercetărilor empirice efectuate de mulţi savanţi s-a determinat cei caracteristici schimbărilor. Schimbarea cuprinde următoarele nivele:

- ✓ microsocial
- ✓ mijlociu
- ✓ macrosocial

Schimbări radicale sunt excepţionale, de regulă, şi au următoarele caracteristici:

- Formele şi manierele schimbării sunt multiple şi diverse (orice schimbare este receptată diferit de gradul de populaţie, punând problema de adaptare).
- Schimbările presupune o comparare ce ating şi identifică circumstanţele care au favorizat procentul şi cauzele ce le-au produs.
- Toate procesele de schimb au un debut, un mijloc, un sfârşit. E important să ştim cum se nasc, se dezvoltă şi se rezolvă aceste procese.
- Schimbările sunt declanşate de anumite personalităţi (cum ar fi eroii, sfinţii, dictatorii, etc.) care au pus amprenta pe plan politic, religios, ideologic, asupra unei epoci. Alături de aceste personalităţi sunt numeroşi alţi agenţi care contribuie la menţinerea sistemului, creând valori noi.

Condiţiile schimbării sunt elemente ale situaţiei care favorizează sau defavorizează, activează sau încetinesc, încurajează sau frânează influenţa unui factor de schimbare (exemplu de condiţii: o nouă legislaţie; o nouă repartiţie a bunurilor etc.).

Agenţii schimbării sunt cei mai importanţi în acest proces care implică reprezentările (credinţele, atitudinea) şi conduitele actorilor sociali implicaţi şi presupune un proces de interacţiune. Schimbarea înseamnă un proces de gândire, o stare de spirit, alegerea unui model, o decizie. Iar consecinţa poate fi spargerea identităţii, o ruptură până la instalarea sistemului într-un nou echilibru. Actorul social acţionează ca reprezentant al unui sistem şi este prizonierul mijloacelor utilizate de sistem pentru situaţii de interacţiune. Pentru a schimba mijloacele de acţiune, pentru a transforma câmpul construit, actorul dispune de o marjă de libertăţi pe care o utilizează ca strategie pentru interacţiunile cu alţii (M. Crozier). Efectul efortului de schimbare deseori poate întemeia, în grade sau la nivel individual, o stare de tensiune, un sentiment oarecum confuz de anxietate, nostalgie faţă de trecut şi frică de viitor. Voinţa de permanenţă, tendinţa de conservare care asigură identificarea şi sensul vin în contradicţie cu schimbarea.

Analiza dinamicii RS, a caracteristicilor și a resorturilor acesteia, l-a condus pe J.C. Abric (1994) la delimitarea a trei tipuri de transformare:

- transformarea rezistentă, în cadrul căreia noile conduite sunt raționalizate de către subiect și pun în discuție, la un moment dat, elemente ale nucleului central;
- transformarea progresivă, care introduce schimbarea treptat, fără rupturi, unde noile practici nu intră în conflict cu sistemul central;
- transformarea brutală, care apare în momentul în care noile practici, de o importanță majoră (o descoperire științifică, o catastrofă etc.), pun în discuție directă elemente ale nucleului central, iar adaptarea reprezentării devine imposibilă.

Dintr-o altă perspectivă, internă, P. Moliner, P. Rateau (2002) identifică existența a trei faze în transformarea unei reprezentări:

- ✓ faza de urgență, perioadă care precedă apariția credințelor stabile despre un obiect de reprezentare;
- ✓ faza de stabilitate, caracterizată prin relații stabile între elemente și o relativă stagnare (faza de maturitate a reprezentării);
- ✓ faza de transformare, unde apar elemente noi în raport cu obiectul reprezentării, elemente care exercită presiune asupra consensului existent între elementele vechi ale RS (transformarea vizează mai ales integrarea noilor elemente în structura reprezentării).

În concluzie putem spune că cercetătorii susțin că stabilitatea ca proprietate fundamentală a RS nu exclude modificarea și transformarea acesteia, în circumstanțe bine stabilite. În zilele noastre majoritatea deciziilor care produc schimbare au caracterul unor schimbări „tehnice”, deci aceste schimbări pot fi prevăzute sau „planificate” în urma fixării anumitor obiective și întocmirii unui calendar al schimbărilor asupra cărora se convine să se procedeze (de exemplu în pedagogie, în eficientizarea procesului instructiv-educativ, în îmbunătățirea calității muncii învățătorilor prin intermediul transformării RS a muncii la cadrele didactice etc.).

Referințe bibliografice

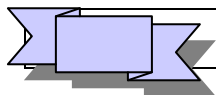
- Boza M., *Atitudinile sociale și schimbarea lor*, Iași: Polirom, 2010, p.13-15.
- Botoșineanu F., *Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România*. Premise teoretice la un studiu de caz, Iași: ALFA, 2011, p. 27-38.
- Curelaru M., *Reprezentări sociale*, Iași: Polirom, 2006, p.150-194.
- Moscovici S., *Influență socială și schimbare socială*, Iași: Polirom, 2011, p. 29-256.
- Neculau A., (coord.), *Manual de psihologie socială*, Iași: Polirom, 2003, p. 300-302.

Neculau A., (coord.), *Reprezentările sociale*, Iași: Polirom, 1997, p.128-143.

Neculau A.,(coord.), Ferreol, G., *Psihosociologia schimbării*, Iași: Polirom, 1998, p.109-120, p.267-288, p.294-300.

Șlehtițchi M., *Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape*. Revista de Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr1(30), Chișinău, 2013, pp.14-25.

Primit: 29.11.2013



ПРЕЗЕНТАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Лисовская Т. В., ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования Национального института образования (Республика Беларусь, г. Минск), кандидат педагогических наук, доцент.

Summary

This article is devoted to the issues of education and pedagogical assistance to children with severe multiple mental disorders, who only recently were considered uneducable. It presents innovative public institutions of education in the Republic of Belarus: remedial education, development education centres and rehabilitation receive psychological, medical, social and correctional-educational assistance the most difficult category of children, as well as the parents of these children.

Key words

Children with severe mental and physical disabilities, multiple innovative institution of education, remedial education, new educational field, the formation of *žiznedeâtel'nostnoj* personality.

Rezumat

Lucrarea dată descrie metodele de asistență psihopedagogică a copiilor cu deficiențe multiple. Sunt prezentate instituțiile inovaționale în domeniul educației și recuperării: centre corecțional-dezvoltative și de reabilitare, unde copiilor și părinților le sunt asigurate servicii medicale, psihologice, sociale și corecțional-pedagogice.

Cuvinte cheie

Copii cu dizabilități multiple, organizație corecțional-inovațională, asistență psihopedagogică, domenii inovaționale moderne, personalitate.

В современных условиях ведется активный международный диалог по разнообразным проблемам специального образования, отражающий социально-ориентированную политику Республики Беларусь. Гуманизация специального образования отражает специально-ценностные и нравственно-психологические основы нашего общественного развития и означает необходимость создания адекватных условий для обучения каждого ребенка в соответствии с его возможностями. Современная коррекционная педагогика зиждется на этике, которая утверждает ценность жизни и право на жизнь всех людей без исключения независимо от того, насколько пострадала их человеческая сущность.

Инновационной деятельности предшествует импульс, который дает педагогическая реальность. Для Республики Беларусь таким импульсом явилось комплектование вспомогательных школ детьми с более выраженными психофизическими нарушениями, чем это приходилось наблюдать ранее.

На всей территории республики, начиная с 2002 года, открываются классы второго отделения вспомогательной школы для учащихся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталостью), с 2003 года – новые инновационные учреждения образования – центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР, центры) для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Инновации в содержании специального образования обусловлены рядом обстоятельств. Происходит переосмысление образования как процесса формирования жизнедеятельностной личности в мобильном социуме и улучшения качества ее жизни. В образовании усиливаются инклюзивные тенденции, возрастает роль семьи в воспитании детей.

В 143 административно-населенных пунктах республики по статистическим данным на 2012 год функционируют 141 ЦКРОиР, в которых получают психологическую, медицинскую, социальную и коррекционно-педагогическую помощь 7 300 детей с выраженными нарушениями психофизического развития. Эти дети составляют 5,57% от общего количества детей с особенностями психофизического развития от рождения до 18 лет.

В Республике Беларусь подготовлен и издан ряд нормативных документов по воспитанию и обучению детей данной категории, с полным перечнем которых можно ознакомиться на сайте специального образования Министерства образования Республики Беларусь – www.asabliva.by

ЦКРОиР – это полифункциональное государственное учреждение образования, которое посещают дети с выраженными нарушениями развития от рождения до 18 лет. Речь идет об оказании коррекционно-педагогической помощи детям, имеющим два и более психофизических нарушения, например, интеллектуальную недостаточность и нарушения функций опорно-двигательного аппарата. Дети с данным сочетанием нарушений в ЦКРОиР составляют 90%. Также встречаются дети с синдромом Дауна, когда интеллектуальная недостаточность умеренной либо тяжелой степени сочетается с аутистическими нарушениями. Есть в ЦКРОиР дети с различными сенсорными нарушениями (нарушение слуха или нарушения зрения) в сочетании с выраженной интеллектуальной недостаточностью или тяжелыми двигательными нарушениями.

Находятся новые полифункциональные учреждения в помещениях бывших детских садов, занимая, либо целое здание, либо половину. Есть, конечно, и отдельные здания, которые занимает только ЦКРОиР. Последние 5 – 7 лет с открытием территориальных

центров социального обслуживания населения (ТЦСОН) здание бывшего детского сада ЦКРОиР стали делить именно с ТЦСОН, это удобно для осуществления преемственности в работе и более успешному переходу выпускников центра после 18 лет в ТЦСОН.

Ведущая роль по оказанию ранней комплексной помощи также принадлежит центрам, где семьи, воспитывающие детей раннего возраста (до 3-х лет) могут получить консультативную, психологическую, медицинскую, коррекционно-педагогическую помощь и поддержку. Для оказания ранней комплексной помощи в ЦКРОиР есть все необходимые специалисты: врач-невролог, медсестра по массажу, инструктор ЛФК, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, логопеды, эрготерапевты, воспитатели, поэтому так важен междисциплинарный, комплексный подход, при котором самое главное – это согласованное взаимодействие различных специалистов, чьи действия направлены на уменьшение или ослабление имеющихся недостатков на ранних этапах развития ребенка.

Сегодня практически во всех ЦКРОиР республики открыты дошкольные группы для детей от 3 до 7 лет с выраженными нарушениями развития. Однако, так сложилось, что первые десять лет ЦКРОиР посещали дети старше 7 лет, поэтому в 2005 году Министерством образования Республики Беларусь утверждается учебный план для ЦКРОиР, разработанный под научным руководством Т.Л. Лещинской, для 1 – 9 классов центра. Новые задачи и направления работы не могли быть реализованы за счет введения в учебный план дополнительных новых предметов, увеличивая при этом общий объема нагрузки. Это должны были быть инновационные образовательные области с жизненным контекстным содержанием. Смоделированы следующие инновационные образовательные области: *основы жизнедеятельности, сенсомоторное обучение, коммуникация, практическая математика, социальная адаптация, предметно-практическая деятельность, изобразительная деятельность, музыкально-ритмические занятия, трудовое обучение, адаптивная физическая культура*, что позволило определить содержание обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, разработать методические рекомендации по организации и планированию коррекционно-педагогического процесса в ЦКРОиР.

В 2007 году под научным руководством Т.В. Лисовской были разработаны и внедрены в практику работы ЦКРОиР учебные программы под указанные выше образовательные области, определяющие содержание обучения для детей от 7 до 18 лет с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. В 2010 году разработаны, а после апробации на республиканских экспериментальных площадках г. Минска, г.

Дзержинска, г.Слонима и г. Кобриня внедрены в практику работы данных учреждений методики обучения по новым образовательным областям. Особенностью разработанного и внедренного в практику учебно-методического обеспечения является его направленность на обогащение социального опыта и подготовка жизнедеятельностного ребенка.

В 2011 году под научным руководством Винниковой Е.А. разработаны и апробированы на экспериментальных площадках республики учебные программы для детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Сегодня актуальным является определение содержания жизненных компетенций детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, разработка методики их формирования и определение критериев их сформированности (ведется диссертационное исследование в данном направлении).

Выносимое на обсуждение образование детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, мы полагаем, является инновационным. Основанием для такого заключения является признание того, что изменяются все или большинство первоначальных свойств образовательной системы для детей данной категории. Это находит отражение в трансформации образования на куррикуломном уровне, в новом процессуальном построении образования, в изменениях в мышлении и деятельности участников образовательного процесса.

В инновационной деятельности мы руководствовались следующими наиболее значимыми, принципиально важными положениями:

- смысл специального образования усматривается, прежде всего, в подготовке учащихся с особенностями психофизического развития к жизни;
- содержание специального образования обеспечивает усвоение социального опыта и умение пользоваться им в различных видах деятельности;
- сущность коррекционно-педагогической помощи рассматривается нами как полное или частичное устранение или ослабление социального дизонтогенеза детей тяжелыми множественными психофизическими нарушениями в условиях социальной депривации;
- потребность в прагматическом обучении и формировании жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Определяющим признается *деятельностный подход* (по А.Н.Леонтьеву). Учащиеся в процессе деятельности осваивают реальность. Первостепенным выступает формирование умений, способов действий. Особое значение приобретает ориентировочная деятельность на полисенсорной основе, изобразительная деятельность, предметные действия, способствующие освоению жизненного пространства и развитию психики.

Объективно необходимым становится моделирование инновационно-образовательного процесса, отвечающего потребностям детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями (*средовый подход*). Реализуется *антропоцентрический подход*: образование выстраивается с ориентацией на конкретного ребенка. На основе комплексного изучения персонифицируется необходимая психологическая, медицинская, социальная помощь, содержание коррекционно-образовательного процесса, разрабатываются программы и технологические карты индивидуального назначения (*комплексный подход*).

При разработке содержания обучения принимались во внимание различные потребности детей, необходимость включения их в социальное взаимодействие (*потребностный подход*). Этиология и патогенез нарушений в развитии характеризуются неоднородностью, выраженностью различий. Соответственно определяется содержание индивидуального образовательного процесса на основе индивидуальных показателей, выявленных комплексным психолого-медико-педагогическим изучением. Организуется взаимодействия специалистов и родителей. Широко заимствуются приемы работы из кондуктивной педагогики и методики оказания ранней коррекционно-педагогической помощи. Обучение строится на кинетической (двигательной) основе. Предполагается широкое использование сенсорной комнаты, создание кабинетов социально-бытовой адаптации. Реализуется *компетентностный подход*: формируются не знания сами по себе, а способность и готовность осуществлять способы действий. Учитывалась потребность в реализации культурологического подхода с опорой на национальные архетипы. Образовательный процесс выстраивался с учетом *онтогенетического подхода* и необходимости его индивидуализации.

Отмеченное позволяет выделить принципы о-естественного обучения, социального его характера. Признаются актуальными: телесно-ориентированное обучение, сенсорная стимуляция, полимодальность обучения, реализация требований комплексности к обучению.

При телесно-ориентированном подходе происходит воздействие «через тело» (А.Л.Сиротюк, 2003). Прикосновение является сильным стимулом, оно успокаивает ребенка, доставляет радость, помогает установить контакт, снять негативные проявления.

Образование выстраивается исходя из актуальных потребностей детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Сложность заключается в том, что эти потребности не всегда правильно осознаются родителями. Родительские предпочтения отражают их настроенность на обучение чтению, письму, арифметике. Детские потребности диктуют необходимость их социального развития, обогащения «жизненного» опыта, усиления сенсорных впечатлений. Данная ситуация требует мягкого, толерантного, уважительного отношения к родителям, и в то же время реализации правильных подходов по удовлетворению детских потребностей. Потребностный подход обуславливает приоритетность социокультурного опыта. Принимаются меры по включению детей в социальное взаимодействие, в процессе которого дети могут получить новые впечатления, стимулирующие их развитие. Дети усваивают те черты, которые в определенной мере предопределены национальными архетипами. Они отражаются в белорусской ментальности. На развитии ребенка сказываются биотические влияния и социальные. Неблагополучная неврологическая симптоматика может в определенной мере нивелироваться благоприятным социальным окружением. Л.С.Выготский пророчески писал: *«Социальное воспитание победит дефективность»* [Т.5, с. 72].

Предполагаются изменения в мышлении и деятельности участников образовательного процесса. Если этого не произойдет, то любые высокие начинания обречены на неудачу. Изменяется характер взаимодействия педагога и детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Гуманистический характер взаимоотношений делает необходимым прежде всего обеспечение такой системы организации учебного процесса, при которой она отвечала бы двум требованиям: была ориентирована на стимуляцию ведущих сенсорных систем ребенка и включала учащихся в совместную деятельность со взрослым на основе выполнения репродуктивных действий. Обучение детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями понимается как содействие развитию ребенка, пробуждения его дремлющих сенсорных систем. Формируются не предметные учебные знания, а предметные действия, включающие ребенка во взаимодействие с социальным окружением. Главное назначение занятий -- развитие эмоциональной сферы и научение ребенка восприятию социально-средовых условий и выделение раздражителей, воздействующих на сенсорные системы.

Актуализируется креативная и рефлексивная деятельность педагогов -- участников образовательного процесса, от которых требуется оперативность в решении проблем мобильности, быстрое и адекватное реагирование.

Обучение детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями требует формирования педагога в области специального образования с другой ментальностью и владеющего большим набором разнообразных приемов. Прежде всего, должна быть тонкая организация психической деятельности, сформированное чувство ответственности за ребенка и умение услышать и увидеть неслышное и незаметное. Главным источником знаний о ребенке является наблюдение за ним, фиксирование и анализ всех его проявлений, восприятие болевых точек ребенка и избрание соответствующей стратегии и тактики. Педагог постигает и развивает рефлексивную деятельность, что помогает ему получать дополнительную информацию о потребностях ребенка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Нужны учителя, способные занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями и к себе. От них требуется методологическая, проблемно-педагогическая культура, предметная и методическая компетентность, помогающая решать вопросы педагогической деятельности «здесь и сейчас». Нужны творцы специальных педагогических услуг и разработок технологий. От них требуется методологическая, проблемно-педагогическая культура, предметная и методическая компетентность, помогающая решать вопросы педагогической деятельности «здесь и сейчас». Нужны творцы специальных педагогических услуг и разработок технологий.

Инновация обязывает внести качественные изменения в образование детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Изменяются цели образования, ориентированные, прежде всего, на улучшение качества жизни ребенка.

Цели и задачи образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями рассматриваются в следующем контексте:

- улучшение качества жизни детей, вызывание положительных эмоций, обеспечение гедонической окраски образовательного процесса;
- стимуляция психофизического развития на основе полярных раздражителей (термин «стимуляция» используется в значении события, предмета, объекта, которые воздействуют на сенсорный рецептор или рецепторную клетку, вызывая их активность);

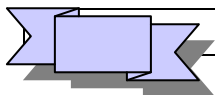
- системное обогащение жизненного опыта ребенка, формирование у него способов действий, что позволит преодолеть диссонанс между психическим и социальным;
- индивидуализация образовательного процесса, потому что «каждый отдельный человек учится быть человеком», что делает неприемлемым универсализацию приемов и фронтальное обучение;
- формирование основ жизнедеятельности в процессе совместной деятельности со взрослым при постепенном снижении симбиотической зависимости от него.

Инновационное образование со всей остротой ставит новые проблемы: обмен опытом путем проведения семинаров, конференций, организации зарубежных поездок; создание учебных пособий специального назначения; внесение изменений в образовательный процесс в соответствии с заявленными подходами; создание системы реабилитационных учреждений для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, в которые они могут быть переведены по достижению совершеннолетия, позволяющих реализовать идею непрерывного образования (образования через всю жизнь) и включать в посильную трудовую деятельность.

Обучение детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями – дело сложное. Однако, взаимодействие ученых и практиков, педагогическая ответственность, терпение, мужество, умение сострадать, желание помогать могут сделать то, в чем бессильна медицина.

Список литературы:

1. Землянова, Е.Т., Лисовская Т.В. Коммуникация (поддерживающая коммуникация): первые шаги / Е.Т. Землянова, Т.В. Лисовская // Дзэфекталогія. – 2005. – №4 – С.18 – 26.
 2. Кислякова, Ю.Н., Лисовская, Т.В. Обучение основам жизнедеятельности учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Ю.Н. Кислякова, Т.В. Лисовская; под ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 124 с.
 3. Лисовская, Т.В. Инновационные подходы к обучению детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / Т.В.Лисовская // Вестник КазНУ имени аль-Фараби. Серия «Педагогические науки». – 2012. №3(37) – С.54 – 59.
 4. Лисовская, Т.В. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т.В. Лисовская и др.; под ред. Т.В.Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 145 с.
 5. Лисовская, Т.В. Научно-методические подходы к образовательной деятельности в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Т.В. Лисовская // Дзэфекталогія. – 2007. – № 4. – С. 12–17.
- Primit 10.02.2014.



Роль учебной автономии в развитии методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры

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

Summary

In the article it is exposed the content of the concept of "Educational autonomy" and its features as pedagogical phenomenon. An author had proved the role and outlined the possibility of using educational autonomy in the development of methodological culture of the future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of master's degree education.

Keywords: methodical culture, educational autonomy, future teachers of pedagogical disciplines, master's degree education.

Резюме

В статье раскрыто содержание понятия «учебная автономия», выявлены ее особенности как педагогического феномена; доказана роль и намечены возможности использования учебной автономии в развитии методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры.

Ключевые слова: методическая культура, учебная автономия, будущие преподаватели педагогических дисциплин, магистратура.

Современные тенденции развития высшего образования, потребность в преподавателях, способных к активному сознательному самоопределению в социокультурном пространстве, актуализирует необходимость организации учебного процесса, ориентированного на высокий уровень самостоятельности будущих преподавателей на всех его этапах. Этим запросам полностью соответствуют идеи учебной автономии как оптимальной дидактической стратегии. Они широко представлены в англоязычной (Дж. Брунер, Л. Ван Лиер, Д. Литл, Н. Луман, Л. Мариани, А. Маслоу, С. Френе, Л. Харви, Г. Холек и др.) и отечественной научной литературе (Д. А. Леонтьев, О. Е. Дергачева, А. А. Сергеева и др.), хотя в основном по методике обучения иностранному языку (С. В. Боднар, Т. В. Караева, Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова, Т. Ю. Тамбовкина, О. Б. Тарнопольский, Т. К. Цветкова и др.). Существует также целый ряд исследований, черпающих из теории автономии И. Канта, который первым выделил ее как личностное свойство, являющееся стержнем человеческой свободы и морали, и охарактеризовал как самостоятельное бытие, определяемое собственным разумом и

совестью. Эти работы посвящены проблемам этики и политики (З. Бауман, Д. Бонхёффер, Р. Дворкин, О'Нил и др.). В них основной дилеммой, решаемой согласно взглядам авторов, их моральных убеждений или политических взглядов, является сосуществование и соотношения свободы (независимости) и зависимости. Их рассмотрение останется вне нашего исследования, поскольку выходит за его очерченные задачами пределы. В то же время имеющиеся в них идеи о том, что ценность автономии заключается не в произволе субъекта, а в разумной обоснованности и зависимости поступков, поскольку сама по себе независимость поведения не является достаточным критерием его ценности для самого индивида и для общества.

Целью статьи является выявление сущности учебной автономии и выяснение целесообразности и возможностей ее использования для развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин.

Автономность в широком смысле трактуется как характеристика высокоорганизованных, прежде живых и социальных систем, означающая, что поведение и функционирование таких систем определяется их внутренними основаниями и не зависит от внешнего окружения [11, с. 47].

Анализ словарных толкований термина «автономия» (от греческого «autos» – сам, «nomos» – закон), позволил определить его как степень свободы, позволяющая человеку быть независимым от внешних воздействий, компетентным и успешным; как способность вести себя ответственно, самостоятельно, принимать решения, адекватные своим взглядам и убеждениям [8].

В педагогическом словаре автономия понимается как установление личностью норм, правил для себя самой. Ее субъектом может быть как личность, так и группа людей. В высшем учебном заведении такой группой может быть объединение нескольких студентов для решения определенной проблемы, студенческая аудитория, органы студенческого самоуправления. Подчеркивается, что сферой, особенно способствует развитию такой автономии, является внеаудиторная работа [3, с. 13].

Относительно значения термина «учебная автономия», то с точки зрения личностных достижений его определяют как способность обучающихся «брать на себя ответственность за решения, касающиеся всех аспектов учебной деятельности, а именно: определение целей, содержания обучения, выбор методов обучения и технологий, которые могут быть использованы, управление учебным процессом (ритм, время, место учебы и т.д.), оценка достигнутых результатов» [16, с. 3]. Д. Литтлевуд, раскрывая автономию как способность человека к независимым действиям, принятию решений,

критической рефлексии, как некое психологическое отношение к процессу и содержанию учебной деятельности, подчеркивает, что она проявляется не только через способ обучения, но и благодаря переносу учащимися его результатов на более широкий контекст [14, с. 4] . Как «желание и способность личности выступать в качестве ответственного субъекта процесса обучения, осуществлять самостоятельную учебную деятельность и саморазвитие в образовательном и профессиональном аспектах» трактует данный феномен Е. А. Насонова [10, с. 15]. Солидаризируется с учеными, соединяющими понятие «учебная автономия» с пониманием ответственности каждого обучающегося за результат и процесс учебного труда и Е. Н. Соловова.

Наиболее информативное, на наш взгляд, определение данного понятия дает Н. Ф. Коряковцева, раскрывая его как «способность личности осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного образовательного продукта, рефлексировать и оценивать эту деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности, результат самоопределения и саморазвития личности» [7, с. 10]. Также отмечается, что ее центральными характеристиками являются свобода выбора, ответственность и саморегуляция деятельности на основе развитой внутренней мотивации [13, с. 1].

Учебная автономия как дидактическая стратегия анализируется Т. Ю. Терновых [12]. Автор подчеркивает, что ее характеризует активность, самостоятельность принятия решений по выбору способов учебной деятельности, форм работы, установление сроков ее выполнения, способов контроля и оценки своей работы, перенос ее результатов в новые учебные контексты. То есть именно предоставление возможности и способность брать на себя управление своей учебной деятельностью, решать как равноправный партнер образовательного процесса, что и как изучать, выстраивая свою траекторию учения, нахождение личных смыслов профессионально-педагогической деятельности, рефлексия, актуализация личностной ответственности за ход и результаты этого процесса является индикаторами учебной автономии.

Тесную связь автономии и самоактуализации прослеживает А. Маслоу. Он отмечает, что люди, которым она присуща, опираются на внутреннюю природу, свой потенциал и способности, таланты и скрытые ресурсы, творческие импульсы и потребность в познании себя. Благодаря этому они становятся все более цельными, осознают, кто они, чего они хотят, и в чем состоит их призвание, судьба или

профессиональное назначение. Они самодостаточны, автономны, поскольку сами направляют свою активность.

Рассмотрение учения как конструктивного процесса, а обучающегося как закрытой системы, которая самоорганизовывается, влияет на окружающее и ответственно относится к этому, поскольку тем самым защищает себя как систему, также близко идеям учебной автономии. Тогда обучение, в центре которого находится обучающийся, «означает побуждение субъекта к построению собственных конструкторов окружающей действительности, проверки их на практике и оценки» [17, с. 40]. Такая сознательная и ответственная активность субъекта обучения уже не требует внешнего контроля за его ходом и результатами, поскольку ему на замену приходит самоконтроль и контроль в социальном контексте учебной группы, а способность к самооценке является важным условием успешности этого процесса, отмечает автор.

Предлагаются различные направления реализации учебной автономии. Среди них широко представлен (в основном в иностранных научных разработках) так называемый «самодоступ» (self-access), при котором обучение осуществляется самостоятельно или в сотрудничестве с другими студентами, которым предоставлено право самим решать, когда и чему учиться через учебные ресурсные центры (self - access centers). Работа таких центров, предоставляющих возможность получить необходимую информационную и консультативную поддержку, воспользоваться соответствующими учебными и методическими материалами, программным обеспечением, разработанным для решения различных образовательных задач, базируется только на самообучении и индивидуальной деятельности студентов (Л. Дискинсон, Л. Кван, Л. Миллер и др.).

Достаточно мощно разрабатывается направление, которое условно можно обозначить терминами «self-instruction» (самоинструкция) и «self-direction» (самоспрямування), трактуемые как обучение без преподавателя или без его непосредственного руководства. Эти понятия соотносят с термином «самообучение», то есть приобретение знаний путем самостоятельных занятий, без помощи и контроля со стороны педагога [6]. Обучение переносится из аудитории в Интернет-пространство и строится таким образом, что тот, кто учится переходит от одной темы к следующей, от одного образовательного сегмента к другому по собственному желанию и в собственном темпе. Достаточно остро здесь стоит вопрос о качестве бесконтрольно приобретенных знаний, реализации самоконтроля и адекватности осуществляемой идентификации образовательных потребностей.

В отечественных исследованиях подчеркивается, что автономное обучение раскрывает широкие возможности для развития самостоятельности обучающихся, поскольку уменьшает их зависимость от пассивных форм познания мира; переносит акцент с преподавателя на студента, раскрывает возможности саморазвития; создает предпосылки для приобретения опыта принятия самостоятельных решений, рефлексии и саморефлексии. Однако отмечается, что сведение автономии только к самообучению, самодоступу, самоинструкции неправомерно, поскольку, с одной стороны, в условиях вуза автономия не означает полного невмешательства преподавателя, а с другой не исключает использование различных форм сотрудничества, позволяет достичь синергетического эффекта. Учебная автономия направлена не только на достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного индивидуального практического выхода – продукта, но и на организацию процесса достижения этого результата. Этот процесс должен быть достаточно технологически проработан, чтобы создать для обучающихся ситуации, стимулирующие их к самостоятельной деятельности, отмечает И. Н. Хмелидзе. Таким образом, реализация учебной автономии становится возможной благодаря созданию программ обучения с учетом образовательных потребностей студентов, соответствующего образовательного контента, предоставление им возможности работать по собственному образовательным сценарию, то есть самостоятельно выбирать цели, содержание, методы, стратегии обучения, осуществлять творческий поиск возможностей решения проблемных задач и появление их личной ответственности за ход и результаты учебного процесса [1; 5; 15]. В связи с этим выделяются следующие степени учебной автономии: частичная (ограниченная) и полная [7]; ограниченная, частично ограниченная и полная учебная автономия (И. В. Лукша); нулевая как абсолютная зависимость процесса обучения от преподавателя, частичная (групповая или мало-групповая), предполагающая принятие решений на основе компромисса и полная, где роль педагога состоит в задании обучающимся направлений и предоставлении ориентиров, а также необходимой помощи в творческом самообучении [15]. Данные степени учебной автономии отражают постепенный переход от деятельности под непосредственным руководством педагога, выполнения его инструкций, к самостоятельной, автономной переработке новой информации, конструированию содержания обучения с принятием на себя ответственности за его результат.

Основные идеи концепции учебной автономии, введенные в научный контекст зарубежными учеными и развитые в отечественной психолого-педагогической науке, созвучны положениям личностно ориентированной образовательной парадигмы. Она

предполагает ориентацию образовательного процесса на потребности и запросы обучаемых как активных его субъектов, предоставление им возможности строить собственную образовательную траекторию, принимать эффективные и независимые решения, находить свой путь в культуросоизвоении и культуросотворчестве, принимая при этом на себя сознательное управление собственной учебной деятельностью, оценку ее хода и результатов и ответственность за ее последствия. Результатом этого процесса, где личность по К. Роджерсу, имеет возможность изучать то, что для нее имеет смысл, будет «не столько я освоил, а на сколько моя личность оказалась субъектно привлечена к диалогу с культурой» [9, с. 15], готова к непрерывному самообразованию и саморазвитию.

Отметим, что одной из важнейших специфических особенностей магистерской подготовки является ее субъектность, самостоятельность, осознанность, самодетерминированность. В магистратуру, в большинстве своем, приходят люди, четко осознающие ее необходимость, понимающие степень собственной ответственности за сделанный образовательный и профессиональный выбор и необходимость в самосовершенствовании, значение ее результатов для дальнейшей карьеры. Проведенное нами в 9 высших педагогических учебных заведениях Украины исследование показало, что от 18% до 33% будущих преподавателей дневной формы выбирают обучение в магистратуре по индивидуальному графику и больше 50% от общего их количества являются заочниками. Этот факт, по нашему мнению, подтверждает готовность магистрантов получать образования в условиях учебной автономии

Образовательная автономия выступает тем инструментом, который помогает осуществлять разумный баланс между пассивностью студента, гиперответственностью преподавателя и перекладыванием на него всей ответственности за результаты образовательного процесса. Отказ от взгляда на преподавателя как того единственного, главного (а иногда и единственного) субъекта педагогического процесса, который должен его обеспечить, поделиться своими профессиональными и личностными достижениями, делегировать полномочия, организовывать учебное взаимодействие и т.д., открывает возможности для появления другого его субъекта – обучающегося. Эта идея уже давно перестала восприниматься как инновационная, а тем более , как революционная, однако она не теряет своей актуальности, а поиск возможностей ее достижения по-прежнему активно осуществляется.

Собственное целеполагание, сознательный выбор адекватного ему способа взаимодействия с преподавателем, свобода и ответственность за восхождение к личному профессиональному становлению синонимичны, с одной стороны, тем общественным

требованиям и ожиданиям в отношении тех, кто претендует на получение высшего образовательно-квалификационного уровня – магистра, а с другой, является сущностной характеристикой образовательной автономии как учебной стратегии, создает условия для развития всех компонентов методической культуры будущего преподавателя.

Мы полностью разделяем взгляды ученых [1; 2; 4; 5; 6; 13 и др.] о неправомерности понимания учебной автономии как неуправляемого, имеющего анархические характеристики процесса получения образования в институализированных условиях высшего учебного заведения. Автономное обучение – это не анархия для обучаемого и не безответственность педагога, это разделенная ответственность, что позволяет рассматривать студента как эффективного помощника в деле его личного становления как специалиста. Идея учебной автономии, как мы понимаем ее и интерпретируем относительно задач данного исследования, состоит в возможности будущего специалиста самостоятельно выбирать ее степень, которая отвечает готовности взять на себя ответственность не только за осуществленный выбор, а и за его результаты, соотносится с личностными предпочтениями, качествами, опытом, подготовленностью, представлениями об оптимальной образовательной траектории.

Сочетание самодетерминированности, собственного целеполагания с возможностью обращения к педагогу, который может быть востребован на разных этапах образовательного процесса как наставник, тьютор, эксперт, фасилитатор, стратег, коуч и т.д., позволяет говорить о разных степенях учебной автономии. Их выбор – дело магистранта. Дело преподавателя – быть готовым компетентно отвечать этому выбору. Магистрант имеет полное право выбрать нулевой уровень учебной автономии и получить традиционный набор качественных образовательных услуг в обычном режиме традиционного академического образования. В то же время наличие современного методического обеспечения образовательного процесса, в том числе, с использованием Интернет-технологий, преимущества кредитно-модульной технологии обучения, готовность преподавателя гибко (в зависимости от потребностей магистранта и конкретной ситуации) выступать в разных ипостасях, создают объективные возможности для увеличения степени учебной автономии. Такой сознательный самостоятельный выбор, основанный на мотивированности, личностной ответственности, продуктивной познавательной активности, способности к рефлексии и стремлении к саморазвитию, способствует развитию всех компонентов методической культуры.

Следует также отметить, что учебная автономия полностью соответствует сущностным характеристикам преподавательской деятельности. Ведь педагог каждую

минуту берет на себя ответственность (за собственные решения, за ход и результат педагогического процесса и проч.), осуществляет сознательный рефлексивный выбор (в том числе тех методических продуктов, которые отвечают конкретной педагогической ситуации, задаче), остается каждый раз один на один с изменчивой действительностью, имеет право и обязанность находить собственный путь в профессиональной жизни.

Самодетерминированность, расширение зоны ответственности, самостоятельный выбор из предложенных педагогом путей профессионального роста собственного, в состоянии привести магистранта к ситуации самодостаточности как способности самостоятельно развиваться, учиться, совершенствовать свое профессиональное мастерство, готовности осуществлять постоянный самостоятельный выбор в широком культурном разнообразии, без чего не возможно развитие его методической культуры.

Проведенный нами анализ работ отечественных и зарубежных ученых посвященных проблеме учебной автономии студентов вузов [1; 2; 4; 5; 5; 9; 10; 12; 13; 14; 15; 16; 17 и др.], собственный педагогический опыт позволил определить такие пути ее обеспечения:

- ✓ гуманистический тип отношений между преподавателем и студентом, способствующий принятию решений в процессе диалога между ними на основе консенсуса при разделенной ответственности обеих сторон;
- ✓ создание соответствующего информационного контента (учебно-методическое обеспечение с использованием новых информационных технологий);
- ✓ предоставление будущему специалисту свободного пространства для обучения (оставляя больше работы, которую студенты могут выполнять самостоятельно (автономно)) и постоянное его расширение;
- ✓ поддержка положительной учебной и профессиональной мотивации за счет выбора оптимальных мотивационных стимулов, способных создавать ее достаточной для достижения цели обучения уровень;
- ✓ давать рекомендации и обучать в соответствии с методами и технологиями обучения, которые предусматривают привлечение студентов к деятельности по решению конкретных проблемных задач, имеющих альтернативные пути решения и основанные на принципе ответственности и сотрудничества;
- ✓ насыщение образовательного пространства стимулами к продуктивной активности, инициативности, творческой самореализации.

Придание приведенным аспектам содержательного значения является основой для создания методических приемов обеспечения учебной автономии будущих преподавателей как условия развития их методической культуры.

Одним из наиболее распространенных и апробированных методов работы на основе учебной автономии является метод проектов. Тематика проектов определяется самими магистрантами и включает широкий спектр проблем. Максимальная автономность при выборе темы учебного проекта позволяет сделать задачи понятными и важными не только для преподавателя, но и для каждого студента, появляется устремленность к поиску нового знания как ориентира для последующей самостоятельной работы. У магистрантов появляется потребность самостоятельно находить новые проблемы в знакомом материале, требующие самостоятельного творческого поиска возможностей их решения, ставить личные цели в изучении конкретной темы или раздела, развивается потребность в поисковой активности по их реализации, гибкость в использовании знаний в новых условиях, ловкость и уверенность во время встречи с открытыми проблемами, имеющими несколько вариантов решений. Попытки автономно найти решение проблемы могут быть длительным процессом, который предусматривает обсуждение, сбор данных, привлечение внешних, сторонних источников информации и т.п.; предыдущие «рабочие» выводы, систематизация и обзор идей, определение результатов работы и планирования возможностей и перспектив ее продолжения. Будущие преподаватели осваивают новые технологии обучения, где педагог не главное действующее лицо во время занятий, а режиссер, организатор взаимодействия студентов друг с другом, с учебным материалом, новые техники убеждения и презентации своих аргументов, учатся такому стилю отношений, где общение и взаимодействие является основным механизмом передачи социального опыта.

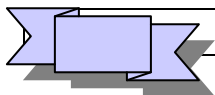
Таким образом, самостоятельная организация собственного процесса обучения, где функцией преподавателя является создание условий, которые предоставляют возможность магистрантам выразить свою субъектную позицию, актуализировать смыслы своего «Я», способствуют приобретению знаний, формированию и развитию умений, необходимых для принятия решений в процессе планирования, оценки, корректировки и совершенствования своей деятельности и личностной готовности к принятию таких решений, полностью соответствует сущности и особенностям магистерской подготовки, преподавательской деятельности и природе методической культуры как социокультурного феномена и личностного новообразования. Учитывая вышесказанное, считаем, что предоставление будущим преподавателям учебной автономии положительно влияет на

развитие их методической культуры. Экспериментальное доказательство данного утверждения определяем как перспективу дальнейшего исследования.

Литература

1. Боднар С. В. Роль преподавателя в контексте технологии автономного обучения / С. В. Боднар // Місія вчителя в сучасному світі : матеріали II Міжнародного симпозиуму (Одеса, 27-30 вересня 2012 р.) / МОН молоді та спорту України, ПНПУ імені К. Д. Ушинського. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – С. 66-69.
2. Гаврилюк О. А. Педагогические условия формирования готовности будущего преподавателя к профессиональной автономии / О. А. Гаврилюк. Дисс. канд. пед. наук : 13.00.01. – Иркутск, 2006. – 178 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования. Дисс. канд. псих. наук : 19.00.01. – Москва : РГБ, 2005. – 162 с.
5. Караева Т. В. Засоби розширення творчої автономії студентів 1 курсу ВТЗО в процесі навчання англійської мови / Т. В. Караева // Удосконалення навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі : зб. наук.-метод. праць Таврійської державної агротехнічної академії. – Мелітополь, 2004. – Вип. 7. – С. 41–45.
6. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Изд-во «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
7. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9–14.
8. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.
9. Лобок А. М. Содержание образования: конфликт парадигм / А. М. Лобок // Авторская школа. (Библиотека культурно-образовательных инициатив). – М. : Эврика, 2003. – 208 с.
10. Насонова Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет-чата : неязыковой вуз, английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Насонова. – Волгоград, 2008. – 209 с.
11. Новая философская энциклопедия. В 4-х томах / Под ред. В. С. Степина. Том 3. – М. : Мысль, 2001. – С. 47.
12. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности студентов первокурсников языкового факультета в работе с иноязычным текстом : Автореф. дисс. на соискание науч. степени... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. – М., 2007. – 21 с.
13. Lier L. Van Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity / L. Van Lier. – Harlow: Longman, 1996.
14. Littlewood D. Self access: Why do we want it and what can it do? // Autonomy and independence in language learning / Ed. by P. Benson and P. Voller / London and New York : Longman, 1997.
15. Tarnopolsky O. The Scale of Learner Autonomy: Three levels in an intensive English program / O. Tarnopolsky // Independence. Newsletter of IATEFL Learner Independence Special Interest Group, Summer. – 2001. – Issue 29. – P. 2–5.
16. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – 87 p.
17. Werning R. Konstruktivismus. Eine Anregung fur die Padagogik? / R. Werning // Padagogik. – № 78. – 1998. – S. 39-41.

Primit 27.01.2014



Dezvoltarea stimei de sine la adolescenții agresivi

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

Tabora Marina, master în psihologie

Summary

This article describes the theoretical and experimental research on self-esteem development at aggressive adolescents. In research were included 193 adolescents. The results of formative and control experiments are presented.

Key words: adolescence, self-esteem, aggressive behaviour

Rezumat

În acest articol sunt expuse rezultatele unui studiu teoretico-experimental privind dezvoltarea stimei de sine la adolescenții agresivi. Sunt prezentate rezultatele studiului de constatare realizat pe un eșantion de 193 de subiecți, experimentul formativ și rezultatele experimentului de control.

Cuvinte-cheie: adolescență, stima de sine, agresivitate.

Adolescența este o perioadă de profunde schimbări atât în plan fiziologic (testosteronul, hormonul considerat responsabil de declanșarea manifestărilor agresive, ajunge la cotele cele mai ridicate), cât și psihologic (dorința de maturizare, de câștigare a independenței față de adult). În consecință, aceste transformări pot conduce adesea la apariția conflictelor între adolescenți și/sau adolescenți și persoane din anturajul acestora.

Conceptul de sine sau Sinele constă în totalitatea ideilor, percepțiilor, valorilor care caracterizează “Eul” inclusiv conștiința a “ceea ce sunt” și “ceea ce pot”. Sinele perceput influențează atât felul în care individul percepe lumea, cât și felul în care se comportă. Sinele, concept integru, cuprinde o componentă psihologică, subiectivă (Eul ca subiect) și o componentă socială (Eul ca obiect, perceput, simțit), se referă la structuri identitare ale personalității, la ceea ce nu individualizează pe fiecare din noi și nu ne deosebește relativ de alții. Sinele este o structură psihică relativ stabilă, care include cunoștințe, credințe, convingeri, atitudini, valori etc., structură constituită de-a lungul istoriei vieții omului datorită socializării și culturalizării la care acesta este supus în procesul formării propriei personalități și identități. Noțiunea de sine include imaginea exterioară care i se dă și evaluarea care i se face individului de către ceilalți. Formarea și dezvoltarea sinelui constă în asimilarea de către individ în cadrul interacțiunii sociale cu scop formativ a unor roluri și atitudini din exterior. Structura Sinelui reflectă modelul de comportament al grupului căruia individul îi aparține. În procesul constituirii

și dezvoltării Sinelui, un rol deosebit revine comunicării prin care se interiorizează experiența socială [1, 4, 7].

Conceptul de sine înglobează trei aspecte: imaginea de sine (ceea ce este o persoană), sinele ideal (ceea ce o persoană ar vrea să fie) și stima de sine (ceea ce simte o persoană cu privire la incompatibilitatea, discrepanța dintre ceea ce este și ceea ce ar vrea să fie). Conceptul de sine, deși reflectă o realitate psihoindividuală, este prin geneza și esența sa, reflectarea unei realități psihosociale (relaționale). Ca realitate psihoindividuală, de origine și natură psihosocială, Sinele include în structura sa cel puțin trei elemente componente: imaginea despre noi înșine, conștiința judecății, evaluării noastre de către ceilalți și sentimentele pozitive sau negative corespunzătoare. Interacțiunea celor trei elemente ale Sinelui dau ceea ce s-ar putea numi conștiința Sinelui - factor esențial în adoptarea de către fiecare individ, a unor atitudini despre propria existență.

După G. Albu, stima de sine se referă la încrederea în capacitatea proprie de a gândi, în capacitatea de a face față provocărilor fundamentale ale vieții și la încrederea în dreptul și posibilitatea noastră de a avea succes, de a fi fericiți, la sentimentul că suntem îndreptățiți să ne afirmăm trebuințele și dorințele, să ne împlinim valorile și să ne bucurăm de rezultatele eforturilor noastre. Stima de sine corelează în mod semnificativ cu raționalitatea, creativitatea și capacitatea de a gestiona schimbarea, cu disponibilitatea de a recunoaște și de a corecta posibilele erori. Nivelul global al stimei de sine al unei anumite persoane influențează considerabil alegerile pe care le face în viață și stilul său existențial. În acest context, o stimă de sine înaltă este asociată cu strategii de căutare a dezvoltării personale și de acceptare a riscurilor, erorilor, în timp ce o stimă de sine scăzută, în mod constant, implică mai curând, strategii de apărare și de evitare a riscurilor și eșecurilor [2].

În literatura de specialitate occidentală, în ultimii 30 de ani au existat preocupări intense pentru studiul agresivității. În Republica Moldova, preocupările pentru acest fenomen de amploare – mai ales în viața școlii – sunt relativ recente.

Cele mai frecvente confuzii apar cu privire la aria conceptelor de agresivitate și violență. Astfel, în urma analizei poziției specialiștilor vis-a-vis de definirea celor două concepte putem constata că agresivitatea presupune *intenția* de a produce prejudicii unei/unor persoane, iar uneori această intenție este *acceptabilă* din punct de vedere etic: depășirea unor obstacole, rezolvarea unei probleme, reprezintă o *potențialitate* a ființei umane ce poate sta la baza comportamentului violent, deși nu orice act agresiv trebuie să devină și violent și are o *arie mai largă, dar o intensitate mai mică* a manifestărilor decât violența.

Dincolo de toată această varietate, de multitudinea fațetelor din care poate fi analizată, de diversitatea cauzală și a formelor de manifestare am adoptat următoarea definiție a agresivității: *conduită intenționată care vizează producerea unor prejudicii (rănire, distrugere, daune) unor persoane (inclusiv propriei persoane) sau obiecte.*

Variabilele cauzale ale agresivității identificate de către cercetători sunt extrem de variate: *experiențele frustrante anterioare, supărarea; boala mentală – încă de la Platon; procesul învățării prin expunerea la agresivitatea covârșnicilor, a părinților, a mijloacelor media; violența TV, jocurile video cu elemente agresive, expunerea repetată la violența reală și cea de divertisment; disciplina parentală severă, expunerea la violența media și predispoziția temperamentală, severitatea părinților; coeficientul de inteligență; afectele negative; impulsurile necontrolate, controlul emoțional scăzut; perturbările mentale ca factor de risc semnificativ, perturbările accentuate ale comportamentului sau dezvoltarea tulburării de personalitate antisocială; un self-system pozitiv exagerat; perturbările raționamentului social; abuzul sexual în copilărie etc.*

Agresivitatea îmbracă forme extrem de variate:

- *fizice*: lovire, răniri;
- *verbale*: injurii, amenințări, ironie, sarcasm, calomnie;
- *afective*: intimidare, indiferență, plictiseală.

În cadrul cercetării empirice am încercat să studiem problema relației dintre comportamentele agresive ale adolescenților cauzate de autoaprecierea neadecvată a sinelui.

Scopul cercetării: studierea relației dintre nivelul de agresivitate a adolescenților cu imaginea de sine adecvată și neadecvată.

Ipotezele cercetării: nivelul scăzut al stimei de sine determină manifestarea frecventă a comportamentului agresiv; la adolescenții ce manifestă comportament agresiv există neconcordanța dintre stima de sine adecvată și neadecvată.

Tehnicile empirice administrate:

- scala Rosenberg de evaluare a stimei de sine;
- scala Berger M. Emanuel de autoacceptare;
- testul studierea autoaprecierii generale, de G.N. Kazanțeva
- testul proiectiv Rosenzweig de toleranță la frustrare.
- chestionarul de agresivitate Buss-Darkee.
- chestionarul de agresivitate Buss & Perry.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 193 de adolescenți, clasa IX-a - XII-a cu vârsta cuprinsă între 15 – 19 ani.

În cadrul experimentului de constatare au fost obținute următoarele rezultate:

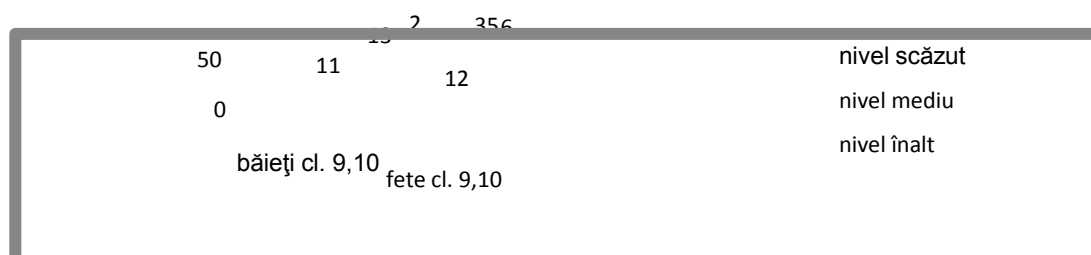


Fig. 1. Scala de autoacceptare Emanuel M. Berger, clasa a IX-X, frecvența răspunsurilor

Unsprezece băieți din 26 (42,3%) și douăsprezece (22%) fete din 54 au obținut rezultate care reflectă un nivel scăzut de autoacceptare. Acești elevi au părere negativă despre sine. Rezultate care reflectă nivelul mediu al autoacceptării au fost obținute de treisprezece (50%) băieți și treizeci și cinci (64,8%) de fete. Pentru majoritatea dintre noi aceasta este o reflexie destul de corectă a abilităților noastre și a dorinței de perfecționare. Doar doi (7,6%) băieți și șase (11,1%) fete din numărul total de adolescenți de această vârstă au obținut rezultate ce indică un nivel înalt de autoacceptare, fiind încrezuți în forțele proprii.

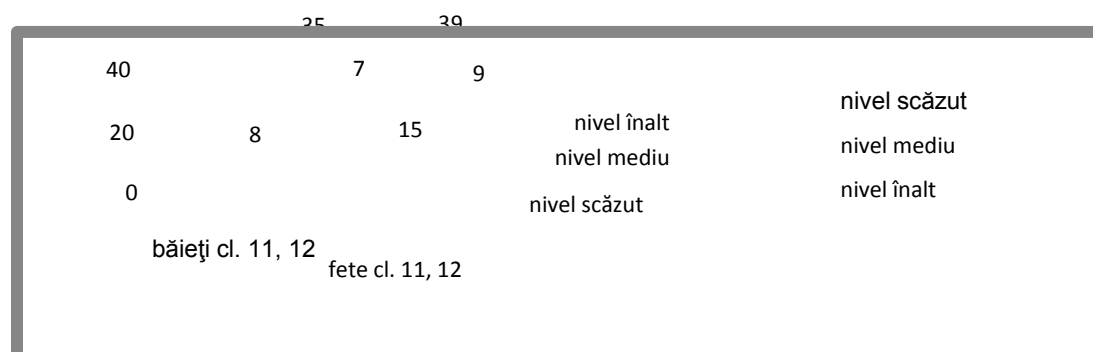


Fig. 2. Scala de autoacceptare Emanuel M. Berger, clasa XI-XII, frecvența răspunsurilor

Opt (16%) din 50 de băieți și cincisprezece (23,8%) din 63 de fete au obținut rezultate care reflectă nivelul scăzut de autoacceptare, având părere negativă despre sine. Treizeci și cinci dintre băieți (70%) și treizeci și nouă (61,9%) de fete au obținut rezultate ce corespund nivelului mediu de autoacceptare. Șapte (14%) băieți și nouă (14,3%) fete au autoacceptare înaltă.

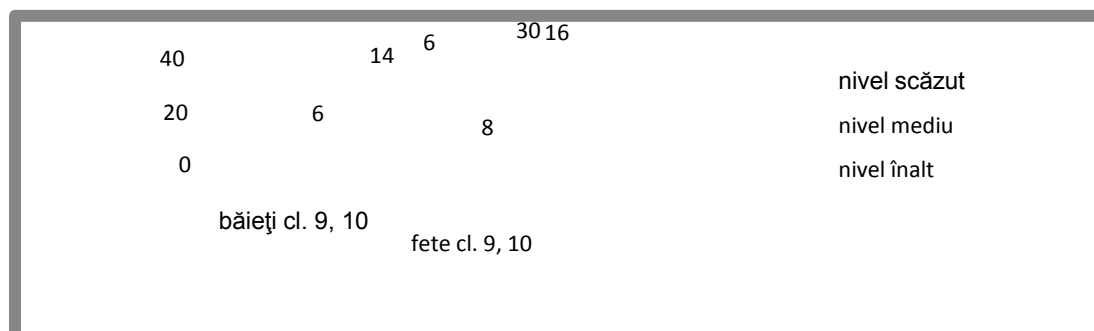


Fig. 3. Testul "Studierea autoaprecierii generale", clasa IX-X, frecvența răspunsurilor

Șase (23%) băieți din 26 și opt (14,8%) fete din 54 au nivel scăzut de autoapreciere; 14 (53,8%) băieți și 30 (55,5%) fete au obținut rezultate ce reflectă nivelul mediu de autoapreciere; șase (23%) băieți și șaisprezece (29,6%) fete au nivel înalt de autoapreciere.

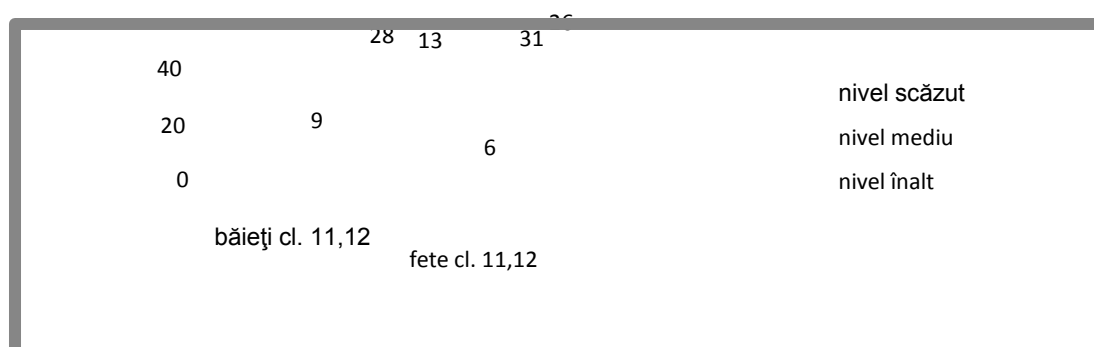


Fig. 4. Testul "Studierea autoaprecierii generale", clasa XI-XII, frecvența răspunsurilor

Nouă (18%) băieți din 50 și șase (9,3%) din 64 de fete au nivel scăzut al autoaprecierii; 28 (56%) băieți și 31 (50%) au nivel mediu de autoapreciere; 13(26%) băieți și 26 (40,6%) fete au nivel înalt de autoapreciere.



Fig. 5. Scala Rosenberg, clasa IX-X, frecvența răspunsurilor

Opt (30,7%) băieți din 26 și douăzeci și două (40,7%) din 54 de fete au nivel scăzut al stimei de sine; 18 (69,2%) băieți și 30 (55,5%) de fete au nivel mediu al stimei de sine; doar două (3,7%) fete au nivel ridicat al stimei de sine.

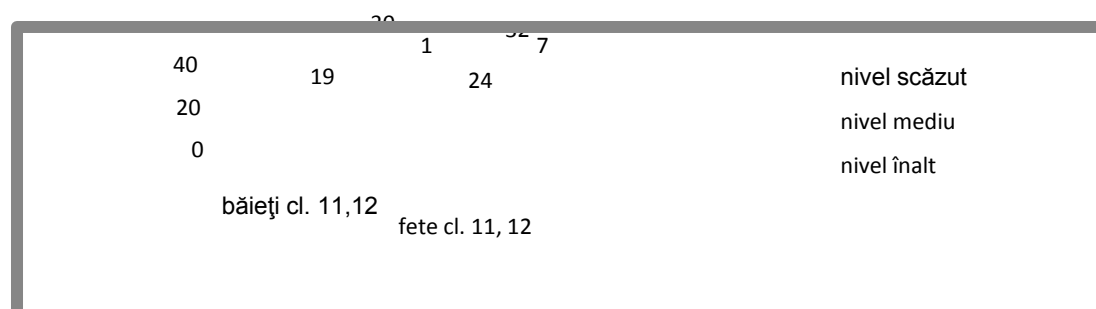


Fig. 6. Scala Rosenberg, clasa XI-XII, frecvența răspunsurilor

19 (38%) băieți din 50 și 24 (38%) din 63 de fete au nivel scăzut al stimei de sine; 30 (60%) de băieți și 32 (50,7%) de fete au nivel mediu al stimei de sine; un (2%) băiat și șapte (11,1%) fete au nivel înalt al stimei de sine.

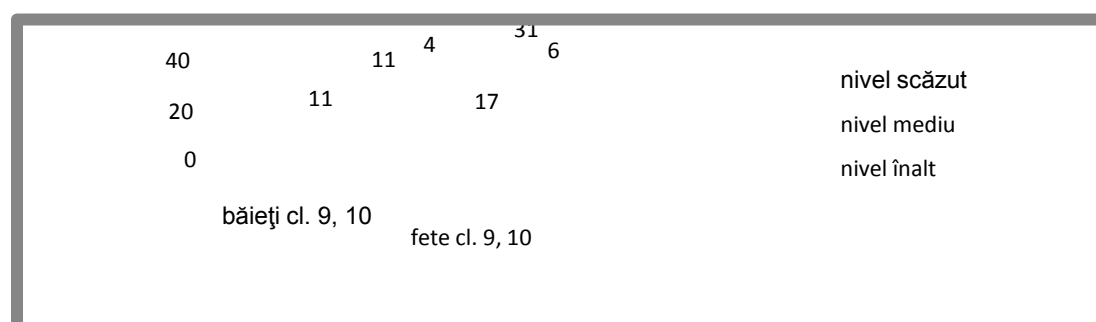


Fig. 7. Testul Rosenzweig, clasa IX-X, frecvența răspunsurilor

11 (42,3%) băieți din 26 și 17 (31,5%) fete din 54 au nivel scăzut de toleranță la frustrare; 11 (42,3%) băieți și 31 (57,4%) de fete au nivel mediu de toleranță la frustrare; 4 (15,4%) băieți și 6 (11,1%) fete au nivel înalt de toleranță la frustrare.

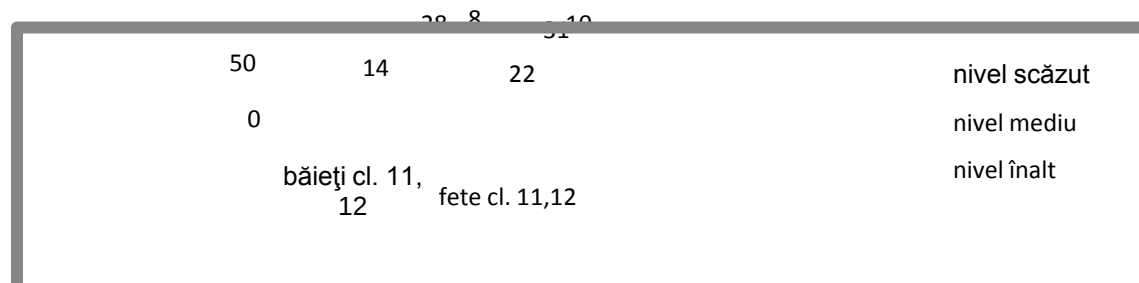


Fig. 8. Testul Rosenzweig, clasa XI-XII, frecvența răspunsurilor

14 (28%) băieți din 50 și 22 (34,9%) din 63 de fete au nivel scăzut de toleranță la frustrare; 28 (56%) de băieți și 31 (49,2%) fete au nivel mediu de toleranță la frustrare; 8 (16%) băieți și 10 (15,9%) fete au nivel înalt de toleranță la frustrare.

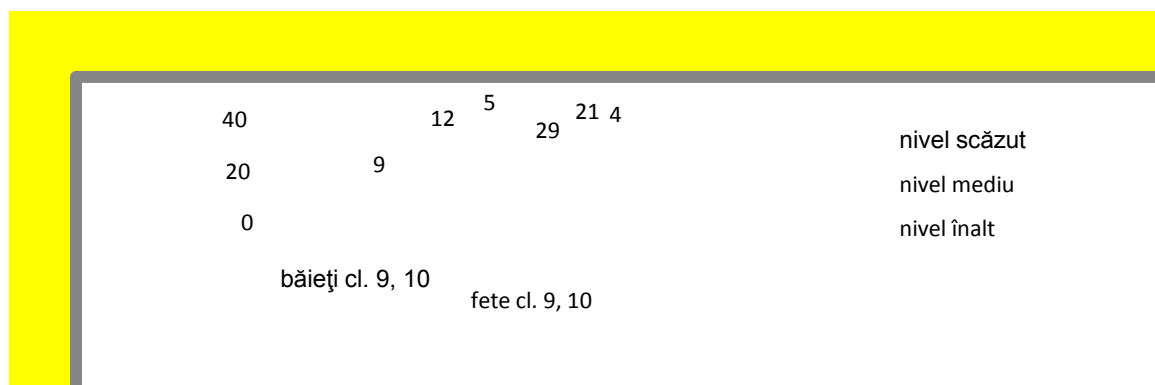


Fig. 9. Testul de agresivitate Buss & Perry, clasa IX-X, frecvența răspunsurilor

Nouă (34,6%) dintre cei 26 băieți și 29 (53,7%) din 54 de fete au un nivel scăzut al agresivității. Nivel mediu al agresivității a fost constatat la 12(46,2%) băieți și 21(38,8%) de fete. 5 (19,2%) băieți și 4 (7,4%) fete au obținut rezultate ce vorbesc despre nivelul înalt de agresivitate.

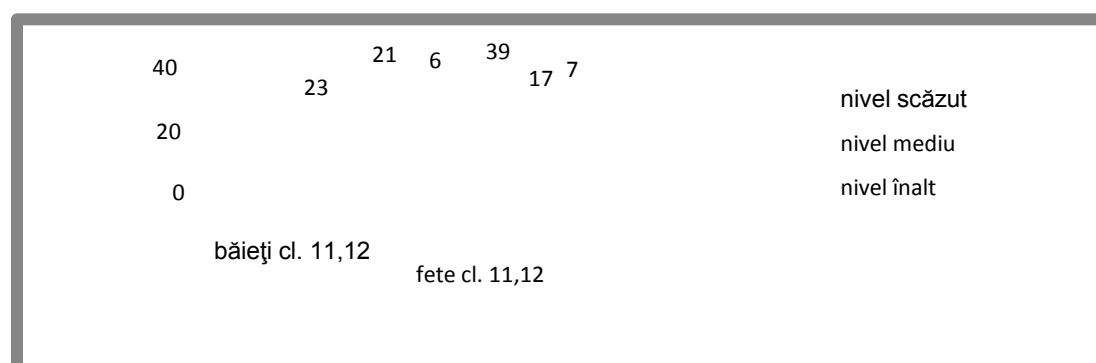


Fig. 10. Testul de agresivitate Buss & Perry, clasa XI-XII, frecvența răspunsurilor

23(46%) din 50 de băieți și 39 (62,0%) din 63 de fete au un nivel scăzut de agresivitate; 21(42%) băieți și 17 (27%) fete au manifestat nivel mediu de agresivitate; 6 (12%) băieți și 7 (11,1%) fete au manifestat nivel înalt de agresivitate.

În studiul de corelație a rezultatelor obținute la administrarea a 6 teste pe un eșantion de 193 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 15 – 19 ani, am obținut 39 de corelații semnificative la $p = 0,01$. Aducem câteva exemple de corelații:

- agresivitatea totală (chestionarul Buss - Durkee) corelează cu agresivitatea fizică (Buss Perry) ($r = 0,299$ la $p = 0,01$);

- agresivitatea totală (chestionarul Buss - Durkee) corelează cu agresivitatea verbală (Buss Perry) ($r = 0,249$ la $p = 0,01$);
- agresivitatea totală (chestionarul Buss - Durkee) corelează cu furia (Buss Perry) ($r = 0,329$ la $p = 0,01$);
- agresivitatea totală (chestionarul Buss - Durkee) corelează cu ostilitatea (Buss Perry) ($r = 0,250$ la $p = 0,01$);
- agresivitatea totală (chestionarul Buss - Durkee) corelează cu scorul general al agresivității (Buss Perry) ($r = 0,390$ la $p = 0,01$);
- agresivitatea totală (chestionarul Buss - Durkee) corelează cu autoacceptarea (Berger) ($r = -0,335$ la $p = 0,01$);
- agresivitatea totală (chestionarul Buss - Durkee) corelează cu stima de sine (Rosenberg) ($r = -0,207$ la $p = 0,01$);
- agresivitatea totală (chestionarul Buss - Durkee) corelează cu autoaprecierea (Kazanțeva) ($r = -0,440$ la $p = 0,01$);
- agresivitatea totală (chestionarul Buss - Durkee) corelează cu autoaprecierea (Rosenzweig) ($r = -0,430$ la $p = 0,01$);
- furia corelează cu ostilitatea ($r = 0,525$ la $p = 0,01$);
- furia corelează cu scorul general al agresivității ($r = 0,787$ la $p = 0,01$) ș.a.

O altă direcție în prelucrarea rezultatelor a fost compararea scorurilor obținute la diferite teste în dependență de variabila vârstă.

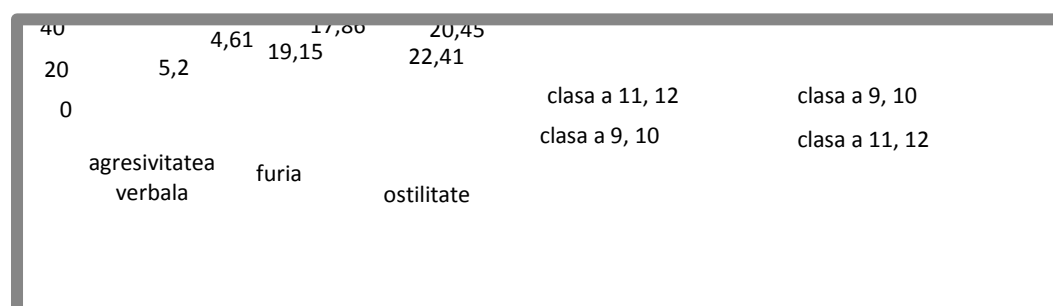


Fig.11. Diferențe semnificative la chestionarul Buss - Durkee și Buss Perry, variabila vârstă

Diferențe statistic semnificative la adolescenți au fost obținute în dependență de variabila vârstă (clasa IX-X și clasa XI-XII) după cum urmează:

- agresivitatea verbală ($U = 357$, $p = 0,012$), agresivitate verbală mai frecventă la elevii din clasa IX-X în comparație cu cei din XI-XII;

- furia ($U = 371$, $p = 0,049$), mai frecvent manifestă furia elevii claselor IX-X;
- ostilitatea ($U = 365$ la $p = 0,012$), mai frecvent manifestă ostilitate elevii caselor IX-X;

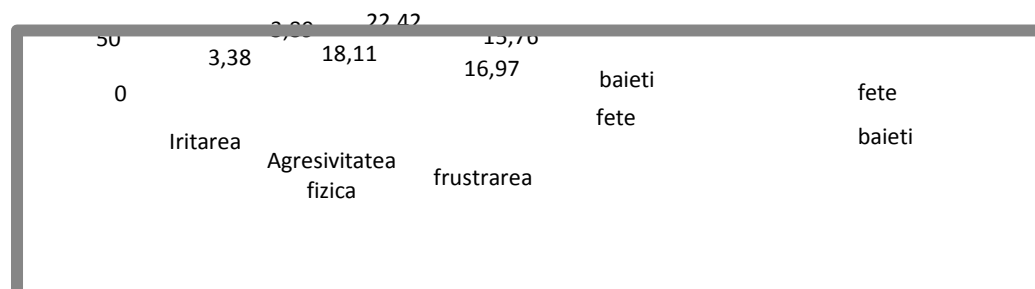


Fig.12. Diferențe semnificative la chestionarul Buss - Durkee, Buss Perry și Rosenzweig, variabila gen

Diferențe statistic semnificative au fost obținute în dependență de variabila gen:

- iritare ($U = 37$, $p = 0,050$), băieții au nivel al iritabilității mai înalt;
- agresivitate fizică ($U = 246$ la $p = 0,001$), băieții mai frecvent manifestă agresivitate fizică;
- frustrare ($U = 355$ la $p = 0,020$), grad mai înalt de frustrare pentru fete ș.a.

Rezultatele obținute în experimentul de constatare ne-au motivat să realizăm un experiment formativ în scopul diminuării agresivității și dezvoltarea stimei de sine. Pentru a realiza experimentul formativ am selectat 2 grupuri omogene – unul experimental și altul de control, ambele constituite din 10 elevi ce au obținut valori înalte la variabila agresivitate și nivel scăzut la variabila stima de sine. Au fost realizate 14 ședințe de training.

Rezultatele experimentului de control au fost următoarele:

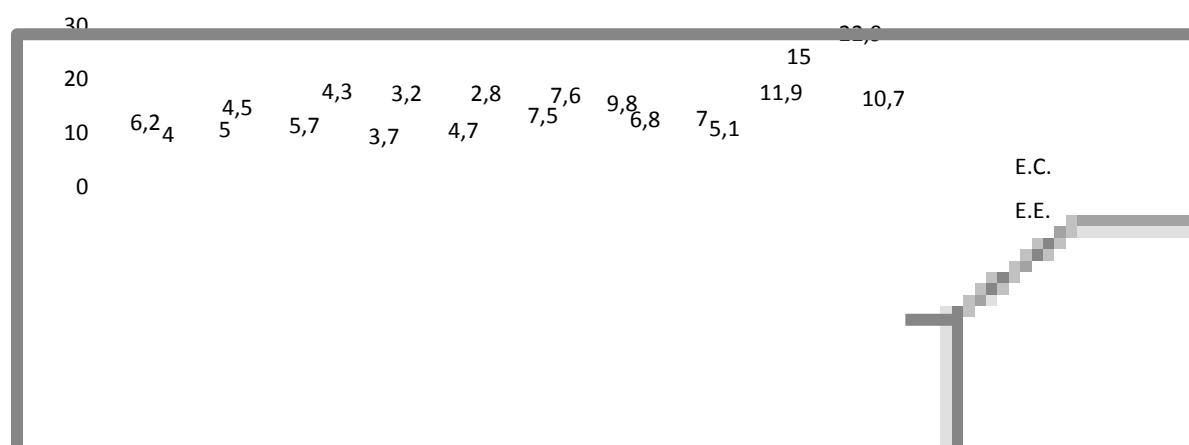


Fig. 13. Rezultatele în experimentul de control pentru eșantionul de control (E.C.) și eșantionul experimental (E.E.) la chestionarul Buss – Durkee

Drept urmare a experimentului formativ am obținut diferențe statistic semnificative ($p = 0,001$) în rezultate la 7 indici din 10 la acest test, ceea ce permite să afirmăm ca am reușit să diminuăm gradul de agresivitate fizică, agresivitate generală, nervozitate, obidă, agresivitate

verbală, sentimentul vinovăției, ostilitate la elevii din eșantionul experimental în comparație cu semenii din eșantionul de control.

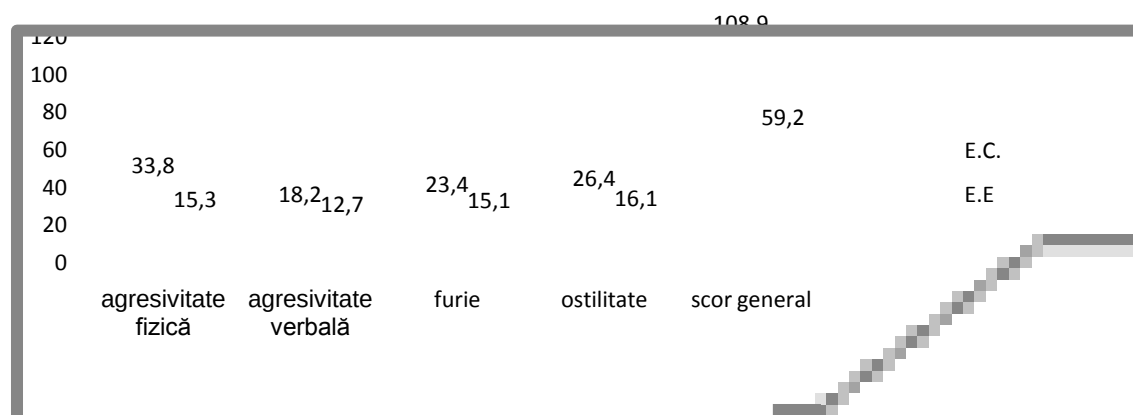


Fig. 14. Rezultatele în experimentul de control pentru eșantionul de control (E.C.) și eșantionul experimental (E.E.) la chestionarul Buss – Perry

Datele prezentate în figura 14 ne permit să concluzionăm, că drept urmare a realizării intervențiilor psihologice am reușit să diminuăm rezultatele la toți indicii la testul Buss – Perry pentru adolescenții din eșantionul experimental. Diferențele în rezultate sunt statistic semnificative la $p=0,001$ - a scăzut semnificat gradul de agresivitate fizică și agresivitate verbală,

În același timp menționăm că am reușit în cadrul intervențiilor psihologice să influențăm dezvoltarea stimei de sine la adolescenții care au participat în experimentele formative. Diferențele sunt statistic semnificative, $p=0,01$ cu rezultate mai mari pentru adolescenții din eșantionul experimental.



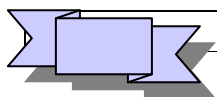
Fig. 15. Rezultatele în experimentul de control pentru eșantionul de control (E.C.) și eșantionul experimental (E.E.) la chestionarul Rosenberg

Rezultatele obținute și parțial prezentate în acest articol ne permit să afirmăm că în condiții experimentale special organizate este posibil de a influența pozitiv dezvoltarea stimei de sine și de a diminua gradul de agresivitate la adolescenți.

Bibliografie:

1. Adler, A. *Psihologia școlarului greu educabil*, Editura Iri, București, 1995.
2. Albu, E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*, Editura Aramis, București, 2002.
3. Chelcea, S. *Metodologia cercetării sociologice*, București, Editura Economică, 2000.
4. Dincă, M. *Adolescența și conflictul originalității*, Editura Paideia, București, 2002.
5. Lorenz, K. *Așa-zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii*, Editura Humanitas, București, 2005.
6. Lorenz, K. *Cele opt păcate capitale ale omenirii civilizate*, Editura Humanitas, 1996.
7. Munsey, B (sub red.) *Moral Development, Moral Education and Kohlberg. Basic Issues in Philosophy, psychology, Religion, and Education*, Religious Education Press, Birgmingham Alabama, 1980.
8. Neculau, A. *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iași, 1998.

Primit 05.02.2014



Синектика как средство формирования профессионально-творческого потенциала будущих педагогов

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

Summary

The article deals with the maintenance of concept 'synectics', its features as facilities of forming of professional-creative potential of future teacher's history of origin and method of using in the educational process. The author of the article argues that synectics is the effective mean of forming of professional-creative potential of future teachers.

Key words: synectics, professional-creative potential, educational process, future teachers.

Резюме

В статье раскрыто содержание понятия «синектика», выявлены ее особенности как средства формирования профессионально-творческого потенциала будущих педагогов, описана история возникновения и методика использования синектики в учебном процессе, доказано, что синектика является эффективным средством формирования профессионально-творческого потенциала будущих педагогов.

Ключевые слова: синектика, профессионально-творческий потенциал.

Творческий потенциал как социально значимое качество человека является одной из важнейших характеристик личности и детерминантом творческого процесса, а также необходимой предпосылкой и результатом деятельности творческого характера. Характерной чертой творческого потенциала является его избыточность по отношению к реализации, наличие «запаса» возможностей, что является условием, позволяющим индивиду результативно решать новые проблемы.

Личность с высоким творческим потенциалом готова не только к постоянным изменениям, но и к принятию этих изменений как возможности решения творческих задач. Для развития у личности творческого потенциала необходима гибкая методология учебно-воспитательного процесса, базирующаяся на идеях педагогики творчества. Особенно остро данная проблема стоит перед высшим педагогическим образованием, а это влечет за собой серьезные изменения в характеристике будущих профессионалов, которым общество доверяет подготовку молодого поколения к жизни. Творческий потенциал, развитый в период вузовского обучения, позволяет будущему педагогу успешно

адаптироваться в его профессиональной деятельности, т.е. в период вузовской подготовки необходимо создать условия для развития профессионально-творческого потенциала.

Высокий профессионально-творческий потенциал позволяет педагогу моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного процесса, динамичность которого все больше усиливается в связи с ускорением общественного развития. В этой связи актуализируется социально-педагогическая потребность в педагоге, умеющем нестандартно мыслить, принимать новые решения и нести за них ответственность. Только творчески работающий педагог сможет процесс познания сделать увлекательным, интересным, организовать учебно-воспитательную деятельность и направить ее на развитие творческих способностей обучающихся.

Работы современных исследователей, направленные на изучение путей развития его профессионального творчества и профессионально-творческого потенциала опираются во многом на труды выдающихся педагогов прошлого: А.В.Ф. Дистервега, К.Д. Ушинского, Я.А. Коменского, П.Ф. Каптерева и др., а также на широко известные работы ученых: Ю.К. Бабанского, П.П. Блонского, В.А. Кан-Калика, С.Т. Шацкого и др. Методологический базис развития педагогического творчества разработан в исследованиях В.С. Библера, С.С. Гольдентрихта, Б.М. Кедрова, Я.А. Пономарева, А.Г. Спиркина, О.К. Тихомирова и др.

Проблема развития творческого потенциала рассматриваются зарубежными исследователями: Дж. Гилфордом, Ф. Барроном, К. Тейлором, П. Торренсом, Д. Льюисом, Ф. Джексоном, Р. Стернбергом, Дж. Рензулли и др. Различные аспекты педагогического творчества рассматриваются в исследованиях Н.Н. Абросимовой, Л.Г. Арчажниковой, Н.М. Бружукова, З.С. Левчук, Е.А. Левановой, Г.П. Скамницкой, Н.Ю. Посталюк, Н.Г. Руденко и др. Роль творчества в становлении будущих педагогов-профессионалов исследуется в работах Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова.

Условия актуализации творческого потенциала личности будущего педагога определили в своих исследованиях Е.Н. Баластаева, Т.К. Градусова, Т.А. Саламатова, А.А. Перевалова и др. «Профессионально-творческий потенциал» как научное понятие стало широко использоваться в научной литературе в 90-е годы XX столетия во многих работах по психологии и педагогике высшей школы (В.И. Андреев, М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Я.А. Пономарев, В.Г. Рындак, Е.И. Яковлева и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать понятие профессионально-творческого потенциала педагога, как меру возможностей личности педагога в деятельности по продуктивному изменению образовательной среды, совершенствованию образовательного процесса в соответствии с потребностями субъектов образования и требованиями общества. Это необходимый для преобразовательной педагогической деятельности комплекс резервов личности педагога, реализация которого в процессе саморазвития и самореализации в профессиональной педагогической деятельности детерминируется внутренней активностью и внешними факторами. Формирование профессионально-творческого потенциала педагога рассматривается как непрерывный процесс обретения педагогом творческих качеств, целенаправленного профессионального роста под влиянием внешних и внутренних факторов.

В структурно-содержательном плане можно выразить следующими показателями профессионально-творческого потенциала педагога: 1) способность к широкому применению знаний и умений в профессиональной деятельности; 2) оригинальность и новизна педагогических решений; 3) способность к творческой импровизации; 4) стремление к удовлетворению творческих запросов и духовных потребностей.

Можно выделить четыре цикла развития профессионально-творческого потенциала педагога: становление; активное развитие; трансформирование; осмысление и переоценка его проявлений. Для первого цикла характерны системные изменения в образовательном пространстве, проявление готовности педагогов к участию в реализации новшеств, создание первоначальных проектов. Второй цикл включает целенаправленное моделирование учебно-творческих задач, принятие и поддержку ценностей нового мышления и педагогического опыта. Третий предполагает нормативное обеспечение деятельности педагога, его широкое распространение. Четвёртый цикл предполагает профессионально ориентированную рефлексия.

Анализ психолого-педагогической литературы показав, что многие исследователи доказали, что успешное развитие профессионально-творческого потенциала предполагает поиск соответствующих средств организации профессиональной подготовки будущих педагогов. Как показал анализ методической литературы и наш практический опыт по развитию профессионально-творческого потенциала будущих педагогов в Южноукраинском национальном педагогическом университете имени К.Д. Ушинского. Одним из наиболее эффективных педагогических средств способствующих

формированию профессионально-творческого потенциала будущих педагогов является синектика.

Слово «синектика» греческого происхождения и означает совмещение несовместимых понятий и элементов. Теоретической основой синектики стали утверждения, что творческий процесс познаваем и может быть рационально организован, творческие процессы отдельного лица и коллектива аналогичны, иррациональный момент в творчестве важнее рационального; в латентном (скрытом) состоянии находится очень много творческих способностей, которые можно выявлять и стимулировать.

Синектика (*англ. synectics*) – средство коллективной творческой деятельности и учебного исследования, которое основано на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления (метафорическое мышление – разновидность образного мышления, способного преобразовывать исходную знаковую или предметную информацию в художественные или жизненные образы). Чаще всего синектика применяется как прием решения сложных творческих задач. В педагогической практике используется для решения учебно-познавательных проблем, а также в целях обучения самому процессу творческого поиска.

Синектика предполагает организацию взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения, которая включает систему последовательно осуществляемых операций (процедур) приводящих к групповому (коллективному) решению проблемы и достижению поставленных задач. Является развитием и усовершенствованием метода мозгового штурма (*англ. brainstorming*). В отличие от мозгового штурма при синектическом штурме допустима критика, которая позволяет развивать и видоизменять высказанные идеи. Синектический штурм постоянная группа, ее члены постепенно привыкают к совместной работе, перестают бояться критики, не обижаются, когда кто-то отвергает их предложения.

Сильной стороной синектики является ее высокая алгоритмизация (подробные ориентировки с указанием строгой последовательности выполняемых операций). Именно данное обстоятельство способствует выделению ее из средств обучения и позволяет продемонстрировать будущим педагогам широкие аспекты педагогического творчества, ее разносторонность и преобладание в ней воспитательной направленности.

Авторы синетики как педагогической технологии Уильям Дж. Гордон и Джорджен Принс в 1960 году создали в США фирму «Синектик Инкорпорейтед», которая разрабатывала методики обучения синектическому штурму. Данная фирма сотрудничает с крупными промышленными фирмами и высшими учебными заведениями, обучая

синектическому штурму. С 1965 г. президентом фирмы «Синектик Инкорпорейтед» стал Дж. Принс, внесший ряд усовершенствований в синектический штурм. Услугами синектиков пользовались известные американские фирмы такие, как «Дженерал электрик», ИБМ, «Зингер» и др. В той или иной мере, синектикой занимались такие исследователи как, Д. Амен, С. Амодт, У. Гордон, Д. Гэмон, Н. Дойдж, А. Осборн, С.А. Петрова, Ч. Филлипс, А. Хайман, И.А. Ясинская и др.

В основу синектики положен мозговой штурм профессиональной или полупрофессиональной группой, но этот синектический штурм, по мнению Г.Н. Богославцева и Б.Е. Фишмана предусматривает обязательное использование четырех специальных приемов, основанных на аналогии: прямой (как решаются задачи, похожие на данную?), личной (попробуй войти в образ данного в задаче объекта, и попытайся рассуждать с этой точки зрения), символической (дайте в двух словах образное определение сути задачи), фантастической (как эту задачу решили бы фантастические персонажи?) [3, с. 93].

Правила синектического штурма достаточно хорошо были разработаны В.И. Матирко, В.В. Поляковым, И.М. Стариковым, Ю.А. Ткаченко и включают: 1) Запрещение критики идей в любой форме на этапе генерации; 2) Любые идеи встречаются доброжелательно и серьезно; 3) Поощряются оригинальные, даже фантастические идеи, а также комбинации и обобщения идей; 4) Все высказывания фиксируются на доске; 5) Все высказывания объективизируются (нет персонального авторства); 6) Все участники синектического штурма независимы друг от друга; 7) На этапе критического анализа предложенных идей запрещается их защита; 8) Задаваемые вопросы должны предполагать краткий (без обоснования) ответ; 9) Ведущий должен ненавязчиво следить за соблюдением правил проведения синектического штурма; 10) Генерация, критический анализ предложенных идей, и окончательная оценка предложенных идей проводятся в специальных группах [6, с. 48].

Основными инструментами синектики являются аналогия или метафора. Их использование помогает участникам исследовательского процесса найти нетрадиционные, творческие решения поставленных исследовательских задач и способы исследования современных проблем. При помощи аналогий становится возможным абстрагироваться от реальности, выйти за рамки принятых устоявшихся алгоритмов и решений, освоить абстрактное мышление и т.п.

В синектике применяется четыре вида аналогии – личная, прямая, символическая и фантастическая. Личная аналогия основывается на отождествлении себя с объектом

исследования. Суть ее состоит в том, чтобы самому войти «в образ» и прочувствовать все нюансы происходящего с этим объектом. Прямая аналогия предполагает сравнение одного объекта с другим, находящимся в совершенно другой области знаний, для заимствования какого-либо параметра. Символическая аналогия требует в парадоксальной форме сформулировать фразу, буквально в двух словах отражающую суть явления, то есть суть проблемы или ее решение описывается краткой метафорой, которая, с одной стороны, характеризует проблему, а с другой – является противоречием. Цель символической аналогии – выявить в привычном парадокс, неясность, противоречие. Фантастическая аналогия предполагает формирование фантастических образов, выполняющих то, что требуется условиями исследовательской задачи. При помощи применения данной аналогии становится возможным увидеть неожиданное решение проблемы, которое не может быть найдено в реальном мире в силу существования противоречащих объективных законов [3, 4, 5, 7, 8].

Психологи и педагоги (Д. Амен, С. Амодт, У. Гордон, Д. Гэмон, Н. Дойдж, А. Осборн, С.А. Петрова, Ч. Филлипс, А. Хайман, И.А. Ясинская и др.) выделяют несколько модификаций синектического штурма.

Таблица 1

Модификации синектических подходов в обучении

Синектика		
↓	↓	↓
Классическая синектика	Синектическая конференция	Анонимная синектика

Классическая синектика предполагает строгое соблюдение всех правил и этапов синектического штурма. Синектическая конференция предполагает менее строгое соблюдение правил и этапов синектического штурма, сохраняя лишь стиль обсуждения, при котором решение проблемы происходит на основе группового (коллективного) заседания, на котором должна быть, решена проблема. Анонимная синектика предполагает анонимную генерацию идей (на листках бумаги не называя при этом авторства).

При проведении синектического штурма ее участников рационально распределить на три группы: первая группа – генерирования идей; вторая группа – критического анализа предложенных идей; третья группа – анализа и окончательной оценки предложенных идей. Методика синектического штурма предусматривает последовательное выполнение семи этапов (таблица 2).

Этапы организации и проведения «синектического штурма»

Деятельность преподавателя	Этап	Деятельность студентов
Организует студентов учебной группы, формирует их мотивационную основу, ставит перед ними проблему (на основе анализа ситуации и конкретных условий) помогает обучаемым убедиться в практической значимости данной проблемы, определяет круг вопросов, рассмотрение которых необходимо для решения проблемы.	1	Воспринимают проблему и квалифицируют ее по определенному типу (функциональному критерию, значению, источнику, разрешимости, структуре, периодичности).
Формирует группы (генерирования идей, критического анализа предложенных идей, анализа и окончательной оценки предложенных идей).	2	Все студенты делятся на три группы на основе их потребностей, мотивов, целей, способностей, личностных качеств.
Определяет подходы к решению данной проблемы, организует самостоятельный поиск путей решения проблемы.	3	Осмысливают и понимают суть проблемы, определяют круг вопросов, рассмотрение которых необходимо для решения проблемы, устанавливают причинно-следственные связи.
Организует генерирование идей (генерация-разведка, каскадная генерация идей) поддерживает интерес и желание самостоятельной творческой интеллектуальной деятельности.	4	Студенты стремятся выдвинуть идеи на основе известных алгоритмов и на основе принципиально нового решения с учетом логических рассуждений, аналогий, определяют вероятные плюсы и минусы данных решений, одобряются и поддерживаются идеи противоположные ранее высказанным.
Организует критический анализ предложенных идей на основе алгоритмов анализа (четкость идеи, научная и практическая значимость, новизна, рациональность).	5	Критически анализируют предложенные идеи, их научную и практическую значимость, новизну, явные и неявные недостатки и т.п.
Организует анализ и синтез выработанных идей, а в случае необходимости и ее коррекцию.	6	Классифицируют, основательно оценивают и синтезируют высказанные идеи, отмечают наиболее перспективные, отвечающие требованиям полноты решения проблемы и соответствие условий первоначально поставленной проблемы.
Организует выработку окончательного решения проблемы, подведение итогов, производит разбор, оценивает действия групп и отдельных студентов.	7	Принимается окончательное оптимальное решение поставленной проблемы.

Опытно-экспериментальная работа, проводимая в Южноукраинском национальном педагогическом университете имени К.Д. Ушинского, показывает, что синектика имеет свои особенности и преимущества, обеспечивает тесную взаимосвязь системы обучения и воспитания студентов с их будущей профессиональной деятельностью.

Наш опыт свидетельствует, что при использовании синектики на занятии в студенческой группе преподаватель вначале сообщает тему и форму занятия, формулирует проблему, которую нужно решить, обосновывает задачу для поиска решения. Студенты должны знать, что конкретно нужно получить в результате решения проблемы. Они должны четко представлять, зачем они собрались и какую проблему собираются решить. Проблема, формулируемая на занятии по данной методике, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный профессионально-педагогический интерес у студентов. Общее требование, которое необходимо учитывать при выборе проблемы – возможность многих неоднозначных вариантов решения проблемы, которая выдвигается перед будущими педагогами учебная задача.

Как показывает наш опыт проведения синектического штурма – это интенсивный, быстро протекающий творческий процесс, для студентов, как правило, время пролетает незаметно. Поэтому преподаватель должен следить за регламентом и напоминать, сколько остается времени. Студенты каждой подгруппы должны знать, сколько времени им выделено. Знание того, что время ограничено и им необходимо выдать как можно больше идей в сжатые сроки, заставляет студентов как можно быстрее активизироваться. Отдельно стоит оговорить роль преподавателя в ходе синектического штурма. Его функции резко меняются, он перестал быть центральной фигурой учебного процесса, преподаватель лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, дает консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Фиксирует идеи, высказанные участниками, держится в стороне от дискуссии. Со стороны преподавателя запрещается критика любых мнений и предложений. Преподавателю лучше не вмешиваться в работу групп, чтобы не мешать им. Искусство преподавателя заключается в умении раскрепостить мышление членов творческой группы, вдохновить их на свободное самовыражение.

При применении синектики, студенты имеют возможность наглядно проследить все этапы интеллектуальной деятельности при решении проблемной ситуации, проблемы или проблемной задачи. Поиск решения проблемы при синектическом штурме может проходить методами индукции, дедукции или аналогии. Выбор зависит от стиля

умственной деятельности студентов и доступности для них поставленной задачи. Синектика помогает наглядно проследить студентам особенности основных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация, систематизация). Синектика способствует логичности мышления у студентов необходимой в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Значительное преимущество синектики перед другими известными средствами проявляется в том, что предусмотренные в синектике процедуры поиска аналогий, с одной стороны, позволяют реализовать объективно существующее у студентов стремление проявить свои творческие способности за рамками решаемой проблемы, а с другой – предоставляют возможность управлять разнонаправленным творчеством студентов. Наиболее эффективно развитие творческого потенциала студентов может быть реализована посредством интеграции в синектику таких эвристических ассоциативных методов, как метод фокальных объектов и метод гирлянды ассоциаций и метафор и т.д.

Проведенное анкетирование среди студентов показало что хотят быть творческой личностью – 81%; из них считают себя творческой личностью – 38%; имеют творческий потенциал – 44%; реализуют творческий потенциал в деятельности – 34%. Использование синектики в учебном процессе высшего педагогического учебного заведения, по мнению студентов, позволяет решить следующие задачи: стимулировать творческую активность – 51%; обеспечить взаимосвязь теоретических профессионально-педагогических знаний с практикой – 67%; активизировать творческую деятельность – 71%; сформировать творческие отношения к будущей профессиональной деятельности – 43%; сформировать умение концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении творческой задачи – 38%; формирования жизненных и профессиональных навыков – 14%; формирования умений работе в команде, проявление терпимости к любой точке зрения, уважение права каждого на свободу слова, уважение его достоинства – 14%.

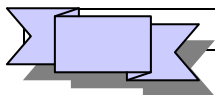
Использование синектики в профессиональной подготовке будущих педагогов способствует развитию таких личностных новообразований, как: способность открытия нового знания – 43%; появление новых мотивов, целей учебной деятельности – 58%; владение новыми (для личности) способами творческой деятельности – 63%; импровизационность, как способность внезапно принимать решение – 51%; расширение поля интеллектуальной активности – 45%; креативность, т.е. творческая способность индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления – 67%.

Анализ показал, что характерной особенностью синектики является то, что она, формирует потребность в постоянном самосовершенствовании, развивает навыки научной организации труда и исследовательский стиль деятельности, изменяет в лучшую сторону взаимоотношения обучаемых и преподавателя. Синектика способствует диалогизации обучения, демонстрирует студентам эмоциональную и эстетическую привлекательность самостоятельного творческого труда помогает в осмыслении наблюдаемых фактов, установлении их причинных отношений, построении обоснованных версий, оценке полученной информации. Способствует развитию профессионально-творческого потенциала будущего педагога.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – М: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности: Учеб.-метод. пособие / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова; М-во образования Рос. Федерации, Удмурт. гос. ун-т и др. – Ижевск; М.: УдГУ, 2001. – 103 с.
3. Инновационный менеджмент. Методическое пособие. Часть 2 – Киев: РАМО 1991. – 134 с.
4. Основы исследовательской деятельности: учебное пособие / С.А. Петрова, И.А. Ясинская – М.: ФОРУМ, 2010. – 208 с.
5. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Сборник деловых игр, конкретных ситуаций и практических задач: Методическое пособие / В.И. Матирко, В.В. Поляков, И.М. Матирко – М.: Высшая школа 1991. – 255 с.
7. Создание торговой марки: опыт десяти наиболее успешных британских практиков: Пер. с англ. / Д. Коули, П. Фелдвик, У. Гордон и др.; Под ред. Д. Коули; Предисл. А.П. Ситникова, И. В. Крылова. – М.: Имидж-контакт : ИНФРА-М, 2002. – 215 с.
8. Филлипс Ч. Логика и тактическое мышление: 50+50 задач для тренировки мозга / Чарльз Филлипс; пер. с англ. Дмитрия Куликова. – М.: Эксмо, 2010. – 189 с.
9. Цезерани Д. От мозгового штурма к большим идеям: NLP и синтетика в инновац. деятельности / Джонни Цезерани; Пер. с англ. В.В. Егорова. – М. : ГРАНД : Фаир-Пресс, 2005. – 221 с.

Primit 17.02.2014



Психологические предпосылки формирования правосознания у студенческой молодёжи.

Топал Ю.Г., докторант Института педагогических наук

Summary

This article is an overview of the psychological preconditions, playing a fundamental role in shaping the personality of justice. These assumptions include: basal trust, values, personality orientation and level of personal anxiety. The above factors demonstrate their impact on the level of legal and crime in the country.

Keywords: legal consciousness, deprivation, values, spirituality, level of personal anxiety.

Резюме

В статье дается обзор психологических предпосылок, играющих основополагающую роль в формировании правосознания личности. К таким предпосылкам относятся: базальное доверие, ценностные ориентации, направленность личности и уровень личностной тревожности. Рассмотренные факторы демонстрируют их влияние на уровень правосознания и преступность в стране.

Ключевые слова: правовое сознание, депривация, ценностные ориентации, духовность, уровень личностной тревожности.

Rezumat

Acest articol oferă o viziune de ansamblu asupra premiselor psihologice care joacă un rol substanțial în formarea conștiinței juridice la studenți. Aceste premise includ: convingeri de baza, valori fundamentale, orientarea personalității și nivelul de anxietate. Factorii menționați determină nivelul conștiinței juridice și nivelul criminalității în țară.

Cuvinte cheie: conștiință juridică, deprivare, orientări valorice, spiritualitate, nivel de anxietate al personalității.

Известно, что правосознание является продуктом длительного процесса биологического, психологического, социального и духовно-нравственного развития личности. Э. Эриксон указывал, что “развитие человеческой личности в течение всей продолжительности жизни основано на движении личности в окружающую среду” [11, с.46]. Развитие эго может двигаться в позитивном, здоровом направлении или же в направлении негативном и нездоровом. Желательный результат каждого из этапов должен привести к формированию положительных качеств: базального доверия, автономии, инициативности, трудолюбия, эгоидентичности, интимности, продуктивности и эгоинтеграции. Вредные влияния могут привести к формированию отрицательных

качеств: базального недоверия, стыда, изоляции, застоя и отчаяния. Эти восемь положительных \ отрицательных характеристик формируются во время восьми этапов личностного развития [9]. Качества личности, формируемые на разных стадиях развития (по Э. Эриксону) закладывают психологическую основу правового сознания личности. Рассмотрим вкратце влияние некоторых этапов на формирование правового сознания студенческой молодежи. Стадия базального доверия играет основополагающую роль в формировании психики человека. В первые два года жизни, когда жизнь ребенка всецело зависит от взрослых, удовлетворение его физиологических и психологических потребностей закладывают основу доверия окружающему миру в лице родителей или взрослых, ухаживающих за ребенком. Дети, испытавшие различные виды депривации в раннем возрасте и, особенно те, кто подвергался её влиянию длительное время, впоследствии испытывают страх, обиду по отношению к окружающему их миру и неуверенность, что не может не отражаться на правосознании личности. Последствия различных форм депривации особенно заметно проявляются на воспитанниках школ-интернатов. А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых приводят следующую статистику: 40% выпускников сиротских заведений становятся алкоголиками и наркоманами, 40% совершают преступления, 10% кончают жизнь самоубийством и только 10% живут относительно нормально [6]. Депривация, таким образом, оказывает существенное влияние на формирование правового сознания личности, что в итоге, отражается на уровне преступности в стране. Весьма ответственным этапом, влияющим на правосознание личности, является возраст от 6 до 11 лет, когда происходит формирование физических, эмоциональных и академических навыков ребенка. Негативный опыт этого периода способствует формированию комплекса неполноценности, что не может не отразиться на правосознании личности.

Важной психологической предпосылкой формирования правосознания, является ценностная ориентация личности, выступающая важным компонентом мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающей предпочтения и стремления тех или иных человеческих ценностей[4]. Ценностная ориентация является мотивирующим психологическим фактором, который в конечном итоге определяет уровень правового сознания личности и придает определенную направленность (законопослушную или противоправную) образу мыслей, образу жизни, образу поведения. С. Л. Рубинштейн включал в понятие «направленность личности» совокупность интересов, потребностей, склонностей, устремлений [7]. Если круг интересов и потребностей личности лежит в плоскости сугубо материальном, то вероятность нарушения правовых норм весьма

высока, о чем красноречиво свидетельствует криминальная статистика, согласно которой большинство преступлений совершается на почве обогащения преступным путем.

Согласно агентству Новости-Молдова, за первые шесть месяцев 2013 года в стране зарегистрировано 18 098 преступлений, что составляет 49,4% от общего показателя за весь 2012 год. При этом, за первую четверть этого года было совершено 8 250 преступлений, а во второй четверти эта цифра выросла на 19,3%. Если такая тенденция сохранится, то число преступлений, совершенных за 2013 год, может превысить отметку в 40 тысяч. По данным НБС, уровень преступности в последние семь лет неизменно увеличивался: в 2007 году - 24 362 эпизодов, в 2008 году – 24 788, в 2009 году – 25 655, в 2010 году – 33 402, в 2011 году – 35 124, в 2012 – 36 615. По статистике, в Молдове больше всего совершается краж (за первые шесть месяцев 2013 года - 7 653), хулиганских действий (694), грабежей (550) и преступлений, связанных с наркотиками (496). По информации Нацбюро статистики, из общего количества зарегистрированных преступлений 3% (543 преступления) были совершены несовершеннолетними, которые чаще всего участвовали в разбое – 78 раз, изнасилованиях – 41 раз, грабежах – 37 раз и кражах – 28 раз [5]. Библия говорит, что корень всех зол есть сребролюбие [2]. С другой стороны, люди, чьи интересы, потребности и направленность лежат в духовной плоскости, находясь даже в экстремальных условиях, проявляют высокие человеческие качества. Примером таких людей является В. Франкл [10]. Ценностные ориентации тесно связаны с духовностью личности, и здесь имеется в виду не культурно-образовательный уровень, достигаемый посредством интеллектуальных усилий, но знаний, полученных через веру в Божественное откровение [8]. Вера в Божественное откровение через Иисуса Христа производит в человеке духовное возрождение и дает человеку новый вектор направленности, от материального к духовному. Можно быть высокообразованным человеком и вместе с тем совершенно бездуховным (точнее, духовно мертвым) и, наоборот, можно быть необразованным и высоко духовным человеком. Подтверждением этому является статистика преступности, согласно которой, число лиц с высшим образованием, совершающих преступления, весьма высок, особенно это касается лиц, совершивших должностные преступления. И.А. Ильин писал: ” Невозможно устроить мир материи, не устроив мир души, ибо душа есть необходимое творческое орудие мироустройства. Душа покорная хаосу, бессильна создать космос во внешнем мире...” [3]. Между духовностью и правосознанием существует самая тесная связь, что должно стать предметом отдельного изучения. К психологическим предпосылкам формирования правового сознания можно отнести также состояние психической и эмоциональной

напряженности. К ним относятся состояние тревоги (личностной тревожности), страха, стресса, а также их разновидности – фрустрация, аффект, страдания [9]. Тревожность представляет собой особое состояние психической напряженности человека, возникающее в результате предчувствия им (иногда даже на неосознаваемом уровне) приближающейся опасности. Согласно К. Хорни, тревога может быть определяющим фактором нашей жизни, оставаясь в то же самое время не осознаваемой нами [14]. З. Фрейд рассматривал состояние тревожности как «готовность к страху», «страх ожидания» [13]. Некоторые ученые считают, что тревога может привести к патологическим нарушениям, вплоть до появления симптомов некоторых психических нарушений и расстройств поведения [9]. Степень влияния тревоги на психику личности зависит от индивидуально-психологических особенностей личности, а также культурно-социальной среды, оказывающей влияние на правосознание и поведение студенческой молодежи. Уровень тревожности тесно связан с вышеперассмотренными факторами (депривацией, ценностными ориентациями, духовностью и т.д.).

Связь тревожности с правосознанием может проявляться следующим образом. Уровень тревожности, находящийся в норме, является, в определенном смысле, защитным механизмом личности, предохраняющим от совершения поступков, представляющих определенную опасность, как для самого индивида, так и для окружающих, а с другой стороны, является мотивирующим фактором, направленным на устранение препятствий, для достижения поставленной цели. Так, например, высокий уровень тревожности может вызвать необоснованный страх перед сдачей экзаменов, что может существенно повлиять на уровень подготовки и сдачи экзаменов, что негативно отразится на оценке, точно также и низкий уровень тревожности может вызвать необоснованный «героизм» и самонадеянность, что также может привести к негативным последствиям.

Изучая влияние уровня личностной тревожности на правосознание, необходимо изучить эмоционально – психологические производные высокой и низкой тревожности, каковыми является: страх, апатия, безнадежность, ненависть, подозрительность и тому подобное, что является питательной средой для формирования определенного вида правосознания.

Фрейд говорил, что проблема страха - узловым пунктом, в котором сходятся самые различные и самые важные вопросы, тайна, решение которой должно пролить яркий свет на всю нашу жизнь [13].

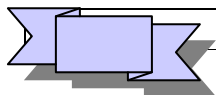
В то же время производными низкой тревожности является вседозволенность, самоуверенность, чувство безнаказанности и т.д., что также негативно отражается на

правосознании личности. Аминов И. И. указывает на связь криминогенности с феноменом личностной тревожности [1]. «В случае, когда человек, обладающий чрезмерным уровнем тревожности начинает оценивать субъективную угрозу безопасности, он может предпринять попытки насильственных действий против людей или явлений, которые воспринимаются им как угрожающе – деструктивные. В этом случае субъект может совершить преступление ради того, чтобы не разрушить представление о самом себе, своем месте в мире, чтобы не прекратилось его биологическое и социальное существование» [1]. Специфическими личностными особенностями убийц, по данным Аминова И.И., являются высокая тревожность, которая и порождает такие черты, как подозрительность, мнительность, мстительность, агрессивность и тому подобное. На первый взгляд, весьма парадоксальным является тот факт, что индивидуум с высокой тревожностью способен на тяжкие преступления, но в зависимости от индивидуально-психологических особенностей и эмоционально-психологического состояния, тревожность может стать «спичкой у пороховой бочки» и привести к непредсказуемым последствиям. Наблюдаемый в обществе рост преступности, экономическая нестабильность, а также падение норм морали и нравственности, непосредственно влекут за собой возрастание уровня личностной тревожности и страха и создают предпосылки для обострения социальной напряженности в социуме.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что основными психологическими предпосылками формирования правового сознания являются, прежде всего, базальное доверие ребенка к окружающему миру и к взрослым, закладывающие основы правосознания личности. Регулярное внимание и удовлетворение физиологических и психологических потребностей ребенка - это залог здоровой психики и правосознания личности и гражданина. Особую роль играют в формировании правосознания ценностные ориентации и духовность, на что необходимо уделять особое внимание, начиная с воспитания в семье на примере родителей (которые, к сожалению, не редко являются негативным примером) и включать духовно-нравственное воспитание детей и молодежи на всех уровнях сферы воспитания и образования. Еще одной предпосылкой формирования правосознания личности является уровень личностной тревожности, на устранение которой необходимо разработать комплекс социально-психологических, духовно-нравственных, социально-экономических и учебно-воспитательных мер, направленных на формирование достойных граждан нашей страны с высоким уровнем правового сознания, духовности, человечности и патриотизма.

Список использованной литературы

1. Аминов И.И. Юридическая психология: учебник для вузов. Москва, 2011.
 2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2002.
 3. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Российское Библейское Общество. Москва, 2010.
 4. Ильин. О сущности правосознания
http://royallib.ru/book/ilin_ivan/o_sushchnosti_pravosoznaniya.html
 5. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь.
 6. [Национальное бюро статистики РМ \(www.newsmoldova/md\)](http://www.newsmoldova.md)
 7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб., 2005.
 8. Рогов Е.И. Психология для студентов вузов. Москва, 2004.
 9. Романов В.В. Юридическая психология: учебник / 4-е изд., перераб. и доп. Москва, 2011.
 10. Романовская В.Б. Духовность и правосознание. [www. uber 44. ru](http://www.uber44.ru)
 11. Уильям Р. Йонт. Созданы, чтобы учиться: Пер. с англ. СПб.: Христианское общество «Библия для всех», 2001.
 12. Франкл В. Человек в поиск смысла <http://royallib.ru/>
 13. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. Москва, 1991.
 14. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Москва, 1993.
- Primit 18.02.2012.



РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ДЕВОЧЕК - ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В СИСТЕМЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Струлева С.А., докторант кафедры специальной психопедагогики,
Государственный Педагогический Университет им. «И. Крянгэ», Молдова.*

Summary

In the past and recent years the whole process of development and improvement of motive preparation is considering as the process of continuous and steady development of all physical qualities. We are influencing on all others by influence in the course of education on one of them. The degree of their development is significantly influencing on mastering of physical exercises, being the base defining level of sporting achievements and special sporting preparation. The system analysis will allow to reveal the most significant and important of developing of the girls with violation of intelligence and to fix the ways of their correction by means of adaptive physical training.

Key words: intelligence violation, an adaptive physical culture, socialization, moving activity

Rezumat

În ultimii ani, întregul proces de dezvoltare și îmbunătățire a pregătirii motorice este considerat un proces de dezvoltare continuă și constantă a tuturor calităților fizice. Acționând în cadrul educației asupra uneia dintre ele afectăm toate celelalte. Gradul de dezvoltare a acestora afectează în mod semnificativ stăpânirea tehnicii exercițiilor fizice, fiind fundamentul, ce determină nivelul realizărilor sportive, pregătirea fizică specială. Analiza de sistem va permite dezvăluirea celor mai importante dizfuncționalități pentru dezvoltarea în continuare a fetelor cu dizabilități intelectuale și identificarea modalităților de corectare a acestora prin intermediul educației fizice adaptive.

Cuvinte - cheie: dizabilitate intelectuală, educație fizică adaptivă, socializare, activitate fizică.

Внимание к проблемам нарушения интеллекта вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается [5]. Это обстоятельство обуславливает проблему создания условий для коррекции нарушений развития у детей и реабилитации. Важная роль в решении данной задачи принадлежит адаптивно физической культуре и спортивной деятельности [2].

Это объясняется следующими обстоятельствами: физкультурно – спортивные занятия позволяют не только накапливать двигательный опыт, воспитывать физические качества, но и способствуют проявлению личных качеств детей с нарушением интеллекта,

расширяют общение данных лиц со здоровыми сверстниками. То есть физическая культура и спорт выступают ещё и важным фактором социализации данных детей [4]. Развитие двигательных качеств девочек - подростков с нарушением интеллекта в области применения современных физкультурных технологий, основано на проблематичности достижения эффективности обучения классических педагогических систем адаптивной физической культуры. Система адаптивной физической культуры, включающая возможности и средства для реализации реабилитации девочек – подростков с нарушением интеллекта, развивающая мотивационные тенденции, отвечающая её ценностным ориентациям, определённым образом развивает качества личности девочек – подростков, в связи, с чем повышает эффективность применяемых ею адаптационных стратегий в социуме. Известно, что основными задачами адаптивно физической культуры являются укрепление здоровья, гармоническое физическое развитие, повышение уровня двигательной активности[2]. Чтобы ответить на вопрос о том, имеется ли у умственно отсталых девочек - подростков особенности в двигательной подготовленности, отличающие их от сверстниц из массовой общеобразовательной школы было проведено тестирование, охватывающие основные двигательные качества человека.

В таблице №1 представлены показатели физической подготовленности девочек – подростков с нарушением интеллекта в сравнении со стандартами физической подготовленности девочек с нормальным интеллектом. С помощью тестов оценивались такие физические качества, как быстрота, координационные способности, скоростно – силовые качества, сила, выносливость, гибкость. Анализ времени бега на 30 метров и развиваемой при этом скорости позволил заключить, что девочки с нарушением интеллекта обследованных возрастов по результатам бега на 30 метров уступали сверстницам с нормальным интеллектом. Сопоставляя годовой прирост скоростных способностей можно сделать вывод, что у девочек с нарушением интеллекта и девочек с сохранным интеллектом особых различий не выявлено. Очень важной двигательной способностью, требующей совершенствования является выносливость девочек – подростков к работе в разных зонах мощности. Информация о развитии выносливости у умственно отсталых девочек - подростков была получена при выполнении бега 60% интенсивности (общая выносливость) и бега на 150 метров (скоростная выносливость). При работе в зоне умеренной мощности умственно отсталые девочки значительно уступают сверстницам с сохранным интеллектом. При анализе результатов скоростной выносливости обращает на себя внимание тот факт, что между показателями умственно отсталых девочек и девочек с сохранным интеллектом различий почти не наблюдается

(28%-31%). Одним из наиболее двигательных качеств человека является гибкость. Выявлено, что гибкость у умственно отсталых девочек и сверстниц с сохранным интеллектом практически одинакова. В возрасте 14- 15 лет разница составляет 9% -7% .

Результат прыжков в длину с места свидетельствует об уровне развития скоростно – силового качества - прыгучести. Сравнение результатов прыжков у девочек вспомогательной и массовой школ позволило выявить отставание у умственно отсталых девочек 14-15 лет. Прыгучесть за период от 14 – 15 лет у умственно отсталых девочек не изменилось. Бросок набивного мяча на дальность тоже является информативным об уровне развития скоростно – силовых качеств девочек. За период с 14 – 15 лет достоверный прирост результатов бросков набивного мяча у умственно отсталых девочек составил 2,7%. При тестировании девочек – подростков по способности удерживания « позы аиста» с закрытыми глазами выявилось, что уровень развития функции равновесия у умственно отсталых девочек значительно ниже, чем у девочек массовой школы. В 14 лет у девочек различие составляет 42,4%, в 15 лет 35, 5%. Возрастная динамика этого качества характеризуется приростом за год с 14 до 15 лет - на 8,5%. Ещё одним компонентом ловкости являются координационные способности (КС) человека. Среди многих тестов характеризующих КС, выделяют челночный бег 3x10м. Простота и доступность этой методики позволили выявить уровень КС у умственно отсталых девочек 14 - 15 лет. Сравнение полученных результатов было проведено с результатами исследований проведенных в массовой школе. Сопоставление времени челночного бега 3x10 м и развиваемой при этом скорости у умственно отсталых девочек со сверстницами из массовой школы позволило установить, девочки с нарушением интеллекта достоверно уступают сверстницам с сохранным интеллектом.

Следовательно, координационные способности у умственно отсталых девочек представляют собой пример тех двигательных качеств, которые требуют специальной коррективки. Из таблицы №1 видно, что девочки с нарушением интеллекта отстают по степени развития физических качеств по всем показателям в сравнении с их сверстницами с нормальным интеллектом.

Таблица1

Показатели физической подготовленности девочек - подростков вспомогательной и массовой школы.

Двигательные тесты	Возраст (лет)	Девочки с нарушением интеллекта	Девочки с сохранным интеллектом	Различение абс	Различение %	t	P
--------------------	----------------	---------------------------------	---------------------------------	----------------	--------------	---	---

		M±m	M±m				
Бег 30м (с)	14	6,3±0,14	5,8±0,14	0,05	8,6	2,63	<0,05
	15	6,0±0,15	5,4±0,14	0,6	7,4	3,0	<0,05
Выносливость в умеренной мощности.	14	5,9±0,54	2,68±0,53	3,98	39	38	<0,001
	15	5,95±0,52	9,86±0,52	3,91	39,6	39,6	<0,001
Бег 150м (с)	14	42,4±1,57	33,0±0,64	9,4	28,5	5,5	<0,001
	15	43,3±1,72	33,0±0,54	10,3	31,2	5,7	<0,001
Измерение статической выносливости	14	4,0±4,0	51±4,2	11	21,6	1,89	>0,05
	15	43±4,2	52±4,1	9	17,3	1,53	>0,05
Наклон туловища вперёд (см)	14	53±0,9	57±0,6	4,0	7,0	3,7	<0.01
	15	49±0,7	54±0,3	5,0	9,2	6,58	<0,001
Прыжок в длину с места (см)	14	134±5,2	155±5,6	21,0	13,5	2,76	<0,05
	15	134±4.2	162±5,6	28,0	17,3	4,0	<0,001
Метания набивного мяча, длина броска (см)	14	397±8.9	508±9,5	111,0	21,8	8,5	<0,001
	15	408±8,7	520±10,2	112,0	21,5	8,35	<0,001
Уровень развития статического равновесия	14	14,0±0,6	24,3±0,4	10,3	42,4	14,3	<0,001
	15	16,0±0,6	24,8±0,5	8,8	35,5	11,2 8	<0,001
Челночный бег 3x10м.с	14	11,0±0,6	9,3±0,3	1,7	18,3	2,53	<0,05
	15	10,95±0,6	9,2±0,4	1,75	19,0	2,43	<0,05

Подводя итог анализу результатов тестирования девочек – подростков 14 -15 лет с нарушением интеллекта мы можем отметить, что в определённой степени девочки 14-15 лет уступают своим сверстницам с нормальным интеллектом по результатам всех тестов. Однако степень этого отставания не одинакова для различных двигательных способностей. Умственно отсталые девочки незначительно и недостоверно отличаются от сверстниц с сохранным интеллектом. По силе вторую группу составляют координация, максимально возможная частота движений и скоростная выносливость, к третьей группе относятся выносливость к работе умеренной мощности и равновесие.

Анализ результатов тестирования девочек - подростков 14, 15 лет вспомогательной школы и сопоставление их с результатами сверстниц из массовой школы позволили сделать вывод, что в большей части уровень двигательных способностей девочек с нарушенным интеллектом значительно ниже возрастной нормы. Это связано, во - первых, с объективными причинами, потому что умственная отсталость всегда есть результат

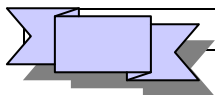
недоразвития или поражения головного мозга. Поражение коры головного мозга влияет в той или иной степени на двигательные области мозга, приводящие к изменениям в худшую сторону со стороны моторно-двигательной сферы [3]. Во - вторых, существующие подходы к физическому воспитанию умственно отсталых школьников являются малоэффективными и ограниченными. Два часа в неделю не способны удовлетворить потребности умственно отсталых школьников в двигательной активности и не могут положительно влиять на их морфофункциональное развитие. Так, при рассмотрении причин низкого уровня скоростных способностей у девочек вспомогательной школы на первый план выдвигаются объяснения, связанные с подвижностью нервных процессов у них. Невысокий уровень подвижности нервных процессов у девочек с нарушением интеллекта лежит в основе плохой переключаемости их с одного задания на другое, сниженных сенсомоторных реакций, меньшей ловкости в движениях, застревание на одном виде выполняемой работы. Под физической работоспособностью понимают способность человека выполнять максимум работы в определённой зоне мощности. Высокая физическая работоспособность служит показателем стабильного здоровья, а низкое её значение рассматривается как фактор риска для здоровья [1]. Как правило, высокая физическая работоспособность связана с более высокой двигательной активностью и низкой заболеваемостью.

Однако, опыт выступления девочек с нарушенным интеллектом на соревнованиях различного ранга, включая Всемирные специальные олимпийские игры для детей с нарушением интеллекта, убедительно свидетельствуют о том, что и в этом двигательном качестве возможно достижение высокой степени коррекции.

Литература:

1. Дмитриев А.А. Развитие и коррекция двигательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями / А.А. Дмитриев. Красноярск: РИО. КГПУ, 2002.- 320 с.
2. Евсеев Е.П. Адаптивная физическая культура: Учебное пособие. Москва, 2000.
3. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребёнок. Москва, 1998.
4. Максименко А.М. Теория и методика физической культуры: учебник. Москва, Физическая культура. 2005.
5. Мозговой В.М., Яковлева И.М., Основы олигофренопедагогики. Москва, Академия, 2006.

Primit 07.02.2014



UN MODEL DE DIMINUARE A ANXIETĂȚII LA ADOLESCENȚI

Racu Iulia, doctor în psihologie, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,

Taran Inga, master în psihologie, psiholog CDR „Armonie”

Summary

Anxiety in adolescence is experiencing a very high frequency. Anxiety represents the manifestation of the child's unfavourable emotional states and has negative impacts on all spheres of life of adolescents. The changes act inimical effects on adolescent's affectivity and personality. In this context it is imperative to diminish anxiety as soon as possible in order to avoid favouring the emergence of social phobia or to prevent anxiety establishment as a stable personality formation. Anxiety can be reduced and controlled through the creation and the implementation of the complex program of psychological intervention. The effectiveness of complex psychological formative intervention program is illustrated by comparing and highlighting differences between the results obtained in control group and experimental group. It was signalized that a complex psychological formative intervention program influenced positively on emotional development and on the personality diminishing anxiety.

Key words: anxiety, anxiety state, anxiety trait, personality traits, experimental group, control group, adolescence.

Rezumat

Anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele. Actualmente adolescenții sunt cei care experimentează o anxietate intensă. Anxietatea are repercusiuni semnificative asupra sferei emoționale și a personalității adolescentului. În acest context este important ca anxietatea să fie eliminată pentru a prevenii fobiile și prezența anxietății ca trăsătură stabilă de personalitate. Anxietatea poate fi redusă și controlată printr-un program de intervenție psihologică. Eficiența programului de intervenție psihologică este prezentată prin compararea rezultatelor adolescenților din GE/retest cu rezultatele adolescenților din GC și prin compararea rezultatelor adolescenților din GE/retest cu rezultatele adolescenților GE/test. A fost constatat că programul complex de intervenții psihologice influențează pozitiv dezvoltarea emoțională și cea de personalitate a adolescentului diminuând anxietatea.

Cuvinte-cheie: anxietate, anxietate reactivă, anxietate stabilă, trăsături de personalitate, grup experimental, grup de control, vârsta adolescentă.

Perioada adolescenței cuprinde o serie de caracteristici specifice, un ansamblu de transformări evolutive, extrem de nuanțate, de natura bio-psiho-socială, marcând stabilitatea personalității. Adolescența reprezintă, astfel, cea mai complexă etapă de dezvoltare a individului, în drumul său spre maturitate.

Considerată o perioadă de criză, stări conflictuale, agitație, revoltă, stres, frământări, acumulare de presiune, neliniște și anxietate toate datorate transformărilor fizice, emoționale, cognitive și sociale [4].

Dintre toate trăirile negative ale adolescentului, anxietatea ocupă un loc aparte, deseori ducând la inhibarea comportamentului, la subminarea resurselor proprii, la scăderea capacității de muncă, a productivității activității și la dificultăți în comunicare [4].

În demersul nostru ne-am axat pe studierea anxietății, care a fost diagnosticată la adolescenții testați în raport de 24%. Acești adolescenți trăiesc emoții neplăcute de încordare, neliniște și nesiguranță. Consecințele pe termen lung ale anxietății se reflectă asupra comunicării, sferei afective, cognitive, motivaționale, asupra identității de sine și autoaprecierii determinând ticuri nervoase, inhibare, închidere în sine, agresivitate față de cei din jur și scăderea performanței.

În această ordine de idei, este absolut necesar ca anxietatea să fie eliminată cât mai curând posibil, pentru a evita favorizarea apariției fobiei sau în scopul preîntâmpinării instaurării anxietății ca o formațiune stabilă de personalitate.

În scopul diminuării și combaterii anxietății la adolescenți am elaborat și am implementat un program de intervenție psihologică formativă.

Intervenția psihologică reprezintă un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice care urmărește diminuarea anxietății școlare și consecințelor acestora prin intermediul optimizării autocunoașterii dezvoltării emoționale și a personalității adolescentului.

Programul psihologic complex de intervenție creat și implementat s-a bazat pe obiective și principii concrete și cuprinde multiple metode, procedee și tehnici.

Plecând de la natura, caracteristicile și factorii psihologici implicați în apariția anxietății școlare am determinat următoarele obiective de bază pentru experimentul formativ:

1. Stimularea, dezvoltarea, optimizarea și corecția autoaprecierii și încrederii în sine prin crearea unui climat favorabil de comunicare și interacțiune în care se realizează autocunoașterea propriilor dorințe, nevoi și obligații; înlăturarea identificarea și valorificarea resurselor personale, depășirea blocajelor; recunoașterea și înlăturarea cauzelor care generează fricile, frustrările, prejudecățile și temerile personale;
2. antrenamentul abilităților pentru managementul anxietății ce include: învățarea și exersarea unor tehnici de relaxare, meditație și respirație în vederea înlăturării încordării și tensiunii

psihomusculare și emoționale; tehnici de restructurare și modificare a gândurilor și atitudinilor nerealiste și negative care stau la baza anxietății; tehnici de rezolvare de probleme și de luare a deciziei; modalități de transformare a comportamentului de evitare într-un comportament activ de soluționare a problemelor [7].

Principiile fundamentale care au stat la baza elaborării programului de intervenție psihologică sunt: principiul unității corecției și diagnosticării, principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică, principiul experienței „aici și acum”, principiul competenței active, principiul valorificării potențialului personalității, principiul orientării spre necesitățile și solicitările adolescenților, principiul implicării active a adolescentului, principiul facilitării și stimulării creșterii continue.

În activitățile de intervenție psihologică implementate am practicat o diversificare de stiluri de comunicare, de tehnici, procedee și modalități de lucru elaborate în conformitate cu orientările psihologice de bază, dintre care vom enumera:

1)tehnici expresiv-creative (desenul, fantezia, colajul, realizarea de povești și povestiri, caruselul emoțiilor, elemente din terapia prin joc, exercițiul dramaterapeutic, exprimarea prin mișcare, exprimarea prin dans, improvizația muzicală);

2)exerciții de conștientizare cu suport imaginativ și de restructurare cognitivă (tehnica fanteziei ghidate, tehnici de diminuare și integrare);

3)exerciții de conștientizare corporală (trainingul sau antrenamentul autogen, relaxarea progresivă Jacobson) [1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10].

În experimentul formativ au fost incluși 24 de adolescenți din liceul teoretic „Mircea cel Bătrân” din municipiul Chișinău, cu vârsta cuprinsă între 15 – 16 ani, a câte 12 în grupul de control și grupul experimental. Limita numărului de copii a fost impusă de cerințele de organizare a grupului de diminuare a anxietății și psihoterapie care recomandă ca numărul maxim de membri să fie 12. Pentru grupul experimental au fost selectați adolescenți din mai multe clase care manifestau un grad ridicat de anxietate. Selecția s-a realizat anume în acest mod, încercându-se astfel crearea unui grup nou care să nu se construiască pe structuri grupale mai vechi. În mod similar a fost constituit și grupul de control. Grupurile au fost neomogene, fiind alcătuite din băieți și fete.

Intervențiile psihologice au fost realizate cu o frecvență de două ori pe săptămână în decurs de două luni, astfel numărul total a constituit 16 de activități. Durata unei activități a fost între 1 și 3 ore.

Pentru a estima efectul produs asupra eșantionului experimental prin intermediul programului psihologic complex de diminuare a anxietății elaborat și implementat, am administrat

următoarele tehnici și chestionare: Scala de Manifestare a Anxietății Taylor, Inventarul de expresie a Anxietății ca Stare și Trăsătură și Chestionarul 16 PF Cattell Forma C.

Investigarea multilaterală a datelor obținute de adolescenții de 15 – 16 ani va fi realizată în următoarele 2 direcții: 1) compararea și evidențierea diferențelor obținute între: adolescenții grupului de control și adolescenții grupului experimental/retest și 2) în scopul evaluării eficacității efectelor de diminuare a anxietății vom compara rezultatele obținute de adolescenții grupului experimental/retest cu rezultatele adolescenților grupului experimental/test.

Prima direcție. Rezultatele obținute în urma aplicării testelor la adolescenții din grupul de control și la adolescenții din grupul experimental de 15 – 16 ani sunt prezentate în continuare.

Pentru compararea nivelului anxietății caracteristic adolescenților de 15 – 16 ani din grupul de control și la adolescenții din grupul experimental vom urmări scorurile la Scala de Manifestare a Anxietății Taylor:

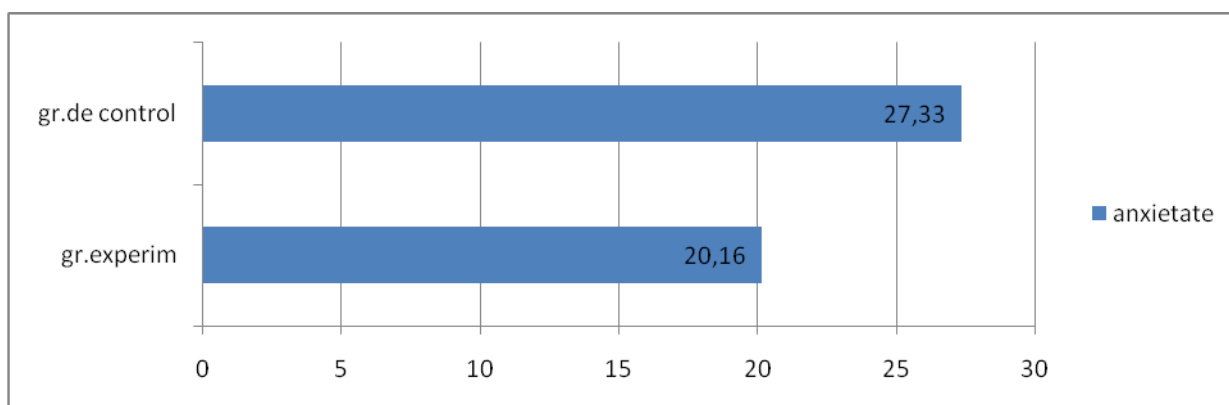


Fig. 1. Valori medii pentru adolescenții din GC și adolescenții GE după Scala de Manifestare a Anxietății Taylor

Prezentarea grafică a rezultatelor experimentale, obținute de adolescenți, indică deosebiri între rezultatele medii ce exprimă manifestarea anxietății în GC și GE/retest. Rezultatele medii obținute de adolescenții din cele două grupuri sunt următoarele: GC – 27,33 (un. medii) și GE/retest – 20,16 (un. medii). Am aplicat testul Mann-Whitney pentru a determina dacă există sau nu diferențe între grupul de control și grupul experimental. Testul Mann-Whitney indică diferențe semnificative între rezultatele grupului de control și grupului experimental ($U=64$, $p=0,05$) cu rezultate mai mici pentru adolescenții din grupul experimental.

Aceste date ne permit să constatăm că adolescenții din GE/retest, spre deosebire de semenii lor din GC, manifestă o diminuare a anxietății. Ei au devenit mai liniștiți, mai calmi și mai temperați. În situațiile dificile și noi, ei încearcă să-și controleze emoțiile, îngrijorarea și incertitudinea pe care le resimt, prin transformarea trăirilor negative în stări emoționale pozitive, prin intermediul tehnicilor de înlăturare a încordării psihoemoționale și al modelelor de

comportament sigur, însușite în cadrul activităților special organizate. Dar totuși aceste manifestări nu sunt reacții totdeauna constante și uneori au un caracter situativ.

Pentru a vizualiza diferențele obținute de adolescenții din GC și GE/retest la anxietatea – reactiva și anxietatea – stabilă, vom ilustra rezultatele obținute prin următoarea diagramă:

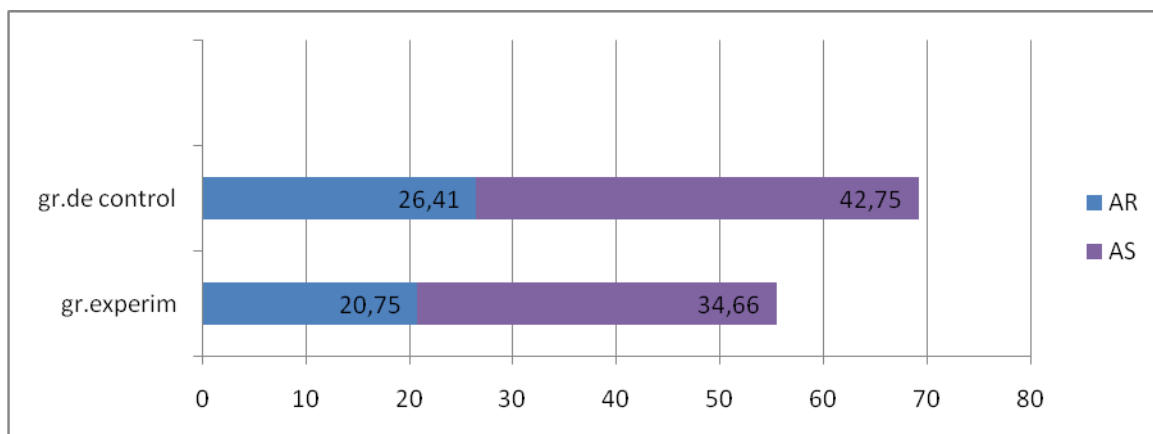


Fig.2. Valori medii pentru adolescenții din GC și adolescenții din GE/retest conform Inventarului de expresie a anxietății ca stare și trăsătură

Drept urmare a aplicării Inventarului de expresie a anxietății ca stare și trăsătură, observăm anumite schimbări survenite în rezultatele la AS și AR pentru adolescenții din GE/retest, comparativ cu cei din GC (AR: GC – 26,41 un. medii; GE/retest – 20,75 un. medii și AS: GC – 42,75 un. medii; GE/retest – 34,66 un. medii. Diferențe statistic semnificative după testul Mann-Whitney sunt prezente atât pentru anxietatea reactivă ($U=59$, $p=0,05$) cât și pentru anxietatea stabilă ($U=60$, $p=0,05$), cu rezultate mai mici pentru adolescenții din GE/retest.

Adolescenții din GC care nu au participat la activitățile special organizate în vederea diminuării anxietății nu manifestă schimbări în anxietatea pe care o trăiesc, în timp ce adolescenții din celălalt grup (GE/retest) manifestă un nivel mai jos de AS și AR. Trăirea stărilor afective pozitive, sentimentul unității cu ceilalți membri ai grupului, satisfacerea necesității de comunicare cu semenii, de confirmare și stimulare în grup a cunoștințelor pozitive despre propria persoană, a încrederii în sine, a importanței personale pentru ceilalți, recunoașterea capacităților și resurselor personale, toate acestea au determinat reducerea AS și AR.

În continuare vom examina rezultatele obținute de adolescenții din GC și GE/retest la Chestionarul 16 PF Cattell Forma C.

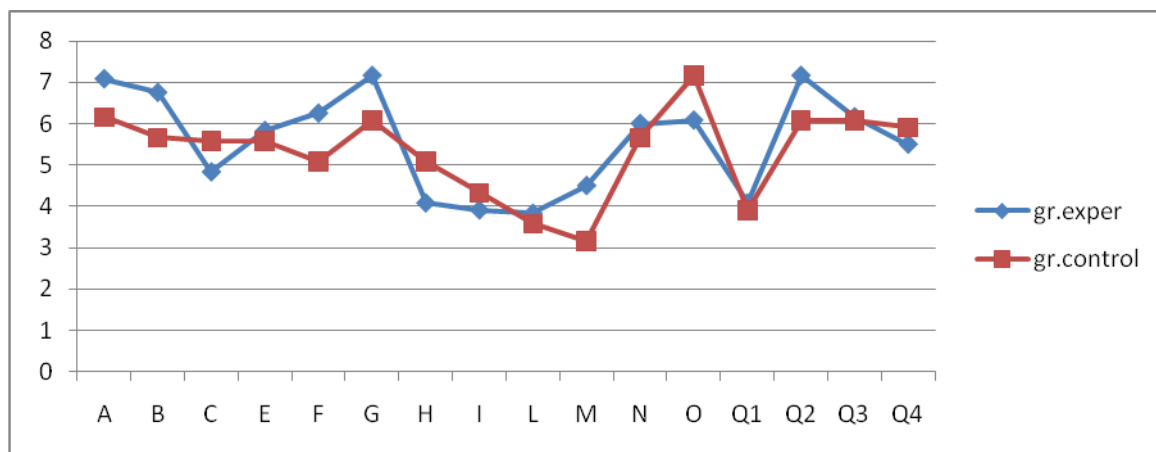


Fig. 3. Valorile medii pentru adolescenții din GC și adolescenții din GE/retest conform Chestionarul 16 PF Cattell Forma C

Expunerea grafică a rezultatelor indică o creștere ușoară a scorurilor medii la adolescenții incluși în GE/retest pentru următorii factori: Factorul A: schizotimie-ciclotimie (6,16 un. medii GC și 7,08 un. medii GE/retest), Factorul B: inteligența (5,66 un. medii GC și 6,75 un. medii GE/retest), Factorul F: îngrijorare vs. nepăsare (5,08 un. medii GC și 6,25 un. medii GE/retest), Factorul G: supraeu slab vs. forța supraeului (6,08 un. medii GC și 7,16 un. medii GE/retest), Factorul M: preocupare față de aspecte practice vs. ignoranța față de aspecte practice (3,16 un. medii GC și 4,5 un. medii GE/retest), Factorul N: clarviziune vs. Naivitate (5,66 un. medii GC și 6,0 un. medii GE/retest), Factorul Q1: radicalismul vs. conservatorismul (3,91 un. medii GC și 4,08 un. medii GE/retest), Factorul Q2: atitudine de dependență vs. independență (6,08 un. medii GC și 7,16 un. medii GE/retest), Factorul Q3: sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic (6,08 un. medii GC și 6,16 un. medii GE/retest).

La următorii factori s-a înregistrat o ușoară descreștere a scorurilor medii: Factorul C: stabilitatea vs. instabilitatea emoțională (5,58 un. medii GC și 4,83 un. medii GE/retest), Factorul H: timiditatea vs. Îndrăzneala (5,08 un. medii GC și 4,08 un. medii GE/retest), Factorul I: harria vs. premsia (4,33 un. medii GC și 3,91 un. medii GE/retest), Factorul O: încredere vs. tendință spre culpabilitate (7,16 un. medii GC și 6,08 un. medii GE/retest) și Factorul Q4: tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată (5,91 un. medii GC și 5,5 un. medii GE/retest).

Prelucrarea statistică a rezultatelor adolescenților din GE/retest și ale celor din GC ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative la factorii ce țin de neliniște, îngrijorare și anxietate: Factorul F: îngrijorare vs. nepăsare ($U=50,5$, $p=0,05$) și Factorul O: încredere vs. tendință spre culpabilitate ($U=60$, $p=0,05$). Au intervenit schimbări favorabile și pentru personalitate în ansamblu, fapt confirmat de diferențele statistic semnificative la factorii: Factorul C: instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională ($U=52$, $p=0,01$); Factorul G: supraeu slab vs.

forța supraeului ($U = 66$, $p = 0,05$). Schimbările menționate în personalitatea adolescentului au determinat și ele descreșterea nivelului de anxietate.

Generalizând rezultatele obținute după aplicarea Chestionarului 16 PF Cattell Forma C, constatăm că adolescenții din GE/retest spre deosebire de adolescenții din GC, sunt mai liniștiți, mai destinși, mai optimiști, mai îndrăzneți și au o reactivitate emoțională moderată. Aceste transformări se datorează formării abilității de autocontrol emoțional și descoperirii propriilor trăsături și capacități.

A doua direcție. Pentru a investiga în ce măsură schimbările enumerate se datorează programului psihologic de reducere a anxietății școlare vom examina rezultatele obținute de adolescenții din grupul experimental în test și retest.

În continuare, în figurile 4, 5, 6 sunt ilustrate rezultatele experimentului de control pentru adolescenții din GE:

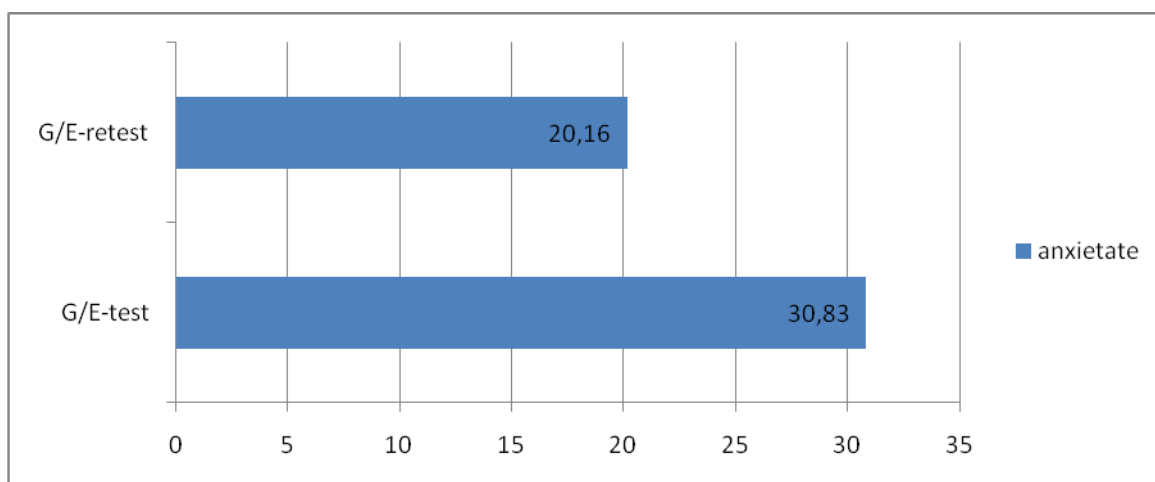


Fig. 4. Valori medii pentru adolescenții din GE/test și GE/retest după Scala de Manifestare a Anxietății Taylor

Prezentarea grafică a rezultatelor experimentale, obținute de adolescenți, indică deosebiri între rezultatele medii ce exprimă manifestarea anxietății în GE/test și GE/retest. Rezultatele medii obținute de adolescenții din cele două grupuri sunt următoarele: GE/test – 30,83 (un. medii) și GE/retest – 20,16 (un. medii). La prelucrarea statistică a datelor obținute prin aplicarea testului T-Student, au fost depistate diferențe statistic semnificative ($t = 2,917$, $p = 0,08$), cu rezultate mai mici pentru adolescenții din GE/retest.

Schimbările semnificative, obținute de adolescenți la indicele anxietate, se datorează optimizării generale a stărilor psihoemoționale prin dezvoltarea deprinderilor de autocontrol emoțional, prin însușirea tehnicilor de relaxare și reglare psihică, prin extinderea trăsăturilor de personalitate, prin dezvoltarea competențelor comunicative și prin exersarea unui comportament sigur și optimist.

În mod deosebit, ne-am propus să observăm cum se modifică tipurile de anxietate la adolescenți ca urmare a aplicării programului de intervenție psihologică.

Datele obținute la aplicarea repetată a Inventarului de expresie a anxietății ca stare și trăsătură, după experimentul formativ sunt expuse în figura 5.

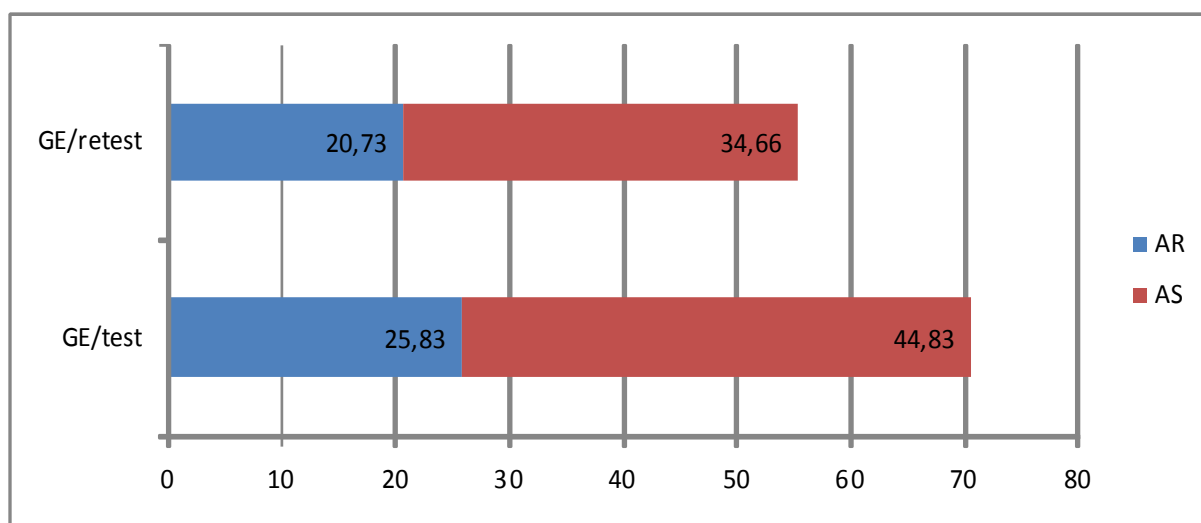


Fig.5. Valori medii pentru adolescenții din GE/test și GE/retest conform Inventarului de expresie a anxietății ca stare și trăsătură

Pentru cele două dimensiuni ale anxietății (AS și AR) se atestă modificări datorate intervențiilor psihologice din experimentul formativ. Compararea rezultatelor ne permite să constatăm deosebiri de medii: AR: GE/test – 25,83 (un. medii), GE/retest – 20,75 (un. medii) și pentru AS: GE/test – 44,83 (un. medii), GE/retest – 34,66 (un. medii). Pentru a determina dacă există sau nu diferențe între GE/test și GE/retest am aplicat testul T-Student, astfel au fost obținute diferențe semnificative la variabila AR ($t=3,429$ $p=0,002$) cu rezultate mai mici pentru adolescenții din GE/retest.

Remarcăm faptul că programul psihologic de diminuare a anxietății are un impact pozitiv asupra AR și a AS. Adolescenții din GE/retest manifestă nivel moderat de anxietate – reactivă și anxietate – stabilă. Drept consecință a acceptării de sine, a dezvoltării încrederii în sine și a ridicării autoaprecierii, se îmbogățesc și se diversifică reacțiile afective ale adolescenților față de diferite situații și circumstanțe. În același timp, vom menționa că ele se manifestă cu unele reticente.

Particularitățile de personalitate ale adolescenților din GE au fost retestate prin Chestionarul 16 PF Cattell Forma C.

În continuare vom examina detaliat scorurile caracteristice ale mediilor.

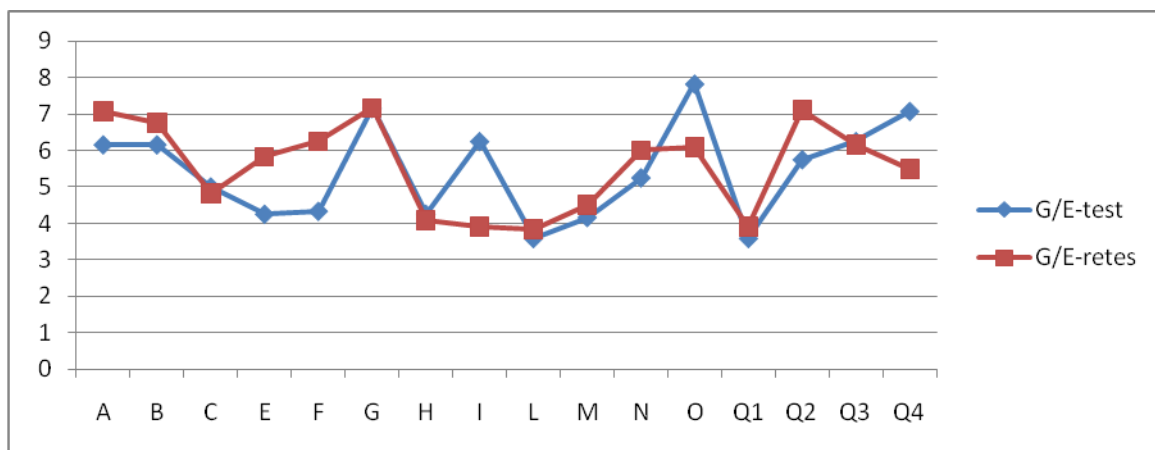


Fig. 6. Valorile medii pentru adolescenții din GE/test și GE/retest conform Chestionarului de personalitate Cattell

Compararea rezultatelor medii cu privire la adolescenții din GE/test și GE/retest denotă o micșorare a scorurilor medii după intervențiile psihologice privind următorii factori: Factorul C: stabilitatea vs. instabilitatea emoțională (GE/test – 5,0 un. medii și GE/retest – 4,83 un. medii), Factorul H: timiditatea vs. îndrăzneala (GE/test – 4,25 un. medii și GE/retest – 4,08 un. medii), Factorul I: harria vs. premsia (GE/test – 6,25 un. medii și GE/retest – 3,91 un. medii), Factorul O: încredere vs. tendința spre culpabilitate (GE/test – 7,83 un. medii și GE/retest – 6,08 un. medii), Factorul Q3: sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic (GE/test – 6,25 un. medii și GE/retest – 6,16 un. medii) și Factorul Q4: tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată (GE/test – 7,08 un. medii și GE/retest 5,5 – un. medii).

Totodată s-a constatat și o mărire a scorurilor pentru: Factorul A: schizotimia vs. ciclotimia (GE/test – 6,16 un. medii și GE/retest – 7,08 un. medii), Factorul B: inteligența (GE/test – 6,16 un. medii și GE/retest – 6,75 un. medii), Factorul E: supunere vs. dominanța (GE/test – 4,25 un. medii și GE/retest – 5,83 un. medii), Factorul F: expansivitate vs. nonexpansivitate (GE/test – 4,33 un. medii și GE/retest – 6,25 un. medii), Factorul H: timiditatea vs. îndrăzneala (GE/test – 4,25 un. medii și GE/retest – 4,08 un. medii), Factorul L: atitudine încrezătoare vs. suspiciune (GE/test – 3,58 un. medii și GE/retest – 3,83 un. medii), Factorul M: preocupare față de aspecte practice vs. ignoranță față de aspecte practice (GE/test – 4,16 un. medii și GE/retest – 4,5 un. medii), Factorul N: clarviziune vs. timiditate (GE/test – 5,25 un. medii și GE/retest – 6,0 un. medii), Factorul Q1: radicalismul vs. conservatorismul (GE/test – 3,58 un. medii și GE/retest – 3,91 un. medii), Factorul Q2: atitudine de dependență vs. independență (GE/test – 5,75 un. medii și GE/retest – 7,1 un. medii), iar Factorul G: supraeu slab vs. forța supraeului (GE/test și GE/retest – 7,16 un. medii).

Analiza statistică a rezultatelor adolescenților din GE/retest și ale celor din GE/retest ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative la factorii ce țin de neliniște, îngrijorare și anxietate: Factorul F: îngrijorare vs. nepăsare ($t=4,412$, $p=0,001$), Factorul O: încredere vs. tendință spre culpabilitate ($t=3,237$, $p=0,004$) și Factorul Q4: tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată ($t=3,886$, $p=0,001$). Au intervenit schimbări favorabile și pentru personalitate în ansamblu, fapt confirmat de diferențele statistic semnificative la factorii: Factorul E supunere vs. dominanța ($t=2,685$, $p=0,014$), Factorul I: harria vs. premsia: ($t=-3,013$, $p=0,006$) și , Factorul Q2: atitudine de dependentă vs. independentă ($t=-3,647$, $p=0,001$). , Factorul C: instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională ($p=0,05$); Factorul G: supraeu slab vs. forța supraeului ($p=0,05$) și Factorul Q3: sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic ($p=0,05$). Schimbările menționate în personalitatea adolescentului au determinat și ele descreșterea nivelului de anxietate.

Datele obținute demonstrează că preadolescenții din GE, în urma programului de intervenție psihologică, devin mai echilibrați, mai temperați, toleranți, liniștiți și descătușați, iar uneori manifestă atitudine generală de indiferență. Cu toate acestea, ei au o gândire rigidă, o rezistență joasă la stres, conflicte interne, o reprimare a unor sentimente, atitudine suspicioasă față de cei din jur și tendințe spre deprimare, pesimism și culpabilitate. Câteodată, pe acest fundal pot apărea sentimente de solitudine și insuficiență.

Generalizând rezultatele experimentului de control în ceea ce privește adolescenții din GE, putem afirma că prin activități special organizate, care sunt axate pe scăderea tensiunii emoționale, activizarea resurselor proprii, pe exersarea și însușirea comportamentelor efective, încredințate și optimiste în diferite situații de viață (familie, școală, grup de semeni, societate), se poate influența pozitiv asupra afectivității adolescenților reducând anxietatea.

Rezultatele expuse în acest articol ne permit să formulăm următoarele concluzii:

1. Adolescenții din grupul experimental/retest au demonstrat rezultate ce indică un nivel mai scăzut de anxietate (anxietate reactivă, anxietate stabilă) comparativ cu adolescenții din grupul de control. În comportamentul acestor adolescenți s-au produs următoarele modificări: atenuarea instabilității, excitabilității, emotivității, nervozității, tensiunii psihice, sentimentalismului, tendinței de culpabilitate și descurajării. Acești adolescenți au devenit mai calmi, mai temperați, mai stăpâni pe sine, încredințați în propria lor persoană, adaptabili, cu un tonus psihic pozitiv și dispuși să-și controleze emoțiile.

2. Prin activitățile de intervenție psihologică, diminuarea anxietății la adolescenții din grupul experimental/retest este posibilă numai parțial, de la nivelul ridicat până la nivelul moderat.

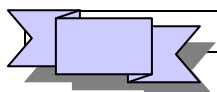
Atenuarea anxietății (anxietatea reactivă, anxietatea stabilă) până la nivelul redus considerat optimal și necesar ca motivator în activitățile desfășurate, nu a fost posibilă.

3. Rezultatele obținute arată că aplicarea unui program psihologic de diminuare a anxietății și a repercusiunilor acesteia are un impact pozitiv asupra dezvoltării emoționale, în special, și a personalității adolescentului în întregime.

BIBLIOGRAFIE

1. Brunel H. Cum să te relaxezi repede și plăcut. Douăzeci și două de rețete. tr. de A. Ardeleanu. București: TREI, 2003. 168 p.
2. Choque J. ABC-ul relaxării. tr. de G. Țițeica. București: Corint, 2003. 138 p.
3. Eckersleyd J. Copilul anxios. Adolescentul anxios. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press, 2005. 111 p.
4. Golu F. Psihologia dezvoltării umane. București: Universitară. 2010. 315 p.
5. Holdevici I. Psihoterapia anxietății. București: Dual Tech, 2002. 400 p.
6. Huber W. Psihoterapiile. tr. de I. Dafinoiu. București: Științifică Tehnică, 1997. 307 p.
7. Racu Iu. Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare. Chișinău: TOTEX-LUX SRL. 2013. 154 p.
8. Прихожан А. Психокоррекционная работа с тревожными детьми В: Активные методы в работе школьного психолога. Москва: АПН СССР, 1989. с. 32 – 56.
9. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. Под ред. И. Дубровиной. 6-е изд. Москва: Академический Проект, 2002. 128 с.
10. Психотерапия детей и подростков. Под ред. Ф. Кендалла. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 432 с.

Primit 24.02.2014



«ЛИНЗА ИНВАЛИДНОСТИ» КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ТИПА

Малик Марина Валентиновна, соискатель кафедры управления учебными заведениями и государственной службы Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского

Summary

The attention of this article is accented on the fact, that the activities of heads of educational institutions should be aimed at ensuring equal opportunities of education and development of children with special educational needs. «Lens of disability», is considered as a tool of general educational institutions of inclusive type, defined its aim, scope and method of application.

Keywords: inclusion, «lens of disability», special educational necessities.

Резюме

В статье акцентировано внимание на том, что деятельность руководителей общеобразовательных учебных заведений должна быть направлена на обеспечение равных условий обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями. Рассмотрена «линза инвалидности» как инструмент управления общеобразовательным учебным заведением инклюзивного типа, определена ее цель, область и методика применения.

Ключевые слова: инклюзия, «линза инвалидности», особые образовательные потребности.

Идеи инклюзивного обучения в Украине довольно быстро распространяются и находят поддержку среди родителей, учителей и других слоев населения. Благодаря введению инклюзивной системы образования у родителей детей с особыми образовательными потребностями появляется выбор: либо отдать ребенка в специальную школу, где с ним будут работать квалифицированные педагоги (тифлопедагоги, психологи, офтальмологи и другие), либо в обычную школу, где ребенок, возможно, лучше адаптируется к жизни в обществе. Общеобразовательные учебные заведения инклюзивного типа способствуют социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями, развитию их самостоятельности и независимости, а самое главное – формируют общественное мнение по отношению к ним как к полноценным людям, помогают «обычным» детям становиться толерантными и учиться уважать других независимо от их особенностей. Поэтому деятельность руководителей таких общеобразовательных учебных заведений должна быть направлена на обеспечение равных условий обучения и развития для учеников с особыми образовательными потребностями.

Создание условий (организационных, педагогических, психологических) реализации учебно-воспитательного процесса на основе инклюзивного образования требует от руководителей учебных заведений инклюзивного типа дополнительных знаний и умений, постоянного внесения новизны во все направления образовательного процесса – учебный, воспитательный, управленческий. Требуется создания качественно новой системы управления учебным заведением, которая включала бы построение «открытой» социально-педагогической системы; приоритетность гуманных отношений между участниками учебно-воспитательного процесса; закрепление демократических основ во всех сферах деятельности; интеграцию в международное образовательное пространство; повышение квалификационного уровня сотрудников в межкурсовый период. Созданию такой системы управления способствует «линза инвалидности», которая помогает руководителю учебного заведения выяснять проблемные аспекты любой законодательной инициативы, планов, программ, которые прямо или опосредованно касаются детей с особыми образовательными потребностями, и начертить пути выхода из сложившейся ситуации.

Проблемы инклюзивного образования нашли свое отражение в исследованиях многих учёных, в частности: В. Бондаря, В. Засенко, В. Синёва, В. Снигульской, В. Тарасун, Г. Шеремет и др. Проблемы интеграции личности с функциональными ограничениями в общество исследуют А. Василишин, А. Высоцкая, Т. Ильяшенко, А. Колупаева, Л. Лохвицкая, М. Сварник, Е. Тюптя и др. Проблемам обучения и воспитания детей с особыми потребностями посвятили свои работы И. Зверева, А. Капская, А. Мудрик, С. Хлебик и другие. Развитие теории и методологии управления в области школьного образования, обоснование закономерностей, принципов, функций, методов управления общеобразовательными учреждениями осуществлены ведущими отечественными и зарубежными учеными: В. Безпалько, Ю. Васильевым, Ю. Конаржевским, Н. Кондаковым, В. Кричевским, В. Масловым, Н. Ничкало, С. Сысоевой, В. Сухомлинским, М. Поташником, Т. Шамовой. Тем не менее, несмотря на определенные наработки в этой области, остаются нерешенными вопросы управления общеобразовательным учебным заведением инклюзивного типа.

Целью статьи является рассмотрение «линзы инвалидности» как инструмента управления общеобразовательным учебным заведением инклюзивного типа.

Образование является важнейшим фактором социальной интеграции и автономии всех людей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями. Однако получение образования этой группой детей зависит от многих причин, прежде всего – от доступности транспорта, школьных помещений, оборудования, программного обеспечения,

предоставления, в случае необходимости, соответствующей технической помощи. Качество обучения детей с особыми образовательными потребностями обеспечивает инклюзивное образование. Оно помогает ликвидировать барьеры и разрушить некоторые стереотипы их поведения на благо успешной адаптации в общественной жизни. Успешное внедрение инклюзивного образования в общеобразовательное учебное заведение зависит от качества управления.

Проведенный нами опрос среди учителей общеобразовательных школ показал, что 52% опрошенных против инклюзии, 12% – сомневаются в её целесообразности. Основными препятствиями на пути внедрения инклюзии в школу опрошенные учителя считают: барьеры окружающей среды (неприспособленность школьных помещений, транспорта) – 82%, неадаптированные образовательные программы – 76%, плохое финансирование – 72%, стереотипный подход (если инвалид, то должен обучаться и воспитываться в специальном учреждении) – 56%, квалификация учителей (недостаток специальных знаний и умений в сфере обучения детей с особыми образовательными потребностями) – 68% респондентов. Такие результаты свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы по внедрению инклюзии в учебных заведениях. Но прежде чем организовывать внедрение инклюзии в учебном заведении, руководитель должен чётко понимать что процесс разработки технологии внедрения предусматривает следующую пошаговую стратегию: постановку цели и задач внедрения, разработку концепции, формулирование миссии, организацию команды, сбор и анализ данных по выделенной проблеме, разработку и реализацию плана мероприятий, расширение информации к нему, мониторинг и оценка реализация плана, анализ полученных результатов. В формировании политики управления общеобразовательным учебным заведением такого рода руководителю помогает «линза инвалидности».

«Линза инвалидности» – это инструмент для разработки и внедрения технологии учебного процесса, которая является инклюзивной по отношению к детям с особыми образовательными потребностями. В буквальном смысле, «линза» – это оптическое стекло, ограниченное двумя сферическими поверхностями или одной сферической и одной плоской, способное собирать или рассеивать лучи, которые проходят сквозь него [2, с. 490]. «Линза инвалидности» также называется «линзой инклюзии», так как во время разработки соответствующей технологии и программ фокусирует внимание на особенностях инклюзии. Это своего рода методика для определения и изучения проблем инклюзивного образования.

Назначение «линзы инвалидности» – определять вопросы, которые затрагивают интересы детей с особыми образовательными потребностями, акцентировать внимание на

законодательных барьерах, обеспечивать разработку такой политики и программ внедрения инклюзии, которые являются оптимальными для всех. «Линза инвалидности» служит ориентиром в процессе формирования и внедрения технологии образования, ориентированной на детей с особыми образовательными потребностями. Она позволяет руководителю школы эффективно анализировать и учитывать проблему ограниченных возможностей и ее влияние на разные виды школьной деятельности [1, с. 123].

Следует отметить, что «линза инвалидности» является не только средством анализа и разработки внутришкольной политики. Она является, также, средством создания условий для инклюзивного образования и внедрения его в повседневную деятельность. Руководитель учебного заведения может использовать «линзу инвалидности» для поддержки любой инициативы, которая прямо или опосредованно касается детей с особыми образовательными потребностями: для экспертной оценки законодательно-нормативных актов, инструкций, мероприятий в сфере инклюзии. Ее применение дает возможность определить степень инклюзивности любых документов, практик, среды и уровень социального поведения. «Линзу» рекомендуется применять для определения содержания проблемы, критериев ее ценности; изучения альтернатив; оценки перспектив реализации; выработки рекомендаций.

Рассмотрим несколько примеров. Во время разработки проекта новой школы можно применить «линзу инвалидности» с целью определения уровня инклюзии для детей с особыми образовательными потребностями. Представьте, что вы не видите (не слышите, не ходите, не понимаете сложных понятий). Какие вопросы вы бы поставили, чтобы узнать, насколько ваш план инклюзивный? Предлагаем лишь некоторые:

- ✓ Что я могу сделать, чтобы незрячему ребенку было комфортно в моем классе?
- ✓ Как незрячий ребенок будет перемещаться по классу и школьному зданию?
- ✓ Какими специальными устройствами будет пользоваться незрячий ребенок? (Неоптические и оптические средства, средства для слабовидящих, тактильные, звуковые, вспомогательные технические средства).
- ✓ Как незрячий ребенок будет работать с плоскочечатными материалами и написанными от руки текстами? (Записи на доске, демонстрации в классе, карты, чертежи, диаграммы, схемы, таблицы, диафильмы, фильмы, проекторы и читающие машины, репродуцированные материалы, тесты и домашние задания, учебники и другие книги).
- ✓ Какие дополнительные навыки нужно развивать у незрячего ребенка, и какие вспомогательные средства могут ему для этого понадобиться?

Представленная ниже «линза» помогает ответить на вопрос «Насколько доступным является ваше учебное заведение?». Дети с особыми образовательными потребностями имеют право получать доступ ко всем аспектам жизнедеятельности общества и брать в них участие. Действия, направленные на удовлетворение их нужд, одновременно дают возможность устранить любые существующие барьеры. Чтобы обеспечить необходимые приспособления для человека с определенным ограничением, школа должна продумать методику обмена информацией и предоставления услуг.

Проводит ли учебное заведение консультации с детьми, которые имеют ограниченные возможности или их родителями, во время разработки или пересмотра учебных планов? Могут ли дети с особыми образовательными потребностями или их родители беспрепятственно обращаться в ваше учебное заведение? Применяет ли ваше учебное заведение альтернативные средства коммуникации, например, текстовый телефон? Предоставляется ли информация в альтернативных форматах, например, в виде аудиозаписи или напечатанная большим шрифтом? Есть ли в вашем учебном заведении работники, которые владеют специальными навыками коммуникации для общения с лицами, которые имеют нарушение зрения или слуха? Существует ли в вашем учебном заведении практика обособления детей с особыми потребностями в процессе предоставления образовательных услуг?

Независимо от типа «линзы», она должна охватывать 4 основных общих аспекта:

- 1) понимание контекста вопросов инвалидности;
- 2) максимальное расширение возможностей в разных сферах жизни для детей с особыми потребностями;
- 3) устранение барьеров для участия в общественной жизни и независимости;
- 4) привлечение лиц с ограниченными возможностями и представителей других организаций, которых волнуют проблемы детей с особыми потребностями.

По методике использования «линзы инвалидности» во время анализа определённого документа необходимо придерживаться главного принципа – рассматривать все утверждения как бы через увеличительное стекло, искать среди них такие, которые необходимо изменить, чтобы придать им инклюзивный характер, то есть оценивать с точки зрения недискриминации, равенства возможностей, уважения к детям с особыми образовательными потребностями, их полного и эффективного включения в общественную жизнь.

Потребности таких детей неодинаковы, и потому «линза инвалидности» должна учитывать все типы ограничений, возрастные, культурные и гендерные характеристики.

Кроме того, нужно предусматривать возможное влияние политики, законодательства, нормативных положений на условия существования детей с особыми образовательными потребностями, их семьи и опекунов.

Таким образом, можно сделать выводы, что «линза инвалидности» является инструментом управления общеобразовательным учебным заведением инклюзивного типа, поскольку способствует усовершенствованию программ и услуг для детей с особыми образовательными потребностями и обеспечивает внедрение инклюзивного образования в учебно-воспитательный процесс.

Она помогает экономить время и средства. Например, с точки зрения финансовых расходов и затрат времени, намного рациональнее в самом начале строительства школы возводить специальные сооружения для детей с особыми образовательными потребностями, чем осуществлять архитектурные изменения на более позднем этапе. Стоимость ремонтных работ по установлению пандусов, лифтов, расширение дверных проемов, обеспечение акустических и визуальных устройств и т.п., намного выше чем установка их в процессе строительства.

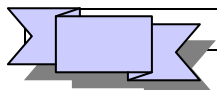
Максимально повышается вероятность реализации защитных мероприятий, предусмотренных законодательством по правам человека. Дети с особыми образовательными потребностями имеют такие же амбициозные или простые планы, как и их сверстники. Тем не менее, на пути к их достижению им приходится сталкиваться с барьерами, которые значительно отличаются от препятствий, которые существуют для обычных детей. Использование «линзы инвалидности» с целью ликвидации таких барьеров свидетельствует о признании равных возможностей всех людей.

«Линза инвалидности» помогает преодолеть барьеры в отношениях людей, которые возникают вследствие существующих ценностей и убеждений; институционные барьеры, возникающие на уровне законодательства, политики и практики.

Литература

1. Байда Л. Ю. Інвалідність та суспільство: навч. посіб. / Л. Байда, О. Касюкова. – К. : «Київський університет», 2011. – 187 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

Primit 24.02.2014



Роль социально-психологических навыков и компетенций в преодолении агрессивного поведения.

Ковалева Е.А., др., конф. КГПУ им. И. Крянгэ.

Summary

Disbalance in relationships between an individual and society is accompanied by aggression. Development and perfection of socio-psychological skills decreases tension in conflict relationships between society and an individual. Developed self-consciousness gives possibility to evaluate the situation adequately and react to it in a flexible way. Knowing the social norms blocks aggressive behavior. Enlarging one's social experience and inclusion into group activity decreases aggression of an individual.

Keywords: socio psychological skills; frustration; aggressive behavior; self-consciousness; cognitive evaluation; group inclusion; socialization.

Rezumat

Dezechilibrul în relațiile dintre un individ și societate este însoțit de agresiune. Dezvoltarea și perfecționarea abilităților socio-psihologice scade tensiunea în relațiile conflictuale dintre societate și individ. Dezvoltarea conștiinței de sine oferă posibilitatea de a evalua situația în mod adecvat și de a reacționa la aceasta într-un mod flexibil. Cunoașterea normelor sociale blochează comportamentul agresiv. Cu cât mai multă experiență socială are un individ și cu cât mai mult este inclus în activitățile de grup, cu atât mai scăzut va fi nivelul de agresivitate manifestat de el.

Cuvinte cheie: competențe socio-psihologice; frustrare; comportament agresiv; conștiința de sine; evaluare cognitivă; incluziune în grup; socializare.

Взаимодействие личности и общества – сложный, многосторонний процесс, в результате которого достигается гармоничный баланс между потребностями личности и интересами общества. Социализация отражает включение личности в социум.

Это взаимодействие часто бывает противоречивым, характеризуется конфликтным отношением человека и общества, затрудненностью выработки социально-необходимых качеств личности. Это приводит к негативным реакциям со стороны индивида, неверной интерпретации социальной ситуации, приводящей его к фрустрации. И как результат – санкциям со стороны общества. Биологизаторская теория возникновения агрессии подчеркивает инстинктивные основы агрессии, которую остановить невозможно. З.Фрейд

указывал на основы человеческого стремления к разрушению, считая бесплодными попытки приостановить этот процесс. Энергия агрессивного влечения постоянно накапливается и в результате пускового раздражителя она разряжается. Однако даже при наличии агрессивных бессознательных импульсов человек является социальным субъектом и может сублимировать, осознавать и направлять свою энергию, трансформируя ее в социально-приемлемые формы.

В фрустрационных теориях агрессия как состояние появляется при столкновении с неожиданным препятствием, преодоление которого затруднено. Состояние фрустрации свидетельствует о том, что человек вошел в конфликт с внешней средой. При этом личность испытывает недостаток потенциала в преодолении этих дисгармоничных отношений. Агрессивное поведение имеет эволюционные корни. Агрессивные реакции – самые примитивные формы во взаимоотношениях. Они предполагают устранение или нанесение вреда другому, всему тому, что угрожает физической или психической целостности человека. Мотивацией агрессивного поведения является ожидаемый эмоциональный сдвиг при устранении источника фрустрации. Агрессия может быть направлена даже на то, что субъективно кажется враждебным. Это зависит от когнитивной обработки поступающей извне информации, от преломления информации через личностные смыслы.

В результате осмысления ситуации дается оценка социального объекта и способов взаимодействия с ним. В когнитивных теориях агрессия рассматривается не только как результат, но и как следствие научения. В процессе воспитания и обучения формируется в сознании определенная картина мира, приемлемые способы взаимодействия с ним. Любая оценка объекта или ситуации – это переживание смысла и ценности этого объекта, явления. Предыдущий усвоенный и осмысленный субъектом опыт отношений выполняет функцию знания и указания на то, как оценивать и вести себя в определенных ситуациях социального взаимодействия. Агрессивное поведение возникает при наличии:

- оценки субъектом последствий своего агрессивного поведения как способа достигнуть для себя положительного результата;
- наличия эмоционального перевозбуждения и психического напряжения;
- наличия фрустрации;
- наличия объекта, способного снять напряжение в преодолении фрустрации.

Оценка социальной ситуации связана с уровнем усвоения социальных ценностей. Важнейшая функция ценности – играть роль выбора из альтернативных способов действия. Расширение социальной сферы взаимодействия личности приводит к новому

опыту, усложнению регуляции поведения. Агрессивность – это состояние сознания личности, установок, моделей восприятия. Установка может пониматься как переживание смысла и ценности социального объекта. При отсутствии такого качества как эмпатия, человек рассматривается лишь как физический объект. А при наличии эмпатии другому человеку приписываются такие свойства, которыми обладает сам субъект взаимодействия. Чем лучше понимает себя субъект, чем лучше у него развития рефлексия поведения и отношения с другими людьми, тем выше уровень самосознания и оптимальнее и гармоничнее социальные контакты.

Процесс самосознания и его особенности детерминируют уровень проявления агрессии. Самооценка регулирует внутренние обязательные нормативные стандарты, которые могут препятствовать или способствовать проявлению агрессии. Если человек субъективно воспринимает опасность, исходящую от другого, ощущает, что он находится в угрожающей атмосфере, его личностным смыслом становится преодоление угрозы и восстановление своего достоинства. При необходимости повысить собственную самооценку, заявить о себе человек может использовать агрессию как способ самоутверждения. Шибутани Т. считает, что «Я-концепция – это способ поведения». Каждое переживание каким-то образом связано с другими людьми и его Я - концепция вплетена в ткань взаимоотношений. Благодаря самосознанию поведение субъекта организуется в устойчивые схемы. Шляхтина О.И. указывает на связь социального статуса и агрессивного поведения. Неудовлетворенность социальным статусом у отверженных и стремление защитить свое положение у лидеров может вызывать у них повышенную агрессивность. Статус связан с конвенциональными нормами. Нормативные стандарты отражают социальные ценности группы. Поведение личности в группе определяется тем, насколько усвоены и поддерживаются эти ценности. Соотнесенность личных и общественных ценностей позволяет структурировать и упорядочить личную картину мира, определить отношение к себе и другим. Социальные нормы складываются в систему стереотипов, стандартов поведения. Это устойчивые модели поведения, которые отражают закономерности социального развития. В историческом развитии общества агрессия и насилие входили в допустимую норму взаимодействия (например, заповедь «око за око...»). Развитие личности на доконвенциональном этапе нравственности (Колберг) предполагает ответную агрессию. В современном обществе, с развитием гуманистических и демократических тенденций конвенциональный уровень социальных норм блокирует проявление агрессии. Во взаимоотношениях людей устанавливает недопустимость насилия в контактах.

При усвоении общественных норм необходим мотив долженствования в поведении, который связан с развитием волевых навыков. Ильин В.П. рассматривает волевое поведение в связи с развитием целеустремленности. Волевые усилия направлены на подавление побуждений, препятствующих достижению цели. С другой стороны, волевые усилия стимулируют активность, направленную на выработку качеств личности: терпеливость, выдержку, стойкость.

Воля позволяет проявлять способность длительное время направлять и контролировать поведение, преодолевая импульсивность и связанную с ней агрессивность. Волевые качества личности могут подавлять отрицательные эмоции, вызванные агрессивными побуждениями, формировать социальные привычки.

При сильном негативном переживании, субъект не всегда может справиться с эмоциями. Воля может только мобилизовать личные ресурсы, но отрицательные эмоции тормозятся в процессе саморегуляции. Источником торможения агрессивных влечений могут быть как внешние, так и внутренние источники. Внешним источником прекращения агрессии может выступать страх перед возмездием или наказанием за недопустимое поведение. Внутренним источником – переживание вины и стыда за несдержанное поведение. Агрессию сопровождают такие эмоции как досада, злость, негодование, гнев. Эти эмоции связываются субъектом с предполагаемой причиной раздражения. Ситуативные реакции регулируются аттитудом, в котором проявляются:

- определенное состояние сознания и нервной системы;
- готовность к определенным реакциям;
- направленность поведения.

Общение может, как усиливать, так и снижать степень психического напряжения. В общении происходит усвоение социальных норм, вырабатываются навыки коммуникации. Особое значение овладение коммуникативными навыками имеет в подростковом возрасте. В этом возрасте переходит переориентация общения с взрослых на сверстников. В общении формируются качества, способствующие установлению межличностных отношений. Ковалев П.А. считает, что агрессивное поведение сопровождается такими качествами как обидчивость, вспыльчивость, мстительность. Так же на возникновение агрессии, по мнению Реана А.А., влияет демонстративность характера. Коммуникативная практика и совершенствование коммуникативных навыков обеспечивают развитие толерантности, взаимоуважения, качеств, позволяющих совершать совместную деятельность.

Включенность личности в группу можно рассматривать как механизм связи личности и социума. Включенность подразумевает наличие таких особенностей как активность, инициативность, самоуправляемость, стрессоустойчивость, дружелюбие. Группа оценивает своих членов через призму включенности. Положительно оцениваются те качества, которые способствуют развитию и укреплению группы. Негативно оцениваются те качества, которые ведут к разрушению социального организма. Неконтролируемая агрессия нарушает атмосферу определенности и устойчивости. Согласование личных и групповых оценок позволяет личности ориентироваться в своей персональной самоактуализации. Диффузное «Я» нуждается в сильном «Мы». Социализация предполагает не только усвоение, но и воспроизведение социальных связей и отношений. Высокий уровень владения коммуникативными навыками и компетенциями предполагает: коммуникабельность, умение работать в команде, успешно разрешать конфликтные ситуации, гибко проявлять себя в изменяющихся ситуациях, исполнять социальные роли, оказывать дружескую поддержку и др. Навыки характеризуются взаимодействием с социальной средой:

- принятие и эффективный ответ на социальные ожидания;
- гибкость и эффективность при встрече с новыми или потенциально опасными условиями;
- способность придавать событиям желательное для себя направление.

По мнению Шибутани Т. Для успешной адаптации и развития личности имеет значение комбинация приемов и компетенций, которые позволяют справляться с затруднениями.

Благодаря развитию социально-психологических навыков можно повысить ресурсы личности в том числе для совладания с агрессивными тенденциями. Выделим некоторые психологические умения и компетенции:

- умение понимать свои чувства и других людей, развитое чувство эмпатии и рефлексии.
- умение управлять своим эмоциональным состоянием, осуществлять саморегуляцию;
- обладать высоким уровнем самосознания, иметь адекватную самооценку;
- обладать системой морально-нравственных ценностей, развитым мировоззрением;
- умением достигать поставленных целей, соотнося их с социальными ценностями;
- умение регулировать поведение и деятельность посредством воли.

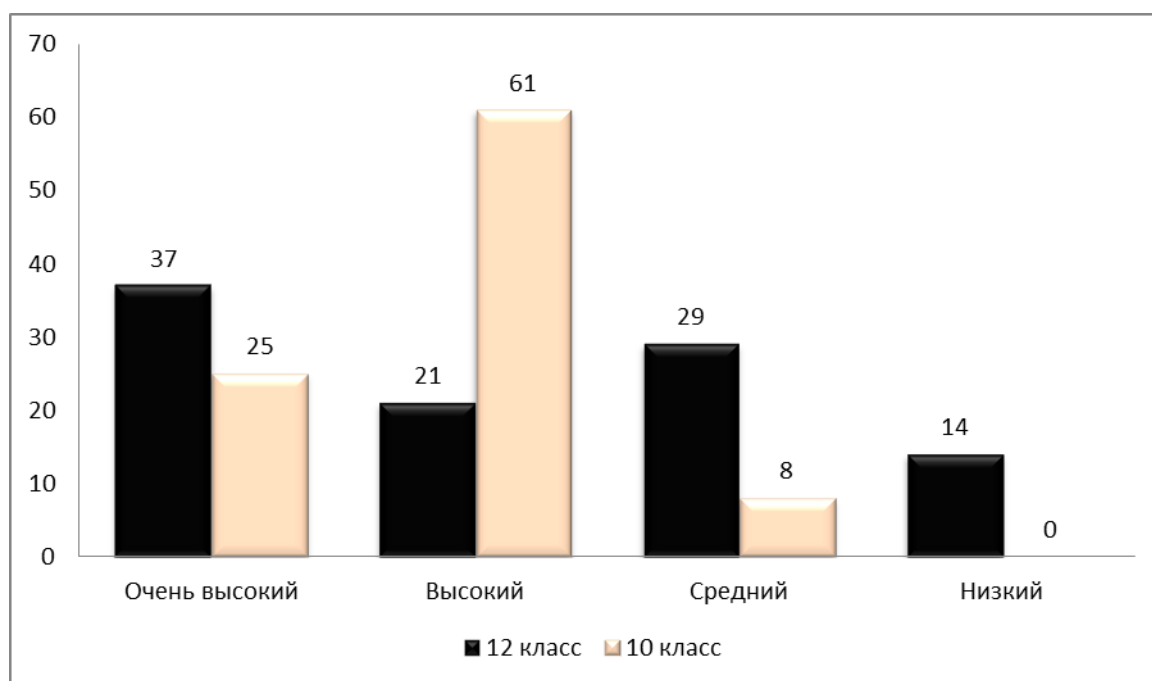
Социальные умения способствуют развитию коммуникаций и включенности личности в группу:

- умение на основе верного восприятия понимать (перцептивный навык) и взаимодействовать (интерактивный навык) с партнером по общению;

- умение аргументировано отстаивать свое мнение, слушать и принимать другую точку зрения (коммуникативный навык);
- умение разрешать конфликт, принимать конструктивную критику;
- создавать и сохранять дружественные и партнерские отношения, действовать совместно;
- умение брать на себя социальную ответственность, лидировать и подчиняться.

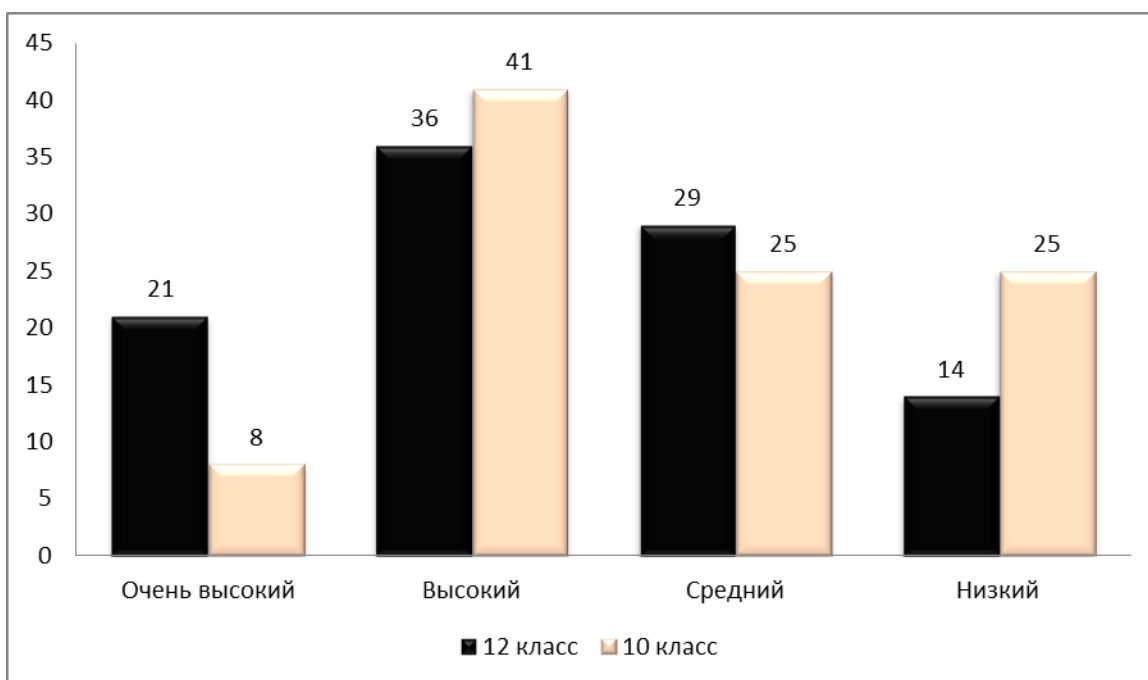
Необходимо целенаправленно, системно содействовать развитию социально-психологически навыков посредством тренинговой работы, просвещения, формированию общественного мнения, практической деятельности

Экспериментальное исследование влияния социально-психологических навыков на агрессивное поведение проводилось на выборке 32 человека (учащиеся 10-12 классов, лицей М.Коцюбинского, г. Кишинев). Проявление агрессивности и враждебных реакций выявлялось при помощи методики А.Басса-Дарки, а так же методикой определения деструктивных установок в межличностных отношениях (И.И.Бойко). Выяснено, что индекс агрессивности по выборке находится в рамках нормы (18). Однако 41% учащихся старших классов проявляют повышенную агрессивность. Индекс враждебности по данной выборке превышает норму (11). Следует отметить повышенные показатели по шкалам «подозрительность» и «вербальная агрессия». Изучение деструктивных установок выявило снижение установки на открытую жестокость от 10 класса к 12 классу. Вероятно, такая тенденция связана с приобретением социального опыта.



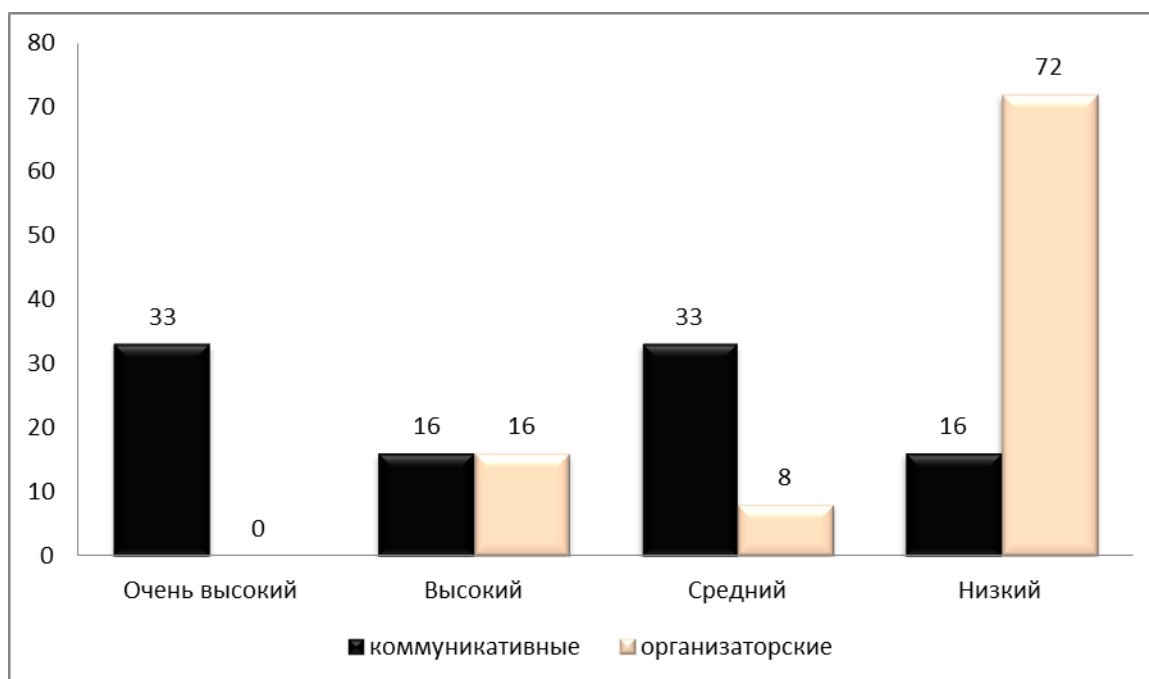
Фигура 1. Уровень проявления деструктивных установок. Шкала «открытая жестокость»

Так же значительные различия выявлены по шкале «негативный опыт общения».



Фигура 2. *Уровень проявления деструктивных установок. Шкала «негативный опыт общения»*

Сформированность социальных навыков изучалась методикой «Оценка коммуникативных и организаторских способностей». Выявлено, что в выборке коммуникативные способности более развиты, чем организаторские.



Фигура 3. *Коммуникативные и организаторские навыки.*

Проведенный статистический анализ по методу ранговой корреляции Спирмана выявил следующие взаимосвязи:

- существуют прямые слабые взаимосвязи между суммарным индексом агрессивности и негативным опытом общения ($r = 0,23$, при $p \leq 0,05$), а так же между шкалами вербальной агрессии и негативным опытом общения ($r = 0,21$, при $p \leq 0,05$);

- существуют умеренные прямые связи между негативным опытом общения и враждебностью ($r = 0,56$, при $p \leq 0,05$), а так же физической агрессией и установкой на завуалированную жестокость ($r = 0,49$, при $p \leq 0,05$);

- негативный опыт общения связан обратной связью с коммуникативными способностями ($r = 0,29$, при $p \leq 0,05$);

- существует обратная умеренная связь между коммуникативными способностями и проявлением установки на открытую жестокость ($r = 0,38$, при $p \leq 0,05$);

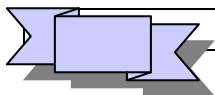
- существует обратная умеренная связь между установкой на завуалированную жестокость и коммуникативными навыками ($r = 0,41$, при $p \leq 0,05$).

Необходимо продолжить исследование, расширив изучение связи агрессивного поведения и с другими социально-психологическими навыками и компетенциями. На основании исследования предполагается осуществить целенаправленное обучение и развитие конкретных навыков через внедрение специальных программ по оптимизации социализации школьников.

Литература.

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2008.
2. Ильин Е.П. Психология воли: Учебное пособие. СПб., 2000.
3. Калин В.К. Классификация волевых качеств: эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Симферополь: Союз, 1983.
4. Шибутани Т. Социальная психология Ростов – на – Дону: Феникс, 1998.
5. Шляхтина О.И. Взаимосвязь агрессивности с личностными особенностями и социальным статусом // Ананьевские чтения - 97: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1997.

Primit 27.02.2014



Forumul național

“Parteneriatul socio-psihipedagogic pentru dezvoltarea educației incluzive”

organizat de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,

catedra Psihipedagogie Specială;

Asociația obștească a copiilor și tinerilor cu dizabilități asociate „VITA” și

Direcția generală Educație, Tineret și Sport a Consiliului municipal Chișinău,

16 – 18 decembrie, 2013

La lucrările Forumului au participat peste 200 de persoane, dintre care reprezentanți ai Ministerului Educației, Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei, Ministerului Justiției, cadre didactice din instituțiile speciale și generale de învățământ (Liceul Teoretic ”B.P. Hajdeu”, Liceul ”T. Maiorescu”, Liceul ”G. Călinescu”, Liceul ”M. Viteazul”, Grădinița nr. 135 pentru copii cu dizabilități vizuale, Grădinița nr. 167 pentru copii cu deficiențe de auz și deficiențe multiple, Școala-internat s. Gîrbovăț, Școala pentru copiii cu deficiențe de auz nr. 12, Liceul cu profil tehnologic pentru copiii cu vedere slabă, etc.), reprezentanți ai ONG-urilor (Asociația ”APDI Humanitas”, Asociația ”SOS Autism”, Asociația Nonguvernamentală ”Verbina”, Asociația Copiilor Surzi din Moldova, Centrul ”Speranța”).

Au fost puse în discuții următoarele subiecte:

- Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, Vasile Cușca, Șef, Direcția politici de protecție socială a persoanelor cu dizabilități, MMPSF;
- Educația Incluzivă – calea Europeană spre o Moldova prosperă. Realizările Republicii Moldova în dezvoltarea și promovarea educației incluzive, Virginia Rusnac, dr., conf.univ.
- Incluziunea educațională prin prisma învățământului superior, Aurelia Racu, dr. hab., conf. univ.

Pe parcurs a fost relevat că în Republica Moldova procesul de învățământ, indiferent de forma organizațională și juridică a instituțiilor de învățământ, se desfășoară în baza standardelor educaționale, Curriculumului național, manualelor și ghidurilor metodologice, aprobate de Ministerul Educației, angajând resurse umane, didactice, logistice, tehnologice.

Sistemul educațional modern are drept scop educarea, instruirea, reabilitarea și integrarea educațională, profesională și socială a persoanelor cu cerințe educaționale speciale. Învățământul este forma de organizare a procesului didactic pentru persoanele cu probleme de cunoaștere și

învățare, de comunicare și interacțiune, senzoriale și fizice, emoționale și comportamentale, sociale, precum și pentru persoanele capabile de performanță înaltă.

Instituțiile de învățământ cu practici incluzive și instituțiile speciale pot beneficia, în condiții normative, de sprijinul instituțiilor de protecție socială, al altor organizații publice sau private, al societăților de binefacere, al persoanelor fizice sau juridice din țară și din străinătate, în scopul asigurării incluziunii educaționale și sociale calitative a copiilor și elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Învățământul special se realizează prin instituții de învățământ auxiliare/speciale și alternative ale acestuia - centre de educație specială, centre de educație preventivă, centre de pedagogie curativă, centre de resurse și asistență educațională etc.

Fiind adepții Reformării instituțiilor rezidențiale, Dezvoltarea și implementarea educației incluzive (Ordinul ME nr.255 (25.04. 2012) privind închiderea/ reorganizarea instituțiilor de tip rezidențial; HG 432 (20.04.2007); susținând Programul de dezvoltare a educației incluzive în RM (2011-2020), axat pe:

- a) *promovarea educației incluzive drept prioritate educațională în vederea evitării excluderii și /sau marginalizării copiilor, tinerilor și adulților;*
 - b) *dezvoltarea cadrului normativ și didactico-metodic pentru promovarea și asigurarea implementării educației incluzive;*
 - c) *formarea unui mediu educațional prietenos, accesibil, care să răspundă așteptărilor și cerințelor speciale ale beneficiarilor;*
 - d) *formarea unei culturi și a unei societăți incluzive;*
- prin luările de cuvânt, axate pe teoria și metodologia Educației incluzive;
 - prin prezentările aplicative în cadrul atelierelor de lucru ale specialiștilor notorii în domeniu;
 - reconfirmând faptul că educația incluzivă este indicatorul calității *sistemului de educație deschis, flexibil, adaptat necesităților copilului, în care politicile și practicile sunt axate pe cooperare, parteneriat și relații umane pozitive.*

Au fost formulate următoarele recomandări:

Către Ministerul Educației

1. Ajustarea Cadrului normativ în dezvoltarea Educației Incluzive, prin elaborarea și aprobarea reglementărilor specifice:

- reglementarea serviciilor de sprijin, etc.

2. Elaborarea și implementarea planului de acțiuni: la nivel național și local prin abordarea individualizată a fiecărui copil și incluziunea educațională și socială calitativă a copiilor cu cerințe educaționale speciale;
3. Reglementarea procesului educațional incluziv:
 - determinarea statutului școlii incluzive;
 - determinarea numărului total al copiilor în școala/clasa incluzivă în dependență de ciclul (treaptă);
 - reducerea numărului de copii în grupele logopedice până la 12 copii.
4. Prevenția/identificarea, evaluarea precoce a dizabilității și asistență psihopedagogică a copilului în proces de dezvoltare;
5. Diseminarea și promovarea bunelor practici în/ale Educației Incluzive:
Catedrei PPS, UPSC "Ion Creangă" să i se atribuie rolul prioritar în:
 - Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul asistenței psihopedagogice a CES: reieșind din Nomenclatorul ocupațiilor: psihopedagog special, defectolog, logoped, cadru didactic de sprijin, traducător dactilolog, interpret în limbajul mimico-gestual;
 - Catedrei PPS, UPSC "Ion Creangă", în parteneriat cu IȘE să i se atribuie rolul prioritar în:
 - Formarea continuă/calificarea profesională suplimentară a cadrelor didactice în domeniul Educației incluzive și Asistenței psihopedagogice al copiilor cu CES.
6. Considerăm absolut necesară și actuală formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul Educației Incluzive și Asistenței psiho-pedagogice a persoanelor cu CES din:
 - învățământul secundar general,
 - învățământul secundar profesional,
 - învățământul profesional post-secundar.
7. Predarea disciplinei *Educația incluzivă* la toate specialitățile, (în volum de 60 de ore contact direct) mai cu seamă în Domeniul de formare profesională: *Asistență Socială și Științe sociale* (Psihologie);
8. Elaborarea unor programe de specializare la ciclul II, masterat: Catedrei Psihopedagogie specială, UPSC "Ion Creangă" să i se atribuie rolul prioritar în formarea specialiștilor în: "Comunicarea augmentativă"; "Interpret în limbajul mimico-gestual"; "Terapeut ocupațional"; Traducător dactilolog".

9. Extinderea Educației Incluzive la treapta anteprescolară, preșcolară și în învățământul profesional.
10. Dezvoltarea serviciilor de sprijin.
11. Asigurarea procesului de dezvoltare a Educației Incluzive cu mijloace și materiale didactice: elaborarea programelor educaționale de Terapie Compensatorie pe categorii/tipuri de dizabilități (în baza acestor programe se vor realiza PEI):
 - Pentru dizabilități vizuale (spre exemplu, elaborarea programelor la "Orientarea în spațiu", "Dezvoltarea percepției tactile și a motoricii inferioare", "Dezvoltarea percepției vizuale", "Educația fizică curativă", "Ritmica", "Dactilografierea", "Abreviația Braille").
 - Pentru dizabilități auditive
 - Pentru deficiențe de intelect
 - Pentru deficiențe neuromotorii
 - Pentru deficient asociate
12. Catedra PPS, UPSC "Ion Creangă", în colaborare cu IȘE și alte universități de profil să se includă în formarea programelor, cursurilor de predare on-line, e-learning, Moodle în domeniul Asistenței psihopedagogice a CES.
13. Crearea în incinta UPSC "Ion Creangă" a unui Centru de Resurse pentru cadrele didactice angajate în Asistența psihopedagogică a CES.
14. Crearea în instituțiile superioare de învățământ a Asociațiilor de Voluntariat studențesc pentru asigurarea/facilitarea incluziunii persoanelor cu CES în învățământul superior.
15. Asigurarea cadrului normativ pentru părinții copiilor cu CES (rolul, atribuțiile, responsabilitățile).

Către Ministerul Muncii Protecției Sociale și a Familiei

1. Identificarea și departajarea atribuțiilor funcționale între psiholog, psihopedagog, psihopedagog special;

Către Ministerul Finanțelor

1. Majorarea salariului logopedului și revenirea la remunerarea în procente pentru nocivitate 40%.

Bilanțul Forumului național "Parteneriatul socio-psihopedagogic pentru dezvoltarea educației incluzive" este prezentat prin Declarație.

DECLARAȚIA
PARTICIPANȚILOR LA FORUMUL NAȚIONAL
“PARTENERIATUL SOCIO-PSIHOPEDAGOGIC PENTRU DEZVOLTAREA
EDUCAȚIEI INCLUZIVE”

Chișinău, 18 decembrie 2013

Forumul Național “PARTENERIATUL SOCIO-PSIHOPEDAGOGIC DEZVOLTAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE”, organizat de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Catedra Psihopedagogie Specială, Asociația obștească a copiilor și tinerilor cu dizabilități asociate „Vita”, Direcția Generală Educație, Tineret și Sport al Consiliului municipal Chișinău, care, în zilele de 16-18 decembrie 2013, a reunit în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, reprezentanți ai autorităților publice centrale și locale, cadre didactice, specialiști din mediul academic și reprezentanți ai societății civile, consemnează și promovează politica Republicii Moldova în dezvoltarea educației incluzive și asigurarea respectării drepturilor copiilor, în special, dreptul la educație de calitate prin consolidarea parteneriatelor sociopedagogice.

Reafirmând importanța convențiilor și declarațiilor internaționale privind drepturile copilului, la care Republica Moldova este parte, al strategiilor și programelor Agenției europene pentru dezvoltarea educației persoanelor cu cerințe speciale, UNESCO, UNICEF, Băncii Mondiale și altor structuri internaționale;

Ținând cont de prevederile legislației și politicilor naționale și internaționale;

Fiind convinși de importanța parteneriatelor sociopedagogice pentru asigurarea educației copiilor cu cerințe educaționale speciale și prevenirea excluziunii copiilor;

Reconfirmând faptul că educația incluzivă este indicatorul de calitate a sistemului de educație, sistem care poate răspunde necesităților copiilor, care valorifică potențialul copiilor și al cadrelor didactice, politicile și practicile cărora sînt axate pe parteneriat și colaborare intersectorială;

Apreciind contribuția structurilor administrațiilor publice locale și centrale, a sectorului neguvernamental în implementarea educației incluzive în sistemul de învățământ din Republica Moldova;

Susținând Guvernul Republicii Moldova în angajamentul său de a asigura acces la educație de calitate tuturor copiilor, în special, copiilor cu cerințe educaționale speciale;

Noi, participanții la Forumul Național “PARTENERIATUL SOCIO-PSIHOPEDAGOGIC PENTRU DEZVOLTAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE, fiind adepții reformării sistemului rezidențial de îngrijire a copilului, promovării, dezvoltării și implementării educației incluzive,

Declarăm intoleranța față de orice formă de discriminare, marginalizare sau excludere a copiilor. Fiecare copil are dreptul la educație în corespundere cu necesitățile și potențialul său, în școala din comunitate, alături de semenii săi, familia sa.

Pledăm pentru implicarea eficientă a autorităților centrale în implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, dezvoltarea și promovarea Planului de acțiuni pentru implementarea Programului, consolidarea parteneriatului intersectorial, pentru asigurarea accesului egal și incluziunii școlare a tuturor copiilor;

Ne asumăm angajarea plenară în:

Promovarea educației incluzive drept prioritate educațională în vederea evitării excluderii și /sau marginalizării copiilor, tinerilor și adulților;

Dezvoltarea cadrului normativ și didactico-metodic pentru promovarea și asigurarea implementării educației incluzive, reconsiderarea rolului și importanței cadrelor didactice în dezvoltarea sistemului de educație incluziv;

Asigurarea unui mediu educațional prietenos, accesibil, care să răspundă necesităților de dezvoltare și cerințelor educaționale speciale ale beneficiarilor;

Reconsiderarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive, prin dezvoltarea modulului ”Educație incluzivă”, reconsiderarea programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice la nivel național/ raional/municipal/instituțional, dezvoltarea materialelor metodologice pentru formarea cadrelor și pentru asistența psihopedagogică a copiilor;

Dezvoltarea parteneriatelor sociopsihopedagogice și intersectoriale în procesul dezvoltării educației incluzive, prin elaborarea și implementarea strategiilor de cooperare la nivel național și local pentru dezinstituționalizarea și incluziunea școlară și socială calitativă a copiilor cu cerințe educaționale speciale, în special a celor cu dizabilități; promovarea intervenției timpurii pentru abilitarea/reabilitarea dezvoltării copiilor cu CES, precum și pentru prevenirea dizabilităților secundare, terțiare etc.;

Susținem și ne asumăm toată responsabilitatea pentru dezvoltarea în continuare a educației incluzive, exprimând convingerea că aceasta va asigura dezvoltarea calității sistemului educațional capabil să răspundă cerințelor speciale ale diversității copiilor, va genera schimbarea calității profesionale a cadrelor didactice, atitudinilor determinând o nouă paradigmă de solidaritate umană de la o școală incluzivă la o societate incluzivă.

Cornelia Bodorin, dr., conf. univ.
Șef Catedră Psihopedagogie Specială
UPSC ”Ion Creangă”

Autorii noștri:

Dița Maria, lector, competitor, UPS "Ion Creangă", Chișinău

Vîrlan Maria, conf. univ., dr. în psihologie, UPS "Ion Creangă", Chișinău

Sîrbu Maria, lector, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Лисовская Татьяна Викторовна, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования Национального института образования (Республика Беларусь, г. Минск), кандидат педагогических наук, доцент.

Княжева Ирина Анатольевна, докторант, кандидат педагогических наук, доцент. Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

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

Tabora Marina, master în psihologie

Листопад Алексей Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент. Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

Топал Юрий, докторант Института педагогических наук, Кишинэу

Струлева С.А., докторант кафедры специальной психопедагогики, Государственный Педагогический Университет им. «И. Крянгэ», Кишинэу

Racu Iulia, conf. univ., dr. în psihologie, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Taran Inga, master în psihologie, psiholog CDR „Armonie”, Chișinău

Малик Марина Валентиновна, соискатель кафедры управления учебными заведениями и государственной службы Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского

Ковалева Елена, conf. univ , dr., UPS "Ion Creangă

Cornelia Bodorin, conf. univ , dr., Șef Catedră Psihopedagogie Specială, UPS "Ion Creangă"

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 redacțională 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 recenzenti;
- » 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, cronici științifice, traduceri, recenzii, etc.

Cu respect,

Colegiul de redacție.