

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 4(41)/2015 ISSN 1857-0224

CUPRINS/CONTENT

Княжева И. А. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного профиля к решению современных воспитательных задач The professional training of pre-school pedagogues/instructors for the solving modern educational tasks	3
Листопад А.А. Информационно-коммуникационные технологии в формировании профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений ICT in training the professional-artistic potential in future pre-school Educators	9
Мардарова И. К. Инклюзивный подход в системе дошкольного образования средствами компьютерных технологий Inclusive approach to pre-school education through informational technologies	18
Iurchevici Iulia Aspecte ale conflictului în familia tânără Aspects of conflict within the young family	24
Кривцова Н. Психологические особенности личности в реализации инновационного потенциала Psychological features of personality are in realization of innovative potential	37
Ягодникова В. В. Педагогические условия формирования инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы Pedagogical conditions of innovative direction formation of the educational process in general school	45
Тодорова М. Н. Экспериментальная методика подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами Experimental methodology in training education managers for leading/conducting social-pedagogical projects	53
Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Индивидуальные траектории психологической безопасности личности: понятие и типы Individual trajectories of psychological safety of the person: the concept and types	61
Папач О.И. Научно-методическое сопровождение учителей как особая модель педагогического взаимодействия региональных методических служб Scientific-methodological maintenance of teachers as a specific model of pedagogic	

relation of regional methodological services	69
Баранова В.В. О проблеме развития связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности	
On the problem of speech development of superior preschool age children in the process of artistic activities	81
Șleahțițchi Mihai Despre <i>autoritarism, autosuficiență, avariție, aventurism și aviditate</i> . Cinci intervenții sintetice în psihosociologia comportamentului inadecvat	
On the authoritarianism, self-sufficiency, avarice, sense of adventure and avidity Five syntetic interventions in the psychosociology of the improper behaviour	88
Racu Iulia, Gangan Tatiana Interrelația dintre inteligența emoțională și personalitate la adolescenți	
Emotional intelligence and personality at adolescents	98
Losii Elena Modalități de reacționare a adolescenților în situații de stres	
The ways of behaviour in stressful situation at adolescents	104
Racu Igor, Racu Iulia Comportamentul agresiv la adolescenții dependenți de computer	
Aggressive behaviour at adolescents addicted to computer	112
Autorii noștri	122

**Профессиональная подготовка педагогов дошкольного профиля к
решению современных воспитательных задач**
**The professional training of pre-school pedagogues/instructors for the solving
modern educational tasks**

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

Summary

The article is devoted to disclosure problems, features and the historical roots of professionally training teachers of preschool profile to solution contemporary educational problems. It devoted views of the foretime and modernity teachers to the ways and methods of implementation of personality-oriented education of preschool children.

Keywords: professionally training, the teachers of preschool profile, personality-oriented education, preschool age children.

Аннотация

Статья посвящена раскрытию задач, особенностей, исторических корней профессиональной подготовки педагогов дошкольного профиля к решению современных воспитательных задач. В ней раскрыты взгляды педагогов прошлого и современности на пути и методы осуществления личностно ориентированного воспитания детей дошкольного возраста

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагоги дошкольного профиля, личностно-ориентированное воспитание, дети дошкольного возраста.

Модернизация высшего образования предусматривает обновление содержания и структуры подготовки специалистов с учетом общественных требований и потребностей, повышения научного уровня образования, его новаторской роли. Потребность в обеспечении нового качества образования вызвана естественным общественным развитием, усложнением социальных связей и систем коммуникаций, появлением новых знаний, созданием новых технологий. Новое качество образования невозможно без творческого самоопределения, профессионализации, постоянного самосовершенствования педагогов, особенно тех, кто занимается воспитанием и развитием самых младших членов общества – дошкольников.

Важной составляющей модернизации высшего образования является подготовка будущих педагогов к процессу воспитания духовно богатой личности, которой свойственны чувство

человеческого достоинства, эмпатия, порядочность, милосердие, ответственность, свобода мысли стремление к справедливости и творческому преобразованию окружающей действительности. Такая задача может быть решена в рамках личностно-ориентированного воспитания, которое своей высшей целью ставит развитие нравственных ценностей и предполагает глубокое понимание уникальности каждого ребенка, необходимости учета его возрастных потребностей и особенностей, уважение к его личности, признание человека высшей ценностью общества.

Такое отношение к человеку, как известно, имеет многовековые корни. Особенно продуктивным периодом для развития идей гуманистического, личностно-ориентированного подхода к воспитанию была эпоха Возрождения. Идея воспитания гуманной личности ярко озаряла работы Витторино да Фельтре, Гуакино де Верона, Леонардо Бруни, Петрарки, Т. Мора и др. Они подчеркивали необходимость соединения в педагоге глубоких знаний и нравственных убеждений, учета индивидуальных и возрастных особенностей детей, их способностей и задатков. Цель воспитания видели в подготовке человека к социальной жизни, общению и продуктивной деятельности с окружающими людьми.

Отличительной чертой человека «высокого духом» Спиноза считал стремление помогать другим и любить других, ибо любовь есть самое сильное средство завоевания человеческих душ. Мишель де Монтень призывал уважать чувство личного достоинства воспитанников, формировать их независимое от всяческих догм творческое мышление и инициативу. Подчеркивал значение общения как одного из важных факторов воспитания. Призывал педагогов влиять на детские души не столько поучениями, сколько примерами и делами, учить не столько фактам, сколько умению судить о них.

Наиболее продуктивным периодом для развития и становления интереса к морали и «исправлению нравов» была вторая половина ХУШ века, поскольку большинство из дошедших до нас литературных источников характеризуются нравственной направленностью. В трудах выдающегося деятеля того времени И. И. Бецкого главное место в воспитательной системе отводилось гуманному обращению с детьми. В своих воспитательных домах И. И. Бецкой стремился вырастить новых людей с кротким нравом и нежным сердцем. В качестве наказания предлагал лишение детей того, что им «всего приятнее». Выдвигал идею раннего воспитания детей, особенно нравственного, тщательно подбирая воспитательниц [3].

В своем труде «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» Н. Н. Новиков выделял правила для воспитателей. Вот некоторые из них: необходимо узнать своего воспитанника, учить детей действовать осознанно, «по добрым, самолучшим и благороднейшим причинам и с чистыми и благодетельными

намерениями», воспитывать независимость суждений, нравственных принципов, учить детей пользоваться достойными подражания примерами поведения других людей, необходимость «вливать» в детей искреннюю любовь и благоволение «ко всем человекам» [4, с. 334–337].

В тот период переводятся и издаются наиболее интересные книги зарубежных авторов: «Душа добродетели», «Цвет добродетелей и тернии пророков», «Опыт о благополучии или философские рассуждение г-на де Бособра о благе и зле человеческой жизни», «Путешествие таинственное в остров добродетели», «Наука счастливым быть» и др.

Большое влияние на развитие отечественной педагогической мысли в XIX – начала XX веков оказывала немецкая педагогика (Г. Геффинг, Л. Кельнер, Ф. Паульсен, Ф. Шварц, Шлеймахер и др.) Так, Ф. Шварц, в своей работе «Руководство к воспитанию и обучению» выдвигает мысль о воспитании как систематическом и непрерывном процессе, невозможном при отсутствии любви и взаимного доверия между воспитателем и ребенком, учета индивидуальных, возрастных особенностей детей. «Искусство воспитания именно в том и состоит, – писал Ф. Шварц, – чтобы узнавать в малом зародыше великого, добрые зародыши возвращать, а худые искоренять» [5, с. 153]. Шлеймахер настаивал на том, чтобы воспитатель никогда не жертвовал настоящим ради будущего, утверждая особую ценность каждого жизненного периода.

Современный взгляд на личностно-ориентированную модель воспитания предполагает культурологический подход к образованию, которое понимается как целенаправленный, построенный на научных основах процесс приобщения личности к культуре, в ходе которого осуществляется передача многовекового человеческого опыта (теоретического, ценностного, практического) от поколения к поколению и развития его в соответствии с современными реалиями. При этом ключевым принципом воспитания выступает принцип ценностной ориентации личности [1]. Такая модель противопоставляет системе нормативных влияний педагога на ребенка их полноценное, эмоционально насыщенное, социально значимое межличностное взаимодействие, отвечающее основным потребностям и интересам обеих сторон и обогащающее как воспитателя, так и дошкольника.

Достаточно научно обоснованным и распространенным сегодня является взгляд на то, что основой реализации идеи личностно-ориентированного воспитания является, во-первых, создание нового типа взаимоотношений между педагогами и детьми, предполагающего понимание (умение увидеть ребенка изнутри), принятие ребенка таким, как он есть (безусловно положительное отношение к ребенку), признание (право ребенка в решении проблем), сотрудничество, расширение «степеней свободы ребенка» (В. А. Петровский), его способностей, прав, перспектив, содействие становлению и развитию личности ребенка, не через

«подтягивание» к заранее заданным стандартам, а координирование своих ожиданий и требований с задачей максимально полно развернуть то, что уже пробуждается в ребенке, положение воспитателя в общении не «рядом» (либерально-попустительский стиль общения), не «над» (авторитарный стиль), а «вместе» (демократический стиль общения) [2].

Во-вторых, создание необходимых условий для разносторонней, самостоятельной, творческой, нравственно ориентированной, социально одобряемой, эмоционально-положительно окрашенной деятельности, утверждение позиции ребенка как равноправного участника педагогического процесса. В-третьих, создание стимулирующей и развивающей материальной среды.

Необходимым в связи с этим является стимулирование, развитие интереса будущих педагогов к освоению гуманистических технологий, в контексте которых – привлечение воспитанников к совместной, либо самостоятельной добровольно ими принятой творческой деятельности, имеющей как личностную, так и социально актуальную ценность, осуществляемой в соответствии с их личностными новообразованиями, имеющей перспективный, опережающий характер, где возникают взаимоотношения, в центре которых – индивидуальность, ориентация педагога на воспитание успехом (И. Д. Бех, А. М. Богуш, А. С. Белкин, Н. И. Щуркова и др.).

Именно успех в любой деятельности может коренным образом изменить психологическое самочувствие ребенка, стиль и ритм его деятельности и взаимоотношений с окружающими, формирует у ребенка высокую самооценку, веру в свои силы, осознание своих возможностей, желание стать лучше. Ведь только деятельность, приносящая успех становится для человека фактором его развития. Кроме того, воспитание успехом – путь к созданию доверительных взаимоотношений творческого сотрудничества педагога и детей, формирования готовности к восприятию воспитательных влияний взрослого и адекватного на них реагирования.

Однако лишь успешный, состоявшийся, творческий педагог- профессионал может быть генератором ситуации успеха для своих воспитанников. Таким образом, ситуация успеха – это планомерное создание условий, при которых у воспитанника появляется возможность достичь существенных результатов в деятельности, переживания удовлетворения, радости от итогов физического и психологического напряжения. Этому способствует снятие страха ребенка перед предстоящей деятельностью, авансирование личности, в том числе, через педагогическую оценку. Ведь хороший педагог всегда может найти, за что похвалить ребенка: не получилась кормушка – похвали за намерение, не удался рисунок – похвали яркую его палитру, отдельную деталь. Если ребенок поступил плохо – можно выразить недоумение по поводу того, как такой добрый ребенок, пожалел игрушку товарищу. Так педагог удовлетворив естественную

потребность ребенка в признании, указывает на негативные моменты в обход ядра личности, не затрагивая его. В этом случае ребенок ставится в позицию партнерства, когда воспитатель вместе с воспитанником ищет возможность развертывания его содержательной нравственно-преобразующей деятельности.

Иначе говоря, основой подхода к педагогической оценке является идея о том, что нужно и можно оценивать не личность ребенка в целом, а конкретный поступок. Личность оцениваться не может, хотя отдельные ее качества и стороны, конечно, оцениваются.

Педагог может использовать такие виды педагогической оценки как прямую оценку (поощрение или осуждение каких-либо действий или личностных качеств субъекта), непрямую оценку (осуждение или поощрение нравственных качеств или действий другого); опосредованную оценку (оценивание действий и личностных качеств одного и того же субъекта через прямую оценку другого субъекта), опережающую педагогическую оценку (оценка будущих действий субъекта, его будущих достижений) и отсутствие оценки как фактор отношения к деятельности и личности.

Дополнительным воспитательным моментом может выступить символизация определенных негативных образований ребенка в форме сказочных персонажей (Карабас, Буратино, Мальвина), предложенная С. Г. Якобсон. Когда дети, в большинстве своем нечувствительные к абстрактным формулировкам «хорошо – плохо», «добрый – злой», в виде нравственных правил и норм, попадают под обаяние сказочных героев, воплощающих эти нормы.

Итак, воспитательный процесс состоит из активной, целеустремленной, планомерной деятельности самого ребенка, которая формируется в ходе обучения и воспитания, воспитатель осуществляет руководство процессом ее становления, умело направляет и корректирует ее. Поэтому можно сказать, что эффективность деятельности педагога напрямую зависит от степени сформированности самостоятельной деятельности детей. С. Л. Рубинштейн в связи с этим отмечал, что попытки воспитателей привнести в ребенка познавательные и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка, касающуюся овладения ими, подрывает самые основы здорового умственного и нравственного развития детей, воспитания их личностных особенностей и качеств.

Игра является для детей дошкольного возраста наиболее доступным видом деятельности, в процессе которого они могут реально осваивать новые формы взаимоотношений и деятельности, реализовывать личностные притязания в различных сторонах окружающей жизни, черпать знания о мире, представления о нравственной стороне событий, приобретать новый чувственный и практический опыт нравственной деятельности.

Игра не только деятельность, она еще и самостоятельность. В ней дошкольник получает реальную возможность проявить активность, жить вполне самостоятельной жизнью, обдумывать и совершать поступки, видеть их последствия, учиться находить социально приемлемые способы установления, регуляции и коррекции взаимоотношений со сверстниками. Совместная деятельность же только тогда становится естественной средой для проявления детьми положительного отношения, проявляющегося в ориентации на действия и переживания сверстника, когда наряду с постановкой общей цели осуществляется и такая ее организация, которая предусматривает активное общение детей, включая обсуждение социального смысла деятельности, ее назначения, вклада отдельных участников (А. Д. Кошелева). Причем комплекс деятельности позволяет лучше использовать свойственные каждой из них воспитательных возможности, детерминированные структурирующими их действиями, знаниями, отношениями в их взаимосвязи и взаимозависимости как важный принцип построения воспитательного процесса.

Важным представляется необходимость донести до сознания теперешних студентов, магистрантов – будущих воспитателей, что педагог – не пассивный исполнитель готовых методических рецептов, а яркая творческая индивидуальность, реализующая в контексте личностно-ориентированного педагогического процесса свое мировоззрение, нравственные ценности и способная разрабатывать и реализовывать собственную педагогическую программу.

Литература

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 342 с.
2. Воспитатели и дети: источники роста / Под ред. В. А. Петровского. – М. : АО «Аспект пресс», 1994. – 155 с.
3. Демков М. И. Краткая история педагогики / М. И. Демков. – СПб, 1904. – 432 с.
4. Новиков Н. И. О воспитании и наставлении детей для распространения общепользовных знаний и всеобщего благополучия : В прибавлениях к Моск. Ведомостям, 1783. – 362 с.
5. Шварц Ф. Руководство к воспитанию и обучению / Ф. Шварц. Пер. с нем. 1 ч. Воспитание. – СПб, 1859. – 435 с.

Primit 21.09.2015

Информационно-коммуникационные технологии в формировании профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений

ICT in training the professional-artistic potential in future pre-school educators

Лисмонд 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 features of professional training`smodernization of future educators of preschool educational establishments.The question of computer technologies in preschool educationis considered in the article. The results of research of using computer technologies at forming of professionally-creative potential of future educators of preschool educational establishmentsare described.

Keywords: computer technologies, professionally-creative potential.

Аннотация

Анализируются особенности модернизации профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Обсуждаются представления об информационно-коммуникационных технологиях в дошкольном образовании. Описываются результаты исследования особенности использования информационно-коммуникационных технологий в формировании профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, профессионально-творческий потенциал.

Процесс модернизации профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в Украине осуществляется в рамках реализации основных положений Болонской декларации («Зона Европейского высшего образования» Совместное заявление Европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 года). В рамках Болонской процесса предстоит сложный путь интеграции системы профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в Украине в общеевропейское образовательное пространство. Система профессиональной подготовки

будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений должна стремиться соответствовать современному (Европейскому) уровню профессиональной подготовки.

Современному дошкольному образовательному учреждению сегодня нужен воспитатель с высоким профессионально-творческим потенциалом, способный представить детям комплексную картину мира, давать интегрированное знание, ориентируясь при этом на ребенка, как на уникальную, неповторимую личность, которую нужно не столько обучать большому количеству готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, сколько сопровождать ребенка в творческом индивидуальном становлении, развивать его интеллектуальные, творческие способности, формировать у ребенка умение самостоятельно приобретать новые знания. Особенно это важно, потому что дошкольный возраст является базовым этапом физического, психологического и социального становления личности ребенка.

Однако в противоречие с указанной задачей профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений входит общая тенденция всей системы Европейского образования – стандартизация образовательной деятельности, предполагающая педагогическое творчество только в четко заданных границах нормативных документов высшего учебного заведения (университета). Данное противоречие разрешимо за счет модернизации процесса профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в направлении применения новых образовательных технологий направленных на развитие творческой индивидуальности будущего педагога в новых условиях профессиональной подготовки.

Анализ результатов исследования, проведенного в Украине в 2014 году, показывают, что около 50 % абитуриентов выбрали профессию – воспитатель дошкольного образовательного учреждения, руководствуясь ситуативными мотивами (интерес к определенному учебному предмету; желание иметь высшее образование; представление об общественной важности, престиже педагогической профессии; так сложились обстоятельства и т.п.); 15 % абитуриентов выбрал профессию – воспитатель дошкольного образовательного учреждения случайно; лишь 35 % абитуриентов объясняют выбор педагогической профессии личностно-развивающими мотивами, являющимися доминантами становления творческой индивидуальности будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения (стремление посвятить себя воспитанию детей; осознание педагогических способностей и т.п.). Данные убеждают в необходимости управления мотивацией студента посредством целенаправленных педагогических действий, одной из задач которых должно быть создание условий для формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе профессиональной подготовки.

Поэтому система профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений должна быть многоуровневой, направленной на обеспечение многоступенчатости по вертикали и альтернативности по горизонтали, динамичности, гибкости профессиональной подготовки, ее фундаментальности и универсальности. Профессиональная подготовка будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений должна стать адресной, ориентированной на конкретные запросы дошкольных образовательных учреждений всех типов, субъектов рынка образовательных услуг при сохранении свободы выбора личностью индивидуальной траектории формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, усилении практической направленности профессиональной подготовки.

Процесс модернизации профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений предполагает существенные изменения, которые касаются не только деятельности преподавателей, но и студентов – будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Каждый студент имеет право формирования своего индивидуального учебного плана, что повышает самостоятельность будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений при освоении учебной программы.

У будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений появится возможность формирования индивидуальной траектории формирования профессионально-творческого потенциала, которая предполагает не только выбор будущими воспитателями дошкольных образовательных учреждений отдельных дисциплин, но и преподавателей. В течение обучения им будет предоставлена возможность вносить коррективы по организации текущей самостоятельной работы. Реализация принципов Болонского процесса предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги и т.п.) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования профессионально-творческого потенциала.

Одним из ключевых средств формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Так как современный воспитатель дошкольного образовательного учреждения не только должен в совершенстве знать содержание всех компьютерных программ, их операционную характеристику, интерфейс пользователя каждой программы (специфику технических правил действия с каждой из них), но и разбираться в технических характеристиках оборудования, уметь работать с основным прикладным программным обеспечением (текстовый редактор, графический редактор,

электронные таблицы, Веб-браузеры, медиаплееры, программы для создания и редактирования видео, звука, text-to-speech, гипертекстовые системы, электронные словари, энциклопедии, справочные системы) и сети Internet.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в дошкольном образовании – это комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения, формах и методах их применения для совершенствования профессиональной деятельности педагогических работников дошкольного образовательного учреждения (администрации, воспитателей, психологов, логопедов и т.п.), а также для образования (развития, диагностики, коррекции) детей дошкольного возраста.

К использованию ИКТ в дошкольном образовании готовы не только будущие воспитатели, но как отмечают многие исследования [1; 3; 5] дети дошкольного возраста которые уже родились в мире, насыщенном вычислительной техникой, средствами коммуникаций, широким спектром информационных технологий. Поэтому информатизация дошкольного образовательного учреждения стала необходимой реальностью современного общества.

Ведущие ученые и специалисты в области дошкольного образования (Л. Артемова, А. Богуш, А. Беленькая, З. Борисова, Н. Гавриш, Э. Карпова, О. Кононко И. Княжева, В. Нестеренко и другие) высказывают свою позицию «за» и «против» ИКТ в дошкольном образовательном учреждении. Противники использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения в качестве аргумента приводят данные о негативном влиянии длительного сидения за компьютером на состояние здоровья детей дошкольного возраста [2]. Но опыт показывает, что дозированное использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения не отражается негативно на психофизиологическом здоровье детей [1; 5]. Сегодня невозможно представить работу воспитателя дошкольного образовательного учреждения без использования ИКТ. Использование ИКТ дает возможность обогатить, качественно обновить учебно-воспитательный процесс в дошкольном образовательном учреждении и повысить его эффективность [4].

Формирование профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений средствами ИКТ осуществляется как целенаправленный педагогический процесс обеспечивающий готовность к творческому взаимодействию с профессионально-педагогической информацией, то есть готовность к оперативному поиску, целесообразному отбору и творческому преобразованию данной

информации в целях создания новых способов решения учебно-воспитательных задач в дошкольном образовательном учреждении.

Организация профессиональной подготовки с использованием ИКТ давно показывает их преимущество по сравнению с традиционными методами, а их эффективное использование в профессиональной подготовке отмечено многими авторами (Л. Габдулисламова, Ю. Горвиц, Н. Диканская, С. Дяченко, Н. Кирсты, Н. Лысенко, И. Мардарова, Дж. Солпитер и другие). Хочется отметить, что ИКТ уже глубоко интегрировались в профессиональную подготовку будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, где множество занятий сопровождаются наглядным мультимедийным материалом, работой в сетях и пр. В настоящее время в Украине уже создано достаточное количество оригинальных разработок – специализированных обучающих, контролирующих и обучающе-контролирующих программ. Многие из них содержат интересные методические решения, заслуживают внимания с точки зрения организации и подачи учебного материала, но применяются не так часто как уже ставшее традиционным обучение навыкам работы с основным прикладным программным обеспечением. Введение в процесс профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений обучающих программ нуждается в значительной методической проработке и зачастую является более сложным техническим и организаторским обеспечением, чем простое обучение навыкам работы с основным прикладным программным обеспечением.

Программно-методическое обеспечение на основе ИКТ, включает как программные средства для поддержки преподавания, так и инструментальные программные средства, обеспечивающие возможность управления учебным процессом, его рациональной организации, автоматизацию процесса контроля учебной деятельности.

На кафедре дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», с помощью ИКТ реализуются следующие методические цели профессиональной подготовки: сообщение информации для учебной деятельности; наглядная демонстрация учебного материала; индивидуализация и дифференциация процесса обучения; реализация диалога с компьютером; контроль с обратной связью и оценкой результатов; выдача индивидуальных заданий для самостоятельной работы.

Опыт внедрения ИКТ в практику профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений показал, что данные технологии является мощным средством формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Отметим также, что ИКТ является объективным фактором, порождающим потребность в изменении привычных способов деятельности преподавателя, вызывая перенос акцента с репродуктивной деятельности на творческую деятельность, что обеспечивается

за счет: организации познавательной деятельности путем моделирования; имитации типичных ситуаций будущей профессиональной деятельности с помощью средств мультимедиа; применении полученных знаний в новых ситуациях; эффективной тренировке усваиваемых умений и навыков; автоматизированном контроле результатов обучения; способности осуществления обратной связи; развитии творческого мышления; возможности применения визуальной и звуковой форм передачи и восприятия информации.

Эти эффекты достигаются погружением будущих воспитателей дошкольного образования в принципиально новую информационно-технологическую среду, обеспечивающую профессиональную подготовку, направленную на:

- 1) Применение ИКТ с целью организации игровой и учебной деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении;
- 2) Использовании компьютерного программного обеспечение (Microsoft Office (Power Point, Word, Publisher), Windows Movie Maker, Opera или Internet Explorer) в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения;
- 3) Применение ИКТ для разработки дидактических электронных материалов для работы с дошкольниками;
- 4) Оформление документации воспитателя (журнал воспитателя, перспективное планирование учебно-воспитательной работы, дневник наблюдения за детьми, детское портфолио, характеристика на ребенка, книга проведения консультаций для родителей, план родительских собраний, дневник педагога по повышению профессионального уровня) с использованием ИКТ;
- 5) В просветительской работе с родителями (публикации, родительский уголок, круглый стол, неделя семьи, дни открытых дверей, вечера вопросов и ответов) средствами ИКТ;
- 6) Применение электронной почты как средства дистанционного общения воспитателя с родителями детей дошкольного возраста, с электронной почты родители могут получить информацию: о методах сбережения здоровья детей; их безопасности; правилах поведения ребенка в семье и в обществе; полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников; фото-отчеты с мероприятий; получение информации группы; расписании дополнительных занятий; о проводимых мероприятиях, праздниках, развлечениях и т.п.
- 7) Skype во время наблюдения за организацией учебно-воспитательного процессу в дошкольном образовательном учреждении;
- 8) Использование ИКТ при подготовке воспитателя к аттестации (оформление документации, подготовка электронного портфолио).

9) Дистанционные курсы повышения квалификации (без отрыва от основной образовательной деятельности), участие в педагогических проектах, дистанционных конкурсах, викторинах, олимпиадах и т.п.

Особое внимание в нашей работе уделялось совершенствованию таких ИКТ, как: технология повышения эффективности и качества процесса профессиональной подготовки благодаря дополнительным возможностям познания окружающей действительности и самопознания, творческого развития личности обучаемого; технология управления процессом профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений; технология управляемого мониторинга процесса профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений (контроль, коррекция результатов учебной деятельности, компьютерное педагогическое тестирование и психодиагностика); коммуникационная технология, обеспечивающая распространение научно-методического опыта опытных воспитателей дошкольных образовательных учреждений Одесской области.

Проведенный опрос среди будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений показал, что применение ИКТ способствует формированию их профессионально-творческого потенциала и обеспечивает: незамедлительную обратную связь между пользователем и информационными технологиями – 55,7%; компьютерную визуализацию учебной информации – 76,5%; архивное хранение достаточно больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкого доступа и обращения пользователя к центральному банку данных – 73,8%; автоматизацию процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента – 25,9%; автоматизацию процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения – 55,7%.

Реализация вышеперечисленных возможностей ИКТ позволяет организовать такие виды деятельности как: регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих, и передача достаточно больших объемов информации, представленной в различных формах; интерактивный диалог – взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой; возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы.

Так, например, в рамках учебной дисциплины «Новые информационные технологии» студенты направления подготовки 6.010101 «Дошкольное образование» в Государственном

учреждении «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» выполняют индивидуальное учебно-исследовательское «Информационные технологии в дошкольном образовательном учреждении» которое включает:

1) Создание студентами портфолио: презентаций, публикаций, видеоряда, дидактичных материалов опираясь на действующие программы дошкольного образования и требования Базового компонента дошкольного образования по таким темам: «Человек – живое существо», «Чем отличается человек от животного?», «Почему мы болеем?», «Что делать, если мы заболели?», «Наши друзья – зубки!», «Почему мы взрослеем?», «Глаза – окно в мир», «Звуки – наши помощники», «Чем отличаются дикие животные от домашних?», «Кого встретили в лесу?», «Как вести себя в мире животных (растений)?», «Лекарственные растения», «Времена года», «Почему вода – колыбель жизни?», «Естественные катаклизмы», «Откуда появляется радуга?», «Что такое – Вселенная?», «Земля – планета, на которой мы живем!», «Откуда берется книжка?», «Что вредное, а что полезное?», «День и ночь», «Зачем нам уметь считать?», «Какая профессия самая важная?», «Чем отличаются наши дома от домов наших украинских предков?», «Наш дом – Украина!», «Природа родного края», «Мы пешеходы», «Мой детский сад» и т.п.

2) «Ресурсы Интернета – воспитателю» отбор и создание картинок, музыки, книжек, статей, картотеки электронных адресов на помощь воспитателю (по избранной теме);

3) «Документация воспитателя» – оформление примеров документации воспитателя (журнал воспитателя, портфолио на ребенка, календарное планирование и т.п.).

Использование ИКТ в качестве средства обучения, совершенствует процесс преподавания, повышает его эффективность и качество. При этом обеспечивается: реализация возможностей программно-методического обеспечения, моделирования учебных ситуаций, осуществления тренировки, контроля за результатами обучения; использование объектно-ориентированных программных средств или систем (например, системы подготовки текстов, электронных таблиц, баз данных) в целях формирования культуры учебной деятельности; реализация возможностей систем искусственного интеллекта в процессе применения обучающих интеллектуальных систем; использование информационных технологий в качестве инструмента познания окружающей действительности и самопознания; использование информационных технологий в качестве средства развития личности студента; использование информационных технологий в качестве объекта изучения; использование информационных технологий в качестве средства информационно-методического обеспечения и управления учебно-воспитательным процессом, учебными заведениями, системой учебных заведений; использование информационных технологий

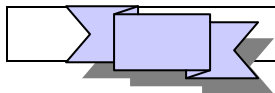
в качестве средства коммуникаций (например, на базе асинхронной телекоммуникационной связи) в целях распространения передовых педагогических технологий.

Следует заметить, что работа на компьютере вызывает значительное напряжение нервной системы, зрительного сигнализатора, большая нагрузка приходится на сердечнососудистую и мышечную системы, связана с гиподинамией. Поэтому необходимо соблюдать некоторые правила. Расположение рабочих мест – периметральное, по двум сторонам. Работа должна осуществляться при общем люминесцентном освещении. Средняя длительность работы в течение дня – шесть часов. При выполнении работ на ЭВМ нужно следить за правильной посадкой и оптимальном расстоянии глаз от экрана монитора (60 см.). Напряженная умственная работа за компьютером, пониженная двигательная активность отрицательно сказываются на функциональном состоянии сердечнососудистой системы, главным образом на артериальном давлении. Для предотвращения последствий работы на компьютере, разработаны специальные комплексы упражнений.

Литература:

1. Горвиц Ю. Развивающие игровые программы для дошкольников / Ю. Горвиц // Информатика и образование. – 1990. – № 4. – С. 100 – 106.
2. Калиновская М. А. Негативное влияние компьютера на детскую психику [Электронный ресурс] / М. А. Калиновская // Numo.ru : метод. центр. – Режим доступа к ст. : <http://numi.ru/fullview.php?id=14647>
3. Кендау Дебби Intel ® «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft) : учеб. пособие / Дебби Кендау, Дженифер Догерти, Джуди Йотс. – 2-е изд. – М. : «Русская Редакция», 2003. – 368 с.
4. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності / І. К. Мардарова // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса : Південний науковий центр АПН України, 2011. – № 6/СІІ. – С. 158–160.
5. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / [Ю. М. Горвиц, Л. Д. Чайнова, Н. Н. Поддъяков, Е. В. Зворыгина и др.]. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.

Primit 27.04.2015



Инклюзивный подход в системе дошкольного образования

средствами компьютерных технологий

Inclusive approach to pre-school education through informational technologies

Мардарова И. К., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

Summary

The article deals with the problem of preschoolers' inclusive education. The special characteristics of organization of education of children with special needs at the kindergarten are analyzed in it. The possibilities of using computing technologies at educational work with children who have special needs are described.

Keywords: inclusion, children with special needs, children of preschool age, computing technologies.

Аннотация

В данной статье рассмотрена проблема инклюзивного образования детей дошкольного возраста. Проанализированы особенности организации воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольного образовательного учреждения. Раскрыты возможности использования компьютерных технологий в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзия, дети с особыми образовательными потребностями, дошкольники, компьютерные технологии.

Современное состояние общества характеризуется интенсивным проникновением компьютерных технологий в сферу дошкольного образования, особенно результативно их использовать при проведении коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста. Проблема обучения дошкольников с особыми образовательными потребностями становится актуальной в связи со значительным увеличением численности данной группы детей в современном обществе. Осуществление в Украине процесса инклюзии детей с особыми потребностями в дошкольные образовательные учреждения является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на воспитание и образование в соответствии с Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. В ней указано, что каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний [5].

Инклюзивное дошкольное образование (с английского «инклюзия» – включение) – гибкая, индивидуализированная система обучения детей с особенностями психофизического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения по месту жительства, где учитываются их особые образовательные потребности и, где им оказывается необходимая специальная поддержка.

Основная цель дошкольного образовательного учреждения при осуществлении инклюзивной практики – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития. Проблема воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в пространстве ДООУ требует деликатного и гибкого подхода, так как не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно адаптироваться в коллектив нормально развивающихся детей. Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у дошкольников умение строить взаимодействие на основе сотрудничества и взаимопонимания с взрослыми и сверстниками.

Как было сказано выше, инклюзивное дошкольное образование включает признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое осуществляется тем способом, который наиболее подходит этим детям.

О. Попко [4] отмечает, что инклюзивное дошкольное образование базируется на следующих принципах:

- индивидуального подхода, что предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей;
- поддержки самостоятельной активности ребенка, что предполагает обеспечение надлежащих условий для самостоятельной активности ребенка;
- активного включения в образовательный процесс всех его участников, что предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия;
- вариативности в организации процессов обучения и воспитания, что предполагает включение в инклюзивную группу детей необходимых развивающих и дидактических пособий, разнообразных методов, приемов и средств работы;
- взаимодействие с семьей, что предполагает целенаправленную просветительскую работу с родителями.

В общей сложности, дети с особыми образовательными потребностями – понятие широкое и охватывает всех детей, чьи потребности выходят за рамки общепринятых норм.

Различают категории детей в зависимости от типа нарушения: нарушение слуха, нарушение зрения, тяжелые нарушения речи, нарушение интеллекта, нарушения функций опорно-двигательного аппарата, детский аутизм и др.

Следовательно, для лучшего осуществления инклюзивного образования на этапе дошкольного детства необходимо соблюдать специальные условия воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка предметно-развивающей среды, то есть системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка-дошкольника.

Внедрение инклюзивного образования в ДООУ требует организацию надлежащего психолого-педагогического, методического сопровождения всех участников педагогического процесса: детей, родителей и специалистов различных направлений (воспитателей, психологов, дефектологов, логопедов и др.), а также дополнительной профессиональной подготовки воспитателей: овладения специальными знаниями, методиками и технологиями, которые дадут возможность квалифицированного обучения дошкольников с особыми потребностями.

Отсюда следует, что деятельность воспитателя при работе с детьми с особыми образовательными потребностями направлена на то, чтобы найти те средства коррекционной работы, которые будут интересны и доступны каждому ребенку, и создать условия, в которых ребенок может самостоятельно развиваться и взаимодействовать с взрослыми и сверстниками. Воспитатель в работе должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности и возможности детей, уровень развития, глубину дефекта и т.д. В соответствии с возможностями детей с особыми образовательными потребностями определяются формы, методы, приемы и средства обучения и воспитания. Создание оптимальной обучающей среды, что соответствует возможностям детей с особенностями психофизического развития, достигается обеспечением ДООУ специальной психолого-педагогической литературой, развивающими игрушками и играми, компьютерной техникой, аудио-видео аппаратурой, индивидуальными средствами обучения, необходимыми дидактическими средствами и др.

Одним из эффективных средств обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями являются компьютерные технологии. В исследовании А. Алмазовой [1] указано, что компьютер является уникальным инструментом индивидуализации и активизации процесса обучения, что особенно необходимо для работы с детьми с особыми потребностями (задержкой психического развития, умственной отсталостью, детским церебральным параличом, с

нарушениями зрения и слуха). Автор отмечает, что коррекционную работу с такими детьми нужно начинать с дошкольного детства [1].

Использование возможностей, представляемых компьютерными технологиями, ведет к преодолению многих принципиальных проблем инклюзивного образования, связанных с ростом объема коррекционного материала и необходимостью его обновления. Новый технологический уровень развития содержания образования обеспечивает новое качество обучения детей.

Внедрение современных компьютерных технологий позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса, индивидуализировать обучение детей с нарушениями психофизического развития. Использование мультимедийных продуктов и компьютерных развивающих и обучающих программ способствует развитию мыслительных операций детей дошкольного возраста, а также значительно ускоряет темп развития и повышает качество формирования наглядно-действенного мышления у категории детей с задержкой психического развития, что позволяет создать базу для становления наглядно-образного мышления и элементов словесно-логического мышления. Это повлечет за собой интенсивное развитие восприятия, памяти, произвольного внимания и речи у дошкольников. Целенаправленное применение компьютерных технологий развивает самостоятельность, создает условия для продуктивной деятельности детей, способствует развитию у них усидчивости.

Современные компьютерные технологии полностью меняют представление о дистанционном образовании детей. Поскольку теперь, несмотря на то, что ребенок находится вне образовательного учреждения, он может видеть и слышать происходящее и активно участвовать в учебном процессе, используя интернет и Skype. Также, крайне важной задачей является постоянное и эффективное сопровождение и поддержка необходимых специалистов, ведь именно от них зависит успешное обучение детей с особыми образовательными потребностями.

С помощью компьютерных программ PowerPoint, Scratch, Windows Movie Make воспитатели, психологи, логопеды, дефектологи могут создавать развивающий дидактический материал для дошкольников: презентации, компьютерные игры, обучающие видео и др. Использование компьютерных программ позволяет повысить интерес к занятиям, поддержать мотивацию ребенка, заинтересовать его в получении новых знаний, помочь найти свою нишу в окружающем его социуме.

Программа PowerPoint помогает создавать мультимедийные презентации, которые позволяют логопеду, психологу, воспитателю привнести эффект наглядности в занятия и помогают ребенку, нуждающемуся в коррекционном обучении, усвоить материал быстрее и в

полном объеме, акцентируя внимание на значимых моментах излагаемой информации. Презентации предоставляют большие возможности для создания дидактического материала для детей, они содержат: дикторское сопровождение, музыку, текстовые материалы, красочную иллюстративную информацию (фотографии, рисунки, графические композиции), видео-ролики.

С помощью программы Scratch можно создавать для детей игры, интерактивные истории и анимацию. Компьютерные игры, разработанные в Scratch, можно использовать как в индивидуальной, так и в групповой работе с детьми. Воспитатель, используя проектор, может вывести игру на интерактивную доску, где работа с детьми осуществляется с помощью электронной указки.

Компьютерная программа для видеомонтажа Windows Movie Make позволяет создавать обучающие видео для детей, мультфильмы, видео-клипы. С помощью данной программы педагоги могут самостоятельно смонтировать обучающее видео для детей, выбирая из обычных фильмов (или мультфильмов) главное, что необходимо усвоить детям.

Для детей с особыми образовательными потребностями специалистами разработаны компьютерные развивающие программы, например: Баба-яга учиться читать [2], «Играем и учимся» (авт. Е. Котова) [3] и др. Компьютерные игры для детей с особыми потребностями помогают: обеспечить их определенным объемом знаний, умений и навыков, отвлечь от негативных переживаний и волнений, мотивировать на преодоление препятствий и получение необходимого результата т.д.

В современных компьютерных обучающих программах дети имеют средства быстрого доступа к любой выбранной ими части программы. При этом, изучая какой-то материал и желая работать с определенным его фрагментом, они не должны следовать длинными маршрутами через весь материал, чтобы добраться до определенной его части. Современные средства доступа позволяют быстро обратиться непосредственно к интересующему элементу содержания коррекционной программы.

Разработанные дидактические материалы и компьютерные игры позволяют детям с особыми потребностями выполнять коррекционные упражнения более внимательно и в полном объеме. Выполняя задания, дети объединяют предметы в группы по определенным признакам, выстраивают логический ряд из группы фигур или предметов, сравнивают предметы друг с другом, выявляют несоответствие между ними, подбирают подходящие предметы друг к другу, составляют связный рассказ, повторяют звуки, самостоятельно решают логические задания и т.д. Решение поставленных развивающих и коррекционных задач осуществляется в более короткие сроки, а использование анимации делает коррекционный процесс интересным и выразительным, дети получают одобрение не только от специалиста (воспитателя, психолога и

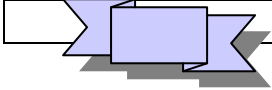
др.), но и со стороны компьютера, например в виде звуковых поощрений главных героев игры, призов-мультфильмов и т.д. В результате использования компьютерных игровых программ у дошкольников ускоряются темпы развития зрительного, слухового восприятия, качественно изменяется и ускоряется уровень развития логических операций (обобщение, классификация, сравнение). Из чего можно заключить, что в процессе работы на компьютере у детей улучшаются познавательные процессы: мышление, память, внимание, воображение, а работа с манипулятором «мышь», клавиатурой развивает у них моторику и мелкую мускулатуру рук.

Таким образом, использование компьютерных технологий в сфере инклюзивного дошкольного образования позволяет качественно изменить методы и организационные формы обучения, что создает реальные предпосылки для максимальной индивидуализации процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями. Гармоничное сочетание традиционных средств обучения с применением компьютерных технологий позволяет существенно повысить активность детей на коррекционных занятиях и, следовательно, существенно сократить время на преодоление психофизических нарушений. У детей формируются умения делать правильные умозаключения и рассуждения, что способствует повышению уровня интеллектуального, социально-личностного, речевого развития дошкольников, стремление к преодолению трудностей, уверенность в себе, изменяется мотивация обучения и его результативность.

Литература:

1. Алмазова А. В. Использование компьютерных технологий в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / А. В. Алмазова. – Режим доступа : <http://pandia.ru/text/79/151/90989.php>
2. Баба-яга учиться читать : компьютерная игра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://autism-info.ru/baba-yaga-uchitsya-chitat/>
3. Котова Е. Игруем и учимся : компьютерная программа [Электронный ресурс] / Е. Котова. – Режим доступа: <http://www.logopedgame.ru>
4. Попко О. В. Возможности инклюзивного образования в МДОУ № 8 [Электронный ресурс] / О. В. Попко. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/user/620333/page/vozmozhnosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-mdou-no8>
5. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru/protec-rights/law/international/vw-504/>

Primit 30.09.2015



Aspecte ale conflictului în familia tânără

Aspects of conflict within the young family

Iulia Iurchevici, dr., conf.univ.

Summary

This article presents a deep research of the problems in young families and especially student family. From my point of view such conflicts can appear, because of the highest level of conflicts and the lack of knowledge concerning a family life. At the very beginning of their family life, they aren't prepared to be independent from their parents as from financial part and from their relation as partners. They don't realize their responsibilities and their roles as being a family. They can avoid the conflicts only in case they will achieve skills and abilities in life being.

The solutions can be found only in discussions and in training courses. I'm sure they can succeed, and become a happy family because they possess values, strength and have true feelings.

Key words: student family, marital conflict, causes of conflict, conflict frequency, stability of marriage, satisfaction with family life.

Rezumat

Acest articol prezintă o cercetare profundă a problemei conflictului în familiile tinere, și în special în familiile studențești. Stabilitatea căsătoriei este influențată de nivelul de pregătire al tinerilor pentru viața de familie, de „fragilitatea” lor din punct de vedere economic și dependența de părinți, relațiile nefinisate cu familia de origine, responsabilitatea și gradul de asumare a noilor roluri familiale etc. Cauzele pot fi evitate când soții și-au format abilități și priceperi necesare vieții de familie. În primul rând este vorba despre abilitatea de a soluționa inteligent conflictele apărute. Dacă soții dispun de această abilitate, conflictele apar mai rar, și poartă un caracter constructiv. De regulă, în familiile studențești conflictele sunt depășite cu succes, întrucât pentru aceasta există toate condițiile - valori comune, însușirea reușită a rolurilor familiale, puterea și stabilirea sentimentelor.

Cuvinte-cheie: familie studențească, conflict marital, cauze ale conflictelor, frecvența conflictelor stabilitatea căsătoriei, satisfacție față de viața de familie.

Instituția familiei în ultimul timp suferă un șir de schimbări. Unele din aceste schimbări au fost preluate și de către cuplurile studențești care de fapt sunt protagoniștii studiului de față. Cercetarea a fost realizată, relativ recent, în România și R. Moldova pe un *eșantion* de 400 studenți din centrele universitare **Cluj-Napoca** și **Chișinău**. Pentru culegerea datelor am ales ca metodă de cercetare ancheta orală față-în-față, cu instrumentul ei specific, chestionarul. Am optat pentru metoda dată, plecând de la ideea că poate oferi informație densă și o posibilitate obiectivă de corelare între indicatori. Așa cum ziceam mai sus, tinerii optează la început pentru concubinaj ca mai apoi să

valorifice căsătoria, pentru că familia este văzută de majoritatea tinerilor ca fiind factor de stabilitatea și echilibru. De asemenea se observă și o schimbare de atitudine față de familiile studențești atât din partea societății, cât și din partea studenților.

Familia studențească, ca și oricare altă familie tânără, suportă și un șir de probleme materiale, de relaționare, probleme ce țin de repartitia rolurilor familiale și gospodărire sau legate de apariția și educarea copiilor. Toate acestea constituie surse ale conflictului familial întrucât scot la suprafață discordanța părerilor soțului și soției referitor la viața de familie. Conflictul în tânăra familie apare mai des nu atât din cauza incompatibilității caracterelor soților (diferențele trăsăturilor de caracter sunt evidente și e ușor să te adaptezi la ele), cât din cauza necorespunderii imaginilor acestora despre viața de familie. Prin *conflict marital*, în sensul larg al acestei noțiuni, noi înțelegem divergența soților determinată de diferența scopurilor, idealurilor, părerilor, imaginilor s.a.m.d. referitor la un obiect sau situație concretă.

Teoriile conflictualiste susțin că, în general, conflictul este inevitabil în orice diadă sau grup unde membrii sunt diferiți ca statut social și au scopuri divergente. Familia reprezintă și ea un astfel de grup. Violența familială este identificată de aceste teorii, drept rezultat probabil al disonanței legăturii dintre autoritate și putere. Conflictele familiale apar adesea atunci când unul dintre membrii grupului are autoritatea (adică dreptul normativ) de a pretinde un anumit comportament din partea celorlalți, dar nu și puterea de a se impune atunci când întâmpină rezistență. Cel mai frecvent exemplu oferit în acest sens, în literatura de specialitate, este conflictul părinți - adolescenți [apud 2].

Disputele în familiile studențești apar rar (vezi figura de mai jos). În majoritatea familiilor din studiul nostru - 48,5% în România și 55,% din R. Moldova - frecvența conflictelor este rară ; 33,5% din familiștii români și 21% din cei moldoveni au menționat că se ceartă foarte rar cu partenerul de viață, iar 18% din studenții primului lot și 23,5% din lotul al doilea semnalează o frecvență mai ridicată a conflictelor în familiile lor.

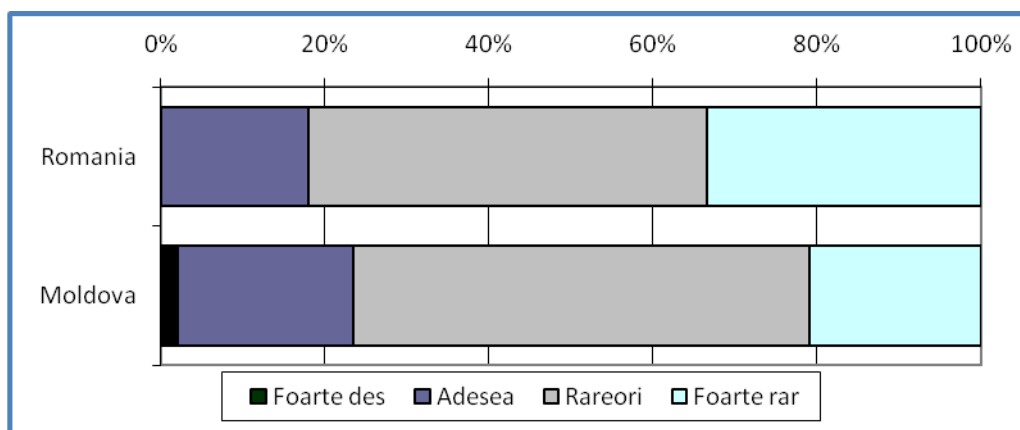


Fig.1 Frecvența conflictelor în familia studențească

Frecvența mică a conflictelor în familie este considerată de către psihologi ca unul din criteriile stabilității familiei. Un alt indiciu al stabilității familiei este caracterul conflictelor. După Kovalev S.V., familiile fericite se caracterizează nu prin lipsa conflictelor, ci prin superficialitatea lor, lipsa urmărilor grave [5]. Caracterul conflictelor depinde de măsura în care vor contribui sau nu acestea la păstrarea și dezvoltarea relațiilor maritale. În acest sens conflictele pot fi constructive (acestea sunt necesare pentru dezvoltarea relațiilor intrafamiliale) și distructive (adică conflicte ce împiedică procesele de adaptare). În urma conflictelor distructive, tensiunea dintre soți se menține pe un timp destul de îndelungat. În aceste familii ambii soți văd divorțul ca o amenințare reală a căsniciei lor. Conflictul constructiv presupune înlăturarea tensiunii între soți. Cu toate că supărarea există, după ceartă soții devin mai grijulii unul față de celălalt, tind să se înțeleagă mai bine unul pe altul. Ca rezultat o astfel de ceartă este percepută ca întâmplătoare, ca o neînțelegere.

În majoritatea familiilor studențești, atât în România cât și în R.Moldova, conflictele apar foarte rar. Una din particularitățile relațiilor soților în familia studențească o constituie grija acestor legată de evitarea conflictelor, indiferent de caracterul și frecvența lor. O altă particularitate constă în diversitatea conținutului conflictelor. Acestea din urmă țin atât de aspectele principale ale vieții de familie, cât și de un spectru mai larg al problemelor apărute în perioada de adaptare, ceea ce ne vorbește despre funcționalitatea proceselor de adaptare. Dacă în familia matură sfera conflictelor este limitată și motivele conflictelor sunt relativ similare, atunci în familia tânără orice poate servi drept motiv pentru ceartă.

Aproape toate caracteristicile conflictului enumerate mai sus exercită influență asupra satisfacției soților în căsnicia lor. La întrebarea „Dacă ați fi știut cum se va aranja viața Dvs. familială, v-ați fi decis să vă căsătoriți?” răspunsul subiecților a depins de frecvența și caracterul conflictelor. În familiile în care conflictele au loc des, de regulă răspunsul era negativ („nu” sau „nu știu” ceea ce presupune o negație ascunsă a soților). Doar 4% din studenții români în familiile cărora conflictele au loc mai des nu s-ar mai fi decis să se căsătorească dacă ar fi știut cum se va aranja viața de familie. În schimb, în R. Moldova corelația dintre cele două variabile este foarte semnificativă, fiind determinată de factori ca durata relațiilor premaritale și motivele căsătoriei. Tocmai cei a căror perioadă de cunoaștere a avut o durată de până la un an și cei ce s-au căsătorit din motive ca legitimarea relațiilor intime și nașterea apropiată a copilului, formează grupul familiilor cu frecvența cea mai înaltă a conflictelor și care într-un fel sunt dezamăgiți de viața lor familială.

Frecvența și caracterul conflictelor influențează asupra satisfacției căsniciei în funcție de conținutul lor. Paleta conținutului conflictelor în familiile studențești este foarte variată: pornind de la problemele banale, stres, amestecul părinților, probleme materiale, neconcordarea opiniilor,

repartizarea sarcinilor și terminând cu gelozia, educarea copilului, infidelitatea și altele. Întrucât întrebarea din chestionar legată de cauzele conflictelor în familie a fost o întrebare deschisă, adică răspunsul a fost lăsat la latitudinea respondentului, totalitatea răspunsurilor primite au fost clasificate în următoarele categorii: problemă materială, lipsa de comunicare, lipsa respectului dintre soți, amestecul părinților în viața familiei, îndeplinirea sarcinilor gospodărești, comportamentul imoral al unuia dintre soți, probleme banale. În studiul nostru atât familiștii din România cât și cei din R.Moldova cred că, cel mai adesea, conflictele într-o familie, apar din cauza problemelor materiale (36%), problemelor banale (18,6%); comportamentului imoral al unuia dintre soți (17,5%); problemelor de comunicare (16,7%); lipsei respectului dintre soți (16,1%); neîndeplinirii sarcinilor (6,3%); amestecului părinților în viața familiei (4,8%); copiilor (2,6%).

În ceea ce privește familiile lor, observăm că atât structura cât și conținutul este diferit între cele două țări (vezi figura de mai jos). Astfel, în familiile studențești din România ierarhia cauzelor conflictelor este următoarea: neconcordanța opiniilor dintre cei doi soți - 22,2%; probleme financiare - 21,6%; egoismul/lipsa de tact al unuia dintre soți - 19,3%; probleme banale - 18,8%; stresul - 11,4%; amestecul părinților în viața familiei - 6,8%. În R.Moldova ierarhia este alta: probleme financiare - 25,9%; egoismul/lipsa de tact al unuia de soți - 18,9%; probleme banale - 18,4%; neconcordanța

opiniilor - 17,3%; comportamentul imoral al unuia dintre soți - 11,9%; amestecul părinților în viața familiei - 7%; stresul - 0,5%.

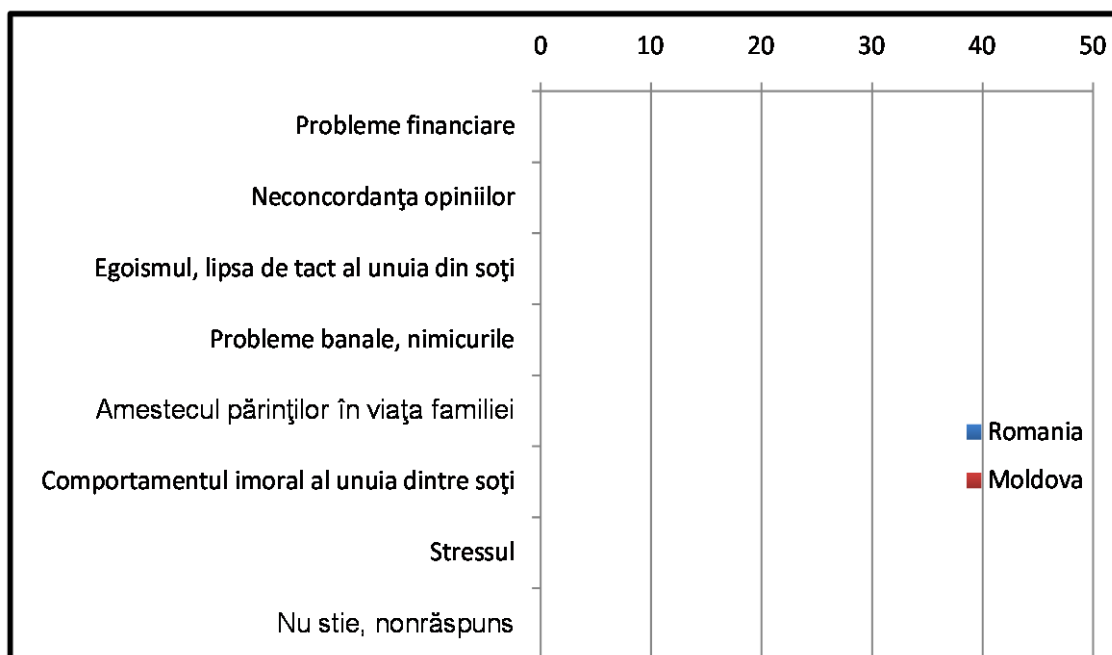


Fig.2 Cauzele conflictelor în familiile studențești

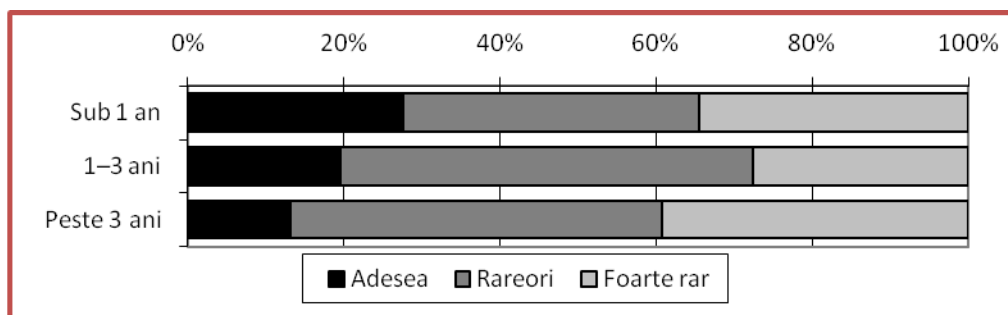
După cum vedem în familiile studențești din R. Moldova motivul principal ce duce la apariția problemelor în căsnicie îl reprezintă problemele financiare, la diferențe foarte mari de restul aspectelor menționate. Lipsa banilor este o cauză destul de semnificativă pentru apariția conflictelor și în familiile studențești din România. Ipoteza explicativă în acest caz este pe de o parte faptul că situațiile

socio-economice ale celor două țări au dus la scăderea nivelului de trai a populației, tinerii fiind cei mai afectați. Iar pe de altă parte, tinerele familii, fiind la început de drum și soții având statut de student, resimt mult mai acut lipsurile materiale, întrucât economic sunt încă dependente de părinți. Mai importante decât banii, pentru studenții români, sunt problemele de comunicare, pe când acestea în ierarhia motivelor conflictelor studenților moldoveni ocupă locul patru. O altă diferență marcată între cele două țări constă în faptul că, comportamentul imoral al unuia dintre soți ca și motiv al conflictelor nu apare în familiile studențești din România, însă pentru 11,9% studenți din R. Moldova acesta este motiv de ceartă. În schimb, ultimii sunt mai puțin stresați decât primii și deci, în familiile lor apar mai rar probleme din această cauză (diferența fiind de 0,5% la 11,4%).

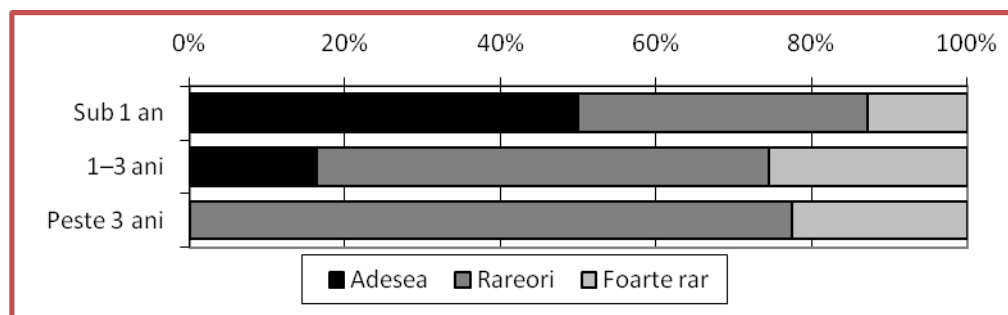
Diferențiind răspunsurile în funcție de sex s-a observat că lipsa banilor este considerată o problemă mai mult de către bărbați, explicația fiind probabil faptul că le revine într-o mai mare măsură responsabilitatea asigurării necesarului material în gospodărie. În familia românească, atât într-o țară cât și în alta, persistă încă așteptările complementare de rol, conform cărora bărbatul trebuie să aducă bani în casă, iar femeia trebuie să aibă grijă de copii și de gospodărie. Problemele de comunicare și amestecul părinților în viața tinerii familii sunt de asemenea probleme mai importante pentru bărbați. Egoismul, lipsa de tact al soțului și problemele banale sunt motive pentru apariția problemelor mai degrabă pentru femei.

Pe parcursul cercetării nu s-a observat o legătură directă între stagiul căsătoriei și conflicte. Explicația o găsim în faptul că stagiul vieții maritale în familia studențească, de regulă, nu depășește perioada de 3 ani. În limitele acestui timp nu se poate stabili o legătură între stagiul căsniciei și indicatorii conflictelor. Excepție face caracterul conflictelor. Cu cât stagiul vieții maritale este mai mare, cu atât caracterul distructiv al conflictelor este mai rar întâlnit. Aceasta se explică prin experiența de viață mai bogată a soților, prin cunoașterea reciprocă mai profundă, prin toleranța mai mare a unuia față de celălalt. Chiar și în acest timp scurt de 3 ani, în viața maritală a studenților se poate urmări o scădere a destructivității în caracterul conflictelor, ceea ce ne vorbește despre reușita proceselor de adaptare.

Dacă între stagiul căsătoriei și conflicte nu se observă o legătură directă, atunci aceasta este foarte vizibilă când este vorba de durata relației premaritale (vezi figura de mai jos).



România



R. Moldova

Fig.3 Frecvența conflictelor în familiile studențești după durata relațiilor premaritale, pe țări

Astfel, în R.Moldova în căsniciile unde perioada premaritală a avut o durată mai mică de un an, se observă frecvența cea mai mare a conflictelor 50% din cazuri; rareori se ceartă 37,1% din familii și foarte rar - 12,9%. În cazul soților la care relația premaritală a avut o durată între 1-3 ani procentajul mărit se deplasează spre rareori – 58,2% și foarte rar 25,5% . Și mai rare sunt conflictele când soții s-au cunoscut mai mult de 3 ani până la căsătorie: în 75,5% din cazuri conflictele au loc rareori, iar în 22,5% - foarte rar. Datele de mai sus ne reflectă un tablou foarte clar - cu cât perioada de cunoaștere este mai scurtă, cu atât conflictele sunt mai dese iar conținutul lor poartă un caracter distructiv, și invers cu cât soții au avut mai mult timp pentru a se cunoaște până la căsătorie cu atât frecvența conflictelor scade și conținutul lor este mult mai constructiv. În România tabloul relației între durata perioadei premaritale și frecvența conflictelor nu este atât de clar ca și în R.Moldova. Însă, și aici se observă corelația între durata relațiilor premaritale și frecvența conflictelor în familie. Astfel, în familiile în care conflictele se întâlnesc mai des, procentajul cel mai mare revine cuplurilor ale căror relații premaritale au durat mai puțin de un an - 27,6%, iar odată cu înaintarea în timp a cunoașterii premaritale procentajul scade la 19,5% pentru cei ce s-au cunoscut între unu și trei ani, și ajunge la 13,1% pentru cei care până la căsătorie perioada de cunoaștere a durat peste trei ani.

În ceea ce privește adaptarea intimă și frecvența conflictelor în familia studențească, putem spune că în R.Moldova nu s-a observat o corelație între aceste două. Majoritatea respondenților sunt satisfăcuți total de viața lor intimă indiferent de frecvența conflictelor ; excepție fac familiile unde

conflictele au loc foarte des, soții sunt parțial satisfăcuți de viața lor intimă. În România soții care sunt parțial satisfăcuți de viața lor intimă se ceartă mai des, decât ceilalți. Dar și în România și în R.Moldova numărul acestora este mult mai mic decât a celor care exprimă satisfacția totală față de viața lor intimă. Insatisfacția sexuală și conflictele pe această temă sunt strâns legate de lipsa confortului psihologic în familie. Lipsa armoniei în relațiile intime duce la disconfortului psihologic al soților. Iar aceasta poate servi drept cauză a conflictelor. Problemele sexuale pot fi depășite printr-un dialog sincer, o conversație deschisă despre propriile sentimente și cele ale soțului/soției legat de relațiile intime. Raportul între relațiile sexuale și confortul psihologic este bilateral. În familiile în care relațiile între soți sunt bazate pe respect, grijă față de celălalt, satisfacția sexuală nu va avea de suferit. Astfel dacă soțul manifestă empatie față de soție atunci când aceasta are probleme, dacă își asumă mai multe sarcini casnice, drept rezultat soția se va afla într-o stare psihologică armonioasă. Evident că atractivitatea psihologică (și ca efect și cea sexuală) față de soț va crește.

Confortul psihologic este important pentru familie la toate etapele vieții, în special la început, când are loc adaptarea soților unul la celălalt. Crearea situației confortabile în familie depinde de multe calități de personalitate a soților cum ar fi: toleranța, prietenia, empatia. Un soț bun este cel în discuția cu care dispare orice sentiment de neliniște. În familiile unde confortul psihologic este instalat, există cele mai optime condiții pentru adaptarea reciprocă a soților. Astfel conflictele în familiile studențești se leagă nu numai de aspectele obiective ale căsătoriei cât și de cele subiective, în primul rând de modul de organizare a vieții de familie și satisfacția față de diferite laturi ale acesteia, de caracterul și puterea sentimentelor, precum și de nivelul de coincidență a valorilor vitale ale soților.

Stabilitatea căsniciei depinde în mare măsură de repartizarea sarcinilor familiale, dar mai exact de măsura în care soții cred în corectitudinea repartiției obligațiilor familiale. Repartizarea corectă a rolurilor și sarcinilor familiale, ajutorul reciproc sunt condiții esențiale pentru stabilitatea familiei. Odată cu apariția copilului are loc dublarea sarcinilor soției. În familiile unde soțul acordă atenție și susținere partenerei sale, de regulă, conflictele dispar. Nu toate studentele-mame merg în concediu academic după nașterea copilului. Multe din ele se bazează pe ajutorul părinților și a soțului. Grijă permanentă pentru copil și oboseala, necesitatea însușirii programei universitare conduc la creșterea efortului fizic și psihic a studentei-mame. În lipsa atenției cuvenite și a susținerii maxime din partea soțului-student, conflictele în această perioadă sunt inevitabile. Aceasta la rândul său poate duce la o criză îndelungată în relațiile familiale.

Deși în studiul nostru, doar 6,3% din studenți au notat neîndeplinirea sarcinilor familiale drept motiv pentru conflicte în familie, observăm că repartizarea corectă a obligațiilor este foarte importantă în familiile studențești. Așa după cum era de așteptat și după cum e relatat mai sus, cele mai

conflictogene familiei sunt acelea unde soții sunt cel mai puțin satisfăcuți de felul cum partenerul își îndeplinește obligațiile familiale.

Tab.1

Corelația dintre nivelul de satisfacție a soțior față de felul cum partenerul își îndeplinește obligațiile familiale și frecvența certurilor în familia studențească. Procentajul pe cele două țări

	Nivelul de satisfacție studenților de cum soțul (soția) își îndeplinește obligațiile familiale	Frecvența certurilor în familia studențească			Total
		Adesea	Rareori	Foarte rar	
România	Rar	39,0	55,5	15,5	9,0
	Des	21,6	55,9	22,5	51,0
	Totdeauna	8,8	37,5	53,8	40,0
	Total	18,0	48,5	33,5	100%
R.Moldova	Rar	60,0	30,0	10,0	5,0
	Des	22,7	60,0	17,3	55,0
	Totdeauna	20,0	52,5	27,5	40,0
	Total	23,5	55,5	21,0	100%

Astfel, în România cât și în R.Moldova familiile în care conflictele au loc mai des, procentajul cel mai mare revine celor ce sunt rar satisfăcuți de felul cum soțul (-ia) își îndeplinește obligațiile familiale. Pe măsură ce satisfacția crește, procentajul scade (vezi tabelul de mai sus). În familiile în care conflictele apar foarte rar, procentajul mărit se plasează la cealaltă extremitate a satisfacției de repartizarea sarcinilor familiale - 53,8% din studenții români și 27,5% din cei moldoveni care au menționat că sunt totdeauna satisfăcuți de felul cum partenerul își îndeplinește obligațiile familiale semnalează și gradul cel mai scăzut al conflictelor în familie. După cum vedem între variabilele „satisfacția de repartizarea obligațiilor familiale,” și „frecvența certurilor în familie, există o corelație indirectă, cu cât gradul de satisfacție este mai mare cu atât frecvența certurilor este mai mică.

Prezența copiilor este un alt factor care influențează frecvența conflictelor în familie. Aceasta se observă foarte bine în R.Moldova unde 42,3% din familiile cu copii față de 16,9 % din cele fără copii semnalează un grad înalt al conflictelor în familie, în România diferența este de 23,7% la 16,7%.

De îngrijirea copiilor se ocupă mai mult soția și insatisfacția ei față de felul cum sunt repartizate sarcinile familiale în general și cele legate de îngrijirea copilului, în special, influențează asupra frecvenței conflictelor apărute în legătură cu educația copilului. Aceasta întrucât mamele-studente consideră îngrijirea un element al educației copilului. Dacă luăm în considerare faptul că vârsta

copiilor în familiile studențești nu depășesc de 1-1,5 ani credem că acestea au perfectă dreptate. Soții-studenți în general sunt satisfăcuți de felul cum soția își îndeplinește obligațiile sale familiale și nu fac nici o legătură între îngrijirea copilului și efortul legat de aceasta.

În studiul nostru nu s-a observat o legătură strânsă între frecvența conflictelor și problema liderului în familie. Doar în familiile unde soții cred că familia trebuie să fie condusă de către bărbat conflictele pe aceasta temă apar mai des. Familiile democratice unde toate activitățile se realizează de către soți împreună, iar responsabilitatea pentru deciziile luate este asumată în egală măsură de ambii, conflictele pe această temă aproape că lipsesc.

Situațiile conflictogene în familia studențească sunt determinate și de petrecerea timpului liber, care este atât de prețios în mediul tineresc. Crearea familiei presupune noi obligații și deci micșorarea timpului liber. Conținutul timpului liber de asemenea se schimbă. Volumul timpului liber petrecut împreună de către soții-studenți din R.Moldova este mai mică decât la soții-studenți din România, diferența dintre cei care petrec peste 70% din timpul său liber împreună cu soțul/ soția fiind de 46,5% la 64%. Aceasta se explică prin faptul că mulți din soții moldoveni, în special bărbații sunt nevoiți să muncească pentru a-și întreține familia. Conținutul timpului liber la soți și soții în familiile studențești este diferit. Soțiile, atât din România cât și din R.Moldova, își petrec timpul liber mai mult vizitându-și prietenii, rudele, mergând la teatru, operă, expoziții/muzee sau discotecă, pe când soții lor ies mai degrabă cu prietenii în afara orașului, frecventează barurile, cinematografele sau fac sport. După cum vedem tinerii căsătoriți nu și-au format abilități de a petrece timpul liber cu familia. Căsătoria și în special apariția copilului duc la scăderea bruscă a volumului de timp liber la soțiile-studente, se îngustează cercul de prieteni și conținutul timpului liber este mai monoton. Dar, în același timp, necesitățile în această sferă rămân la același nivel. De aceea în familiile unde soțiile-mame au mai puține posibilități de a-și petrece timpul liber interesant, conflictele apar mai des.

Asupra conflictelor își exercită influența nu numai modul de organizare al familiei dar și gradul de similaritate a predispozițiilor soților despre felul cum trebuie să fie aceasta organizată. De regulă soțiile-studente consideră că dragostea reciprocă este obligatorie vieții de familie. Soții-studenți cred mai puțin în această afirmație. Pentru ei dragostea reciprocă nu trebuie să fie atât obligatorie vieții de familie cât dorită. Diferențele concepțiilor soțului și soției legate de fidelitatea conjugală pot de asemenea crea conflicte în tânăra familie. Soțiile, mai mult decât soții, sunt orientate spre păstrarea fidelității conjugale. Viața cuplului poate fi tulburată și de gelozie, indiferent dacă motivele sunt sau nu temeinice. Infidelitatea, fiind descoperită, produce grave răni sufletești. Gelozia, după cum arată P.Iluț, apare din teama de a nu pierde persoana iubită și bunurile ei (biologice, psihologice, sociale, economice). Infidelitatea este deseori însoțită de o puternică încărcătură emoțional-simbolică: „a trădat”, „nu mă mai iubește”, „a găsit ceva mai bun”, ceea ce lezează imaginea și stima de sine și

cauzează suferințe imense [1]. Prezența sau absența conflictelor pe tema fidelității sunt determinate și de nivelul formării (dezvoltării) predispoziției soților-studenți de a-și înțelege partenera. În familiile unde această predispoziție este formată conflictele sunt excluse.

Soții intră în familie fiecare cu arsenalul său de reprezentări și concepții despre viață în general și despre viața de familie, în special. De aceea conflictele pe tema repartizării sarcinilor sunt strâns legate de orientarea soților spre repartizarea corectă a obligațiilor familiale. În familiile unde soții au păreri diferite despre felul cum trebuie să fie repartizate sarcinile familiale conflictele pe această temă sunt mai frecvente. Dacă soțiile acceptă să își asume mai multe responsabilități familiale conflictele de acest fel sunt mai rar întâlnite.

Dragostea ca valoare, apropierea emoțională, sufletească, fizică sunt pe primul plan în viața familiei studențești. Și nu întâmplător în conflictele maritale motive ca lipsa de atenție, egoismul ocupă un loc destul de important. În familiile unde relațiile dintre soți sunt bazate pe dragoste, soluționarea conflictelor în perioada de adaptare este mai puțin dureroasă. După cum s-a afirmat mai sus, latura emoțională a căsătoriei este mult mai importantă pentru femei decât pentru bărbați. În studiul cercetătorilor bieloruși pe această temă efectuat pe un lot de familii studențești se observă că la femei legătura între caracterul și puterea sentimentelor nutrite față de soț și frecvența conflictelor este mai strânsă. În familiile unde soțiile și-au apreciat înalt sentimentele nutrite față de soț, frecvența conflictelor era mai mică. Soțiile din familiile conflictogene și-au caracterizat relația cu soțul drept obișnuită, 42% din acestea au afirmat că în familiile lor conflictele ce duc la tensionarea îndelungată a relației sunt frecvente [6].

În studiul nostru nu s-a observat o legătură între sentimentele nutrite față de soț și frecvența conflictelor în familiile studențești. Aceasta întrucât majoritatea soților cât și a soților atât în familiile unde practic nu există conflicte cât și în familiile caracterizate printr-un nivel conflictogen înalt, și-au apreciat sentimentele nutrite față de partener drept dragoste. Stabilitatea familiei depinde mult și de prezența valorilor spirituale ale soților. În familiile studențești ierarhia valorilor este complexă și diversă, dar este evident că în vârful piramidei se află dragostea, apropierea sufletească. Într-adevăr apropierea sufletească, ce face ca sufletele să vibreze, este „mecanismul” ce poartă numele de **dragoste**.

Stabilitatea căsătoriei este influențată și de nivelul de pregătire al tinerilor pentru viața de familie. Aceasta întrucât odată cu formarea familiei are loc schimbarea cursului vieții. Soții obțin un nou statut social ce presupune mai multe responsabilități. Pentru a înfrunța cu succes toate problemele vieții de familie tinerii trebuie pregătiți atât moral, economic, cât și psihologic. Pregătirea psihologică care este strâns legată de abilitatea de a te adapta la obiceiurile, particularitățile de caracter, la însăși

natura unei alte persoane, este foarte importantă în ceea ce privește stabilitatea familiei. Cele afirmate mai sus se confirmă și în studiul nostru (vezi figura de mai jos).

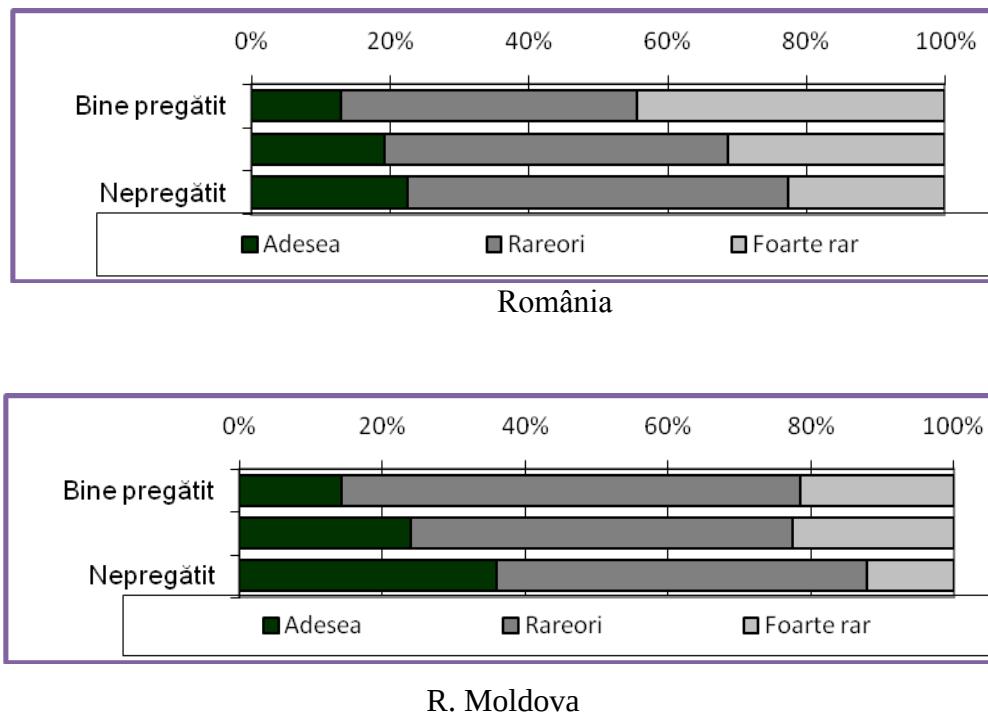


Fig.4 Corelația dintre nivelul de pregătire a tinerilor pentru viața de familie și frecvența certurilor în familie, în procente

După cum era de așteptat, familiile cele mai conflictogene, atât în România cât și în R.Moldova, sunt familiile în care soții au fost nepregătiți pentru realitatea vieții de familie. Din tabel se vede clar proporționalitatea inversă între nivelul de pregătire al soților pentru viața de familie și rata frecvenței conflictelor. Cu cât soții sunt mai pregătiți cu atât conflictele în aceste familii sunt mai rare și invers cu cât soții sunt mai puțin pregătiți cu atât rata conflictului crește .

O problemă destul de serioasă în fața stabilității căsniciei și armoniei relațiilor în familiile tinere o constituie caracterul relațiilor cu părinții. Conflictele deschise între tineri și părinți se întâlnesc destul de rar 6,8% în familiile studențești din România și 7% în cele din R.Moldova. Probabil că acestea sunt legate de etapa inițială a căsniciei când se pun bazele viitoarelor relații dintre tânără familie și familiile de origine ale soților. Relațiile dintre acestea sunt mai complicate în cazurile când părinții unuia din soți se opun din start căsniciei. Situațiile în care tinerii îi pun pe părinți în fața faptului împlinit sau când perioada de cunoaștere a viitorului ginere sau noră este foarte scurtă, nu sunt rare. În astfel de cazuri, mai devreme sau mai târziu, atitudinea negativă a părinților creează o reacție corespunzătoare din partea tinerilor. Situația este mai dramatică pentru familiile ce locuiesc sub același acoperiș. Relația dintre tânără familie și familia părinților este reflectată indirect prin satisfacția tinerilor față de ajutorul primit din partea părinților soției cât și a soțului. 16,6% din respondenții

români și 15,4% din cei moldoveni, care nu sunt mulțumiți de ajutorul părinților lor, afirmă că certurile în familia lor au loc adesea. Numărul acestora crește când este vorba de ajutorul primit din partea părinților soției sau soțului (27,6% în România și 40,7% în R.Moldova).

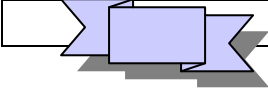
Dacă e să analizăm corelația dintre frecvența conflictelor și performanțele școlare ale soților-studenți, atunci putem spune că în familiile studențești din România frecvența conflictelor nu afectează foarte mult rezultatele școlare. La 47% din femei și 59% din bărbați în familia cărora situația conflictogenă se întâlnește des, performanțele școlare au rămas aceleași; iar la 53% femei și 35% bărbați cu aceeași situație familială performanțele școlare au crescut; doar 6% din bărbați susțin că situația școlară s-a înrăutățit după căsătorie. În R.Moldova situația școlară a femeilor suferă mai mult de pe urma conflictelor din familie. Astfel 15% din femei și 5% din bărbații în familiile cărora conflictele au loc des, performanțele școlare au scăzut; 41% femei și 26% bărbați susțin că, căsătoria nu a influențat asupra rezultatelor școlare și 44% femei și 69% bărbați după căsătorie și-au îmbunătățit situația școlară, în ciuda conflictelor din familie. Prezența conflictelor în familie, se înțelege de la sine, nu este principalul motiv al scăderii performanțelor școlare a soților. Cu toate că tensiunea din familie influențează asupra reușitei școlare a studenților, și în mod indirect, femeile mai mult ca bărbații suferă din cauza problemelor de relaționare. Interesant este faptul că procentajul ridicat al respondenților care și-au îmbunătățit situația școlară după căsnicie, provin tot din rândul familiilor conflictogene. Aceasta se poate explica prin faptul că pentru femeia-intelectuală cel mai bun refugiu din calea problemelor familiale este munca, în cazul nostru - învățătura. Atunci când femeia nu se poate realiza pe plan familial ea caută satisfacția pe tărâmul profesional. Frecvența înaltă a conflictelor și scăderea performanțelor școlare a soțiilor-studente sunt determinate de alte cauze, în primul rând de modul de organizare a vieții de familie. Tocmai caracterul și frecvența conflictelor legate de repartizarea sarcinilor influențează direct asupra performanțelor școlare a soțiilor studente. Același lucru poate fi spus și de situația când viața de familie este un obstacol în fața instruirii, iar instruirea în fața vieții de familie.

În urma celor prezentate mai sus putem concluziona că familiile studențești, la fel ca și alte familii tinere, nu sunt lipsite de conflicte care sunt generate de varia motive. Stabilitatea căsătoriei este influențată de nivelul de pregătire al tinerilor pentru viața de familie, de „fragilitatea” lor din punct de vedere economic și dependența de părinți, relațiile nefinisate cu familia de origine, responsabilitatea și gradul de asumare a noilor roluri familiale etc. Cauzele pot fi evitate când soții și-au format abilități și priceperi necesare vieții de familie. În primul rând este vorba despre abilitatea de a soluționa inteligent conflictele apărute. Dacă soții dispun de această abilitate, conflictele apar mai rar, și poartă un caracter constructiv. Aici trebuie să spunem că, confortul psihologic al familiei depinde foarte mult de femeie, de abilitatea ei de a face din casa sa un cămin. De regulă, în familiile studențești conflictele sunt

depășite cu succes, întrucât pentru aceasta există toate condițiile - valori comune, însușirea reușită a rolurilor familiale, puterea și stabilirea sentimentelor. Potențialul familiei studențești este destul de înalt, ceea ce crează condiții optime pentru funcționarea reușită a acesteia și mai departe.

Bibliografie :

1. Iluț P. Iluzia localismului și localizarea iluziei. Iași: Editura Polirom, 2000.
 2. Shehan C. H., Lee G. R. Roles and Power. In: *Handbook of Family Measurement Techniques*, (eds. Touliatos J., Perlmutter B. F., Straus M. A.). London: New Delhi, Sage, 1990, p. 239 – 251.
 3. Urvashi S. Controlul veniturilor și împărțirea sarcinilor domestice. În: R. Kelly et al. (coord.). *Gen, globalizare, democratizare*. Iași: Editura Polirom, 2004.
 4. Иванов С. Новое лицо брака в развитых странах. В: *Население и общество*, Nr. 67-68, 2002, ст. 149 -156.
 5. Ковалев С. Психология современной семьи. Москва: Просвещение, 1994.
 6. Студетческая семья. Минск: Университетское, 1991.
- Primit 24.09.2015



Психологические особенности личности в реализации инновационного потенциала

Psychological features of personality are in realization of innovative potential

Кривцова Наталья, Одесский национальный медицинский университет, Аспирант,
кафедра философии и биоэтики

Summary

The article presents the results of an empirical study aimed at investigating the individual-typological features of the person in the implementation of innovative potential associated with the severity of the research component in the structure of the individual professional.

Keywords: Innovation potential of the individual, self-fulfillment, individually-typological features of the person, the personality structure of a professional, professional preferences, research.

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение индивидуально-типологических особенностей личности в реализации инновационного потенциала, связанных с выраженностью исследовательского компонента в структуре личности профессионала.

Ключевые слова: Инновационный потенциал личности, самореализация, индивидуально-типологические особенности личности, структура личности профессионала, профессиональные предпочтения, исследовательская деятельность.

Проблема развития инновационной личности отражает менталитет новой эпохи, игнорирование или недооценка которой становится фактором, сдерживающим общественное развитие в целом. По мнению В.Е. Ключко и Э.В. Галажинского, чтобы сформировать такую личность, необходимо иметь своего рода психопрофессиограмму инноватора, построенную на основе анализа инновационной деятельности и путем анализа личностных качеств успешных инноваторов и выявления среди них значимых качеств (или компетенций), которые предположительно и определяют успешность осуществляемой ими инновационной деятельности [4]. Однако, как показал анализ Н.В. Новиковой и А.И. Фисенко, существующие попытки типизировать субъект инновации на личностном уровне, скорее выражают сложившееся отношение к инновации [6]. На наш взгляд, важно установить не только структурные компоненты изучаемого феномена и связанные с ним качества личности, но и особенности его проявления на индивидуальном уровне, и в этом аспекте его место в системе индивидуально-типологических особенностей личности. Поэтому одним из направлений исследования стало изучение индивидуально-типологических особенностей реализации инновационного потенциала личности.

В качестве важнейших психологических характеристик индивидуального реагирования, продолжающихся в социальных аспектах человеческого бытия, ещё К. Юнгом были определены интроверсия и экстраверсия. Он считал, что это по сути уже давно известный факт, звучавший ранее в интуитивном предвосхищении Гёте как всеобъемлющий принцип систолы (сужения) и диастолы (расширения) человеческого “Я” [цит. по 7, с. 25]. По мнению Л.Н. Собчик, в основе “индивидуально-очерченного стиля восприятия, переработки и воспроизведения информации о познаваемом мире, трансформируясь в мысли, переживания и поступки человека, лежит та ведущая тенденция, или те две-три ведущие тенденции, которые пронизывают все уровни личности: и самые низкие, биологические, и его характерологическую структуру, и наиболее высокие (вершинные) уровни личности, каковыми являются социальная направленность и иерархия ценностей человека. Понятие “ведущая тенденция” включает в себя и условия формирования определённого личностного свойства, и само свойство, и predisposition к тому состоянию, которое может развиваться под влиянием средовых воздействий как продолжение данного свойства” [7, с.28]. Типология конституционально заданных свойств, благодаря ведущим тенденциям в психологических особенностях была представлена Л.Н.Собчик схемой, в которой “ортогональные признаки интроверсии-экстраверсии, дополнены противопоставляемыми друг другу тревожностью – агрессивностью, ригидностью – лабильностью, сензитивностью – спонтанностью” [7, с.42].

В качестве фактора, опосредующего избирательность восприятия информации О.М. Краснорядцева рассматривает мотивационную готовность, определяя её как процессуально-динамическое явление, системную характеристику человека, представляющую «интеграцию индивидуально-типологических, личностных и деятельностных свойств, которая позволяет реализовать возможности, открывающиеся в мире, и тем самым “открывать самого себя, выходя за пределы норм” [цит. по 3, с.151]. Устойчивое и направленное функционирование по определению Э.В. Галажинского обеспечивают такие новообразования психологической системы как установки. Через выделение взаимосвязи профессиональных установок, как с параметрами фиксированных установок психофизиологического уровня, так и с особенностями ментальности профессиональной среды вслед за Д.Н. Узнадзе, ему удалось показать не только их системообразующую функцию, но и опосредованность связи ценностно-смысловыми составляющими профессионального образа мира конкретных людей. [цит. по 3, с.149]. Анализ мотивационной готовности к творческой деятельности позволил Э.В. Галажинскому прийти к выводу о том, что “возникновение у человека мотива к творческой деятельности связано с обнаружением возможности к самореализации, открываемой в ценностных составляющих его мир” [3]. В качестве системных детерминант самореализации

личности он рассматривает причинную (обусловлено самим фактом открытости психологических систем), не причинную внеситуативную динамизирующую детерминацию (ригидность), обуславливающую как устойчивость, так и вариативность самодвижения, лёгкость или трудность выхода “за пределы”, особенности перестройки поведенческих стереотипов и не причинную ситуативную (ценностно-смысловые новообразования), обеспечивающую направленность и избирательность самореализации.

По определению Ю.А. Власенко, инновационный потенциал личности – это динамическая полифункциональная сложная система, которая характеризует возможности личности к дифференцированному, осмысленному активному инновационному взаимодействию с миром на разных уровнях: с природой как средой, с социумом, в рамках культуры и на высшем уровне – организации собственной жизни [1]. По её мнению, целевой функцией инновационного потенциала является реализация инновационного ресурса человека – общей совокупности результатов инновационной активности, включая предметно – феноменологическую и потенциальные сферы. Первая, по её мнению, является результатом культурного опыта и деятельности человека, вторая включает стойкие образования, которые детерминируют способы и направление инновационной активности. Процесс реализации инновационного потенциала личности представлен Ю.А. Власенко как единство трёх актуализованных в процессе взаимодействия потенциальных возможностей – выявления новой информации, адекватной оценки нового явления, продуктивной инновационной деятельности. Соотношение основных типов актуализации инновационных возможностей служит основанием для выделения типологии инновационного взаимодействия человека с миром. Были рассмотрены следующие ортогональные типы реализации этих возможностей: осмысленно – интенсивный или формально – накопительский, позитивно – дифференцированный или негативно – генерализованный, вынужденно – приспособительный или инициативно – преобразующий [1].

Куммулируя накопленные в психологии знания об инновационном потенциале личности, типологических особенностях индивида, системной детерминации самореализации личности в профессиональной деятельности в настоящем исследовании была предпринята попытка изучения корреляционных связей между показателями индивидуально-типологических особенностей, инновационного потенциала и исследовательского компонента в структуре личности профессионала. Кроме этого, авторский интерес был направлен на качественный анализ изучаемых явлений, а именно на изучение типологических особенностей реализации инновационного потенциал у лиц, с разной степенью выраженности исследовательского компонента в структуре личности профессионала.

В исследовании приняли участие 187 студентов–медиков Одесского национального медицинского университета, для которых выраженность исследовательской составляющей в структуре личности профессионала является важным показателем. Для изучения инновационного потенциала личности использовалась методика Ю.А. Власенко [2]; для диагностики индивидуально-типологических свойств личности - опросник ведущих тенденций (ИТО) Л.Н. Собчик [7]; для выявления исследовательского компонента в структуре личности профессионала – опросник профессиональных предпочтений (ОПП) Дж. Холланда [4]. Математическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью компьютерного варианта статистической программы SPSS v.21. Рассмотрим полученные результаты подробнее.

Анализ корреляционных связей показал наличие неоднозначных статистически значимых связей между большинством изучаемых показателей, результаты представлены в таблице 1. Так, показатель осмысленно-интенсивного типа реализации разных инновационных возможностей (ОИ), положительно коррелирует с такими показателями исследовательского компонента в структуре личности профессионала, как: исследовательская установка (ИУ), опыт исследовательской деятельности (ИО) ($p < 0,05$) и интегральный показатель исследовательского типа личности ($p < 0,01$). Показатели позитивно-дифференцированного типа реализации инновационных возможностей (ПД) и вынужденно-приспособительного типа реализации инновационных возможностей адекватной оценки нового явления (ВП), обнаруживают только отрицательные корреляции со всеми показателями исследовательского компонента в структуре личности на статистически значимом уровне ($p < 0,01$). Только положительные корреляции ($p < 0,01$) выявлены между показателями гносеологического (ГИПЛ) и аксиологического (АИПЛ) компонентов инновационного потенциала и всеми анализируемыми показателями исследовательского компонента в структуре личности.

Таким образом, выявленные взаимосвязи между изучаемыми явлениями указывают на статистические закономерности в их проявлении.

Для индивидов с исследовательским типом профессиональных предпочтений, установок, интересов и достаточным опытом исследовательской деятельности, характерно вынужденно-приспособительный тип реализации инновационных возможностей, наличие адекватной оценки новых явлений. Установлено, что минимальный опыт исследовательской деятельности индивида ведет к снижению выраженности интегрального показателя исследовательской деятельности и к уменьшению интереса к исследовательской карьере, однако сопровождается ростом позитивно-дифференцированного отношения к переменам. Для индивидов с

выраженным осмысленно-интенсивным типом реализации разных инновационных возможностей характерны способности в обнаружении нового информационного пространства, адекватность в оценке нового явления и т.д. Относительно связей, выявленных между показателями инновационного потенциала и индивидуально-типологических свойств личности можно сказать следующее. Для индивидов с негативно-генерализованным типом реализации инновационных возможностей, характерно проявление такого типологического свойства, как ригидность. Для индивидов с вынужденно-приспособительным типом реализации инновационной возможности адекватной оценки нового явления, характерны интровертированные черты личности.

В целом, реализация инновационного потенциала зависит от экстравертированной обращённости индивида к реальной атрибутике окружающего мира, внешней реактивности, напористости, спонтанности в обнаружении нового информационного пространства.

Таблица 1.

Значимые коэффициенты корреляций между показателями инновационного потенциала, индивидуально-типологических свойств и исследовательского компонента в структуре личности профессионала

Показатели	ОИ	ПД	НГ	ИП	ВП	ГИПЛ	АИПЛ	ПИПЛ	ИПЛ
ИУ	227*	-355**			-438**	443**	382**		
ИО	246*	-378**			-500**	538**	403*	253*	
ИК		-383**		243*	-437**	434**	479**		
ИСТ	299**	-515**			-603**	641**	565**		
Э									248*
С									241*
Р			249*						
И					325**	- 264*			

Примечание: 1) показатели исследовательского компонента: ИУ - исследовательская установка, ИО - опыт исследовательской деятельности, ИК – интерес к исследовательскому типу карьеры, ИСТ - исследовательский тип личности профессионала; 2) показатели индивидуально-типологических свойств личности: Э – экстраверсия, С – спонтанность, Р – ригидность, И – интроверсия; 3) показатели инновационного потенциала личности: ОИ -

осмысленно-интенсивный тип реализации разных инновационных возможностей, ИП - инициативно-преобразовательный тип реализации инновационной возможности, НГ - негативно-генерализованный тип реализации инновационных возможностей, ИПЛ - интегральный показатель инновационного потенциала личности, ВП - вынужденно-приспособительный тип реализации инновационной возможности адекватной оценки нового явления, ПД - позитивно-дифференцированный тип реализации инновационных возможностей, ГИПЛ - гносеологический компонент инновационного потенциала, АИПЛ - аксиологический компонент инновационного потенциала, ПИПЛ - праксиологический компонент инновационного потенциала; 4) * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Индивиды, с ярко выраженным гносеологический компонентом инновационного потенциала личности, являются носителями, в большей степени, экстравертированных черт, чем - интровертированных.

Для изучения типологических особенностей реализации инновационного потенциал у лиц, с разной степенью выраженности исследовательского компонента в структуре личности профессионала применен качественный анализ.

Анализ квартильного распределения показателей, отражающих исследовательский компонент в структуре личности профессионала, позволил выявить три группы испытуемых: группа 1, с “недифференцированными профессиональными предпочтениями”, в нее вошло 16% испытуемых от общей выборки; группа 2, с выраженным “неисследовательским типом личности” (17,6% от общей выборки); и группа 3, с “исследовательским типом личности”, (66,4% от общей выборки).

Сравнительный анализ выделенных групп показал, что для испытуемых с “недифференцированными профессиональными интересами” характерным является **эмоционально – практический тип реализации инновационного потенциала (АПГ)**. Представители данного типа в инновационных ситуациях эмоционально реагируют и действуют, они не склонны предаваться анализу результатов профессиональной деятельности, опыту. Для индивидов данного типа реализация инновационного потенциала поддерживается свойствами личности, характеризующими формально – динамический уровень психической активности, в частности, экстраверсией, интроверсией, тревожностью.

Для испытуемых с “неисследовательским типом личности»” характерным является **эмоционально – когнитивный тип реализации инновационного потенциала (АГП)**. Для представителей данного типа доминирующими являются эмоциональные свойства, которые активируют механизм осмысления имеющейся информации, но блокируют потребность к действиям в новой ситуации. В реализации инновационного потенциала принимают участие свойства личности, как формально-динамического (экстраверсия, интроверсия, тревожность,

лабильность, спонтанность), так и социально-императивного уровней (интерес к карьере исследовательского типа).

Испытуемых, исследовательского типа личности, характеризует **практически–когнитивный тип реализации инновационных возможностей (ПГА)**. Представители данного типа в инновационных ситуациях действуют и оценивают результаты с ориентацией на имеющуюся в качестве доминанты информацию, они не склонны к открытым проявлениям эмоциональных реакций на новую ситуацию (информацию). Реализация инновационного потенциала поддерживается свойствами, представленными на формально-динамическом (экстраверсия, интроверсия, ригидность, спонтанность) и социально-императивном уровнях (интерес к карьере исследовательского типа, наличие опыта исследовательской деятельности, выраженности установок на исследовательскую деятельность).

Подводя итоги полученным результатам эмпирического исследования можно констатировать следующее:

1. Теоретическое обобщение литературных данных по анализируемой проблеме позволило очертить круг явлений, которые тесно связаны с реализацией инновационного потенциала личности, в частности, индивидуально-типологическими свойствами и исследовательскими компонентами деятельности.

2. Обнаруженные взаимосвязи между изучаемыми явлениями указывают на статистические закономерности в их проявлении, т.е. реализация/не реализация инновационного потенциала личности находится в линейной зависимости от определенной комбинации показателей типологических свойств и исследовательского компонента деятельности в структуре личности профессионала.

3. Эмпирически выделены три группы испытуемых с разной выраженностью исследовательского компонента деятельности: группа с «недифференцированными профессиональными предпочтениями», группа с «неисследовательским типом личности» и группа с «исследовательским типом личности».

4. Сравнительный анализ позволил установить, что качественно-количественные сочетания типологических свойств личности, исследовательского компонента деятельности обуславливают реализацию инновационного потенциала личности.

Для испытуемых, представителей группы лиц с «недифференцированными профессиональными предпочтениями» характерным является эмоционально–практический тип реализации инновационного потенциала личности, с «неисследовательским типом личности» - эмоционально–когнитивный тип, с «исследовательским типом личности» - практически–когнитивный тип реализации инновационных возможностей). Несмотря на выраженность

интегрального показателя инновационного потенциала личности, испытуемые группы с “недифференцированным профессиональным интересом” и “неисследовательским типом личности” не склонны активно действовать в инновационной ситуации, при столкновении с новым явлением у них преобладает эмоционально-оценочный компонент.

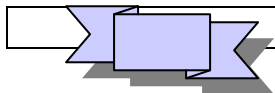
Представители исследовательского типа личности в инновационных ситуациях не склонны к эмоциональным реакциям на новую ситуацию, они действуют и оценивают результаты с ориентацией на имеющуюся в качестве доминанты информацию.

5. Данное сообщение, являющееся презентацией результатов небольшой части исследования, не исчерпывает весь круг вопросов, относительно изучаемых явлений, а лишь является отправной точкой для поиска ответов на них.

Список литературы:

1. Власенко Ю.О. "Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості" // Автореферат дис.. канд.. психол. наук за фахом 19.00.01 – загальна психологія, історія психології – Сімферополь, 2002, с.20.
2. Власенко Ю.А. Психологическая феноменология инновационного потенциала личности // Наука і освіта .– 1998. – №4-5. – С. 41-45.
3. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01: общая психология, история психологии, Томск, 2002. - 320 с.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
5. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения.-Томск: Томский государственный университет, 2009. -- 240 с/
6. Новикова Н.В., Фисенко А.И. Инновации как субъективированная форма изменений // Личность как субъект инноваций: сборник научных трудов. / Науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. с.6-17
7. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики .- СПб.: Издательство «Речь», 2003. - 624 с.: ил.

Primit 11.05.2015



**Педагогические условия формирования инновационной
направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы**
**Pedagogical conditions of innovative direction formation of the educational process in
general school**

Ягодникова В. В., кандидат педагогических наук, доцент, директор Одесского института
ЧАО «ВНЗ «Межрегиональная Академия управления персоналом», г. Одесса, Украина

Summary

In the article on the basis of analysis of concepts "terms" and "pedagogical terms", certain and considered pedagogical terms of forming of innovative orientation of an educate process of general school.

Keywords: terms, pedagogical terms, innovative orientation of an educate process,

Аннотация

В статье на основе анализа понятий "условия" и "педагогические условия", определены и рассмотрены педагогические условия формирования инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы.

Ключевые слова: условия, педагогические условия, инновационная направленность воспитательного процесса,

Динамические и кардинальные изменения, которые происходят сегодня во всех сферах жизнедеятельности украинского общества, определяют новую стратегию воспитания как многокомпонентную и многовекторную систему, которая в большой степени формирует будущее развитие Украинского государства [1]. Поэтому главным заданием современной школы становится поиск и внедрение новых подходов и новых путей воспитания. Одним из действенных направлений решения данной проблемы может быть формирование инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы, которая характеризуется соответствием целей, задач, содержания воспитания современным требованиям, адаптации воспитательного процесса к новым условиям интеграционных процессов, гуманизации и демократизации общества, активностью и постоянством поиска путей обновления, совершенствования процесса воспитания, внедрением в практику научных достижений, распространением перспективного педагогического опыта.

Анализ современных исследований и публикаций свидетельствует, что проблеме развития инновационных процессов в образовании и воспитании в частности, посвящены труды И. Бега, И. Богдановой, В. Галузинского, И. Дичкинской, М. Евтуха, Л. Канишевской, В. Оржеховской, О. Поповой, В. Химинец, К. Черной и др.

Учеными исследованы общетеоретические и методологические проблемы инновационных процессов в образовании, инновационные педагогические технологии и их воспитательный потенциал, раскрыты особенности инновационной деятельности педагогов и их готовность к такой деятельности. Однако, вне поля зрения исследователей остается проблема инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы, а также исследования педагогических условий формирования инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы, что и определяет цель данной статьи.

В справочной и научной литературе понятие "условие" трактуется неоднозначно. Так, Большой толковый словарь современного украинского языка определяет данное понятие как "необходимые обстоятельства, особенности реальной действительности, которые делают возможными осуществление, создание, образование чего-либо или способствуют чему-то" [2, с. 1295]. С философской точки зрения, исследуемое понятие - это "то, от чего зависит несколько иное (предопределенное); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояния, взаимодействий), при наличии которого возникает существование этого явления" [3, с. 707]. Такая трактовка связывает отношения предмета к окружающим его явлениям. Иначе говоря условия образуют среду возникновения, существования и развития явления.

В психологии условие рассматривается в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [4, с. 270-271]. Схожую позицию занимают педагоги, которые условие понимают как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [5, с. 36]. Таким образом, анализ первоисточников условия позволяет нам считать, что условия - это обстоятельства, которые окружают объект и формируют характер влияния на него.

Следует отметить, что ученые опираясь на разные признаки, выделяют различные группы условий. Так, Ю. Бабанский по сфере воздействия выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, эстетические морально-психологические,) [6]. Таким образом, субъект воспитательной деятельности ощущает влияние внешних и внутренних педагогических условий, которые, как отмечал Ю. Бабанский, "сами не являются причинами

событий, а одновременно усиливают или ослабляют действие причин, выдвигая одну из них на роль той, которая доминирует" [6, с. 118].

Большинство ученых утверждают, что условия могут существовать как независимо от объекта, так и могут быть созданы специально для влияния на него и корректироваться в зависимости от поставленных заданий. Это является важной особенностью для определения в нашем исследовании педагогических условий формирования инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы.

Педагогические условия, по С. Гончаренко, это совокупность мероприятий (объективных возможностей) педагогического процесса [7 с. 46-47.]. Разделяя такую точку зрения Л. Найн конкретизирует данное понятие как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, что направлены на решение поставленных заданий [8]. Н. Ипполитова, Н. Стерхова педагогические условия рассматривают как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально- пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие. [9, с. 11].

Теоретическое осмысление сущности данной проблемы, дает основания в нашем исследовании под педагогическими условиями считать специально организованные обстоятельства, которые способствуют формированию инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы благодаря влиянию на ее компоненты.

По нашему мнению, формирование инновационной направленности воспитательного процесса будет эффективным, если в общеобразовательной школе реализовать такое педагогическое условие как содействие развитию мотивации педагогов к инновационной воспитательной деятельности. Поскольку педагог организывает и осуществляет инновационный процесс, то содействие развитию мотивации и стимулирования к инновационной деятельности педагогов является исходным моментом их успешной и эффективной инновационной воспитательной деятельности.

На основе анализа ключевых понятий инновационной педагогики (И. Богданова, Л. Даниленко, И. Дичкивская, В. Загвязинский, И. Зайченко, В. Химинец, и др.) и мотивации (В. Асеев, Л. Божович, С. Ильин, О. Кандилович, К. Платонов В. Шапиро и др.) под мотивацией инновационной воспитательной деятельности мы понимаем процесс формирования мотивов к созданию, овладению, распространению инноваций в воспитательном процессе, которые способствуют развитию личности субъектов воспитания. В ходе исследования данной проблемы

установлено, что развитие мотивации к инновационной воспитательной деятельности происходит в ходе деятельности и усложняется особенностями мотивационного процесса: уникальностью, непредвиденностью, изменчивостью, не четкостью.

На успешное развитие мотивации к инновационной деятельности педагогов, за выводами диссертационного исследования Т. Коровиной [10], влияет ряд факторов: инновационная атмосфера в обществе, тип нововведения, длительность инновационного процесса, методика внедрения инноваций, управленческая модель инновационного заведения. Исследователь считает, что на мотивацию к инновационной деятельности педагогов влияют объективные и субъективные факторы, среди которых особенно выделяются пол, возраст, уровень тревожности и субъективный контроль. Однако, по нашему мнению, на содействие развитию мотивации к инновационной деятельности влияет не только инновационная атмосфера в обществе, но и в учебном заведении и педагогическом коллективе, в котором осуществляется инновационная деятельность педагога. Кроме того, анализ проблемы развития мотивации дает основания считать, что на этот процесс влияют личностные потребности, заинтересованность и стремление педагогов.

Опираясь на положение, что между мотивацией и свойствами личности существует взаимосвязь и выражается это в том, что свойства личности влияют на особенности мотивации, а особенности мотивации, закрепляясь становятся свойствами личности (А. Леонтьев, С. Рубинштейн), допускаем целесообразным уделить внимание развитию у педагогов таких личностных черт и свойств как целенаправленность, креативность, коммуникабельность, открытость новому, способность к риску, ответственность и т. д.

Таким образом, содействие формированию и развитию мотивации педагогов к инновационной воспитательной деятельности как педагогическое условие будет реализоваться через соответствующую, разнообразную, нестандартную и значимую деятельность, а так же через применение таких внешних стимулов как премии, присвоение высшей категории, улучшение условия труда, организация оптимального режима работы и т. д.

Следовательно, как совокупность внутренних и внешних влияний на развитие мотивации педагогов к инновационной воспитательной деятельности, является необходимой и достаточной для результативного и эффективного формирования инновационной направленности воспитательного процесса и потому является педагогическим условием.

Опираясь в нашем исследовании на определение воспитательного процесса как закономерное, последовательное, непрерывное изменение моментов развития взаимодействующих субъектов, где в качестве основного системообразующего элемента выступает педагогическое взаимодействие, считаем, что для формирования инновационной

направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы необходимым условием является организация педагогического взаимодействия на гуманистических принципах.

Организация взаимодействия субъектов воспитания на гуманистических принципах предусматривает: объективность и всесторонность информирования всех участников взаимодействия; создание позитивного социально-психологического климата в воспитательной среде; организацию и проведение тренингов из развития коммуникативных умений, социальной креативности и овладения средствами организации совместной деятельности и общения для педагогов, родителей и учеников; организацию в воспитательном процессе совместной деятельности субъектов воспитания.

Подчеркнем, что качественная и эффективная организация взаимодействия субъектов воспитательного процесса на гуманистических принципах состоится, если те кто воспитывает (педагоги, родители, представители общественности), признают и будут придерживаться лично ориентированной стратегии педагогического взаимодействия, которая характеризуется: установлением субъект-субъектных отношений, отношением к ученику как к субъекту собственного развития, ориентацией на развитие и саморазвитие его личности, созданием условий для самосовершенствования и самореализации личности.

Таким образом, правильно организованное взаимодействие субъектов воспитательного процесса на гуманистических принципах, по нашему мнению, будет способствовать: развитию мотивации к инновационной воспитательной деятельности; готовности педагогов к инновационной воспитательной деятельности; профилактике и преодолению антиинновационных барьеров; стремлению всех субъектов воспитания к организации и участию в инновационном процессе; гармонизации воспитательных усилий педагогов, учеников, родителей и общественности. Это, безусловно, будет эффективно влиять на обновление и прогрессивное развитие воспитательного процесса через создание, применение и распространение инноваций в воспитании. Поэтому организация взаимодействия субъектов воспитательного процесса на гуманистических принципах рассматривается нами как необходимое условие формирования инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы.

Педагог как основной инициатор, творец и носитель инноваций должен владеть определенными знаниями, навыками и опытом организации инновационной воспитательной деятельности. Поэтому следующим педагогическим условием является приобретение и совершенствование педагогами знаний, навыков и опыта организации инновационной

воспитательной деятельности с использованием интерактивных методов в системе методической работы школы.

К проблеме организации методической работы школы, активизации подготовки учителя к инновационной деятельности обращаются украинские ученые (И. Зязюн, В. Кремень, С. Сисоева, И. Жерносек, В. Паламарчук, В. Сгадова, Л. Сушенкова, З. Шевченко и другие). Исследователи отмечают ценность методической работы, которая мотивирует и побуждает педагога к повышению квалификационного уровня; создает организационно методические условия для творческой педагогической и научно поисковой деятельности; способствует сотрудничеству опытных и молодых коллег, а также обеспечивает взаимообогащение педагогическими находками и инновациями. Ученные подчеркивают необходимость перестройки традиционных методов методической работы и предлагают применения интерактивных методов обучения педагогов.

Приобретение и совершенствование знаний, навыков и опыта педагогами в организации инновационной воспитательной деятельности с использованием интерактивных методов в системе методической работы школы способствует формированию интереса к инновациям в воспитании, овладению соответствующими навыками и умениями, производительному и эффективному созданию, усвоению и реализации инноваций в воспитательном процессе.

Реализация этого условия станет качественной и эффективной, если в школе будет созданная система методической работы, в деятельности которой будет активно использоваться интерактивные формы и методы, а именно: методические фестивали, методические ринги, ярмарки педагогических идей, экспериментальные площадки, лаборатории авторов новаций, школы инновационного мастерства, мастера-классы, семинары-практикумы, ролевые и деловые игры, проектные технологии, тренинги, дискуссии, дебаты, презентации и тому подобное. Они, по нашему мнению, будут способствовать овладениям теоретических принципов инновационной педагогики, ознакомлению педагогами с инновационными воспитательными идеями, моделями, технологиями, методами, практическому обмену опытом, приобретению необходимых навыков и умений инновационной воспитательной деятельности.

Особенное значение в этих процессах имеет стратегия управления инновационной деятельностью, которая определяет, как отмечают ученые, вектор развития инновационной инфраструктуры, обеспечивает приоритеты инновационной деятельности, содействует развитию инновационного климата в школе.

Отметим, что к управлению инновациями в воспитательном процессе привлекаются все участники инновационного процесса: администрация школы, все учителя и работники школы, ученики, родители и общественность. Управление инновациями в воспитательном процессе

предусматривает выбор инновационной идеи, разработки плана внедрения; теоретическая, научно-методическая подготовка педагогов к работе в инновационном режиме, создания благоприятного психологического климата; адаптация нововведения к воспитательному процессу общеобразовательной школы; определение степени эффективности инновации и результативности деятельности коллектива; принятие решения о целесообразности дальнейшего внедрения инновации; организация воспитательного процесса с применением инноваций. Целесообразным к этому перечню добавить, по нашему мнению, такие механизмы управления инновациями в воспитательном процессе как: обеспечение возможностей для инновационной воспитательной деятельности (нормативно-правовое, организационно-управленческое, социальнопсихологическое, финансово-материальное); поддержка инициатив; обеспечение системности, организованности инновационных процессов; оптимизация информационного обмена в инновационных процессах.

Итак, управление инновациями в воспитательном процессе способствует определению стратегии инновационной воспитательной деятельности, стимулирует всех участников к этой деятельности, осуществляет организацию, регуляцию и контроль инновационным процессом в воспитании. Поэтому управление инновациями в воспитательном процессе рассматривается нами как педагогическое условие, поскольку оно является обстоятельством, которое влияет на формирование инновационной направленности воспитательного процесса.

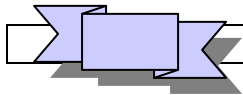
На основании вышеизложенного мы приходим к заключению, что формирование инновационной направленности воспитательного процесса будет эффективным, если в общеобразовательной школе реализовать такие педагогические условия: содействие развитию мотивации педагогов к инновационной воспитательной деятельности, организация взаимодействия субъектов воспитательного процесса на гуманистических принципах, приобретение и совершенствование педагогами знаний, навыков и опыта организации инновационной воспитательной деятельности с использованием интерактивных методов в системе методической работы школы, управления инновациями в воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Литература

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді / [Режим доступу] http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (3. дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. — 1736 с.

3. Філософський словник /За ред. В. І.Шинкарука. — 2. вид. І доп. — К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с.
4. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник / Р. С. Немов - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - Ч. 2. - 352 с.
5. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с.
6. Бабанский Ю.К. Педагогика: [учеб. пособие для студентов пед. институтов] / Ю.К. Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин и др./Под ред. Ю.К. Бабанского - [2 -е изд., Доп. и перераб.] - М.: Просвещение, 1988. - 479 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. - К. : Либідь, 1997. - 376 с.
8. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. - 1995. - № 5. - С. 44-50.
9. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // Н. Ипполитова, Н. Стеркова / General and Professional Education 1/2012 pp. 8-14.
10. Коровина Т. Ю. Мотивация инновационной деятельности педагогов новых типов учебных заведений : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 – социальная психология / Т. Ю. Коровина: Казань, 1999. - 178 с.

Primit 01.07.2015



**Экспериментальная методика подготовки менеджеров образования к управлению
социально-педагогическими проектами**

**Experimental methodology in training education managers for leading/conducting social-
pedagogical projects**

Тодорова М. Н., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления учебными заведениями и государственной службы, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского, г. Одесса, Украина

Summary

The article presents the experimental methodology of training education managers to manage the social and educational projects, the realization of which was to develop appropriate educational model for training managers to manage the social and educational projects.

Key words: education manager, social and pedagogical projects

Аннотация

В статье представлена экспериментальная методика подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами, для реализации которой была разработана соответствующая модель подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами.

Ключевые слова: менеджер образования, социально-педагогические проекты

Постановка проблемы. Модернизация системы управления образованием по Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 г.г. предусматривает переход от программно-целевого управления, по которому выполнение управленческих функций происходит путем внедрения проектов, которые в комплексе составляют государственные программы, направленные на решение ряда современных проблем в образовании. Современные менеджеры образования действуют в условиях кардинальных изменений в обществе, что требует от них новых подходов к управлению учебными заведениями. Недостаточная разработанность проблем относительно условий подготовки профессионального менеджера образования, подготовки к осуществлению менеджерской деятельности, низкий уровень научной организации труда детерминируют целый ряд проблем и отклонений в управленческой деятельности менеджеров образования.

Анализ научных исследований. Анализ научного фонда по проблемам управления проектами и менеджмента в образовании показал, что публикации по управлению социально-педагогическими проектами не соответствуют тем требованиям, которые сегодня ставятся

перед менеджерами образования. Существует ряд публикаций по управлению инновациями в образовании (Ю. Безверхня, Л. Даниленко и др.), в которых рассматриваются понятия «инновационный образовательный проект», «инновационная образовательная программа», одновременно недостаточно раскрыты методы, методики, инструментарий управления проектами. Ученые (Н. Коломинский, В. Крыжко, И. Мороз и др.) лишь частично затрагивают вопросы управления проектами, подчеркивая, что это одна из составляющих деятельности руководителя образовательного учреждения. Научные исследования по управлению проектами (К. Грей, Е. Ларсон, А. Товб, Б. Тянь и т. д.) в основном освещают узкие для своей специальности вопросы, которые не дают комплексного представления о проектах в области образования и в частности социально-педагогические проекты. Значительный научный интерес представляют исследования проблем социально-педагогического проектирования политики в различных отраслях (Л. Глебова, В. Юсупов и др.), составляющих социально-педагогического проектирования (В. Вембер, В. Загвязинский и т. д.), социально-педагогических проектов как средств функционирования социальных организаций и различных объединений (А. Белая, М. Горчакова-Сибирская, И. Колесникова).

Цель статьи: Раскрыть сущность экспериментальной методики подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами.

Результаты исследования. В основу экспериментальной методики подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами была положена экспериментальная модель подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами, разработанная на основе анализа теоретико-методологических положений по подготовке менеджеров образования, основ управления проектами и социально-педагогического проектирования (см. рис. 1).

Цель внедрения экспериментальной модели – подготовить менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами.

Экспериментальная модель была реализована в процессе изучения элективного курса „Основы управления социально-педагогическими проектами”. Общее количество часов, отводимых на изучение элективного курса составило 72 часа, из которых на самостоятельную работу студентов отводилось 36 часов.

Опишем логику реализации экспериментальной методики.

Учитывая положения таких ученых как В. Берека, Ю. Бурименко, Л. Влодарска-Зола, М. Громкова, Г. Коджаспиров, И. Колесникова, А. Семенова и др., были определены педагогические условия подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами, а именно: обеспечение развития профессионально важных качеств

менеджеров образования, направленных на эффективное выполнение ими управления социально-педагогическими проектами; наличие позитивной мотивации менеджеров образования к проектно-ориентированному управлению в сфере образования; создание банка информационно-

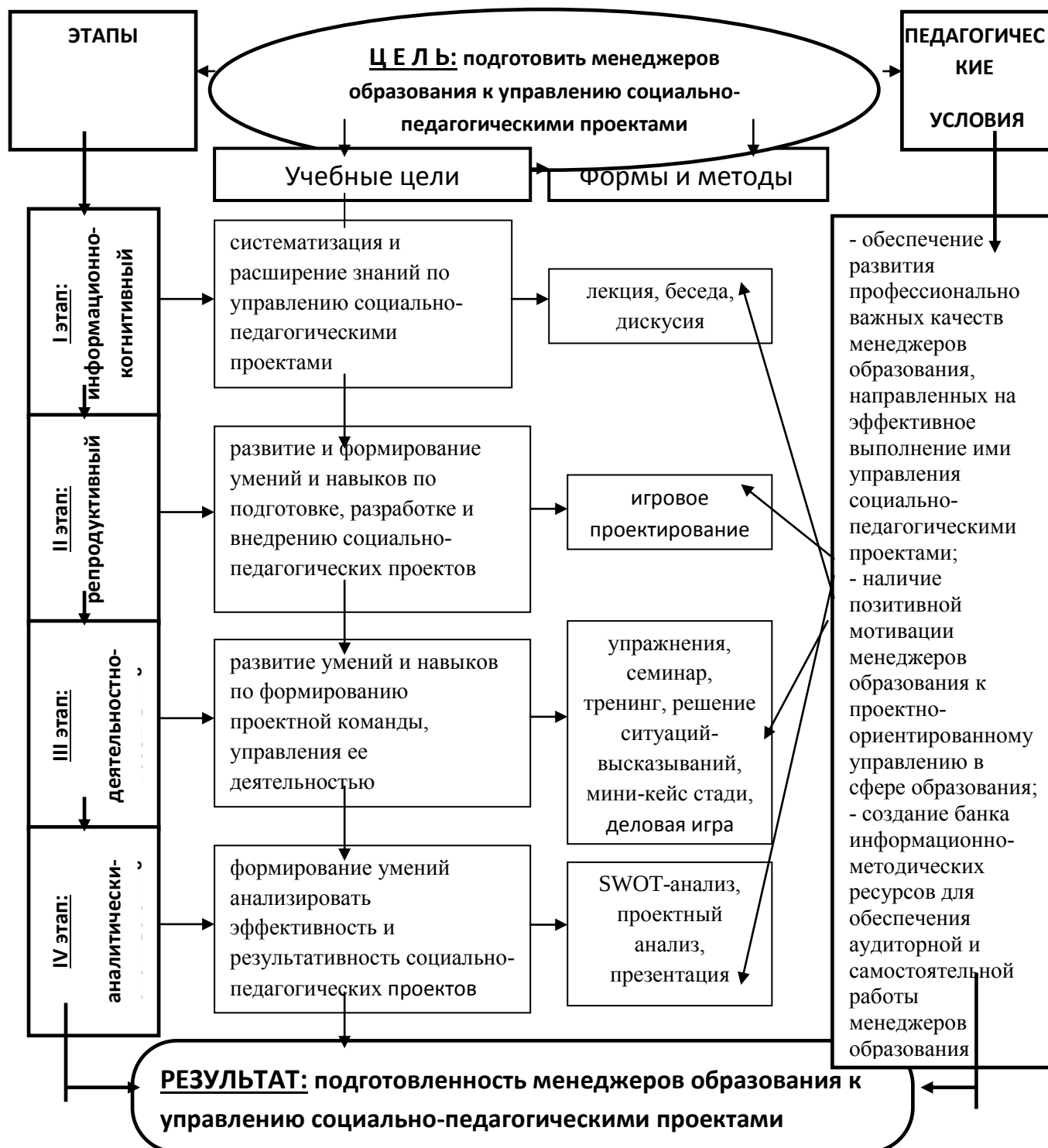


Рис. 1. Экспериментальная модель подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами

методических ресурсов для обеспечения аудиторной и самостоятельной работы менеджеров образования.

Касательно первого педагогического условия – обеспечение развития профессионально важных качеств менеджеров образования, обеспечивающих эффективное осуществление управления социально-педагогическими проектами, – то, обобщая современные научно-методические достижения, мы определили важнейшие качества, которыми должен обладать менеджер образования для управления социально-педагогическими проектами: организаторские способности, лидерские качества (способность управлять собой, умение влиять на окружающих), коммуникативность, стрессоустойчивость, креативность, ответственность, дисциплинированность, объективность, толерантность, стремление к успеху (устойчивая мотивация).

Отметим, что подготовка менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами будет эффективной при одновременном развитии профессионально важных и личностных качеств менеджеров образования. Для этого в эксперименте было использовано специальные упражнения, проведены практические занятия в форме дискуссии, игрового проектирования, семинара (метод «Снежный ком»), тренинга (метод «Шляпы»), мини кейс-стади, портфолио и т. д., направленные на формирование вышеупомянутых профессионально важных и личностных качеств менеджеров образования.

Второе условие – наличие положительной мотивации менеджеров образования к проектно-ориентированному управлению в области образования. Управление проектами является наиболее эффективным механизмом реализации стратегических решений организации, продвижения ее к стратегическим целям, поскольку представляет идеальную систему управления любыми изменениями в организации (в системе управления, формате и перечня продуктов и услуг, технологических подходах к осуществлению процессов и т. п.), в современных рыночных отношениях является не только средством улучшения работы организации, но и вопросом выживания этой организации [1]. Поскольку мотивация – это то, что активизирует, стимулирует человека и направляет его действия на достижение поставленной цели [2], то ее развитие влияет на эффективность деятельности человека. Понятие «мотив» иногда используют для обозначения таких психологических явлений, как стремление, желание, замысел, боязнь и др., которые отражаются в готовности человека к деятельности, что ведет к определенной цели. Деятельность человека направляется многочисленными мотивами, совокупность и внутренний процесс взаимодействия которых называется мотивацией. Мотивация тесно связана с различными потребностями человека, она проявляется при возникновении необходимости, при недостатке чего-либо.

Мотивация к осуществлению проектно-ориентированного управления в области образования, по нашему мнению, закладывается основами проектирования, а именно разработкой и внедрением социально-педагогических проектов, рядом положительных примеров проектно-ориентированного управления в различных организациях и формированием положительного эмоционально-ценностного отношения к такому методу управления.

Что касается третьего условия – создание банка информационно-методических ресурсов для обеспечения аудиторной и самостоятельной работы менеджеров образования – были выделены следующие блоки: диагностический, программный, информационно-технический и дидактический.

Диагностический блок состоит из комплекса тестов и задач, направленных на определение профессионально важных качеств и способностей менеджеров образования, необходимых для осуществления управленческой деятельности; уровня знаний, умений и навыков по управлению социально-педагогическими проектами. К основным тестам, которые сопровождали процесс подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами, было отнесено тесты В. Зазыкина и А. Чернышева «Прогноз характера управленческой деятельности», «Оценка потенциала управленческих качеств»; Г. Тарасюка «Способны ли Вы стать руководителем проекта»; К. Томаса «Тест описания поведения», адаптированный Н. Гришин для изучения личностных наклонностей к конфликтному поведению с учетом средств регуляции конфликтами: конкуренции, приспособления, компромисса, избегания, сотрудничества; В. Ряховского «Оценка уровня коммуникабельности»; М. Снайдера «Оценка коммуникативных умений» – не только оценка собеседника, определение его сильных и слабых черт, но и умение устанавливать дружескую атмосферу, умение понять проблемы собеседника, услышать его и тому подобное; тесты на измерение импульсивности (черта личности, противоположное целеустремленности и обуславливающая недостаточный самоконтроль в деятельности, неопределенность жизненных целей, неустойчивость ориентаций и интересов) и ригидности (психологические трудности в изменении намеченной человеком программы, условий, объективно требуют ее перестройки); Б. Басса «Определение направленности личности (ориентационная анкета)» – выявляет направленность личности на себя, на общение или на дело; С. Деллингера «Психометрический тест» – определяет форму или тип личности, дает характеристику личных качеств и особенностей поведения; Т. Лири, Г. Лефоржа, Р. Сазека «Диагностика межличностных отношений» – исследует представление субъекта о себе и взаимоотношений в малых группах по следующим типам отношений к другим: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, покоряющий, зависимый, дружелюбный, альтруистический.

Программный блок сформирован в соответствии с требованиями учебных программ и планов магистерской подготовки менеджеров образования. На основе контент-анализа указанных программ было создано элективный курс «Основы управления социально-педагогическими проектами».

Информационно-технический блок комплектовался специальными компьютерными программами для математико-статистической обработки, систематизации, группировки информации; специальных программ Microsoft Office 2007, сопровождавших разработку и реализацию социально-педагогических проектов: MS Project, MS Excel, MS PowerPoint и тому подобное.

В дидактическом блоке сконцентрированы методические разработки по организации и проведению учебных занятий, раздаточный материал к ним, в частности, мини-кейсы «Руководитель проектной команды принял решение», «Команда проекта», советы и методические рекомендации для менеджеров по разработке и внедрению социально-педагогических проектов, деловая игра «Тяжелый разговор», комплекс упражнений для активизации учебной деятельности учащихся; тренинговые, семинарские (методы «Шляпы», «Снежный ком») и демонстрационные (игровое проектирование при изучении тем «Этап планирования проекта, как основа разработки проекта», «Окружающая среда проекта и графики планирования», «Управление ресурсами и затратами проекта») материалы; упражнения, решение ситуаций-высказываний, SWOT-анализ и проектный анализ; задачи и материалы для самостоятельной работы и тому подобное.

Следует обозначить, что экспериментальная модель была построена по принципу поэтапной подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами. Для каждого из четырех этапов – информационно-когнитивного, репродуктивного, деятельностно-креативного и аналитически-оценочного – были определены учебные цели, формы и методы.

Так, на первом этапе – **информационно-когнитивном** – были использованы такие формы и методы работы, как лекция, беседа и дискуссия. Задачи, которые решались на этом этапе: систематизировать знания по классификации проектов, специфике разработки и функционирования социально-педагогических проектов; сформировать знания о нормативно-правовых требованиях к проектной деятельности в социально-педагогической отрасли, с инструментарием и процедурами разработки социально-педагогических проектов; расширить и актуализировать знания по видам, формам, моделям организационных структур проектной команды и специфики их функционирования при реализации социально-педагогических проектов.

Целью второго этапа – репродуктивного – были развитие и формирование умений и навыков менеджеров образования по подготовке, разработке и внедрению социально-педагогических проектов. Задачи, которые решались на этом этапе: сформировать умение определять ограничения, стратегии и цели социально-педагогических проектов, разрабатывать структурный план проекта, составлять организационную схему, определять и описывать роли в проекте, анализировать окружение проекта, составлять календарные планы; сформировать умение управлять ресурсами и затратами социально-педагогических проектов; развить навыки работы с программой MS Project и документацией проекта.

Развитие умений и навыков по формированию проектной команды, управление ее деятельностью было целью третьего этапа – деятельностно-креативного. Задачи, которые решались на этом этапе: совершенствование знаний по общим основам статусно-ролевого поведения, межличностной совместимости, адаптации и мотивации персонала в проектной команде; формирование умений организовывать и управлять коммуникациями и пространственно-временной организацией деятельности персонала в проектной команде; совершенствование умений по принятию эффективных решений с учетом цели социально-педагогического проекта.

Экспериментальной моделью предусматривалось применение на этом этапе таких форм и методов работы, как семинар, тренинг, решение ситуаций-высказываний, упражнений, мини-кейс стади, деловой игры.

На четвертом этапе – **аналитико-оценочном** – достигалась цели по формированию умений анализировать эффективность и результативность социально-педагогических проектов. Достижение цели этого этапа происходило во время практических занятий, на которых были проведены тренинги «Анализ эффективности и результативности социально-педагогического проекта» и «Презентация разработанного социально-педагогического проекта».

После завершения курса было проведено повторное оценивание уровней подготовленности менеджеров образования экспериментальной и контрольной групп к управлению социально-педагогическими проектами.

Сравнение динамики изменений уровней подготовленности на констатирующем и заключительном этапах исследования показало, что высокий уровень подготовленности к управлению социально-педагогическими проектами обнаружили у 35,4% менеджеров образования ЭГ и 0,8% КГ, достаточный – у 49,4% ЭГ и 9,1% КГ. Уменьшение количества респондентов с базовым уровнем подготовленности к управлению социально-педагогическими проектами достигло 12,3% в ЭГ и 38,6% КГ; с низким – 2,9% в ЭГ и 51,5% КГ.

Выводы. Проведенная педагогически экспериментальная проверка эффективности предложенной модели подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами подтвердила целесообразность внедрения элективного курса «Основы управления социально-педагогическими проектами», учебного пособия, методических материалов и тестовых заданий.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы подготовки менеджеров образования к управлению социально-педагогическими проектами и не претендует на всестороннее раскрытие этой проблемы. Перспективу дальнейшей работы видим в изучении психологической готовности менеджеров образования к осуществлению проектной и управленческой деятельности.

Литература:

1. Глумаков В. Н. Организационное поведение: [учебное пособие] / В. Н. Глумаков. – М.: ЗАО „Финстатинформ”, 2002. – 256 с.
2. Солянкина Л. Е. Акмеологическая модель профессиональной компетентности специалиста экономики / Л. Е. Солянкина // Вестник ТГУ : Гуманитарные науки : Педагогика и психология. – Выпуск 7 (87). – 2010. – С. 88-94.

Primit 25.08.2015



Индивидуальные траектории психологической безопасности личности: понятие и типы

Individual trajectories of psychological safety of the person: the concept and types

Краснянская Т.М., доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, Россия

Тылец В.Г., доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, Россия

Summary

The article indicates the urgency of designing human psychological security of the personality. It is proposed to review the interpretation of the basic concept of “the individual trajectory of psychological security of personality” and related concepts. The properties and the main types of individual trajectories of psychological safety of the person are designated.

Key words: security, psychological security of the person, the fractal concept of individual trajectories, strategy, scenario, self-security, protection and development.

Аннотация

В статье обозначается актуальность проектирования человеком психологической безопасности своей личности. Предлагается трактовка базового для рассмотрения данной проблематики понятия «индивидуальная траектория психологической безопасности личности» и связанных с ним понятий. Обозначены свойства и основные типы индивидуальных траекторий психологической безопасности личности.

Ключевые слова: безопасность, психологическая безопасность личности, фрактальная концепция, индивидуальная траектория, стратегия, сценарий, самообеспечение безопасности, защищенность, развитие.

Современная реальность характеризуется умножением угроз безопасности социуму и каждому его члену. К уже традиционным опасностям природного, эпидемиологического, экономического, криминального, военного характера добавляются новые, вызванные неконтролируемым распространением в мире актов терроризма и новых технологий воздействия на психику человека. Очевидной становится неэффективность традиционных мер защиты: достаточно отрегулированная процедура обеспечения общественной безопасности демонстрирует свою слабость при решении вопросов безопасности рядовых индивидуумов. В этих условиях все актуальнее становится проблема вооружения человека надежным

инструментарием самообеспечения безопасности. Причем данная потребность распространяется не только на физический пласт безопасности, но и такой ее пласт, обозначение которого на текущий момент связано с использованием понятия «психологическая безопасность личности».

Под психологической безопасностью личности нами понимается особое динамическое состояние подконтрольности ей действия различных неблагоприятных внешних и внутренних факторов, обеспечивающее возможность устойчивого воспроизводства единства защищенности и способности к развитию в направлении значимой для нее жизненной цели. Отметим, что акцентирование динамической природы психологической безопасности личности призвано подчеркнуть необходимость варьирования ее уровня в целях преодоления объективно существующей базовой дихотомии проявлений защищенности и развития. Действительно, о защищенности можно говорить только при создании условий достаточно высокого уровня «огражденности» субъекта, по сути, его полной изоляции от действия различных влияний внешнего и внутреннего плана, прежде всего, негативного характера. Развитие, как общепризнанно, возможно только в процессе преодоления трудностей, опасностей, соприкосновение с которыми происходит при полном или частичном отказе человека от защиты. Вместе с тем, и защищенность, и развитие являются онтологическими составляющими безопасности и отказ от любого из них в пользу оставшегося равносителен ее разрушению. Так, полная защищенность лишает субъекта возможности расширять свой опыт, приобретать жизненно значимые для него умения и навыки, что в перспективе делает его более уязвимым. Развитие же без всякой защищенности актуализирует угрозу утраты достигнутого и быстрой деградации. Таким образом, психологическая безопасность базируется на единстве защищенности и развитии личности в условиях достижения их гибкого, динамического сочетания.

Согласно разработанному нами фрактальному подходу к интерпретации психологической безопасности [1], искомая характеристика личности не является результатом одномоментного действия человека. Ей характерна становящаяся природа, оформляющаяся на базе соответствующей индивидуальной концепции. Основываясь на некоторых базовых позициях, вероятно, импринтируемых в раннем детстве, индивидуальная концепция психологической безопасности личности достраивается и модифицируется с учетом средово-ситуационного контекста ежедневно и, даже, ежеминутно. Ядро данной концепции соотносится с инвариантными характеристиками личности, прежде всего, с ее ценностями. В условиях постоянных трансформаций индивидуальной концепции психологической безопасности, вызванных изменением окружения, сохранение инвариантных характеристик личности

обеспечивает ее идентификацию и, следовательно, существование. Изменение данных констант как проявление нарушения психологической безопасности человека несет угрозу существованию личности в качестве изначальной сущности, обладающей своими потребностями, стремлениями, интересами, ценностями, смыслами. Их частичная или полная замена свидетельствует о предпринимаемых извне действиях по конструированию, по существу, новой личности, которой потребуется собственная индивидуальная концепция психологической безопасности.

В качестве значимого внутреннего ресурса воссоздания инварианта личности при сохранении психологической безопасности нами рассматривается ее персональная история. В рамках построения персональной истории личности осуществляет анализ возможных для нее угроз, выработка качеств, значимых для поддержания ее психологической безопасности, выбор стратегий ее достижения, формирование сценариев, целей, ориентиров, подбор средств обеспечения безопасности и т.д. Речь, собственно, идет об организации или проектировании ближайшей или отдаленной перспективы психологической безопасности личности. Деятельность такого рода вполне укладывается в оформившееся в психологии понимание того, что любое событие, происходящее в жизни, не является полностью случайным для человека. Оно формируется в прошлом, осуществляется в настоящем и устремляется в перспективы будущего. Соответственно, эффект психологической безопасности личности не достигается на рефлекторной основе и не может быть в полной мере только результатом усилий внешнего агента. Основываясь на позиции К.А. Абульхановой-Славской, мы исходим из того, что человек должен сам организовывать свою жизнь, включая вопросы обеспечения психологической безопасности личности (речь, соответственно, должна идти о самообеспечении безопасности). При этом забота о психологической безопасности личности не должна быть эпизодической, возникающей в ситуации реальных для нее угроз. Она должна осуществляться с опорой на соответствующую индивидуальную концепцию. Только в таком случае личность сможет эффективно противостоять угрозам своей безопасности и воплотить в жизнь на этой основе свои замыслы, выстроить деятельность в соответствии с имеющимися у нее склонностями и устремлениями.

Проектирование подобного рода, реализуясь целенаправленно под влиянием возникших обстоятельств или интуитивно, на основе предвидения будущего, предполагает выработку субъектом некоторой траектории продуцирования для себя условий, наиболее благоприятных для поддержания и сохранения необходимого уровня психологической безопасности личности.

Под индивидуальной траекторией психологической безопасности личности нами в самом общем виде понимается путь или маршрут, который избирает для себя субъект, стремящийся

воссоздать, сохранить или развить в ближайшем или отдаленном будущем необходимый для него уровень психологической безопасности личности.

Конкретизация трактовки понятия «траектории психологической безопасности личности» мы увязываем с соотнесением с ним ряда понятий, используемых в психологии при рассмотрении вопросов организации человеком своего будущего. В их состав нами включаются, в первую очередь, понятия «перспектива», «стратегия», «сценарий», «план».

В психологии понятие «перспектива» рассматривается в аспекте понятий «жизненная перспектива» (Левин К.) и «временная перспектива» (Франк Л.). Под жизненной перспективой, как в большей мере соответствующей нашей проблематике, нами понимается комплекс содержательных и структурных характеристик представляемой субъектом жизни, образ желаемого им для себя и, при определенных условиях, достижимого будущего (Платонов К.К., Головаха Е.И.). Соответственно, перспективой психологической безопасности личности мы обозначаем представления субъекта о своем психологическом благополучии в условиях допускаемого возникновения в ближайшем или в отдаленном будущем некоторых угроз его нарушения и предполагаемой возможности противодействия им с использованием определенных ресурсов и средств обеспечения психологической безопасности личности. Формирование субъектом перспективы своей психологической безопасности как образа ожидаемого будущего или возможного «горизонта» самореализации в соответствующей сфере осуществляет более или менее целенаправленную «преднастройку» им своей личности именно на такое будущее. Такой, по сути, форсайт-проект (от англ. foresight – видение будущего) является актом авторского проектирования психологической безопасности личности. Закладываемая в него оценка самооффективности (Бандура А.) в сфере психологической безопасности личности несет определенный эффект «самореализующегося пророчества». Соответственно, четкость видения перспективы психологической безопасности может рассматриваться в качестве необходимой предпосылки для успешного построения индивидуальной траектории психологической безопасности личности.

Понятие «стратегия» в трактовке К.А. Абульхановой-Славской представляет собой «способ самоосуществления человека в различных сферах его жизни», «способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее самовоспроизводству и развитию» [2]. Развивая концепцию К.А. Абульхановой-Славской, О.С. Васильева и Е.А. Демченко определили жизненную стратегию в качестве искусства ведения собственной жизни, главной целью которой является поиск и осуществление своего уникального смысла [3]. Под стратегией психологической безопасности личности нами, соответственно, понимается способ или комплекс способов, которые субъект предполагает использовать для обеспечения

психологической безопасности своей личности в выстраиваемой им перспективе. Стратегии достаточно разнообразны и могут подразделяться, в частности, на стратегии избегания, копирования, консервативную, коммуникативного резонанса, развития, а также «впитывающую» стратегию [4]. Выбор стратегии психологической безопасности позволяет субъекту определить направление активности в соответствующей сфере, скоординировать усилия для достижения необходимого уровня психологической безопасности, обозначить в общих чертах необходимость решения возникших организационных вопросов [5]. Исходя из такой трактовки, стратегия используется субъектом в качестве инструмента построения собственной траектории психологической безопасности, обеспечивающего единство прилагаемых для ее реализации усилий.

При рассмотрении особенностей построения человеком своего будущего используется также понятие «сценарий». В изначальной трактовке Э. Берна [6], под жизненным сценарием понимался «неосознаваемый план жизни», который формируется на бессознательном уровне человека еще в детстве и продолжает «разворачиваться» на протяжении длительного времени под влиянием его социального взаимодействия. Таким образом, сценарий может быть представлен комплексом своих срезов или сцен, которые сменяют друг друга, подчиняясь некоторой логике. Если говорить о сценарии жизни человека, то такая логика создается соединением логик действия комплекса факторов, в основе которых нам видится превалирование личностного начала, подчиненного закономерностям возрастного развития человека и средово-ситуационного контекста, в котором это развитие происходит. Применительно к вопросам обеспечения безопасности сценарием нами обозначается достаточно устойчивый личностный конструкт, который структурирует внутренний мир и через него пространство жизнедеятельности человека в соответствии с интересами постоянного воспроизводства им внутреннего субъектного благополучия и возможностей личностного роста в условиях непрекращающегося воздействия негативных факторов [7]. В каждый момент времени может реализовываться своя сцена психологической безопасности, однако, существует некоторая более или менее явно выраженная логика, которая соединяет актуальную сцену с предыдущей и последующей в едином сценарии психологической безопасности конкретной личности.

Мы исходим из того, что траектория психологической безопасности представляет собой фиксацию конкретных сцен безопасности, актуализирующихся в определенные моменты (периоды) жизни человека в соответствии с единым сценарием, которые субъект разрабатывает (дополняет, корректирует) с использованием личностных ценностей на протяжении всей своей жизненной активности в ответ на разворачивающиеся перед ним события. Процесс доработки

сценария осуществляется в соответствии с ориентирами индивидуальной концепции психологической безопасности личности на базе некоторого разработанного им плана. Достаточную для реализации траекторию обеспечения психологической безопасности личности такой план очерчивает при постановке конкретной цели, выработке вариантов возможных действий и обозначении требующихся для этого ресурсов. Для построения четкой траектории психологической безопасности личности необходимо, чтобы план содержал алгоритм ее обеспечения, основанный на максимально достоверном прогнозе возможного развития событий в сфере безопасности.

Таким образом, использование понятий «перспектива», «стратегии», «сценарии» и «план» позволяет детализировать понимание феномена индивидуальной траектории психологической безопасности личности. Концентрируя его сущность, индивидуальную траекторию психологической безопасности личности можно трактовать как уникальный маршрут обеспечения субъектом психологической безопасности, реализуемый им по авторскому сценарию личности в соответствии с логикой стратегий безопасности, избираемых им в каждый конкретный момент жизнедеятельности сообразно индивидуальной концепции безопасности личности и ситуационно-средовым требованиям.

К свойствам индивидуальных траекторий психологической безопасности личности предположительно можно отнести: уникальность, обусловленную особенностями жизненного пути их автора; неявность, позволяющую обозначить ее по «точкам» критических с позиции безопасности событий; неочевидность, требующую углубленной рефлексии ее специфики.

Обозначенная нами уникальность индивидуальных траекторий психологической безопасности личности не означает возможность выявления наиболее очевидных для них типовых разновидностей. Контент-анализ подготовленных студентами эссе (n=48), содержащих рефлексии выстраиваемых ими траекторий психологической безопасности, в сочетании с анализом особенностей решения ими практических задач соответствующей тематики позволил осуществить классификацию по двум параметрам – вариативности привлекаемых стратегий и детерминированности выстраиваемого сценария. В итоге было определено три основных типа траекторий психологической безопасности личности: жестко детерминированная, мягко детерминированная и флуктуирующая.

Жестко детерминированная траектория психологической безопасности личности характеризуется следованием субъектом изначально сформированному сценарию психологической безопасности личности с использованием ограниченного набора (1-2) стратегий ее обеспечения. Было установлено, что авторы такого типа траектории характеризуются ярко выраженной поведенческой ригидностью. Отстаивая результативность

привычного сценария и ранее подтвердивших свою эффективность стратегий обеспечения безопасности, они избирательно анализировали средовые параметры, концентрируясь на тех из них, для которых их выборы представлялись оправданными. Предлагаемые ситуации, содержащие различные угрозы безопасности личности, вызвали у них существенные трудности в построении планов обеспечения психологической безопасности. Обладая преимуществом привычности, траектория данного типа, тем не менее, вызывала у своих авторов скрытую тревогу, проявляющуюся в потребности агрессивного отстаивания ее достоинств. Отметим, что данный тип траектории был обнаружен в 14 случаях нашей выборки (29,2 % всей численности).

Мягко детерминированная траектория психологической безопасности личности характеризуется следованием субъектом изначально сформированному у него сценарию психологической безопасности личности с привлечением разнообразных стратегий ее обеспечения, в наибольшей степени соответствующих сложившимся средово-ситуационным условиям. При предъявлении ситуаций нарушения психологической безопасности личности авторы траекторий данного типа характеризуются достаточной легкостью построения планов ее обеспечения. Учитывая при подборе стратегий безопасности средово-ситуационные условия, они, тем не менее, обнаружили тенденцию к навязыванию стандартных сценариев ее обеспечения, что с учетом специфики исходного феномена представляется не вполне эффективным. Данный тип траектории был выявлен в 27 случаях нашей выборки (56,2 % всей численности).

Флуктуирующая траектория психологической безопасности личности характеризуется текущим конструированием сценария психологической безопасности личности и актуальным выбором стратегий ее обеспечения в соответствии со средово-ситуационными условиями. Студенты, склонные к построению траектории данного типа, демонстрируют способность к спонтанному построению плана обеспечения психологической безопасности личности. Они легко разрабатывают сценарии безопасности, подбирая различные стратегии ее обеспечения сообразно предлагаемому средовому контексту анализируемой ситуации. Особенностью студентов с рассматриваемой траекторией психологической безопасностью, отличающей их от обладателей других типов траекторий, является видение возможности многовариативного подбора сценариев безопасности, легкий переход от использования одних стратегий к другим стратегиям обеспечения безопасности личности. Обладание данным типом траектории обнаружило 7 испытуемых нашей выборки (14,6 % всей численности).

Таким образом, выявленные на выборке испытуемых три типа индивидуальных траекторий психологической безопасности личности (жестко детерминированная, мягко детерминированная и флуктуирующая) варьируются особенностями построения сценария и

вариативностью привлекаемых стратегий обеспечения психологической безопасности. Кроме того, обнаружено, что они формируют разную успешность планирования психологической безопасности личности относительно абстрактных средово-ситуационных условий. Предполагая, что для жизнедеятельности человека, характеризующейся значительной неопределенностью и подверженностью действия комплекса многих негативных факторов эффективно построение флуктуирующей траектории психологической безопасности личности, отметим, ее слабую распространенность. Очевидна необходимость разработки технологии овладения использованием именно этого типа траектории психологической безопасности личности.

Литература

1. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Fractal Approach to the Interpretation of Psychological Safety of the Person // European Journal of Psychological Studies. 2015. №2 (6). P.48-57. (In Russian) doi: 10.13187/ejps.2015.6.48
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 298 с.
3. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. 2010. № 2. С. 74-80.
4. Краснянская Т.М. Стратегии организации психологического самообеспечения безопасности субъекта в экстремальной ситуации // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2005. Т. 49. № 5. С. 207-213.
5. Минцберг Г., Альстрэнд Б., Лэмпел Дж. Школы стратегий. Стратегическое сафари: экскурсия по дебрям стратегий менеджмента. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Санкт-Петербург: Лениздат, 1992.
7. Краснянская Т.М. Психологические особенности сценариев безопасности студентов вуза // Education Sciences and Psychology. 2015. № 2 (34). С. 90-95.
Primit 25.08.2015



Научно-методическое сопровождение учителей как особая модель

педагогического взаимодействия региональных методических служб

Scientific-methodological maintenance of teachers as a specific model of pedagogical relation of regional methodological services

Панач О.И., кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин и информационных технологий Одесского областного института усовершенствования учителей.

Summary.

The article reveals the structure scientific and methodological support of teachers of natural, mathematical and computer science as a special model of pedagogical interaction. It is also determined by the implementation of such an interaction between different structures of methodical service of the regional level.

Keywords: scientific and methodological support, interaction, partnership, leadership.

Аннотация. Статья раскрывает структуру научно-методического сопровождения учителей естественно-математических дисциплин и информатики как особой модели педагогического взаимодействия. Также определяются пути осуществления такого взаимодействия между различными структурами методических служб областного уровня.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, взаимодействие, партнерство, лидерство.

Исходя из того, что с одной стороны в Украине провозглашен курс на повышение качества образования, а с другой, речь идет об оптимизации региональных методических служб и дальнейшем существовании областных институтов последипломного образования, актуальным является создание на региональном уровне интегрированной сети методического взаимодействия. Используя европейский принцип «Образование на протяжении всей жизни», сложно не найти места отечественной системе последипломного образования, каким бы не стал результат реформирования. К сожалению, в стране видна значительная разница между желаемым и реальным учителем, однако качественные изменения, связанные с профессиональным ростом учителей возможны только при условии оптимизации усилий методических служб, создания различных моделей педагогического взаимодействия региональных методических служб. Причем, образовательными лидерами в этом процессе должны стать институты последипломного образования, поскольку у них уже есть мощный потенциал и опыт научно-методического сопровождения.

В учебных заведениях Одесской области работают более 5000 учителей, которые преподают отдельные предметы естественно-математического цикла и информатику, ежегодно

повышение квалификации по разным формам проходит более 1200 учителей. Около 20%¹ из них составляют учителя, которые дополнительно к специальности без соответствующего образования преподают предметы естественно-математического цикла. Особое научно-методическое сопровождение необходимо более 300 учителям информатики и 600 учителям начальных классов, которые преподают предмет «Информатика» в начальной школе и почти 100 % учителей, преподающих предметы «Природоведение» та «Основы здоровья».

Анализ кадрового состава учителей, изучение состояния преподавания предметов естественно-математического цикла в Одесской области на протяжении последних пяти лет показали, что даже в рамках одной квалификационной категории учителя имеют разный уровень профессиональной компетентности. Учителя отличаются не только по уровню знаний учебного предмета, определенная их часть (иногда достаточно существенная) преподает отдельные предметы естественно-математического цикла без соответствующего образования, а некоторые – и без педагогического образования вообще[8, стр.220]. Все это требовало серьезных изменений в работе кафедры, осуществляющей их научно-методическое сопровождение в курсовой и межкурсовой периоды. Анализ работы методических кабинетов и предметных методических объединений вскрыл также острую потребность в оптимизации методических усилий и взаимодействия между методическими службами разного подчинения областного уровня[9, стр.142].

Идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях субъектов учебной деятельности есть одной из основных в педагогике последних лет. Ученые, исследователи рассматривают различные аспекты педагогического взаимодействия: педагогика взаимодействия (А.Белкин, И.Зимняя, Е.Коротаева, А.Кравченко, М.Шевандрин); педагогика поддержки(О.Газман, Н. Михайлова, С. Юсфин); организация учебного сотрудничества в коллективных, кооперативных, групповых формах работы (А.Донцов, Х.Лийметс, А.Петровський, В.Флякив, Д.Фельдштейн, Г.Цукерман, С.Якобсон).

На необходимость решения разнообразных проблем, связанных с развитием идеи педагогического взаимодействия, указывают современные украинские ученые-педагоги О.Глузман, С.Витвицкая, О.Друганова, С.Золотухина, М.Евтух, В.Курило, О.Микитюк, С.Микитюк, В.Майбородова, Н.Побирченко, Н.Пузиркова, О.Рацул, О.Рудницкаяи другие. Самым большим достижением есть процесс реализации педагогического взаимодействия

¹ - общая цифра по области, в некоторых районах области по отдельным предметам естественно-математического цикла она составляет более 50%.

между учителями и учениками в рамках учебно-воспитательного процесса. Педагогическое взаимодействие в процессе повышения квалификации в системе последипломного педагогического как феномен еще не достаточно исследовано и структурировано. Также нет единого подхода к определению сущности этого понятия в зависимости от уровня и категорий использования.

Цель статьи – обозначить направления взаимодействия между разными структурами методических служб областного уровня в отношении обеспечения качественного научно-методического сопровождения и возможности развития методического персонала.

Очевидным есть связь между понятиями «сопровождение» и «взаимодействие». Например, по мнению Е.И.Казаковой под термином «сопровождение» можно понимать разные виды деятельности, среди которых автор выделяет «взаимодействие тех, кто осуществляет сопровождение и того, в отношении кого это сопровождение осуществляется, направленный на решение жизненных и профессиональных проблем развития»[2]. Л.Г. Тарита оценивает метод сопровождения как составляющую поддержки инновационных процессов.

М.Н. Певзнер [6] и О.М. Зайченко [1] оценивают методическое сопровождение с одной стороны, как ведущую функцию методического сопровождения, с другой, как метод взаимодействия методических служб с учителями, группами педагогов, образовательными заведениями, направленную на решение проблем их профессиональной деятельности и развития.

Исследования конца XX – начала XXI в., посвященные проблемам социального управления, - как зарубежные, так и отечественные – констатируют появление «нового управления». Указанная новизна управления проявляется через возникновение новых организационных структур, новых моделей поведения, новых процедур (прежде всего, что касается процесса принятия решений), новых принципов и ценностей как основы управленческой деятельности [3, стр.9]. Особенное внимание в исследованиях такого типа ученые уделяют анализу лидерства как высшего эволюционного и качественного уровня управления. В развитых странах признание роли образования и ее значение для развития общества привело к необходимости становления лидерства как феномена и решения образовательных проблем через реализацию основных принципов лидерства. В настоящее время для содействия образовательному лидерству ведущими странами мира на национальном уровне разрабатываются и реализуются стратегии, основным компонентом которых выступает развитие лидеров образования.

Этимология англосаксонского корня в словах «lead», «leader», «leadership» берет свое начало от «laed», что означает «путь», или «дорога», глагол «laeden» означает

«путешествовать». Таким образом, «лидер» - это тот, кто, идя впереди, указывает путь своим спутникам [5].

На наш взгляд, феномен лидерства -краеугольный камень современного сопровождения, поскольку управление на основе лидерства тоже является сопровождением как отдельных работников, так и организации в целом. Потому научно-методическое сопровождение, построенное на основе лидерства, может стать чрезвычайно эффективным, поскольку не только обеспечивает профессиональный рост, но и способствует развитию лидерских качеств всех, кто принимает участие в таком сопровождении.

В современных исследованиях, посвященных жизнедеятельности организаций, определены две основные тенденции их развития. Первая касается отказа от иерархических структур на пользу плоских и мобильных: «Трансформация требует «изъятия» людей из организационных «коробок» и включения их в гибкие, флюидные системы управления» [10]. Вторая характеризует смену взаимоотношений в коллективе, в основу которых должны быть положены: миссия, ценности, моральные нормы и ориентация на личность. «Взаимоотношения между сотрудником и его непосредственным руководителем является самым важным фактором, который определяет, какие чувства человек испытывает к своей работе»[10].

Если рассматривать реализацию лидерства в школе, то большую часть школьного времени лидером в школе должен быть учитель. Если учитель – харизматическая личность с высоким профессиональным уровнем, у него есть все основания быть лидером неформально. Это не только обеспечивает следование за авторитетом учителя-лидера, когда ученики имеют примеры для подражания действенному естественному лидерству, но и обучения, сопровождаемого педагогическим взаимодействием. Такой учитель является движущей силой реформ, однако сейчас соответствующие заведения не могут в достаточной мере обеспечить как подготовку такого учителя, так и его профессиональный рост, в том числе и в системе повышения квалификации.

Рассуждая аналогично, можно сделать вывод, что методисты, которые осуществляют организационное и методическое сопровождение курсового повышения учителей, также должны иметь набор лидерских качеств, необходимых как для саморазвития, так и для создания во время обучения условий, которые бы обеспечили одномоментную и отсроченную позитивную динамику развития профессиональных компетенций учителя, в том числе и лидерских качеств. Поскольку любой предмет естественно-математического цикла имеет традиционно разветвленные меж предметные связи с другими предметами этого же цикла, очевидно в процессе обучения необходимо обеспечить не только предметные связи, но и интегрированное сопровождение обучения за счет методичного взаимодействия нескольких

методистов. Это взаимодействие не может быть разовым экспромтом, оно должно быть инструментом многоразового использования, который постоянно усовершенствуется. Потому кафедра или другое подразделение, осуществляющее курсовое повышение квалификации учителей, должна развиваться и совершенствоваться как организационная структура, в которой действия отдельных методистов соответствуют мировым представлениям о повышении квалификации, профессиональным потребностям учителей региона и обще кафедральной концепции саморазвития.

Резюмируя выводы, сделанные в многочисленных научных источниках, и учитывая цель собственного исследования, можно четко определить наиболее важные компоненты, отвечающие за высокий уровень научно-методического сопровождения в системе последипломного образования учителей без ссылки на их специальность:

- наличие сформированной команды специалистов (методистов и преподавателей), которые осуществляют повышение квалификации учителей в рамках кафедры, лаборатории или другого подразделения;
- постоянное развитие сотрудников кафедры (индивидуальное и организационное) в рамках заведения, осуществляющего последипломное образование;
- формирование и развитие лидерского потенциала всех представителей преподавательского и методического состава;
- привлечение к образовательному лидерству участников процесса повышения квалификации через обучение, внушение и формирование установок на лидерство.

Чтобы постоянно развиваться, сотрудники кафедры систематически принимают участие в международных проектах: 2010-2011 роки - польский проект «Лидеры образовательных инициатив», 2012-2013 роки – австрийский проект «Организационное развитие института», 2014-2015 роки – австрийский проект «Формирование компетенций, необходимых для внедрения образовательных стандартов в учебный процесс». Такая деятельность способствует формированию команды из методистов и преподавателей кафедры, повышает их индивидуальный профессиональный уровень и мотивирует на создание разнообразных образовательных продуктов. Так, результатом работы в одном из проектов стало превращение кафедры в экспериментальную площадку областного уровня по проблеме модернизации научно-методического сопровождения учителей естественно-математических дисциплин. Это позволило сформировать общее видение всех проблем преподавания естественно-математических дисциплин, обеспечить интеграцию и взаимодействие при оказании методического сопровождения.

Таким образом, на кафедре были сформированы одна общая команда - из сотрудников (методистов и преподавателей) кафедры и девять предметных команд из методистов по каждой дисциплине естественно-математического цикла, методистов методических служб разного уровня и творчески работающих учителей.

Общая команда разрабатывает стратегические направления работы кафедры, создает материалы для эвалюации и автоэвалюации, осуществляет планирование и коррекцию учебной работы. Предметные команды отыскивают творческих учителей, привлекают их к созданию педагогических продуктов, к методическому сопровождению молодых специалистов и инертных учителей.

В системе последипломного педагогического образования в большинстве случаев используют традиционные формы и направления работы по формированию и развитию педагогического мастерства учителей. В соответствии с устоявшимися взглядами основной формой работы с учителями являются курсы повышения квалификации. Поскольку повышение квалификации происходит один раз в пять лет, по результатам обучения учителя должны получить педагогические ориентиры и сформировать собственную траекторию профессионального развития на следующие пять лет. Анализ оценивания результатов повышения квалификации показывает, что в общем учителя позитивно оценивают обновление содержания, активные формы организации их обучения, однако исследование степени самореализации учителя после прохождения курсов практически невозможно. Потому научно-методическое сопровождение повышения квалификации должно быть направлено на формирование мотивации к профессиональному росту и обеспечивать развитие установок на самореализацию, партнерство, инновационность и образовательное лидерство. С 2013 года методисты и преподаватели кафедры проводят автоэвалюацию своей профессиональной деятельности, учебных планов и входных - выходных диагностик, корректируя их с помощью компетентностного обучения. Ежегодно все профессиональные блоки по всем предметам и для всех категорий учителей корректируются в соответствии с фактическим уровнем формирования и развития профессиональных компетенций учителей. В качестве примера хочу привести содержание модуля «Внедрение нового Государственного стандарта начального и базового общего образования по математике через реализацию принципа преемственности» из учебного плана повышения квалификации для учителей начальных классов по проблеме «Интеграция естественно-математических знаний в образовательное пространство начальной школы: подходы, принципы, опыт».

1. Компетентностный принцип реализации нового Государственного стандарта начального и базового общего образования по математике (2 ч.)

2. Обеспечение принципа преемственности в обучении математике между начальной и основной школой. Анализ содержания программ по математике начальной школы и 5-6 классов с целью выявления опорных знаний. Разработка дидактического материала с использованием опорных знаний для разных этапов урока. (6 ч.)

3. Анализ результатов мониторинга знаний учащихся 4-х классов по математике. (2 ч.)

4. Кооперативное обучение математике младших школьников как способ формирования и развития предметной компетенции. Создание учебно-методичного обеспечения кооперативного обучения математике в начальной школе. (8 ч.)

Сопровождение профессиональной деятельности учителей в меж курсовой период на областном уровне обеспечивается за счет участия в мероприятиях научно-методического характера, таких как: конференции, профессиональные обзоры (конкурсы, ярмарки, выставки), семинары, круглые столы, разно целевые творческие группы, педагогические мастерские и др. Однако, такие мероприятия рассчитаны лишь на определенную, достаточно небольшую часть педагогических работников, очень часто на руководителей и специалистов методических служб, руководителей методических объединений, представителей творческих групп. Рядовые учителя в своем большинстве такие мероприятия практически не посещают или их участие носит пассивный характер. А учитывая внешне политические реалии и особенности финансирования, и такие мероприятия становятся довольно редкими и имеют общий характер. С другой стороны, нынешние обстоятельства требуют использования современных технологий и продуцирования новых форм работы. Все чаще проводятся он-лайн конференции, семинары и консультации, которые требуют создания и реализации более гибких технологий и педагогического взаимодействия нового образца.

Следует подчеркнуть, что в последние годы более востребованной стала такая форма научно-методического сопровождения как консультирование педагогического коллектива школы. Консультирование обеспечивают методисты и преподаватели заведений последипломного образования по общей для всего коллектива педагогической проблеме. Так, в этом году среди предложенных кафедрой, востребованной была тема «Использование функционально-системного подхода при преподавании предметов естественного цикла».

Таким образом, современное определение научно-методической работы, с одной стороны, как структурного звена организации образовательного процесса, а с другой – как системы непрерывного педагогического образования, предъявляет повышенные требования к представителям методических служб в сравнении с другими педагогическими кадрами.

Главными субъектами взаимодействия в процессе оказания научно-методического сопровождения учителей в системе последипломного педагогического образования на

областному (региональному) уровне являются: институт повышения квалификации или последипломного педагогического образования; методические службы разного уровня и подчинения, среди которых районные и городские методические кабинеты; руководящий состав учебных заведений.

Однако, на каждом уровне есть несколько подразделений, входящих в данную структуру и отвечающих как за осуществление научно-методического сопровождения деятельности учителей и за его качество, так и за взаимодействие на уровне разных подразделений одного, двух или всех субъектов. Кроме того, существуют разные виды неформальных объединений учителей, работающих над решением актуальных педагогических заданий. Как правило, результатами такой работы становится учебно-методическое обеспечение учебного процесса, реализация задач в рамках работы экспериментальных площадок, разнообразные образовательные продукты. Характерным есть то, что любой субъект, получающий научно-методическое сопровождение, в свою очередь также может быть инициатором оказания научно-методического сопровождения.

На наш взгляд, взаимодействие на уровне кафедры областного института повышения квалификации или последипломного педагогического образования следует рассматривать по нескольким направлениям. В Одесском областном институте усовершенствования учителей работа сложилась по трем направлениям:

1. Развитие кафедры как структурного подразделения в результате развития профессиональных компетенций сотрудников кафедры и внедрения образовательного лидерства в рамках института.

2. Структурная интеграция, создание и функционирования межкафедральных команд для реализации принципа преемственности, компетентностного, андрагогического и деятельностного подходов в образовании на протяжении всей жизни.

3. Взаимодействие между методическими структурами института последипломного образования и методическими службами разного уровня и подчинения.

Структурная интеграция в рамках кафедр институтов последипломного образования позволяет обеспечить более высокий уровень повышения квалификации учителей разных специальностей. Именно потому для учителей, повышением квалификации которых занимается одна кафедра, может быть организовано обучение с помощью специалистов другой кафедры. Так, с целью реализации принципа преемственности в преподавании предметов естественно-математического цикла учителям начальных классов в Одесском областном институте усовершенствования учителей в 2015 году было предложено модульно-дистанционное повышение квалификации по проблеме «Интеграция естественно-математических знаний в

образовательное пространство начальной школы: подходы, принципы, опыт». Методисты кафедры психолого – педагогической и общественно гуманитарной подготовки обеспечили организационное сопровождение повышения квалификации, а методисты по математике, экономике и природоведению кафедры естественно-математических дисциплин и информационных технологий разработали соответствующие модули осуществили обучение. Опрос учителей, прошедших повышение квалификации, организованное таким образом, показал значительное расширение профессионального кругозора и сформированность практических навыков в разработке собственного учебно-методического обеспечения. Автоэвалюация деятельности методистов двух кафедр, в процессе обеспечения повышения квалификации, организованного таким образом, показала значительный нереализованный потенциал в организационном развитии подразделений, оригинальные механизмы обеспечения их взаимодействия, условия для формирования и развития профессионального мастерства учителей и педагогических компетенций методистов института.

Взаимодействие между методическими структурами института последипломного образования и методическими службами разного уровня и подчинения может обеспечиваться через:

- участие методистов и специалистов института в разработке и реализации общих проектов любого уровня;
- обучение представителей методических служб с помощью сотрудников института, имеющих соответствующую подготовку, например, в рамках курса «Лидеры образовательных изменений»;
- адресное консультирование методических служб, такое как: аудит качества образовательного процесса; методическая консультация; проектное консультирование; процедурно-диагностическое консультирование; консультирование по проблемам обеспечения и пользования информационными технологиями и др.

В этом контексте районные и городские методические службы выполняют роль не только посредника между образовательными заведениями и заведениями, входящими в систему последипломного образования, но и занимают собственное значимое место в системе непрерывного педагогического образования.

Традиционно методическую работу и научно – методическое сопровождение на районном или городском уровне в регионах Украины осуществляют методические кабинеты. Работа кабинетов построена как целостная система взаимодействующих методической, информационной, диагностической подсистем, в состав которых, кроме сотрудников методического кабинета входят руководители предметных методических объединений.

Действительно, поиск новых подходов в оказании научно-методического сопровождения не может ограничиваться только усовершенствованием практики повышения квалификации в областных заведениях последипломного образования, сосредоточенных до определенного уровня на региональных проблемах образования.

С другой стороны, обеспечение развития профессиональных компетенций учителя не может быть локализовано на уровне заведения, которое часто ограничивается рамками только собственного педагогического опыта и не может способствовать росту предметных компетентностей учителя, который выполняет всю учебную нагрузку по определенным предметам. Именно потому, в условиях модернизации образования возрастает роль районной и городской методических служб как одного из факторов развития региональной образовательной системы.

К сожалению, сейчас в деятельности этих структур можно выявить серьёзные проблемы, требующие решения. Во-первых, сохраняется определенная «закрытость» этих служб, обусловленная длительным административно-командным управлением образования. С другой стороны, методическими службами утрачена необходимая обособленность от районных органов управления образованием. Это привело к деформации статуса и функциональных обязанностей служб, которые часто лишены методической независимости и выполняют не свойственные им обязанности.

Также можно констатировать низкий уровень взаимодействия районных методических служб с другими субъектами региональных образовательных систем и «функциональный» консерватизм, не позволяющие полностью изменить содержание методической работы и обеспечить потребности педагогических кадров как в использовании, так и продуцировании современных технологий, основанных на интегративных идеях и открытости образования.

Научные исследования, направленные на определение роли и обеспечения эффективности работы отдельных субъектов региональных образовательных систем, отмечают, что действенным механизмом реализации идей модернизации образования, связанным с усовершенствованием профессиональной компетентности педагогических кадров, повышения качества образования, «есть взаимодействие – структур, институтов, организаций, всех тех, кто создает образование, кто реализует ее цели». Очевидно, что «педагогическая деятельность, как социальная сфера, «априори» объединяет все вышеперечисленные структуры», а одним из условий, при которых взаимодействие станет реальностью и даст желаемый эффект, есть готовность к партнерским отношениям[7].

Следует отметить, что в системе непрерывного педагогического образования существует еще один уровень, осуществляющий методическую работу с педагогами, - уровень учебного

заведения. И, независимо от того, что накоплено значительное количество моделей, по которым осуществляется методическое сопровождение на этом уровне, нужно подчеркнуть, что школьным методическим службам требуются координация и научно-методическое сопровождение как со стороны районных методических служб, так и со стороны областных заведений последипломного педагогического образования. Наиболее важным вопросом взаимодействия на этом уровне остается консультативное сопровождение, касающееся в первую очередь диагностики эффективности деятельности заведений образования, изучение состояния и результатов преподавания, организации учебно-воспитательного процесса и методической работы. Это необычайно важно, поскольку учебные заведения в своем большинстве функционируют традиционно, не внедряя существующих технологий и не создавая собственных, направленных на системное развитие заведения, педагогического и ученического коллективов.

Таким образом, методическая служба любого уровня подчинения в региональной системе может рассматриваться как система взаимодействия связанных между собой подструктур обеспечения и сопровождения образовательного процесса, инновационной, исследовательской и экспериментальной деятельности педагогов, обеспечивающей развитие муниципальной и региональной системы образования[4]. На наш взгляд, среди вызовов последипломного педагогического образования - разработка содержания и реализация научно-методического сопровождения деятельности учителей, в том числе и учителей естественно-математических дисциплин на основе лидерства и педагогического взаимодействия. Характерными чертами такого сопровождения являются добровольность и партнерство в рамках работы всех звеньев методических служб разного подчинения, фундаментальными признаками – личностное и профессиональное развитие методистов, а результатом – новое качество педагогической деятельности, приобретенное за счет формирования и развития профессиональных компетенций.

Литература

1. Зайченко О. М. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти: монографія / О. Зайченко, Н. Островерхова, Л. Даниленко. – К. : ВПЦ Техпрінт, 2000. – 352 с.
2. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). – СПб.: "Петербург – XXI век"; ЗАО "Пресс-Атташе", 1997. – 160 с.
3. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія/ С.А.Калашнікова. – К.: Київськ.ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 380 с.

4. Красношликова О.Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования / О.Г. Красношликова // Педагогика : научно-теоретический журнал / Ред. В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк. – 2006. – №1, 2006. – с. 60-66.
5. Кэ де Ври Манфред. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта/ Манфред Кэ де Ври. – М.: Альпина Паблишерз, 2003. – 311 с., с.21.
6. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, В.О.Букетов, С.Н.Горычева, А.В.Петров, А.Г.Ширин / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
7. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы функционирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования: Автореф.дис. .докт.пед.наук. СПб., 1999, С.42)
8. Папач О.І. Актуальні проблеми надання науково-методичного супроводу діяльності вчителів природничо-математичних дисциплін в системі післядипломної педагогічної освіти. Ж. «Науковий часопис». Серія №5.-Випуск 42. – К.:Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013, С.217-221.
9. Папач О.І. Актуальні проблеми надання науково-методичного супроводу діяльності вчителів природничо-математичних дисциплін в системі післядипломної педагогічної освіти. Тези доповідей Міжрегіональної науково-практичної конференції «Природничо-математична освіта к фундамент усебічного розвитку творчої особистості», м. Миколаїв, 23-24 жовтня 2013 року, стр.141-144.
10. Хессельбайн Ф. О лидерстве/ Ф.Хессельбайн. – Новосибирск, М.: Фонд социо-прогностических исследований «Тренды», 2004. – 184 с., с.73.

Primit 16.09.2015.

**О проблеме развития связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе
изобразительной деятельности**

**On the problem of speech development of superior preschool age children in the process of
artistic activities**

Баранова В.В., кандидат педагогических наук, Государственное учреждение
«Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»,
Одесса, Украина

Summary

The article deals with the issue of coherent speech of senior preschool-age children in imagery-creative activity. The pedagogical factors of development of coherent speech of senior preschool-age children in imagery-creative activity have been theoretically substantiated and experimentally verified. The evaluative indicators, criteria and the levels of development of coherent speech of senior preschool-age children in imagery-creative activity have been determined.

Key words: coherent speech, imagery-creative activity, imagery-creative and speech activity, children of preschool age, development of coherent speech of senior preschool-age children in imagery-creative activity, pedagogical factors.

Аннотация

В данной статье рассмотрена проблема развития связной речи средствами изобразительной деятельности. Раскрыта взаимосвязь речевой и изобразительной деятельности. Уточнены понятия «связная речь», «изобразительная деятельность», «художественный образ», «изобразительно-речевую деятельность». Определены педагогические условия эффективного развития связной речи старших дошкольников средствами изобразительной деятельности.

Ключевые слова: связная речь, изобразительная деятельность, изобразительно-речевая деятельность, дети дошкольного возраста, развитие связной речи средствами изобразительной деятельности, педагогические условия.

Реалии нынешнего времени требуют от современных воспитателей новых подходов к осуществлению учебного процесса в дошкольных учреждениях. Это предопределено реформированием системы дошкольного и начального образования; переходом к личностно - ориентированной модели воспитания детей; поступлением детей в школу с 6 лет. Все это способствует поиску новых способов организации обучения и воспитания детей дошкольного возраста, новых средств формирования у детей умений и навыков, предметных компетенций.

От ребенка выпускника ДООУ ожидается достаточно высокий уровень сформированности навыков связной речи, поскольку от этого зависит дальнейшее комфортное обучение ребенка в школе.

Одним из приоритетных направлений речевой деятельности дошкольных образовательных учреждений является развитие у детей навыков связной речи, умение самостоятельно составлять рассказы разного вида из собственного опыта и за результатами своей деятельности.

Заметим, что проблема развития связной речи детей дошкольного возраста не нова в научной среде. Ее исследовали в различных направлениях: развитие описательной речи (А. Бородич, А. Зрожевская, С. Ласунова), диалогической (А. Арушанова, Г. Чулкова), выразительной (Е. Аматыева, Ю. Руденко, С. Хаджирадьева), образной (А. Богуш, Н. Гавриш, И. Попова, Т. Ушакова), монологичной речи (А. Арушанова, А. Билан, А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, В. Захарченко, А. Омеляненко, Н. Орланова), обучение составлению творческих рассказов (А. Березовская, А. Бородич, Н. Виноградова, Н. Гавриш, Э. Короткова, Т. Постоян и другие).

Ученые по-разному определяют понятие «связная речь». Так, например, в лингвистическом словаре связная речь определяется как отрезок речи, с присущему ему значительной протяженностью и расчленением на более или менее самостоятельные части [1]. С. Выготский определяет связную речь как речь, отражающую в языковом плане все существенные связи своего предметного содержания. Результатом (продуктом) связной речи ученые (Н. Головань, Л. Варнацкая) называют текст, а именно, словесно структурную целостность.

Изобразительная деятельность является сложной синтетической деятельностью, в которой проявляет в себе личность ребенка и под влиянием которой развивается изобразительная деятельность, которая в свою очередь, точно также влияет на формирование личности ребенка (Г. Сухорукова).

Полифункциональность изобразительной деятельности открывает возможности для комплексного развития личности ребенка, поскольку актуализирует все ее сферы: интеллектуальную, эмоционально-чувственную, мотивационную, социально-коммуникативную, поведенческую, деятельностьную, сферы сознания и подсознания и также влияет на развитие речи, обогащает запас слов и образность речи.

Основным объединяющим фактором изобразительной и речевой деятельности является художественный образ, который дети воспринимают в процессе ознакомления с произведениями искусства и творчески отображают в различных видах продуктивной

деятельности. По определению Г. Сухоруковой, художественный образ – это специфический для искусства способ отображения и обобщения действительности с позиции определенного эстетического идеала в конкретно-чувственной эмоционально насыщенной форме. Он включает в себя такие универсальные компоненты, как смысловое соответствие форме, композиционные особенности, художественный язык произведения и специфическую для каждого вида искусства систему образных выразительных средств.

Речь присутствует на всех этапах творческого процесса: при формировании замысла, поиска средств и способов его реализации, направлении, уточнении, стимуляции процесса творчества, на контрольном этапе оценивания – в сравнении полученного результата с задумкой. Эмоционально и эстетически окрашенная речь обогащает, направляет и стимулирует невербальные творческие проявления деятельности ребенка, одновременно в процесс художественной деятельности позитивно влияет на развитие связной монологической речи, лексики, прежде всего, за счет обогащения художественного, эмоционально-чувственного опыта.

Именно поэтому в дошкольной лингводидактике (А. Богуш, Н. Гавриш) выделено интегрированный вариант вышеозначенных видов деятельности – художественно-речевую деятельность детей дошкольного возраста – как специфический вид деятельности, связанный с восприятием, пониманием и воспроизведением содержания художественных произведений в различных видах игр и театрализованных действиях; продуктивно-эстетическую деятельность (музыкальная, изобразительная, конструктивная), которая сопровождается образной речью и в процессе которой используются разные жанры художественного слова.

Под изобразительно-речевой деятельностью ученые (А. Богуш) понимают вид художественно-речевой деятельности, в которой речь подчиняется цели и содержанию изобразительной деятельности ребенка для ее обогащения, направления, стимуляции и комментирования.

Исходя из этого, изобразительно-речевую деятельность понимаем как интегрированную, художественно-речевую деятельность, в процессе которой ребенок про себя (или вслух) планирует (моделирует) процесс и результат художественно-образного создания (или переделки) предметов (рисунки, поделки, лепка, аппликация и т.д.), используя при этом разные типы и виды речевого сопровождения: пояснение, планирование, констатацию, размышление, оценочные суждения.

В современной украинской лингводидактике широко используются такие средства развития связной речи, как: обучение детей составлению рассказов по содержанию сюжетных картин (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Глухенька), украинской народной игрушке (С. Ласунова)

репродукциями художественных картин (Л. Зданевич, Е. Соцкая), развитие связной речи в коммуникативно-игровой (Н. Луцан), и продуктивно-творческой деятельности (Т. Постоян). В тоже время, проблема развития связной речи средствами изобразительной деятельности детей не была предметом специального исследования.

Данное исследование посвящено развитию связной речи детей средствами изобразительной деятельности. В основу исследования положен деятельный подход и принцип интеракции.

На поисковом этапе изучалось состояние развития связной речи средствами изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольных учебных заведений. Были проанализированы действующие программы обучения и воспитания детей дошкольного возраста: «Базовий компонент дошкільної освіти» [2], «Малютко» [7], «Дитина» [6], «Дитина у дошкільні роки» [5], «Впевнений старт» [4], «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» [3].

Выяснилось, что в программах довольно обстоятельно представлено развитие диалогической и монологической речи (составление рассказов по плану воспитателя, самостоятельно, по картине и серии картин, из личного опыта, сочинение детьми сказок, небылиц и т.д.); формирование у детей навыков речевого этикета (употребление в речи вежливых слов, обращений, речевых высказываний).

Нами было проведено анкетирование воспитателей ДООУ с целью изучения состояния работы в практике дошкольных учреждений по развитию речи детей средствами изобразительной деятельности. В анкетировании принимали участие 130 воспитателей г. Одессы и области.

По результатам анкетирования оказалось, что: репродукции художественных картин используются на занятиях воспитателями только как наглядный материал (56 %); для ознакомления с видами искусства, техникой рисования, и в процессе тематических бесед (37 %); не ответили на вопрос - 7% респондентов. На вопрос: «Какое место Вы уделяете речи детей на занятиях по изобразительной деятельности» 13 % респондентов не смогли ответить; 23 % - используют речь, но не дали объяснили каким образом; 18 % респондентов считают, что второстепенное: первое место занимает практическая деятельность детей; 46 % отметили, что во время изобразительной деятельности обогащают словарь детей, активизируют речь дошкольников (диалогическую, описательную). На вопрос: «Используете ли Вы изобразительный материал на занятиях по развитию речи? Каким образом?» оказалось, что 11% воспитателей не используют изобразительный материал на занятиях по развитию речи; 32% -

используют при составлении описательных рассказов как вспомогательное средство активизации речи детей, при составлении детьми сказок.

В процессе исследования были разработаны соответствующие критерии и показатели развития связной речи детей средствами изобразительной деятельности: когнитивно-обогащительный, коммуникативно-воспроизводительный, креативно-продуктивный, оценочно-рефлексивный критерии. Были выделены уровни развития связной речи детей в изобразительной деятельности: высокий, достаточный, удовлетворительный и низкий.

Определены и научно обоснованы педагогические условия эффективного развития связной речи детей старшего дошкольного возраста: взаимосвязь речевой и изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста; наличие позитивных эмоциональных стимулов речевого сопровождения изобразительной деятельности детей; погружение детей в активную изобразительно-речевую деятельность.

Экспериментальная методика предусматривала четыре последовательных этапа обучения: информационно-обогащительный, репродуктивно-деятельностный, креативно-речевой, оценочно-рефлексивный.

Целью первого этапа было обогащение знания детей о разных видах изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация) и репродукциях художественных картин, их авторов (художников), декоративных изделий, скульптуры. На первом этапе предусматривалось обогащение активного словаря детей лексикой изобразительной направленности в соответствии с разработанными нами тематическими словарями. На занятиях по художественной литературе, развитию речи детей знакомили с художественными произведениями, сказками, заучивали пословицы, загадки, поговорки, которые дети могли бы использовать на занятиях по изобразительной деятельности.

Целью второго - репродуктивно-деятельного этапа было стимулирование активной речи детей на занятиях по изобразительной деятельности и использование изобразительной деятельности на занятиях по развитию речи и художественной литературе. Детей стимулировали продуцировать связные высказывания различных типов: объяснение, рассуждение, планирование, комментирование, резюме, оценочное суждение и др.

Третий этап - креативно-речевой предусматривал развитие творческих речевых проявлений детей в изобразительно-речевой деятельности, составление детьми творческих рассказов, описательных рассказов в роли экскурсоводов, словесных «рисунков» и др.

На четвертом этапе – оценочно-рефлексивном учили детей составлять оценочные суждения (самооценки и взаимооценки) по результатам собственной работы и сверстников. Детей учили адекватно оценивать как процесс, так и результат работы, сравнивать выполнение

работы по своему замыслу с планом, характер и качество выполнения. Дети устраивали ярмарку своих работ, отбирали их на выставку, предварительно учились их презентовать, подводили итоги, объясняли свой выбор и оценку. Дети исполняли роль экскурсоводов в музеях, художественных галереях, работали в художественных студиях; составляли тематические альбомы из рисунков, сборники творческих рассказов к своим рисункам.

Непосредственно экспериментальному обучению предшествовала пропедевтическая работа: подготовка материалов, методического сопровождения, подготовка воспитателей к экспериментальной работе с детьми. Были разработаны тематические словарики к каждому виду изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация); подобраны репродукции художественных картин и иллюстрации к сказкам. В экспериментальных ДУЗ был оборудован «Художественный музей», в котором собраны репродукции художественных картин по тематическому принципу.

Работа по каждой теме осуществлялась по такому алгоритму: чувственный опыт → наглядное сопровождение → система знаний → непосредственная практическая деятельность → словесное сопровождение → связный творческий рассказ.

В соответствии с таким алгоритмом составлялись перспективные планы работы. Например, приобретение детьми сенсорного опыта происходило в процессе наблюдений и экскурсий - осмотров «уголков природы» в группе, на участке дошкольного учреждения, на ближайших улицах, парках и т.п.

На заключительном этапе экспериментальной работы были проведены контрольные срезы с целью выяснения эффективности педагогических условий и методики развития связной речи детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности.

Высокого уровня развития достигли 19% (было 3,25%) детей экспериментальной и 9,7% (было 3,25%) контрольной групп; достаточного уровня - 43% (было 12%) детей экспериментальной и 21% (было 12,05%) - контрольной групп. Удовлетворительный уровень засвидетельствовали 31% (было 44,8%) детей экспериментальной и 39,5% (было 43%) - контрольной групп. На низком уровне развития связной речи детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности осталось 5,5% (было 38%) детей экспериментальной и 32,5% (было 44%) - контрольной групп.

Эффективность методики развития связной речи старших дошкольников средствами изобразительной деятельности подтверждена результатами экспериментального исследования.

Литература:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 606 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Наказ Міністерства від 22.05. 2012 р. № 615 "Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція)").- К.:2012
URL : <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/doshkilna-osvita/148-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/doshkilna-osvita/10023>

3. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. - Харків :Вид-во «Ранок», 2011. – 176 с.

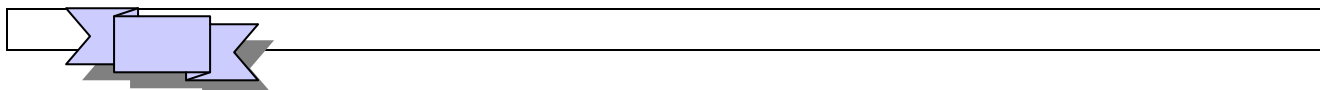
4. Впевнений старт: програма розвитку дітей старшого дошкільного віку (Наказ МОН від 23.11.2010 № 1111). – К. : 2010. – URL: <http://www.kharkivosvita.net.ua/document/1632>.

5. Комплексна додаткова освітня програма «Дитина у дошкільні роки» / під ред. К. Л. Крутій. – Запоріжжя : Ліпс, 2011. – 188 с.

6. Програма виховання дітей і навчання дітей від 3 до 7 років «Дитина». – К.: «Богдана», 1999. – 327 с.

7. Програма виховання дітей і навчання дітей дошкільного віку «Малятко». – К. – 1999. – 288 с.

Primit 30.09.2015



Despre autoritarism, autosuficiență, avariție, aventurism și aviditate.
Cinci intervenții sintetice în psihosociologia comportamentului inadecvat
On the authoritarianism, self-sufficiency, avarice, sense of adventure and avidity
Five syntetic interventions in the psychosociology of the improper behaviour

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

Autoritarism, stil comportamental prin care un individ sau un grup le cere celorlalți indivizi sau celorlalte grupuri să se supună fără nicio rezervă, în mod necondiționat.

Urmărind cu atenție după toți acei care se impun printr-o astfel de conduită, putem ușor de tot constata că lor le este dat să se caracterizeze prin *dogmatism, intransigență, inflexibilitate, redoare, formalism* și, nu în ultimul rând, prin *tendința de a se încovoia de bună voie în fața autorității*. Numeroase cercetări cu caracter empiric, desfășurate pe varii meridiane ale mapamondului, au scos la iveală legăturile existente între *autoritarism* și diverse variabile de extracție psihologică (între acestea din urmă evidențiindu-se, în mod special, *rigiditatea perceptivă, intoleranța față de ambiguitate și anxietatea*). De asemenea, s-a stabilit că *autoritarismul* se află într-o relație strânsă cu *indicele dezvoltării intelectuale*, pe de o parte, și cu *nivelul de educație*, pe de altă parte. După unii specialiști, „evidențierea relațiilor cu categoria socială, cu nivelul de educație și cu indicele intelectual sugerează că *autoritarismul* nu ar fi o trăsătură a personalității, ci, mai degrabă, o integrare a normelor și valorilor proprii în spațiul unor subculturi specifice”.

În sfera politicului, *autoritarismul* redă o formă de guvernare care strivește normele liberale și democratice în numele instaurării unui „regim de autoritate nelegitimă”. Într-un asemenea context, se pledează cu insistență „pentru un înalt grad de determinare guvernamentală a credințelor și comportamentelor” și, în mod corespunzător, „pentru o mai mică importanță acordată opțiunii populare”. Edificatoare în acest sens este următoarea expresie a lui *Frederic cel Mare*: „Eu am o înțelegere cu poporul meu: el poate spune ce-i place, iar eu pot să fac ce-mi place”. Drept consecință, dacă despre anumiți potențați ai zilei se spune că dau dovadă de *autoritarism*, este imperios să ținem cont de faptul că acești „răsfățați ai sorții” sunt eminamente *aroganți, vanitoși și neîngăduitori*. O formă extremă a genului vizat de *autoritarism* este *totalitarismul*.

În educație, *autoritarismul* semnifică tipul de relaționare care prevede „impunerea autorității cadrelor didactice, a ideilor pe care ele le susțin și promovează în sălile de studii”. Acest tip de relaționare, afirmă specialiștii, solicită „o totală subordonare din partea celor educați, paralizându-le inițiativa, spiritul critic, dorința de a învăța și, în final, energiile necesare dezvoltării lor”. Evoluția fenomenului (extrem de periculos pentru destinul oricărei școli) se datorează, în mare parte, învățământului religios (dogmatic) sau/și sistemelor educaționale de tip militarist.

Etimologie: din latinescul **autoritas** [= *putere, influență*]

Sinonime: *absolutism, dictatură, despotism, militarism, tiranie, totalitarism*

Antonime: *democratism, liberalism, egalitarism*

Glosar multilingv:

- *authoritarianism* [engl.];
- *autoritarisme* [fr.];

- *autoritarismus* [germ.];
- *авторитарность, авторитаризм* [rus.];
- *autoritarismo* [span.]

Concepte asociate: *autoritate, democrație, dictatură, despotism, liberalism, tiranie, totalitarism*

Referințe bibliografice:

- Adorno T.W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D.J., Sanford R.N. The Authoritarian Personality. – Oxford: Harpers, 1950.
- Allison L. Authoritarianism // The Concise Oxford Dictionary of Politics. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – P. 35-36.
- Altemeyer B. Right-wing Authoritarianism. – Winnipeg: University of Manitoba Press, 1981.
- Authoritarian personality // N. Abercrombie, S. Hill, B.S. Turner. Dictionary of Sociology. – Third Edition. – Harmondsworth: Penguin Books, 1994. – P. 15.
- *Autoritară (personalitate)* // G. Ferréol, Ph. Cauche, J.-M. Duprez, N. Gadrey, M. Simon. Dicționar de sociologie / Traducere din franceză: L. Decei, R. Gârmacea; prefață la ediția în limba română: S. Chelcea, A. Neculau. – Iași: Editura Polirom, 1998. – P. 23-24.
- Eckhardt W. Authoritarianism // Political Psychology. – 1991. – Vol. 12. – No1. – P. 97-106.
- Lévy-Leboyer C. Autoritarism // R. Doron, Fr. Parot. Dicționar de psihologie. – București: Editura Humanitas, 1999. – P. 102.
- Maslow A.H. The authoritarian character structure // The Journal of Social Psychology. – 1943. – No 18. – P. 401-411.
- Paica A.M.R. Tipuri de regimuri politice: democrație, autoritarism și totalitarism // *Limba Română*. Revistă de știință și cultură. – 2010. – Anul XX. – Nr. 5-6. – P. 17-25.
- Popescu-Neveanu P. Autoritarism în educație // P. Popescu-Neveanu. Dicționar de psihologie. – București: Editura Albatros, 1978. – P. 83.
- Reuchlin M. Autoritarisme // H. Bloch, R. Chemama, A. Gallo, P. Leconte, J.-F. Le Ny, J. Postel, S. Moscovici, M. Reuchlin, É. Vurpillot. Grand dictionnaire de la psychologie. – Édition mise à jour. – Paris: Larousse, 1992. – P. 90-91.
- Rippl S., Seipel Ch., Kindervater A. (Hrsg.). Autoritarismus. Kontroversen und Ansätze der aktuellen Autoritarismusforschung. – Opladen: Leske und Budrich, 2000.

* * *

- *Авторитаризм* // А.Я Сухарев, В.Е. Крутских, А.Я. Сухарева. Большой юридический словарь. – Москва: Издательство Инфра-М., 2003. – С. 7.
- *Авторитарность* // Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – Москва: Издательство Педагогика, 1983. – С. 8.
- *Авторитарность* // Психология. Словарь / Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Политиздат, 1990. – С. 8.
- Баязитов Р.Ф. Авторитарный стереотип: сущность и проявления в социальных взаимодействиях. – Нижнекамск: Издательство НМИ, 2006. – 175 с.
- Белоусов В.Т. Авторитаризм: генезис и особенности проявления // Журнал «Власть» (Москва). – 2007. - № 6. – С. 94-98.
- Кочетков А.П. Авторитаризм: ретроспектива и реальность // Вестник Московского Университета. – Серия 12: Политические науки. – 2010. - № 2. – С. 60-70.
- Крысько В. Авторитарность // В. Крысько. Словарь-справочник по социальной психологии. – СПб.: Издательство Питер, 2003. – С. 4.
- Ткаченко В.А. Феномен Фухимори. Авторитаризм versus демократия. – Москва: Издательство ИЛА РАН, 2002.
- Шестопал Е.Б. Психология авторитарности и психология демократии // Е.Б. Шестопал. Политическая психология. – Москва: Издательство Инфра-М., 2002. – С. 57-75.

Autosuficiență, orientare atitudinală care se caracterizează prin neglijarea celor din jur, având la bază un sentiment al valorii de sine exagerat.

Termenul apare datorită lui E.E. Sampson, cunoscut cercetător american. La sfârșitul lui 1977 el publică *Psychology and the American Ideal*, o lucrare în care este prezentat „omul tipic pentru stilul de viață american”. Esențialmente, acest om „își este sieși suficient” [= își poate satisface de unul singur trebuințele și aspirațiile] și, drept consecință, „nu are nevoie psihologică de alți oameni”.

Cu anii, observația emisă de către E.E. Sampson capătă rezonanță. Tot mai mulți specialiști axați pe problematica câmpului social înclină să creadă că prin *autosuficiență* se impun, în fond, indivizii „care au o părere hiperbotică despre sine”, care au „încremenit în confortul dat de o anumită poziționare sau stare” și care, în cele din urmă, „nu doresc să aibă competitori în drumul lor spre noi trepte de afirmare”. Constituind un „echivalent al lașității și al indiferenței”, *autosuficiența*, potrivit aceluiași specialiști, „te face să fii inutil și neinteresant”. Niciun individ, dacă se respectă cu adevărat, nu va admite să își fie sieși suficient. În caz contrar, el va ajunge – mai devreme sau mai târziu – „să nu mai reprezinte nimic pentru societate, pierzându-și toate valorile câștigate în timp și pomenindu-se pe calea unei decăderi ireversibile din lipsa de interes ori de motivație”.

Apariția și evoluția fenomenului de *autosuficiență* se datorează unui șir întreg de factori. Astfel, putem vorbi despre „confortul circumstanțial” (programul sau remunerările legate de un anumit gen de activitate sunt de așa natură încât asigură un grad avansat de independență, o stare trăită de superioritate, un trai îndestulător). Contează, la fel, *blazarea* și „setea de cunoaștere” (dacă se atestă prezența celei dintâi și lipsa celei de-a doua, observăm cum în prim plan apar atitudinile de genul „le știu pe toate”, „știu destule” sau „este suficient atât” și cum, în cele din urmă, se blochează procesul de comunicare într-un grup ori într-o organizație). Nu este de neglijat, în context, nici factorul „putere” (dobândind un rang privilegiat, indivizii, adeseori, încep să creadă că „pot face orice”, că „au ajuns atât de sus încât nu își mai pot dori nimic”).

Cum poate fi combătută *autosuficiența*? Mai întâi de toate, spun specialiștii, este extrem de important să inducem persoanelor afectate de ea „motivația de a se autodepăși, de a dori permanent să se perfecționeze, să învețe”. Dacă la aceasta, mai spun ei, se va adăuga și dezvoltarea inteligenței emoționale (a pasiunii pentru munca efectuată) și a capacităților de comunicare, vom avea, neîndoindu-ne, „privilegiul să mergem din treaptă în treaptă, lăsând *autosuficiența* în urma noastră”.

La unii autori – care provin, de regulă, fie din rândul psihologilor, fie din cel al pedagogilor – termenul de *autosuficiență* are un înțeles asemănător celor de *individualism* sau/și *internalism*.

Etimologie: din grecescul **autos** [= însuși, de la sine] și latinescul **sufficientia** [= suficiență]

Sinonime: aroganță, grandomanie, infatuare, megalomanie, narcisism, vanitate

Antonime: modestie, simplețe, sociocentrism, sociomorfism

Glosar multilingv:

- auto-sufficiency, self-sufficiency [engl.];
- autosuffisance [fr.];

- *selbstgenügsamkeit* [**germ.**];
- *самодостаточность* [**rus.**];
- *engreimiento, complacencia* [**span.**]

Concepte asociate: *aroganță, autofilie, egocentrism, egoism, individualism, internalism, narcisism, vanitate*

Referințe bibliografice:

- Bellah R., Madsen R., Sullivan W., Swidler A., Tipton S. *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life.* – Berkeley: *University of California Press*, 1985.
- Chelcea S. Autosuficiență //S. Chelcea (ed.). *Dicționar de psihosociologie / Traducere: L. Părăușanu.* – București: *Editura I.N.I.*, 1998. – P. 43.
- Greenwald A.G. The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history // *American Psychologist.* – 1980. – No. 35. – P. 603-618.
- Heine S.J., Lehman D.R. Culture, self-discrepancies and self-satisfaction // *Personality and Social Psychology Bulletin.* – 1999. – No. 25. – P. 915-925.
- Sampson E.E. Psychology and the American Ideal // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1977. – No. 32. – P. 309-320.

* * *

- Безрукова В.С. Самодостаточность // В.С. Безрукова. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. – Екатеринбург, 2000. – С. 677.
- Горшкова Е. Самодостаточность или установка на одиночество // <http://psy.passion.ru/sovetypsikhologa>.
- Кляйненберг Э. Жизнь соло. Новая социальная реальность. – Москва: Издательство Альпина нон-фикшн, 2014.
- Самодостаточность // Интернет журнал ИМХО. - № 8 (26). – 2014 (http://imho.com.ua/smysl_zhizni_samodostatochnost/).
- Самодостаточность и реалии современного мира // <http://www.rusobschina.ru/2010-08-25-19-0238>.
- Самодостаточность личности: психологический портрет // <http://www.pportrait.ru>.

Avariție, sentiment de afecțiune excesivă pentru averi în bunuri (mobile & imobile) și în numerar.

Avariția, atenționează specialiștii, este viciul „cel mai democratic”, în sensul că „îi lovește fără deosebire pe toți: pe cei bogați și pe cei săraci, pe tineri și pe bătrâni, pe bărbați și pe femei, pe cei frumoși și pe cei urâți, pe oamenii geniali și pe cei subdezvoltați mintal”. E viciul care, mai spun ei, „prețuiește prea mult darurile vieții pe care, însă, nu vrea să le împartă cu nimeni: nici cu cel care le posedă, nici cu alții”.

În literatura de specialitate, dăm de numeroase constatări cu referire la *omul avar*. Adunate laolaltă, ele ne oferă posibilitatea să afirmăm că, în fond, profilul psihologic al acestuia poate fi redus la cel puțin șapte caracteristici definitorii.

În primul rând, *avarul* este un *ascet*. Zi de zi, el se află sub imperiul a tot felul de privațiuni și renunțări, lipsindu-se de marile plăceri ale vieții („ca să nu cheltuiască bani sau ca să mai adauge la cei pe care îi are”).

În al doilea rând, *avarul* este un tip care *suferă neconținut*. Suferința lui este dublă: o dată suferă „pentru banii pe care nu-i are, dar ar dori să-i aibă”; a doua oară suferă „pentru banii pe care îi are” (trăind într-o permanentă neliniște că ar putea să-i piardă). În plus, după cum observă mai mulți analiști ai câmpului social, el suferă cumplit „nu numai când e

nevoit să cheltuiască *el* ceva, dar și când îi vede pe *alții* cheltuind, acuzându-i că sunt risipitori, mână spartă, care nu-și dau seama cât de greu se face banul”. Ce face, bunăoară, *Iuda*, „patronul tuturor avarilor”, când vede o prostituată risipind un vas cu parfum de mare preț? Scandalizat și indignat, el spune: „Ce înseamnă risipa aceasta? S-ar fi putut vinde parfumul cu trei sute de dinari (salariul mediu pe un an al unui muncitor din acea perioadă – *n.n.*), care să fie dați la săraci”. Rostind aceste cuvinte, el, de fapt, după cum observă evanghelistul, „se gândea la sine, și nu la cei săraci”. În acel moment, vorbea *avarul* din el.

În al treilea rând, *avarul* este un *spirit contemplativ*. Obiectul contemplației lui sunt banii sau/și obiectele pe care le posedă. El, conform unei expresii plastice, „nu se atinge de ban, nu se atinge de lucrurile sale, nu le uzează, nu le consumă, de teamă că, într-o bună zi, nu va mai avea ce contempla”. În context, este adus, adeseori, următorul exemplu: „Pomul din paradisul pământesc era plăcut de privit. Viciul *avarității* este o urmare a păcatului strămoșesc. Dar, dacă Adam s-ar fi născut cu viciul acesta, omenirea ar fi avut marea șansă de a scăpa de păcatul strămoșesc. Împins de *avarție*, Adam s-ar fi mulțumit să privească la pom, să-l contemple; pentru nimic în lume nu ar fi mușcat din fructul lui, nu ar fi călcat porunca lui Dumnezeu”.

În al patrulea rând, *avarul* este un *colecționar*. Când intri în casa lui, relevă specialiștii din domeniu, „ai impresia că intri într-un muzeu”. Or, în această casă găsești de toate: „de la opere de artă la scobitori, de la patefoane și gramofone ruginite, moștenite de la bunici și străbunici, la caiete și potcoave”. Toate aceste lucruri sunt păstrate, evident, „numai pentru plăcerea de a ști că le are”.

În al cincilea rând, *avarul* se impune prin *discreție*. Văzând cum *gurmanzii* sau/și *bețivii*, după cum se exprimă unii autori, „se laudă cu capacitatea lor extraordinară de a înghiți mâncarea și băutura”, nu vom auzi niciodată ca un *avar* „să se laude că e un hapsân, un zgârcit, un zgârie-brânză sau să se bucure că asemenea calificative îi sunt aruncate în față”.

În al șaselea rând, *avarul* este un *egoist*. El, după cum găsim la mai mulți autori, „nu-și ajută semenii, e mereu suspicios și-și păzește cu atenție averea pe care caută să o sporească prin orice mijloace”.

Și, în sfârșit, în al șaptelea rând, *avarul* este un *materialist absolut*, adică un om „pe care îl devorează pământul”. Or, anume așa îl vede *Origene*: „Nu ți se pare că e devorat de pământ cel care mereu la pământ se gândește, cel care mereu cele pământești le făptuiește, cel care despre pământ neîntrerupt vorbește, care pentru pământ se ceartă, pământ dorește și toată speranța în pământ și-o pune? Cel care spre cer nu privește, care la cele viitoare nu se gândește, care de judecata lui Dumnezeu nu se teme, nici făgăduințele sale fericite nu le dorește, ci doar la cele prezente cugetă și după cele veșnice nu oftează? Când vei vedea un asemenea om, spune că l-a devorat pământul”.

Constituind expresia unui viciu *sui-generis*, a „singurului viciu cu care nimeni, absolut nimeni, nu se laudă și de care nu suportă să fie acuzat”, *avaritia* a intrat, cu timpul, în atenția unui număr impunător de oameni iluștri. Tratănd-o în termeni extrem de duri, aceștia se văd obligați să indice la consecințele nefaste pe care ea le poate provoca. *Avaritia* este „izvorul nelegiuirilor”, ne-o spune, în *Epistulae*, Timotei. *Avaritia* întrunește în ea toate viciile, afirmă, în *De moribus*, și Cato. Nu încapă îndoială în faptul că *avarul*

„de două ori păgubește și dublu plătește” și că tot el „adună, iar diavolul leagă sacul”, găsim la S. Leszczynski și, respectiv, la J. Kraszewski.

O contribuție substanțială la decelarea și interpretarea caracterului infect al *omului avar* o aduce marea literatură. *Euclio*, eroul comediei *Ulcica* a lui Plaut, deși dă de o comoară, continuă să-și ducă existența de parca nimic nu s-a întâmplat. Făcându-l pe săracul, se duce regulat să-și ridice bănuțul de argint pe care conducătorul cetății în care locuiește îl dă cetățenilor nevoiași. Mai mult, când face baie, plânge pentru că irosește prea multă apă, iar când bărbierul îi taie unghiile, le strânge și le ia cu el. Abordări similare, vom reaminti, se regăsesc la Molière sau H. de Balzac, B.P. Hașdeu sau B. Delavrancea. Astfel, în *Avarul* (o adaptare originală după comedia lui Plaut), personajul principal este tipul care (a) consideră că „tot sensul vieții rezidă în bani”, (b) trăiește în condiții precare impunând același regim copiilor și servitorilor (deși există bani îndeajuns pentru a duce o viață decentă), (c) vrea să-și căsătorească fiica cu un bătrân și fiul – cu o văduvă, pentru a scăpa de grija dotelor, (d) se căsătorește cu o tânără fără zestre, gândindu-se că ar fi o soție bună pentru că e crescută în sărăcie și obișnuită cu puținul. Prin calitățile de care dispune, personajul în cauză, pe nume *Harpagon*, nu face decât să-și complice propria viață și să-i facă nefericiți pe cei din jur. La H. de Balzac, în *Gobseck*, protagonistul lucrării, este, până la un punct, dominat de patima banilor. Are o avere imensă, dar nu dorește să știe de ea. Nu trăiește în mizerie, precum *avarul* lui Plaut, dar existența lui este modestă și singuratică. Banii îi adună (și îi ascunde) pentru că este *avar*, dar și pentru că are o ambiție „legată de conștiința puterii banului în societatea epocii lui”. Într-un mod special este prezentată *avaritia* lui *Hagi-Tudose* din nuvela cu același titlu a lui B. Delavrancea. El nu este cămătar, precum *Harpagon* sau *Gobseck*, dar are, în schimb, o prăvălie cu un număr redus de angajați pe care îi supraveghează cu o duritate exacerbată. Averea lui se trage, în totalitate, dintr-un *spirit al avariției* care, după cum sunt tentați să creadă mai mulți comentatori, „depășește orice închipuire”. Nu are familie (nevasta și copiii presupun cheltuială), este frustrat, angoasat și, în cele din urmă, nefericit.

În ultimul timp, vorbindu-se despre *avaritie*, se atrage atenția asupra faptului că ea poate avea și un pronunțat substrat *sentimental*. Omul zgârcit, afirmă toți acei pentru care contează o asemenea schimbare de accent, nu este doar omul „care păstrează cu sfințenie bunurile materiale și care refuză să le consume sau, mai ales, să le dăruiască altora”, ci și omul „care este foarte rezervat în raport cu facultatea de a simți și aprecia lucrurile”. Drept exemplu elocvent în acest sens poate servi comportamentul bătrânului soț al *Annei Karenina*, *Alexei Karenin*, care „pentru nimic în lume nu ar face un gest de tandrețe în plus față de ceea ce îi cere convenția socială”. Un alt exemplu elocvent ține de *Charles Bovary*, „spirit calculat și prozaic, incapabil să jertfească ceva din propria lui ființă pentru a-i bucura pe cei din jur”. Ce-i rămâne să facă, în acest caz, *Emmei*, soției lui? În mod inevitabil, ea va simți nevoia „să evadeze din cușca *avarității* sufletești a soțului său”. Dând dovadă de un stil comportamental *non-receptiv*, *Alexei Karenin*, *Charles Bovary* și alții care procedează la fel formează un *grup aparte de indivizi*. Pentru scriitori, bunăoară, acest grup nu mai prezintă interes din perspectiva alcătuirii unor portretizări caricaturale (după cum se întâmplă cu *Euclio*, *Harpagon* sau *Hagi-Tudose*). În cazul lui, se renunță la tradiționalele cuvinte biciuitoare, vorbindu-se, de cele mai multe ori, pe un ton serios, rigid, alarmant.

Indiferent de cum este – sentimentală sau mai puțin sentimentală –, *avaritia* nu apare, evident, pe un loc viran. La mijloc, spun specialiștii, ar fi o problemă de *supraviețuire*. Or, asemeni unor păsări sau mamifere, omul poate fi privit ca un „cărăuș de avuții puse deoparte pentru vremuri grele”. Sub presiunea factorilor externi amenințători, el ajunge – *volens-nolens* – la „limite greu de imaginat de stocare a tot feluri de bunuri”. În plus, conform acelorași specialiști, *avaritia* este un atu incontestabil pentru „substanța eterică, greu de definit, numită *fericire*”. Avem un creier, spun ei, care „generează fericire pe stomacul plin”, o fericire care poate fi asemuită cu o „adevărată narcoză plină de molecule de opiu, de zahăr și de adrenalină”.

Sub aspect psihologic, *avaritia* redă o formă de *anxietate* sau chiar de *paranoia*. Din considerente de securitate, omul nu admite ca integritatea bazinului său genetic să fie cumva compromisă. Când sesizează pericolul, el începe să colecteze, de o manieră compulsiv-excesivă, diverse obiecte (care, de cele mai multe ori, au o utilitate redusă). Contemplarea „realizărilor” aduce, în cele din urmă, un *sentiment al reasigurării* și o diminuare a temerii „*că vine o zi de iad când nu vei mai avea cu ce trăi*”.

Cele mai dure aprecieri legate de cauzele care conduc la instituirea stării de *avaritie* aparțin părinților-teologi ai creștinătății. *Avaritia*, potrivit lor, exprimă un caz patologic: „avarul ține de psihiatrie, chiar dacă nu e internat la spitalul de nebuni”. Boala *avaritiei* este estimată, pe un asemenea fundal, cu boala *hidropiziei*: „ca și bolnavul de hidropizie care e veșnic chinuit de febră și sete, *avarul* e veșnic chinuit de febra, de setea de bani, de avere; și cu cât are mai mult, cu atât febra, setea lui crește”.

Chiar dacă este „viciul viciilor” sau – și mai grav – exprimă un „caz patologic”, *avaritia* poate fi, totuși, stăpânită. În acest scop, după cum rezultă din mai multe studii științifice și lucrări cu caracter religios, trebuie să întreprinzi, în mod consecvent, cel puțin cinci pași: [a] *elaborarea și promovarea unor politici educaționale adecvate* („nu este absolut interzis să iubești bunurile pământești, este doar interzis să le iubești în exces, privindu-le ca niște mijloace de a lucra în beneficiul personal și în cel al întregii societăți”), [b] *promovarea practicilor sociale axate pe generozitate și culanță* („să facem pomană nevoiașilor după posibilitățile noastre”), [c] *cultivarea unui stil de gândire care nu ar face abstracție de memento mori* („să ne gândim la moarte, care, mai devreme sau mai târziu, ne va despuia de toate bunurile”), [d] *administrarea judicioasă a energiilor egocentrice concentrate în fiecare dintre indivizi* („sufletele care reușesc să scape de viermele zgârceniei sunt sufletele care se pot lepăda de sine”) și [e] *neadmiterea intrării în conflict cu Dumnezeu* („iubim bunurile pământești în mod exagerat atunci când suntem dispuși să-l supărăm pe Dumnezeu în cee ace vizează dobândirea, păstrarea sau înmulțirea lor”; „*avaritia* este păcatul care face imposibilă intrarea în Împărăția Cerurilor”).

Etimologie: din latinescul *avaritia* [= zgârcenie]

Sinonime: zgârcenie, calicenie, calicie, parcimonie

Antonime: culanță, dărnicie, galantomie, generozitate, mărinimie

Glosar multilingv:

- *stinginess* [engl.];
- *avarice* [fr.];
- *geiz* [germ.];

- *скаредность / скупость / жадность [rus.]*;
- *tacañería [span.]*

Concepte asociate: *zgârcenie, calicenie, parcimonie*

Referințe bibliografice:

- Avariție // L. Chihaia, L. Cifor, A. Ciobanu, M. Ciubotaru ș.a. Dicționar enciclopedic ilustrat / Prefață: M. Avram. – Chișinău: Editura Cartier, 1999. – P. 94.
- Dumea C. Viciile capitale: avariția // www.profamilia.ro/omul (achiziționare: 09.02.2005; sursa: Editura Sapientia)
- Păcurariu D. Teme. Motive. Mituri. – București: Editura Albatros, 1990.
- Pârvu M.-P. Zgârcenia. Păcat capital sau armă de supraviețuire // www.evz.ro/zgarcenia-pacat-capital-sau-arma-de-supravietuire-968085.htm
- Rubinstein C. Money & Self-esteem, relationships, secrecy, envy, satisfaction // *Psychology Today*. – 1981. – No.5. – P. 24-44.

* * *

- Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. – СПб: Издательство Питер, 2013. – 304 с.
- Малаховская А.Н. Скупость и круговорот энергии // А.Н. Малаховская. Апология на краю: прикладная мифология. - СПб: Свое издательство, 2012. – С.25 - 26.
- Щербатых Ю.В. Психология жадности. Социально-экономические, правовые и общегуманитарные аспекты модернизации Российской экономики. – Воронеж: Издательство ВФ МГЭИ, 2011. – С. 215 – 218.
- Щербатых Ю.В. Семь смертных грехов или психология порока. – Москва: Издательство АСТ, 2010. – 480 с.

Aventurism, stil de conduită care se impune prin tendința de a lua hotărâri pripite și riscante, de a acționa fără chibzuință, imprudent, necugetat.

Etimologie: din francezescul *aventurisme* [= *aventurism*]

Sinonime: *nesăbuiță, imprudență, nepăsare*

Antonime: *chibzuință, circumspecție, precauție, prudență, socotință*

Glosar multilingv:

- *adventurism [engl.]*;
- *aventurisme [fr.]*;
- *abenteuerertum [germ.]*;
- *авантюризм[rus.]*;
- *aventurismo [span.]*

Concepte asociate: *iresponsabilitate, imprudență, nepăsare*

Referințe bibliografice:

- Andreu J.L. Aventurisme, sadisme et révolution: Notes sur un personnage de *Yo el Supremo* // *Cahiers du monde hispanique et lusobrésilien*. – 1976. – No. 27. – P. 11-20.
- Aventurism // L. Chihaia, L. Cifor, A. Ciobanu, M. Ciubotaru ș.a. Dicționar enciclopedic ilustrat / Prefață: M. Avram. – Chișinău: Editura Cartier, 1999. – P. 94.
- Aventurism // F. Marcu, C. Manea. Dicționar de neologisme. – Ediția a III-a. – București: Editura Academiei Române, 1986. – P. 119.

- *Hamilton G.G. The Structural Sources of Adventurism // American Journal of Sociology. – 1978. – Vol. 83. – No.6. – P.1466-1490.*

* * *

- *Андреев И. Анатомия самозванства // Наука и жизнь. – 1999. - №10. – С. 110-117.*
- *Ильин Е.П. Авантюризм // Е.П. Ильин. Психология риска. – Санкт-Петербург: Издательство Путер, 2012. – С. 112-115.*
- *Муромов И. Сто великих авантюристов. – Москва: Издательский дом Вече, 2013. – 608 с.*

Aviditate, dorință nepotrivit de mare exprimată în raport cu un anumit obiect, cu o anumită persoană sau cu un anumit grup de persoane.

Omul *avid*, consemnează specialiștii, este însetat de cuceriri și achiziții. Oriunde s-ar afla, el urmărește să impună „proeminența *Eului* său”. Despre un asemenea om se spune, de obicei, că „ar roade tot ce vede” sau că este tipul pentru care „și jumătate din această lume e prea puțin”

Mai mulți cercetători consacrați ai câmpului social – ne referim, mai întâi de toate, la Melania Klein -, consideră că *aviditatea* înglobează însemnele unui factor constituțional centrat pe „*teama de a nu fi suficient de „bun” spre a fi iubit*”. Expresie a egocentrismului, ea lovește în toți acei spre care este îndreptată. Unul din personajele lui M. Lermontov, bunăoară, confirmă justetea unei asemenea poziționări prin rostirea următoarelor cuvinte: „Dragostea mea nu-i aducea nimănui fericire pentru că nu aduceam niciun sacrificiu acelora pe care îi iubeam: iubeam pentru mine, pentru propria mea satisfacție, îmi satisfăceam doar o necesitate stranie a inimii, sorbind cu aviditate simțămintele lor, duiosia lor, bucuriile și suferințele lor – și niciodată nu puteam să mă satur”.

Contrariul *avidității* este *detașarea*, care, precum s-a observat nu o singură dată, se atestă, în variantă pură, la cei mai de seamă înțelepți și asceți.

Etimologie: din latinescul *aviditas* [= *lăcomie*]

Sinonime: *lăcomie, cupiditate, mercantilism, voracitate*

Antonime: *generozitate, mărinimie, munificență, sațiabilitate*

Glosar multilingv:

- *avidity [engl.];*
- *avidité [fr.];*
- *gier / geiz [germ.];*
- *ненасытность / алчность [rus.];*
- *avidez [span.];*

Concepte asociate: *avaricie, cupiditate, mercantilism, pleonexie, rapacitate, voracitate*

Referințe bibliografice:

- *Aviditate // L. Chihaia, L. Cifor, A. Ciobanu, M. Ciubotaru ș.a. Dicționar enciclopedic ilustrat / Prefață: M. Avram. – Chișinău: Editura Cartier, 1999. – P. 95.*
- *Rubinstein C. Money & self-esteem, relationships, secrecy, envy, satisfaction // Psychology Today. – 1981. – No.5. – P. 24-44.*
- *Sillamy N. Aviditate // N. Sillamy. Dicționar de psihologie / Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. – București: Editura Univers Enciclopedic, 1996. – P. 39.*

* * *

- Минюцев Ф.И. Соотношение доброты и алчности человека в системе культурных ценностей как индикатор нормы социальной справедливости // Интеллигенция и власть / Под общей редакцией Ж. Т. Тощенко. Редколлегия: М.Б.Буланова, Н.М. Великая, А.В. Стрельникова и др.; Сост.: Р.И. Анисимов. – Москва: Издательство РГГУ, 2008. – С. 382 – 411 (sau în: Вестник Московского Университета. – 2009. – Серия 18: Социология и политология. – С. 146 - 153).
- Семёнов М.Ю., Ефремов Е.Г. Материальная удовлетворенность // Омский научный вестник. – 2003. – Выпуск 23. – №2. – С. 207 – 210.
- Стюарт Дж. Алчность и слава Уолл-стрит – Москва: Издательский дом Альпина, 2000. – 629с.
- Фенько А.Б. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях // Психологический журнал. – 2000. - №1. – С. 50 – 62.
- Щербатых Ю.В. Семь смертных грехов или психология порока. – Москва: Издательство АСТ, 2010. – 480 с.
- Щербатых Ю.В. Грех алчности // Ю.В. Щербатых. Психология жадности. Социально-экономические, правовые и общегуманитарные аспекты модернизации Российской экономики. – Воронеж: ВФ МГЭИ, 2011. – с. 215 – 128.

Primit 19.10.2015

Emotional intelligence and personality at adolescents

Iulia Racu, conferențiar universitar, doctor în psihologie,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Tatiana Gangan, magistru în psihologie, cadru didactic de sprijin,

grădinița Prichindel, s. Fârlădeni

Summary

The given research is focused on the study of emotional intelligence at adolescents. According to results 8% of the adolescents have a high level of emotional intelligence. The experimental approach identified the main personality traits defining for adolescents with high level of emotional intelligence: perseverance, prudence, high self-control, emotional stability, self –confidence, sociability and cooperation with others.

Key words: emotional intelligence, personality, traits of personality, adolescence

Rezumat

Demersul experimental cuprinde studiul inteligenței emoționale la adolescenți. Conform rezultatelor cercetării atestăm că 8% din adolescenții din lotul experimental manifestă un nivel ridicat de inteligență emoțională. De asemenea am identificat și legătura dintre inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate la adolescenți. Astfel adolescenților cu nivel ridicat de inteligență emoțională le sunt definitorii următoarele trăsături de personalitate: conștiinciozitate, perseverență, seriozitate, prudență, stăpânire de sine, autocontrol ridicat, respectarea regulilor existente, calmitate și echilibru.

Cuvinte cheie: inteligența emoțională, personalitate, trăsături de personalitate, vârsta adolescentă

Problema inteligenței emoționale prezintă o importanță deosebită fiind apreciată la nivel empiric ca esențială pentru performanța socială a unui individ. Nu numai la nivel politic și de reprezentare socială, dar și în relațiile obișnuite, interindividuale rolul inteligenței emoționale este de presupus ca fiind deosebit. Inteligența emoțională ca fenomen psihic complex își pune amprenta pe parcursul întregii vieți a omului pe comportamentul său, fără de care ar fi dificil de explicat relația persoanei cu cei din jur, comunicarea interpersonală, înțelegerea celorlalți și construirea proprii strategii de acțiune în societate [1, 2, 4]. Cercetările științifice demonstrează necesitatea dezvoltării inteligenței emoționale asigurând adaptarea de succes, păstrarea sănătății mentale și a rezistenței la situații de stres [1, 2, 3].

În acest context considerăm actuală și oportună investigarea inteligenței emoționale, în special a interrelației dintre inteligența emoțională și personalitate la adolescenți.

În cercetare a fost antrenat un eșantion de 100 de adolescenți din clasele a IX-a - a XII-a din liceul teoretic „Mihail Sadoveanu” din satul Fârlădeni, raionul Căușeni. cu vârsta cuprinsă între 15 și 18 ani.

Pentru investigații am ales o serie de metode care ne-au permis să cercetăm în profunzime inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate la adolescenți: Diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall și Chestionarul 16 PF Cattel.

Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a inteligenței emoționale la adolescenții din lotul experimental prin testul Diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall sunt prezentate în figura 1.

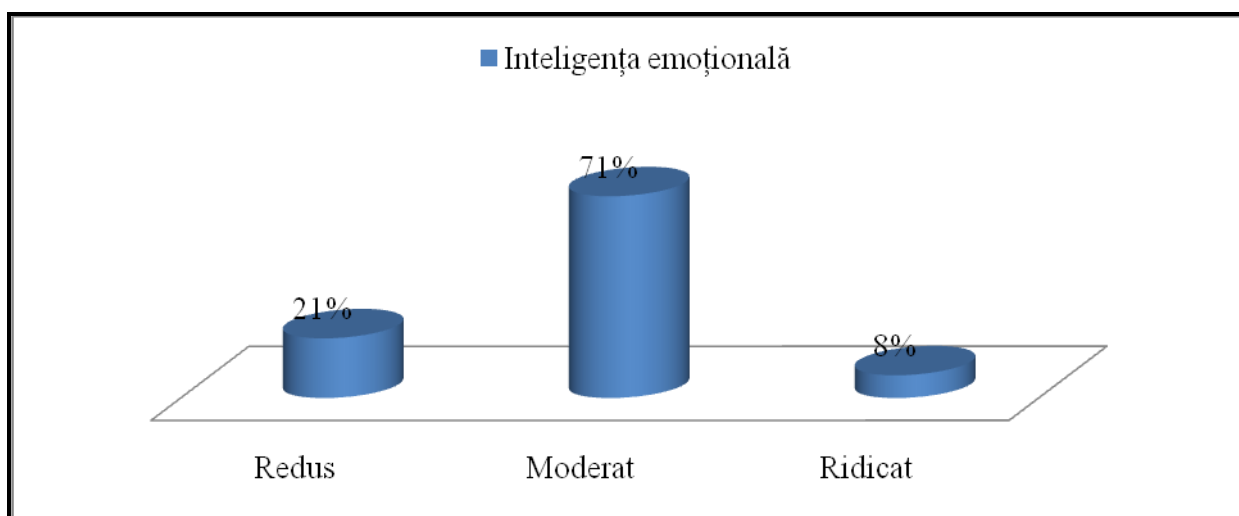


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul inteligenței emoționale la adolescenți din lotul experimental

Analiza rezultatelor din figura 1 ne permite să remarcăm următoarea distribuție de rezultate: 21 % din adolescenți au obținut un nivel redus de inteligență emoțională. Aceștia se caracterizează prin nivelul scăzut de liberă dirijare a emoțiilor proprii. 71 % din adolescenți manifestă un nivel moderat de inteligență emoțională. Specific pentru aceștia este capacitatea de a nu fi intolerant sau rigid și prezența empatiei față de oameni. În același timp 8 % din adolescenții din lotul experimental au un nivel ridicat de inteligență emoțională. Aceștia sunt capabili să-și controleze propriile emoții și să le exteriorizeze, totodată sunt prezente și auto-motivarea, empatia și capacitatea de a influența starea emoțională a altor persoane.

Trăsăturile de personalitate a adolescenților cu diferite nivele de inteligență emoțională au fost evaluate în demersul experimental prin Chestionarul 16PF Cattel.

Rezultatele privind trăsăturile de personalitate obținute de adolescenții din lotul experimental sunt ilustrate grafic în cele ce urmează.

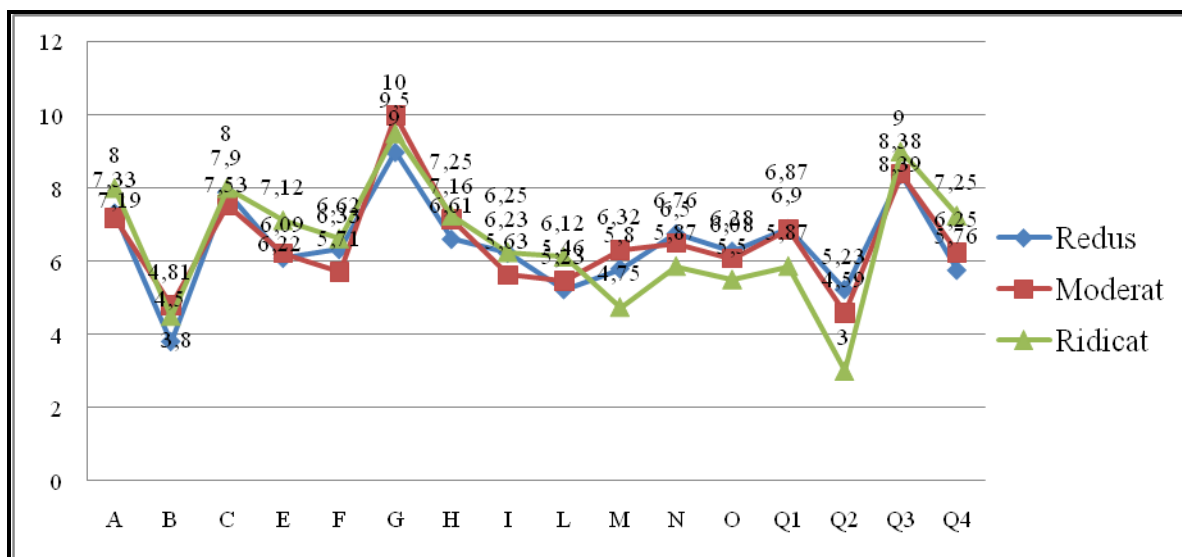


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind trăsăturile de personalitate a adolescenților din întreg lotul experimental

Ilustrarea grafică a rezultatelor adolescenților cu nivele diferite ale inteligenței emoționale are următoarele valori pentru fiecare din factori: Factorul A: introversiune vs. comunicare (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 7,33 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 7,19 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 8 u.m.), Factorul B: inteligența (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 3,8 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 4,81 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 4,5 u.m.), Factorul C: instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 7,9 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 7,53 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 8 u.m.), Factorul E: supunere vs. dominare (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 6,09 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 6,22 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 7,12 u.m.), Factorul F: supunere vs. expansivitate (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 6,33 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 5,71 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 6,62 u.m.), Factorul G: expunerea sentimentelor vs. normele morale a comportamentului (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 9 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 10 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 9,5 u.m.), Factorul H: prudență vs. îndrăzneală (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 6,61 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 7,16 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 7,25 u.m.), Factorul I: rigiditate vs. sensibilitate (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 6,23 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 5,63 u.m., și adolescenții cu nivel

ridicat al inteligenței emoționale – 6,25 u.m.), Factorul L: încredere vs. suspiciune (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 5,23 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 5,46 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 6,12 u.m.), Factorul M: practic vs. creativ (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 5,8 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 6,32 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 4,75 u.m.), Factorul N: direct vs. subtil (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 6,76 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 6,5 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 5,87 u.m.), Factorul O: încredere în sine vs. anxietate (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 6,28 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 6,08 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 5,5 u.m.), Factorul Q1: conservatism vs. radicalism (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 6,09 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 6,87 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 5,87 u.m.) Factorul Q2: conformism vs. nonconformism (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 5,23 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 4,59 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 3 u.m.), Factorul Q3: autocontrol jos vs. autocontrol înalt (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 8,38 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 8,39 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 9 u.m.) și Factorul Q4: destindere vs. încordare (adolescenții cu nivel redus al inteligenței emoționale – 5,76 u.m. adolescenții cu nivel moderat al inteligenței emoționale – 6,25 u.m., și adolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale – 7,25 u.m.).

Studiul de corelație ne permite să evidențiem o interrelație dintre inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate la adolescenți.

Tabelul 1. Corelația dintre inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Inteligența emoțională / Factorul B: intelența	r = 0.291	p ≤ 0.01
Inteligența emoțională / Factorul F: supunere vs. expansivitate	r = 0.168	p ≤ 0.05
Inteligența emoțională / Factorul G: expunerea sentimentelor vs. normele morale a comportamentului	r = 0.178	p ≤ 0.01

Inteligența emoțională / Factorul Q2: conformism vs. nonconformism	r = -0.322	p ≤ 0.05
Inteligența emoțională / Factorul Q3: autocontrol jos vs. autocontrol înalt	r = 0.183	p ≤ 0.05

Potrivit rezultatele expuse în tabelul 1 obținem 5 corelații semnificative între inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate: între inteligența emoțională și Factorul B: inteligența, între inteligența emoțională și Factorul F : supunere vs. expansiune, între inteligența emoțională și factorul G: expunerea sentimentelor vs. normele morale a comportamentului, între expunerea sentimentelor vs. normele morale a comportamentului și Factorul Q2: conformism vs. nonconformism și între inteligența emoțională și Factorul Q3: autocontrol jos vs. autocontrol înalt.

Între inteligența emoțională și factorul B: inteligența atestăm o corelație semnificativă pozitivă ($r=0,291$, $p\leq 0,01$). Astfel vom concluziona că cu cât sunt mai înalte scorurile adolescenților la inteligența emoțională cu atât sunt mai ridicate și scorurile adolescenților la inteligență. Adolescenții cu un nivel ridicat de inteligență emoțională se caracterizează prin gândire abstractă dezvoltată, conștiinciozitate și perseverență în rezolvarea sarcinilor sau problemelor și prin tendința de a fi cultivat.

Pentru inteligența emoțională și Factorul F: supunere vs. expansivitate există o corelație semnificativă pozitivă ($r = 0,168$, $p\leq 0.05$). Cu cât sunt mai mari indicii adolescenților la inteligența emoțională cu atât sunt mai mari valorile pentru Factorul F: supunere vs. expansivitate. Adolescenții cu nivel ridicat de inteligență emoțională se caracterizează prin seriozitate, atenție, entuziasm și prudență.

Între inteligența emoțională și Factorul G: expunerea sentimentelor vs. normele morale a comportamentului se atestă o corelație semnificativă pozitivă ($r=0,178$, $p\leq 0,01$). Putem menționa că cu cât sunt mai înalte scorurile adolescenților la inteligență emoțională cu atât sunt mai ridicate scorurile copiilor și la Factorul G. Adolescenților cu nivel ridicat de inteligență emoțională le este definitiv: onestitatea, integritatea morală, perseverența, seriozitatea și atenția la regulile de conviețuire. Ei sunt exigenți, cu un simț al datoriei și responsabilității ridicat, sunt prevăzători, conștiincioși, moralizatori, preferând prietenia oamenilor serioși și harnici decât a celor amuzanți.

Încă o corelație semnificativă, dar negativă se atestă între inteligența emoțională și Factorul Q2: conformism vs. nonconformism ($r=-0,322$, $p\leq 0.05$). Odată cu creșterea scorului la inteligența emoțională descresc scorurile la Factorul Q2: conformism vs. nonconformism. Adolescenții cu nivel ridicat de inteligență emoțională se caracterizează prin dependență socială, atașament față de grup, preferință pentru muncă și deciziile în colectiv.

Între inteligența emoțională și factorul Q3: autocontrol jos vs. autocontrol înalt obținem o corelație semnificativă pozitivă ($r = 0,183$, $p\leq 0.05$). Acest fapt semnifică că cu cât rezultatele la inteligența

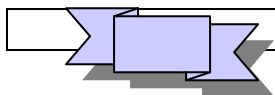
emoțională sunt mai mari cu atât rezultatele factorul de personalitate sunt mai mari. Adolescenții cu nivel ridicat de inteligență emoțională se caracterizează prin stăpânire de sine, autocontrol ridicat și respectarea regulilor existente.

În concluzie vom menționa că adolescenții cu un nivel ridicat de inteligență emoțională prezintă următoarele trăsături de personalitate: gândire abstractă, conștiinciozitate, perseverență, seriozitate, prudență, stăpânire de sine, autocontrol ridicat, respectarea regulilor existente, calm și echilibru.

Bibliografie

1. Bar-on R., Parker J. Manual de inteligență emoțională: teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă. București: Curtea Veche. 2011.
2. Goleman D. Inteligență emoțională – cheia succesului în viață. București: Curtea Veche. 2009.
3. Losâi E. Inteligența emoțională și activitatea profesională, Psihologie Nr.2. 2009.
4. Roco M. Creativitate și Inteligența emoțională, Polirom, București. 2001.

Primit 01.11.2015



Modalități de reacționare a adolescenților în situații de stres **The ways of behaviour in stressful situation at adolescents**

Elena Losii, conf.univ., dr., catedra Psihologie, UPS "Ion Creangă"

Summary

One of the most important problems of modern society is stress. Although stress is not a new phenomenon, it increases lately and affects not only the countries, but also the family and society. Economics and social changes, frequently, unexpected and deeply changes from education environment require adolescents' adaptation. The article includes the result of the experimental research of 60 adolescents from different environment: urban and rural. The research aimed to explore the ways of reacting of adolescents in stress situation. We demonstrate that emotional intelligence, type of behaviour and self-confidence influences the intensity and ways to react in stress situation. Also the gender and environment difference were underlined

Key words: stress, emotional intelligence, type of behaviour, self-confidence.

Rezumat

Stresul este una dintre multiplele probleme cu care se confruntă societatea modernă. Deși stresul nu este nici pe departe un fenomen nou, totuși, acesta capătă tot mai mult caracter globalizat și afectează atât toate țările, cât și familia și societatea în general. Modificările sociale și economice frecvente, schimbările frecvente din ultimii ani în domeniul învățământului, deseori neașteptate și profunde, solicită la maximum disponibilitățile organismului adolescentului pe linia adaptării. În acest articol am prezentat rezultatele unui studiu experimental realizat asupra 60 de adolescenți, dintre care 30 își fac studiile la sat, iar alți 30 de adolescenți sunt elevi ai unui liceu din Chișinău. Acest studiu experimental a avut drept scop studierea modalităților de reacționare a adolescenților în situații de stres. Astfel, a fost demonstrat experimental că inteligența emoțională, tipul de activitate comportamentală și încrederea în sine a adolescenților influențează asupra intensității și modalității de reacționare în situații de stres, existând anumite diferențe între adolescenții de la sat și oraș.

Cuvinte cheie: stres, inteligența emoțională, tip de activitate comportamentală, încredere în sine.

Întrucât stresul este reacția nespecifică a corpului la orice solicitare, toți se află întotdeauna într-o anumită stare de stres

Hans Selye

Ultimele decenii au fost marcate de preocuparea științelor umaniste pentru definirea, caracterizarea și teoretizarea adaptării individului la cerințele vieții moderne. Nu este de mirare că, în aceste condiții, o serie de termeni nevroză, stres, sindrom de neadaptare au fost transferați din limbajul științific în cel cotidian. Problematika stresului a suscitat interesul multor dezbateri și studii, fiind o

tema des invocată de psihologi, pedagogi și părinți, din perspective diferite. Printre autorii reprezentativi din domeniu care au studiat problema respectivă reamintim: H. Selye, R. Lazarus, S. Folkman, P. Legeon, P. Derevenco, C. Borangic, S. Fisher, R. Bloona, M. Miclea, R. Floru, M. Golu, A. Băban, A. Bakker, M. Zlate, I. Tomșa, F. Sava, A. Moreau, J.-B. Stora, A. Țabără, B. Lefebvre, M. Poirot, M. Luca, I. Jurcău, R. Moldovanu, T. Chirilă, R. Capotescu, Z. Bogathy, Г. Юсупова, Н. Водопьянова, Е. Старченкова, М. Cojocaru-Boroza, T. Șova ș.a.

H.Selye a definit „stresul” ca orice situație care solicită mecanismul de adaptare. Acest fenomen Selye îl definește ca răspuns al organismului la solicitările exercitate asupra lui de către un evantai larg de agenți cauzali (fizici, chimici, biologici). Stresul este un răspuns la un eveniment sau o condiție la care există o cerere mai mare decât posibilitățile noastre normale de rezolvare. P.Fraisse definește stresul drept „totalitatea conflictelor personale sau sociale ale individului care nu-și găsesc soluția”. În dicționarul de Psihologie de Popescu Neveanu stresul e definit ca o „stare de tensiune deosebită a organismului, prin care acesta își mobilizează toate resursele sale de apărare, pentru a face față unei agresiuni fizice sau psihice”. O definiție „mai largă” cuprinzând mai multe note, prin desemnarea principalilor agenți stresori, este cea dată de M.Golu. Stresul psihic reprezintă „o stare de tensiune, încordare, și disconfort de agenți afectogeni cu semnificație negativă, de frustrare sau reprimare a unor stări de motivație (trebuințe, dorințe, aspirații) de dificultate sau imposibilitatea rezolvării unor probleme” (5).

Dincolo de definițiile date de specialiști, stresul s-ar putea defini drept un fenomen psihosocial ce decurge din confruntarea persoanei cu cerințe, sarcini, situații, care pot fi percepute drept dificile, dureroase sau având o miză prea mare pentru persoana respectivă. Stresul este atunci când te simți copleșit sau amenințat de mai multe cerințe decât poți face față. Stresul afectează felul oamenilor de a gândi, acționa, simții. Cu toți trecem câteodată, prin experiența stresului, cu ritmul său rapid societatea de astăzi creează pentru fiecare dintre noi situații frustrante. Ne aflăm în mod constant sub presiunea de a realiza din ce în ce mai mult într-un timp din ce în ce mai scurt. Poluarea sonoră și cea a aerului, blocajele de trafic, crime și sarcinile de învățare excesive sunt din ce în ce mai prezente în viața noastră de zi cu zi.

J. Weitz consideră că o situație poate deveni stresantă în următoarele condiții:

- a) solicitările sunt atât de numeroase încât împiedică prelucrarea adecvată a informației, supraîncărcarea traducându-se de cele mai multe ori prin degradarea performanțelor;
- b) situația este percepută ca fiind potențial periculoasă, motiv pentru care subiectul se simte amenințat;
- c) în cazul în care subiectul este izolat, aceasta resimțind restrângerea libertății;

- d) când subiectul este împiedicat să-și desfășoare activitatea și are sentimentul de frustrare;
- e) când presiunea grupului se exercită de așa natură încât trezește teama de eșec, de dezaprobare (6).

Stresul a devenit o componentă inerentă a vieții. Astăzi, prin forța lucrurilor oamenilor au o problematică destul de complicată și modificată. Adolescenții, ca și adulții, pot experimenta stresul de zi cu zi. Schimbările profunde de stil de viață, confort, solicitări, distracții, aspirații etc., legate complementar de schimbările din sfera învățământului, declanșează o stare de stres. Cei mai mulți adolescenți resimt mai mult stres atunci când percep o situație ca fiind periculoasă, dificilă sau dureroasă și nu-și identifică resursele necesare pentru a face față. Unele surse de stres pentru adolescenți ar putea include: cerințe și frustrări la școală, implicarea în prea multe activități sau așteptări prea mari, probleme cu prietenii sau colegii la școală, mutarea sau schimbarea scolii, gânduri și sentimente negative despre ei înșiși, modificări ale propriului corp, mediu de viață nesigur acasă sau în vecinătate, separarea sau divorțul părinților, boli cronice sau probleme grave în familie, moartea unei persoane dragi, probleme financiare în familie. Astfel când adolescenții devin supraîncărcați, stresul poate duce la anxietate, izolare, agresivitate, boală fizică sau slabe abilități de adaptare, cum ar fi consumul de droguri sau alcool (2).

Efectele potențiale ale stresului pot fi grupate în următoarele categorii:

1. *Efecte subiective*: anxietate, agresiune, apatie, plictiseală, oboseală, indispoziție, scăderea încrederii în sine, nervozitatea, sentimentul de singurătate.
2. *Efecte comportamentale*: absenteism, izolare, reducerea responsabilității, predispoziție spre accidente, alcoolism, abuzul de cafea, tendința de a mânca și/sau de a fuma excesiv, comportament impulsiv.
3. *Efecte cognitive*: scăderea abilității de a adopta decizii raționale, concentrarea slabă, scăderea atenției, hipersensibilitate la critică, blocaje mentale.
4. *Efecte fiziologice*: creșterea glicemiei, a pulsului, a tensiunii arteriale, uscăciunea gurii, transpirații reci, dilatarea pupilelor (4).

Adolescenții învață să răspundă la stres din experiența proprie. Cele mai multe situații stresante pentru adolescenți pot părea nespecifice pentru adulții, pentru că adolescenții au puține experiențe anterioare din care să învețe. Dacă marea majoritate a adolescenților găsesc o cale să facă față stresului, fie împărtășindu-și sentimentele prietenilor sau familiei, fie încercând să se detașeze de situație făcând ceea ce le place, unii adolescenți ajung să adopte o serie de activități distructive pentru ei, precum consumul de alcool, droguri sau chiar comportamente agresive față de cei apropiați.

Astăzi, prin forța lucrurilor, adolescenții au o problemă destul de complicată și modificată. Sensibilitatea psihică a adolescentului aflat în proces de dezvoltare a Eu-lui și conștiinței de sine, saltul de mentalitate și responsabilitate pe care trebuie să-l facă determină o fragilitate deosebită față de orice fel de influențe (3). Ne-am propus să studiem modalitățile de reacționare a adolescenților în situații de stres. Am presupus că inteligența emoțională, tipul de activitate comportamentală și încrederea în sine a adolescenților influențează asupra intensității și modalității de reacționare în situații de stres. Pentru a verifica experimental aceste presupuneri am realizat un studiu experimental în care au participat 60 de adolescenți, dintre care 30 își fac studiile la sat, iar alți 30 de adolescenți sunt elevi ai unui liceu din Chișinău. Am aplicat următoarele teste: *Testul de studiere a modalităților de reacționare în situație de stres*, *testul de diagnosticare a tipului de activitate comportamentală* (autor L.I.Vasserman), *testul „Încrederea în tine însuși”*, *test de studiere a inteligenței emoționale* (adaptat de M. Roco după Baron și D.Goleman).

Rezultatele obținute le vom prezenta în continuare pe fiecare test aplicat.

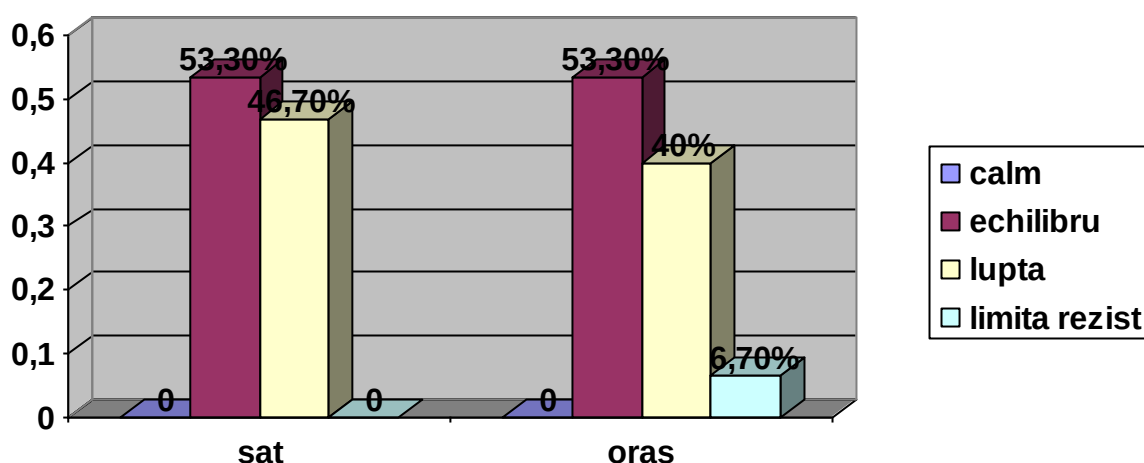


Fig. 1. Distribuția datelor pe nivele, testul de studiere a modalităților de reacționare în situație de stres

Datele obținute la acest test indică faptul că nici un adolescent din cei participanți la studiu nu au un mod de a trăi echilibrat și satisfăcut de sine. Majoritatea adolescenților (53,3%) și de la sat, și de la oraș, privesc viața ca pe o provocare pe care o acceptă cu interes, în mod activ și fără resentimente. Factorii de stres negativi și pozitivi acționează asupra lor în mod echilibrat. Pentru moment ei controlează fără dificultate evenimentele, dar ar putea să nu facă față cu succes deplin solicitărilor extreme. Este destul de mare și numărul celor pentru care viața a devenit o continuă luptă pentru respectarea scadențelor, a termenelor, pentru câștigarea șanselor și a succeselor. Numărul acestora este mai mare în grupul de adolescenți de la sat (46,7%) decât de la oraș (40%). Această categorie de adolescenți uneori ar putea să se simtă ca prinsă la strâmtoare. Ambiția, presiunea exercitată de concurența altora și dependența de deciziile altora îi determină pe adolescenți să lupte din greu. Ei

simt din plin provocările vieții, ceea ce deja a început să îi marcheze din punct de vedere al sănătății. Dacă toate vor merge tot așa vor putea realiza multe lucruri, dar le va fi din ce în ce mai greu să se bucure de roadele muncii lor. În cazul lor ar fi bine să nu se mai implice atât de mult chiar și atunci când nu este câtuși de puțin cazul; să încerce să evite certurile, supărările și situațiile de intensă solicitare. Pentru 6,7% dintre adolescenții de la oraș viața nu este altceva decât un lung șir de eforturi și necazuri. Ei sunt aproape de limita rezistenței. Ieșirea din această stare de calvar trebuie să le fie un imperativ. Cantitatea de stres la care sunt supuși, sau la care se supun, le periclitează sănătatea. În concluzie, am putea spune că majoritatea adolescenților (53,3%), atât de la sat, cât și de la oraș, sunt supuși influenței unor factori stresanți, o mare parte dintre ei (46,7% de la sat și 40% de la oraș) resimt provocările vieții din plin și pot fi marcați și din punct de vedere al sănătății. La oraș sunt adolescenți (6,7%) care se află la limita rezistenței, trecând printr-un șir de eforturi și necazuri.

Să vedem care este tipul dominat de activitate comportamentală la ei (fig.2).

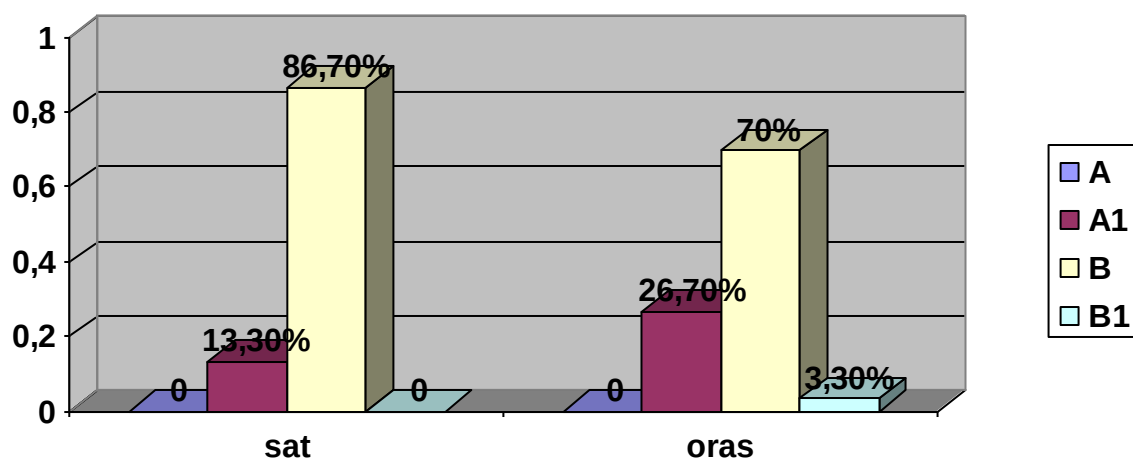


Fig. 2. Distribuția datelor pe nivele, testul de diagnosticare a tipului de activitate comportamentală (L.I.Vasserman)

Remarcăm că adolescenților din grupul experimental nu le este tipic comportamentul de tip A, adică ei nu manifestă o necesitate pronunțată de implicarea în activitate, suprasolicitare a forțelor energetice, incapacitate de relaxare, detașare de activitate, insuficiență de timp pentru odihnă și distracții, încordare permanentă a forțelor psihice și fizice în lupta pentru succes, încăpăținare în atingerea scopului. Comportament de tip A1 este propriu doar la 13,3% dintre adolescenții de la sat și pentru 26,7% dintre adolescenții de la oraș. Aceștia se caracterizează prin activism ridicat, insistență, incluziune activă în muncă, orientare spre scop, insuficiența timpului pentru odihnă se compensează cu pedantismul în alegerea direcției principale de orientare a activității, luarea rapidă a deciziilor, tendință spre succes, insatisfacție de propriile reușite, tendință permanentă de perfecționare a rezultatelor

muncii, instabilitate a dispoziției și a comportamentului în situații de stres, competitivitate, lipsită de agresivitate și ambiție.

Majoritatea adolescenților (86,7% dintre cei de la sat și 70% dintre cei de la oraș) au comportament de tip B și se caracterizează prin: persoană orientată spre scop, activă, cu interese multidireționale, are capacitatea de a echilibra activitatea cu odihna, motricitate și expresivitate a vorbirii moderate, au un comportament predictiv, manifestă rezistență la factorii stresanți și adaptabilitate la diverse tipuri de activitate. Și doar 3,3% dintre adolescenții de la oraș au comportament de tip B1 și se caracterizează prin raționalitate, sunt persoane cu orientări pragmatice evidențiate în atitudinea lor atât față de activitate, cât și față de oameni. În cazuri excepționale sunt gata să fie responsabile pentru un grup de persoane, dar în restul timpului preferă să se afle în umbra celorlalți. Sunt caracterizate prin „egoism” emoțional, sunt „scumpi la vorbă”, reținute și cumpătate în acțiuni. Preferă rezolvarea situațiilor dificile și a problemelor sale în mod deschis.

Deci, majoritatea adolescenților (86,7% dintre cei de la sat și 70% dintre cei de la oraș) sunt activi, cu interese variate, se adaptează la diverse tipuri de activitate și sunt relativ rezistenți la factorii stresanți. O parte dintre ei (13,3% dintre adolescenții de la sat și pentru 26,7% dintre adolescenții de la oraș) sunt mai activi, mai implicați în activitate în defavoarea odihnei. Și doar 3,3% sunt pragmatici, raționali în consumarea resurselor personale și depunerea eforturilor.

Pentru a vedea care este nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale am aplicat Testul de studiere a inteligenței emoționale (adaptat de M. Roco după Bar-On și D.Goleman). Rezultatele sunt prezentate în fig.3.

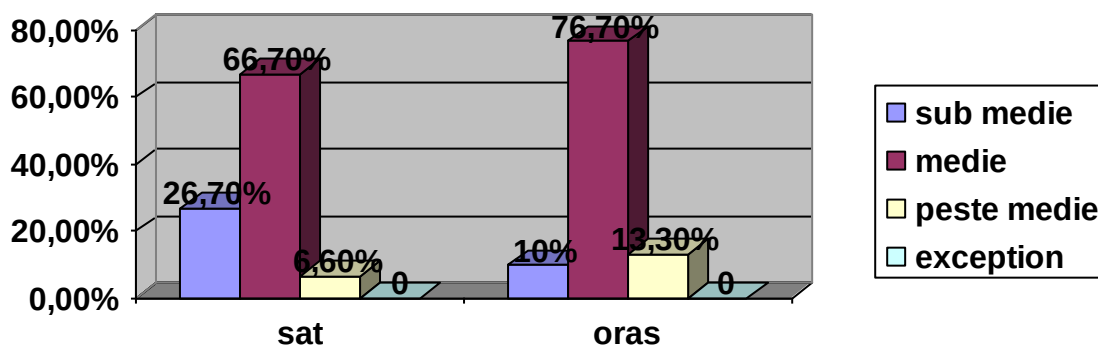


Fig. 3. Distribuția datelor pe nivele, testul de studiere a inteligenței emoționale (adaptat de M. Roco după Bar-On și D.Goleman).

Majoritatea adolescenților (66,75% dintre cei de la sat și 76,7% dintre cei de la oraș) au o inteligență emoțională medie, mai mult ¼ dintre cei de la sat (26,7/) și 10% dintre cei de la oraș au inteligența emoțională sub medie. Și doar câțiva adolescenți (6,6% de la sat și 13,3% de la oraș) au o

inteligență emoțională peste medie. Inteligența emoțională combină numeroase calități diferite, deseori insesizabile, precum conștiința propriilor emoții, empatia, autoreglarea și abilități sociale sau tactul. Deci, putem concluziona că aceste componente nu sunt suficient de bine dezvoltate la adolescenții contemporani.

Cu scopul studierii nivelului de încredere de sine a adolescenților am aplicat testul „Încrederea în tine însuși”. Rezultatele obținute sunt prezentate în fig.4.

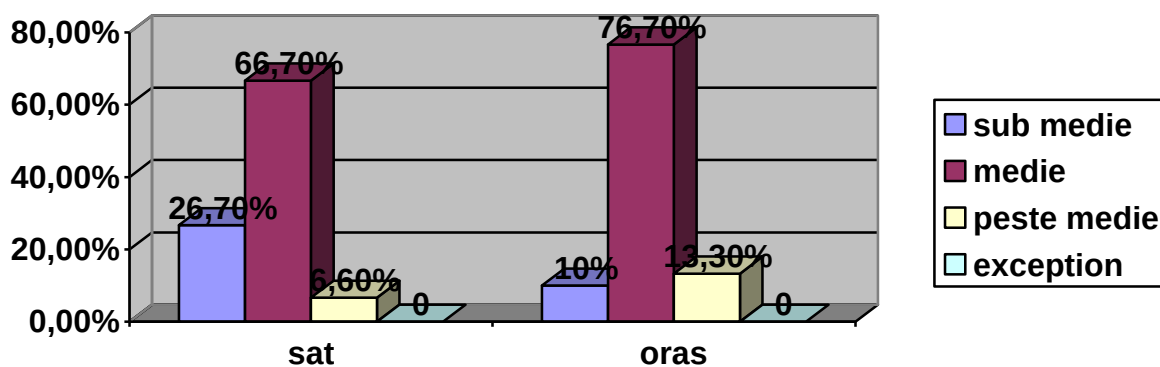


Fig. 4. Distribuția datelor pe nivele, testul „Încrederea în tine însuși”

Datele din figura 4 indică faptul că majoritatea adolescenților au o înaltă încredere în sine, și acest fapt este mai evident printre cei de la oraș (60%) decât de la sat (50%). Mulți dintre ei (36,7% de la sat și 40% de la oraș) au o încredere în sine moderată, ceea ce ar însemna că deseori adolescenții nu conștientizează pe deplin rolul implicării lor personale în obținerea succeselor. În grupul experimental avem și adolescenți (13,3%) care au o încredere în sine slabă, acești adolescenți fiind de la sat. Acești adolescenți de cele mai dese ori nu se autoevaluează pozitiv, nu-și apreciază propriile merite.

Pentru a verifica presupunerile noastre referitoare la legătura dintre inteligența emoțională, tipul de activitate comportamentală, încrederea în sine a adolescenților și modalitățile de reacționare în situații de stres, am corelat datele obținute de către elevii de la sat și cei de la oraș. Pentru corelație am utilizat metoda neparametrică de determinare a corelației a lui Spearman, deoarece avem eșantioane mici (a câte 30 subiecți). În grupul adolescenților de la sat am obținut corelații semnificative între următoarele variabile: „*rezistența la stres*” și „*încrederea în sine*” ($r = -0,552$, la $p=0,01$). Astfel, putem afirma că adolescenții care au o încredere în sine mai înaltă mai ușor fac față situațiilor stresante, mai ușor depășesc obstacolele, respectiv sunt mai puțin supuși emoțiilor negative, frustrărilor etc.; „*rezistența la stres*” și „*inteligență emoțională*” ($r = -0,72$, la $p=0,01$), fac față mai bine factorilor stresanți acei adolescenți care au o inteligență emoțională mai înaltă; „*rezistența la stres*” și „*tip de activitate*” ($r = 0,377$, la $p=0,05$), mai ușor rezistă al stres acei adolescenți care sunt orientați spre scop și care pot armoniza activitatea cu odihna; „*încrederea în sine*” și „*inteligență emoțională*” ($r = 0,811$,

la $p=0,01$), adică acei adolescenți care au un nivel mai înalt al încrederii în sine sunt mai empatici, mai ușor se autocontrolează, au o conștiință de sine mai clară și abilități sociale mai dezvoltate.

În grupul adolescenților de la oraș am obținut corelații semnificative între următoarele variabile: „*rezistența la stres*” și „*încrederea în sine*” ($r = -0,752$, la $p=0,01$), spre deosebire de grupul de adolescenți de la sat, corelația dintre aceste variabile este mai puternică la cei de la oraș. Deci, cu cât încrederea în sine a adolescenților este mai înaltă, cu atât mai mare este rezistența la stres; „*rezistența la stres*” și „*inteligență emoțională*” ($r = -0,513$, la $p=0,01$), rezistă mai bine factorilor stresanți acei adolescenți care au o inteligență emoțională mai înaltă; „*rezistența la stres*” și „*tip de activitate*” ($r = 0,578$, la $p=0,05$), adică mai ușor rezistă al stres acei adolescenți care sunt orientați spre scop și care pot armoniza activitatea cu odihna; „*încrederea în sine*” și „*inteligență emoțională*” ($r = 0,511$, la $p=0,01$), acei adolescenți care au un nivel mai înalt al încrederii în sine sunt mai empatici, mai ușor se autocontrolează, au o conștiință de sine mai clară și abilități sociale mai dezvoltate; „*încrederea în sine*” și „*tip de activitate*” ($r = -0,809$, la $p=0,01$), putem afirma că cu cât adolescenții sunt mai încrezuți în sine, cu atât ei au o necesitate mai pronunțată de implicare în activitate, hiperactivism, încăpăținare în atingerea scopului, competitivitate, ambiție, tendința spre dominare. Constatăm că adolescenții de la oraș, fiind mai încrezuți decât cei de la sat dau dovadă de o rezistență mai mare la factorii stresanți.

Deci, putem concluziona că rezistența la stres este determinată de nivelul de dezvoltare al încrederii în sine, a inteligenței emoționale și de tipul comportamental al adolescentului. Pentru a determina, totuși, care tip de comportament asigură o mai bună rezistență la stres, am stabilit dacă sunt semnificative diferențele dintre valorile obținute la testul de stres de către cei 12 adolescenți care se caracterizează prin tipul de activitate A1 (valoarea medie pe grup este de 76,27) și cei 47 de adolescenți la care predomină tipul de activitate B (media pe grup este de 66,83). $U_{em} = 146,5$ și este mai mic decât valoarea lui $U_{cr} = 194$ la $p = 0,05$), deci putem afirma că diferențele sunt semnificative din punct de vedere statistic. Astfel, adolescenții care adoptă comportament tip A1 sunt mai puțin rezistenți decât adolescenții care se caracterizează prin orientare spre scop, activism, interese multidirecționale, capacitate de a echilibra activitatea profesională cu odihna, expresivitate a vorbirii moderată, adaptabilitate la diverse tipuri de activitate, adică cei care adoptă comportament de tip B.

Corelarea rezultatelor și determinarea semnificației diferenței la variabila „*rezistența la stres*” în dependență de tipul de activitate putem considera că ipoteza 1 „*Inteligența emoțională, tipul de activitate comportamentală și încrederea în sine a adolescenților influențează asupra intensității și modalității de reacționare în situații de stres*” s-a confirmat.

Pentru a verifica dacă există diferențe între intensitate și modalitățile de reacționare a adolescenților de la oraș și sat, am comparat rezultatele obținute la variabilele studiate de către

adolescenții de la sat și cei de la oraș. Semnificația diferenței am determinat-o cu ajutorul testului Mann-Whitney. Valorile medii pe grupuri la variabilele studiate sunt:

- „încredere în sine” – media pentru grupul de la sat este 19,36, de la oraș – 20,2;
- „rezistența la stres” – media adolescenților de la sat este de 74,26, celor de la oraș – 75,26;
- „inteligența emoțională” – media grupului de la sat – 106,33, celui de la oraș – 120,33;
- „tip de activitate” – grupul de la sat – 386,56, cel de la oraș – 369,03.

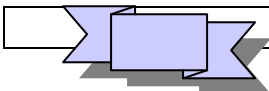
Chiar dacă valorile medii ale adolescenților de la oraș sunt mai mari la variabilele „încredere în sine” și „rezistența la stres”, diferențele nu sunt semnificative din punct de vedere statistic ($U_{em}=384$ și 449, valori mai mari decât valoarea lui $U_{cr}=338$ la $p=0,05$). Nu sunt semnificative nici diferențele la variabila „tip de activitate” ($U_{em}=383$ și e mai mare decât valoarea lui $U_{cr}=338$ la $p=0,05$). Semnificativă este doar diferența la variabila „inteligența emoțională” ($U_{em}=290$, valoare mai mică decât $U_{cr}=338$ la $p=0,05$), deci putem afirma că nivelul inteligenței emoționale la adolescenții de la oraș este mai ridicat.

Deci, am putea concluziona că *inteligența emoțională, tipul de activitate comportamentală și încrederea în sine a adolescenților influențează asupra intensității și modalității de reacționare în situații de stres, existând anumite diferențe între adolescenții de la sat și oraș.*

Întotdeauna va exista stres în viață, iar ceea ce într-adevăr trebuie să facem este mai degrabă să analizăm reacția noastră de stres decât să încercăm să-l analizăm. Trebuie să învățăm să trăim cu stresul care adesea este inevitabil. Secretul rezidă de a transforma stresul în energie învingătoare. Într-adevăr, stresul poate fi un stimul capabil să mobilizeze rezervele de energie necesare spre a depăși cauzele. Adesea este nevoie de o schimbare fundamentală în modul de a gândi, de a învăța să reacționeze altfel la situațiile cu care se confruntă, astfel încât acestea să nu-l copleșească.

Bibliografie:

1. Băban A. Stres și personalitate. Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujană, 1998
 2. Băban A. Consiliere educațională. Iași, Editura Polirom, 1998
 3. Dincă M. Adolescență și conflictul originalității. București, Editura Polirom, 2002
 4. Iamadescu Ioan-Bradul. Stresul psihic din perspectiva psihologică și psihosomatică. București, Ed. Infomedica, 2002
 5. Moise A. Realități organizaționale: vârsta și stresul. Ed. Lumen, 2005
 6. Stora J. Stresul. București, Editura Meridiane, 1993.
- Primit 01.11.2015



Comportamentul agresiv la adolescenții dependenți de computer

Aggressive behaviour at adolescents addicted to computer

Igor Racu, profesor universitar, doctor habilitat în psihologie,

Iulia Racu, conferențiar universitar, doctor în psihologie

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Summary

The article describes the result of study of the computer addiction at adolescents. The computer addiction in adolescents has a high frequency. Nowadays 34% of adolescent are computer addicted. The relation between computer addiction and indirect aggression, between computer addiction and nervousness, between computer addiction and negativism, between computer addiction and anger, and between computer addiction and verbal hostility were identified. Computer addicted adolescents manifest a high level of agitation, discomfort, nervousness, hostility and impulsivity.

Key words: computer addiction, aggression, indirect aggression, nervousness, negativism, anger, verbal hostility, guilty feeling, adolescence.

Rezumat

Articolul reprezintă un demers experimental al adolescenților cu dependență de computer. Ca rezultate am evidențiat că dependența de computer este o problemă a societății actuale. Astfel 34% din adolescenții testați prezintă dependență de computer. Am stabilit corelații semnificative pozitive între dependență de computer și agresivitatea indirectă, între dependența de computer și nervozitate, între dependența de computer și negativism, între dependența de computer și supărare și între dependența de computer și agresivitatea verbală. Adolescenții dependenți de computer agresivitate, impulsivitate, nervozitate și irascibilitate excesivă.

Cuvinte-cheie: dependența de computer, agresivitate, agresivitate indirectă, nervozitate, negativism, supărare, agresivitate verbală, sentimentul vinovăției, adolescență

Dependența de computer este un termen relativ nou introdus pentru a descrie dependența de un computer, nu doar de computerul personal ci și de jocurile video și de internet și are mai multe nume: *cyberaddiction*, *cyberholism*, *netaddiction*, *netaholism*, *pathological internet use (PIU)*. [3]

Termenul de dependență de computer s-a extins în limbajul psihologic pentru a identifica utilizarea problematica a internetului asociată cu o afectare semnificativă socială, psihologică și profesională.

Nu există în prezent o definiție cu care să operăm și nici o încadrare nosologică precisă a dependenței de computer.

Dezvoltarea unei singure definiții pentru dependența de computer este dificilă deoarece termenul în sine acoperă o gama mai largă de dependențe. De fapt dependența nu este fața de computer ca obiect, ci mai degrabă de activitățile pe care o persoană le practică cu ajutorul computerului cum ar fi schimbul de mesaje, jocurile video, socializarea on-line etc. Aceste activități sunt denumite generic *comunicare mediata de computer (CMC)*, *dependența de jocurile video* și *tulburare adictivă de internet (TAI)* [4].

Cercetarea sistematică privind dependența de computer (comunicare mediata de computer, dependența de jocurile video și tulburare adictivă de internet) ne permite să evidențiem următoarea definiție: K. Young consideră că termenul de dependență a fost preluat din psihiatrie pentru a defini dependența de computer. K. Young prezintă dependența de computer ca un concept larg care cuprinde un număr mare de probleme comportamentale și de controlul atracției. Autoarea menționează că există cinci tipuri de dependență de computer: dependență sexuală, dependență de relații, vicii în rețea precum jocuri de noroc, cumpărături, bursă, navigare compulsivă și căutare excesivă de date și dependența de jocuri pe computer [5].

Cercetătorii și studiile efectuate apreciază o incidență ridicată a dependențelor de computer. C. Popa afirmă că la ora actuală, prevalența dependenței de computer nu se cunoaște cu exactitate. Studiile indică o incidență foarte diferită pentru dependența de computer. Astfel cifrele sunt dispuse în intervalul de la 2% la 10% din totalul populației, atât din cauza eșantioanelor, metodologiilor și scalelor diferite utilizate, cât și din cauza diverselor nume folosite de cercetători pentru dependența de computer [1, 2, 4].

Deși dependența de computer este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele, însă preadolescenții, adolescenții și tinerii sunt în mod „natural” mai înclinați către dependența de computer.

Direcțiile de cercetare a psihologilor, consilierilor școlari și psihiatrilor vizează, în principal, stările afective și personalitatea adolescenților cu dependență de computer.

Examinând și analizând cercetările psihologice am putea spune că alcătuirea unui tablou psihologic al adolescentului dependent de computer seamănă cu un mare puzzle, în care fiecare autor de studii mai așează câte o piesă lipsă sau ajustează piesele lipite provizoriu. Nici nu este de mirare că se întâmplă, așa ceva, atâta vreme cât nici pentru dependența de computer nu s-a fixat un cadru conceptual general.

În contextul celor expuse am realizat un demers experimental al comportamentului agresiv la adolescenții dependenți de computer.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 107 adolescenți din clasele a X-a – a XII-a cu vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani înscriși în liceul teoretic „Spiru Haret” din orașul Chișinău.

Pentru investigarea cât mai autentică a variabilelor supuse cercetării am ales o serie de metode: Inventarul de determinare a dependenței de computer. K. Young (L. Iurieva și T. Boiabot) și Inventarul ostilității A. Buss și A. Durkee.

În scopul verificării nivelului de dependență de computer la adolescenți am aplicat următoarea probă: Inventarul de determinare a dependenței de computer. K. Young (L. Iurieva și T. Boiabot).

Rezultatele obținute, privind nivelul de manifestare a dependenței de computer la adolescenții din lotul experimental, sunt prezentate în figura 1.

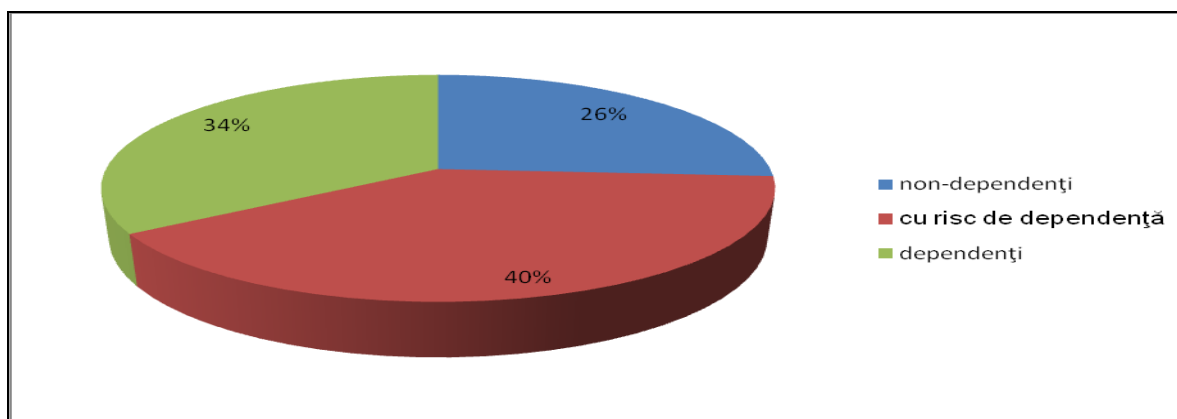


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul de dependență de computer la adolescenții supuși experimentului

Datele prezentate în figura 1 ne arată că 26% din adolescenții testați sunt non-dependenți. Aceștia se caracterizează printr-o atitudine adecvată față de computer și utilizează computerul știind când să-și întrerupă activitatea la acesta. Ei petrec puțin timp în mediul virtual, preferând să-și dedice timpul liber prietenilor și familiei. Au un regim alimentar regulat și rațional, au grijă de igiena proprie. Regimul de somn și veghe este adecvat.

40% din adolescenții investigați manifestă o tendință de dezvoltare a dependenței. Adolescenții cu risc de dependență manifestă tendința obsesivă de verificare a poștei electronice, savurarea următoareii ședințe on-line, sporirea timpului petrecut on-line, creșterea sumelor bănești cheltuite on-line. De asemenea, ei încep să mănânce, să bea, să-și facă temele direct în fața computerului. Ei se mai caracterizează și prin faptul că încep să-și petreacă nopțile la computer. La ei se mai atestă și tendința de a se îndrepta direct către computer cum intră în casă.

În același timp constatăm o frecvență ridicată a adolescenților dependenți de computer. Astfel 34% din adolescenții testați obțin un scor considerat ca dependență de computer. Pentru acești elevi este definitoriu o dispoziție ridicată și euforie când sunt în fața computerului și senzația de gol lăuntric, anxietate, irascibilitate, frustrare, neliniște și depresie când nu sunt la computer. Adolescenții dependenți de computer manifestă o creștere a perioadelor de timp petrecute în fața computerului și imposibilitatea de a întrerupe utilizarea acestuia. Ei ignoră prietenii, familia și celelalte activități în

care s-ar putea implica. Întotdeauna au probleme la școală. Aceste caracteristici sunt însoțite și de modificări puternice în plan fiziologic și psihosomatic: senzația de umectare insuficientă a sclerei, dureri de cap de tipul migrenei, dureri de spate, alimentarea neregulată, irațională, ignorarea regulilor de igienă personală, dereglări ale somnului, schimbarea regimului de odihnă.

În continuare demersul experimental a fost orientat spre evidențierea comportamentului agresiv și a tipurilor de manifestare a comportamentului agresiv la adolescenții dependenți de computer.

Agresivitatea, agresivitatea fizică, agresivitatea indirectă, nervozitatea, negativismul, supărarea, agresivitatea verbală și sentimentul vinovăției la adolescenți au fost evaluate prin Inventarul de ostilitate A. Buss și A. Durkee.

Rezultatele privind agresivitatea la adolescenții cu diferite nivele de dependență de computer sunt ilustrate grafic în figura 2.

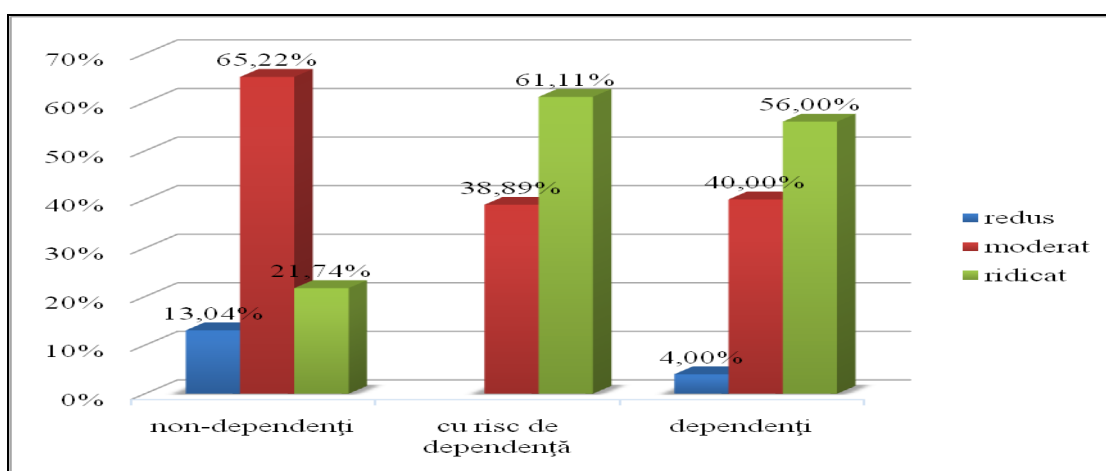


Fig. 2. Agresivitatea la adolescenții cu diferite nivele de dependență de computer (non-dependenți, cu risc de dependență și dependenți de computer)

Analiza rezultatelor din figura 2 ne arată că nivelul redus al agresivității se întâlnește la 13,04% adolescenți non-dependenți și la 4,00% adolescenți dependenți.

Nivelul moderat al agresivității se atestă la 65,22% de non dependenți, la 40,00% de dependenți de computer și la 38,89% cu risc de formare a dependenței.

În același timp pentru nivelul ridicat al agresivității frecvența cea mai mare este specifică adolescenților cu risc de dependență și anume 61,11%, fiind urmați de 56,00% dependenți de computer și 21,74% non-dependenți.

Analiza prezentată privind intensitatea agresivității la adolescenții cu diferite nivele ale dependenței de computer ne-a stimulat la cercetarea corelației dintre agresivitate și dependența de computer utilizând metoda de corelație Bravais-Pearson. Conform evaluării rezultatelor experimentale în conformitate cu valoarea coeficientului de corelație, am stabilit următoarele legătură de dependență între agresivitate și dependența de computer:

Tabelul 1. Corelația agresivității cu dependența de computer la adolescenți (Bravais-Pearson)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
Agresivitatea /dependența de computer	r=0,29	p=0,001

Pentru agresivitate și dependență de computer coeficientul de corelație este $r=0,29$, $p=0,001$. Adolescenții dependenți de computer demonstrează emoții puternice nefirești cum ar fi: nervozitate, impulsivitate, irascibilitate și instabilitate excesivă. Comportamentele agresive manifestate de adolescenții dependenți de computer se manifestă față de cei apropiați, colegi, și profesori. Ca consecință a ostilității ridicate adolescenții dependenți de computer prezintă și probleme de adaptare și socializare.

În continuare sunt prezentate rezultatele privind tipurile de manifestare a agresivității cu diferite nivele de dependență de computer.

Tabelul 2. Datele privind tipurile de manifestare a agresivității cu diferite nivele de dependență de computer (non-dependenți, cu risc de dependență și dependenți de computer)

Tipurile de manifestare a agresivității		Dependența de computer		
		non-dependenți	cu risc de dependență	dependenți
Agresivitatea fizică	redus	58,70%	55,56%	40,00%
	moderat	34,78%	33,33%	48,00%
	ridicat	6,52%	11,11%	12,00%
Agresivitatea indirectă	redus	54,35%	13,89%	28,00%
	moderat	36,96%	58,33%	64,00%
	ridicat	8,69%	27,78%	8,00%
Nervozitatea	redus	65,22%	27,78%	36,00%
	moderat	28,26%	47,22%	48,00%
	ridicat	6,52%	25,00%	16,00%
Negativismul	redus	32,61%	16,67%	20,00%
	moderat	23,91%	13,89%	12,00%
	ridicat	43,48%	69,44%	68,00%
Supărarea	redus	78,26%	63,88%	32,00%
	moderat	19,57%	30,56%	48,00%
	ridicat	2,17%	5,56%	20,00%
Agresivitatea verbală	redus	15,22%	5,56%	8,00%
	moderat	67,39%	75,00%	64,00%

	ridicat	17,39%	19,44%	28,00%
Sentimentul vinovăției	redus	17,39%	11,11%	20,00%
	moderat	65,22%	52,78%	40,00%
	ridicat	17,39%	36,11%	40,00%

În tabelul de mai sus identificăm următoarea ilustrare a rezultatelor pentru nivelul redus de agresivitate fizică: 58,70% adolescenți non-dependenți, 55,56% adolescenți cu risc de dependență și 40,00% dependenți de computer.

Nivelul moderat de agresivitate fizică este preponderant în rândul dependenților de computer (48,00%), apoi se plasează eșantionul non-dependenților (34,78%) și în final sunt cei cu risc de formare a dependenței (33,33%).

Nivelul ridicat de agresivitate fizică se întâlnește la 12,00% din adolescenții dependenți de computer și la 11,11% din adolescenții cu risc de dezvoltare a dependenței și la 6,52% din adolescenții non-dependenți. Analiza statistică a rezultatelor nu ne-a permis să identificăm diferențe semnificative între adolescenții cu diferite nivele de dependență de computer.

Un alt tip de agresivitate prezintă la adolescenții din lotul experimental este agresivitatea indirectă. Agresivitatea indirectă se manifestă diferit la adolescenții non-dependenți, adolescenții cu risc de dependență și adolescenții dependenți de computer. Astfel conform tabelului 2 observăm că nivelul redus al agresivității indirecte este în mare măsură caracteristic adolescenților non-dependenți (54,35%), spre deosebire de adolescenții dependenți de computer (28,00%) și de adolescenții cu risc de formare a dependenței (27,78%).

În cazul nivelului moderat al agresivității indirectă rezultatele se repartizează după cum urmează: 64% din dependenții de computer, 58,33% din cei cu risc de dezvoltare a dependenței și 36,96% din non-dependenți.

Nivelul ridicat al agresivității indirecte este preponderent în rândul celor cu risc de dependență (27,78%), la non-dependenți (8,69%) și în final la dependenți (8,00%).

Un alt indice investigat a fost nervozitatea. Potrivit rezultatelor din tabelul 2 evidențiem nivelul redus de nervozitate la 65,22% adolescenți non-dependenți, 36,00% adolescenți dependenți de computer și 27,78% adolescenți cu risc de dependență.

48,00% adolescenți dependenți, 47,22% adolescenți cu risc de formare a dependenței și 28,26% adolescenți non-dependenți au un nivel moderat al nervozității.

Frecvența cea mai mare pentru nivelul ridicat de nervozitate este particular pentru adolescenții cu risc de dependență (25,00%), în comparație cu 16,00% adolescenții dependenți de computer și 6,52% adolescenți non-dependenți

Încă un tip de manifestare a agresivității la adolescenții cu diferite nivele de dependență de computer este negativismul. Tabloul rezultatelor pentru negativism se distribuie în felul următor: nivelul redus al negativismului este cel mai des întâlnit la adolescenții non-dependenți (32,61%), la adolescenții dependenți de computer (20,00%), și la adolescenții cu risc de formare a dependenței (16,67%).

Nivelul moderat al negativismului în mai mare măsură este caracteristic pentru non-dependenți (23,91%), pentru cei cu risc de dependență (13,89%) și pentru dependenți de computer (12,00%).

Tabloul rezultatelor pentru nivelul ridicat al negativismului este îngrijorător și ne oferă următoarea distribuție: 69,44% adolescenții cu risc de dependență, 68,00% dependenții de computer și 43,38% adolescenți non-dependenți.

Analizând rezultatele pentru supărare la adolescenții non-dependenți, adolescenții cu risc de dependență și adolescenții dependenți de computer observăm că nivelul redus al supărării este caracteristic preponderent non-dependenților în raport de 78,26%, în comparație cu cei cu risc de formare a dependenței - 63,88% și dependenții de computer - 32,00%.

Privind nivelul moderat al supărării rezultatele ne oferă următoarea distribuție: 48,00% adolescenți dependenți de computer, aceștia fiind urmați de 32,56% adolescenți cu risc de dependență și 19,57% adolescenți non-dependenți.

Nivelul ridicat al supărării se înregistrează preponderent la dependenții de computer (20,00%). La adolescenții cu risc de dependență și adolescenții non-dependenți frecvența este de (5,56%) și respectiv (2,17%).

Evaluând datele tabelului 2 pentru agresivitate verbală evidențiem că nivelul redus al agresivității verbale este prezent la toate subgrupele de adolescenți: 15,22% din adolescenții non-dependenți, 8,00% din adolescenții dependenți de computer și 5,56% din adolescenții cu risc de dezvoltare a dependenței.

75,00% din adolescenții cu risc de formare a dependenței, 67,39% din adolescenții non-dependenți și 64,00% din adolescenții dependenți de computer se caracterizează printr-un nivel moderat al agresivității verbale.

Nivelul ridicat al agresivității verbale se înregistrează preponderent la 28,00% dependenți de computer, 19,44% cu risc de dependență și 17,39% non-dependenți.

Studiul comparativ al rezultatelor pentru sentimentul vinovăției scoate în evidență că 20,00% adolescenți dependenți, 17,39% adolescenți non-dependenți și 11,11% adolescenți cu risc de dependență prezintă un nivel redus al sentimentului vinovăției.

Nivelul moderat al sentimentului vinovăției este întâlnit la non-dependenți în raport de 65,22%, la cei cu risc de formare a dependenței - 52,78% și la cei dependenți de computer - 40,00%.

În cazul nivelului ridicat al sentimentului vinovăției frecvența cea mai mare este caracteristică dependenților de computer (40,00%). La adolescenții cu risc de dependență și adolescenții non-dependenți se înregistrează următoarele frecvențe: 36,11% și respectiv 17,39%.

Tabelul 3. Corelația tipurilor de manifestare ale agresivității cu dependența de computer la adolescenți (Bravais-Pearson)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
dependența de computer / agresivitatea indirectă	$r=0,32$	$p=0,001$
dependența de computer / nervozitatea	$r=0,34$	$p=0,001$
dependența de computer / negativismul	$r=0,20$	$p=0,001$
dependența de computer / supărare	$r=0,39$	$p=0,001$
dependența de computer / agresivitatea verbală	$r=0,15$	$p=0,001$

Studiul de corelație a rezultatelor ne permite să menționăm că au fost stabilite corelații semnificative pozitive între agresivitatea indirectă și dependența de computer, între nervozitate și dependența de computer, între negativism și dependența de computer, între supărare și dependența de computer și între agresivitatea verbală și dependența de computer.

Între agresivitate indirectă și dependența de computer atestăm o corelație semnificativă pozitivă ($r=0,32$, $p=0,001$). Odată cu creșterea valorilor la agresivitatea indirectă cresc și scorurile la dependența de computer. Adolescenții dependenți de computer se caracterizează printr-o agresivitate accentuată față de cei din jur manifestată într-un mod evitant prin bârfe, ironii, luarea în râs, glume batjocoritoare, trântirea ușii.

Pentru nervozitate și dependența de computer obținem o corelație semnificativă pozitivă ($r=0,34$, $p=0,001$). La creșterea scorurilor la dependența de computer cresc și scorurile la nervozitate. Pentru adolescenții dependenți de computer este definitoriu o sensibilitate exagerată, nemulțumiri și frustrări. Între negativism și dependența de computer există o corelație semnificativă pozitivă ($r=0,20$, $p=0,001$). Cu cât sunt mai mari indicii adolescenților la dependența de computer cu atât sunt mai mari valorile pentru negativism. Adolescenții cu dependență de computer se caracterizează printr-un comportament opozant față de părinți și profesori. Negativismul implică refuzul de a coopera și se poate exprima printr-un șir de conflicte: de la lipsa de bunăvoință pasivă până la răzvrătire față de regulile stabilite.

Între supărare și dependența de computer se atestă o corelație semnificativă pozitivă ($r=0,39$, $p=0,001$). Putem menționa că cu cât sunt mai înalte scorurile adolescenților la dependența de computer

cu atât sunt mai ridicate scorurile copiilor la supărare. Adolescenților dependenți de computer le este definitoriu: resentimente, gelozie față de alții, o credință că cei din jur îi tratează incorect. U

Pentru agresivitatea verbală și dependența de computer atestăm o corelație semnificativă pozitivă ($r=0,15$, $p=0,001$), astfel cu cât scorurile la dependența de computer sunt mai înalte cu atât și scorurile la agresivitatea verbală sunt mai mari. Adolescenților dependenți de computer le sunt particulare strigătele, țipetele, conținut verbal amenințator și hipercriticism.

În final concluzionăm că dependența de computer este o problemă acută a timpurilor în care trăim și reprezintă o entitate psihologică ce poate fi descrisă ca un nou tip de tulburare în care utilizatorul încearcă să folosească computerul în mod excesiv pentru a satisface nevoile interne.

Dependența de computer are o frecvență foarte ridicată în vârsta adolescentă (34%) și duce la un comportament dezadaptativ, fiind periclitată funcționarea normală a adolescentului în plan școlar, familial și social. Potrivit acestui studiu, dependenții de computer tind să aibă, nervozitate, negativism, supărare și agresivitate verbală) decât non-dependenții de computer.

Bibliografie

1. Andrieș L. Internetul – aspecte psihologice. În: Psihologie. nr. 6. Iași. 2002.
2. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 – 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară. ed. a II-a ad. București: Tehnica. 1997.
3. Chele E. Utilizarea îndelungată a calculatorului la copii și adolescenți: factor de risc sau condiție premorbidă. Iași. 2010.
4. Popa C. Noi comportamente adictive. Internetul patologic, dependență de sms-uri și de televizor. București: Universitara. 2013.
5. Young K., Goldberg I. Cyber-Disorders: The mental Health Concern for the New. Millennium: CyberPsychology and Behavior, 1999.

Primit 01.11.2015

Autorii noştri:

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

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

Мардарова И.К. кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Iulia Iurchevici, dr., conf.univ.

Кривцова Наталья, Одесский национальный медицинский университет, Аспирант, кафедра философии и биоэтики

Ягодникова В. В., кандидат педагогических наук, доцент, директор Одесского института ЧАО «ВНЗ «Межрегиональная Академия управления персоналом», г. Одесса, Украина

Тодорова М. Н., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления учебными заведениями и государственной службы, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского, г. Одесса, Украина

Краснянская Т.М., доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, Россия

Тылец В.Г., доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, Россия

Папач О.И., кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин и информационных технологий Одесского областного института усовершенствования учителей.

Баранова В.В., кандидат педагогических наук, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

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

Iulia Racu, doctor în psihologie, conferenţiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

Tatiana Gangan, magistru în psihologie, cadru didactic de sprijin, grădiniţa Prichindel, s. Fârlădeni

Elena Losîi, doctor în psihologie, conferenţiar universitar, catedra Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

Racu Igor, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

COLEGIUL DE REDACȚIE:

IGOR RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, **Redactor științific**, R. Moldova

ION NEGURĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar, **Redactor adjunct**, R. Moldova

PETRU JELESCU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova

JANA RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova

CAROLINA PERJAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

ELENA LOSÎI, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

MARIA VÎRLAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

CORNELIA BODORIN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

MIHAI ȘLEAHTIȚCHI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Moldova

EUGEN CORNELIU HĂVÂRNEANU, doctor în psihologie, profesor universitar, România

MARCELA RODICA LUCA, doctor în psihologie, profesor universitar, România

FRANCOIS RUEGG, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția

TATIANA MOROZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Belarus

MARIANA CALUSCHI, doctor în psihologie, profesor universitar, România

SVETLANA VALYAVKO, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Rusia

SVETLANA HADJIRADEVA, doctor habilitat în științe administrative, profesor universitar, Ucraina



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 - Categoria C

Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”

MD.2069, Chișinău,

Strada Ion Creangă 1, bloc 3.

ISSN 1857-0224

Tiraj 100 ex.

Autorii noştri:

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

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

Мардарова И.К. кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Iulia Iurchevici, dr., conf.univ.

Кривцова Наталья, Одесский национальный медицинский университет, Аспирант, кафедра философии и биоэтики

Ягодникова В. В., кандидат педагогических наук, доцент, директор Одесского института ЧАО «ВНЗ «Межрегиональная Академия управления персоналом», г. Одесса, Украина

Тодорова М. Н., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления учебными заведениями и государственной службы, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского, г. Одесса, Украина

Краснянская Т.М., доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, Россия

Тылец В.Г., доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, Россия

Папач О.И., кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин и информационных технологий Одесского областного института усовершенствования учителей.

Баранова В.В., кандидат педагогических наук, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

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

Iulia Racu, doctor în psihologie, conferenţiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

Tatiana Gangan, magistru în psihologie, cadru didactic de sprijin, grădiniţa Prichindel, s. Fârlădeni

Elena Loşii, doctor în psihologie, conferenţiar universitar, catedra Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

Racu Igor, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău