

ЛИНГВО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Сорочан Юлия, преподаватель кафедры коррекционного образования ННУ им.
В.А.Сухомлинского, г. Николаев, соискатель кафедры логопедии ИКПП НПУ им.
М.П.Драгоманова, г. Киев.

Summary

The article contains the separate stages and directions of study of speech activity from old times, historical analysis of speech as a psychical process, testing on itself influence of psychology, rhetoric and philosophy.

Keywords: units of speech, speech utterance, system allolalias, motor alaliya.

Rezumat

În lucrare sunt reflectate etapele dezvoltării ontogenetice și direcțiile de explorare a limbajului pe parcursul istoric, începând cu antichitatea. Comunicarea verbală este studiată din perspectiva abordărilor lingvistice, neurolingvistice, psihologice relevând complexitatea activității și diversitatea metodelor de reabilitare.

Cuvinte cheie: unități de vorbire, expresie verbală, încălcări de comunicare sistemice, alalie motoră.

Как известно, в литературе выделяется большая и неоднородная по составу категория детей с так называемыми «системными» нарушениями речи (совместное расстройство грамматической, лексической и фонетической систем языка), у которых при полной или относительной сохранности слуха, периферического артикуляторного аппарата и интеллекта становление речи задерживается и протекает аномально. До сегодняшних дней остается неясным - на каком этапе порождения речевого высказывания у детей с моторной алалией возникают нарушения и какие операции, составляющие языковую программу, подвергаются обозначенному нарушению [4,5].

Проблемой формирования речевого высказывания, попыткой раскрыть его этапы и механизмы занимались ученые многих эпох. Литература, отражающая современный взгляд на эту проблему, весьма небогата.

Начиная исследование языковых явлений у детей с моторной алалией, необходимо определить объект исследования, потому что без определения объекта невозможно его изучение. В нашем случае им выступает речевая деятельность человека [1,2, 3, 4, 5, 6].

С позиции лингвистики, язык, как предмет и как «инструмент» интеллектуальной деятельности человека, был объектом активного исследования с Древних времен.

Еще Аристотель в своих трудах подчеркивал, что речь – это знаковое явление. В деятельности человека выстраивается отношение: предметы – представления – знаки (знаки языка). «Из того, что говорится, – подчеркивает Аристотель, – одно говорится в связи, другое – без связи. Одно в связи, например: „человек бежит“, „человек побеждает“; другое без связи, например: „человек“, „бык“, „бежит“, „побеждает“. «Высказывание есть высказывание чего-то о чем-то». Поэтому структуру речевого высказывания составляют субъект и предикат.

Древнегреческий философ Хрисипп (III в. до н. э.) и другие стоики задолго до постулирования современными учеными трехсторонности знака его знаменитый «треугольник»: денотат (означаемое), сигнификат (значение), экспонент (означающее) говорили о необходимой связи означаемого, означающего и объекта.

Индийский ученый Бхартхари (I в. н. э.) утверждал, что *предложение – основа языка*, потому что оно выражает мысль; предложение неделимо, поскольку передает единую мысль. Представления, высказанные Бхартхари и некоторыми другими учеными античности и следующих эпох о доминировании в речи «больших (языковых) конструкций», оказались довольно востребованными и в наше время [2, 3].

Такие ученые как А.Арно, К.Лансло, Р.Декарт основной единицей речи считают предложение. Они пишут: «Люди говорят не для того только, чтобы выразить то, что они представляют себе, но почти всегда, чтобы высказать суждение о вещах, которые они себе представляют». Суждение о вещах называется предложением (пропозицией). Каждое предложение содержит два члена: субъект (предмет речи) и атрибут (то, что утверждается).

Д.Хэррис (1751), как и другие авторы универсальных грамматик, полагает, что процесс говорения (т. е. порождения речи) идет от мыслей к словам. Поскольку назначение речи – передавать содержание мышления, постольку основными в речи являются «крупные единицы»: предложения и периоды.

Так, В.Гумбольдт указывал, что язык – это часть «духовной культуры». По его мнению, язык есть главная деятельность не только человеческого, но и «национального духа народа». В это понятие ученый включал психический склад народа, его образ мыслей, философию, науку, искусство и литературу. При этом основоположник современной лингвистики полагал, что «дух народа» и его язык теснейшим образом связаны между собой.

С середины XIX в. индивидуально-психологический подход к изучению речевой деятельности нашел выражение у ряда ученых – психологов, филологов, неврологов.

Ученик В. фон Гумбольдта Г. Штейнталь (1823–1899) – считал, что язык, являясь социальным феноменом, опирается на психологические категории и подразделяется на языковую способность, речь (говорение) и языковой материал. По его мнению исследователя языка прежде всего должен интересовать процесс «оказывания» (говорения), который включает три компонента: (1) содержание мысли; (2) внутреннюю речь; (3) артикуляцию: «Мы должны ясно различать три момента, действующие при говорении: органическую механику, психическую механику и подлежащее выражению... понятийное или мировоззренческое содержание. Цель речи есть представление и отображение содержания с помощью психической и органической механики. Мы можем представить себе органическую механику в виде органа, психическую механику в виде органиста, содержание – в виде композитора» [2, 5].

А. Куссмаулем (1877) – знаменитым неврологом, одним из «основоположников» логопатологии и логопедии, – речь рассматривалась как одна из знаковых систем. «Символическая функция, – утверждал А. Куссмауль, – представляет собою известную форму инстинкта и интеллекта, отличающуюся от других только целью, к которой она направлена, – добиться понимания вещей; но затем, как и остальные, она представляет собою результирующую ощущений, восприятий, представлений – с одной стороны, рефлекторных и ассоциативных приспособлений – с другой». По мнению А. Куссмауля, вербальное выражение мысли распадается на три стадии (процесса): (1) «приуготовление» к речи, совершающееся в душе и уме; (2) дикция — произведение «внутренних слов» вместе с синтаксисом и (3) артикуляция - образование внешнего слова.

Основоположник лингвистики XX в., швейцарский ученый Фердинанд де Соссюр четко разграничивал собственно язык («langue») как абстрактную надиндивидуальную систему, языковую способность («faculte du langage») как функцию индивида (обе эти категории он объединял в понятии langage, или речевой деятельности) и речь («parole») – индивидуальный акт, реализующий языковую способность через посредство языка как социальной системы.

Дальнейшее развитие концепция Ф. де Соссюра получила в трудах известного отечественного лингвиста Л.В. Щербы (1880–1944), который ввел понятие «психофизиологической речевой организации индивида», являющейся, вместе с обусловленной ею речевой деятельностью, «социальным продуктом». Он рассматривал язык в следующих аспектах: первый аспект – это речевая деятельность, под которой

ученый понимал процессы говорения и понимания; вторым аспектом языка он считал языковую систему — прежде всего словарь и грамматику; третий аспект языковых явлений – языковой материал, т. е. «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной обстановке в ту или другую эпоху жизни данной общественной группы»

Как отмечает В.Глухов и в Ковшиков, Л. Щербой было введено в науку важное с психологической точки зрения разграничение механизма (речевой организации человека) и процесса (речевой деятельности), а также процесса (речевой деятельности) и продукта (языкового материала). По мнению А.Леонтьева, именно взгляды Л. Щербы оказали наиболее сильное влияние на психологическую и лингвистическую науку при возникновении отечественной школы психолингвистики .

В конце XIX – начале XX столетия в психологической науке было создано сразу несколько научных концепций и теорий, которые детерминировали появление психолингвистики или создавших условия для ее возникновения. Наиболее интересные работы в рамках рассмотрения темы нашей статьи принадлежали исследователям второго поколения этой школы. К ним относятся эксперименты О. Нимейера, О. Дитриха, К. Бюлера. По мнению К.Бюлера, «каждое выражение можно интерпретировать как человеческий поступок, ведь каждое конкретное высказывание связано с другими сознательными действиями данного человека». В отличие от В. фон Гумбольдта и Ф. де Соссюра, К. Бюлер выделяет не два, а четыре компонента («феномена») речевого процесса, а именно: (1) речевое действие (2) языковое произведение, (3) речевой акт, (4) языковая структура. Речевую ситуацию, по мнению К. Бюлера, образуют: говорящий, слушающий и предметы речи. Он подчеркивает, что «в создании речевой ситуации не только отправитель, но и получатель имеют свои собственные позиции» Они достигают «языковых соглашений», которые регулируются межличностным общением. «Акциональное поле» обязательно включает два синхронных аспекта: внутреннюю и внешнюю ситуацию. Все это в известной мере определяет характер действий субъектов речевой коммуникации, дает возможность установить, что подразумевает говорящий» [1].

Одно из ведущих направлений в мировой психологии в начале XX в. было связано с так называемой бихевиористской (от англ. «behaviour»-поведение) психологией. Наиболее ярким выражением бихевиористского подхода к определению речи являются работы американского лингвиста Леонарда Блумфилда (1887–1949). Согласно бихевиоризму, речь представляет собой специфическую форму поведения и люди приучаются употреблять определенную речевую форму в некоторых повторяющихся ситуациях. Исходя из этой концепции, речевое поведение – это

обусловленная внешними воздействиями вербальная реакция. Она подкрепляется взаимным пониманием людей и их адекватными действиями в ответ на обращенную к ним речь. Эта цепь речеповеденческих актов используется людьми в общении между собой и образует «вербальное поведение».

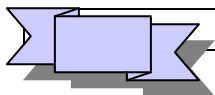
Много интересных и весьма продуктивных мыслей о процессах порождения речевого высказывания содержится и в трудах лингвистов нашего времени, где предметом исследования является «природа» текста – основной и универсальной единицы речевой коммуникации. К ним следует отнести исследования А.Леонтьева, Н.Жинкина, И.Зимней, В.Глухова, Дж.Миллера, К.Прибрама, Н.Хомского, Дж.Грин [2, 3, 4].

Однако следует отметить, что проведенный анализ лингво-исторических взглядов на процесс формирования речевого высказывания показывает недостаточность изученности затронутых проблем в этой области и сегодня стимулирует дальнейший поиск адекватных методов решения спорных вопросов в порождении речевых единиц у неоднородной и обширной категории детей, имеющие системные нарушения речи [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Литература:

1. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. – М., 1993,
2. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во: АСТ, 2007. - 318 с.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по общему языкознанию. -М.:1984.
4. Залевская А.А. Понимание текста.- Калинин, 1988.
5. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности .- Москва - Воронеж 2001.
6. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. – Пб.:КАРО, 2006. - 304 с.

Primit 03.10.2012



Conceptele *metodologie/metodică/metodologie specială*: interpretare retrospectivă.

Rotaru Maria, conf.univ., dr.

Summary

The article examines the evolution of concepts and the way of interpreting the general pedagogical and specialized literature. The semantic content of terms is revealed, the scientific connotation is gained in time and approved through practical training. With reference to well-known names in the domain, it is specified the role of special methodology, consisting in the necessity to train students with special educational needs.

Key-words: methodology, didactic activity, methodically, training, process of education, special methodology, means, techniques and methods.

Rezumat

Articolul analizează evoluția conceptelor și modul de interpretare în literatura pedagogică generală și de specialitate. Este dezvăluit conținutul semantic al termenilor și conotația științifică dobândită în timp și aprobată de practica instruirii. Cu trimitere la nume notorii din domeniu, este specificat rolul metodologiei speciale, constituite din necesitatea instruirii elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Cuvinte-cheie: metodologie, activitate didactică, metodică, instruire, proces de învățământ, metodologie specială, mijloace, metode și tehnici.

În literatura științifică *Metodologia* predării-învățării unei discipline școlare este definită ca disciplină științifică ce are caracter aplicativ. *Metodologia instruirii* reprezintă teoria care urmărește prin esența sa valorificarea mijloacelor, metodelor și procedeele didactice în relație optimă cu atitudinea profesională a cadrelor didactice, cu harul pedagogic și celelalte componente ale procesului de instruire, în vederea optimizării în permanență a activității didactice.

Definițiile *metodologiei de instruire* sunt numeroase și exprimă evoluția în timp a teleologiei și praxiologiei instruirii. Pornind de la afirmația, că ”Metodologia didactică semnifică ansamblul metodelor și procedeele utilizate în procesul de instruire”, autorii consemnează de asemenea, că această știință are la bază ”o concepție unitară cu privire la actul de predare-învățare, principiile și legile care-l guvernează, rezultată din ”reconstruirea pedagogiei generale, în urma evoluțiilor sale externe dar mai ales interne”. ”[10, p.21],

” Teoria și metodologia instruirii, reliefează prof.univ. Stan Panțuru, reprezintă o știință pedagogică fundamentală care are ca obiect de studiu procesul de învățământ ca proces de instruire, pentru a conferi o bază teoretică, științifică practicii instruirii în vederea optimizării ei” (Apud, p.22).

Se sugerează astfel, că metodologia vizează deopotrivă *teoria* instruirii și *metodologia* instruirii și/sau, mai corect spus, cercetează teoria instruirii pentru a ridica pe o treaptă mai înaltă practica instruirii.

În aceeași ordine de idei, este evidențiată importanța științifică a *Metodologiei instruirii* numind-o ”construcție teoretică, care orientează modalitățile, procedeele și mijloacele de cercetare a realității, aplicabile la nivelul activității umane aflate în studiu, în cazul nostru la nivelul acțiunii de instruire.” [6, p.247].

Sesizăm din cele de mai sus, unitatea Metodologiei cu Pedagogia despre care Sorin Cristea, remarcă: ”...împreună cu teoria educației - care analizează concepte pedagogice de bază...teoria instruirii (*Metodologia n.n.*) formează nucleul epistemic tare al științelor educației, activat la nucleul pedagogiei generale”. [Apud, p 366]

Așadar, metodologiei i se atribuie caracterul epistemologic prin care se exprimă de fapt, statutul științific al procesului de predare-învățare. Și ”dacă teoria, remarcă prof. St. Panțuru exprimă ”înălțarea” cunoașterii, ridicarea ei la rang de știință pentru a putea înțelege și explica mai bine un fenomen, un aspect al realității, în schimb metodologia este un fel de ”cum s-ar aplica în practică teoria” un ansamblu de reguli și procedee, de principii și normative utilizate pentru obținerea unor rezultate cât mai bune” [10, p.29]

Conceptele de bază ale teoriei și metodologiei instruirii, după Prof. Stan Panțuru sunt însăși componentele denumirii ei: teorie, metodologie, instruire. ”*Teoria*, menționează autorul, - semnifică o construcție conceptuală, ce izează de deducții și de validare logică, o sinteză și o generalizare a datelor cunoașterii, în vederea formulării unor principia explicative ale dezvoltării unei doctrine” [10, p. 4], în schimb *metodologia* este ” un fel de cum s-ar aplica în practică teoria”.

Atunci, când se pune în valoare caracterul aplicativ al acestei științe, sunt scoase în relief noțiunile *metodologie*, *instruire* . Astfel, referindu-se la resursele necesare pentru realizarea sarcinilor/acțiunilor elevilor pe tot parcursul lecției, prof. univ. Sorin Cristea, reliefează componentele acestor resurse și face apel la: ”*metodologii adecvate*”, în care înglobează conținutul semantic de: - strategii – metode didactice adaptate sarcinilor, angajate la nivel frontal, grupal, individual” (5, p.180)

Instruirea (*lat.instrucțio= aranjare, amenajare, construire*) are înțelesul de ordonarea unor acțiuni în vederea dobândirii unor experiențe, cunoștințe, ”semnifică, după cum se remarcă autorul, sistemul de comunicare și de organizare a învățării pentru achiziția de cunoștințe esențiale și mai ales, pentru formarea de capacități, abilități, deprinderi, competențe”. [Apud, p. 192]

Termenii *metodologie/metodică* au mai fost obiect al discuțiilor științifice [Afanasiev R.O.,(1930), Peșcovschii A.M., (1931), Șcerba L.V.,(1947), Dobromâslov V.A. (1956), Tecuciov A.V.(1976,1978)]. În una din abordările de atunci, prin metodologie se înțelegea ”totalitatea metodelor, prin aplicarea cărora știința își obține statutul său” (1, p.4-7).

Prin *metodică*, după părerea autorului, se are în vedere totalitatea procedeelelor de realizare a principiilor, care întemeiază acest statut, *cel de metodologie*. Metodica are scopul de a-i învăța ceva pe alții printr-o modalitate cât mai rațională, - metodologia, însă, - are scopul de a-l face pe cel care vrea să-i învețe pe alții să se facă el însuși ”*învățat*” într-un domeniu concret – indiferent *dacă/sau cum* va învăța pe alții ceea ce știe.

În contextul actualității, se evidențiază ”*capacitatea metodologiei* de a aborda corect realitatea specifică educaților; a proiecta inteligibil ceea ce trebuie învățat; a dispune de o autentică forță de predicție; a propune soluții strategice de rezolvare a problemelor; a susține coerența internă a programelor; a eficientiza efortul de învățare; a realiza experimente; a crea tehnici de cercetare adecvate; a convinge în diverse situații didactice.” [8, p.315]

Subliniind caracterul dinamic al metodologiei instruirii, autorii contemporani menționează tendința științei de a se afla în continuă perfecționare:

- din perspectiva cerințelor umanismului modern, care impune ideea formării omului integral dezvoltat, capabil să se integreze activ, creator și responsabil în societate;
- pe baza valorificării celor mai importante și recente descoperiri din domeniul psihologiei, științelor educației, sociologiei, teoriei informației, pentru a realiza o mai bună adaptare a metodelor utilizate la legile dezvoltării psihice și a le spori eficiența, atât în ce privește informarea, cât mai ales pe planul formării personalității elevului. [4, p. 45-78]

Privită în raport cu educația, metodologia instruirii s-ar plasa într-o sferă mai restrânsă, însă nu și disjunctă. Mai mult decât atât, instruirea susține fundamentele educației, fiind de fapt nucleul epistemologic al formării și dezvoltării calităților moral–civice, estetice și a altor calități cetățenești ale personalității.

În accepțiunea autorilor de mai sus, metodologia instruirii ”desemnează ansamblul metodelor și procedeelelor utilizate în procesul de învățământ,... relevă principiile care stau în baza utilizării optime a metodelor, ...evidențiază modalitățile în care metodele se corelează în

procesul de învățământ în conformitate cu concepția pedagogică a unei anumite perioade”. [10, p. 21]

În altă ordine de idei, *metodologiei* i se atribuie locul de *subteorie* a teoriei educației, care definește conceptele de bază ale didacticii generale. [Cerghit I., Noveanu, E., Cucuș C.,]. În acest context, se face necesară sublinierea, că numai *Teoria și Metodologia instruirii*, mână în mână cu practica predării-învățării, identifică cele mai raționale și eficiente căi de aplicare în practică, de realizare a tehnologiilor (metodelor, procedeele axate pe atitudini) cu anumiți elevi, în anumite instituții de învățământ, în baza unui conținut științific disciplinar.

Conceptele metodologie/metodică se atestă și în acte normative de stat. Cu referire la caracterul unei lucrări științifico-metodice, în *Anexă la Hotărârea Comisiei de atestare a cadrelor științifice și științifico-didactice nr. AT – 8/1-2 din 23 decembrie 2010 "REGULAMENT PRIVIND PUBLICAȚIILE ȘTIINȚIFICE ȘI ȘTIINȚIFICO-METODICE*, se menționează, că acest tip de lucrări va reflecta probleme de *metodică și metodologie*.

Documentul specifică: ”*metodică*, - o ramură a didacticii generale, care se ocupă de studiul principiilor și metodelor de predare /învățare /evaluare și... *metodologia*,...- o învățatură generală despre metode, ca o totalitate de metode sau o cale după care se călăuzește cineva în realizarea unui scop.[2, p.5]

După cum menționează acest act normativ, *metodologia*, constituie interfața dintre teorie și metodă; ansamblu curent de metode și procedee didactice între care se stabilesc relații și compensări reciproce și care acționează complementar și convergent. Analiza metodologică vizează punerea în relație a metodelor, tehnicilor, procedeele și instrumentelor de cercetare, de acțiune etc.

Noțiunile-cheie ale metodologiei, definite, de altfel, de majoritatea lucrărilor științifice consacrate problemelor de pedagogie și metodologie, (Cucuș, C., Cerghit, I., Noveanu E., Crețu D., Nicola I.) sunt expuse și în acest act normativ:

strategii – aspecte de pregătire, proiectare, realizare a unei activități de predare/învățare/evaluare; structuri dinamice ale variabilelor procesului de învățământ în scopul atingerii obiectivelor educaționale în condițiile unei investiții minime de resurse;

tehnologia – ansamblul de procedee, operații, mijloace utilizate în scopul obținerii unui produs în activitatea de predare/ învățare /evaluare;

metode – căi, direcții de acțiune, moduri de realizare a acțiunilor concrete pentru atingerea unui scop concret în procesul de învățământ; aspectul teoretic cel mai activ al științei, care jalonează calea dobândirii de cunoștințe noi; **procedee** – sisteme de operații pentru a ajunge

la un anumit scop în procesul educațional, moduri de a acționa, instrumente de aplicate concretă și coerentă a metodei; procedeul reprezintă maniera de acțiune, de utilizare a instrumentelor;

tehnici – totalitatea de procedee utilizate în executarea unor operațiuni, modalități de a realiza ceva; ansamblul prescripțiilor metodologice (reguli, procedee) pentru o acțiune eficientă. Aceleași metode îi sunt subordonate mai multe tehnici; tehnica, de cele mai multe ori, presupune un instrument pentru a putea fi pusă în practică (teste, chestionare, aparate; foi de observare, fișe de înregistrare etc.). Deci instrumentul marchează tehnica; **proceduri** – soluții tehnologice adoptate sistematic pentru producerea a ceva, mod de a proceda în activitatea didactică, diverse mijloace utilizate în atingerea scopului.

Metoda didactică este accesibilă cognitiv, fiind observabilă, vizibilă și conceptualizabilă, cu o pronunțată tentă aplicativă, având următoarele caracteristici:

- este alcătuită dintr-o succesiune de operații (mentale și practice);
- reprezintă o practică raționalizată; este un anumit mod de a proceda;
- este un instrumentar de acțiune (proiectare, desfășurare, realizare) a activității de predare /învățare / evaluare în cadrul procesului de învățământ și are următoarele funcții:

cognitivă (cunoașterea științei, culturii umane); formativă (instructivă); instrumentală, de acțiune (operațională); normativă (indică procedura). (Apud, p.5)

Statutul de știință independentă a *Metodologiilor/Metodicilor* particulare a fost întemeiat spre finele primei jumătăți a sec XX, deși rădăcinile acestei îndeletniciri ”*de a învăța pe alții să învețe pe alții*” sunt destul de adânci. Se fac cunoscute publicații științifice încă la sfârșitul sec. XIX, începutul sec. XX, (Sreznepshii, I. I. (1860), Afanasiev, P.O., (1930), Fortunatov, F.F. (1903), Boduen De Curtene, I. A., (1906), Ușacov, D. N., (1921), Șcerba, L.V.,(1921).

Din păcate, atât publicațiile științifice, care, de altfel, purtau caracter sporadic în aceste timpuri, dar mai ales dezbaterile de probleme în reuniuni pedagogice, conferințe, congrese, deși încercau să scoată problematica predării-învățării din empirismul, în care se afla, încă nu formau conținutul unei direcții științifice metodologic întemeiate. Cu toate acestea, eforturile comune ale cercurilor științifice și practicienilor, conturau deja un traseu al gândirii metodice.

În dezbaterile științifice de până în anii 60 ai sec. XX, alături de opinia, că aceste științe ar constitui un compartiment, o parte componentă a Pedagogiei, Psihologiei, își făceau loc și părerile despre ”*apartenența*” lor la oricare dintre alte științe: lingvistice, matematice, etc.

Pentru a combate aceste ”*rătăcirii*” prof. A.V Tekuciov., în polemicile științifice de atunci, subliniază: ”O știință are statut de știință independentă, dacă dispune de obiectul său propriu de cercetare; are un conținut al său propriu, legitățile proprii de dezvoltare, terminologia sa proprie”. [13, p.62]

Metodologia/metodica instruirii,(n.n) dispune: și de un conținut aparte, și de obiectul său propriu de cercetare, și de terminologia sa proprie. Școala există, menționa A. Tecuciov, și va exista întotdeauna în societate. Dezvoltarea, modernizarea societății va conduce inevitabil și la creșterea exigențelor față de procesul învățării în școală. În asemenea situație, nu pot fi neglijate eventualele probleme, ce le-ar pune predarea-învățarea disciplinelor de învățământ. ”O altă știință, decât *metodologia*, o știință care s-ar pune în serviciul școlii, care ar întemeia științific sistemul predării, - nu-și poate asuma această preocupare.”[13, p.88].

Sursele lexicografice definesc *Metodologia* (din fr. *methodologie*) ca parte a filozofiei care se ocupă cu analiza teoretică a metodelor de cunoaștere, metodă de cunoaștere cu maximum de generalitate. [DEX, 1998, DEX, 1996] În altă definiție a acestor surse, *metodologia* este un compartiment al filozofiei care se ocupă de studiul metodelor de cercetare proprii unei științe, ansamblul metodelor de cercetare folosite într-o anumită știință, și teorie despre metodă.

Metodica, în definiția aceluiași surse, este ”parte a didacticii generale care studiază principiile, metodele și formele de predare adaptate specificului predării fiecărui obiect, manual în care se tratează elementele de bază ale acestui compartiment.” Cât privește termenul *metodologie*, îl mai întâlnim și cu alte conotații: ”metodologii de evaluare...”, ”metodologii de calculare a ...”, metodologii de proiectare...”etc..

În spațiul exsovietic, până în anii 90 ai sec. XX, științele consacrate predării-învățării disciplinelor particulare, purtau denumirea de *metodici particulare*. În graba trecerii de la un sistem la altul și din marea dorință de a savura gustul libertății de exprimare, în ultima decadă a sec. XX, termenul *metodică* a predării-învățării a și fost înlocuit cu cel de *metodologie*. Această trecere, de la un termen la altul, a fost făcută fără prea mari discuții și argumentări științifice în cercurile oamenilor de știință, a celor ce predau aceste discipline ca discipline de formare a cadrelor didactice pentru sistemul educațional.

Noul termen s-a așezat în locul celui de *metodică*, încercând să schimbe parcă ceva în gândirea celor care îl vor studia și mânui. Amintim în acest context, că în conștiința oamenilor de știință din spațiul sovietic, termenul *metodologie* purta conotația de fundament filozofic, întemeiere marxist - leninistă a unei științe, cu reflecțiile, dar și refracțiile acestei filozofii, asupra esenței obiectului de studiu și conținutului științei concrete. Profund ideologizată, această temelie filosofică, constituia de fapt direcția, linia de orientare pentru oricare dintre științe, dar mai ales pentru cele antrenate în educația generațiilor în creștere.

Și în literatura consacrată psihopedagogiei speciale se face delimitare între *metodologia specială* și *metodica* învățării limbii de elevii deficienți mintal. Constantin Păunescu, consideră că metodicile tradiționale propuneau ”rețete prefabricate” pentru predare-învățare, pe când

metodologia, pornind de la premiza, că ”a-l învăța limba pe copilul deficient mintal, înseamnă să-i dezamorsezi sistemul de referințe, de conexiuni” [9, p. 32] elaborează *modele didactice*, prin care dezvoltă un sistem de atitudini față de necesitățile copilului, precum și un sistem de referințe, de strategii care l-ar face pe cel ce va avea în educație copii cu deficiențe, să le poată facilita învățarea.

Metodologia, în cele din urmă, învață a face o muncă de cercetare, pentru dobândirea de fapte, pentru analiza lor critică, pentru compararea cu alte fenomene. Metodica, însă, învață a poseda tehnicile, procedeele de comunicare a acestor fapte altora. Metodologia, este un domeniu teoretic, - metodică este aplicativă, servește arta pedagogică, arta predării-învățării.

Un învățător, un profesor, zicem noi, *lucrează metodic*, realizează un sistem de predare-învățare, prin aplicarea celor mai eficiente,- în mâna lui, - strategii, tehnologii, metode și tehnici de învățare. Or, înainte de a porni această activitate, acest cadru didactic a avut o predilecție față de profesia de pedagog, față de activitățile cu elevii, a studiat știința consacrată cercetării strategiilor, tehnologiilor, metodelor de predare – învățare, - a studiat *metodologia*.

Posedă *spirit metodic*, vom zice, despre un bun moderator al activității didactice într-o instituție de învățământ. Acest *spirit metodic* s-a dezvoltat, însă, cu anii, și provine, de fapt, și din studiul metodologiei predării-învățării, corelat cu perseverența, cu atitudinile față de copii, față de procesul educațional. Deci, spiritul metodic vine din conștiința formată *metodologic*.

În contextul noilor educații, a noilor abordări a problematicii copilului cu deficiențe, metodologia specială se constituie ca disciplină științifică, ce își concentrează eforturile spre dezvoltarea sistemului de idei și concepte, principii și legități, care întemeiază întregul proces al învățării, cu trăsăturile ce caracterizează realizarea lui cu elevii deficienți.

Se pornește de la faptul, că statutul elevului cu deficiențe pune probleme deosebite, ce depășesc de cele mai multe ori posibilitățile reale și limitele materiale, dar și temporale ale unei activități didactice obișnuite.

În cazul nostru, prin studiul mai multor lucrări științifice [Afanasiev, P.O., (1930), (A.M.Peșcovschi,(1931),F.F.Fortunatov,(1903), A.V.Tecuciov, (1967, 1976), M.Montessori, (1970), C.Păunescu, (1982), N.M. Nazarova, (2002), V.V.Voronkova, (1994), A.K.Aksionova, (2002)] s-a încercat regândirea strategiei, obiectivelor și conținutului disciplinei, cu statut de *metodologie*, disciplină de studiu, consacrată pregătirii profesionale a cadrelor didactice pentru specialitatea Psihopedagogie Specială.

Metodologia, în înțelegerea noastră, își întemeiază conceptele pe cercetarea copilului deficient, pe studiul proceselor psihofiziologice, ce asigură învățarea lui, dar și pe analiza obiectivelor și finalităților interacțiunii dintre acest copil și factorii ce stimulează învățarea,

recuperarea și dezvoltarea lui. În consecință, metodologia propune gândirea și regândirea soluțiilor pedagogice, în baza cunoașterii mecanismelor neuropsihologice, ce asigură funcționalitatea proceselor psihice, care sprijină întreaga activitate a copilului.

În același timp, vom lua în vedere, că ”psihicul uman, după cum a remarcat marele psiholog L.S. Vâgotskii, nu acționează doar ca o suită de reflexe și de conduită de adaptare (I.P.Pavlov, I. Watson). Activitatea psihică presupune o interacțiune cu mediul, prin intermediul *limbajului*, elaborat social de înaintași, grație căruia omul se transformă. Fiecare individ (copil) își construiește în mod individual propriile cunoștințe, „*umplând*” distanța dintre nivelul performanței independente și cel al performanței asistate de grup sau profesor.” [13, p. 186]

Învățarea dirijată, sau mai bine zis învățarea școlară, organizată metodologic și mediată de cadre didactice, are loc prin comunicare, folosind codul lingvistic, adică limbajul vorbit și scris. Acest proces, este de fapt unul de inter - comprehensiune, fiind întemeiat cu precădere pe intercomunicare verbală și urmărind nu numai transmiterea și recepționarea anumitor cunoștințe, dar și interpretarea lor prin intermediul limbii.

Limba, cu unitățile ei fundamentale, - cuvinte, noțiuni, concepte, sintetizează semnificațiile, simbolurile, și sensurile evenimentelor, realităților, relațiilor din lumea exterioară și interioară.”Limba deține ...calitatea realității dată efectiv, a nemijlocirii pentru lumea culturii, lumea omului: lumea limbii și limbajului precede atât modalitatea obiectivului în care i se opune lumea lucrurilor, cât și resemnificarea prin spirit. Puterea magică a cuvântului este exprimată în formula textului sacru”La început a fost cuvântul”.(3, p.8)

Limba maternă fiind principalul mijloc de comunicare, este în condițiile învățării instituționalizate și un mijloc de învățare de asimilare a cunoștințelor lingvistice, fenomen, ce ajută la însușirea și conștientizarea anumitor paradigme de exprimare, deci și a unor modele de reflectare a gândurilor. Limba mai este și un suport important în vederea asimilării materiei de studiu la alte discipline școlare. În cea mai extinsă accepțiune, limba este privită ca instrument de transformare a informației de diferite tipuri, obținută prin interacțiunea proceselor psihice, într-o activitate generală și generalizată, numită, *vorbit*, fenomen lingvistic, care mai este și instrument de *comunicare și de reflectare a gândurilor*.

Metodologia instruirii, în condițiile educației copiilor cu deficiențe, se constituie în așa mod, ca știința, preocupată de modalitatea de a identifica și elabora tehnologiile, (căile, metodele, mijloacele și formele) prin care, cu ajutorul limbii, ar putea fi astfel antrenate procesele cognitive ale copiilor, încât aceste procese să-i poată ridica pe o treaptă mai înaltă de dezvoltare, iar fenomenele limbii să le pună în serviciul unei cât mai bune comunicări și relaționări cu mediul.

Conchidem, deci, că în condițiile când această știință se consacră organizării și structurării activității de învățare a elevilor cu cerințe educaționale speciale, problematica abordată, strategiile dezvoltării, principiile, obiectivele și conținutul o transformă în *metodologie specială* care, având în centrul atenției copilul deficient, se dezvoltă ca o știință didactică particulară, dar o știință ghidată de o viziune de ansamblu asupra funcționării psihice a elevului deficient, angajat în învățare.

Metodologia specială învață a cerceta, a gândi, a identifica soluții pedagogice, strategii, tehnici, a crea sisteme metodologice, având în centrul atenției copilul deficient cu trăsăturile sale psihologice, verbale, de personalitate etc.

Întemeiată din necesitatea de a satisface cerințele educaționale speciale demonstrate de copiii deficienți, - metodologia specială, are ca obiect de studiu, căile metodologice, formele, mijloacele, metodele și tehnicile de predare-învățare a disciplinelor de învățământ, cu scopul dezvoltării lor cognitive și formării personalității. Așadar, teoria și practica educației speciale a conturat un domeniu nou – *metodologia specială a predării-învățării cu elevii deficienți*.

Deși este în relații destul de strânse și apropiate cu științele educației, cu didactica și pedagogia specială, metodologia nu se identifică cu aceste științe, precum nu se identifică nici cu științele lingvistice sau cu alte științe.

Aceste științe nu-și pot stabili ca scop și atribui ca sarcină științifică elaborarea și/sau realizarea tehnologiilor de predare - învățare cu elevii deficienți. Mai mult decât atât, aceste științe nu pot avea ca preocupare - crearea de sisteme metodologice de predare-învățare, elaborarea de strategii și situații metodologice, forme și mijloace de învățare etc.

Pedagogia specială, se va consacra problemelor educației generației în creștere, va studia într-un ansamblu coerent componentele procesului de învățământ în instituții specializate, va crea sisteme pedagogice, întemeind, fundamentând și apreciind evoluția istorică a formelor, mijloacelor și metodelor de învățământ. Didactică,- cel mai mult apropiată de metodică, - va studia problemele generale ale teoriei învățării, fără a pretinde să acopere necesitățile tuturor disciplinelor particulare.

Evoluția metodologiei învățării limbii, ca știință, a determinat constituirea legităților sale proprii de dezvoltare, unele din ele devenind axiome, altele urmând să se autoafirme, să-și ajusteze formulările: învățarea citit-scrierii (științei de carte) stimulează procesele analitico-sintetice ale gândirii, dar și funcția comunicativă a limbajului; studiul gramaticii, dacă este realizat corect, contribuie la dezvoltarea gândirii elevilor; dezvoltarea generală a elevilor, influențează posedarea deprinderilor ortografice; cu cât reprezentările elevilor despre mediu,

evenimente și fapte sunt mai reale și depline, cu atât limbajul lor este mai bine dezvoltat și mai expresiv.

Conținutul științei, legitățile ei au întemeiat sistemul predării – învățării limbii: sistem de predare-învățare a științei de carte, a textului, a gramaticii și ortografiei, a comunicării orale și scrise etc. Aparatul noțional și terminologic al metodicii limbii (*citit-scriere, dictare, compunere, exercițiu gramatical etc.*) este propriu doar acestei științe. Asemenea termeni, cum ar fi: *metoda fonetică analitico - sintetică, metoda scrierii spontane, ortofonică*, dar și alții, au apărut în rezultatul aprobării teoretice obținute prin aplicarea unor practici eficiente de predare-învățare în condițiile școlii auxiliare.

Sumar, metodologia specială, ca știință consacrată învățării elevilor cu deficiențe, are scopul de a identifica cele mai optime condiții educaționale pentru copiii cu deficiențe și de a elabora pentru ei forme, mijloace, metode și tehnici de predare-învățare, care ar contribui maximal la compensarea neajunsurilor în dezvoltare și la recuperarea psihofizică și intelectuală în vederea socializării lor, a integrării în mediul social și profesional.

Cu trimitere la nume notorii din domeniul psihopedagogiei speciale, (C. Păunescu, Em. Verza, D.V. Popovici, A. Racu, V. Crețu), subliniem, în acest sens, că în funcție de profunzimea deficienței, și mai ales în funcție de nivelul păstrării capacităților individuale, în condiții favorabile, o parte dintre persoanele cu deficiențe poate obține nu numai studii medii incomplete, dar și studii liceale și chiar studii profesionale superioare: persoanele cu hipoacuzie și cu surditate totală, o parte dintre persoanele lipsite de vedere și cu vedere slabă, precum și o parte dintre cele cu dereglări severe ale vorbirii, ale aparatului locomotor, a sferei emoțional – volitive. Realizarea educației copiilor și persoanelor cu deficiențe, precum și necesitatea incluziunii (inclusiv administrative), asigurarea universalității dreptului la educație pentru acești copii este stipulată cu claritate în **Programul Mondial de Acțiune privind Persoanele cu Handicap** (Rezoluția Adunării Generale ONU nr.37/52, din a. 1982).

”Educația persoanelor cu handicap trebuie să se facă, pe cât posibil, în cadrul sistemului școlar general. Responsabilitatea pentru educarea acestora trebuie să revină autorităților din domeniul educației și învățământului, iar legile cu privire la învățământul obligatoriu trebuie să includă copiii cu toate tipurile și nivelurile de handicap, inclusiv pe cele mai severe” [11, p.30]

Organizarea școlarizării acestor persoane, conform Programului Mondial, este necesar să se facă în baza următoarelor cerințe:

- individualizarea instruirii (bazată pe cerințe evaluate prin acordul autorităților, părinților și elevilor în cauză);

- accesibilitatea locală (distanța școlii față de domiciliu);
- comprehensivitatea (adresabilitatea educației la toate persoanele cu handicap, indiferent de vârstă sau grad de handicap);
- oferta unei largi palete de opțiuni (programe educaționale)


Așadar, persoanele cu dereglări lejere de intelect, în condiții favorabile, pot însuși cunoștințe elementare generale. Pentru aceasta este nevoie de un anumit sprijin educațional, care ar asigura: încetinirea tempoului învățării, micșorarea volumului materiei de studiu, identificarea și aplicarea unor tehnici adecvate de dezamorsare a sistemului de referințe al elevului cu deficiențe, minimalizarea elementului teoretic etc.

Conținutul componentelor ce țin de instruire și educație specială, fiind obiectul de studiu al metodologiei speciale, este corelat nu numai cu particularitățile individuale de dezvoltare a persoanelor deficiente, și cu vârsta la care se află persoana deficientă în creștere, dar și cu realizările științifice în domeniu, acumulate în evoluția fenomenului în cauză.

Bibliografie selectivă:

1. Afanasiev, P.O., Metodica ruscogo iazâca v școlah povâșennogo tipa. 1930
2. Anexă la Hotărârea Comisiei de atestare a cadrelor științifice și științifico-didactice nr. AT – 8/1-2 din 23 decembrie 2010, ”REGULAMENT PRIVIND PUBLICAȚIILE ȘTIINȚIFICE ȘI ȘTIINȚIFICO-METODICE, p.5)
3. Boboc, Al., Limbaj și ontologie. Semiotica și filosofia modernă a limbajului, București, Editura didactică și Pedagogică, 1997.
4. Cerghit I., Metode de învățământ (ediția a III) E.D.P. Buc., 1997
5. Crețu D., Psihopedagogie, E.D.P., Buc., 1999
6. Cristea Sorin, Pedagogie generală, E.D.P., Buc., 2000
7. Cuceș , C., Pedagogie, Editura Polirom, Buc., 2000
8. Gilbert De Landsheere , L ‘education et la formation, Presses Universitaire de France, Paris, 1992
9. Păunescu C., coord., Metodologia învățării limbii române în școala ajutătoare. E.D.P.,Buc., 1982
10. Panțuru, St., Neacșu, Daniela, Metodologia instruirii, E.D.P., Buc., 2007,
11. Peșcovschii, A. M., O terminah ”metodologhia” i ”metodica” Russchii iazâc v sovetscoi școle, 1931, nr. 2-3, s.120-121.
12. Programul Mondial de Acțiune privind Persoanele cu Handicap, Decada Națiunilor Unite pentru Persoanele cu Handicap, 1983-1992, ONU, (tradus și multiplicat în limba română prin grija Reprezentanței UNICEF în România, 1992), pag.30)
13. Tecuciov, A.V. ”*Tac li uj soverșenna nașa metodica ruscogo iazîca cac nauca, 1960* - în lucrarea ”Hrestomatia po metodike ruscogo iazîca / sost. - M.: Prosveșcenie, 1982, p. 248-252,).
14. Vâgotsckii, L., S. Opere complete, vol. V, M.: 1984

Primit 08.11.2012



НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И НЕЙРОБИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Н.В.Савинова, зав. кафедрой коррекционного образования, Николаевский национальный университет им. В.А.Сухомлинского, г. Николаев, Украина

Summary

The author of the article highlights presented in the scientific literature rationales heterogeneity in the population of children with General speech deficiency from the neurophysiological and neuropsychological research.

Rezumat

În articol sunt prezentate cauzele și incidența tulburărilor globale de limbaj (TGL), rolul suportului logopedic din perspectiva cercetărilor neurofiziologice și neuropsihice. Strategia activităților recuperative este prezentată în dependență de particularitățile dezvoltării psihofizice ale copilului, structura deficienței, forma și gravitatea ei.

Ключевые слова: нейробиологические и нейропсихологические основы логопедического сопровождения детей, дети с тяжелыми нарушениями речи, нейропсихологический метод, высшие психические функции, структурно-функциональные системы мозга.

Особенности формирования психических функций у детей в соответствии с состоянием их физического и психического здоровья входят в сферу внимания широкого круга специалистов: врачей, педагогов, психологов (Беличева С.А.; Власова Т.А., Певзнер М.С.; Заваденко Н.М; Лубовский В.И.; Марковская И.Ф.; Микадзе Ю.В.; Симерницкая С.Г.; Полонская Н.Н., Яблокова Л.В., Ахутина Т.В.; Фотекова Т.А.; Соботович Е.Ф.; Тарасун В.В.; Шеремет М.К. и другие).

Ученые разных стран обращают внимание на то, что проблема выбора учителями-дефектологами адекватных диагностических и коррекционных методик, формирования оптимальных стратегий коррекционной работы с детьми с нарушениями психофизического развития из года в год сохраняет свою актуальность.

Цель статьи состоит в освещении представленных в научной литературе причин, обуславливающих неоднородность популяции детей с общим недоразвитием речи, с позиций нейрофизиологических и нейропсихологических исследований.

Реализация поставленной цели предполагает решения следующих задач: во-первых, проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме; во-вторых, выяснить, каким образом нейробиологические и нейропсихологические исследования позволяют осуществить анализ возможного дефицита в работе тех или иных зон мозга, приобретает особую значимость для организации логопедического воздействия; в-третьих, определить

основные методологические положения, лежащие в основе коррекционного обучения детей с нарушениями речевого развития.

Как свидетельствуют многочисленные исследования, среди причин, приводящих к отклонениям в речевом развитии, можно определить такие, которые квалифицируются, как нейробиологические: это функциональная незрелость или патология мозговых структур и, как следствие, недостаточная или компенсаторно измененная сформированность функциональных систем, действие которых обеспечивается ими.

Для организации логопедического воздействия приобретает существенное значение изучение сенсорных и двигательных систем, что дает представление о том, что эти системы образуются локальными центрами и путями, которые можно активировать отдельно. При изучении центральных механизмов необходимо понимать, что эти механизмы кроются в глубинах ЦНС. Центральные нейроны и нейронные сети образуют подсистему, которая перекрывается таким образом, что внутри нее разграничивать что-то в ее строении очень трудно, сложно активизировать избирательно и даже невозможно. Исходная информация центральных систем направляется в различные структуры, ее невозможно зарегистрировать или описать.

В процессе речи все мышцы живота, грудной клетки, гортани и шеи действуют совместно и скоординировано, выполняя при этом сложную манипуляцию потока воздуха, идущего из легких. Мотонейроны, связанные с вокализацией, образуют полосу сложной формы, которая тянется от среднего мозга к нижним грудным уровням спинного мозга. Произвольный контроль над множеством мотонейронов осуществляется с помощью нисходящих волокон кортикоспинального тракта. Они выходят из зон моторной коры, которые соответствуют проекциям лица, шеи, туловища. Таким образом, промежуточный уровень двигательной иерархии расположен в моторной коре. Наивысший уровень речевого контроля человека включает зону Брока (Шеперд Г.).

Российские ученые выделяют уровень нейрофизиологических механизмов деятельности мозга (ментальных механизмов), изучающихся в нейросинергетике. Отмечается, что в деятельности мозга реализуется основной принцип синергетики – подчинение всех элементов сложной системы наиболее неустойчивому элементу (параметру порядка) [3].

"Нейронным сетям как макросистемам присущи спонтанные флуктуации, обуславливающие зарождение диссипативной структуры в виде качественно нового состояния в макроскопической электрической активности нейронных сетей,

осуществляющих формирование ассоциаций и последующую фиксацию случайно зародившейся новой комбинации ассоциаций" [2, с. 152].

Практически вся сложная нейронная система подчиняется наиболее неустойчивому элементу, поскольку именно он приводит систему в состояние самоорганизации, выводя ее из относительного равновесия. Если говорить о процессе восприятия текста, в состоянии неустойчивости может привести концептуальную систему реципиента его непонимание, неполное понимание или сам процесс понимания, который требует интериоризации поступающей из окружающей среды информации. Она и приводит концептуальную систему в неустойчивое состояние. Это возможно именно в силу несовпадения содержания концептуальной системы автора текста и концептуальной системы реципиента: системы смыслов (субъективных значений).

Поиск "движущего начала" систем активно осуществлялся в физиологии. Б.Ф.Ломов ставил вопрос о соотношении понятий "функциональная система", "функциональный орган", "паттерн мультиклеточной активности", "динамический паттерн", "системные межнейронные сдвиги и межнейронные перестройки", выявляющие те или иные стороны нервных процессов, которые лежат в основе психических. [3].

Е.Н. Соколов первым развил представление о концептуальной рефлекторной дуге как универсальной схеме преобразования сигналов в нервной системе, что было воплощено в математической модели субъективного пространства с учетом психологических и нейрофизиологических данных. В основе концепции Е.Н. Соколова лежит известный факт избирательного реагирования на определенные признаки воспринимаемых сигналов. Предполагается, что существует иерархия таких нейронов, в основание которой положен сверхсложный нейрон-детектор, избирательно реагирующий на стимул (цвет, форму, размер, движение и т.д.). Импульсация любого детектора способна возбудить командный нейрон. Это и есть концептуальная дуга, связи элементов в которой пластичны: они могут формироваться, активизироваться под влиянием раздражителей, могут быть и заторможенными. Облегчают актуализацию рефлекторных дуг так называемые пейсмекерные нейроны, способные к автономным периодическим колебаниям активности.

Е.Н. Соколов предлагает принцип "меченых линий" для объяснения ряда психических процессов: набор простых детекторов возбуждает своей импульсацией определенный узор активности в области синаптических контактов на теле и дендритах сложного детектора - вектор возбуждения. Если последний полностью соответствует вектору синаптических проводимостей детектора (меченой линии), то происходит опознание воспринимаемого стимула, т. е. его классификация как уже известного, записанного в памяти. Если ни один из

детекторов нужным набором синаптических проводимостей не обладает, опознания стимула не происходит.

Другие исследователи, в частности Н.П. Бехтерева, полагают, что обеспечение сложной мыслительной деятельности по этому принципу невозможно. Н.П. Бехтерева считает, что физические особенности и смыслы реалий кодируются паттернами [3]. Паттерны импульсации генерируются нейронными ансамблями, которые образованы нейронами, расположенными в разных областях мозга и имеющими разветвленную структуру. На основе опытов Н.П. Бехтеревой А.Н. Лебедев приходит к выводу, что "изменение частоты нейронных импульсов в пространстве мозга при опознании стимулов происходит в виде единой волны, форма которой с той или иной степенью жесткости зафиксирована" [3].

Возникновение нового состояния в нейронной среде очень важно, поскольку оно коррелирует с возникновением ментальных процессов и совокупности первичных вариантов речевого произведения (текста). Отмечается, что при порождении возникает не единственный вариант порождаемого высказывания, но, по крайней мере два (во всяком случае эксплицированных). "Теневой поток", сопровождающий порождение основного высказывания, возникает периодически, пульсациями. Показательно, что "неосновной" вариант порождаемого высказывания обнаруживается в момент утраты контроля за порождением. Следовательно, есть совокупность факторов, которая обуславливает доминантный вариант, делает его доминантным [3].

Л.С.Цветкова отмечает что нейропсихологический метод определяется учеными как наиболее адекватный для выявления речевых отклонений. Он позволяет рассматривать психическую функцию на разных уровнях ее реализации: мозговом, психофизиологическом и психологическом. Нейропсихологический подход базируется на принципах качественного синдромологического анализа высших психических функций, который позволяет рассматривать мозговые механизмы возникновения речевых нарушений.

Связь мозговой организации и функциональных проявлений не имеют жестокого детерминированного характера. Эту мысль подтверждает современное понимание нейробиологических основ развития психики ребенка, для которого характерно признание сложного сплетения взаимодействия факторов среды и наследственности, конструктивной самоорганизации структурно-функциональных систем, важности ранних этапов развития ребенка (Т.В.Ахутина).

Т.В.Ахутина подчеркивает, что за последнюю четверть века было обнаружено множество фактов, доказывающих значимость раннего опыта для формирования структурно-функциональных систем мозга и их эффективности.

Во-первых, были получены сведения о том, что развитие соотношения «мозговая структура - функция» является двунаправленным процессом взаимодействия: не только функция зависит от структуры, а мозговая архитектура зависит от опыта функционирования.

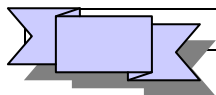
Во-вторых, исследования показали, что психические функции представляют собой иерархические структуры с различными по времени сенситивными периодами для разных составляющих и разных этажей иерархии. При этом в круговых связках базовых уровней иерархии сенситивные периоды заканчиваются раньше, чем на более высоких уровнях. Такая последовательность построения иерархических структур означает, что возможность полноценного функционирования высших уровней иерархии зависит от раннего опыта, который необходим для формирования нижних.

В-третьих, современные исследования доказывают, что ранний опыт влияет не только на формирование мозговых структур, но и на экспрессию генов и нейрохимию. Активация мозговых круговых цепей под влиянием опыта может вызвать изменения в генах, которые экспрессируются в этих цепях. Протеиновые продукты этих генов могут вызывать химические изменения нейронов и, соответственно, их возбудимость и строение. Эти изменения могут очень сильно влиять на свойства мозговых круговых цепей. При этом некоторые гены могут включаться и выключаться или менять уровень экспрессии в зависимости от опыта - но это только в ограниченном по времени сенситивном периоде созревания круговой цепи.

Выводы. Таким образом, основой специального педагогического воздействия на ребенка с психофизическими нарушениями, в том числе с нарушениями речевого развития, является коррекция его недостатков с учетом структуры дефекта, особенностей развития, становления, прежде всего, психических образований высших уровней организации.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический поход [Текст] / Т.В. Ахутина. – М.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Дрейманис А.П. Нейросинергетика и процесс творческого мышления // Научно-техническое творчество. Проблемы эврилогии. Рига, 1987.
3. Пищальникова В.А. Речевая деятельность как синергетическая система (к постановке проблемы) // Известия Алтайского государственного ун-та. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1997. – №2. – С. 47-56.
4. Чурсина Н. П. Особенности формирования памяти у детей шести лет с общим недоразвитием речи: Нейропсихологический подход: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. [Текст] / Н.П.Чурсина. – М., 2005. – 177 с.
5. Шеперд Г. Нейробиология: В 2-х т. Пер. с англ. [Текст] / Г.Шеперд.– М.: Мир, 1987. – 368 с.



IMPACTUL OPERAȚIILOR DE GENERALIZARE ȘI ABSTRACTIZARE ALE ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ LA DEZVĂLUIREA CONȚINUTULUI NOȚIUNILOR LA LIMBA ROMÂNĂ

Lidia Trofaia, doctor în psihologie, conf. univ., Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară UST

Generalizarea valorifică din plin ... rezultatele activității analitico-sintetice, .. ale abstracției ... reprezentând rezultatul unei analize împletite cu abstracția

S.L.Rubinștein

Summary

Generalization and abstraction are some of the fundamental thinking operations, while play a very important role while working with theoretical notions.

The primary school pupils meet difficulties in the case of complex generalizations, especially the abstractizations. For the improvement of the efficiency of teaching is necessary to develop the pupils ability of understanding at school disciplines. Romanian is one of the basic school disciplines in primary school. It is necessary the development of this thinking operations to succeed in this school disciplines.

Rezumat

Generalizarea și abstractizarea sunt unele din operațiile fundamentale ale gândirii, care au un rol foarte important în lucrul cu noțiunile teoretice.

Elevii de vârstă școlară mică întâmpină greutăți în operaționalizare în cazul generalizărilor complexe, dar mai cu seamă al abstractizărilor.

Pentru sporirea eficienței instruirii este necesar de a dezvolta operaționalitatea gândirii elevilor la disciplinele școlare. Limba română este una din disciplinele de bază la vârsta școlară mică. Pentru a îmbunătăți reușita școlară la această disciplină este necesar de a dezvolta aceste operații ale gândirii la elevi.

Cuvinte-cheie: operații de gândire, generalizare, abstractizare, judecată, însușiri esențiale, însușiri neesențiale, analitică, sintetică, reflexivă, instruire, vârsta școlară mică, limba română, concret, abstract, intelect.

Învățământul școlar la etapa începătoare a instruirii în școală presupune includerea elevilor într-un șir de domenii ale științei. Elevii trebuie să însușească noțiuni din viață, științifice, să opereze cu ele. Deosebit de important în asemenea situații este de a dezvolta operaționalitatea gândirii elevilor, de a le stimula judecata. Unele din operațiile de gândire, judecată se pot afla la un nivel mai bun de dezvoltare, altele, dimpotrivă, nu sunt dezvoltate, ori la fel de bine dezvoltate

și pot crea dificultăți în activitatea de învățare. În lucrul cu noțiunile științifice la disciplinele școlare un moment important este ca la elevi să fie bine dezvoltate, ori să se creieze condiții de dezvoltare a operațiilor de abstractizare și generalizare, de rând cu celelalte operații fundamentale, speciale ale gândirii.

Noțiunile științifice sunt necesare la însușirea disciplinelor școlare, deoarece ele redau esența fenomenelor lingvistice, matematice ș.a. Pentru a fi însușite aceste noțiuni este binevenit ca la elevi să fie dezvoltate capacitatea de a se abstractiza, de generalizare, deoarece este necesar un nivel mai superior de operare cu materialul. **Generalizarea** grupează o clasă de obiecte, fenomene asemănătoare după un criteriu comun, ceea ce permite de a face ordine în diverse clase de noțiuni. **Abstractizarea**, la rândul său, presupune abateră de la semnele neesențiale, superficiale, nesemnificative ale obiectelor, fenomenelor cu scopul evidențierii însușirilor profunde, esențiale, fundamentale. Totodată noțiunile științifice, teoretice se deosebesc de cele concrete, practice, de trai, cu toate că nu pot exista fără ele. Noțiunile, legile științifice au menirea de a dezvălui esența fenomenelor.

Mai mulți savanți psihologi, ca S.L.Rubinștein, E.N.Kabanova-Meller, Goldștein, Scherrer ș.a. [8, 10,] consideră abstractizarea o operație importantă a gândirii, care trebuie dezvoltată de timpuriu la elevi. Nu mai puțin important este și acel moment, că, de rând cu abstractizarea, trebuie dezvoltată și generalizarea, deoarece fără aceste două operații ale gândirii însușirea noțiunilor științifice ar fi imposibilă. Unii psihologi [7] susțin, că generalizarea ca operație a gândirii are un rol important la vârsta școlară mică. V.V.Davâdov, D.B.Elconin și s-au ocupat preponderent cu cercetarea formelor de manifestare a generalizării ca operație fundamentală a gândirii la vârsta școlară mică.

Abstractizarea este o operație fundamentală a gândirii prin intermediul căreia se extrag și se rețin însușirile sau datele esențiale ale obiectelor, fenomenelor, situațiilor, precum și ale semnificațiilor din contextul diverselor însușiri și relații [2]. Deosebim *abstractizare pozitivă* ce se caracterizează prin reliefa și reținerea însușirilor esențiale, definatorii pentru o clasă de obiecte sau fenomene. Avem de asemenea și *abstractizare negativă* caracterizată prin omiterea sau lăsarea deoparte a unor însușiri neesențiale de mare eterogenitate [8].

Abstractizarea poate fi *analitică* [3], în care punctul de plecare îl constituie acțiunea subiectului cu obiectul. De asemenea abstractizarea mai poate fi *constructivă* [4], în care esențialul constă în organizarea informației în sisteme succesive sau simultane. Avem de asemenea abstractizare *simplă* (trecerea de la concret la abstract), precum și abstractizare *complexă* (de la abstract la un abstract mai înalt – “ abstractizarea abstracțiilor “ [9].

Abstractizarea ca operație fundamentală a gândirii se află în strânsă legătură cu generalizarea, care presupune extinderea însușirilor extrase dintr-o categorie întreagă de obiecte sau fenomene. În acest sens în continuare putem vorbi de un alt tip de abstractizare, abstractizarea *reflexivă* în care se realizează asociații foarte eterogene.

Abstractizarea ca operație de gândire a fost studiată în raport cu mai multe fenomene psihice și anume cu cunoștințele, cu operațiile inverse ale multiplicării logice, cu simbolurile, cu formele succesive ale cauzalității. Datorită acestor cercetări s-a scos în evidență, că abstractizarea nu constă doar din extragerea a ceva ce este esențial, dar și prin adăugarea de dimensiuni noi analizei obiectelor și fenomenelor. Cercetările au scos în evidență un alt tip de abstractizare, abstractizarea *reflectantă*, care exprimă modul în care un nivel superior al unui semnal, simbol, fenomen reflectă microcentrat nivelurile inferioare. Acest tip de abstractizare este invers abstractizării multiplicării logice, prin care se realizează deducții analitice.

Alt tip de abstractizare este abstractizarea *simplificată*, care presupune o maximă concentrare, direcționată de condițiile situaționale.

Abstractizarea este un produs al gândirii, rezultat al proceselor amintite mai sus, al prelucrării logice de idei, ipoteze, relații. Cuceririle abstractizării reprezintă un salt în cunoaștere, în același timp și o imitare a ei, deoarece nu rămâne posibilitatea reflectării obiectului în multitudinea determinărilor sale concrete, observabile. Abstractizarea, după părerea U.Șchiopu, este un atribut al noțiunilor cărora nu le corespunde o reprezentare sau însușiri complete ale obiectelor [2]. Elementul obiectului evidențiat în procesul abstractizării, separat de celelalte semne ale lui, devine singurul obiect al gândirii. Astfel, ducând observații asupra diferitor obiecte transparente - aer, sticlă, apă ș. a. - noi evidențiem un indiciu comun: transparența, putând astfel să vorbim în genere despre transparență; observând mișcarea corpurilor cerești, a mașinilor, oamenilor, animalelor evidențiem un indiciu - mișcarea, gândind despre mișcare în genere ca despre un fenomen independent. Tot așa cu ajutorul abstractizării se formează noțiunile de lungime, înălțime, volum, triunghi, număr, verb, substantiv etc.

În strânsă legătură cu abstractizarea este generalizarea, o altă operație fundamentală a gândirii, care presupune extinderea unui fapt particular la categoria similară lui. În activitatea de învățare generalizarea permite ordonarea coerentă a cunoștințelor. Un proces mental asemănător are loc la stabilirea regulilor, legilor.

În psihologia gândirii generalizarea este operația care constă în evidențierea unei însușiri asupra întregului grup de obiecte sau fenomene, stabilind prin aceasta apartenența lor la aceeași clasă, cu atât mai mult cu cât însușirile evidențiate sunt esențiale și necesare. Generalizarea stă la baza formării noțiunilor, conceptelor, definițiilor, regulilor și legilor. Din punct de vedere logic

generalizarea este operația inversă particularizării sau determinării și permite trecerea de la o noțiune cu o sferă mai restrânsă și un conținut mai simplu la alta cu o sferă mai largă și un conținut mai bogat. Cel mai înalt grad de generalizare în acest sens îl ating categoriile cu sens filozofic. Generalizare este orice regulă, orice lege, dedusă pe baza observării aceluiași fapt, fenomene sau dependențe în diferite condiții și cu conținut diferit.

Pentru a trece la treapta superioară a generalității omul trebuie să supună unei analize profunde fapte diferite, deși asemănătoare, să evidențieze ceea ce este esențial pentru toate faptele; cu alte cuvinte, el trebuie să facă abstracție de toate celelalte împrejurări, semne, laturi secundare.

Stabilirea asemănării semnelor esențiale în diferite obiecte (fapte, fenomene sociale , împrejurări) pe baza de abstractizare a semnelor secundare, neesențiale este indiciul formelor superioare ale generalizării. Iată de ce și aceste forme superioare de gândire se bazează pe analiză și sinteză fără de care este imposibilă unificarea obiectelor și fenomenelor diferite la înfățișare în categorii și grupe omogene. Generalizarea funcționează intercorelat cu analiza, sinteza, abstractizarea, concretizarea ș.a.

Generalizarea este cea mai însemnată lege a condiționării în activitatea nervoasă superioară și a învățării. Generalizarea permite recepționarea unui număr foarte mare de stimuli la care se constituie un set limitat de răspunsuri economisindu-se energie nervoasă.

Scopul cercetării – a determina nivelul de dezvoltare a operațiilor de abstractizare și generalizare la elevii de vârstă școlară mică, contribuția lor la însușirea noțiunilor la limba română.

Pentru a realiza scopul propus am aplicat experimentul de constatare. Ca respondenți au fost elevii de vârstă școlară mică din mai multe școli, cu care au lucrat studentele anilor absolvenți de studii de la facultatea Pedagogie a Universității de Stat din Tiraspol cu sediul în Chișinău la tezele de licență. În grupul de respondenți au intrat elevi de la mai multe școli din raionul Ialoveni, Ștefan Vodă, Ungheni ș.a. Este vorba despre studentele, masterandele Stihii G., Pogribnoi L., Juminschi G., M.Urechi ș.a. În special voi face o referire la probele experimentale, pe care le-am efectuat în primăvara-toamna anului de studii 2010-2011 cu elevii claselor primare de la liceul “ Principesa N.Dadiani “ din or. Chișinău. Ca respondenți au fost elevii claselor a III –AB de la acest liceu.

Metodologia cercetării

În cadrul experimentului de cercetare am aplicat următoarele probe:

- I. Tehnica “ Excluderea cuvântului de prisos “.** Se prezintă mai multe grupe de cuvinte. În fiecare grup unele cuvinte pot fi unite după un semn comun, un cuvânt de fiecare dată rămâne de prisos, n-are nimic comun cu celelalte. Elevii trebuie să

analizeze cuvintele, să le grupeze pe cele care au un semn comun și să evidențieze cuvântul, noțiunea, care se deosebește de celelalte, n-are nimic comun cu ele.

- II. Metodica “ Analogii compuse “.** Presupune caracterizarea noțiunilor, cuvintelor prin redarea legăturilor abstracte ce le exprimă. Se verifică capacitatea elevului de a se abstractiza. Metodica include situații de abstractizare practică, teoretică.

Rezultatele cercetării

Proba I. Tehnica “ Excluderea cuvântului de prisos “ a fost prezentată elevilor din ambele clase a III-A și a III-B de la acest liceu. În clasa III-A sunt 29 elevi. La experiment au participat 28 elevi. În clasa III-B sunt 26 elevi. La experiment au participat toți. La proba dată răspunsurile elevilor din ambele clase au fost diferite. În dependență de faptul cum elevii au îndeplinit sarcina de lucru ei s-au plasat la nivel diferit, cu toate că n-au întâmpinat mari dificultăți. Astfel în clasa III-A din cei 28 de elevi, care au participat la prima probă la nivel înalt s-au plasat – 8 (28,6%) elevi, la nivel mediu – 14 (50,0%) elevi, la nivel mai jos de mediu s-au plasat – 4 (14,3%) elevi și la nivel inferior s-au plasat – 2 (7,1%) elevi (vezi tab.N 1, des.1).

Elevii din clasa III-B la această probă au avut un comportament asemănător, cu toate că au fost și unele diferențe evidente în modul de îndeplinire a sarcinilor de lucru și calitatea îndeplinirii. Astfel din cei 26 de elevi, care au participat la proba dată la nivel înalt s-au plasat – 4 (15,3%) elevi, la nivel mediu – 16 (61,5%) elevi, la nivel mai jos de mediu s-au plasat –5 (19,2%) elevi și la nivel inferior – 1 (3,8%) elev. Rezultatele sunt prezentate în tabelul N1, des.1 (vezi tab. N 1, des.1).

Tab. N.1. Nivelul dezvoltării operațiilor de generalizare la elevii de vârstă școlară mică

N D/r	Clasa	N elevi	Nivelul							
			înalt		mediu		Mai jos de mediu		inferior	
			N.el.	%	N.el.	%	N.el.	%	N.el.	%
1.	III A	28	8	28,6	14	50,5	4	14,3	2	7,1
2.	III B	26	4	15,3	16	61,5	5	19,2	1	3,8

În diagramă deosebirile dintre elevi la manifestarea acestei operații de gândire se observă deosebit de evident. Majoritatea din ei s-au plasat la nivel mediu în operare, sunt elevi, care

posedă această operație la nivel înalt, dar sunt și la polul opus – mai jos de mediu, la nivel inferior (vezi fig.1).

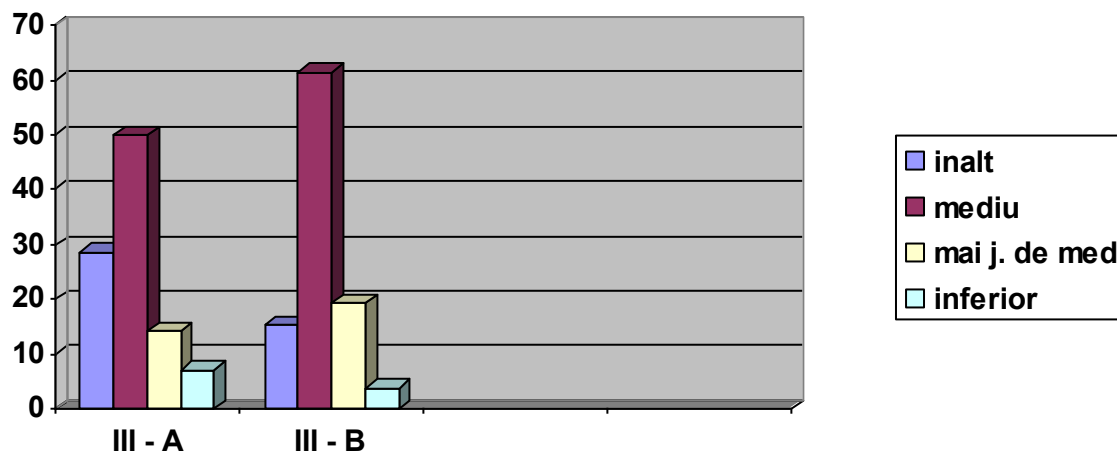


Fig. 1. Nivelul dezvoltării operațiilor de generalizare la elevii de vârstă școlară mică.

Atât într-o clasă cât și în cealaltă la manifestarea operației de generalizare elevii nu întâmpină greutăți deosebite. Pentru majoritatea din ei această operație de gândire s-a dovedit a fi relativ bine dezvoltată. Elevii s-au dovedit a fi deosebit de flexibili în lucrul cu cuvintele apropiate după sens, selectându-le și grupându-le fără careva greutăți. În asemenea situații numai unii elevi au întâmpinat greutăți. Mai complicate, dificile pentru ei au fost cuvintele, care exprimau noțiuni abstracte. Gruparea după sens a unor asemenea cuvinte a fost cam dificilă.

La **proba II “ Analogii compuse “** de asemenea au participat elevii ambelor clase în aceeași componență numerică. Din clasa III-A s-au inclus activ la proba dată - 28 elevi și din clasa III-B – 26 elevi. Trebuie de menționat, că din ambele clase la nivel superior în manifestarea acestei calități nu s-a depistat nimeni. În celelalte cazuri răspunsurile elevilor au fost diferite.

Astfel în clasa III-A din cei 28 de elevi la nivel înalt în abstractizare s-au plasat - 3 (10,7 %) elevi, la nivel mediu - 14 (50,0 %) elevi, și la nivel inferior – 11 (39,3 %) elevi. Dificultăți evidente au întâmpinat elevii în cazul abstractizărilor complexe.

În clasa III-B deosebirile au fost ceva mai semnificative, dar și aici un număr mare de elevi au dat dovadă de un nivel inferior în abstractizare. Astfel din cei 26 de elevi la nivel înalt în abstractizare s-au plasat – 1 (3,8%) elev, la nivel mediu – 9 (34,6 %) elevi și ceilalți – 16 (61,5 %) elevi – la nivel inferior. Elevii din această clasă de asemenea au întâmpinat diferite greutăți în cazul abstractizărilor complexe, cuvintelor noi, care necesitau explicații suplimentare. Rezultatele sunt prezentate în tab.N2 și fig.2 (vezi tab. Nr. 2, fig. 2).

Tab.2. Nivelul dezvoltării operațiilor de abstractizare la elevii de vârstă școlară mică

Nr D/r	Clasa	Nr. de elevi	Nivelul							
			superior		înalt		mediu		inferior	
			Nr.de elevi	%	Nr.de elevi	%	Nr.de elevi	%	Nr.de elevi	%
1.	III-A	28	---	--	3	10,7	14	50,0	11	39,3
2.	III-B	26	--	--	1	3,8	9	34,6	16	61,5

În diagramă deosebirile dintre elevi la manifestarea acestei calități se observă evident (vezi fig. 2). Un număr impunător de elevi s-au plasat la nivelul inferior de abstractizare, din cauza numeroaselor greșeli, pe care le-au comis la aplicarea acestei operați de gândire, judecată. Dacă la proba precedentă un număr mare de elevi s-a plasat la nivelul mediu în operaționalizare, apoi în cazul abstractizării mulți elevi au coborât la un nivel mai jos de operaționalizare.

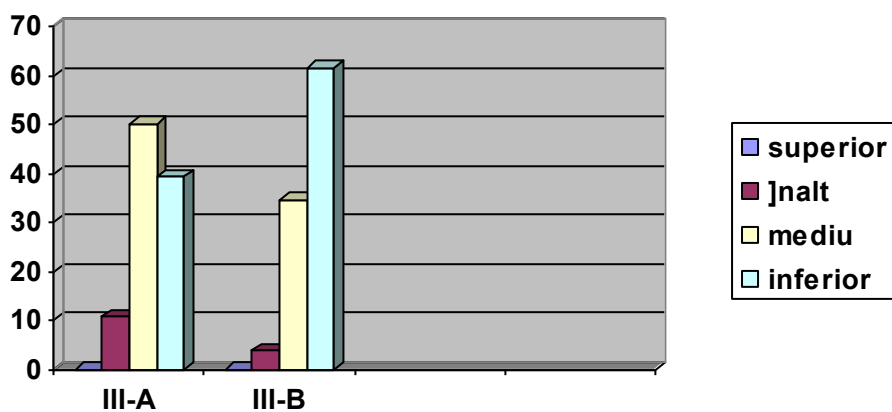


Fig. 2. Niveluri de dezvoltare a operațiilor de abstractizare la elevii de vârstă școlară mică.

Așadar, după cum dovedesc rezultatele cercetării la posedarea operațiilor fundamentale ale gândirii, și anume a operațiilor de generalizare și abstractizare între elevii claselor primare sunt deosebiri evidente. Generalizarea, capacitatea de a grupa obiectele după un semn comun s-a dovedit a fi mai flexibilă, mai dezvoltată, majoritatea elevilor dintr-o clasă cât și din cealaltă,

plasându-se la nivelul mediu de dezvoltare. În ceea ce privește operaționalizarea în abstractizare nivelul de dezvoltare s-a dovedit a fi mult mai scăzut, o bună parte din elevi atât dintr-o clasă cât și din cealaltă plasându-se la nivelul inferior de dezvoltare.

Concluzii

Învățământul contemporan înaintea noi cerințe față de tânăra generație, care trebuie să asimileze cu succes cunoștințele din cele mai diverse domenii ale științei, să-și formeze abilitățile, deprinderile și obișnuințele necesare pentru a se integra activ în viața socială. Cerințele pe care le înaintea societatea față de tânăra generație sunt tot mai complexe și mai dificile iar tinerii, în cazul nostru elevii, trebuie să facă față obligațiilor. Pentru aceasta la ei trebuie să fie bine dezvoltată judecata, operaționalitatea gândirii.

Abstractizarea și generalizarea sunt unele din operațiile fundamentale ale gândirii, care au un rol important la însușirea cunoștințelor științifice, teoretice la disciplinele școlare, deaceia în lucrul cu elevii trebuie de căutat modalități de a dezvolta operaționalitatea gândirii elevilor, atrăgând atenție și la operațiile de abstractizare, generalizare. Abstractizarea este operația de gândire, care în forma sa dezvoltată îi permite elevului de a evidenția esențialul în fenomene, în cazul nostru în noțiunile lingvistice, de a face o abatere de la semnele neesențiale concurente. În ajutor în asemenea situații vine generalizarea, care unește unește fenomenele după semnul esențial comun. Făcând ordine în cunoștințe elevul capătă capacitatea de a le posedea și mai ușor operează cu ele.

Rezultatele probelor experimentale dovedesc, că la elevii de vârstă școlară mică mai dezvoltată este operația de generalizare, ca operație fundamentală a gândirii. În cazul abstractizării elevii operează diferit, mulți din ei s-au plasat la nivelul inferior de operaționalizare, ca dovadă a faptului că pentru aplicarea operației date încă nu dispun de capacitățile necesare.

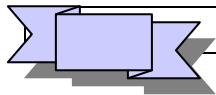
Este necesar de a dezvolta operaționalitatea gândirii elevilor, aceasta, la rândul său, va contribui la însușirea cu succes a cunoștințelor, la formarea abilităților, deprinderilor și obișnuințelor necesare și va exclude însușirea mecanică a cunoștințelor. Cunoștințele însușite mecanic nu contribuie cu nimic la dezvoltarea intelectului elevilor, rămân ca un corp inert și n-au impact la dezvoltarea ulterioară a persoanei.

BIBLIOGRAFIE

1. Cerghit, 2002, Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Aramis Prin, București.
2. Dicționar de psihologie, 1997, coord.: U.Șchiopu, Ed. Babel, București.
3. Piaget J., 1965, Psihologia inteligenței, București.
4. Radu I. ș.a., 1991, Introducere în psihologia contemporană, Cluj-Napoca.

5. Zlate, M, 2001, Psihologia la răspântia mileniilor, Polirom, Iași.
6. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения // Вопросы психологии, 1962, Н 4.
7. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). /Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В.Давыдова. М.,1966.
8. Кабанова-Меллер Е.Н.,Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся, М., 1968.
9. Костюк Г.С., Вопросы психологии мышления // Психологическая наука в СССР :В 3 т., Т I, М., 1959.
10. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии// Избранные психологические труды, Т 1, М., 1983.

Primit 22.11.2012



НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ИННОВАЦИОННОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Т. И. Койчева, кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательского сектора Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина.

Summary

The article examines the impact of teacher's research on innovative development of Pedagogical University. The factors which influence on the effectiveness of research activity of teachers from Pedagogical University are given.

Keywords: research activity, teachers, innovative development, Pedagogical University.

Резюме

В статье рассматривается влияние научно-исследовательской деятельности преподавателей на инновационное развитие педагогического университета. Приводятся факторы, влияющие на эффективность научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогического университета.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, преподаватели, инновационное развитие, педагогический университет.

Мировые трансформационные процессы ориентируют современное сообщество на поиск путей и средств инновационного развития. Тренды глобализации и информатизации всех процессов в рамках становления общества знаний все более активно влияют на определение существующего положения образовательной системы, выявление её специфики, путей дальнейшего развития и влияние на развитие общества. Инновационный путь развития ориентирован построение общества с экономикой нового рыночного типа, что предполагает создание, распространение и использование научно-технических знаний во всех отраслях и секторах с целью снижения производственных издержек, повышения производительности труда и роста конкурентоспособности национального производства [1].

Мировой опыт показывает, что предпосылки для формирования инновационной модели развития вуза требуют значительного реформирования организации научно-исследовательской деятельности преподавателей. В рамках сценария активного инновационного развития, предлагаемого Всемирным Банком, предусматривается опережающее развитие вуза как среды «генерации знаний», обеспечение

конкурентоспособности его исследований и разработок на ограниченном числе приоритетных направлений, создание эффективной инновационной инфраструктуры и стимулирование широкой технологической модернизации образовательной сферы. Конкретными шагами в этом направлении являются: создание и поддержка базовых кафедр вуза, отвечающих направлению его образовательной деятельности; конкурсное распределение средств по финансированию и материально-техническому обеспечению научно-исследовательской деятельности преподавателей; создание системы грандов и тендеров для привлечения молодых ученых и преподавателей к проведению научных исследований; создание специальной программы поддержки и мотивации исследовательских коллективов и отдельных преподавателей в выполнении научных исследований.

Следует отметить, что вопросам научно-исследовательской деятельности высших учебных заведений посвящены многие публикации (Л. Гохберг, И. Дежина, М. Кремень, И. Кузнецова, С. Николаенко, Н. Розанова и др.). В них подчеркивается, что высшая школа не только обеспечивает качество подготовки специалистов для всех сфер общественного производства, но и подготовку научно-исследовательских кадров и проведение собственно научных исследований. При этом именно научно-исследовательская деятельность преподавателей высшего учебного заведения является тем источником, который позволяет поддерживать знания, практический опыт и потенциал профессорско-преподавательского состава на должном уровне и определяет качество подготовки специалистов высшей квалификации (аспирантов, докторантов).

Сегодня исследования по проблеме организации научно-исследовательской деятельности преподавателей в высшей школе проводятся в нескольких направлениях. Первое направление раскрывает важность научно-исследовательской деятельности преподавателей вуза для общества в целом и развития науки в частности (В. Абдеев, В. Атоян, В. Зинченко, Б. Липский, А. Пинский, В. Разумный и др.). При этом подчеркивается, что ориентация этой деятельности на социальные запросы общества способствует развитию у студентов уже в стенах учебного заведения интереса к науке и тем самым положительно влияет на качество подготовки молодых научных кадров.

Второе направление концентрирует внимание ученых на изучении влияния научно-исследовательской деятельности преподавателей высшего учебного заведения на его статус, популярность, отношение в обществе к высшему образованию в целом (М. Богуславский, Г. Бордовский, В. Кинелев, А. Кропачев, А. Кукушкина и др.). Третье

направление посвящено проблемам управления вузовской наукой, в том числе коллективными разработками.

Особое внимание уделяется разработке научной политики в вузе и управлению инновационными процессами в научном творчестве (Н. Казаков, В. Кан-Калик, Н. Никандров); специфике научной деятельности в условиях высшей школы (Ю. Васильев, Е. Водопьянова, Г. Засобина, В. Мамаев, А. Терехов и др.). Обосновывается плодотворность коллективного научного поиска в отдельных структурных подразделениях ВНЗ и на основе объединения сил преподавателей и практиков-производственников (З. Васильева, В. Иванов, А. Кукушкина, Н. Ладыжец, Ю. Симагин и др.). Важно, что во всех разработках ученых подчеркивается, что гуманитарным приоритетом XXI века становится интеграция образования и науки, в основе которого лежат объективные социально-экономические закономерности. Эти закономерности связаны с доминированием в современном обществе законов рыночной экономики, что изменяет характер производительных сил и производственных отношений, социальный статус субъектов производства; увеличением объема и количества наукоемких производств, для эффективной организации которых требуется персонал с высшим профессиональным образованием; неуклонным увеличением и обновлением объема научно-технической информации; быстрой сменой технологий и интегративным характером научных исследований, проводимых на стыке различных наук и синтезе предметных областей знаний; активным внедрением и использованием современных информационно-коммуникационных технологий как средств интеллектуальной деятельности, автоматизации физического и умственного труда.

По общему признанию ученых, сегодня в основе пути инновационного развития любого производства и социального института лежит деятельность, связанная с созданием и внедрением новых идей, научных знаний, технологий, различных видов продукции и способов управления. Только таким путем можно обеспечить рост и конкурентоспособность национального продукта, рост благосостояния общества в целом и каждого его члена в отдельности. В этом контексте научно-исследовательская деятельность преподавателей высших учебных заведений рассматривается важной составляющей национальной системы инновационного развития, что обуславливает необходимость существенной трансформации ее традиционных функций в сфере обучения и профессиональной подготовки, а также в области организации самих научных исследований [2, 3].

В педагогическом университете участие в научно-исследовательской работе - необходимое условие качественного преподавания. Если преподаватель не ведет самостоятельно научно-исследовательскую деятельность, то в определенный момент он сталкивается с проблемой несоответствия своих знаний и компетентности современным требованиям. Научно-исследовательская деятельность преподавателей педагогического университета является индикатором его развития, показателем инновационности и конкурентоспособности на рынке предлагаемых им образовательных услуг. Однако, невзирая на эти важные моменты, организация и повышение качества научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогического университета сегодня осуществляются преимущественно эмпирическим путем, без научно обоснованной базы для принятия эффективных решений.

В организации научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогического университета, оценке ее качества и результативности наблюдается существенный разрыв между образовательным и научным целями; узкая направленность тематики научных исследований; доминирование научных тем прикладного характера с низкой практической отдачей; отсутствие полного заверщенного цикла научных разработок с созданием конечной готовой продукции; слабая поддержка научных кадров со стороны администрации вузов и соответствующих министерств [4].

Для преодоления этого разрыва целесообразно использовать диагностический подход к содержанию и результатам научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогического университета. Он предполагает всесторонне информационное обеспечение и пропаганду результатов научно-исследовательской деятельности преподавателей в педагогической среде; определение направлений НИР с учетом внешних запросов, внутренних потребностей и реальных возможностей преподавательского состава вуза; коммерциализация исследовательских поисков; дифференциация и персонализация всех управленческих действий на системной основе. При выполнении этих рекомендаций следует исходить из того, что по своей сути научно-исследовательская деятельность преподавателей педагогического университета представляет собой сочетание индивидуальных разработок и коллективного взаимодействия ученых на основании постоянного приращения и обогащения точного, объективного и системного знания о мире, человеке и его разнообразной деятельности.

В современных условиях любая деятельность человека востребует научные знания в трех аспектах: для повышения его своей собственной эффективности, развития и саморазвития, а также обновления сопутствующих продуктивной деятельности

производственных отношений. В процессе реализации этих задач совершенствуются сами научные знания. В современных условиях они выступают как содержательное психологическое и социально-этическое обеспечение социального прогресса и одновременно как фактор индивидуального самосовершенствования и развития его субъектов.

Взаимодействие педагогического университета с научной и производственной сферами в рамках инновационного развития предполагает воспроизводство и порождение новых знаний, имеющих потенциальный рыночный спрос путем проведения фундаментальных и поисковых прогностических, прикладных исследований и технологических разработок; внедрения научных результатов в производство, создания конкурентоспособной инновационной продукции. Не менее важно создание инфраструктуры инновационного развития вуза и научно-исследовательской деятельности его преподавателей как системы; подготовки специалистов для организации и управления в сфере организации научно-исследовательской деятельности и обеспечения ее инновационной направленности.

Следует отметить, что в Украине высшее образование рассматривается либо как один из источников инновационного развития, либо как его составной элемент. Иными словами, вузы воспринимаются как влияющие на инновационные процессы и поэтому поднимаются вопросы качества подготовки специалистов, содержания образования, его доступности, связи образования и науки и т.п., либо они рассматриваются как то, что само требует развития. Во втором случае развитие высшего образования обсуждается в контексте инновационной политики государства [3, 5].

Можно утверждать, что каждый из подходов связан со своим определенным кругом вопросов и у каждого из них своя временная перспектива. В рамках первого подхода центральное место занимает ориентация на будущее: инновационность понимается как постоянное стратегическое планирование, которое учитывает в том числе сферу высшего образования. В рамках второго подхода инновационность рассматривается как то, что требует постоянной ориентации на настоящее, на насущные проблемы, требующие актуального решения. Несмотря на эти различия, два указанных подхода могут рассматриваться не как взаимоисключающие, а как различные, но взаимодополняющие комплексы вопросов, связанных с двумя разными областями интересов, без учета которых современные вузы не могут быть действительно современными и эффективными. Однако в целом понимание высшего образования как

фактора инновационного развития еще не приобрело своего научно обоснованного и практически обеспеченного статуса.

Несомненно, что успех педагогического университета в условиях рыночной экономики, острой конкуренции за абитуриентов, в эффективной реализации намеченных целей и задач развития зависит от уровня развития научно-исследовательской деятельности преподавателей и ее продуктивности. В современных условиях - это не просто научно-исследовательская деятельность, а сочетание с инновационной деятельностью, включающей фундаментальные, прикладные исследования и разработки, маркетинговые исследования и инновационное обучение студентов.

В докладе Всемирного Банка отмечается, что высшая школа должна быть способна быстро реагировать на сигналы с рынка труда и оперативно приспосабливаться к технологическим изменениям, что неизбежно влечет за собой необходимость применения более гибкой системы приема на работу, расстановки преподавательских кадров и оценки качества их работы [1]. В этом контексте научное обеспечение и научный анализ образовательной и научно-исследовательской деятельности преподавателей становится ведущей характеристикой всей образовательной системы.

Очевидно, что в условиях, когда научно-исследовательская деятельность преподавателя вуза осуществляется в сфере науки, определяющей его профессию, она становится главной составляющей его основной деятельности и показателем ее качества. Поскольку преподавание в педагогическом университете включает научное объяснение практического воплощения профессии учителя в жизнедеятельности реформируемого общества, то основным фактором его эффективности выступает взаимопроникновение научно-исследовательской и педагогической деятельности с учетом социальных перемен в сфере педагогической профессии, избранной студентами.

Однако многими авторами отмечается, что научно-исследовательская деятельность преподавателей в большинстве случаев оторвана от преподавательской и общей направленности деятельности коллектива кафедры. Большая часть научных исследований, используемых в учебном процессе, ориентирована на реконструкцию существующих производственных, технологических и педагогических систем, без учета их усовершенствования и повышение эффективности.

Анализ состояния научной работы во многих украинских вузах и вузах государств постсоветского пространства показывает, что одним из острейших вопросов является проблематика научных исследований [6, 7]. Чаще всего она только внешне оформлена как общеуниверситетская тема, на деле же каждый преподаватель разрабатывает тему своей

диссертации, порой давно защищенную и апробированную. Как правило, тематика научно-исследовательской работы преподавателей педагогического университета разобщена, разделена на отдельные частные вопросы, которые плохо согласованы между собой и мало отвечают задачам инновационного развития самого вуза. Не всегда оправданный индивидуализм преподавателей разрушает дух свободной научной корпоративности, который изначально был заложен в организацию первых европейских университетов. Несмотря на то, что до 80 % новой научной информации создается в вузах, далеко не всегда новое знание доводится до стадии практического внедрения, разработки конкретных учебно-методических материалов, которые могут быть востребованы на рынке образовательных услуг.

Во многих странах мира вузы приступили к радикальным преобразованиям, с целью лучше подстроиться к новым требованиям, которые выдвигаются к образованию и задачам, возникающим в условиях конкуренции. Главная цель - повышение институциональной гибкости и усиление адаптивного потенциала вузов и программ высшей школы. Эти реформы затрагивают предлагаемые абитуриентам программы, академическую и организационную структуру, педагогические процессы и методы преподавания, физическую инфраструктуру и весь преподавательский состав [8]. Чаще всего при их создании реформаторы исходят из того, что не знание служит профессии (т.е. включено в нее), а профессия является практикой манипулирования знаниями. Поэтому их накопление и использование становится решающим условием прогресса общественного развития и наряду с этим, условием инновационного развития вуза [9].

Сегодня знание, созданное в результате научно-исследовательской деятельности, фактически переходит в собственность общества, становится продуктом производства сферы образования и товаром, обладающим определенной стоимостью, т.е. начинает функционировать не в рамках профессиональных сообществ, а в рамках систем социального воспроизводства, ключевой из которых является самообразование. Именно поэтому общество ставит «задачу обновления знаний в течение всей жизни».

По сути, образование замыкается на самом себе и условием его эффективности является способность обучать учению. В результате традиционное деление на объективное знание и личностный смысл, лежавшее у истоков профессионального образования, радикально переопределяется: не личность должна подчиняться специализированным навыкам и способностям, а они должны наполняться личными значениями и интерпретироваться в контексте личностных ценностей.

В этой ситуации одним из важнейших направлений научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогического университета, избравшего путь инновационного развития, является изучение путей и средств обновления учебно-воспитательного процесса, результатом которого является подготовка специалиста определенного качества. Независимо от того, является ли вуз техническим, классическим, гуманитарным или собственно педагогическим, осмысленное и научно обоснованное построение учебно-воспитательного процесса становится залогом осознанного управления качеством подготовки специалистов, основанием для принятия эффективных решений по его обеспечению.

В отношении содержания высшего образования это предусматривает введение таких курсов, которые могут предоставить студентам возможность дискурсивно перерабатывать и осмысливать проблемы современности в преломлении их в сфере избранной профессии. Кроме того, это один из способов переориентации высшего педагогического образования на сближение практики и теории.

Опыт давно убеждает в том, что обучение дает лучший результат, если предметная область воспринимается студентом как имеющая непосредственное отношение к его профессии, практической работе [9]. Наконец, это вариант решения проблемы личностной и деятельностной ориентации высшего педагогического образования, выведения его из сферы формального и потому безответственного обучения будущих специалистов в сферу реально востребованного и качественно гарантированного профессионального образования.

Введение требования социальной ценности педагогических разработок в научно-исследовательской деятельности преподавателей педагогического университета – это, по сути, определение способа разрешения противопоставления объективного и субъективного, лично значимого в знании, превращение знания в предмет активной переработки обучающихся. Уровень личностных ценностей - это как раз тот уровень, где происходит сращивание профессиональной и общественной составляющих образовательной практики. Если модернизация высшего образования 70-х годов может быть охарактеризована как научно-технологическая, а процессы преобразований конца 80-х и 90-х годов прошлого столетия можно назвать организационно-управленческими, то современный этап модернизации высшего педагогического образования следовало бы назвать практико-ориентированным.

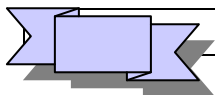
Таким образом, для модернизации системы высшего педагогического образования, его ориентации на инновационное развитие, совершенствование образовательной деятельности вуза и повышение его качества необходимы фундаментальные и

прикладные исследования в различных областях науки, эффективная подготовка высококвалифицированных специалистов, которые будут конкурентоспособными, готовыми к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Литература

1. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы : Доклад Всемирного Банка / Пер. с англ.; - М. : Издательство «Весь Мир», 2003. - 232 с
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века : подходы и практические меры (Принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке : подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.) // Альма Матер (Вестник высшей школы). - 1999. - № 1. - С. 30-37.
3. Ніколаєнко С. М. Вища освіта і наука - найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку **[Електронний ресурс]** // Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/rzvosv>. - Назва з екрану.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003—2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. - Київ, Тернопіль, 2004. - 147 с.
5. Даниленко Л. І., Паламарчук В. Ф. Тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України у контексті європейського вибору **[Електронний ресурс]** // Режим доступу: <http://www2.cippe.edu.ua.net/forum/viewtopic.php?t=93&sid=be52651faa69d6c716717a9d529d534e>. – Назва з екрану.
6. Розанова Н. Вузы в XXI веке: вызов со стороны исследовательской работы / Н. Розанова, Е. Савицкая // Вопросы экономики. - 2006. - №7. - С. 118 - 128.
7. Шульман Л. Реформа організації науки та процесу взаємодії наука-держава **[Електронний ресурс]** // Режим доступу: <http://rpl.org.ua/ukr/>. – Назва з екрану.
8. Вигтоп R. Clark. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. / Ed. Guy Neave. - Published for the IAU Press Pergamon, 1998. - P. 164.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. - М.: «Когито-Центр», 2002. - 396 с.

Primit 04.10.2012.



Maria Vîrlan, dr., conf. univ.

Olesea Frunze - lector superior,

catedra de Asistență Socială

U P S „Ion Creangă”

Summary

In this article, the authors highlight issues of modern family crisis in Moldova. Special attention is given families consequences of the crisis on children's development. A relevant consequence of this crisis is the institutionalization of children. The authors present the results of an empirical study, subjects were professionals in the DPDC. The study was in sight following objectives: highlight the causes that can lead to placement of children in institutions, the impact of institutionalization on child development and psychosocial support set off social network. Finally, research findings and formulate recommendations for improving the social system of family and child protection.

Rezumat

În articolul de față autorii evidențiază aspectele legate de criza familiei moderne din Republica Moldova. O atenție sporită se acordă consecințelor crizei din familii asupra dezvoltării copiilor. O consecință relevantă a acestei crize reprezintă instituționalizarea copiilor. Autorii prezintă rezultatele unui studiu empiric, subiecții cărora au fost profesioniștii din cadrul DPDC. Studiul a avut în vizor următoarele obiective: evidențierea cauzelor ce pot genera plasarea copiilor în instituții, impactului instituționalizării asupra dezvoltării psihosociale a copilului și reliefării rețelei sociale de sprijin. În final se formulează concluziile cercetării și unele recomandări pentru îmbunătățirea sistemului social de protecție a familiei și copilului.

Cuvinte – cheie: criza familiei contemporane, copil instituționalizat, riscuri sociale, rețea socială de sprijin.

Ultimele decenii ale secolului al XX-lea sunt marcate de transformări profunde în toate sferele vieții sociale (economică, politică, spirituală) și influențează atât evoluția institutului familiei cât și valorile, normele și comportamentele din această sferă. La momentul actual dezvoltarea institutului familiei din Republica Moldova se află sub influența a două procese majore, care se derulează în paralel, având numeroase puncte de tangență: amploarea modernizării, liberalizarea comportamentelor și valorilor familiale și tranziția la economia de piață, însoțită de criza socioeconomics adâncă și de lungă durată. Impactul acestor schimbări sunt diminuarea considerabilă a calității vieții familiei contemporane,

liberalizarea formelor de activitate și a comportamentului uman, ceea ce în mod considerabil accelerează dezvoltarea procesului de modernizare a institutului familiei.

Pentru majoritatea familiilor din țara noastră trecerea la o nouă organizare socială a avut urmări negative, generate de numeroase dificultăți, noile oportunități create ca rezultat al transformărilor sociale și economice fiind accesibile, deocamdată, doar pentru un număr mic de familii. Etapa transformării socioeconomice globale determină schimbări în viața interioară și exterioară a familiei. Descreșterea veniturilor reale ale populației impune familia să-și schimbe planurile de viață, curente sau de perspectivă, să-și reducă cheltuielile, să găsească posibilități noi pentru a-și câștiga existența, însă nu numai micșorarea veniturilor are consecințe grave, și, mai ales, scăderea statutului social, a ambițiilor și aspirațiilor membrilor familiei, acestea fiind cele mai distructive efecte ale perioadei de tranziție.

Criza de lungă durată duce la dezorganizarea atât din punct de vedere individual, cât și social: crește nivelul criminalității și violenței, se manifestă comportamentul deviant, i-a proporții somajul, se reduce consumul, se destramă familiile, se intensifică migrația forței de muncă ect.

Toate acestea au pus în fața majorității familiilor din Republica Moldova problema dificilă de acomodare la situațiile în permanentă schimbare. Puse în fața efectului devastator al unei sărăcii neașteptate, multe familii încearcă să se acomodeze la noul mod de viață. În condițiile crizei socioeconomice învățarea în familii privește din ce în ce mai mult adaptarea la incertitudini, mai degrabă decât conduita necesară în condițiile planificării într-un viitor viabil.

C. Zamfir menționează că acest proces de acomodare în situația de criză are atât efecte pozitive cât și negative, de exemplu, dificultăți materiale determina amânarea căsătoriei, a nașterii copiilor aceasta ducând la schimbarea măririi familiei, vârstei medii de căsătorie etc. În acest context este foarte important a sublinia ca familia are o valoare deosebită ca instituție, prin care membrii societății se pot adapta în situația de criză, deoarece anume în cadrul ei se repartizează resursele financiare, sunt sprijiniți material membrii familiei inapți de muncă sau care au pierdut locul de muncă și temporar sunt întreținuți de alți membri ai familiei. Deci familia rămâne a fi "cuib" după (E.Sharter,1975) cald și sigur, care ocrotește membrii de presiunile lumii exterioare și le oferă grijă, susținere, dragoste și satisfacție.

V. Arhangheliskii (1994) analizând tendințele de dezvoltare a familiei, este de părerea că această instituție se află în criză din următoarele motive:

1. îndeplinirea nesatisfăcătoare de către familie a funcției reproductive a populației;
2. numărul mic de copii în familie ;
3. depopulația țării;
4. înrăutățirea funcției educative ;
5. slăbirea legăturilor dintre familie și alte instituții sociale;
6. dezorganizarea familiei ca microgrup social.

Cauzele crizei familiei după părerea lui N. M. Rimașevskaia, E.B.Breeva, (1996) sunt:

- a) diferențierea societății;
- b) insuficiența spațiului locativ;

- c) înrăutățirea sănătății fizice și psihice a populației;
- d) reducerea capacității de muncă;
- e) creșterea criminalității în rândurile tineretului;
- f) marginalizarea populației.

A.I.Antonov , V.A.Borisov (1998) descriu criza familială ca un rezultat al nivelului înalt, al divorțurilor, al delincvenței juvenile, scăderii natalității, conflictelor intrafamiliale.

Evident că transformarea relațiilor sociale i-a impus pe indivizi să caute modalități proprii de adaptare la noul tip de societate prin schimbare comportamentului premarital și a celui conjugal, planificarea familială sau prin alegerea celibatului, deoarece libertatea crescută reclamă o responsabilitate mai mare în condițiile sociale dinamice.

Bazându-se pe rezultatele investigațiilor științifice, mulți cercetători susțin opinia că familia contemporană a pierdut mult din caracterul ei de instituție socială, cuplul familial fiind interesat mai mult în satisfacerea propriilor interese și mai puțin de realizarea funcțiilor pe care societatea le atribuie instituției familiale. Criza profundă care afectează familiile contemporane duce la modificarea funcțiilor sociale ale acestui institut social, care reprezintă modul de manifestare a activității vitale a familiei și a membrilor ei.

Mulți cercetători care analizează situația demografică din Republica Moldova în prezent, susțin că nerealizarea de către familie a funcției reproductive este cauzată de reducerea esențială a nivelului de trai al populației, de șomaj, condițiile economice precare, ceea ce împiedică familiile să aibă mai mulți copii. Se constată că cuplurile conjugale se orientează mai mult spre un singur copil în familie din cauza saracini, șomajului, lipsei mijloacelor de existență, spațiului locativ, este foarte răspândite printre reprezentările cotidiene. Însă cercetarea amplă a comportamentului reproductiv, adică a întregului complex de factori sociopsihologici, demonstrează că în ultimele decenii în familii nu mai există tendința de a avea mulți copii.

Altă funcție a familiei - cea educativă, care este în tangență directă cu funcția de reproducere, - este exercitată de către familie, de asemenea, nesatisfăcător, despre ce confirmă creșterea numărului de copii abandonați instituționalizați, vagabonzi, criminalitatea în rândul adolescenților etc.

Locul copilului este în familie și comunitate, iar plasarea lui într-o instituție în urma unor circumstanțe trebuie să devină o ultimă soluție, cu statut temporar, până la depășirea situației de dificultate, prin găsirea unei oportunități permanente, ce ar asigura protecția copilului, oferindu-i modele de urmat în viața de adult.

Cu regret, în realitate instituțiile au devenit niște „depozite” pentru mii de copii, iar instituționalizarea - oricât de bine intenționată, influențează totuși negativ asupra dezvoltării intelectuale, fizice, emoționale și sociale a copilului.

Cu cât vârsta copilului este mai mică și perioada de instituționalizare mai mare, cu atât efectele, consecințele instituționalizării sunt mai grave în plan psihologic și social. În primul rând, copiii

instituționalizați sunt lipsiți de condițiile necesare pentru a-și dezvolta potențialul. În al doilea rând, nu li se asigură respectarea drepturilor lor fundamentale.

Convenția Organizației Națiunilor Unite privind drepturile copilului prin art. 20 menționează: „Copilul care este temporar ori permanent lipsit de mediul său familial sau care pentru protejarea intereselor sale nu poate fi lăsat în acest mediu, are dreptul la protecție și asistență specială din partea statului”.

La momentul actual, asistența copilului lipsit de mediul familial se realizează, preponderent, prin sistemul național de instituții de educație și îngrijire a copiilor. Această rețea de instituții oferă servicii pentru diverse categorii de copii în dificultate, printre care serviciile pentru copiii orfani sau temporar lipsiți de îngrijirea părintească.

În majoritatea cazurilor anume părinții sunt inițiatorii instituționalizării copiilor, motivând că nu și pot onora obligațiunea de a asigura îngrijirea și condițiile necesare dezvoltării copilului.

Aflarea copilului în instituție duce la înstrăinarea acestuia de familie, copilul fiind vizitat din ce în ce mai rar, până părinții „uită” de propriul copil și se îngrijesc doar de nevoile personale.

Plasarea copiilor în instituții de către propria familie a devenit un fenomen al abandonului nedecarat de părinți, dar care practic nu se deosebește de abandonul în maternitate sau la vârsta fragedă a copilului. Acest tip de abandon este foarte periculos pentru o bună evoluție a dezvoltării copilului, condiționând comportamente dificile și o abordare cu efecte negative în dezvoltarea psihologică.

În vederea evidențierii cauzelor ce pot genera plasarea copiilor în instituții, impactului instituționalizării asupra dezvoltării psihosociale a copilului și reliefării rețelei sociale de sprijin am realizat o interviuare cu specialiștii de la DPDC din municipiul Chișinău. (asistenți sociali, psihologi, specialiști în drepturile copilului, asistenți parentali profesioniști).

La întrebarea referitoare la cauze am obținut următoarele răspunsuri:

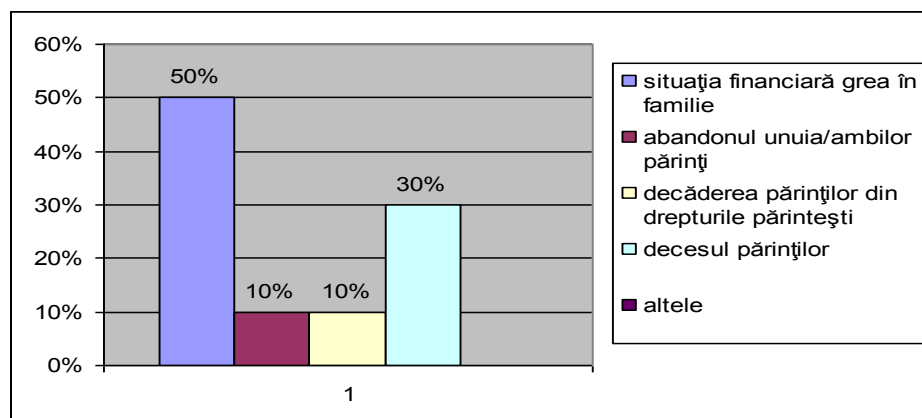


Figura 1. Cauzele instituționalizării

De cele mai dese ori cauza instituționalizării o constituie starea materială precară a familiei datorată fie sărăciei, fie șomajului sau plecării peste hotare a părinților - (50%). O altă cauză frecvent întâlnită este decesul părinților și lipsa unui tutore/rude care să ia copilul în îngrijire – (30%). Abandonul unuia/ambilor părinți și decăderea părinților din drepturile părintești din diferite motive, precum abuz,

alcoholism, detenție, neglijare au fost indicate drept cauze a plasării copilului în instituție corespunzător de câte 10% din respondenți.

Referitor la impactul instituționalizării asupra dezvoltării psihosociale a copilului rezultatele obținute se prezintă în felul următor:

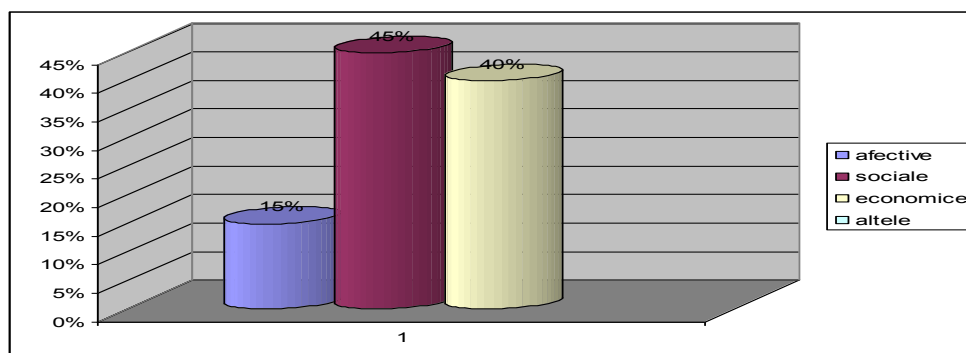


Figura 2. Consecințele instituționalizării

Profesioniștii din domeniu indică cele mai grave consecințe ale instituționalizării după cum urmează: nesatisfacerea necesităților sociale – 45%, economice – 40% și afective – 15%. Acestea din urmă pot fi compensate prin dragostea și grija din partea prietenilor și colegilor din cadrul aceleiași instituții cu trăiri și sentimente similare. Satisfacerea nevoilor de comunicare și de afectivitate ale copiilor are loc aprioric în cadrul familiei. Problema se agravează atunci când vorbim de copiii din instituții, în cazul cărora legătura părinte-copil nu poate fi suplinită în totalitate prin relația cu educatorii. Drept rezultat crește probabilitatea apariției dificultăților de adaptare și dezvoltare psihică, ceea ce poate duce la manifestarea unor tendințe agresive și a unor tulburări afectiv comportamentale.

Din momentul separării de familie, indiferent care au fost motivele acesteia, copilul trece printr-o perioadă dificilă de adaptare la noile condiții de viață, la persoanele care vor constitui noua sa „familie”.

Pentru a „supraviețui” și a obține abilități utile pentru viața de matur în cadrul instituției copilul trebuie să dea dovadă de multă răbdare, insistență de a-și atinge scopul și de a-și asigura un viitor. Copilul are nevoie de modele de comportament adecvat, de soluții, care să-i permită depășirea dificultăților cu care se confruntă. Copilul necesită permanent conștientizarea propriei valori, el trebuie să gândească critic, să comunice eficient și în cele din urmă să fie capabil a soluționa de unul singur problemele apărute.

Aceste cunoștințe și deprinderi care vor condiționa un comportament adecvat și atitudini sănătoase pot fi obținute cu ajutorul maturilor, în primul rând din familie, care sunt alături de minor în cele mai complicate situații, în al doilea rând, adulții, care vor oferi copilului cunoștințe funcționale pentru a-i asigura un început cât mai bun de viață matură.

Dacă instituționalizarea pe o perioadă mai îndelungată este singura soluție care îi oferă copilului posibilitatea de a vedea lumea prin intermediul procesului de școlarizare, activități culturale, recreative sau pedagogice etc., copilul va vedea mediul ce-l înconjoară prin "ochelarii instituției" sau, preluând imaginea peștelui, el se va afla într-un acvariu aruncat în mijlocul mării. Între el și lume se vor afla pereții mai mult sau mai puțin transparenți ai acvariului.

Copiii care nu au relații cu lumea decât prin procesul de școlarizare și prin "ieșiri", nu au prilejul să vadă adulții "trăind" pur și simplu (pregătindu-se de lucru, odihnindu-se, comentând evenimentele zilei, citind ziarul etc.). Ei nu văd decât adulți care "muncesc" (educatori, profesori, personal administrativ, de îngrijire). Putem să ne imaginăm foarte ușor riscurile la care sunt expuși adolescenții și tinerii după absolvirea instituției.

Pentru a diminua aceste riscuri există o singură soluție: de a oferi copilului, încă de la vârsta cea mai fragedă clipe de viață într-un mediu obișnuit, de preferință cu familia, care poate fi mai limitată în condițiile sale materiale, dar trăiește într-un mediu social care inevitabil trebuie cunoscut. Astfel copilul, apoi tânărul, va învăța să se orienteze de sine stătător în viața matură.

Cât privește componența rețelei sociale de sprijin, profesioniștii ne-au oferit următoarele răspunsuri:

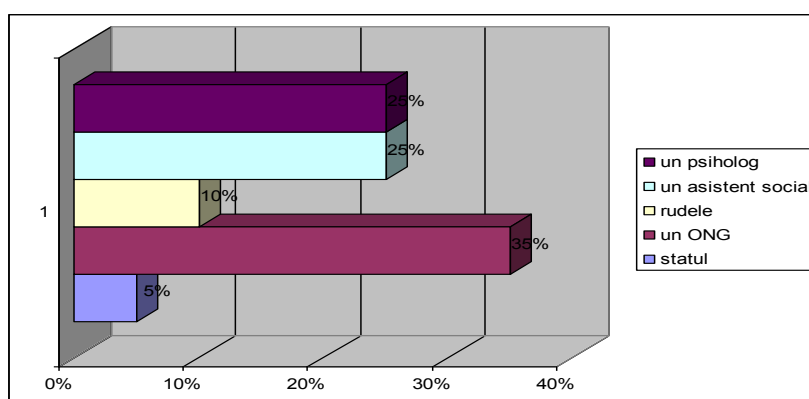


Figura 3. Componența rețelei sociale de sprijin

Prioritate se acordă organizațiilor neguvernamentale din domeniul protecției sociale a copilului și familiei – 35%, deoarece ele acordă copiilor și familiilor în dificultate ajutor gratis, asigurându-le totodată protecție și confidențialitate. Nu mai puțină pondere în sprijinirea copiilor pentru prevenirea instituționalizării le revine următorilor specialiști: asistentul social, psihologul – 25%. Rudele de asemenea fac parte din rețeaua socială de sprijin – 10%. Cel mai puțin inspiră încredere statul – 5%.

Sistemul de servicii pentru copiii lipsiți temporar de îngrijirea părintească a suportat în ultimii ani modificări esențiale prin crearea serviciilor comunitare pentru copiii aflați în dificultate, în scopul prevenirii situațiilor de risc (vagabondaj, consum de alcool și substanțe narcotice, trafic de ființe umane, exploatare și abuz fizic, comiterea infracțiunilor etc.) și reabilitării lor sociale.

În concluzie putem afirma următoarele:

- ❖ Cauzele principale care duc la instituționalizarea copilului sunt: situația materială grea în familie, sărăcia, incapacitatea părinților de a munci, șomajul, migrarea peste hotare. Este de menționat faptul că cu cât perioada de aflare în instituția de tip închis este mai mare, cu atât sănătatea fizică și psihică a copilului este afectată, iar integrarea sa socială va decurge mai greu;

- ❖ Satisfacerea nevoilor afective și de comunicare ale copiilor se realizează la maxim în cadrul familiei. În mediul instituțional nu se ține cont de aceste necesități, ceea ce afectează nivelul de satisfacție

a necesităților individuale ale copilului, iar drept rezultat crește probabilitatea apariției dificultăților de adaptare și dezvoltare psihică, ceea ce poate duce la apariția unor tulburări afectiv-comportamentale;

❖ O consecință gravă a instituționalizării este faptul, că schimbă atitudinea copilului față de societate datorită mediului în care se află, dar atitudinea pe care o au membrii societății față de ei, dându-le statutul de „*copil al nimănui*”. Astfel, este de menționat faptul că tinerii care trăiesc experiența instituționalizării suferă o serie de transformări progresive ale personalității, modificându-și simultan sentimentul propriei identități și modul de a-i percepe pe ceilalți.

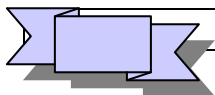
În prevenirea consecințelor negative ale crizei familiilor rolul principal trebuie să-l preia statul. Statul trebuie să se integreze cât mai activ în soluționarea și prevenirea dificultăților majore care sunt prezente astăzi în interiorul familiei. Strategiile statale în susținerea familiei trebuie să punteze următoarele obiective:

- reformarea sistemului de sănătate, de educație și de asigurări sociale, astfel încât să se încurajeze natalitatea și încadrarea pe piața muncii din Republica Moldova;
- atenuarea, pe cât posibil, a efectelor nefavorabile în planul pieței muncii naționale – de structurare a ofertei de forțe de muncă și necorelare cu cererea pieței naționale;
- creșterea numărului de salariați (care constituie o posibilitate deschisă îndeosebi tinerilor).
- susținerea familiilor vulnerabile pentru prevenirea instituționalizării copiilor prin programe și măsuri sociale (educaționale, medicale, culturale etc.).

Bibliografia

1. Bocancea, C., Borș, M. Cîmpeanu, I., Stan, D., Neamțu, G.(coord.). Asistență socială. Studii și aplicații. Iași, 2005.
2. Bulgaru, M, Sali, N., Gribincea, T. Asistența socială în contextul transformărilor din Republica Moldova. Chișinău, 2008.
3. Cojocar, Șt.(coord.). Ghid de bună practică în asistența socială a copilului și familiei. Iași: Lumen 2002.
4. Dilion, M., Grigoraș, S. Asistența parentală profesionistă. Chișinău: ABC, 2003.
5. Grigoraș, S. Problemele copilului lipsit de ocrotirea părinților. Chișinău: Moldova și Lumea, 2004.
6. Ghid de aplicare practică. Sistemul de prevenire a separării copilului de familie. Aprobă prin ordinul Ministerului Protecției Sociale, familiei și Copilului nr. 76 din 08.09.2009.

Primit 14.11.2012.



Influența mediului parental asupra formării și dezvoltării stereotipurilor de gen la preșcolari¹

Rodica (Anghel) Țocu, asist. univ. drd.

Universitatea „Dunărea de Jos” Galați

Summary: This articles underlies the role and influence of parental environment on the process of formation and development of gender-linked conduct and gender-linked stereotypes. The research was carried out on a sample of 261 children aged 2 years and 8 months and 6 years and 11 months, with an average age of 60.69 months (SD = 13.58): 128 girls, 133 boys. The sample also included 522 parents aged 23 years and 50 years (m = 33.76, SD = 4.40). The results have showed that a sex-typed environment (represented by sex-typed parents) is related with a high level of children's gender-role stereotype knowledge. There were no significance results for the domain of adult's occupation and activities.

Key words: gender-role stereotype, parental environment, sex-typed environment, gender identity.

Rezumat: În acest articol sunt prezentate rezultatele studiului influenței mediului parental asupra formării și dezvoltării stereotipurilor de gen la preșcolari. În cercetarea experimentală au participat 261 de copii în vârstă de la 2 ani și 8 luni până la 6 ani și 11 luni, 128 fete și 133 băieți. În același timp în cercetare au participat și 522 de părinți în vârstă de la 23 până la 50 de ani.

Cuvinte-cheie: identitate de gen, stereotip de gen, schematicitate parentală.

Introducere

La nivelul fiecărei societăți există norme, credințe și valori care influențează dezvoltarea psihosocială a individului încă de la naștere. Deși se încearcă crearea unei societăți în care dreptatea și egalitatea socială să constituie unul dintre principalele principii de organizare, totuși poate fi remarcată, în numeroase domenii, o rezistență a perspectivelor tradiționaliste asupra rolurilor de gen aspect ce determină apariția unor tensiuni între progresismul manifestat prin valorile, interesele și aspirațiile proprii și tradiționalismul promovat socio-cultural. Astfel, studierea modului în care societatea reprezentată de mediul parental/familial, mass-media, instituțiile de învățământ, semenii influențează dezvoltarea psihosocială a individului prin

¹ Acest studiu face parte dintr-o cercetare mai amplă inclusă în lucrarea de doctorat a autorului

întărirea sau sancționarea credințelor, comportamentelor relaționate cu genul devine una dintre direcțiile prioritare ale cercetărilor în domeniu.

Aspecte teoretice

Unele dintre cele mai reprezentative perspective teoretice care au încercat să prezinte și să explice influența mediului social, în general, și a celui familial, în particular, precum și aspectele cognitive implicate în formarea și dezvoltarea de către copii a conceptelor privitoare la gen și rolul de gen sunt teoria social cognitivă și teoria schemei de gen, acestea subliniind impactul deosebit al unui mediu parental caracterizat prin promovarea/nepromovarea unor credințe, valori, comportamente de rol de gen de tip stereotip asupra copilului.

Teoria social cognitivă consideră că procesul de formare și dezvoltare a genului se află sub influența reciprocă a trei factori: personali (de natură cognitivă, afectivă și biologică), comportamentali (acțiunile, activitățile relaționate cu genul) și sociali (influențele mediului socio-cultural), subliniind și precizând, de asemenea, importanța deosebită a mediului social și implicarea proceselor cognitive, afective sau motivaționale în procesul de formare și dezvoltare a conceptelor relaționate cu genul [3; 4; 7; 8; 16; 19]. Principalele modalități prin care sunt transmise, prelucrate și influențate informațiile referitoare la gen sunt, conform teoriei social cognitive, reprezentate de: modelare (învățarea prin observarea atitudinilor, comportamentelor și reacțiilor relaționate cu genul manifestate de către persoanele semnificative din mediul social, prelucrarea cognitivă a acestora și dezvoltarea unor patternuri de gândire, comportamentale și atitudinale referitoare la gen), învățarea directă (prin intermediul întăririlor diferențiate ale comportamentelor considerate adecvate sau inadecvate categoriei de gen căreia îi aparține copilul) și de experiența proprie („trăită”) a copilului [1; 2; 3; 8, 10, 11, 16; 18, 19].

Spre deosebire de teoria social cognitivă care accentua în mod deosebit influența mediului social asupra procesului de formare și dezvoltare a identității de gen și a conduitei de gen, teoria Sandrei Bem susține centralitatea schemei de gen, „o structură cognitivă formată dintr-o rețea de asociații, care organizează, orientează și ghidează percepția individului și informațiile referitoare la conceptul de gen și diferențele de gen, funcționând ca o structură anticipativă, o predispoziție de a căuta și asimila cunoștințele congruente cu schema”. Conform acestei teorii mediul social reprezintă un factor esențial pentru procesul de formare și dezvoltare a schemei de gen și a identificării cu genul, el oferind copilului oportunitățile de a cunoaște, prelucra și asimila semnificațiile genului [6, p.186, 9; 12, 13]. Această teorie subliniază importanța diferențelor individuale mai ales în ceea ce privește tendința cognitivă de a căuta, selecta și asimila informațiile relaționate cu genul, în acest sens Bem introducând conceptul de schematicitate a

genului, reprezentând o predispoziție de a prelucra informațiile oferite de mediul social din perspectiva relaționării lor cu genul [5; 14; 15].

Metodologia cercetării

Obiectivul cercetării este reprezentat de analiza relației dintre tipurile parentale ale trăsăturilor de rol de gen și cunoștințele și dezvoltarea stereotipurilor referitoare la rolul de gen la copiii de vârstă preșcolară.

Ipoteza cercetării: Cunoștințele copiilor referitoare la stereotipurile de rol de gen sunt relaționate cu nivelul de schematicitate a genului părinților, copiii ai căror părinți sunt sex-tipici deținând niveluri mai ridicate de cunoaștere a stereotipurilor de rol de gen decât copiii ai căror părinți nu sunt sex-tipici.

Eșantionul a fost alcătuit din 261 copii cu vârsta între 2 ani, 8 luni și 6 ani, 11 luni, cu o vârstă medie de 60.69 luni (SD = 13.58): 128 de fete (m = 60.20, ab.st. = 13.56), 133 de băieți (m = 61.20, ab.st. = 13.64), împărțiți în patru grupe de vârstă corespunzătoare celor patru grupe de grădiniță (grupa mică, grupa mijlocie, grupa mare și grupa pregătitoare). De asemenea, au participat și 522 adulți (părinții copiilor), cu vârste cuprinse între 23 ani și 50 ani (m = 33.76, ab.st. = 4.40). Principalele caracteristici ale acestora au fost: 50,96% părinți de băieți și 49,04% părinți de fete; 4,2% au studii gimnaziale, 38% studii liceale, 57,8% studii superioare.

Instrumente de lucru

Cunoașterea stereotipurilor de rol de gen relaționate cu jucăriile a fost evaluată prin intermediul unei proceduri de categorizare. Sarcina preșcolarilor a fost aceea de a indica persoanele („băieții”, „fetele” sau „și băieții și fetele”) care se pot juca cu diferite jucării (prezentate sub forma unor fotografii alb-negru cu dimensiunea de 10 x 10 cm) considerate a fi adecvate categoriilor genului din perspectiva stereotipurilor de rol de gen promovate la nivelul societății. Astfel, în test au fost incluse 12 jucării masculine (ex. mașină de tractări, basculantă, sabie și scut), 12 jucării feminine (ex. păpușă Barbie, set de ceai, cărucior pentru păpuși) și 8 jucării neutre (ex. leagăn, role, carte pentru colorat) din punctul de vedere al relaționării lor cu genul, imaginile fiind prezentate pe rând, aleator. Pentru a facilita înțelegerea și rezolvarea sarcinilor, copiilor mai mici de 5 ani le-au fost oferite ca suport concret, trei fotografii ce conțineau imagini corespunzătoare celor trei categorii (un băiat, o fată, un băiat și o fată). A fost acordat 1 punct pentru fiecare răspuns de tipul „și băieții și fetele”, luându-se în calcul doar itemii masculini și feminini. În acest fel a fost calculat scorul de flexibilitate a genului, prin

Însumarea răspunsurilor corespunzătoare categoriei „amândoi”, o valoare ridicată a acestuia indicând o flexibilitate mai mare a atitudinilor și cunoștințelor referitoare la gen. De asemenea a fost evaluat și nivelul de cunoaștere a stereotipurilor de gen, calculat prin adunarea punctelor acordate pentru itemii masculini și feminini clasificați ca aparținând categoriei „pentru băieți” sau „pentru fete”, o valoare ridicată reprezentând un nivel ridicat al cunoștințelor despre gen.

Itemii referitori la jucăriile, ocupațiile și activitățile asociate cu categoriile genului sau neutre din perspectiva relaționării cu stereotipurile de rol de gen existente la nivel socio-cultural au fost dezvoltați pe baza pretestărilor anterioare pentru a fi asigurată adaptarea lor la specificul societății.

Cunoștințele copiilor privitoare la ocupațiile și activitățile stereotipe din punctul de vedere al genului au fost studiate prin intermediul unei proceduri adaptată și modificată a subscalei Activitate din COAT-AM (Children's Occupation, Activity, and Trait-Attitude Measure) elaborat de către Liben și Bigler (2002, [17]). Pentru itemii scalelor Ocupații și Activități au fost oferiți, ca opțiuni pentru răspunsurile copiilor, termenii „femeie” și „bărbat” deoarece, pentru copii, acești itemi sunt relevanți doar din perspectiva implicării adulților în realizarea lor. De asemenea, în cazul itemilor a căror semnificație era necunoscută de către copii, a fost oferită o definiție sau o descriere a acelei ocupații sau activități, astfel încât să fie facilitată înțelegerea de către copii a semnificației ocupației sau activității respective. Sarcina copiilor a fost aceea de a indica „cine poate să” realizeze fiecare dintre cele 22 ocupații: 9 masculine (ex. pompier, polițist, mecanic auto), 9 feminine (ex. dansator balet, educatoare, baby-sitter), 4 neutre (ex. medic, pictor, poștaș) și 18 de activități: 7 masculine (ex. joacă fotbal, merge la pescuit), 7 feminine (ex. face prăjituri, spală vasele), 4 neutre (ex. duce gunoiul, merge la ședința cu părinții), copii având posibilitatea de a opta între trei tipuri de răspuns: „doar bărbații”, „doar femeile” sau „și bărbații și femeile”. A fost acordat 1 punct pentru fiecare dintre răspunsurile de tip nestereotip (ex. „amândoi”) acordate meseriilor/activităților corespunzătoare stereotipurilor promovate socio-cultural, scorul total putându-se încadra în intervalul 0-22/18. De asemenea, au fost luate în considerare și răspunsurile „corecte”, consistente cu stereotipurile referitoare la rolul de gen promovate la nivel socio-cultural, prin calcularea valorii însumate a scorului feminin și a celui pentru scorul masculin. O valoare redusă a numărului de răspunsuri de tip „și bărbații și femeile” este caracteristică unui nivel ridicat al cunoașterii și utilizării în comportamentul propriu a stereotipurilor de gen promovate cultural și unui nivel mai scăzut al flexibilității genului. O valoare ridicată a scorului obținut în urma calculării răspunsurilor de tip stereotip reflectă o stereotipizare puternică. Din aceste analize au fost excluse răspunsurile acordate la itemii neutri ai acestor scale.

Pentru *evaluarea trăsăturilor de gen parentale* părinții au completat BSRI (Bem Sex Role Inventory), un chestionar auto-administrat care evidențiază tipul trăsăturilor de gen predominante realizându-se o categorizare a indivizilor pe baza identității lor de gen [52]. Cele 60 de trăsături-itemi evaluează un set de caracteristici ale personalității asociate în mod stereotip cu masculinitatea sau feminitatea, 20 reprezentând atribute corespunzătoare genului feminin (ex. sensibil, feminin), 20 fiind relaționate cu genul masculin (ex. individualist, puternic), celelalte 20 constituind itemi ai atributelor neutre din punctul de vedere al asocierii lor cu stereotipurile de gen existente la nivel socio-cultural (ex. fericit, de încredere). Subiecții au fost solicitați să indice, pe o scală de tip Likert de la 1 (niciodată sau aproape niciodată adevărat) la 7 (întotdeauna sau aproape întotdeauna adevărat) nivelul corespunzător pentru care acea caracteristică îi descrie. Pentru calcularea scorurilor obținute la cele două scale (masculinitate și feminitate) a fost utilizată metoda împărțirii în funcție de mediană. Astfel, fiecare participant-adult la studiu a fost clasificat în una dintre cele patru categorii corespunzătoare identității psihosexuale rezultate prin poziția scorurilor obținute raportată la valoarea mediane: masculin (scoruri ridicate la scala de masculinitate și reduse la cea a feminității), feminin (valori ridicate la scala ce cuprinde trăsături ale feminității și scăzute la cele corespunzătoare atributelor masculine), androgin (scoruri ridicate la ambele scale) și nediferențiat (scoruri scăzute la ambele scale).

Rezultate și discuții

Coeficientul de consistență internă obținut pentru Inventarul de sex-rol al lui Bem (BSRI) a fost de .82. În tabelul 1 sunt prezentate valorile obținute pentru medianele celor două scale, 23.9% dintre indivizi având trăsături de sex-rol predominant masculine, 25.3% dintre participanții la studiu manifestând caracteristici predominant feminine, 29.2% încadrându-se în categoria corespunzătoare tipului androgin în timp ce 21.6% au trăsături nediferențiate din punctul de vedere al raportării lor la definițiile date masculinității sau feminității (figura 1).

Tabelul 1. Indici statistici pentru scalele Masculinitate și Feminitate ale BSRI

	N	Media	Mediana	Ab. Std.
BSRI masculin	522	4.82	4.90	.83
BSRI feminin	522	4.85	4.90	.55

În urma analizei relației dintre genul subiecților și clasificarea lor în funcție de trăsăturile de sex-rol predominante au fost evidențiate între cele două sexe diferențe semnificative statistic,

$\chi^2(3) = 104.802, p < .005$, în ceea ce privește raportul dintre numărul subiecților de gen masculin și al subiecților de sex feminin încadrați în una dintre cele patru categorii corespunzătoare trăsăturilor relaționate cu genul dominante, însă în general această diferență s-a datorat categoriilor ce presupun trăsături tipice genului și mai puțin celor ce includ caracteristici ne-tipice genului (figura 2).

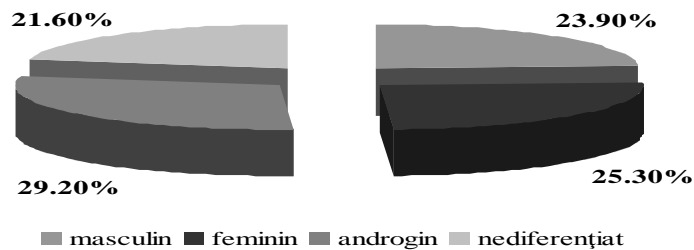


Fig. 1. Distribuția subiecților în cele patru categorii BSRI conform clasificării lui Bem

Trăsăturile de sex-rol caracteristice genului masculin au fost identificate la 39,5% dintre bărbați, cele corespunzătoare genului feminin fiind prezente la 41% dintre femei, în timp ce 9.6% dintre subiecții de gen masculin și 8.4% dintre subiecții de gen feminin manifestă trăsături de sex-rol opuse genului lor. Androgenitatea, în calitate de categorie a identității de gen, a fost caracteristică pentru 31% dintre bărbați și 27.2% dintre femei, scorurile sub mediana celor două scale fiind calculate pentru 19.9% dintre subiecții de gen masculin și 23.4% dintre cei de gen feminin.

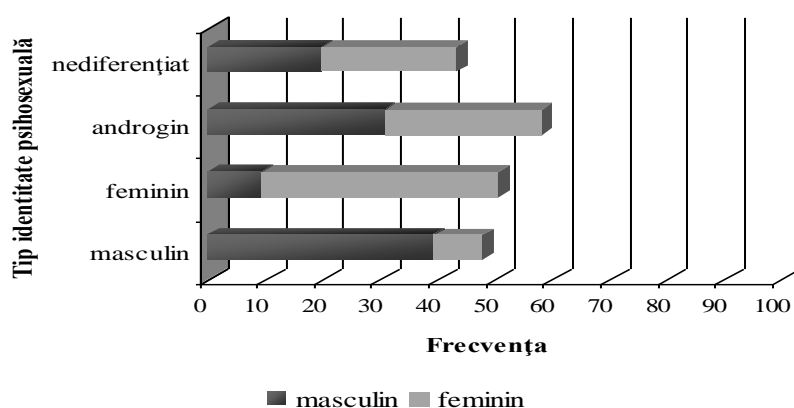


Fig. 2. Distribuția subiecților în cele patru categorii BSRI în funcție de sexul subiecților

Prin raportarea la procesul de identificare cu genul și la schematicitatea genului a trăsăturilor de sex-rol predominante subiecții au fost clasificați în: (a) indivizi ne-sex-tipici

(androginii și nediferențiații) - 48.9% din subiecți și (b) indivizi sex-tipici (cei cu trăsături predominant masculine sau feminine), în această categorie fiind încadrați 51.1% din subiecți.

Analiza relației dintre sexul subiecților și tipul de sex-tipizare nu a evidențiat diferențe semnificative, 48.7% dintre bărbați și 49% dintre femei fiind sex-tipici, iar 51.3%, respectiv 51% dintre subiecții de sex masculin, respectiv feminin fiind ne-sex-tipici (figura 3).

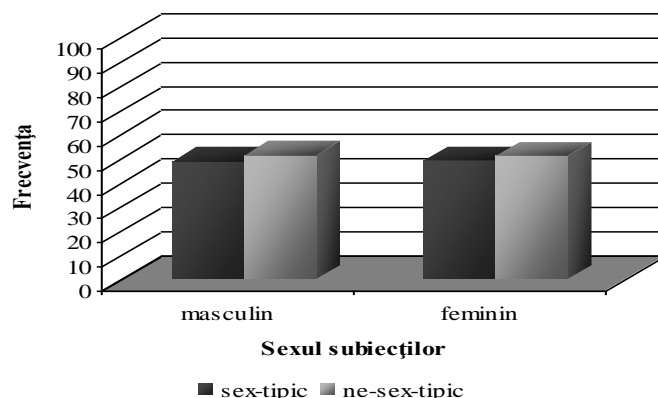


Fig. 3. Clasificarea subiecților în categoria sex-tipic/ne-sex-tipic în funcție de sex

Dacă luăm în considerare apartenența subiecților la una dintre categoriile sex-tipic/ ne-sex-tic, poate fi evidențiată existența a patru contexte de manifestare a trăsăturilor parentale de rol de gen. Apartenența ambilor părinți la categoria sex-tipic (GG) este caracteristică pentru 10% dintre familii, diadele ne-sex-tipice (NN) fiind identificate în cazul a 8% dintre părinți. Diadele mixte, formate prin clasificarea diferită a celor doi părinți au fost caracteristice pentru 42% dintre părinți (NmGt, diadă mamă ne-sex-tipică/tată sex-tipic), în timp ce 40% dintre aceștia au aparținut diadei formate din mamă sex-tipică/tată ne-sex-tipic (GmNt) (figura 4).

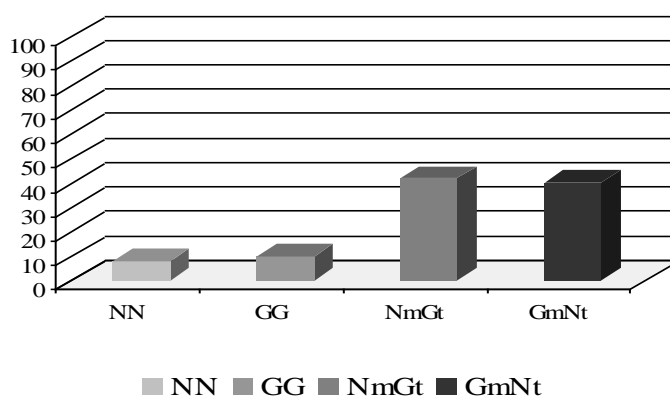


Fig. 4. Proporția diadelor omogene și neomogene în eșantion

Evaluarea nivelului de cunoaștere a stereotipurilor de rol de gen promovate socio-cultural a fost realizată prin intermediul testului Jucării-Ocupații-Activități (JOA). Coeficienții α – Cronbach și Guttman split-half obținuți pentru cele trei scale ale JOA au fost: pentru scala J (n = 32 itemi) .87 respectiv, .86; pentru scala O (n = 22 itemi) .82, respectiv .76; pentru scala A (n = 18 itemi) .79, respectiv .74 putând fi constatată o consistență internă semnificativă.

Pentru a investiga relația dintre *nivelul cunoașterii stereotipurilor de gen și schematicitatea parentală* (tabelul 2) au fost evaluate diferențele dintre răspunsurile stereotipe ale copiilor în funcție de cele patru diade parentale (NN, GG, NmGt și GmNt), $\chi^2(3) = 9.038$ fiind semnificativ pentru $p = .029$, rezultatul confirmând existența unei asocieri între tipul diadelor parentale și gradul în care copii cunosc și utilizează stereotipurile de gen relaționate cu jocurile. Analizând tabelul 2 se poate observa absența unui rezultat semnificativ din punct de vedere statistic pentru celelalte două scale Ocupații ($\chi^2(3) = 2.036$, $p = .565$) și Activități ($\chi^2(3) = 7.390$, $p = .060$).

Tabelul 2. Testul Kruskal-Wallis pentru evaluarea relației dintre nivelul cunoașterii stereotipurilor de gen și schematicitatea parentală

Scale JOA	Jucării				Ocupații				Activități			
Diade parentale	NN	GG	NmGt	GmNt	NN	GG	NmGt	GmNt	NN	GG	NmGt	GmNt
N	22	27	109	103	22	27	109	103	22	27	109	103
Media rangurilor	102.18	148.57	140.89	122.09	113.27	128.78	129.17	137.31	116.52	162.39	122.15	135.23
Valoarea testului (p)	9.038 (.029)				2.036 (.565)				7.390 (.060)			

Întrucât prin datele prezentate anterior au fost oferite doar informații generale referitoare la interacțiunile dintre cele două variabile a fost necesară o analiză particularizată a acestor relații. Analizele statistice au evidențiat diferențe semnificative între scorurile obținute la testul JOA, scala Jucării de către copiii ai căror părinți aparțineau diadelor GG și NN ($Z = -2.280$, $p = .023$), NN și NmGt ($Z = -2.317$, $p = .021$), preșcolarii ai căror părinți erau sex-tipici și cei cu mamă ne-sex-tipică și tată sex-tipic oferind mai multe răspunsuri consistente cu stereotipurile de rol de gen decât subiecții cu ambii părinți ne-sex-tipici. Comparațiile realizate în funcție de apartenența părinților la celelalte diade nu au relevat diferențe semnificative statistic.

Influența tipului de mediu parental, privit din perspectiva relației dintre trăsăturile de sex-rol dominante și sexul părinților, asupra nivelului de cunoaștere a stereotipurilor relaționate cu genul de către copii a fost analizată și din perspectiva deosebirilor de gen dintre subiecții-copii, obținându-se rezultate semnificative statistic doar în cazul copiilor de sex feminin, fetele ce aveau părinți aparținând diadei mamă ne-sex-tipică și tată sex-tipic oferind semnificativ mai multe răspunsuri de tip stereotip decât fetele cu mamă sex-tipică tată ne-sex-tipic ($Z = -2.154$, $p = .031$), observându-se un nivel mai ridicat al cunoașterii și utilizării stereotipurilor de rol de gen în cazul familiilor în care tatăl este sex-tipic, decât în cazul în care doar mama este sex-tipică.

Astfel, se poate considera că, în cazul domeniului Jucării, copiii ai căror părinți sunt sex-tipici manifestă nivele ridicate ale cunoașterii stereotipurilor de gen. Această confirmare a necesitat particularizarea relației dintre nivelul cunoașterii stereotipurilor de către copii și schematicitatea parentală a genului prin accentuarea diferențelor existente între cele două categorii de gen al copiilor și influența diferențiată a părinților asupra acestora. Absența unei diferențieri semnificative în cazul băieților nu reprezintă neapărat inexistența asocierii dintre cele două variabile, ci ea ar putea fi datorată promovării de către ambii părinți a stereotipurilor de gen, indiferent de gradul schematicității genului acestora, prin existența unor presiuni sociale mult mai mari asupra băieților decât a fetelor în ceea ce privește însușirea și manifestarea stereotipurilor de gen, în cazul fetelor remarcându-se o permisivitate mai mare în ceea ce privește cunoașterea și manifestarea unor comportamente inconsistente cu cele caracteristice genului propriu din punctul de vedere al stereotipurilor promovate la nivelul societății.

Se pare că prezența unui tată sex-tipic are un efect mai puternic asupra cunoașterii stereotipurilor de gen de către fete decât cea a unei mame sex-tipice, figura paternă (prin atitudinile, credințele, comportamentele sale) având, probabil, o influență și o importanță mai mare decât cea maternă.

Un mediu familial sex-tipic care promovează stereotipurile de rol de gen favorizează și stimulează acțiunea schemelor de gen asupra comportamentelor și atitudinilor copilului, părinții încurajând sau descurajând anumite comportamente relaționate cu genul ale copiilor. Este astfel creat, în mod implicit, un context social sex-tipic în care copilul va crește și se va dezvolta observând, selectând și asimilând informațiile referitoare la gen și comportamentul de gen.

Cercetarea prezentă a conturat imaginea unui copil care încă de la vârsta preșcolară deține cunoștințe relaționate cu genul, conduita lui fiind, în mare parte, consistentă cu stereotipurile de rol de gen promovate socio-cultural. Unul dintre principalii agenți ai socializării copilului care își pune amprenta în mod deosebit asupra însușirii și dezvoltării unei conduite de gen de tip stereotip este mediul parental, sex-tipizarea acestuia având efecte deosebite asupra

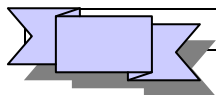
copilului prin oferirea unor modele comportamentale sau atitudinale, prin întărirea sau sancționarea comportamentelor ce respectă sau contrazic stereotipurile de gen. Efectul pervaziv al asimilării stereotipurilor de gen este evident prin influența acestora asupra întregii vieți a copilului, a viitorului adult, prin limitarea aptitudinilor și intereselor, opțiunilor și chiar a experiențelor de viață. Devine, astfel, o necesitate implementarea unor politici sociale și programe de intervenție care să reducă și să flexibilizeze credințele și comportamentele stereotipe ale copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Bandura A., Bussey K. On broadening the cognitive, motivational, and sociostructural scope of theorizing about gender development and functioning: comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). În: *Psychological Bulletin*. 2004, nr. 5 (130), p. 691-701.
2. Bandura A. ș.a. Impact of Family Efficacy Beliefs on Quality of Family Functioning and Satisfaction with Family Life. În: *Applied Psychology: An International Review*. 2011, nr. 3 (60), p. 421-448. <http://des.emory.edu/mfp/Bandura2011AP.pdf>. (Accesat la data 08.08.2012).
3. Bandura A. Social cognitive theory of mass communications. În: Bryant J.; Oliver M.B. (ed.). *Media effects: advances in theory and research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2009, p. 94-124.
4. Banerjee R. Gender identity and the development of gender roles. În: Ding S.; Littleton K.S. (ed.) *Children's personal and social development*. Oxford: Blackwell. 2005, p. 141-160.
5. Bem S.L. Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. În: *Psychological Review*. 1981, nr. 4 (88), p. 354-364.
6. Bem S.L. Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. În: Sonderegger T.B. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Psychology and gender*. Vol. 32. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1984, p. 179-222.
7. Bussey K., Bandura A. Self-regulatory mechanism governing gender development. În: *Child development*. 1992, nr. 5 (63), p. 1236-1250.
8. Bussey K., Bandura A. Social cognitive theory of gender development and differentiation. În: *Psychological Review*. 1999, nr. 4 (106), 676-713.
9. Carter B., Levy G.D. Cognitive aspects of children's early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. În: *Child Development*. 1988, nr. 3 (59), p. 782-793.

10. Fagot B.I., Hagan R. *Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors: Age and sex effects.* În: *Child Development.* 1991, nr. 3 (62), p. 617-628.
11. Fagot B.I., Leinbach M.D. *The young child's gender schema: Environmental input, internal organization.* În: *Child Development.* 1989, nr. 3 (60), p. 663-672.
12. Levy G.D., Carter D.B. Gender schema, gender constancy, and sex-stereotype knowledge: the roles of cognitive factors in sex-stereotype attributions. Articol prezentat la Întâlnirea Bianuală a Societății pentru Cercetarea în domeniul Dezvoltării Copilului. 23-26 aprilie. 1987. Baltimore. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED280621.pdf>. (Accesat la data 09.04.2010).
13. Levy G.D., Carter D.B. Gender schema and discrimination learning: A new twist on a old paradigm. Articol prezentat la Întâlnirea Bianuală a Societății pentru Cercetarea în domeniul Dezvoltării Copilului. 27-30 aprilie. 1989. Kansas City. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED307070.pdf>. (Accesat la data 16.01.2009).
14. Levy G.D. Developmental and individual differences in preschoolers' recognition memories: the influences of gender schematization and verbal labeling of information. În: *Sex Roles.* 1989, nr. 5/6 (21), p. 305-324.
15. Levy G.D. Early gender-role stereotype attributions: the roles of models' physical characteristics and children's gender constancy. 1989. Lucrare prezentată la Întâlnirea Anuală a Asociației Psihologice din Midwestern <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED307069.pdf>. (Accesat la data de 09.05.2011).
16. Levy G.D., Carter D.B. Gender schema and discrimination learning: A new twist on a old paradigm. Articol prezentat la Întâlnirea Bianuală a Societății pentru Cercetarea în domeniul Dezvoltării Copilului. 27-30 aprilie. 1989. Kansas City. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED307070.pdf>. (Accesat la data 16.01.2009).
17. Liben L.S., Bigler R.S. The developmental course of gender differentiation: conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. În: *Monograph of the Society for Research in Child Development.* 2002, nr. 2 (67), p. 1-183.
18. Martin L.M., Ruble D.N., Szkrybalo J. Cognitive theories of early gender development. În: *Psychological Bulletin.* 2002, nr. 6 (128), p. 903-933.
19. McHale S.M., Crouter A.C., Tucker C.J. Family context and gender role socialization in middle childhood: comparing girls to boys and sisters to brothers. În: *Child Development.* 1999, nr. 4 (70), p. 990-1004.

Primit 30.10.2012



Современные подходы в психологии к проблеме социализации дошкольников

Раку Жанна, профессор, доктор хабилитат, Молдавский Государственный
Университет

Summary

This article analyzes the modern psychological approaches to the problem of socialization at preschoolers. Children mental development determines the psychological and pedagogical specific of familiarizing children with social reality. The children socialization is done in three areas: adaptation, integration and differentiation through personalization.

Rezumat

Acest articol analizează abordările actuale în psihologie privind problema socializării la preșcolari. Dezvoltarea mentală a copiilor de vârstă preșcolară determină specificul psihologic și pedagogic al familiarizării copiilor cu realitatea socială. Socializarea copilului se realizează în trei domenii: adaptarea, integrarea și diferențierea prin personalizare.

Ключевые слова: социализация, дошкольник, интериоризации, адаптация, дифференциация, интеграция, индивидуализация.

Знакомство ребенка с социальным миром происходит с момента его рождения, т.к. он максимально зависим от окружающих его людей. Насколько успешно ребенок усвоит знания, умения и навыки необходимые для его социальной жизни, настолько он будет адекватен и благополучен во взаимодействии с окружающими, т.е. указанные процессы тесно взаимосвязаны. По выражению Л.С. Выготского, социальная природа человека детерминирует его взаимозависимость от общества. [2]

Ребёнок с рождения находится не только в мире людей, но и, по мнению Д.И. Фельдштейна, еще и в предметном мире. [15] Последний также наполнен человеческим смыслом, т.к. предметы, созданные руками человека (рукотворный мир) выполняют для ребенка социальные функции. При усвоении способов применения орудий и средств, созданных в эволюции человечества, ребенок овладевает языком – социально сформированным инструментом мышления. С помощью языка дошкольник усваивает человеческий опыт во взаимодействии и общении со взрослыми. Для ребёнка социальная действительность выступает как совокупность фактов, событий, предметов и явлений социального мира и является для него объектом познания. Процесс освоения действительности детьми можно считать одним из первоначальных этапов социализации.

Важным моментом становления социального познания ребёнка является переход представлений об окружающем мире на «знаниевую» основу, которая отличается понятийно-смысловым контекстом и насыщенностью. Развитие элементарных обобщений

у дошкольника подробно изучалось В.В.Давыдовым. Автор опирался на основные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского о возможностях и путях образования «житейских» и «научных» понятий у детей. [2, 4, 5]

В работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др. доказано, что особенности психического развития дошкольников детерминируют психолого-педагогическую специфику ознакомления детей с социальной действительностью. [1, 2, 15, 16]

В психологических исследованиях А.В. Запорожца, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой выявлено, что основные пути интериоризации в развитии дошкольника связаны с процессом появления произвольности психических функций, а также развитием эмоциональной и чувственной составляющих познания ребёнка в образовательном процессе. [6, 8, 9, 10]

В рамках указанного подхода ребёнок рассматривается преимущественно с позиций освоения социокультурного опыта, в то время как взрослый опосредует его «вступление» во взаимодействие с миром. В данном контексте главной линией развития ребёнка является «не столько постепенная социализация, вносимая в ребёнка извне, сколько постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребёнка». [11]

Освоение дошкольником социальных отношений происходит наряду с овладением общественно выработанными способами анализа окружающей действительности, которые в свою очередь являются важными компонентами становления личности ребёнка. Общими базовыми характеристиками личности дошкольника является наличие сознания; качественный уровень психического развития; социальная сущность и детерминированность личности, а также произвольность в управлении своим поведением при соотношении его с предметным миром и окружающими людьми.

Личность ребёнка формируется в предметной деятельности, во взаимоотношениях и общении со взрослыми и сверстниками, в данном контексте происходит становление ребёнка как субъекта жизнедеятельности.

В дошкольном возрасте начинается развитие и овладение высшими психическими функциями, которые в перспективе составляют ядро личности, т.е. их социогенез происходит в процессе взаимодействия ребёнка с социальной действительностью в предметной, игровой деятельности и общении, при этом качественные возрастные новообразования являются показателями личностного развития.

Социализация индивида традиционно рассматривается в таких понятиях как «социальная ситуация развития», «ведущий вид деятельности», «личностные новообразования», «кризис» и т.д. Причём характеристика возраста рассматривается в континууме всего развития: взаимообусловленности и взаимодействия этих параметров в смежных возрастах (предшествующих и последующих).

Развитие понимается как саморазвитие в ходе овладения ребёнком с помощью средств собственным поведением и психическими процессами, как непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием новых возможностей, не характерных на прежних ступенях. При этом ступени – возрастные периоды психического развития выступают качественно своеобразными вехами формирования детской личности.

Структура детской личности рассматривается в единстве следующих компонентов:

- во взаимодействии психического и личностного развития (С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн) [15],
- аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский, Г.Г. Кравцов) [2, 8],
- воли и произвольности, представленными в познавательной сфере (Г.Г. Кравцов, Е.О. Смирнова) [8, 14].

На период детства приходится основной этап социализации человека – этап, когда закладываются базисные элементы личности, основы его человеческой культуры.

Другим базовым подходом к проблеме социализации дошкольника является рассмотрение данного процесса с содержательной позиции. Так, современные исследователи И.С.Кон, А.В.Мудрик, С.А.Козлова при интерпретации социализации ребёнка выделяют три вектора её проявлений [11, 12, 13]:

1. *адаптации* к социальному миру;
2. *интеграции* и принятия социального мира как данности;
3. *дифференциации* как способности и потребности изменять, преобразовывать социальную действительность, социальный мир и индивидуализироваться в нём.

Направленность и достижения человека, осуществляющего процесс социализации, связаны с обретением нового качества на каждой стадии освоения культуры. В научной литературе выделяются такие стадии как стадия онтогенеза (развитие субъекта), персоногенеза (становление личности) и культуругенеза (появление индивидуальности) которым соответствуют определенные «приобретения» человека.

Каждая стадия социализации ребёнка отличается его новым статусом во внутреннем (субъект, личность, индивидуальность) и внешнем планах развития (адаптивность, интегрированность, индивидуализированность). Единство внутреннего и внешнего содержания определяет стратегию развития – сначала жизнотворчество, потом социотворчество, и, наконец, культуротворчество.

Достижения социализации связаны с культурным генезисом детства, а также результатами освоения мира культуры и становления мира ребёнка в единстве интериоризации и экстериоризации.

Исходя из рассмотренных выше стадий социализации устанавливаются следующие содержательные изменения культурогенеза детства – адаптация, освоение, усвоение, присвоение, культуротворчество, отличающиеся особой социальной ситуацией развития ребёнка во взаимодействии со значимым взрослым (взрослым миром) и детским сообществом (детским миром).

В современной психологической литературе представлено три точки зрения на социализацию и её информационную основу:

- традиционная: социализация рассматривается как процесс адаптации к окружающему миру, приспособление – главное средство и цель социализации;
- интеграция: социализация трактуется как совокупность социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит, репродуцирует определённую систему знаний, норм и ценностей, позволяющих адекватно функционировать в обществе (И.С. Кон) [12];
- индивидуализация: социализация как процесс развития человека во взаимодействии с окружающей средой (А.В. Мудрик) [13].

Данные подходы к процессу социализации можно рассматривать одновременно и как этапы социального развития ребёнка (от адаптации к интеграции и дифференциации).

Механизмами смены этапов развёртывания индивидуальной сущности человека выступает его творческая способность изменять окружающее в большей степени, чем самого себя и рефлексивная способность видеть себя в соотнесённых ситуациях прошлого, настоящего и будущего. В первом случае говорится о проблематизации и творчестве, во втором – о диалоге и рефлексии.

При изучении социализации важно учитывать два специфических условия. Во-первых, ребёнок изначально социален, т.е. максимально «зависим» и нуждается уходе взрослого. Во-вторых, процесс социализации в дошкольном возрасте характеризуется

определённой социальной незрелостью ребёнка, т.к. в этот период не сформированы устойчивые социальные установки, характерен недостаток объёма социального опыта и др. Все эти факторы осложняют процесс социальной адаптации и не позволяют ребёнку быть эффективным во всех проблемных ситуациях.

Подводя итоги современных психологических подходов к пониманию процесса социализации дошкольников можно выделить его следующие особенности:

1. в процессе вхождения в социум у дошкольников корректируются базовые ценностные ориентации, которые закрепляются на уровне эмоционально-ценностных отношений, в отличие от взрослых, у которых изменяется поведение чаще, чем их установки (т.е. способны к самоуправлению, индивидуально и социально значимому действию);
2. дети усваивают социальные нормы как предписанные регуляторы поведения, а взрослые способны оценивать социальные нормы и критически к ним относиться;
3. социализация детей строится на подчинении взрослым, выполнении определённых правил и требований (без оценочных и рефлексивных процессов);
4. у детей ведущая роль принадлежит мотивации поведения (мотивационно-потребностная сфера), тогда как социализация взрослых ориентирована на овладение определёнными навыками эффективного поведения (операционно-техническая сфера).

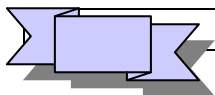
Данная специфика социализации ребёнка требует специальной организации деятельности взрослых – комплексного сопровождения социального становления дошкольника в процессе его развития, воспитания и образования.

Библиография

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. С. 398-464.
2. Выготский Л.С. Собр. сочинений. В 6 т. – Т. 4: Детская психология. Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. с. 243-386
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М: Педагогика-Пресс, 1996.
4. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. Вопросы психологии. 1992. № 1-2. с. 22-33.
5. Давыдов В.В. Развитие обобщения у детей. Психологическая наука и образование. 1996. № 1. с. 20-30.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. с. 222-285.

7. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М.: Академия, 1998.
8. Кравцов Г.Г. Единство аффекта и интеллекта как целостность личности. Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 54-63.
9. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста. Вопросы психологии. 1996. № 6. с. 64-76.
10. Кравцова Е.Е. Социальная ситуация развития дошкольника //http://archive.1september.ru/dob/2004/18/8.htm.
11. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М.: Академия, 1998.
12. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003.
13. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студентов вузов. Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 1999. с. 176-194.
14. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для пед. вузов. СПб.: Питер, 2009.
15. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989, с. 107-208.
16. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. Вопросы психологии. 1971. № 4. с. 66-79.

Primit 28.11. 2012



Evaluarea eficienței programului psihologic formativ de dezvoltare a identității psihosexuale²

Țocu (Anghel) Rodica, asist. univ. drd.

Universitatea „Dunărea de Jos” Galați

Abstract: This article presents the results of the implementation of a training program about children's gender-stereotyped knowledge on gender-linked behavior and about children's level of comprehension on gender-linked-concept. The experimental groups showed a significant improvement of gender-linked concept acquisition and demonstrate a higher flexibility of gender stereotypes.

Key words: gender-role stereotype, gender identity, gender constancy, training program.

Rezumat: În acest articol sunt prezentate rezultatele implementării programului formativ de intervenții psihologice de dezvoltare a identității psihosexuale la copii de vârstă preșcolară. Copiii din eșantioanele experimentale au obținut rezultate superioare în comparație cu copiii din eșantioanele de control în experimentele de control, fapt care a demonstrat eficacitatea programului formativ.

Cuvinte cheie: stereotip de gen-rol, identitate de gen, program formativ.

Introducere

Majoritatea teoriilor psihologice care tratează problematica formării și dezvoltării identității psihosexuale consideră că dezvoltarea credințelor și atitudinilor referitoare la diferențele dintre genul masculin și cel feminin are loc în copilărie [19]. Copiii achiziționează conceptul de gen și pe cele relaționate cu acesta, învață astfel, să clasifice, să sorteze și să asimileze informațiile despre lume în funcție de relaționarea acestora cu genul. Prezența unor atitudini stereotipe despre gradul de adecvare al jucăriilor, ocupațiilor sau activităților la un gen sau altul reflectă un mod de gândire stereotip față de gen ceea ce poate limita alegerile, interesele și abilitățile copilului, aspect ce se poate răsfrânge asupra adaptării psihosociale a acestuia la o societate aflată, încă, în plină „revoluție” a rolului de gen.

Aspecte teoretice

Deși există numeroase studii asupra efectului diverselor tehnici de intervenție psihologică asupra comportamentelor și atitudinilor de rol de gen ale copiilor [2; 10; 11; 17; 20; 22] totuși nu s-a ajuns la un consens privitor la cele mai eficiente metode de intervenție sau vârsta optimă a copiilor, fiind necesare cercetări suplimentare în acest sens. Literatura de specialitate

² Acest articol reprezintă o reproducere parțială a unui studiu dintr-o cercetare mai amplă inclusă în lucrarea de doctorat a autorului

menționează importanța deținerii unei perspective egalitariste asupra lumii, astfel încât opțiunile copiilor referitoare la oportunitățile oferite de mediu, indiferent de natura acestora, să nu fie îngădite, limitate de o viziune stereotipă din punctul de vedere al genului.

În ceea ce privește procesul de formare și dezvoltare a genului, în general, și a identității psihosexuale, în particular, principalele abordări teoretice care încearcă să prezinte rolul factorilor cognitivi și/sau sociali implicați sunt reprezentate de teoria cognitivă a dezvoltării genului, teoria social-cognitivă și teoria schemei de gen. Teoria cognitivă a genului [13] accentuează în mod deosebit importanța procesului de dobândire a constanței genului pentru formarea și dezvoltarea identității de gen. Conform acestei teorii, abia după înțelegerea caracterului invariabil al genului (indiferent de raportarea la timp – trecut, prezent, viitor, de activitățile desfășurate sau de modificările superficiale ale înfățișării) copilul poate să manifeste o conduită consistentă cu categoria de gen căreia îi aparține [1; 5]. Procesul de achiziționare a constanței genului presupune parcurgerea a trei etape, care constituie de asemenea, și stadii ale evoluției identității genului: stadiul identității primare a genului, stadiul stabilității genului și stadiul consistenței genului, fiecare dintre ele având anumite concepte-nucleu (etichetarea propriei persoane și a celorlalți ca aparținând unei anumite categorii a genului, stabilitatea în timp a genului și invariabilitatea situațională a genului).

Spre deosebire de teoria cognitivă a dezvoltării genului care susține centralitatea proceselor cognitive în formarea și dezvoltarea identității psihosexuale, teoria social-cognitivă insistă asupra influenței reciproce între trei categorii de factori: personali (de natură cognitivă, afectivă și biologică), comportamentali (acțiunile, activitățile relaționate cu genul) și sociali (influențele mediului socio-cultural) [3; 4; 7; 8; 16; 18], acordând o importanță majoră aspectelor sociale relaționate cu genul.

Teoria schemei de gen subliniază rolul schemelor de gen acestea organizând, orientând și ghidând întreaga conduită a individului spre informații relaționate cu genul congruente cu schema, mediul social devenind, astfel, o sursă de informații și de experiențe referitoare la gen [6, p.186, 9; 14, 15].

Metodologia cercetării

Obiectivul general al studiului a fost reprezentat de elaborarea și implementarea unui program psihologic formativ în vederea dezvoltării la copiii de vârstă preșcolară a unei identități a genului adaptativă prin cunoașterea și înțelegerea complexității caracteristicilor genului și diminuarea influenței stereotipurilor și credințelor de gen existente și promovate în cadrul societății prin dezvoltarea flexibilității stereotipurilor.

Ipoteza: Am presupus că implementarea programului psihologic de dezvoltare a identității psihosexuale și a conceptelor relaționate cu aceasta va avea un efect pozitiv prin dezvoltarea, la preșcolari, a înțelegerii complexității caracteristicilor de invariabilitate situațională a genului ce stau la baza formării identității de gen, prin diminuarea utilizării stereotipurilor de gen în activitățile specifice acestei vârste și prin dezvoltarea flexibilității gândirii în ceea ce privește genul și comportamentele relaționate cu acesta.

Eșantionul a fost constituit din 58 de copii cu vârste cuprinse între 5 și 7 ani. 29 dintre aceștia au fost incluși în grupul experimental și ceilalți 29 în grupul de control, fiind astfel create două grupuri experimentale (13 copii cu vârsta cuprinsă în intervalul 5-6 ani și 16 copii cu vârsta între 6 ani și 7 ani) și două grupuri de control, corespunzătoare vârstei copiilor din lotul experimental.

Instrumente de lucru:

Pentru a aprecia eficacitatea programului psihologic de dezvoltare a conceptului de gen și a identității de gen, precum și a adaptării psihosociale a copiilor la modificările sociale privitoare la rolul de gen, au fost analizate rezultatele obținute de participanți în urma readministrării următoarelor probe:

Interviul pentru constanța genului (GCI) [21] - itemii referitori la achiziționarea conceptului de consistență a genului

Testul pentru aparența – realitatea genului ([ARG; 12]) – itemii referitori la identificarea genului aparent și a genului real

Chestionarul de jucării, ocupații și activități (JOA) – cunoașterea stereotipurilor de gen relaționate cu domeniile jucării, ocupații și activități.

Rezultate și discuții

Au fost investigate răspunsurile oferite de copiii din grupul experimental în etapa de intervenție comparativ cu cele din etapa constatativă, analiza comparativă a celor două tipuri de grupe fiind realizată în funcție de vârsta subiecților cu scopul de a evidenția eventualele diferențe, datorate diferențelor de vârstă, dintre rezultatele obținute în urma administrării programului formativ.

Performanța copiilor din grupele experimentale, indiferent de vârsta acestora, la sarcina referitoare la înțelegerea diferenței dintre genul real și cel aparent a fost superioară celei a subiecților din grupele de control, toți copiii preșcolari care au participat la orele de formare reușind să promoveze testul ARG, comparativ cu cei 15.4% dintre copiii din lotul de control cu vârsta cuprinsă în intervalul 5-6 ani și cei 6.3% dintre copiii din lotul de 6-7 ani. Testul Chi-

pătrat a relevat diferențe semnificative statistic între grupele experimentale și cele de control, $\chi^2_{5-6} (1) = 15.758$, $p = .002$ și $\chi^2_{6-7} (1) = 24.596$, $p < .005$, această situație fiind prezentată în figura 1, grafic care ilustrează diferențele dintre promovabilitatea copiilor din cele două grupuri în situația de retest.

S-a observat faptul că performanța ambelor categorii de grupe (experimentale și de control) s-a modificat, comparând situația de test cu cea a retestării, însă doar în cazul grupelor care au parcurs programul formativ se poate observa o diferență semnificativă din punct de vedere statistic ($\chi^2_{5-6} (1) = 22.154$, $p < .005$ și $\chi^2_{6-7} (1) = 28.125$, $p < .005$ în sensul identificării corecte a situației în care genul este real sau doar aparent modificat.

Odată cu formarea abilității de a diferenția între aparența și realitatea genului copiii au înțeles, de fapt, caracterul invariabil al genului indiferent de modificările apărute la nivelul înfățișării unui individ (ex. îmbrăcăminte, aspectul părului), în condițiile prezentării concrete, secvențiale a transformărilor superficiale ale ținutei.

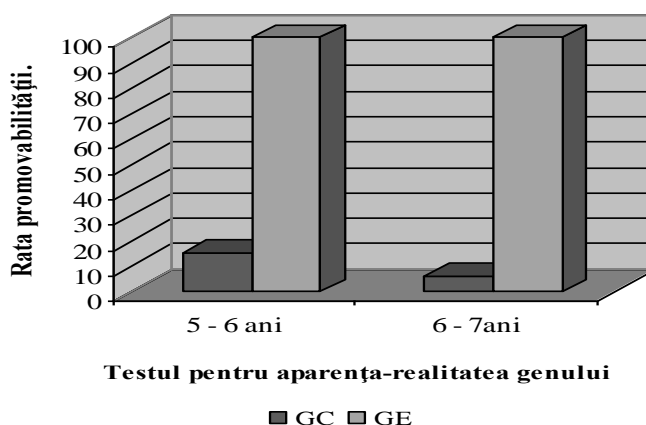


Fig. 1. Promovabilitatea la sarcina de identificare a genului aparent și/sau real pentru GE și GC în situația de retest

Analizând răspunsurile oferite de copii la itemul referitor la similaritatea genului din perspectiva celor două tipuri de grupuri de subiecți și a celor două situații de testare, s-a constatat o scădere, față de promovabilitatea generală a ARG, a numărului copiilor ce au răspuns corect, din cei 29 membri ai GE (13 copii de 5-6 ani și 16 copii de 6-7 ani), care au promovat testul ARG la retestare, doar 11 (84.6%), respectiv 13 (81.3%) reușind să stabilească relația de identitate dintre băiatul îmbrăcat în haine corespunzătoare genului său și băiatul îmbrăcat cu haine de fetiță și fetița îmbrăcată corespunzător genului și cea în haine de băiat, în timp ce, doar 2 (15.4%), respectiv 1 (6.3%) copii din GC au subliniat similaritatea dintre cei doi. Totuși, s-a

remarcat o creștere a ratei de promovare față de situația de test-inițială în care nici unul dintre copiii din GE, respectiv GC nu au reușit să rezolve în mod corect această sarcină (figura 2). Trebuie menționat faptul că nici unul dintre subiecții care nu au promovat testul ARG nu au oferit un răspuns corect la această sarcină.

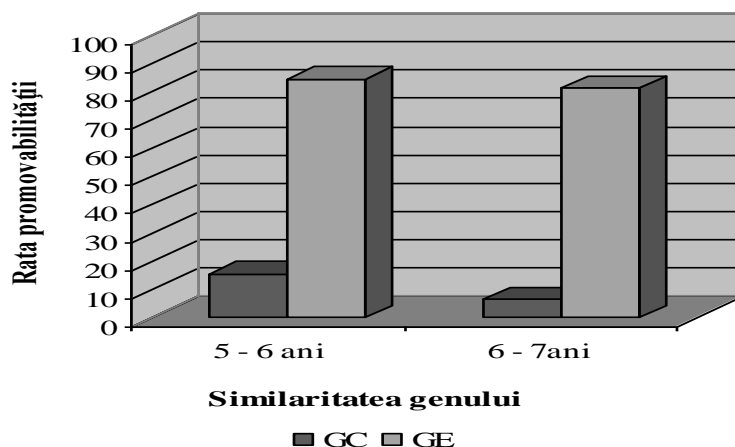


Fig. 2. Promovabilitatea la sarcina de identificare a similarității genului pentru GE și GC în situația de retest

Graficul anterior ilustrează diferențele dintre GE și GC în ceea ce privește identificarea similarității genului pentru situația de retest, promovabilitatea GE fiind semnificativ mai mare decât cea a GC, în cazul readministrării testului, $\chi^2_{5-6} (1) = 9.846$, $p = .002$, respectiv $\chi^2_{6-7} (1) = 15.365$, $p < .005$, diferențe semnificative, din punct de vedere statistic, fiind înregistrate și între rezultatele GE la test și retest, $\chi^2_{5-6} (1) = 15.758$, $p < .005$, respectiv $\chi^2_{6-7} (1) = 18.656$, $p < .005$. Menționăm faptul că nu au fost constatate diferențe semnificative nici prin comparația performanțelor celor două categorii de grupuri sub aspectul genului participanților la situațiile de testare.

Deși față de membrii grupului de control au fost obținute performanțe mai bune, doar 84.6% dintre copiii de 5-6 ani și 81.3% dintre cei cu vârsta cuprinsă în intervalul 6-7 ani au reușit să stabilească relația de identitate dintre băiatul îmbrăcat în haine corespunzătoare genului său și băiatul îmbrăcat cu haine de fetiță și fetița îmbrăcată corespunzător genului și cea în haine de băiat, subliniind, în acest fel, și dezvoltarea abilităților de identificare a similarității dintre cei doi. Se pare că această capacitate se formează mai greu, relația de stabilire a identității în condițiile transformării aparente a genului fiind mai complexă

Performanțele obținute la Interuiul pentru constanța genului au fost investigate din perspectiva răspunsurilor oferite doar la itemii referitori la consistența genului, acest concept

fiind considerat nucleu al ultimului stadiu în formarea și dezvoltarea constanței genului, conform teoriei cognitive a lui Kohlberg. Comparând, din punct de vedere statistic, rezultatele obținute de către copiii din GC și GE la această sarcină în situația de retestare, s-a constatat o diferență semnificativă între cele două grupuri, $\chi^2_{5-6} (1) = 15.758$, $p < .005$, $\chi^2_{6-7} (1) = 21.460$, $p < .005$, 84.6%, respectiv 87.5% dintre membrii GE reușind să demonstreze deținerea conceptului de consistență a genului, spre deosebire de subiecții din GC, ai căror membri nu au oferit răspunsuri corecte la această probă (figura 3).

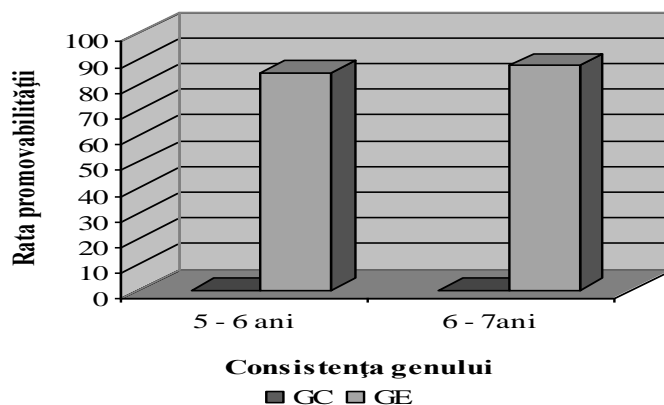


Fig. 3. Promovabilitatea la sarcina referitoare la consistența genului pentru GE și GC în situația de retestare

Majoritatea copiilor din grupul experimental care anterior, în situația inițială de testare, nu au reușit să demonstreze achiziționarea conceptului de consistență a genului, în urma participării la activitățile formative au înțeles caracterul invariant al genului, indiferent de timp, situație sau activitate, spre deosebire de membrii grupului de control care, în condițiile clasice ale desfășurării activităților instructiv-educative, nu au reușit să înțeleagă complexitatea caracteristicilor genului.

Participarea la programul psihologic formativ a facilitat achiziționarea constanței genului, concept considerat a fi esențial pentru dezvoltarea identității psihosexuale, copiii înțelegând conceptul de conservare a genului, caracterul lui nemodificabil în funcție de situație, activitate sau perioadă de timp. Totuși, comparând rezultatele obținute de către copiii din grupul experimental la Interviul pentru constanța genului și la testul pentru aparență și realitatea genului, ambele probe urmărind dezvoltarea aceluiași concept, cel al consistenței genului, se poate constata faptul că dacă în cazul celui de-al doilea test toți copiii au constatat invariabilitatea genului față de schimbarea înfățișării/aspectului unui individ, la Interviul pentru constanța genului doar o parte dintre copii au reușit acest lucru. Așa cum am precizat și în capitolul

anterior natura sarcinilor (concretă/abstractă) și tipul itemilor ar putea constitui o explicație posibilă a acestei diferențe.

În ceea ce privește evoluția nivelului de cunoaștere a stereotipurilor de rol de gen după implementarea programului psihologic formativ, datele statistice au evidențiat o diferență semnificativă între rezultatele obținute de GC și GE la retest, copiii din GE oferind semnificativ mai puține răspunsuri stereotipe decât cei din GC. Astfel, în ceea ce privește stereotipurile adecvate genului relaționate cu jucăriile, valoarea testului Mann Whitney a fost $Z_{5-6} = -4.386$, $p < .005$; $Z_{6-7} = -4.917$, $p < .005$, pentru cele asociate ocupațiilor, $Z_{5-6} = -4.053$, $p < .005$; $Z_{6-7} = -4.471$, $p < .005$, iar pentru activități, $Z_{5-6} = -3.711$, $p < .005$; $Z_{6-7} = -4.485$, $p < .005$. Aceste diferențe sunt ilustrate grafic în figura 4 și 5, corespunzătoare celor două grupe de vârstă de 5 - 6 ani, respectiv 6 - 7 ani.

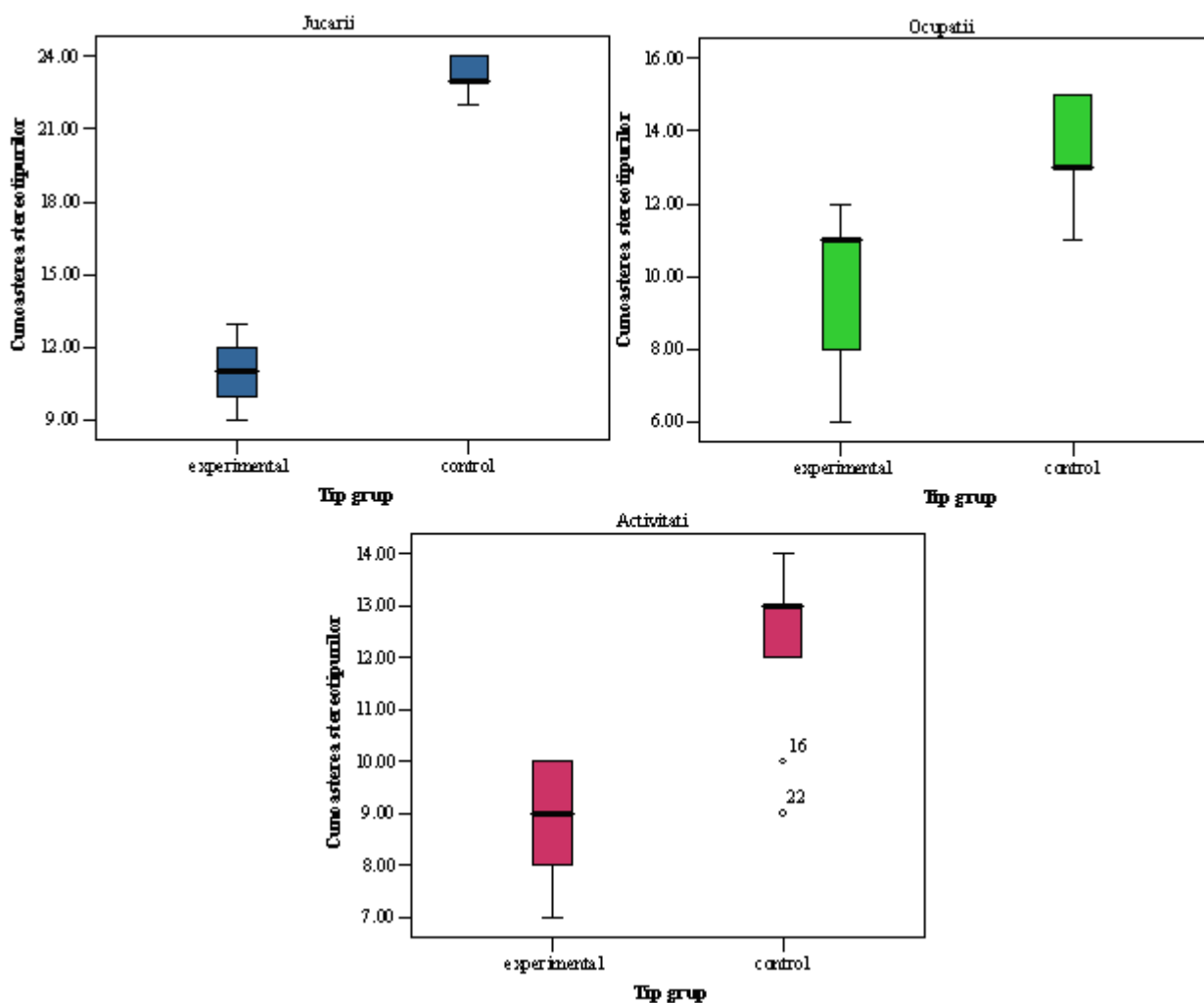


Fig. 4. Cunoașterea stereotipurilor de rol de gen în domeniile jucării, ocupații și activități în funcție de tipul de grup pentru situația retest (copii cu vârsta cuprinsă în intervalul 5 - 6 ani)

Față de copiii din lotul de control ale căror stereotipuri de rol de gen au fost caracterizate printr-o rigiditate ridicată, nivelul acestora rămânând ridicat în absența participării la activitățile formative, la copiii din grupul experimental a fost evidentă o creștere a flexibilității cunoștințelor și atitudinilor stereotipe față de gen, răspunsurile lor fiind orientate mai mult spre categoria „și băieții/bărbații și fetele/femeile”.

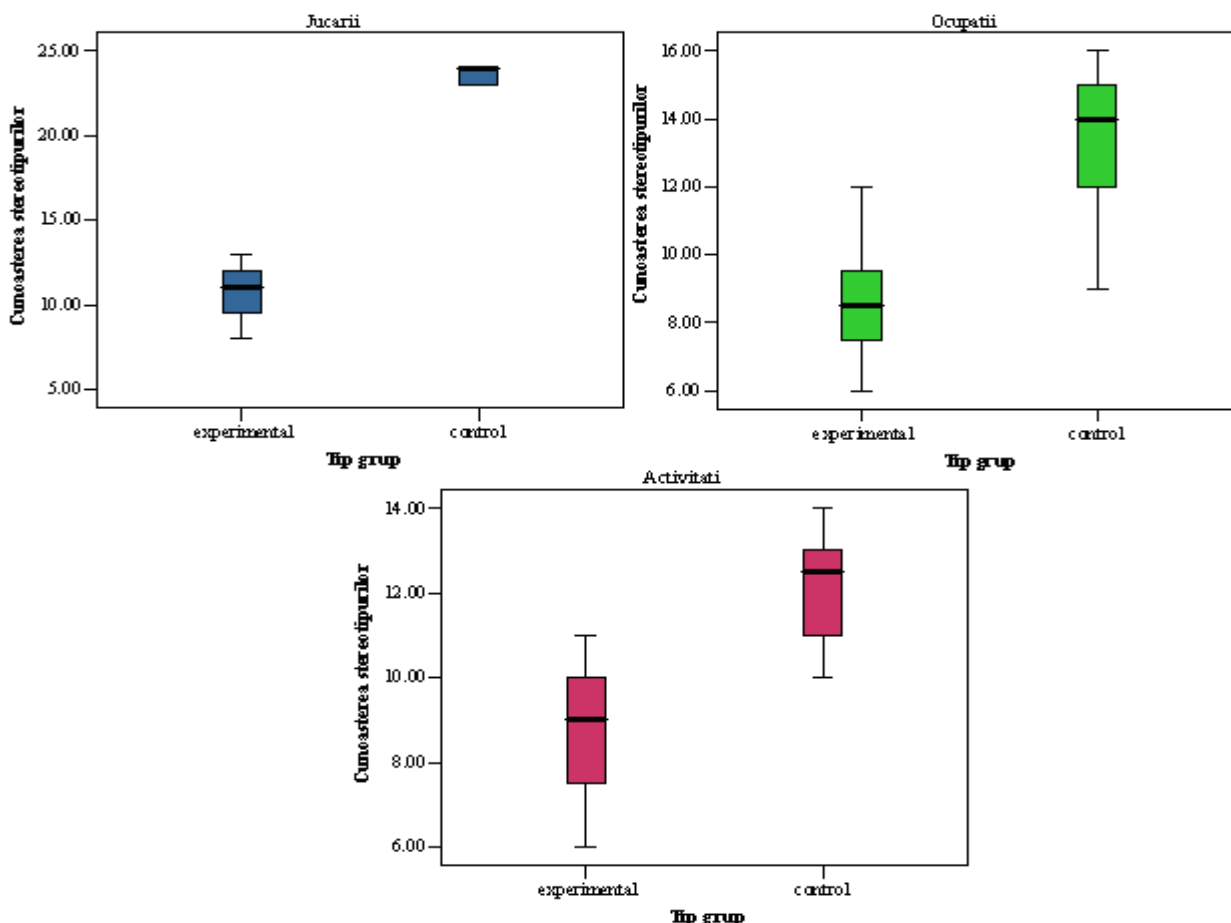


Fig. 5. Cunoașterea stereotipurilor de rol de gen în domeniile jucării, ocupații și activități în funcție de tipul de grup pentru situația retest (copii cu vârsta cuprinsă în intervalul 6 - 7 ani)

Dacă în situația de testare inițială au fost consemnate diferențe semnificative în funcție de sex doar în cazul scalei Jucării, nivelul cunoașterii stereotipurilor de gen fiind mai ridicat în cazul băieților decât al fetelor, în urma implementării programului de formare și a participării la activitățile acestuia, deși s-a remarcat o creștere a flexibilității stereotipurilor pentru ambele categorii ale genului, totuși, opțiunile băieților au evidențiat o rigiditate semnificativ mai mare decât ale fetelor, pentru toate dimensiunile testului ($Z_J = -2.378$, $p = .017$; $Z_O = -2.477$, $p = .013$; $Z_A = -2.054$, $p = .040$).

Menționăm faptul că această analiză a fost efectuată doar pentru copiii cu vârsta cuprinsă în intervalul 6-7 ani, deoarece în grupurile formate din copii de 5-6 ani distribuția în funcție de

sex (trei fete și 10 băieți în fiecare grup) nu a permis prelucrări statistice semnificative. Astfel, putem susține că, pentru grupul experimental format din copii de 6-7 ani, deși activitățile formative au influențat atitudinile și credințele referitoare la stereotipurile de rol de gen în sensul diminuării rigidității acestora, participanții de sex masculin au manifestat o rezistență mai mare în fața modificării stereotipurilor, indiferent de categoria în care acestea s-au manifestat.

Pentru a investiga influența programului psihologic formativ asupra copiilor din GE în ceea ce privește cunoașterea stereotipurilor de rol de gen au fost comparate răspunsurile de tip stereotip acordate de către subiecții din GE în situația de test-inițială și la readministrarea testului JOA. A fost observată o scădere semnificativă a răspunsurilor consistente cu stereotipurile de gen promovate la nivel socio-cultural și o creștere a celor inconsistente cu stereotipurile de gen, atât pentru scala Jucării ($Z_{5-6} = -3.191$, $p = .001$; $Z_{6-7} = -3.534$, $p < .005$), cât și pentru scala Ocupații ($Z_{5-6} = -3.210$, $p = .001$; $Z_{6-7} = -3.523$, $p < .005$) și Activități ($Z_{5-6} = -3.205$, $p = .001$; $Z_{6-7} = -3.534$, $p < .005$).

În urma analizei comparative a nivelului de cunoaștere a stereotipurile de rol de gen evaluat în situația inițială de testare și în cea ulterioară implementării programului psihologic formativ s-a constatat o scădere a răspunsurilor de tip stereotip, astfel încât, dacă inițial o jucărie, ocupație sau activitate nu era considerată potrivită pentru ambele categorii de gen, alegerea fiind în direcția stereotipului de gen (ex. sabie și scut pentru băieți, cărucior pentru fete; soldat pentru bărbați, dădacă pentru femei; repară mașina pentru bărbați sau repară haine pentru femei), în urma activităților desfășurate în cadrul programului formativ, multe dintre aceste alegeri au fost redirecționate către opțiunea „ambele categorii”, în timp ce valorile grupului de control s-au menținut la aproximativ același nivel, indiferent de momentul evaluării.

CONCLUZII

Parcurgerea, de către copiii de vârstă preșcolară, a activităților prevăzute în programul psihologic de formare și dezvoltare a identității de gen și de diminuare a utilizării stereotipurilor de rol de gen în ariile sociale jucării, ocupații și activități a facilitat înțelegerea caracterului complex al genului, a invariabilității acestuia și a favorizat reducerea și flexibilizarea credințelor și comportamentelor de tip stereotip relaționate cu genul, constatându-se faptul că diminuarea influenței stereotipurilor de gen este posibilă doar parțial, eliminarea totală a acestora fiind o sarcină foarte dificilă, chiar imposibilă în condițiile în care mediul socio-cultural, în ansamblul său, promovează și susține aceste conduite, descurajându-le pe cele care contravin normelor și valorilor referitoare la rolul de gen.

BIBLIOGRAFIE

1. Birch A. Psihologia dezvoltării. București:Tehnică, 2000, 312 p.
2. Ashton E. Measures of play behavior: the influence of sex role stereotyped children's books. În: Sex Roles. 1983, nr. 1 (9), p. 43-47.
3. Bandura A. Social cognitive theory of mass communications. În: Bryant J.; Oliver M.B. (ed.). Media effects: advances in theory and research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2009, p. 94-124.
4. Banerjee R. Gender identity and the development of gender roles. În: Ding S.; Littleton K.S. (ed.) Children's personal and social development. Oxford: Blackwell. 2005, p. 141-160.
5. Beal C.R., Lockhart M.E. The effect of proper name and appearance changes on children's reasoning about gender constancy. În: International Journal of Behavioral Development. 1989, nr. 2 (12), p. 195-205.
6. Bem S.L. Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. În: Sonderegger T.B. (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Psychology and gender. Vol. 32. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1984, p. 179-222.
7. Bussey K., Bandura A. Self-regulatory mechanism governing gender development. În: Child development. 1992, nr. 5 (63), p. 1236-1250.
8. Bussey K., Bandura A. Social cognitive theory of gender development and differentiation. În: Psychological Review. 1999, nr. 4 (106), 676-713.
9. Carter B., Levy G.D. Cognitive aspects of children's early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. În: Child Development. 1988, nr. 3 (59), p. 782-793.
10. Flerx V., Fidler D., Rogers R.W. Sex role stereotypes: Developmental aspects of early intervention. În: Child Development. 1976, nr. 4 (47), p. 998-1007.
11. Katz P.A. Modification of children's gender-stereotyped behavior: general issues and research considerations. În: Sex Roles. 1986, nr. 11/12 (14), p. 591-602.
12. Kenyon B.L. The relationship between understanding that gender is unchangeable and the development of sex-typed preferences in preschool-aged children. Teză depusă ca îndeplinire parțială a cerințelor pentru titlul de doctor în filosofie. Concordia University. Montreal. Canada. 1994. <http://spectrum.library.concordia.ca/5300/1/NN90857.pdf>. (Accesat la data 18.04.2010).

13. Kohlberg L. A cognitive-developmental analysis of childrens sex-role concepts and attitudes. În: Maccoby, E.E. (ed.) The development of Sex Differences. Stanford University Press. 1966, p. 82-172.
14. Levy G.D., Carter D.B. Gender schema, gender constancy, and sex-stereotype knowledge: the roles of cognitive factors in sex-stereotype attribuitions. Articol prezentat la Întâlnirea Bianuală a Societății pentru Cercetarea în domeniul Dezvoltării Copilului. 23-26 aprilie. 1987. Baltimore. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED280621.pdf>. (Accesat la data 09.04.2010).
15. Levy G.D., Carter D.B. Gender schema and discrimination learning: A new twist on a old paradigm. Articol prezentat la Întâlnirea Bianuală a Societății pentru Cercetarea în domeniul Dezvoltării Copilului. 27-30 aprilie. 1989. Kansas City. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED307070.pdf>. (Accesat la data 16.01.2009).
16. Levy G.D., Carter D.B. Gender schema and discrimination learning: A new twist on a old paradigm. Articol prezentat la Întâlnirea Bianuală a Societății pentru Cercetarea în domeniul Dezvoltării Copilului. 27-30 aprilie. 1989. Kansas City. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED307070.pdf>. (Accesat la data 16.01.2009).
17. Mayer R.A. The impact of egalitarian children's literature on occupational sex role stereotyping in kindergartners and first grades. Teză depusă pentru îndeplinirea parțială a cerințelor pentru titlul de Master în Arte. West Virginia University. 1998, 85 p. http://wvusolar.wvu.edu:8881/exlibris/dt/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWN0ZV9tZWRpYS81OTI0.pdf. (Accesat la data de 08.06.2010.)
18. McHale S.M., Crouter A.C., Tucker C.J. *Family context and gender role socialization in middle childhood: comparing girls to boys and sisters to brothers*. În: Child Development. 1999, nr. 4 (70), p. 990-1004.
19. Schuette C., Killen M. Children's Evaluations of Gender-Stereotypic Household Activities in the Family Context. În: Early Education and Development. 2009, nr. 4 (20), p. 693-712.
20. Serbin L. A., Connor J. M., Citron C. C. Sex-differentiated free play behavior: effects of teacher modeling, location and gender. În: Developmental Psychology. 1981, nr. 5 (17), p. 640-646.
21. Slaby R.G., Frey K.S. Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. În: Child Development. 1975, nr. 4 (46), p. 849-856.
22. Trepanier-Street M.L, Romatowski J.A. The influence of children's literature on gender role perceptions: a reexamination. În: Early Childhood Education Journal. 1999, nr. 3 (26), p. 155-159.

Primit 28.11.2012.