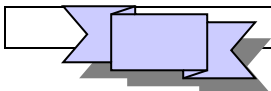


CUPRINS/CONTENT

Колесник А.Г. Пути совершенствования педагогической деятельности преподавателей высшей школы Ways of improving the pedagogical activity of higher school teachers	3
Княжева И. А. Особенности личносно ориентированной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений Features personally oriented training of future teachers of preschool educational Institutions	9
Просенюк А.И. Обновление содержания образования будущих воспитателей в высших учебных заведениях Renovation of future tutors education maintenance in the higher institutions of Learning	17
Ciobanu Adriana, Rusu Nina Dezvoltarea sferei emoțional-volitive la copiii cu deficiențe de auz Development sphere emotional volitional in children with hearing	22
Бурага Наталья Личностные ресурсы представителей социэкономических профессий Personal resources of representatives of socionomics professions	29
Величко Т. Д. Семья как фактор формирования ценностных ориентаций у старших дошкольников The family as a factor of formation of valuable orientations for senior preschool children	36
Popescu Maria Structura reprezentării sociale The structure of social representation	41
Княжев И. А. Проблема математической подготовки будущих педагогов в современных научных исследованиях The problem of mathematical preparation of future teachers in modern scientific research	51
Plămădeală Victoria Intensitatea trăirii singurătății la tineri The intensity of living loneliness in young adults	58
Mihaela Pavlenco Abordarea tipologică a reprezentărilor geometrice la vârsta preșcolară și școlară mică The typological approach of geometrical representation at preschool and early school age	64
Ciobanu Adriana Evaluarea și diagnosticul tulburării de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD)	

	Evaluation and diagnosis of attention deficit disorder hyperactivity disorder (ADHD)	71
Донога Людмила	Связь особенностей социальных установок с социально-психологической адаптацией у старшеклассников и родителей	
	Connectivity features of social attitudes to social and psychological adaptation of senior pupils and parents	78
Valentina Olărescu, Gabriela Dumitriu	Impactul psiho-social al divorțului în familia tipică vs. familia copilului cu dizabilități	
	Psychosocial impact of divorce typical family vs. family of children with disabilities	89
Vîrlan Maria, Dița Marcela	Asistența Parentală Profesionistă – formă alternativă de protecție a copiilor în dificultate	
	Foster Care – alternative form of protection for children in need	99
Racu Igor, Ciuntu Rita	Dezvoltarea personalității la vârsta preadolescentă în diferite situații sociale de dezvoltare	
	Personality development preteen age in different social situations of development	105
Mihai Șleahtițchi	Schițe pentru un eventual tratat de anormalitate comportamentală: <i>birocratismul</i>	
	Sketches for an eventual treaty behavioral abnormality: <i>bureaucracy</i>	116
Autorii noștri		122



Пути совершенствования педагогической деятельности преподавателей
высшей школы

Ways of improving the pedagogical activity of higher school teachers

Колесник А.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры семейного и эстетического воспитания Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Summary

The article deals with the problem of higher school: teachers don't have the sufficient level of professional and pedagogical knowledge; don't possess problem and active methods of training; are focused on a monological and information form of teaching; authoritarian orientation on communication with students is expressed. The factors providing the high level of pedagogical activity of higher school teachers are also offered.

Key words: professional and pedagogical orientation, problem and active methods of training.

Аннотация

В статье раскрыты проблемы высшей школы: преподаватели не обладают достаточным уровнем профессионально-педагогических знаний; не владеют в достаточной мере проблемными и активными методами обучения; ориентированы на монологическую и информационную форму преподавания; выраженная авторитарная направленность на общение со студентами. А также предложены факторы, обеспечивающие высокий уровень педагогической деятельности педагогов высшей школы.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая направленность, проблемные и активные методы обучения.

Практика высшей школы свидетельствуют о том, что многие преподаватели не обладают достаточным уровнем профессионально-педагогических знаний. Большинство вузовских преподавателей видят в качестве основной своей функции только передачу знаний. Наиболее предпочитаемой формой учебных занятий является для них фронтальный способ организации обучения. Подавляющая часть преподавателей проблемными и активными методами обучения не владеет и ориентирована на монологическую и информационную форму преподавания. До 80% учебного времени в существующей системе вузовского обучения занимает активность и монолог преподавателя. Многие педагоги не в состоянии увидеть, сформулировать проблему в конкретной учебно-педагогической ситуации и предложить оптимальные пути ее разрешения, не могут адекватно оценить свои взаимоотношения с обучаемыми, конструктивно разрешить

возникающие конфликты. У большинства преподавателей явно выраженная авторитарная направленность на общение со студентами. У будущих и действующих педагогов даже с большим стажем работы в структуре их профессионального самосознания не сформирована концептуальная основа, в терминах которой они смогли бы анализировать собственную деятельность, описывать и обобщать личный опыт и на его основе перестраивать и корректировать свою деятельность. Приведенные данные указывают на неотложную необходимость разрешения проблем, связанных с повышением уровня профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров для высшей школы и всей системы образования.

В русле поиска способов перестройки и коррекции педагогической деятельности проведены исследования Г.Б.Скок, О.В.Салковой, Е.А.Музыченко, А.С.Тотановой, Д.И.Черненко. Так, А.С.Тотанова установила, что эффективной формой совершенствования педагогической деятельности является привлечение педагогов к коллективному изучению собственного опыта профессиональной работы[4]. Эффективность введения научно-исследовательской деятельности преподавателя в перестройке его педагогической деятельности убедительно обоснована в исследовании Е.А.Музыченко[1]. Анализируя особенности педагогической деятельности преподавателей, она обнаружила в их работе следующие недостатки: выпадение одного из элементов в общей структуре педагогической деятельности, например, целеполагания; абсолютизация, доминирование какого-либо одного из компонентов педагогической деятельности, например, акцент на полноту передаваемых знаний; нарушение порядка следования основных функций педагогической деятельности, например, составление контрольных вопросов без четкого представления и определения целей обучения; низкий уровень сформированности всех основных педагогических умений.

В результате введения в систему переподготовки преподавателей научно-исследовательской работы психолого - педагогического содержания, Е.А.Музыченко получила положительные и весьма заметные сдвиги в педагогической деятельности преподавателей. Ниже всех других оказываются сформированными коммуникативные и организаторские умения у преподавателей даже с 20-летним стажем работы. Именно на этот факт обращает внимание О.В.Салкова [2]. У преподавателей вузов она обнаружила следующие малопродуктивные стереотипы в коммуникативной деятельности: доминирование на учебных занятиях собственной коммуникативной активности преподавателя; отсутствие оценочной деятельности; полное отсутствие у некоторых преподавателей контактов со студентами; преобладание дисциплинарных педагогических воздействий по сравнению с педагогическими воздействиями, организующими учебную деятельность студентов; преобладание негативной формы

педагогической оценки студентов; недоверие к студенческому коллективу; отсутствие у преподавателей целеполагания и прогнозирования в общении со студентами и в установлении с ними взаимоотношений.

Для преодоления этих отрицательных стереотипов в коммуникативной деятельности преподавателей О.В.Салковой была создана научно-обоснованная нормативная модель педагогически целесообразного общения преподавателей со студентами в процессе учебных занятий. В соответствии с данной нормативной моделью преподаватели могли корректировать свою деятельность по взаимодействию со студентами. Предлагаемая модель включала перечень желательных и нежелательных способов взаимодействия, направленных на управление поведением и организацию учебной деятельности студентов, а также оценку их личности. На основе построенной нормативной модели был составлен специальный оценочный бланк наблюдения который использовался и как диагностический инструмент для определения уровня сформированности коммуникативных умений, и как средство контроля, взаимо- и самоконтроля, коррекции, взаимо- и самокоррекции собственной коммуникативной деятельности и коммуникативной деятельности своих коллег. У преподавателей, прошедших обучение с применением оценочного бланка в последующей реальной педагогической деятельности было обнаружено четырехкратное сокращение непродуктивных коммуникативных действий, двукратное увеличение коммуникативной активности студентов, заметное снижение числа конфликтов со студентами, повышение удовлетворенности студентов и преподавателей проводимыми учебными занятиями. О.В.Салкова, на основе проведенного исследования, делает вывод о том, что совершенствование и перестройка педагогической деятельности протекает более успешно, если преподавателю известны не только эталонные нормы деятельности, но и ее непродуктивные приемы.

К аналогичному выводу приходит в своей работе и Г.Б.Скок [3], которая посвящена проблеме повышения педагогического мастерства преподавателей высшей школы посредством коррекции и самокоррекции их педагогической деятельности. Подобно О.В.Салковой в педагогической деятельности преподавателей вузов она обнаружила большой ряд стойких стереотипов, которые следует учитывать при разработке коррекционной программы по их преодолению и устранению. К числу основных таких стереотипов относятся: построение учебного процесса по традиционной схеме (изложение – восприятие - воспроизведение - закрепление); предметно-методическая направленность в деятельности преподавателя в ущерб воспитательной; стремление сохранить привычный способ преподавания; абсолютизация контроля; доминирование собственной активности и подавление активности студентов на всех видах учебных занятий (лекциях, практических и лабораторных занятиях); перенос оценки

успеваемости на оценку личности студентов и наоборот; стремление к детализации и более полной передаче информации; замена организации учебной деятельности студентов контролем за их поведением и др. Многие из перечисленных стереотипов преподавателями не осознаются и поэтому не воспринимаются как помехи и затруднения в дальнейшем профессионально - педагогическом развитии. У преподавателей не возникает даже потребностей к реорганизации и рационализации своего труда.

Как один из способов преодоления отрицательных стереотипов в деятельности преподавателей вузов Г.Б.Скок считает необходимой разработку идеальной модели педагогической деятельности, с которой педагог мог бы сравнивать свою деятельность и деятельность другого преподавателя. По мнению автора, подобная эталонная модель в целях ее практической применимости должна отвечать ряду требований, наиболее важными среди которых являются: полярность в построении моделей, предполагающая указания на продуктивные и непродуктивные приемы работы; технологичность - возможность непосредственного использования в практической работе; обобщенность - возможность применения модели преподавателями разных учебных дисциплин; наглядность; наблюдаемость - возможность фиксации наблюдений в подготовленных бланках; открытость – возможность модификации модели в зависимости от конкретных условий ее применения. Сконструированная на основе перечисленных требований и принципов эталонная модель была применена ее автором в системе различных задач, предлагаемых преподавателям для анализа собственной деятельности. Такими заданиями были: а) задания на целеполагание и построение учебных курсов; б) задания на определение уровня познавательной деятельности студентов и анализ их затруднений; в) задания на определение содержания самостоятельной работы и ее организацию; г) задания на анализ учебной мотивации студентов и на оценку собственной деятельности через анализ деятельности своих коллег.

В качестве критериев эффективности коррекции были приняты следующие: обученность студентов; динамика изменений самооценки затруднений преподавателей на разных этапах перестройки педагогической деятельности; степень соответствия реальной деятельности ее эталонной модели до и после перестройки и коррекции; анонимная оценка студентами деятельности преподавателей; оценка самих преподавателей произошедших сдвигов в успешности их деятельности в результате переобучения.

Применение эталонных моделей в системе различных заданий по самоанализу проведенных преподавателями в процессе различных учебных занятий показало, что педагоги, обнаруживая расхождение в реальных и эталонных способах деятельности, стремились внести изменения в свою работу. В результате перестройки собственной деятельности преподавателям удавалось с

большой эффективностью справляться с реальными задачами по организации учебной деятельности студентов и анализу собственной работы.

Будет уместно заметить, что организация учебной деятельности студентов и анализ собственной педагогической деятельности по оценке самих преподавателей высшей школы вызывают у них наибольшие затруднения. Исследования Н.В.Кузьминой, Г.Б.Скок, В.П.Саврасова и многих других авторов показали, что у педагогов даже с большим стажем и опытом работы из-за полного отсутствия или слабой психолого-педагогической подготовки не сформирована концептуальная основа, т. е. система понятий, в терминах которых они могли бы анализировать собственную деятельность, описывать и обобщать свой личный опыт и передавать его другим. В качестве возможного эффективного, правда не единственного, средства осознания, описания и оценки преподавателем собственной деятельности могла бы стать разработка научно-практического инструментария, с помощью которого преподаватели были бы в состоянии проанализировать свой педагогический опыт и опыт своих коллег. В целом можно сказать, что в качестве основных путей педагогического самосовершенствования можно считать оценку преподавателем себя через оценку других, оценку преподавателем своей работы путем сравнения фактического с должным, т. е. с эталоном, осознание и устранение непродуктивных приемов работы с последующим усвоением рекомендуемых, создание условий для объединения научного и педагогического творчества и др.

Таким образом, в последнее время учеными были раскрыты предпосылки успешности педагогической деятельности. Важнейшими факторами, обеспечивающими высшие уровни педагогической деятельности, является высокая профессионально-педагогическая направленность и компетентность, ориентация педагога в своих профессиональных ценностях на дальние перспективы, способности к предвидению результатов собственных действий, к созданию новых продуктивных методов обучения, принятию оптимальных педагогических решений, высокий организаторский потенциал, разнообразие используемых педагогических приемов, готовность к перестройке собственной деятельности. На выбор педагогически целесообразных способов обучения существенное влияние оказывает также адекватность восприятия, понимания и оценки преподавателем личности студентов, развитость у него рефлексивных способностей и эмпатии, способность к конструктивному разрешению возникающих в процессе обучения конфликтов, авторитет преподавателя и стиль его руководства учебной работой студентов, адекватность самооценки и сформированность профессионального самосознания, являющихся основными механизмами саморегуляции.

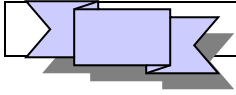
В настоящее время высшая школа стоит на путях перестройки, успехи которой будут зависеть от многих факторов, но в том числе и от психолого-педагогического обеспечения,

уровень которого, в свою очередь, будет определяться перестройкой и обновлением самой педагогической науки. Разработка новых научных подходов и принципов, концепций и теорий обучения, отвечающих потребностям практики, составляет область наиболее перспективных исследований на ближайшее будущее.

Литература

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя. - М.: Высш. шк., 1989. – 119 с.
2. Музыченко Е.Л. Методы направленного совершенствования деятельности преподавателя вуза в условиях повышения его квалификации.-Л.: Лениздат,1983.-165с.
3. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя.-Л.: Просвещение,1986.-127с.
4. Салкова О. В. Совершенствование педагогического мастерства преподавателя технического вуза посредством коррекции коммуникативной деятельности // The NOVETA Almanac: сборник трудов ассоциации преподавателей. - Новосибирск: изд-во НГТУ. - №1 - 2010. - с. 95-102.
5. Скок Г. Б. Некоторые нормы качества деятельности преподавателя // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. – № 3(26). С. 84-90.
6. Тотанова Л.С. Изучение учителем результатов своей деятельности как фактор самосовершенствования. - Л.: АРДЛТД, 1979.- 114с.

Primit 29.02.2016



Особенности лично ориентированной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений

Features personally oriented training of future teachers of preschool educational institutions

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

Summary

The article is devoted to disclosure features and tasks of personally oriented training of future teachers of preschool educational institutions. It presents the results of diagnosing students like the future teachers, it proposes ways to implement of personally oriented training of them in conditions of training in higher pedagogical educational institutes.

Keywords: personality-oriented training, teachers- educators, preschool education, training, high pedagogical educational institutions.

Аннотация

Статья посвящена раскрытию особенностей и задач лично ориентированной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. В ней представлены результаты диагностирования студентов-будущих воспитателей, предложены пути осуществления их лично ориентированной профессиональной подготовки в условиях обучения в высшем педагогическом учебном заведении.

Ключевые слова: лично ориентированная профессиональная подготовка, педагоги-воспитатели, дошкольные образовательные учреждения, обучение, высшее педагогическое учебное заведение.

Приоритетной целью образовательной системы Украины сегодня остается гуманизация и демократизация учебно-воспитательного процесса всех ее звеньев. В психолого-педагогическом аспекте ведущая идея гуманизации реализуется в утверждении человека как высшей социальной ценности, в самом раскрытии его способностей и удовлетворении разнообразных образовательных потребностей, определяется как ориентация цели, содержания, форм и методов образования на личность, на стимулирование и гармонизацию ее развития. Так, в Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012–2021 годы подчеркивается необходимость воспитания жизнеспособных, творческих, квалифицированных, самостоятельно мыслящих граждан. Особенно важным для реализации этой цели является подготовка педагогов-

воспитателей, способных реализовывать современное содержание дошкольного образования, направленное, согласно Базового компонента [3], на сохранение детской субкультуры, учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, его устремлений, интересов и ценностей, развитие дошкольника как субъекта собственной жизни. В основу такого понимания положена теория амплификации, предложенная А. В. Запорожцем. Ее стержнем является оптимальное использование возможностей каждого возрастного этапа для полноценного развития личности ребенка, принцип целостного развития личности, признание выдающейся роли новообразований в мотивационно-эмоциональной и познавательной сферах для личностного роста дошкольника.

Новые образовательные цели требуют поиска путей их решения. Основой этого процесса является построение лично ориентированного учебно-воспитательного процесса высшего педагогического учебного заведения. Его цель – создание максимально благоприятных условий для развития и саморазвития целостной личности студента, выявление и активное использование его индивидуальных особенностей как субъекта учебно-воспитательного взаимодействия, то есть не формирование определенной суммы знаний, умений, навыков и даже не воспитание определенных нравственных и профессиональных качеств, а поиск, поддержка и развитие «человека в человеке», запуск механизма самореализации личности.

Невозможно говорить о необходимости подготовки будущих педагогов к лично ориентированному обучению и воспитанию детей дошкольного возраста не обеспечивая его во время профессионально-педагогической подготовки. Только гуманная личность способна воспитать ребенка, ориентированного на демократические общественные идеалы.

Современное понимание личностного подхода определили в 60-х годах прошлого века выдающиеся ученые К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл. Они считали, что полноценное воспитание возможно лишь в том случае, когда учебно-воспитательный процесс будет служить лабораторией для открытия уникального «Я» каждого человека, помогать ему в становлении самосознания, в осуществлении лично-значимого и общественно принятого самоопределения, самореализации и самоутверждения. Так, К. Роджерс [7] подчеркивал, что безусловно положительное отношение педагога к воспитаннику утверждает его в мысли о собственной ценности, приводит к уважению к себе и другим. ученый выделил условия, необходимые для гуманизации межличностных отношений. к ним относятся: безоценочное положительное принятие другого человека; активное эмпатийное слушание, адекватное, настоящее, искреннее самовыражение во время общения [7, с. 56].

Одним из признаков лично ориентированного обучения является гуманизация учебного общения, сотрудничество, сотворчество между студентами и преподавателем, последовательное отношение современного преподавателя вуза к студенту как к личности, сознательному и

ответственному субъекту собственного развития, к субъекту учебно-воспитательного взаимодействия, поэтому целью данной статьи было определение возможностей его реализации.

В связи с этим рассмотрим сущность понятий «общение», «взаимодействие», «влияние». Общение – важнейшая среда духовного, общественного и личностного проявления человека, оно представляет собой живой и непрерывный процесс взаимодействия людей, связывает человека с самим собой и с окружающим миром, обеспечивает обмен информацией, взаимопонимание, деловое сотрудничество, творчество, развивает психику, обогащает сознание [6]. Общение обеспечивает все многообразие жизнедеятельности, отношений, проявления и самоутверждения индивидов с помощью языка, таких способов передачи информации как мимика, поза, движения тела, жесты, изображения, символы, звуковые сигналы, условные знаки. В. А. Петровский [8] определяет общение как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми. Он порождается потребностями в совместной деятельности и включает обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Общение – это осуществление взаимодействия субъектов знакомыми способами, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на изменение состояния, поведения и личностно-смысловых образований партнера.

Педагогическим общением становится тогда, когда предусматривает коммуникативное взаимодействие педагога с воспитанниками, родителями, коллегами, направленное на установление благоприятного психологического климата, оптимизацию деятельности и взаимоотношений и выполняет следующие основные функции: регуляция совместной деятельности и инструмент познания мира. Его основными признаками являются:

- равенство психологических позиций участников общения;
- готовность понимать и принимать «другого», самоценное отношение к нему;
- проникновение в мир чувств и переживаний (эмпатия);
- нестандартные, ориентированные на конкретную личность, приемы общения.

«Взаимодействие» является категорией теории общения и означает взаимные действия участников общения, но необходимо уточнить, что речь идет о действиях каждого из участников в ответ на предложение другого. Рассматривая психологическое значение взаимодействия, осуществляемого в форме общения, Б. Г. Ананьев [2] подчеркивал, что, будучи обязательным компонентом труда, обучения, игры и всех других видов деятельности, предполагающих взаимодействие людей, оно оказывается условием, без которого невозможно познание ими действительности, формирование у них эмоционального отклика на эту действительность и основанного на этом познания и эмоционального отношения к действительности.

«Педагогическое взаимодействие» – универсальная характеристика педагогического процесса. Его компонентами являются педагогическое воздействие и адекватная реакция воспитанников. Для того, чтобы человек стал активным соучастником предложенного взаимодействия, необходимо обеспечить равенство психологических позиций, которое обеспечивается субъект-субъектным характером педагогических отношений и основывается на признании и учете личностных характеристик, потребностей, интересов. Таким образом, педагогическое взаимодействие – процесс воздействия преподавателя и студента друг на друга, предполагающее их взаимное влияние и изменение. Его характер определяется типом взаимоотношений, сложившихся между преподавателем и студентом.

Преподаватель играет решающую роль в организации педагогического взаимодействия. Результатом эффективного взаимодействия является формирование у студентов способности к управлению своей деятельностью, самим собой как субъектом, превращая обучение в действительно полезный процесс, повышение мотивации, самопознания, самосознания, ответственности за себя, свои действия, умение делать свободный выбор и отвечать за него.

Поскольку эффективность педагогического взаимодействия усиливает понимание преподавателем ожиданий студентов относительно личности педагога, провели опрос студентов-первокурсников и выпускников факультета дошкольной педагогики и психологии Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Его результаты показали, что важнейшими для первокурсников являются доброта, искренность, открытость, коммуникабельность преподавателей, то есть их личностные качества, после которых избирались профессионализм, эрудиция, глубокое знание предмета и другие. Несколько иные данные были получены в ходе опроса студентов-выпускников. Большинство из них на первый план поставили профессионализм и глубокое знание предмета, умение доступно и образно выражать свои мысли, способность понимать и уважать собеседника, справедливость. Считали необходимым следующим шагом предложить будущим воспитателям по определенной шкале осуществить самооценку собственных качеств для того, чтобы студенты имели возможность увидеть перспективу своего профессионального и личностного роста.

Итак, личностно-ориентированный характер педагогического взаимодействия будет установлен тогда, когда отношения переходят от субъектно-объектных к субъект-субъектным. В первом случае студент рассматривается как объект усилий преподавателя, во втором – учитываются личностное отношение студента к совместной деятельности, к преподавателю, индивидуальное психическое развитие. Учет эмоционального и психического состояния является одним из принципов личностно-ориентированного педагогического взаимодействия, подчеркивает И. Д. Бех [4].

Эмоции могут избирательно способствовать одним познавательным процессам и тормозить другие. Это говорит об их важности в процессе обучения и о том, что необходимо формировать эмоционально-положительное отношение к учебе. В условиях субъект-субъектных отношений у студента появляется ответственность за результат своей деятельности. Это происходит за счет использования таких развивающих задач, которые приводят к самостоятельному открытию, приобретению собственного опыта в сочетании с поддержкой со стороны педагога самоценных форм активности студентов в процессе их обучения.

Основой любого общения является смысл деятельности во взаимодействии, а педагогического общения – содержание учебно-воспитательного процесса. Это требует перестройки всех этапов педагогической деятельности: от определения ее цели, планирования до практического воплощения, поскольку успешность деятельности воспитателя зависит не только от технологии конструирования учебно-воспитательного процесса, но и от технологии осуществления педагогического замысла – организации взаимодействия с детьми.

Итак, освоение студентами особенностей построения взаимодействия воспитателя с детьми, обеспечивающего реализацию лично ориентированного обучения и воспитания, рассматриваем как составляющую профессионально-педагогической подготовки. Внедрение его в практику дошкольного образования, отмечает Е. Л. Кононко [5], связано с учетом различных сторон развития дошкольника: как индивида (носителя органических потребностей, телесной организации, половой принадлежности), субъекта (активного деятеля), социального существа (личности, направленной на взаимодействие с другими людьми), индивидуальности (носителя собственного опыта, индивидуальной истории жизни, предпочтений, возможностей, половой позиции, темперамента и характера, своеобразного внутреннего мира). Такое взаимодействие предусматривает, во-первых:

- понимание (способность видеть внутренний мир ребенка);
- принятие дошкольника таким, какой он есть (безоценочное положительное отношение);
- признание (право ребенка участвовать в решении проблем, возникающих во время его обучения и воспитания);
- сотрудничество (дошкольник – добровольный, заинтересованный помощник педагогов в собственном воспитании и обучении, становлении личности, равноправный участник педагогического процесса);
- расширение «степеней свободы ребенка» (В. А. Петровский [8]), его способностей, прав, перспектив;

- содействие становлению и развитию личности воспитанника не благодаря «подтягиванию» до заранее заданных стандартов, а координации своих ожиданий и требований с задачей максимально полно развернуть то, что уже пробуждается в ребенке;
- позиция воспитателя не «рядом», не «над», а «вместе» с дошкольниками.

Как известно вышеперечисленные позиции воспитателя отвечают стилям педагогического общения: позиция «Рядом» – либеральному; позиция «Над» – авторитарному; «Вместе» – демократическому.

Для определения собственного стиля общения предлагаем студентам осуществить самооценку по следующим основным критериям:

- Характер педагогических установок (для авторитарного стиля характерны жесткие педагогические установки, для либерального – непоследовательность в установках, для демократического – их динамичность);
- Соотношение требовательности и уважения к личности ребенка (авторитарный стиль характеризуется дефицитом уважения и доверия к ребенку, либеральный – недостатком требовательности, демократический – максимальным уважением к ребенку в сочетании с требовательностью);
- Соотношение положительных и отрицательных оценок («авторитару» присущи низкие ожидания относительно возможностей и способностей детей, в оценочных высказываниях доминируют критика и замечания, «либерал» характеризуется ситуативностью в оценочных высказываниях, «демократ» – преимуществом положительных оценок над негативными, отношением к личности ребенка как к самостоятельной ценности);
- Разделение функций между воспитателем и детьми (воспитатели–«авторитары» выполняют руководящие, организаторские функции, отдавая детям роль исполнителей, «либералу» свойственно стремление уклоняться от руководства детским коллективом, безынициативность и недостаточная ответственность, переоценка возможностей детей, «демократ» пытается оптимально, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей, разделить функции между собой и воспитанниками);
- Соотношение дисциплинирующих и организующих воздействий (авторитарный стиль – доминирующими являются дисциплинарные воздействия; либеральный – количество дисциплинирующих воздействий является ситуативным на фоне почти полного отсутствия организующих; демократический стиль характеризуется доминированием организующих воздействий над дисциплинирующих);
- Учет межличностных отношений, которые сложились в детском коллективе (авторитарный стиль – организуя работу в группе не учитывает и не изучает отношения между детьми;

либеральный стиль – учитывает взаимоотношения, но при обсуждении проблем организации работы часто отходит от сущности дела; авторитарный стиль – учитывает и изучает межличностные отношения, считая это важным условием успешности работы);

- Отношение к собственным ошибкам («авторитар» – их не замечает и не признает, «либерал» – не боится их признавать, не придавая им особого значения, «демократ» – умеет признавать собственные ошибки);

- Наличие или отсутствие косвенных средств воздействия (авторитарный стиль характеризуется почти полным отсутствием косвенных воздействий; либеральный – не заостряет внимание на необходимости их использования; демократический – такие средства воздействия являются доминирующими).

Во-вторых, создание необходимых условий для разносторонней, самостоятельной, творческой, нравственно ориентированной, социально одобряемой, эмоционально положительно окрашенной деятельности, утверждение позиции ребенка как ответственного соучастника учебно-воспитательного процесса. Содержание и уровень самостоятельной деятельности детей зависит от их опыта, запаса знаний, умений и навыков, уровня развития творческого воображения, самостоятельности, инициативы, организаторских способностей, а также от имеющейся материальной базы и качества педагогического руководства [5]. Функциями педагога здесь являются развитие интеллектуальных и духовных потребностей ребенка, создание условий для развития его способностей, усвоения полученных человечеством ценностей, адаптация в социуме, обеспечение преемственности и перспективности в организации детской деятельности.

В-третьих, создание стимулирующей и развивающей материальной среды, помогающей проявиться и развиться детской активности, которая (по концепции функциональных тенденций Д. Н. Узнадзе) заложена в ребенке, является естественной для него. Ребенок несет в себе источник, энергию активной деятельности, то есть инициатива активности принадлежит ему самому. Он идет, по образному выражению Ш. А. Амонашвили [1, с. 95]. на встречу с неизвестным (в себе, в обществе, в природе, в рукотворном мире), несет в себе глобальную и функциональную возможность осваивать и присваивать культуру, познавать действительность, становиться человеком.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 2. – М., 1980.– С. 68–135.

3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш; авт. кол. : А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін. // Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». – К., 2012. – 30 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника / О. Л. Кононко. – К.: Стилос, 2000. – 336 с.
6. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 478 с.
8. Психология воспитания / Под ред. В. А. Петровского. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 152 с.

Primit 29.02.2016



Обновление содержания образования будущих воспитателей в высших учебных заведениях

Renovation of future tutors education maintenance in the higher institutions of learning

Просениук А.И., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры семейной и специальной педагогики и психологии, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

Summary

In this article devoted the different components of education of future tutors in modern higher institution of learning in Ukraine. There are the determination of organization of future pedagogic teaching activity. Formed the primary meaning in organization of students effective education.

Key words: teaching activity, pedagogical technology, independent work, professional preparation.

Аннотация

В статье рассмотрены различные составляющие образования будущих воспитателей в современных ВУЗах Украины. Определяется значение организации образовательной деятельности будущего педагога для повышения уровня его профессионализма. Определяются ключевые моменты в организации эффективного обучения студентов.

Ключевые слова: учебная деятельность, педагогическая технология, самостоятельная работа, профессиональная подготовка.

Постановка проблемы и её актуальность. В условиях модернизации педагогического образования особую значимость приобретает формирование будущего педагога дошкольного образования. Современные требования современного образования актуализируют необходимость обновления его содержания в ВУЗах. В то же время современные изменения в учебных программах предполагают увеличение часов самостоятельной работы.

Анализ последних исследований и публикаций. В контексте исследуемого вопроса особенную значимость для нашего научного поиска приобретают исследования таких составляющих содержания образования в высших учебных заведениях: социальная ответственность будущего воспитателя детей дошкольного возраста как основа его продуктивной педагогической деятельности (М. Г. Вжевская); понимание научно-методической информации как специфически познавательный интерес (А. В. Антонов, Э. Ю. Савин); методические основы проведения практических занятий во время педагогической практики (Л. Л. Козленко, А. Г. Колесник).

Цель статьи – показать, что обновление содержания образования будущих воспитателей в высших учебных заведениях предполагает тесную связь процесса обучения с самостоятельной деятельностью, рассмотреть вопрос когнитивных особенностей понимания научно-методической информации студентами.

Изложение основного материала. Учебная деятельность выступает как вид деятельности, которая порождается потребностью индивидуума на самоанализ в процессе своего обучения, поскольку обучение присутствует в любом виде человеческой деятельности [8]. Обучение признаёт структуру, закономерности, функционирование и формирование учебной деятельности. Механизмом обучения, по А. В. Антонову, выступает управление ею.

Сегодня в педагогический лексикон вошло понятие «педагогическая технология», которое может быть представлено тремя аспектами: научным, процессуально-описательным, процессуально-действенным. Таким образом, педагогическая технология функционирует как наука, которая исследует наиболее рациональные пути обучения (Ю.М.Галатюк. И. А. Ширшова).

Говоря о возможных путях обновления образования студентов, следует признать существующее противоречие между необходимостью постоянной работы с научно-методической информацией и недостаточным уровнем её понимания студентами, которая, в свою очередь, призвана вооружить студентов набором образовательных действий, помочь усвоить теоретические знания и создаёт основу для самостоятельной деятельности.

Л. И. Зязюн, исследовав международный опыт решения образовательных задач, определяет базовую реальность самостоятельной образовательной деятельности в поиске творческих, организационных, аналитических средств обучения, в разработке профессиональных качеств [4, с.271]. Г. Н. Сериков высказывает свою точку зрения о взаимозависимости понятий «самостоятельная деятельность» и «самообразование» [7, с.29].

В нашей работе мы ратуем за необходимость комплексного подхода к оптимизации образовательного процесса будущих педагогов дошкольных учебных заведений с учётом её когнитивного, эмоционально-мотивационного и деятельного компонентов и разделяем на следующие этапы в достижении образовательных целей:

- подготовка лекционного материала с учётом когнитивно-стилевых особенностей понимания студентами учебного материала;
- формирование мотивационной установки на развитие базовой и эмоциональной культуры, поскольку эмоции имеют мотивирующее значение в овладении студентами теоритическими и эмпирическими знаниями [1];

- оптимизация самостоятельной работы студентов в процессе формирования фундаментальных знаний.

Следует отметить, что на первом этапе (когнитивно-рефлексивном) студенты приобщаются к исследовательской и поисковой составляющей умственной деятельности. Заметим также, что эмоционально-мотивационный критерий проявляется в признании педагогом ценностной этической компетенции, образует необходимый стержень для личностно-профессиональной реализации (Е.С.Шульгин). Действенный компонент педагогической технологии обновления содержания образования ВУЗах предусматривает умение использовать полученные знания в профессиональной деятельности, умение правильно и творчески действовать в решении нестандартных педагогических ситуаций, умения принимать ответственные решения, используя конкретные методы и технологии воспитания детей дошкольного возраста. В этой связи высказываем согласие в выводе Л.Г. Подоляк о том, что для успешного развития деятельности педагогу необходимо анализировать конкретные педагогические ситуации, формировать способность к профессиональному совершенствованию [6, с.263].

Базовая реальность самостоятельной деятельности и профессионального развития: образование через деятельность (овладение логикой мышления, поисковых, творческих, обучающих организационных средств; выработка профессиональных качеств и приобретения опыта, моральных норм [4, с.356].

Нельзя недооценивать роли учебно-методического обеспечения учебного процесса в обновлении содержания образования будущих воспитателей, в частности, информационно-методические материалы.

Целью информационно-методических материалов является стимулирование самостоятельной деятельности студентов, удовлетворение их потребностей в информационных источниках. Они образуют внешние условия для:

- 1) обеспечения студентов нормативной документацией в рамках изучаемой дисциплины, учебными материалами, методическими материалами по технологии выполнения разных видов заданий и требований относительно их оформления;
- 2) повышения мотивации познавательной деятельности студентов;
- 3) повышения самостоятельности и ответственности обучающихся.

Обновлённые цели модернизации высшей педагогической школы отображаются в организации учебного процесса. Стратегической целью организации учебной деятельности студентов является образование условий для желаемой самореализации каждого индивидуума.

В справочной литературе суть понятия «условие» определяется как необходимое обстоятельство, которое делает возможным свершение чего-либо или способствует чему-то [3,с.150б.].

Понятие «педагогическое условие» В. Н. Манько понимает как взаимозависимость внутренних параметров и внешних характеристик функционирования, которая обеспечивает высокую результативность образовательного процесса и соответствует психолого – педагогическим критериям её оптимальности [5, с. 154].

М. М. Бондарь трактует понятие «педагогическое условие» как обстоятельства, которые влияют на эффективность овладения студентами знаниями, на развитие их познавательной самостоятельности и учебно-познавательных умений [2].

Важным является осознание будущими воспитателями детей дошкольного возраста перспектив своего профессионального развития, умения определять особенности собственного индивидуального стиля. Поэтому в нашей работе мы используем механизм гармонизации творческой и репродуктивной деятельности субъекта обучения в контексте действенного подхода.

Высказывая согласие с психологической концепцией учёных (В. Давыдова, Г. Костюка, И. Малафеева) мы рассматриваем творчество как критериальную категорию. Одним из критериев творчества в обучении является проявление интеллектуальной инициативы, творческого самовыражения, который приводит к выходу за пределы заданого и призывает к расширению возможностей студентов. Поэтому на практических занятиях нами поддерживается идея оптимизации образовательного процесса путём доминантного преобразования репродуктивной деятельности при выполнении обучающих заданий в творческую.

К системе работы, которая способствует творческому решению образовательных заданий нами относятся: 1) определение одарённых студентов и образование творческо-инициативных групп; 2) образование соответственного образовательного и предметного общества для реализации способности студентов; 3) образование диадной научно- исследовательской работы («студент-студент», «преподаватель-студент», «воспитатель дошкольного учебного заведения – студент») в творческом поиске ответов на поставленное педагогическое задание во время практических и семинарских занятий, педагогической и переддипломной практики; 4) инсценирование проблем межличностного и делового общения в системе «преподаватель - студент», «студент – студент», «воспитатель – ребёнок», «родитель-воспитатель». Использование обозначенных методов работы в образовательном процессе высшего учебного заведения показало, что они способствуют творческой самореализации будущих воспитателей детей дошкольного возраста и эффективному формированию ключевых профессиональных компетенций субъектов обучения в высшей школе.

Выводы и перспектива дальнейших исследований. Обновление содержания образования будущих воспитателей в высших учебных заведениях обосновывается на системе усвоения в процессе познавательной, исследовательской и самостоятельной деятельности, которое соответствует логике конструктивной системности образовательного процесса и определённо способствует получению положительного педагогического опыта. Внедрение всех компонентов педагогической технологии образования в высшей школе способствует конструктивному решению педагогических задач.

Перспективу дальнейших исследований этой проблемы рассматриваем в определении новых эффективных методов контроля знаний будущих воспитателей дошкольных детских учреждений при изучении педагогических дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богиніч О. А. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] / О. Л. Богиніч // е-журнал педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. - №1 – Режим доступу до журн.: [<http://intellect-invest.org.ua>

2. Бондар М. М. Педагогічні умови розвивального навчання майбутніх аграрників у процесі вивчення загально інженерних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Бондар. Київ, 2007. – 20 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Г. Бусел. – Київ: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.

4. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія / Л. І. Зязюн. – Київ, Миколаїв: вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. - 388 с.

5. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В.М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. праць НПУ імені М. Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Вип.2- С.153-161.

6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: ТОВ Філ - студія, 2006. – 272 с.

7. Сериков Г. Н. О соотношении между самостоятельной работой и самообразованием / Г. Н. Сериков // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1989, - Вып.1.- С.28 -30.

8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272с.

Primit 25.02.2016



Dezvoltarea sferei emoțional-volitivă la copiii cu deficiențe de auz Development sphere emotional volitional in children with hearing

Ciobanu Adriana, dr. conf.univ.

Rusu Nina, doctorandă

Summary

This article states that in the works devoted to study the genesis of emotional-volitional sphere are presented different approaches to understanding the mechanisms of formation of emotional-volitional sphere. However, there is a position on the emotional-volitional sphere that appears as interrelated structure of the psyche and its development is determined by biological factors and social influence.

Special psychology is presented in a small number of works which are enshrined emotional-volitional sphere development problems in children with hearing impairments. In general, it is studied more and less emotional development - will, but in the past decade, interest in this issue has increased significantly. Research emotional-volitional sphere will bring a new system of education of the hearing impaired.

Keywords: emotional-volitional sphere, hearing impairment, emotional communication, development

Rezumat

În acest articol se menționează că, în lucrările consacrate studiului genezei sferei emoțional-volitivă sunt prezentate abordări diferite pentru înțelegerea mecanismelor de formare a sferei emoțional-volitivă. Cu toate acestea, există o poziție, cu privire la faptul că sfera emoțional-volitivă se prezintă ca structură intercorelată a psihicului și dezvoltarea ei este determinată de influența factorilor biologici și sociali.

În psihologia specială este prezentat un număr redus de lucrări care sunt consacrate problemei dezvoltării sferei emoțional-volitivă la copiii cu deficiențe de auz. În general, este studiată mai mult dezvoltarea emoțională și mai puțin - voința, dar în ultimul deceniu, interesul pentru această problemă a crescut semnificativ. Cercetarea sferei emoțional-volitivă va aduce o noutate în sistemul de educație al persoanelor cu deficiențe de auz.

Cuvinte cheie: sfera emoțional-volitivă, deficiență de auz, comunicare emoțională, dezvoltare.

Problema dezvoltării sferei emoțional-volitivă în surdopsihologie se abordează din perspectiva concepției savantului L.S.Vîgotski privind existența legilor generale ale dezvoltării psihice a copiilor normali și a copiilor cu dizabilități de dezvoltare, precum și ideea structurării sistemice a psihicului.

Începînd cu secolul XIX, cu studierea problemei dezvoltării sferei emoțional-volitivă la copiii cu deficiențe de auz s-au ocupat diferiți specialiști din domeniu. Așadar, Neitan (1822) în calitate de particularitate caracteristică a sferei emoțional-volitivă la copiii cu deficiențe de auz a evidențiat impulsivitatea și nivelul scăzut de autoafirmare [2, 35].

E.С.Боришпольский (1900) remarcă faptul că deficienților de auz le este cunoscut sentimentul de dragoste părintească, atașamentul copilăresc, prietenia, stima, respectul. Abilitățile lor de manifestare emoțională depind de competențele de educație.

Dezvoltarea sferei emoțional-volitivă la elevii deficienți de auz este detaliat reprezentată în lucrările surdopsihologice. Cercetătorii atrag o atenție deosebită la imperfecțiunile ontogenetice a dezvoltării, care este în strînsă legătură cu formarea comunicării verbale.

Se menționează că în perioada timpurie – de la 6-7 luni apare atașamentul față de părinți, care este legat de perceperea confortului emoțional, de siguranță. Momentul de atașament, după cum consideră E.И.Исенина (1999), reiese din particularitățile pozitive și negative ale mamei.

Т.Г. Богданова menționează că, în procesul de formare a comunicării emoțional-personale, ca activitate prioritară la micuții cu deficiențe de auz, au un rol deosebit așa componente ale comunicării, cum ar fi reacția de concentrare, zîmbetul, complexul de înviorare.

E.Н. Винарская (1987) descrie sistemul de dezvoltare în perioada timpurie, în urma căruia rolul principal îl joacă formele de cunoaștere a lumii înconjurătoare și a comunicării emoționale. La copilul cu deficiențe de auz sunt dereglate accentuat emoțional, căile de comunicare verbală.

La vîrsta de alăptare uneori se manifestă simptome de nervozitate înnăscută. La 2-4 ani pot fi reacții astenoneurotice și dereglări de comportament din cauza factorilor psihogeni (greutăți în comunicare din cauza deficienței de auz și reținere în dezvoltare). Adaptarea în grădinița de copii la 3-3,5 ani este însoțită de complicații a reacțiilor psihogeno-neurotice în legătură cu schimbarea stereotipurilor de viață, care provoacă forme deviate ale comportamentului, apariția reacțiilor psihogene a protestului activ și pasiv ca răspuns al problemelor de adaptare a copilului la grădinița de copii.

La vîrsta fragedă pot fi urmărite reacții somatovegetative, care se manifestă sub formă de excitabilitate generală mărită, dereglarea digestiei, a alimentației, a somnului. Reieșind din cele menționate ca formă clinică predominantă la această vîrstă apare neuropatia. Aceasta se manifestă mai pronunțat, dacă copilul cu deficiențe de auz nu a primit la timp ajutorul social- medical și psihopedagogic sau are deficiențe multiple. La vîrsta preșcolară, după datele E.И.Исенина, И.В.Королёва, П.А.Янна, mai des se întîlnește simptomatologia astenonevrotică, se fixează tulburări neurotice. Somatogenii formează fonul astenic (mărirea extenuării, oboseala în exces, plictiseala, dereglarea atenției), apar tulburări patocaracterologice: agresivitatea, isteria, încăpățînarea, frica. La această etapă

Е.И.Исенина se referă la problema reglării volitive și pune accentul pe familiarizarea cu regulile de comportare, stabilirea relațiilor constructive, la baza cărora se află noțiunea de spațiu personal, al altei persoane, empatia. Copilul ia în considerare reacția maturului (bunătatea, dezaprobarea ș.a.), apare interesul pentru a contacta, imitarea acțiunilor maturului. Cu vârsta contactele se întăresc, dar pînă la 2 ani se destramă, reacția copilului la acest moment poate fi negativă. Acest comportament pe parcurs poate fi corectat de către matur și treptat adus la formarea autocontrolului [4, 125].

Dificultățile de percepere a jocurilor cu subiect pe roluri, după Г.Л.Выгодская (1975), aduce la reținerea în formarea reglării volitive a comportamentului, reținerea în dezvoltare a gândirii intuitiv-concrete, la rezolvarea problemelor în plan reprezentativ, dificultăți în analiza acțiunilor personale, a motivelor, în conformitate cu normele și regulile universale, reținerea în dezvoltare a reprezentărilor creative. Însă anume prin implicarea specială al maturului aceste procese de dezvoltare a activității de joc a preșcolarului se definesc prin posibilitatea dezvoltării emoțional-volitive. În această perioadă un rol important îi revine dezvoltării sferei emoțional-volitive, comportamentului volitiv, educației morale în familie: se oferă părinților recomandări psihologo-pedagogice concrete privitor la dezvoltarea sferei emoțional-volitive a preșcolarului cu deficiențe de auz, se acordă atenție la sensibilitatea mimicii faciale a deficientului de auz, a mișcărilor acestuia.

Prima etapă de dezvoltare a sferei emoțional-volitive la copilul surd este perioada prunciei, vârsta fragedă și perioada preșcolară. În această perioadă după părerea Е.Н.Винарская, Е.И.Исенина, Т.Г.Богданова, Л.М.Кобрина, Е.П.Микшина, И.В.Королёва, apare o necesitate stringentă de a pregăti familia pentru activitatea de abilitare.

La prima etapă de dezvoltare a sferei emoțional-volitive la copilul cu deficiențe de auz au evidențiat rolul familiei cercetătorii Н.А.Рау, Б.Д.Корсунская, В.Петшак, Т.Г.Богданова, О.П.Ерёмина ș.a.

Diferențele între particularitățile de dezvoltare a sferei emoțional-volitive în familiile de surzi și auzitori au fost reflectate în lucrările Levine E.S., 1981; Meadow K., 1980; Koch U., Lucius – Hoene G., Stegu R., 1988; В. Петшак, 1990; Г.Л.Зайцева (1991).

În familia unde se educă un copil cu deficiențe de auz sau părinții sunt cu deficiențe de auz, există probleme specifice, care complică relațiile reciproce.

Copiii surzi, care au părinți surzi se deosebesc printr-un nivel mai înalt de maturizare socială, independență și responsabilitate.

Dacă copilul cu deficiențe de auz s-a născut într-o familie de auzitori, atunci persistă riscul ca acest copil să ajungă la neînțelegerea reciprocă în societate, care va duce după sine schimbări esențiale în relația emoțională a copilului deficient de auz cu mediul înconjurător (aparitia emoțiilor negative, iritare, izolare socială). În cadrul cercetărilor internaționale au fost studiate relațiile între frați și surori,

unii dintre ei care au deficiențe de auz. Relațiile lor depind de gen, vîrstă, de ordinea nașterii copilului cu deficiențe de auz [3, 85].

B. Петшак, Г.Л.Зайцева (1990), au menționat că bunăstarea emoțională a copilului deficient de auz în familia cu părinți surzi se explică prin faptul că înțelegerea este din ambele părți, prin comunicarea cu ajutorul limbajului semnelor - mijloc de comunicare între surzi. La părinții auzitori o comunicare eficientă cu copiii cu deficiență de auz nu există. La copiii cu deficiențe de auz de la vîrsta școlară mică și la vîrsta adolescenței, care au părinți auzitori, se observă mai puține emoții pozitive pentru părinți, (doar la sfîrșitul perioadei adolescențe totul se schimbă spre bine), decît la auzitorii sau copiii deficienți de auz, care au părinți surzi.

Este important de menționat, că rolul principal al familiei în formarea sferei emoțional-volitive a copilului cu deficiențe de auz o recunosc în prezent pedagogii și psihologi speciali. З. Кантор și Г.Н. Пенин V. (2005) numesc important în dezvoltarea în familie a "calității de autoorganizare a subiectului în activitatea de învățare și alte activități... copilul capătă poziții și sensuri ale vieții, devine personalitate aptă - subiect adevărat al culturii, istoriei. Cuvîntul bun, gestul, lauda, adresate copilului sunt stimuli pentru atitudinea pozitivă față de lumea înconjurătoare și pentru sine... părinții pentru copilul cu deficiențe de auz sunt protecția, securitatea și încrederea în condițiile de încordare și stres". Apare necesitatea de ajutor psihopedagogic terapeutic familiei copilului implantat, la etapa postoperațională, pentru reabilitarea și formarea comunicării verbale, apare întrebarea despre rolul părinților în integrarea copilului cu deficiențe de auz.

Activitatea de cunoaștere la peșcolari se deosebește printrun colorit emoțional variat, deaceea starea emotivă la copiii cu deficiențe de auz stimulează activitatea lor de cunoaștere, după cum menționează în cercetările sale savanții Н.Г.Морозова, Л.И.Тигранова, Т.В.Розанова.

Specificul dezvoltării personalității preșcolarului cu deficiențe de auz, se definește, după părerea Н.Г.Морозова (1986), prin componentul emoțional al motivației (emoțional, autoritar condiționat, motivul bunăstării, motivul emoțional de cunoaștere), se manifestă în procesul de supunere la cerințele pedagogului. Însă foarte des copilul cu deficiențe de auz solicită ajutorul maturului, deoarece nu are formată independența și efortul volitiv[4, 89].

În perioada preșcolară are loc procesul activ de formare a sentimentelor. Acesta este un proces îndelungat, care se încheie la unii deficienți de auz în clasele superioare.

Etapă inițială de formare a sentimentelor are loc în perioada preșcolară în condițiile activității dominante - jocul cu subiect pe roluri, pe baza căruia la copil se formează simțurile morale, normele de interacțiune cu oamenii. După cum menționează Е.Н.Винарская, la copil se formează sentimentele și mijloacele de comunicare neverbale, eforturile volitive și emoțiile volitive, urmate de jocurile cu subiect pe roluri.

Cercetările a sentimentelor morale la preșcolarii cu deficiențe de auz, realizate de Н.Г.Морозова, au demonstrat, că formarea compătimirii, înțelegerea doleanțelor semenilor, emoțiile lor, relația prietenoasă față de semenii, cere anumite implicări din partea maturilor.

Copiii cu deficiențe de auz, care nu posedă și alte deficiențe, la 6-7 ani, după părerea Т.В.Розанова, adecvat și emotiv reacționează la caracterul îndeplinirii sarcinilor și la atingerea unor succese sau insuccese, tind spre o rezolvare a problemelor cât mai adecvate.

La momentul debutului școlar al deficientului de auz, se observă schimbări caracterologice, persistă hiperactivitatea, inhibiția, o variantă îmbinată de schimbări caracterologice. Pentru prima dată ei observă schimbările caracterului său la vârsta de 6-8 ani. La vârsta școlară mică se observă reacții neurotice și nevroza, care complică asimilarea conținuturilor curriculare, aduc la apariția reacțiilor de respingere, de comportament deviant [5, 59].

М.Е. Хватцев și С.Н. Шабалин menționează, că la copiii cu deficiențe de auz se observă uneori un stări emoționale neadecvate. La surzi mai târziu decât la auzitori se formează abilități de reglare a stării emoționale. Descriind caracteristica elevilor cu deficiențe de auz a școlii primare, autorii de rînd cu imperfecțiunile în dezvoltare mai indică și semnele pozitive ale acestei vârste: bunadispoziție, bunăvoința, o viață emoțională bogată. Despre aceasta a scris și Н.Г. Лаговский ” Ei în majoritatea cazurilor sunt persoane vesele.... Doar unii surdomuți într-o măsură oarecare recunosc starea lor tristă și simt o nemulțumire”.

Е.Г. Речицкая și Е.В. Пархалина (2000) menționează că fonul emoțional de activitate ajută la intensificarea nivelului de mobilizare volitivă. În cercetarea sa ei au evidențiat o independență anumită a nivelului emoțional-volitiv de nivelul de pierdere a acuității auditive, a nivelului de pierdere a vorbirii și timpul de educație în grădinița de copii. Datele aduse de Е.Г. Речицкая și Е.В. Пархалина contravin cu datele neurofiziologice și neuropsihologice, care caracterizează structura funcționării creierului uman și capacitatea lui, care demonstrează controlul reacțiilor emoționale doar la vârsta de 7 ani. Autorii propun intervenția psihopedagogică pe etape pentru dezvoltarea sferei emoțional-volitivă la deficienții preșcolari.

Rieff S. și Terwogt M. (2000), menționează despre evidențierea mărită a dorințelor (a necesităților personale) la copii cu deficiențe de auz de vârsta 6-10 ani în comparație cu auzitorii de aceeași vârstă și fac legătură, în primul rînd cu limitarea în comunicare a deficienților de auz, iar în al doilea rînd cu interpretarea de către deficienții de auz a comportamentului eroilor în unele sau alte situații (de exemplu, se identifică personal ca erou, acordînd atenție la trebuințele neadecvate ale acestora, neanalizînd cauzele celor întîmplute); și în al treilea rînd, cu tendința de a explica emoțiile altor oameni cu ajutorul dorințelor.

O perioadă importantă în dezvoltarea emoțional-volitivă la deficienții de auz, începe la vârsta de 7-13 ani, când are loc dezvoltarea intensă a personalității acestuia. La această perioadă apare pericolul apariției trăsăturilor de caracter personale din cauza educației incorecte.

În educația familială incorectă pot fi incluse și elemente de hipertutelare în combinație cu educația de tipul "idolul familiei".

În perioada prepubertară și pubertară dereglările neurotice pot să se complice din cauza accelerării. Se complică atitudinea emoțională a adolescentului față de defectul său fizic. Aceasta acționează asupra voinței personale, negativ influențează la învățare, împiedică la formarea priorităților în viață. Se recomandă în această perioadă psihoterapia corespunzătoare, convorbiri cu persoane mature de o credibilitate înaltă pentru adolescent, crearea condițiilor adecvate de dezvoltarea armonioasă în instituțiile de învățământ. Lumea sunetelor (în același context și muzicale), care acționează la auzitori ca izvor de simțire, pentru copii surzi ele nu există.

Dezvoltarea emoțiilor și a voinței la surzi este în strânsă legătură cu relațiile interpersonale. Rolul principal îi aparține climatului școlar favorabil, interacțiunea profesor și elev, caracterul interpersonal al elevilor. Elevii cu deficiență de auz cu vârsta apreciază relațiile de prietenie, cu toate că la baza lor stau primirea emoțională a altuia, reflecția, percepția socială. În timpul comunicării se dezvoltă multe calități personale, emoții, sentimente, caracteristici volitive, deaceia crește necesitatea lărgirii orizontului de cunoștințe, de comunicare, înțelegerea esențialului a relațiilor interpersonale.

La vârsta de la 12-15 ani, (vârsta școlară medie) dominantă este reacția emoțional-ideatoare: dezechilibru emoțional, iritarea, supărarea, indisponerea periodică pe parcursul zilei, predisponerea la diferite situații de conflict, care îngreuiază adaptarea socială a deficientului de auz. Criza de vârstă 12-14 ani duce la apariția în caracterul adolescentului a trăsăturilor negative de caracter, forme diferite de comportament negativ, instabilitate emoțională și volitivă. Manifestarea unor dereglări comportamentale emoționale pot apărea pe fonul deficienței auditive și deficienței asociate, dar și din cauza terapiei psihopedagogice insuficiente [2, 157].

În clasele superioare deficientul de auz mai bine înțelege sentimentele colegilor săi. Caracteristica prietenului și relațiile prietenești, date de elevii surzi, hipoacuzici și auzitori au tangențe (evidențiind binele, sunt gata de a ajuta la nevoie). Elevii hipoacuzici caracterizează mai incomplet calitățile interioare ale colegilor săi decât auzitorii, dar i-au depășit cu mult pe elevii surzi după conținutul descrierii.

Rezultatele cercetărilor au demonstrat, că relațiile dintre elevii școlii sunt evidențiate insuficient. Elevii din clasele superioare nu tind să comunice cu cei din clasele primare, dar au o legătură mai strânsă în interiorul claselor. Confortul social se observă în relațiile elevilor din clasele superioare, iar în clasele primare acest confort este datorat profesorilor clasei.

La începutul perioadei de adolescență elevii devin mai liniștiți, binevoitori față de membrii familiei, aceste relații pentru ei devin de o importanță personală. La copiii surzi se evidențiază nivelul mediu și mai jos de mediu de adaptare socio-emoțională, aceste rezultate sunt mai aproape de datele colegilor auzitori de aceeași vârstă.

La copilul surd, imaginea emoțional-cognitivă depinde de particularitățile formării reglării emoțional-volitivă, deoarece în primul rând nu este formată vorbirea orală, în al doilea rând funcția planificată a vorbirii are particularitățile sale din cauza utilizării limbajului gestual și verbal. La etapa primară a dezvoltării a funcția de reglare a limbajului gestual se află într-o etapă de formare, dacă copilul este dintr-o familie de surzi. Dacă copilul este dintr-o familie de auzitori, atunci funcția de reglare a limbajului gestual lipsește la vârsta fragedă și timpurie [1].

În general dezvoltarea sferei emoțional-volitivă la copilul surd decurge după același legități ca și la copilul auzitor, totodată la copiii cu deficiențe de auz (în activitatea de joc, de instruire și de muncă) persistă unele particularități emoțional-volitivă de dezvoltare: dezvoltarea emoțional-volitivă frânează, din cauza reținerii în dezvoltare a comunicării verbale, limitarea în comunicare, influența minimală asupra copiilor surzi a operelor literare, ca urmare a defectului primar, imposibilitatea perceperii muzicii din cauze defecțiunii analizatorului auditiv, însă emoțiile sunt redade de către surzi prin intermediul mimicii și a pantomimicii. Copiii întâmpină greutăți în verbalizarea emoțiilor, în identificarea și diferențierea, în determinarea cauzelor a stărilor emotive, în autoreglarea emoțiilor personale prezente.

În procesul terapiei la vârsta școlară mare se observă schimbări pozitive a sferei emoțional-volitivă, cum se menționează în diferite cercetări expuse mai sus, are loc înțelegerea emoțiilor și sentimentelor a persoanelor cu deficiențe de auz, crește posibilitatea de reglare emoțională a procesului educațional, autoreglajul, determinarea stărilor emoționale a diferitor persoane în procesul de comunicare și dezvoltare.

Bibliografie:

1. Bodorin C. Surdopsihologia. Chișinău, 2009.
2. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
3. Пескова О. О. Взаимодействие специалистов и родителей для успешного развития ребенка с нарушенным слухом. – СПб., 2005.
4. Пискун О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников. Новосибирск, 2015.
5. Розанова Т. В. Дети с нарушениями слуха / Т. В. Розанова // Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.

Primit 18.05.2016



Личностные ресурсы представителей социномических профессий

Personal resources of representatives of socionomics professions

Бурага Наталья, преподаватель, докторантка кафедры психологии, Молдавский
Государственный Университет

Summary

In recent years an increasing number of psychological researches have not been focusing their attention on the problems faced by a person during their life, but on the favorable conditions of human mental activity, leading to optimal functioning. In light here of the relevance of this study necessitates the identification of personal resources among representatives of socionomics professions as they are in constant interaction with people and more susceptible to negative symptoms such as emotional burnout.

Keywords: personal resources, representatives of socionomics professions, teachers, accountants.

Rezumat

În ultimul timp apar tot mai multe cercetări psihologice focusate asupra problemelor cu care se confruntă personalitatea în procesul de funcționare vitală, în condiții favorabile de activitate psihică umană, ce duc spre o funcționare optimă. Din această perspectivă, actualitatea cercetării noastre este condiționată de necesitatea determinării resurselor personale la reprezentanții profesiilor socionomice în legătură cu faptul că aceștia se află în interacțiune permanentă cu persoane ce sunt expuse, într-o măsură mai mare, arderii emoționale.

Cuvinte-cheie: resurse personale, profesii socionomice, pedagogi, contabili.

Аннотация

В последнее время появляется все больше психологических исследований фокусирующих свое внимание не на проблемах, с которыми сталкивается личность в процессе жизнедеятельности, а на благоприятных состояниях психической деятельности человека, ведущих к оптимальному функционированию. В свете этого актуальность нашего исследования обуславливается необходимостью определения личностных ресурсов представителей социномических профессий в связи с тем, что они находятся в постоянном взаимодействии с людьми и в большей степени подвержены эмоциональному выгоранию.

Ключевые слова: личностные ресурсы, представители социномических профессий, учителя, бухгалтера.

Интерес к проблеме личностных ресурсов в психологии был порожден результатами исследований стресса и стратегий совладания с ним. Согласно многочисленным работам не всегда может быть обнаружена связь между стрессовыми событиями в жизни человека и его

болезненной реакцией на них, в связи с этим особое внимание обращают на себя медиаторы в стрессовом процессе, которыми и являются ресурсы личности. Согласно описанию Хобфолла и коллег ресурсы личности могут быть описаны как аспекты Я, связанные с устойчивостью к трудностям. По мнению С. Хобфолла, личностные ресурсы являются фундаментальными компонентами индивидуальной способности к адаптации, играющими первостепенную роль в контексте совладания со стрессом [4, стр. 122].

Реализуя цель нашего исследования, мы выявили личностные ресурсы представителей социномических профессий на примере школьных учителей. Выбор данной группы обусловлен несколькими факторами, среди которых наиболее весомым является стрессогенность профессии и склонность к эмоциональному выгоранию. По данным Maslach, Jackson, Leiter [5, с.71-72] в группу риска входят учителя школ, преподаватели ВУЗов, социальные работники, работники медицины, работники службы психического здоровья. Согласно многочисленным исследованиям профессиональному стрессу подвержены в большей степени именно педагоги, которые по данным Travers и Cooper (1999) более стрессированы, чем другие представители помогающих профессий (медицинские работники) [1]. В связи с этим особый интерес представляют ресурсы личности представителей социномических профессий, которые помогают им противостоять трудностям профессии.

Выборку составили 214 учителей школ и лицеев города Кишинев. Для реализации исследования были использованы методики: 1) Тест смысложизненных ориентаций (СЖО), авторская модификация Д.А. Леонтьева; 2) Шкала субъективной витальности, разработанная R. Ryan и K. Frederick, русскоязычная адаптация Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева; 3) Тест диспозиционального оптимизма, разработанный M. Scheier, C. Carver, русскоязычная адаптация Гордеевой, Сычева, Осина; 4) Шкала общей самооффективности (ШОС) Р. Шварцера, русскоязычная адаптация Ерусалем, Ромек, 1996; 5) Тест жизнестойкости (ТЖС), расширенная русскоязычная версия Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова; 6) Шкала толерантности к неопределённости Баднера, валидизация Корниловой.

Для более глубокого анализа мы разделили личностные ресурсы на две группы: ресурсы устойчивости и ресурсы саморегуляции. К первой группе относятся такие ресурсы как: осмысленность жизни, диспозиционный оптимизм, субъективная витальность, самооффективность. Ко второй группе относят жизнестойкость и толерантность к неопределенности.

Результаты исследования графически представлены на рисунке 1.

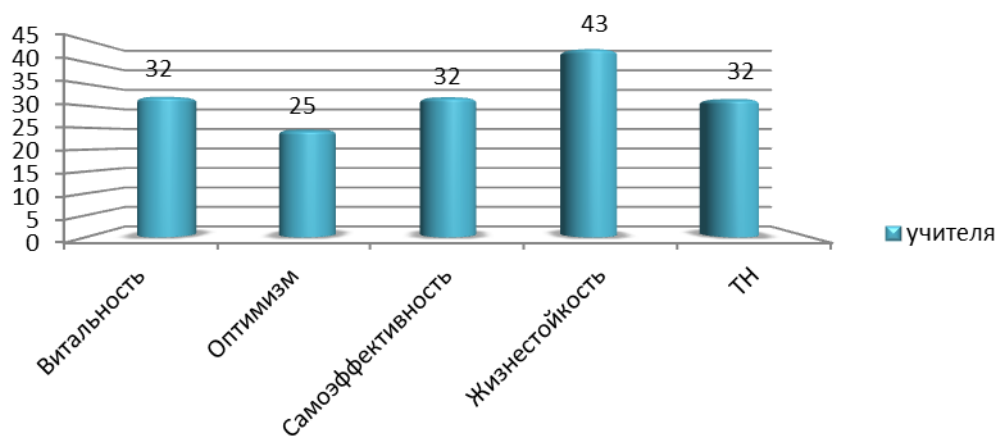


Рис. 1. Средние показатели выраженности ресурсов личности учителей

Категория *осмысленности жизни* в психологии представляет собой достаточно актуальную проблему, решение которой на индивидуальном уровне обеспечивает продуктивную жизнь, наполненную смыслом. Само понятие «смысл жизни» восходит к экзистенциальным воззрениям и определяется как некая идея, обозначающая цель жизни, которая носит высокую ценностную значимость.

Рассматриваемый как ресурс личности *диспозиционный оптимизм* по тесту LOT складывается из двух отдельных шкал: позитивные ожидания и негативные ожидания. Прежде чем перейти к анализу корреляционных связей изучаемых феноменов, опишем особенности проявления оптимизма в нашей выборке. Результаты исследования распределились таким образом, что среди наших респондентов встречается почти равное количество человек настроенных оптимистично и пессимистично, с небольшим перевесом в сторону последних.

Таким образом, не выявлено ведущей тенденции в отношении диспозиционного оптимизма. Относительно общего уровня оптимизма можно отметить, что он соответствует нормальному показателю и составляет 25,1 баллов (стандартное отклонение 5,03). В сопоставлении с нормами, предлагаемыми Сычевым и Осиним, этот показатель соответствует средней величине, т.е. указывает на средний уровень выраженности общего оптимизма в группе.

Анализируя уровень *субъективной витальности* в исследуемой выборке можно отметить, что средний показатель по всей выборке составил 28,1 балл (стандартное отклонение 7,23). Согласно нормативным показателям по тесту субъективной витальности, полученный нами результат находится в рамках нормы.

Согласно Александровой Л.А. [2, стр. 23] субъективная витальность может рассматриваться как переживание обладания физической и психической энергией и отражать работоспособность человека, воодушевленность собственной деятельностью. Таким образом, учителя и школьные психологи, исследуемые в рамках нашей работы, в большинстве

проявляют средний уровень работоспособности и жизненной энергии – 56%. При этом 21% выборки демонстрируют упадок сил, снижение работоспособности и отсутствие энергии.

Однако, несмотря на такой удручающий результат, остается достаточно большой процент тех респондентов, которые способны переживать прилив сил и энергии, повышенную работоспособность и желание продолжать начатое – 23%. Таким образом, мы рассматриваем витальность как ресурс личности, позволяющей ей испытывать состояние энтузиазма, полноты жизненных сил и энергии.

Исследование *самоэффективности* учителей показало, что средний показатель по выборке соответствует норме и составляет 31,19 баллов (стандартное отклонение 4,12). Анализируя уровни выраженности признака среди респондентов можно отметить, что низкий уровень самоэффективности встречается у 22% школьных учителей, средний характерен для 67% выборки, а высокий отмечается лишь у 11% респондентов. Таким образом, мы можем отметить, что педагоги и психологи, участвующие в исследовании недостаточно высоко оценивают собственные умения и навыки, не верят в собственные силы и способность справиться с любыми задачами. Для большинства из них характерен средний уровень самооценки.

Анализируя соотношение компонентов *жизнестойкости* у изучаемой выборки, отметим, что большей части респондентов свойственен средний уровень жизнестойкости (74%), высокие и низкие показатели жизнестойкости встречаются почти в равной степени – 12% и 14% соответственно, что указывает на нормальный характер распределения данного показателя.

Анализируя полученные данные, следует отметить, что общий показатель жизнестойкости у педагогов складывается за счет таких компонентов как вовлеченность и контроль, принятие риска же менее значим в структуре жизнестойкости нашей выборки. Похожие данные были получены и в исследовании жизнестойкости учителей средней школы, проведенном российским психологом Фоминовой Н.А. [6, стр. 82-83], что может указывать на специфические особенности профессиональной деятельности, определяющие и характер жизнестойкости.

Анализ исследуемой выборки по параметру *толерантность/интолерантность к неопределенности* показал, что среди респондентов преобладает средний уровень обоих изучаемых признаков.

Одной из *гипотез* нашего исследования явилось предположение о том, что *личностные ресурсы представителей социономических профессий качественно отличаются от таковых у работников сферы деятельности, которых не связана с непосредственной коммуникацией*. Обоснованием данной гипотезы является представление о том, что профессии

коммуникативного типа относятся к группе риска эмоционального выгорания. Таким образом, представители данных профессий, не склонные к эмоциональному выгоранию должны выработать такие ресурсы личности, которые помогали бы им справляться со стрессовыми ситуациями, в связи с большой нагрузкой взаимодействия.

С целью проверки данной гипотезы нами была определена группа специалистов, работа которых не строится на ведущей коммуникативной деятельности. Выбранная нами профессиональная группа относится к типу деятельности «человек-знаковая система» (бухгалтера) – она выступает в качестве контрольной группы (45 человек). И хотя бухгалтера также вступают в процесс взаимодействия с людьми (клиентами, работниками) их общение носит опосредованный характер, с помощью него они решают рабочие задачи.

Сравнительный анализ данных производился с помощью статистического критерия – U Манна Уитни. Результаты расчетов представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Статистический анализ различий в *личностных ресурсах* у бухгалтеров (N=45) и учителей (N=45)

Показатели	U-критерий Манна-Уитни	Значимость различий
1. Смысложизненные ориентации	516	$p \leq 0,001$
2. Субъективная витальность	801	$p \leq 0,05$
3. Диспозиционный оптимизм	1378	Нет различий
4. Самоэффективность	970	Нет различий
5. Жизнестойкость	679	$p \leq 0,01$
6. Толерантность к неопределенности	345	$p \leq 0,001$

Интерпретируя полученные данные можно отметить, что в отличие от бухгалтеров у учителей жизнь представляется более осмысленной ($p \leq 0,001$). Возможно, такое положение дел связано с восприятием своей профессиональной деятельности как значимой и имеющей смысл. Чувствуя важность собственно труда, они вдохновляются новыми целями и новыми смыслами, и прошлое воспринимается ими как значимое, так как все что они сделали не напрасно. Видя успехи своих учеников, они обретают уверенность в том, что делают важное дело.

Для наглядной демонстрации сопоставления двух выборок по параметру личностные ресурсы, обратим внимание на рисунок, представленный ниже, который отражает средние величины по каждому ресурсу в исследуемых выборках.

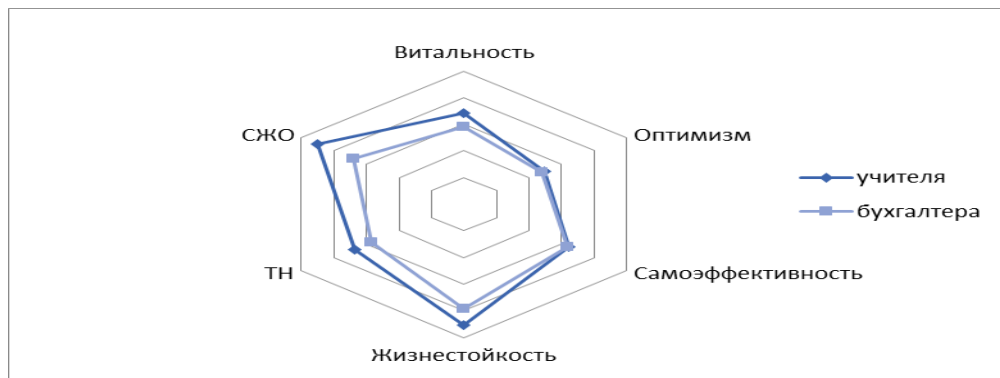


Рис. 2. Средние показатели выраженности личностных ресурсов у бухгалтеров и учителей

Значимые различия были получены по таким параметрам как субъективная витальность ($p \leq 0,05$), жизнестойкость ($p \leq 0,01$) и толерантность к неопределенности ($p \leq 0,001$).

Профессия бухгалтера связана по большей части с определенными ситуациями, с четкими правилами, которые редко изменяются, в свою очередь профессии социономического спектра связаны с взаимоотношением с другими людьми, где преобладает неопределенность. Тем самым такой ресурс как *толерантность к неопределенности* формируется в процессе профессиональной социализации. Это предположение подтверждается и исследованиями, которые показывают [3, стр. 150], что студенты технических специальностей проявляют меньшую степень ТН, чем студенты гуманитарии.

Интересный результат был получен в отношении ресурса *жизнестойкости*, который оказался более выражен в группе учителей. Тем самым учителя в большей степени способны противостоять трудностям и стрессовым ситуациям. Мы предполагаем, что в процессе профессиональной деятельности учителя вырабатывают для себя наиболее эффективные копинг-стратегии в борьбе со стрессом. Частые ситуации неопределенности и напряженности вырабатывают в них толерантность и гибкость, благодаря чему они могут подготовиться к стрессовой ситуации и избрать адаптивную стратегию совладания.

Осмысленность собственной жизни и интерес к работе порождает дополнительную энергию и работоспособность, проявляющиеся в феномене *субъективной витальности*. Тем самым учителя в отличие от бухгалтеров испытывают больше наполненности жизненной энергией.

Отметим, что такие ресурсы как самоэффективность и оптимизм, практически одинаково выражены в обеих выборках. *Диспозиционный оптимизм*, рассматриваемый нами, является устойчивым личностным образованием, который помогает человеку видеть мир в положительном или отрицательном свете. Таким образом, данный параметр не зависит от профессии и не является профессионально важным качеством ни в одной, ни в другой выборке.

Он отражает то, как человек готов реагировать на ту или иную ситуацию, возникнет ли у него чувство уверенности или наоборот сомнение, что ситуация разрешится благополучно.

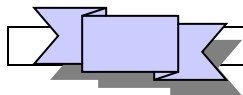
Самоэффективность представляет собой убежденность в собственных силах. В какой-то степени и оптимизм и самоэффективность касаются того, какие ожидания относительно себя или ситуации в целом у него возникнут. Высокий уровень оптимизма помогает человеку поверить в собственные силы и придает уверенность, что он может справиться с возникающими трудностями. В то же время высокая самоэффективность дает человеку уверенность в том, что если он уже справлялся с похожими трудностями, то и грядущие ему по силам, что рождает оптимистические ожидания.

Таким образом, профессиональная занятость определяет характер ресурсов личности, которые помогают человеку справиться с рабочим стрессом. Это может быть связано со спецификой трудовой деятельности, доступностью ресурсов работы, а также личностными качествами представителей той или иной профессии.

Сравнивая личностные ресурсы представителей социомических профессий и профессий, не связанных с непосредственным общением, мы сделали выводы о том, что характер профессиональной деятельности определяет особенности и структуру ресурсной сферы личности. Таким образом, в связи со спецификой профессиональной деятельности, представители «помогающих» профессий, нуждаются в развитии специфических ресурсов личности, которые будут способствовать их трудовому и общему благополучию.

Библиография:

1. Vandenberghe R.A. Huberman A.Ml. Understanding and Preventing Teacher Burnout. - New York, Cambridge University Press, 1999.
2. Александрова Л.А. Субъективная витальность и удовлетворенность профессиональной деятельностью сотрудников организации. / В: *Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы*. Томск, 2013. – С. 23-25.
3. Зотова Е.Ю. Современные исследования толерантности к неопределенности в зарубежной психологии. / В: Вестник НГУ. Серия: Психология. Том 3, выпуск 1. 2009. – С. 147-155.
4. Иванова Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса. В: *Журнал Высшей школы экономики*. Серия: Психология, 2013. Т. 10. № 3. С. 119–135
5. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – 336 с.
6. Фомина А.Н. Жизнестойкость личности. Монография. М.: МПГУ, 2012. – 152 с.
Primit 18.11.2015



Семья как фактор формирования ценностных ориентаций у старших дошкольников

The family as a factor of formation of valuable orientations for senior preschool children

Величко Т. Д., кандидат педагогических наук, преподаватель ГУ «Пивденноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Україна, Одеса.

Summary

The article is devoted to the theoretical analysis of the influence of the family problems of the formation of the personality of the child of preschool age. The problems of formation of valuable orientations of children, parents' influence on the formation of value orientations in children. Developed and carried out experimental testing technique family as a factor of formation of valuable orientations of the older preschoolers. The results of the experimental work.

Keywords: family, valued orientations, senior preschool children, training work.

Аннотация

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы влияния семьи на формирование личности ребенка дошкольного возраста. Рассмотрены проблемы формирования ценностных ориентаций у детей, влияние родителей на формирование ценностных ориентаций у детей. Разработана и проведена экспериментальная методика проверки семьи как фактора формирования ценностных ориентаций у старших дошкольников. Представлены результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: семья, ценностные ориентации, старшие дошкольники, тренинговая работа.

Постановка проблемы. Современный период украинской действительности характеризуется радикальными преобразованиями всех сфер общественной жизни. Затронул процесс трансформации и украинскую семью. Его сущность проявляется в переносе центра тяжести в системе взаимодействий «социум-семья-индивид» с общества на индивида. Такая переориентация ведет к изменениям в массовом сознании и поведении, когда на первый план выходят развитие и удовлетворение индивидуально-личностных потребностей отдельных представителей семейной общности. В своем современном виде семья начинает существовать как ради себя самой, так и ради каждого из своих членов. На протяжении всей своей истории семья служила в большей степени обществу, чем индивиду. И только в наши дни семья как малая группа становится фактором, жизненно необходимым для отдельной личности и особенно для детей. Это позволяет ей взять на себя ответственность за происходящее, в частности за формирование ценностных ориентации подрастающего поколения [1, с. 113].

Анализ актуальных исследований. Проблему формирования ценностных ориентаций рассматривали И. Белецкая, Н. Дятленко, И. Лапченко, С. Тищенко, Д. Королев, С. Кулачковская, В. Кутишенко, С. Лупинович, В. Лапни, В. Маршицкая, Л. Колбина, Т. Приходько и др. Исследованы различные аспекты формирования ценностных ориентаций у детей разного возраста.

Анализ тенденций развития современной семьи как социального института подается в трудах Э. Берджеса, В. Гуда, Х. Локка, Т. Парсон-са, Е. Гидденс, П. Бергер, Б. Бергер и др. Различные аспекты функционирования семьи, в частности в новых социально-экономических условиях, исследуют украинские ученые А. Балакирева, Н. Лавриненко, А. Ноур, В. Пилипенко, Л. Чуйко, Ю. Якубова, Т. Жаровцева и др.

Цель статьи - определение роли и значение семьи в процессе формирования и развития ценностных ориентаций у старших дошкольников.

Изложение основного материала. В современной Украине сложилась ситуация, когда завершается процесс разрушения существовавшей в течение длительного времени системы ценностей, а новая система ценностей еще не утвердилась, находясь в стадии становления. Объективно это должно повышать роль семьи как транслятора культурных ценностей, поскольку именно здесь осуществляется процесс интериоризации ценностного инварианта формирующейся личности. Однако в реальности потенциал семьи снижается, поскольку она вытесняется из социализационного пространства другими агентами социализации. Но только семья способна передать формирующейся личности уникальное единство духовных и витальных ценностей, культуры общества и культуры конкретной социальной группы [2, с. 12]. Следовательно, необходимо изучить тенденции, деформирующие воспитательный потенциал семьи, и на этой основе выработать программы его укрепления.

Экспериментальное исследование по проверке семьи как фактора формирования ценностных ориентаций у старших дошкольников мы проводили на базе Одесского детского сада № 69 (г. Одесса, Украина).

Для того чтобы определить роль и значение родителей в формировании ребенка мы использовали тест «Какой вы родитель?» [3].

Результаты теста показали, что у родителей есть сложности во взаимоотношениях с ребенком, непонимание его проблем, попытки перенести вину за недостатки в его развитии на самого ребенка (средний уровень - 39 чел.); родители непоследовательны в общении с ребенком, развитие ребенка подвержено влиянию случайных обстоятельств (низкий уровень – 27 чел.)

Именно поэтому следующим этапом нашей работы было проведение занятия-тренинга с детьми и их родителями.

Задачи тренинга:

- познакомить родителей с распространенными видами родительских директив негативного влияния на личность ребенка;
- научить рефлексивному отношению использования директив в личном общении с ребенком;
- закрепить навыки общения с детьми без использования родительских директив с помощью анализа и проигрывания ролевых ситуаций.

Занятия проводились в просторном помещении, стулья и столы расположены в форме полукруга, чтобы все участники могли слышать и видеть друг друга. На столах лежит цветная бумага в форме прямоугольника и бейджик, ручки, карандаши или фломастеры, клубок ниток. К доске прикрепляется плакат с таблицей «Влияние родительских директив на формирование личности ребенка» (по Р. Голдуингу и М. Голдуингу, 1976г.).

Результатом тематического тренинга будет более осознанное отношение к тем видам воздействий, которыми пользуются родители в общении с ребенком и уменьшения директивности педагогического общения, что повлечет за собой повышение уровня самооценки, инициативности, самостоятельности, коммуникативности детей, формирование мотивации успеха и достижения, повышение привлекательности процесса обучения и воспитания, формирования ценностных ориентаций у старших дошкольников.

Тренинговая работа включала в себя серию задач, занятий, бесед на морально-этическую тему.

Одной из задач формирующего эксперимента стало повышение понимания некоторых норм и правил в семье и в коллективе сверстников. Содействие усвоения детьми дошкольного возраста базовых ценностей, заключается в расширении понятий о них, выработке должного личностного отношения к ним и овладения средствами управления своим поведением в различных видах деятельности. Ценность работы по привитию базовых ценностей основана на взаимоотношениях ребенка и взрослого, на их общении, на их взаимодействия, и на партнерских началах. Именно в этом проекте была предоставлена возможность вместе с родителями обсуждать определенные темы, содержание определенных ценностных ориентаций, нравственных понятий в семейном кругу, таких как семья, счастье, дружба, здоровье, сопереживание, самостоятельность и деньги.

На основе усвоенных базовых ценностей дети вместе с родителями создали «Книгу о самом важном», эта книга, продукт совместной с родителями детского творчества, которая помогла, придать импульс пробуждению некоторых ценностных отношений ребенка к окружающему

миру. В созданную книгу вошли общие размышления детей о силе, о их детских мечтаниях и желаний, о том, о чем он умеет, о том, что ему нравится, о том, что он хочет для себя и для других, о том, что он делает для других и чем гордится в своей семье. Вместе с детьми выбирали соответствующие темы, которые отвечали тем или иным нравственным качествам человека, разрабатывали тематику, подбирали соответствующие сюжеты, случаи из жизни, рассказы, сказки, создавали и проигрывали сценки с помощью родителей. Анализировали каждую из моральных качеств, разбирали каждый поступок определенного героя. Конечным результатом был рисунок на ту или иную тему: любознательность, сострадание, доброта, настойчивость, счастья, здоровья, вежливость, дружба и прочее.

Следующим шагом было проведение ряда упражнений: Упражнение «Семейная гостиная», «Герб моей семьи», «Знатный рецепт моей семьи», «Семейные увлечения».

По завершению тренинга провели награждение семей дипломами и подарками.

Привлечение родителей к нашей работе обнаружили у родителей такие качества как восторг, интерес к совместной работе с детьми, в конечном итоге отразилось на качественном росте ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста. Работа с родителями на данном этапе исследования проводилась индивидуальная, что усилило воспитательную функцию родителей, усилило важность значения ценностных ориентиров в целом.

Развивающие возможности нашей методики были насыщенными различными видами деятельности: чтение, обсуждение, нахождение новой интересной информации вместе с родителями, проигрывание сюжетов известных детям сказок, рассказов и т. Усваивая те или иные ценности дети учились делать более осознанный выбор значимых для них ценностей и формировали положительное отношение к ним

После проведения коррекционной программы взгляды и отношение родителей к своим детям изменились. Родители стали уважать индивидуальность ребенка, симпатизировать ей. Появилось желание проводить много времени вместе с ребенком, одобрять ее интересы и планы. Родители заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь ребенку, сочувствуют ей. Родители высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывают чувство гордости за нее. Они поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ней на равных. Родители доверяют ребенку, пытаются встать на ее точку зрения в спорных вопросах. Родителям не присущ авторитаризм в отношениях с ребенком.

По завершении формирующего этапа эксперимента были проведены заключительные срезы, результат которых показал, что родители уважают ребенка, и он искренне любит и уважает их;

родительское отношение способствует становлению личности старшего дошкольника, формированию ценностных ориентаций (43 чел.).

**Сравнительная характеристика подготовки родителей
в формировании ценностных ориентаций у старших дошкольников**

Уровни подготовки	Высокий	Средний	Низкий
Этапы			
Констатирующий	9	39	27
Заключительный	43	19	13

Вывод. Таким образом, результаты исследования показали эффективность разработанной методики подготовки родителей к формированию ценностных ориентаций у старших дошкольников, будущих воспитателей к формированию ценностных ориентаций у детей в семье.

На наш взгляд среди стратегическими задачами высшего образования в Украине основными являются следующие: 1) готовить развитую, самостоятельную, самодостаточную личность, которая руководствовалась в жизни собственными убеждениями и самостоятельным сознательным анализом; 2) готовить человека, способного воспринимать изменения, творить их, расценивать изменчивость как органическую составляющую собственного образа жизни; 3) учить самостоятельно овладевать новой информацией, выработать у ребенка жизненно важные для него компетенции. Это и является перспективой дальнейшей работы в этом направлении.

Литература.

1. Буюва Л. П. Социальная среда и сознание личности. - М.: Наука, 1994. - 217с.
2. Жаровцева Т. Г. Сімейна педагогіка: Навч. прогр. курсу. - Одеса: ПНЦ АПН України - СВД М.П.Черкасов, 2005. - 58 с.
3. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1981.,Т.2

Primit 21.04.2016



Structura reprezentării sociale The structure of social representation

Popescu Maria, lector, UPS “Ion Creangă”

Summary

Representing social contribute in the process of forming behaviors and social interactions orientation. Being composed of a set of information, beliefs, opinions and attitudes in relation to a social object, this body of evidence is organized and structured and to understand how a social representation, it needs to know the content and structure.

Any social representation is characterized by a certain internal structure, is shared by members of a particular social group and is formed through interactions between members of this group to understand the social context. In the structure of social representation can be discovered and inexpressible items, non-declarable forming so-called "silent area" representation and may be disclosed only under instruction of applying a substitution.

Key words: social representation, central core, peripheral system, mute area of social representation, primary school teacher.

Adnoatre

Reprezentarea socială contribuie decisiv la procesul de formare a conduitelor, comportamentelor de orientare și a interacțiunilor sociale. Fiind constituită dintr-un ansamblu de informații, credințe, opinii și de atitudini în legătură cu un anumit obiect social, acest ansamblu de elemente este organizat și structurat iar pentru a înțelege cum funcționează o reprezentare socială, e nevoie de a cunoaște conținutul și structura ei.

Orice reprezentare socială se caracterizează printr-o anumită structură internă, este împărtășită de membrii unui anumit grup social și se formează prin intermediul interacțiunilor dintre membrii acestui grup în vederea înțelegerii contextului social. În structura reprezentării sociale pot fi descoperite și elemente non-exprimabile, non-declarabile care formează așa numita „zonă mută” a reprezentării și care pot fi dezvăluite doar în condițiile aplicării unui consemn de substituție.

Cuvinte – cheie: reprezentare socială, sistem central, nucleu, sistem periferic, zonă mută a reprezentării sociale, învățător de clasele primare.

Teoria reprezentărilor sociale a apărut și s-a dezvoltat în a doua jumătate a secolului XX, ca o reacție la psihologia socială americană centrată pe individ, reintroducând în atenția psihologilor sociali importanța istoriei, culturii și comunicării, dar și a conceptului de „social” în înțelegerea mecanismelor ce stau la baza cognițiilor și comportamentelor individului. Ea a fost elaborată de remarcabilul psiholog social Serge Moscovici și expusă inițial în teza sa de doctorat „La psychanalyse, son image et

son public” [apud Curelaru, 3, p. 16]. În această lucrare, autorul a identificat formele de comunicare din anumite contexte sociale și felul în care acestea structurează reprezentările sociale (RS), analizând trei tipuri de organe de presă cu ideologie diferită.

RS contribuie decisiv la procesul de formare a conduitelor, comportamentelor și de orientare a interacțiunilor sociale. Fiind constituită dintr-un ansamblu de informații, credințe, opinii și de atitudini cu legătură cu un obiect social, acest ansamblu de elemente este organizat și structurat. Pentru a înțelege cum funcționează o RS, e nevoie de a cunoaște conținutul și structura ei.

Sistemul central. În lucrările sale J.-C. Abric [1, p. 108; 3, p. 97; 7, p. 2-10] a lansat ipoteza „nodului central” în structura internă a RS, formulând-o în termenii următori: organizarea unei reprezentări manifestă o modalitate particulară, specifică, el susține că nu numai elementele reprezentării sunt ierarhizate, ci întreaga reprezentare este organizată în jurul unui nod central, construit din unul sau mai multe elemente ce îi conferă semnificație proprie. Nodul central este simplu, concret, sub formă de imagine. Este coerent și corespunde sistemului de valori la care se referă individul, deci poartă pecetea culturii și a normelor sociale ambiante.

După cum afirmă J.-C. Abric, ideea de centralitate și cea de nod nu este nouă [1, p. 109]. Ideea de nod, ca și cea de centralitate, era prezentă în lucrările de psihologie socială, care nu privesc RS. Încă din 1927, într-unul din primele texte ale lui F. Heider – privind studiul fenomenelor de atribuire – se găsește ideea că oamenii au tendința de a atribui evenimentelor, care intervin în mediul lor, noduri unitare, condiționate intern și care sunt oarecum, centrii texturii cauzale a lumii. Mai târziu, lucrările lui Asch [apud Abric,1] întăresc ideea organizării centralizate. El propune subiecților un ansamblu de trăsături pentru a descrie un individ, analizând modul în care se formează impresiile, judecățile emise asupra persoanelor.

Nodul central îndeplinește 2 funcții esențiale:

- *funcția generativă* – elementul prin care se creează sau se transformă semnificația celorlalte elemente constitutive ale reprezentării, prin care aceste elemente capătă un sens, o valoare;
- *funcția organizatorică* – nodul central este cel care determină natura legăturilor care unesc între ele elementele RS, el este elementul unificator și stabilizator al reprezentării.

Nodul central constituie elementul cel mai stabil al reprezentării care îi asigură perenitatea în contexte mișcătoare și evolutive [1, p. 107-110]. J.-C. Abric afirmă că orice modificare a nodului central antrenează o transformare completă a reprezentării, pentru ca două reprezentări să fie diferite, ele trebuie să fie organizate în jurul a două noduri centrale diferite [1, p.107-124]. Nodul central poate avea o dimensiune calitativă, ce dă semnificație reprezentării și alta cantitativă, ce indică centralitatea. El generează un ansamblu de semnificații încorporate reprezentării și, astfel, organizează relația dintre reprezentare și obiectul reprezentat, permite identificarea semnificațiilor atribuite de către un grup unui

obiect social, facilitând diferențierea reprezentărilor intergrupuri (identificarea cu propriul grup și diferențierea de alte grupuri [1, p. 107-125; 3, p. 89-91]. De asemenea, elementele centrale facilitează comunicarea dintre indivizi oferindu-le o definiție comună asupra obiectelor (evenimente, fenomene, grupuri, persoane etc.) cu care aceștia intră în contact. Nodul central este considerat cel mai stabil element al reprezentării sociale, fiind capabil să reziste transformărilor contextuale sau sociale, iar dacă schimbările sociale sau contextuale duc la modificarea elementelor centrale, atunci întreaga reprezentare a obiectului se modifică [1, p.107-124].

J.-C. Abric delimitează două dimensiuni ale nodului central în funcție de natura obiectului și finalitatea situației:

- *funcțională*, de exemplu, situații cu finalitate operatorie vor construi nodul acesteia, elementele cele mai importante pentru realizarea sarcinii;
- *normativă*, de exemplu, situații în care intervin direct dimensiuni socioafective, sociale sau ideologice, în care o normă, un stereotip sau o atitudine se vor afla în centrul RS.

P. Moliner a întreprins mai multe cercetări [apud Curelaru, 3, p. 103-104] care evidențiau metodele de descriere a nodului central (metoda asociativă). În urma acestor cercetări el a ajuns la concluzia că proprietățile cognitive ale cognițiilor sociale nu sunt decât consecința unei proprietăți inițiale, care se raportează la însăși natura centralității și care este fundamental calitativă. P. Moliner crede că, dacă unele cogniții joacă un rol structurant în reprezentare, trebuie admis că aceste cogniții posedă caracteristici specifice. El atribuie cognițiilor centrale patru proprietăți, descrise și de către M. Șlehtițchi [7, p. 8-10] în cadrul unui articol: valoarea simbolică, asociativitatea, proeminența și conexitatea. Primele două sunt proprietăți calitative, iar ultimele – cantitative.

- *Valoarea simbolică* – reprezintă structura simbolică din care reiese sensul întregii reprezentări. Sunt unele imagini care au o putere sugestivă impresionantă, sunt elemente ce conferă sens RS prin punerea în lumină a obiectului reprezentării.
- *Asociativitatea* (puterea asociativă) – este o caracteristică ce arată polisemia părților componente ale nucleului central, posibilitatea de a reda prin diverse forme gramaticale și prin lărgirea posibilității de a genera noi înțelesuri.
- *Proeminența* – este o proprietate ce scoate în evidență frecvența înaltă a elementelor componente a nucleului central, relevând coordonatele zonei centrale.
- *Conexitatea* (conexiunea puternică la structură) – reprezintă numărul de conexiuni între termeni, volumul legăturilor între ei și este în strânsă legătură cu asociativitatea.

Sistemul periferic. Sistemul periferic este un compliment esențial al sistemului central, el este mai degrabă funcțional, permițând ancorarea reprezentării la realitatea de moment [1, p. 107-125; 3, p. 101-

103]. Elementele periferice sunt mai suple, mai flexibile, partea vie și mobilă a unei RS, interfața între nodul central și situația concretă în care se elaborează reprezentarea.

După cum menționează J.-C. Abric în teoria sa despre nodul central [1, p. 112], elementele periferice constituie interfața între nodul central și situația concretă în care se elaborează sau funcționează reprezentarea. Elementele periferice se organizează în jurul nodului central, aflându-se în relație directă cu acesta. Nodul central determină funcția, valoarea și ponderarea elementelor periferice. Ele constituie esențialul conținutului reprezentării, partea sa cea mai accesibilă și presupun informațiile reținute, selecționate, interpretate, judecățile formulate, de obiect și de mediul său, stereotipuri și credințe. Aceste elemente sunt ierarhizate, adică pot fi mai mult sau mai puțin apropiate de elementele centrale, de nodul central, dacă ele joacă un rol important în concretizarea semnificației reprezentării și mai îndepărtate, dacă doar explică, ilustrează sau justifică această semnificație.

După J.-C. Abric [1, p. 113-114], elementele periferice îndeplinesc trei funcții esențiale:

- *de concretizare* – ele depinzând direct de context și rezultă din ancorarea reprezentării, permit îmbrăcarea ei în termeni concreți, imediat inteligibili și transmisibili. Ele integrează elementele situației în care se produce reprezentarea, exprimă prezentul și experiența subiecților;
- *de reglare* – contribuie la adaptarea reprezentării la evoluția contextului, astfel, pot fi integrate la periferia reprezentării orice informații sau orice transformări ale a mediului;
- *de apărare* – dacă nodul central al unei reprezentări rezistă la schimbări, atunci sistemul periferic funcționează ca un sistem de apărare a reprezentării.

Claude Flament [5, p. 138] definea sistemul periferic sub forma unor scheme, adică secvențe de acțiuni specifice unei situații. Aceste scenarii sunt funcționale datorită faptului că ne permit să ne comportăm într-o anumită manieră în funcție de cerințele situației. Conform aceluiași autor, elementele periferice sunt prescriptive în sensul că prescriu comportamentele adoptate de indivizi; acestea ghidează acțiunile fără a face referire la sistemul central și raportându-se la caracteristicile particulare ale contextului în care acțiunile au loc. De asemenea, ele permit modularea reprezentărilor individului prin integrarea propriei traiectorii sociale și a experiențelor personale [5, p. 137].

Elementele periferice protejează nucleul central prin transformarea schemelor normale în scheme străine. C. Flament sugerează că elementele periferice sunt scheme organizate în jurul nodului central și le atribuie următoarele funcții:

- determină comportamentul și luările de poziție ale subiectului, ghidează acțiunile și reacțiile subiectului fără apel la semnificațiile centrale;
- reprezentările, conduitele devin personalizate, o reprezentare unică poate fi determinată de apropierea individului de context specifice;

- protejează nodul central în momentul necesar.

Reluăm, într-o formă rezumativă diferențele dintre aceste două părți componente ale structurii RS, având la bază o schemă comparativă de analiză a caracteristicilor sistemului central și ale celui periferic propusă de J. C. Abric [apud Neculau, 6, p.122]:

Sistemul central	Sistemul periferic
<ul style="list-style-type: none"> - legătura cu memoria colectivă și istoria grupului; - consensual: definește omogenitatea grupului; <ul style="list-style-type: none"> - stabil; - coerent; - rigid și rezistent la schimbare; - puțin sensibil la contextul imediat. 	<ul style="list-style-type: none"> - permite integrarea experiențelor și istoriilor individuale; <ul style="list-style-type: none"> - suportă eterogenitatea grupului; <ul style="list-style-type: none"> - relativ flexibil; - suportă contradicțiile; <ul style="list-style-type: none"> - evolutiv; - sensibil la contextul imediat.

J. C. Abric tratează nodul central și elementele periferice ca fiind un sistem dublu, ce organizează RS și permite funcționarea lor. Sistemul central definește principiile fundamentale în jurul cărora se constituie RS, el este determinat de condițiile istorice, sociale și ideologice. Sistemul periferic permite adaptarea RS, diferențierea în funcție de experiențele trăite, integrarea experiențelor cotidiene. Astfel, sistemul periferic este determinat de individualitatea persoanei și de context, oferind RS individualitate. În baza acestui sistem dublu putem înțelege caracteristica esențială a RS: ele sunt în același timp stabile și dinamice, rigide și flexibile. Stabile și rigide deoarece sunt determinate de un nod central profund ancorat în sistemul de valori, împărțit de membrii grupului. Dinamice și flexibile, deoarece sunt influențate de experiențele individuale integrând datele trăite și ale situației specifice, precum și evoluția relațiilor și practicilor sociale în care se înscriu indivizii sau grupurile [1, p. 107-125; 3, p. 88-120].

Zona mută a reprezentării. Există obiecte sociale „sensibile”, adică obiecte ale reprezentării care integrează în câmpul reprezentational „cogniții și credințe susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate de grupul de apartenență al subiectului” [2, p. 47-49; 3, p. 162-173]. M. Șleahțișchi spune că „tot mai frecvent se insistă asupra oportunităților elaborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflante ale câmpului reprezentational [elementele centrale și elementele periferice], ci și fața nevăzută a acestuia – așa-numitele „zone mute” [7, p. 1-2]. În acest sens, el propune o formulă mai completă în studiul structurii unei RS: Structura RS = NC + EP + ZM, unde, NC – nucleul central, EP – elementele periferice și ZM – zona mută.

Zona mută este o parte componentă a nucleului central constituit din elemente contra-normative care nu pot fi exprimate de către individ fără a intra în contradicție cu normele grupului din care face parte. Această zonă nu poate fi dezvăluită prin metode clasice de culegere a datelor, deoarece ele nu

pot fi exprimate spontan de subiecți în condiții normale din cauza „presiunilor sociale de ordin normativ care se exercită asupra individului” [7, p. 2-8].

Pentru relevarea zonei mute a RS, cel mai frecvent sunt utilizate metoda substituției și metoda decontextualizării normative. Metoda substituției a fost folosită de către Ch. Guimelli și J.-C. Deschamps în 2000 pentru a studia RS a romilor [4, p. 163-173]. În condiții normale, subiecții asociau romii cu „nomazi, familie, muzică”, pe când în condiții de substituție, în care respondenților li se adresa întrebarea „Ce ar răspunde un francez în general?”, în nucleul central a apărut cuvântul „hoț”, fiind cuvântul cel mai important al reprezentării respective conform frecvenței și care a susținut ipoteza că acest cuvânt face parte din zona mută a RS a romilor [2, p. 48; 3, p. 164]. A doua metodă constă în manipularea identității destinatarului – ceea ce reduce considerabil presiunea normativă asupra subiectului, căruia îi este mai ușor să exprime ideile în fața unor persoane cu care nu împărtășesc același sistem de referință [2, p. 49; 3, p. 166-167].

Studiul reprezentărilor sociale este necesar pentru a înțelege mai bine acțiunile, comportamentele indivizilor, a pătrunde în esența scenariilor elaborate și prescrise de către grupuri. Deoarece reprezentările sociale, mai bine decât orice altă construcție de extracție cerebrală, ghidează acțiunile și comportamentele oamenilor, orientează relațiile și organizează faptele lor. Ne aflăm într-o eră dominată de informație și doar un procent foarte mic din ceea ce știm este rezultatul cunoașterii noastre directe. Dacă în trecut omul era organizator și transmițător al experienței, în prezent el este „organizator și transmițător al RS” [3, p. 15].

Noi am studiat zona mută din reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi, presupunând existența anumitor diferențe, căci munca învățătorului este un obiect social “sensibil”. Activitatea profesională a cadrului didactic este un obiect social perceput și gândit într-un mod diferit, pe de o parte munca învățătorului este nobilă, necesară societății, dar pe de altă parte, ea este neprestigioasă, prost plătită, sunt întâlnite comportamente indizirabile cum ar fi corupția, favoritismul ș.a. Deși profesia de învățător este cea care pune într-o lumină favorabilă angajatul, ea nu este cea mai solicitată în prezent din varii motive.

Obiectele sociale care au fost alese de-a lungul timpului ca obiecte reprezentate pun în evidență utilitatea teoriei reprezentărilor sociale pentru înțelegerea comportamentelor umane raportate la diferite domenii ale societății contemporane. Una din funcțiile RS se referă la anticiparea derulării raporturilor sociale și în cadrul activității profesionale. În cadrul grupului social apar anumite prejudecăți, se creează anumite atitudini vizavi de diferite profesii ce sunt împărtășite de membrii acestui grup. RS apar ca niște profeții ce ar avea particularitatea de a crea condiții necesare înscrierii lor durabile în realitatea socială.

Munca, în general, iar munca învățătorului, în mod particular, poate fi considerată obiect social susceptibil de a fi și obiect de reprezentare deoarece ea, munca învățătorului, întrunește toate condițiile unui astfel de obiect social. Ea este un obiect social polimorf, ce se manifestă printr-o diversitate de cogniții, capabil de a genera noi semnificații și reevaluări în contextul schimbărilor sociale actuale, are o miză importantă în definirea identității profesionale a cadrelor didactice, iar RS a acesteia originează din dinamicile și interacțiunile atât intragrupale (colegii de muncă), cât și cu alte grupuri sociale (elevi, părinți, alte categorii profesionale). În plus, RS a muncii învățătorului se cristalizează în corespundere cu schimbările sociale și reformele educaționale.

În continuare, prezentăm datele grupului de subiecți care au un contact constant cu practica muncii învățătorului, în funcție de variabila *vechimea în muncă*, cele mai frecvente elemente invocate de cadrele didactice.

Tabelul 1. *Frecvența elementelor în RS a muncii la cadrele didactice (analiză comparativă în funcție de vechimea în muncă)*

	Cadre didactice cu vechimea în muncă până la 5 ani (69 s.)/ CD 1		Cadre didactice cu vechimea în muncă peste 5 ani (231 s.)/ CD 2	
	Frecvență	Procente	Frecvență	Procente
<i>Aptitudini</i>	29	42%	82	35,4%
<i>Responsabilitate</i>	23	33,3%	48	20,8%
<i>Perseverență</i>	18	26,1%	61	26,4%
<i>Educație</i>	16	23,2%	22	9,5%
<i>Grea</i>	15	21,7%	46	19,9%
<i>Afecțiune</i>	14	20,3%	48	20,8%
<i>Activități</i>	14	20,3%	27	11,7%
<i>Inteligență</i>	13	18,9%	25	10,8%
<i>Dăruire</i>	11	16%	59	25,5%
<i>Respect</i>	-		38	16,4%
<i>Instruire</i>	-		35	15,1%
<i>Prost plătită</i>	-		25	25,5%

Așa cum se poate observa și în acest caz, printre elementele cele mai frecvent invocate de cadrele didactice cu referire la munca pe care o desfășoară o parte din acestea sunt similare pentru ambele grupuri. Printre acestea ar fi: *aptitudini* (CD1 – 42% și CD2 – 35,4%), *responsabilitate* (CD1- 33,3% și CD2 – 20,8%), *perseverență* (CD1 – 26,1% și CD2 – 26,4%), *grea* (CD1 – 21,7% și CD2 – 19,9%), *afecțiune* (CD1 – 20,3% și CD2 – 20,8%) ș.a. Pentru cadrele didactice munca mai presupune și *inteligență*, *afecțiune* și *dăruire*, elemente care derivă, credem noi, din impactul zilnic cu practica activității profesionale care necesită manifestarea unei atitudini de abnegație, devotament și cordialitate.

Pentru cadrele didactice care au până la 5 ani lucrați, munca este și „grea”, un element central întâlnit doar la acest grup, iar pentru cadrele didactice care lucrează mai mult de 5 ani, din mediul

urban, instituții de stat, munca mai este „prost plătită” – element care nu apare la cadrele didactice din instituții private.

Din tabelul ce urmează putem vedea cum o parte din elementele cu statut ambiguu devin centrale în cazul consemnului de substituție. Examinând datele din tabel 2, observăm că o serie de elemente care nu au fost numite în condițiile unui „consemn normal”, sunt invocate în condițiile unui „consemn de substituție”: muncă neprețuită, compătimire, elevi obraznici, corupție, lipsă de timp, chin ș.a. Alte elemente (grea, prost plătită), care au fost exprimate mai puțin frecvent, fiind încadrate la elementele cu statut ambiguu sau periferice în cazul „consemnului normal”, în condițiile unui „consemn de substituție” sunt încadrate, în conformitate cu numărul de apariții și rangul mediu, în nucleul central al RS. Acest fapt relevă semnificația acestor elemente pentru grupul de subiecți.

Tabelul 2. *Zona mută a reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
recvență mare (mai mare sau egală cu 30)	<p><u>Elemente centrale</u></p> <p>Grea 209/2.54</p> <p>Prost platită 141/2.35</p> <p>Aptitudini 123/ 2.46</p> <p>Respect 117/2.98</p> <p>Instruire 98/2.36</p> <p>Munca neprețuită 98/2.57</p> <p>Elevi obraznici 95/3.07</p> <p>Responsabilitate 83/2.70</p> <p>Compătimire 64 /2.50</p> <p>Corupție 64/2.30</p> <p>Elevi 58/2.41</p> <p>Perseverență 48/2.71</p> <p>Remunerare 45/2.40</p> <p>Cunoștințe 47/2.55</p> <p>Inteligență 43/2.72</p> <p>Lipsă de timp 38/2.95</p> <p>Efort 35/2.46</p> <p>Ușoară 34/2.12</p> <p>Chin 33 /2.30</p>	<p><u>Elemente cu statut ambiguu</u></p> <p>Stres 84/3.02</p> <p>Afecțiune 53/ 3.23</p> <p>Evaluări 50/3.00</p> <p>Activități 37/3.03</p> <p>Motivație 36/3.00</p> <p>Generația viitoare 34/3.21</p>

Frecvență mică (mai mică de 25	<u>Elemente cu statut ambiguu</u>	<u>Elemente periferice</u>
	Rechizite 27/2.93	Epuizare 29/3.38
	Competență 25/2.60	Comunicare 25/3.00
	Condiții dificile 24/2.83	Virtuți 20/3.35
	Concediu mare 21/2.38	Sănătate precară 18/3.44
	Educație 19/2.58	Dăruire 15/3.07
	Griji 18/2.39	Creativitate 13/3.23
	Sărăcie 17/2.35	Plăcere 12/3.25
	Indiferență 16/2.63	Perfecționare 12/3.08
	Nopti nedormite 15/2.80	Stabilitate 11/3.18
	Incompetență 14/2.21	Suport 9/3.22
	Plictiseală 13/1.92	Muncă importantă 9/3.00
	Proiecte didactice 13/2.77	Realizări 9/3.22
	Documente școlare 12/2.25	Ședințe 8/3.75
	Disciplină 10/2.50	Energie 8/3.63
	Scoală 10/2.30	Dezvoltare 8/3.00
	Exigențe 9/2.56	Satisfacție 8/3.50
	Loc de muncă 9/2.56	Toleranță 7/3.43
	Tehnica 8/1.75	Conflict 7/3.14
	Voință 8/2.88	Bine platită 6/3.17
	Favoritism 8/2.88	Nobilă 6/3.83
	Sacrificii 7/2.43	Părinți plecați 5/3.20
	Obligațiuni 7/2.00	
	Democrație 5/1.40	

Prin studiul realizat putem conchide că în condițiile unui „consemn normal”, conținutul RS a muncii este preponderent pozitiv, pe când în condițiile unui consemn de substituție apar o serie de elemente negative care nu sunt întâlnite în primul caz, cum ar fi: *corupție, elevi obraznici, muncă neprețuită*. Aceste elemente formează zona mută a reprezentării a RS muncii învățătorului.

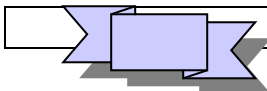
În concluzie, RS se caracterizează printr-o anumită structură internă, sunt împărtășite de un anumit grup social și se formează prin intermediul interacțiunilor interindividuale în vederea înțelegerii contextului social. Reprezentările în discuție sunt „sociale” tocmai pentru că sunt împărtășite de mai multi indivizi care împreună formează un grup și, prin urmare, devin o realitate socială care poate influența comportamentul individului. Importanța RS derivă din nevoia indivizilor de a stabili o ordine „negociabilă” a realității în cadrul căreia aceștia interacționează, de a convenționaliza obiectele,

persoanele și evenimentele cu care oamenii se confruntă pentru a le putea ulterior oferi un spațiu bine stabilit în memoria colectivă a grupului/societății din care aceștia fac parte. Ele joacă un rol fundamental în dinamica relațiilor sociale și în practică și îndeplinesc următoarele patru funcții esențiale: *funcția de cunoaștere*, *funcția identitară*, *funcția justificativă* și *funcția de orientare*. Noi presupunem că pentru a asigura durabilitatea practicilor de dezvoltare personală și profesională în timp este necesar de a elabora și implementa un program de activități planificate, bine organizate și sistematice care poate fi utilizat în procesul formării inițiale și continue, cu efect benefic asupra calității muncii și a vieții cadrelor didactice, astfel ca aceste practici să determine schimbarea unor elemente periferice din structura RS a muncii și, în timp, a celor din nucleul central.

BIBLIOGRAFIE

1. Abric J.-C. Reprezentările sociale : aspecte teoretice. În: A. Neculau (coord.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997, p. 107-126.
2. Botoșineanu F. Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz. Iași: ALFA, 2011. 180 p.
3. Curelaru, M. Reprezentări sociale. Iași: Polirom, 2006. 235 p.
4. Deschamps J.-Cl., Guimelli Ch. Reprezentări sociale ale țiganilor în Franța. În: L.Iacob și D. Salăvăstru (coord.). Psihologia socială și Noua Europă. Iași: Polirom, 2005, p.162-175.
5. Flament C. Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale. În: A. Neculau (coord). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Iași: Polirom, 1997, p.128-145.
6. Neculau A. (coord). Reprezentările sociale. Iași: Polirom, 1997. 243 p.
7. Șlehtițchi M. Transfigurări în formula compozițională a reprezentării sociale: $Srs = NC + EP$ este înlocuită gradual cu $Srs = NC + EP + ZM$. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (35), 2014, p.1-13.

Primit 21.03.2016



Проблема математической подготовки будущих педагогов в современных научных исследованиях

The problem of mathematical preparation of future teachers in modern scientific research

И. А. Княжев, аспирант кафедры педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Summary

In the article there are exposed the topical issues of mathematical preparation of future teachers to professional activity in the conditions of higher professional education and analysed the degree of their solving in modern scientific researches from positions of classic and modern educational paradigms.

Keywords: mathematical preparation, future teachers, higher education, professional activity, paradigm.

Аннотация

В статье раскрыты актуальные проблемы математической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях высшего профессионального образования и проанализирована степень их разрешения в современных научных исследованиях с позиций классической и современной образовательных парадигм.

Ключевые слова: математическая подготовка, будущие педагоги, высшее образование, профессиональная деятельность, парадигма.

Математическая подготовка индивидуума играет роль того базиса, на котором строится умение будущего специалиста понимать суть, смысл и овладевать как общими, так и узко ориентированными в рамках определенной профессии знаниями, формирует основу культурного, интеллектуального, творческого развития личности. Математическая подготовка сегодня является одной из важных составляющих профессиональной подготовки будущих педагогов, поскольку математика является важным способом познания окружающего мира, его закономерностей, поиска вариантов прикладного использования полученных знаний. Благодаря навыкам оперирования математическими методами, будущий педагог овладевает умениями правильно аргументировать, оперировать формальной логикой, находить необходимую информацию и структурировать ее, правильно и непротиворечиво строить доказательства.

Проблемы математической подготовки студентов различных специальностей достаточно широко освещены в работах И. Березкиной, Ю. Галайко, И. Главацких, В. Глушкова, Г. Дутки, Л. Канторовича, В. Ключко, В. Корнешук, О. Красножон, А. Кучерук, В. Кушнира,

Л. Ничуговской, В. Петрук, Л. Пухановой, С. Ракова, Н. Самарчук, О. Томащук, Ю. Триуса, А. Фомкина, О. Чемерис, Л. Шинкаренко и др.

Цели математического образования в процессе прохождения различных стадий обучения были в фокусе исследований А. Абрамяна, А. Коротченковой, Л. Кудрявцева, Н. Третьяка, Т. Ширшовой, Г. Шульги и др.

Математическое мышление изучали Р. Атаханов, О. Артебякина, Б. Гнеденко, Ю. Каныгин, А. Колмогоров, Л. Кудрявцев, Т. Марченко, Р. Майер, Л. Фридман, А. Хинчин, В. Худяков и др.

Проблеме гуманитаризации математических знаний посвящены исследования Г. Варварецкой, П. Греса, Т. Ивановой, Т. Ключенко, А. Митиной, Н. Набатникова, Е. Шикина и др. Путь решения проблемы ученые видят в обеспечении профессиональной направленности цикла математических дисциплин, неразрывной связи математики с гуманитарными науками.

Н. Аммосова, М. Бантова, Г. Бельтюкова, М. Богданович, Н. Глузман, Н. Истомина, Л. Кочина, Я. Король, А. Пишкало, О. Пчолко, М. Скаткин, С. Скворцова, Л. Стойлова, М. Моро и др. посвятили свои работы изучению роли математической подготовки будущих учителей и перспективам ее усовершенствования в условиях современной системы высшего педагогического образования. Выбор показателей как результата ее успешности, как известно, зависит от исходной парадигмы как исходного концептуального подхода, модели постановки и решения проблем в области образования.

Важной особенностью современного образования является использование компетентностного подхода как одной из приоритетных парадигмы. Теоретико-методологические особенности этого подхода изучали А. Андреев, В. Болов, Н. Веселовский, О. Дахина, А. Дубасенюк, И. Зимняя, И. Зязюн, В. Краевский, Н. Бибик, Л. Ващенко, А. Савченко и другие. Математическая компетентность педагога стала предметом исследований Г. Михалина, С. Бурчак, Н. Глузман, С. Ракова и др.

Математическая компетентность, по определению С. Ракова [10] – это умение видеть и использовать математику в реальной жизни, понимать смысл и метод математического моделирования, умение построения математической модели, исследования ее математическими методами и интерпретация полученных результатов с учетом оценки погрешности исследования.

И. Зязюн обращает внимание на важность личного опыта в приобретении компетентности. Основное внимание он обращает на развитие собственного творческого потенциала. Основную роль в формировании опыта он предоставляет «задачному подходу, имитации, моделированию, проектному и контекстному методам обучения, интеграции учебной и исследовательской работы» [4, с. 318].

О. Шестопалюк [12] определяет такие положения формирования информационной компетентности будущего педагога: мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умений, навыков в направлении технических и программных средств и информации; совокупность гражданских, природных и технических знаний, которые отображают систему современного информационного общества; знания, которые составляют информационную основу поисковой познавательной деятельности. Также он обращает внимание на то, что новые цели и содержание компетентностного образования требуют изменения позиции обучаемого в процессе обучения. Последний должен быть активным субъектом получения личного опыта. Помимо важной роли самого обучающегося, подчеркивает Л. Гусак, существенным является и работа преподавателя по формированию компетентности будущих специалистов, определяющая стили, условия и мотивы такой деятельности. Автор также выделяет следующий аспект: современные требования к профессиональной компетентности специалиста невозможно свести, как было еще недавно, к совокупности знаний, умений и навыков. Необходимо формировать систему профессиональной культуры. Профессиональная компетентность специалиста формируется в процессе профессионально-направленного изучения профильных дисциплин, а профессиональная культура должна формироваться во время всего обучения в ВУЗе при изучении всех учебных дисциплин [2, с. 10]. Важной составляющей профессионально-педагогической культуры является математическая культура. В. Худяков справедливо утверждает, что «математическая культура вырастает из общей культуры, являющейся средой и материалом для становления первой» [11, с. 1].

Сам термин «математическая культура» возник в первой четверти XX века и сводился к системе знаний и умений. Однако в дальнейшем понимание и определение сущности этого феномена менялось, и на данный момент не существует единого мнения по этому вопросу. Его появление во многом определяется распространением культурологического подхода к образованию, связанным с современной ситуацией, когда образование рассматривается как неотъемлемая часть и форма трансляции культуры, процесс, направленный на культуросообразное развитие личности. Однако в дальнейшем понимание и определение сущности этого феномена менялось, и на данный момент не существует единого мнения по этому вопросу. Возникновение новых, изменение, плюрализм образовательных парадигм связывают с тем, что культуру индустриального общества, ориентированную на получение готового знания и информации, постепенно заменяет современная, постиндустриальная, направленная на рождение живой мысли, на творческую ценностно ориентированную активность конкретной личности, способной не только овладевать знаниями, но и работать с ними, осмысливать, присваивать идеи различных культур для самореализации в жизни.

Исследованию истории формирования математической культуры посвящена работа О. Артебякиной, в которой она отмечает, что спецификой исследования данного термина в 40-50 гг было отсутствие единого подхода. Математики рассматривали проблему со своей стороны, а педагоги – со своей, и, как отмечает автор, в этих исследованиях не был реализован системный подход, проблема формирования математической культуры не разрабатывалась в аспекте поисков оптимального управления учебным процессом [1].

Середина 50-х годов интересна тем, что в ответ на научно-техническую революцию, которая произошла благодаря распространению компьютерной техники, и последовавшим внедрением математических методов исследования в другие науки, начинается исследование специфики математического языка. Также в этот период появляются исследования, посвященные проблемам формирования профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя и совершенствования методов его профессиональной подготовки [1]. В этот период математическую культуру начинают рассматривать как «систему математических знаний, умений и навыков, органично входящих в фонд общей культуры учащихся, и свободное оперирование ими в практической деятельности» [6].

В исследовании Дж. И. Икрамова [6] вычленяются новые компоненты математической культуры, такие как математический язык и математическое мышление. Они вводятся в связи с тем, что автор под математической дисциплиной понимает объективную содержательную сторону знания, знаковую форму выражения знания, процедуру перехода от знания к знакам и наоборот.

Из современных исследователей проблемы формирования математической культуры следует отметить О. Артебякину, О. Глушко, В. Ежова, Е. Лодатко, Ф. Мартигноне, О. Путилову, Е. Рассоху, В. Снегурову, Н. Третьяка, В. Худякова и др. В частности, работа Е. Лодатко [7] посвящена теории и практике развития математической культуры учителя начальных классов. Целью его исследования был анализ состояния формирования математической культуры будущего учителя начальных классов и его влияния на качество профессиональной подготовки студентов в ВУЗах, а также разработке системы развития математической культуры учителя начальных классов. Автор на основе системного, культурологического, гуманистического, интегративного, компетентностного и аксиологического подходов определил педагогическую суть математической культуры как социокультурной категории синкретической природы, которая имеет признаки личностно-психологического новообразования и личностный смысл в структуре педагогического сознания будущего учителя.

О. Путилова в своем исследовании затронула проблему отсутствия единого определения термина «математическая культура». Она отметила, в том числе, что данная проблема связана с

отсутствием единого определения более широкого термина «культура» в принципе. Математическую культуру она рассматривает как набор определенных математических знаний, умений и навыков, владение математическим языком, и в то же время как математическое самообразование, умение использовать математику в профессиональной деятельности. Его структуру составляют, по мнению автора, четыре основных компонента: математическое моделирование как метод познания научной картины мира; математические методы; математическое мышление; математический язык.

Математическая культура специалиста определяется В. Худяковым как интегральное новообразование личности специалиста, основывающееся на математическом познании, математической речи и мышлении, отражающее технологию профессиональной деятельности и способствующее переводу ее операционального состава на технологический уровень, индивидуально-творческий стиль профессиональной деятельности, раскрывающий индивидуальную концепцию смысла профессиональной деятельности и творческое воплощение ее технологии» [11, с. 1]. Автор выделяет такие компоненты математической культуры: когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный.

Е. Рассоха определяет математическую культуру как личностное качество, представляющее собой совокупность взаимосвязанных базовых компонентов: математический знаний и умений, математического языка, математического мышления, профессионального самообразования. Ее структуру составляют: математические знания и умения; умение математического самообразования; математический язык; математическое мышление.

Г. Михалин в своем исследовании определил сущность профессиональной культуры учителя математики, выделил основные ее компоненты (математическую, методическую, информационную, педагогическую, психологическую, языковую и моральную культуры). Также он отметил, что фундамент такой культуры закладывается во время его обучения в высшем педагогическом учебном заведении. «От крепости этого фундамента зависит, как быстро и насколько успешно молодой педагог сможет развиваться как учитель» [9, с. 13].

Готовность как результат профессиональной подготовки будущих педагогов рассматривали О. Абдуллина, Ф. Гоноболин, В. Иванова, М. Кларин, Н. Кузьмина, К. Макогон, О. Мороз, А. Линенко, В. Слостенин, Л. Радзиховская и др. Использование личностного подхода позволяет трактовать готовность как «действенное состояние личности, которое выражается в способности продуктивной реализации знаний, умений, навыков и позволяющее личности быстро ориентироваться, продуктивно реализовывать принятые решения, создавать творческую обстановку» [3, с. 6].

С. Максименко и О. Пелех рассматривают готовность как сложную динамическую структуру, совокупность интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и будущими заданиями. Они предлагают такую структуру готовности: позитивное отношение к виду деятельности, профессии, адекватные ей черты характера, способности, темперамент, мотивация; необходимые знания, навыки, умения; стойкие профессионально важные особенности познавательных, эмоциональных и волевых процессов [8, с. 71].

В. Иванова [5] утверждает, что готовность будущих педагогов к творческой профессиональной деятельности – это не стихийный, а педагогически управляемый сложный динамический процесс, успешность протекания которого во многом определяется тем, насколько систематической является деятельность, направленная на развитие составляющих этого личностного новообразования. В своем исследовании она исходит из того, что данный феномен – это сложное личностное новообразование, объединяющее стойкую мотивацию творческой деятельности, знания про теоретические основы педагогического творчества, эмоционально-психологическую направленность и творческие способности личности, обеспечивающие создание оригинальных продуктов профессиональной деятельности и способность к нестандартному решению учебно-воспитательных проблем.

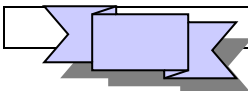
Итак, проведенный анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что проблема математической подготовки будущих педагогов не является новой для современной науки, поскольку первые исследования данного вопроса относятся еще к середине минувшего столетия. Однако, педагогическое образование может оправдать ожидания общества исключительно в том случае, когда работает на опережение, справляется со своей прогностической задачей. Можно утверждать, что проблема математической подготовки является «вечной» проблемой, так как из-за постоянного развития общества и динамического изменения стоящих перед наукой задач она не теряет своей актуальности и новизны. Каждый автор, проводя конкретное исследование, изучает срез этой проблемы в определенном контексте. Математическая подготовка является важной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении, а ее результативность – залогом успешности будущей педагогической деятельности.

Литература

1. Артебякина О. В. Формирование математической культуры у студентов педагогических вузов : Дис. . канд.пед. наук : 13.00.08 / О. В. Артебякина. –Челябинск, 1999. – 162 с.

2. Гусак Л. П. Професійна спрямованість навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Гусак ; ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Іванова В. В. Формування готовності майбутніх вчителів математики до творчої педагогічної діяльності / В. В. Іванова // Педагогіка вищої та середньої школи : Збірник наукових праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – Вип. 7. – С. 54–61.
6. Икрамов Дж. И. Теория и практика развития математической культуры школьников / Дж. И. Икрамов. – Ташкент : Изд-во ТашГПИ им. Низами, 1983. – 123 с.
7. Лодатко Є. О. Математична культура вчителя початкових класів : монографія / Є. О. Лодатко; ред. : С. Т. Золотухіна; Міжнар. екон.-гуманіт. ун-т ім. С. Дем'янчука. – Рівне; Слов'янськ, 2011. – 322 с.
8. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3/4 – С. 68–72.
9. Михалін Г. О. Формування основ професійної культури вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу : Автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Г. О. Михалін; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 37 с.
10. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / С. А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.
11. Худяков В. Н. Формирование математической культуры учащихся начального профессионального образования : Автореф. дис... д-ра : 13.00.01, 13.00.08 / В. Н. Худяков. – Магнитогорск, 2001. – 38 с.
12. Шестопалюк О. В. Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. В. Шестопалюк ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2010. – 44 с.

Primit 18.02.2016



Intensitatea trăirii singurătății la tineri The intensity of living loneliness in young adults

Plămădeală Victoria, drd. UPS „Ion Creangă”

Summary

Loneliness can be conceived as a social deficiency. In our research we proposed an integrated approach using both one-dimensional and multi-dimensional scales and overlapping the results. The purpose of this study is determining the intensity of feeling loneliness in young adults. The sample of 304 people aged 21 to 29 years was used for this research. Summarizing the research results we can affirm that young adults know loneliness that is lived intensely by them in different forms. A high level of loneliness is achieved by (97) 31.9% of young adults according to UCLA test and dissociative loneliness as the most complicated form, according to the Корчагина С. test is experienced by young adults to a high level of just (76) 25%.

Key words: loneliness, young adults, forms of loneliness, loneliness intensity, one dimensional and multidimensional scales.

Rezumat

Singurătatea poate fi concepută ca o deficiență socială. În cercetarea noastră am propus abordarea integrată care înglobează abordările existente ale singurătății prin utilizarea atât a scalelor unidimensionale cât și a scalelor multidimensionale și suprapunerea rezultatelor acestora. Scopul cercetării a fost determinarea gradului de intensitate a trăirii singurătății la tineri. La experiment au participat 304 de tineri cu vârsta cuprinsă între 21-29 ani. Sintetizând rezultatele cercetării putem afirma că tinerilor le este cunoscut sentimentul de singurătate care este trăit intens de aceștia sub diferite forme ale sale, deoarece un nivel înalt al singurătății este atins de (97) 31,9% din tineri conform testului UCLA, iar singurătatea disociativă ca cea mai complicată formă, la prag de limită, conform testului Корчагина С. este trăită de tineri la un nivel înalt de tocmai (76) 25% din tineri.

Cuvinte cheie: singurătate, tineri, formele singurătății, intensitatea singurătății, scale unidimensionale, scale multidimensionale.

Singurătatea poate fi concepută ca o deficiență socială [8]. Puține persoane o pot evita pe parcursul vieții. În copilăria timpurie trăim prima experiență dureroasă de separare, fie și temporară, de mama. Apoi întrând într-o lume mai largă a relațiilor sociale încercăm, nu întotdeauna cu succes, să obținem acceptarea și prietenia colegilor, experiența trăită într-o școală nouă, tabără de vară, schimbarea domiciliului este însoțită de sentimentul de singurătate și pierdere. În adolescență vârtoarea primei iubiri ne aduce experiența tristeții și amărăciunea sentimentului neîmpărtășit. La vârsta maturității conținutul relațiilor sociale continue să se schimbe, mariajele începute din dragoste și speranțe nu sunt întotdeauna

ultimele, iar copii în cele din urmă părăsesc cuibul părintesc. Prietenii îi pierdem din cauza separării, neglijării sau morții. Tranzițiile sociale fiind un factor de bază al vieții în societatea modernă reprezintă o cauză a singurătății. Pentru majoritatea dintre noi, sentimentul intens de singurătate este de scurtă durată, pentru alții, acesta este un aspect persistent al vieții de zi cu zi.

Din punct de vedere științific, singurătatea este unul din cel mai puțin explicate fenomene, deși aceasta a fost studiată și investigată. Fiind o problemă comună singurătatea a devenit obiectul de studiu al cercetărilor socio-psihologice teoretice. Fenomenul singurătății a fost identificat cu emoții negative, depresie, relații sociale reduse cantitativ sau calitativ, asociat cu excluderea socială [2; 3; 7; 8; 9; 11; 13.]. S-a constatat că singurătatea are mai multe simptome: acuitate, limite și tensiune [7; 8; 13]. La fel este accentuată ideea epuizării emoționale, ce contribuie la reducerea relațiilor interpersonale și regres din punct de vedere psihologic [6; 8; 9.]. În opinia lui Roberti A. (2007) singurătatea îmbracă diverse forme, lăsând individul cu senzația de marginalizare, excludere din grupul social. Mai mult ca atât, autorul consideră că singurătatea este factorul critic ce-i împinge pe oameni la suicid [10, p.280].

Au fost întreprinse mai multe încercări de a sintetiza cercetările existente privitor la singurătate și înțelegerea fenomenului singurătății pentru a depista mecanismele în vederea delimitării domeniilor de cercetare cu privire la singurătate de savanții Peplau L. și Perlman D., (1982), Hojat M. și Crandall R. (1989), Покровский Н.Е. (1989) [7; 5; 15].

Toți savanții care au cercetat fenomenul dat sunt de părere, că singurătatea este subiectivă. Acest lucru îngreunează stabilirea criteriilor externe pentru măsurarea fenomenului dat. În opinia lui Lasgaard (2010), observarea sau manipularea singurătății în cadrul laboratorului este foarte dificilă, sau chiar imposibilă [4]. Din această cauză cercetările singurătății în cea mai mare parte se bazează pe interviuri și chestionare. Efortul de a cuantifica fenomenul de singurătate și a crea un cadru unic în înțelegerea singurătății s-a bazat pe scalele singurătății unde măsurarea este posibilă, simplă și clară. Astfel a fost creată cercetarea unidimensională, care, totuși, a ignorat experiența fenomenologică a singurătății. Acest lucru poate fi observat la cel mai utilizat test în cercetarea singurătății - testul UCLA. Pe lângă testul UCLA există mai multe scale care cercetează singurătatea ca un fenomen multidimensional dar nici una nu este utilizată atât de frecvent ca și scala UCLA, cum ar fi: Scala Diferențială a Singurătății (Schmidh & Sermat, 1983); Scala (SELSA) de Singurătate emoțională și socială pentru adulți (DiTommaso & Spinner, 1993); Scala de evaluare a Singurătății (Scalise et al., 1984); Scala Emoțională versus Scala Socială a Singurătății a lui Wittenberg (Wittenberg, 1986), testul Корчагина С. (2008) care determină singurătatea difuză, de înstrăinare și disociativă, etc. [1; 12; 14].

În cercetarea noastră am propus abordarea integrată care înglobează abordările existente prin utilizarea atât a scalelor unidimensionale cât și a scalelor multidimensionale și suprapunerea rezultatelor acestora.

La experiment au participat 304 de tineri, studenți și masteranzi cu vârsta cuprinsă între 21-29 ani. (ab.st = 2,07): 152 bărbați (m = 22,03, ab.st. =1,07), 152 femei (m = 23,14, ab.st. = 2,62).

În conformitate cu scopul cercetării, privind determinarea gradului de intensitate a trăirii singurătății la tineri, a fost determinată distribuția în procente a nivelurilor diverselor forme de singurătate conform testului unidimensional UCLA și multidimensional Корчагина С.

Primul pas în determinarea gradului de intensitate a trăirii singurătății la tineri a fost analiza rezultatelor pe nivele a testului UCLA.

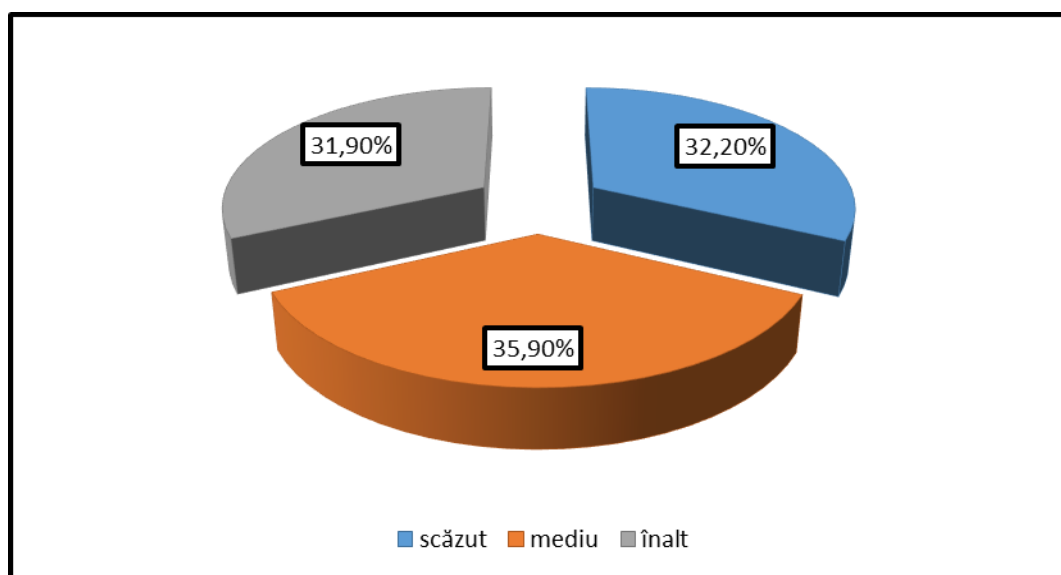


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind singurătatea conform testului UCLA

Din figura 1 putem observa distribuția pe nivele a singurătății conform testului UCLA. Vom preciza că datele prezentate la testul UCLA au fost recodate din scală de interval în scală ordinală sub formă de percentile, pentru a putea estima variabilele cercetate pe nivele și a oferi o descriere complexă a rezultatelor obținute.

Așadar, din numărul total de subiecți un nivel scăzut al singurătății îl trăiesc (98) 32,2%;. Un nivel mediu – (109) 35,9% și un nivel înalt al singurătății este prezent la (97) 31,9% din respondenți. Din aceste rezultate putem observa că tinerii cu nivel înalt al singurătății trăiesc o reacție puternică emoțională negativă față de sesizarea unei discrepanțe între ceea ce își doresc și numărul și calitatea relațiilor reale prezente, această discrepanță fiind în descreștere de la un nivel al singurătății la altul.

Al doilea pas al cercetării a constituit analiza rezultatelor obținute, privind nivelul singurătății la formele: singurătatea difuză, singurătate de înstrăinare, singurătate disociativă conform testului multidimensional Корчагина С., care sunt prezentate în figura 2.

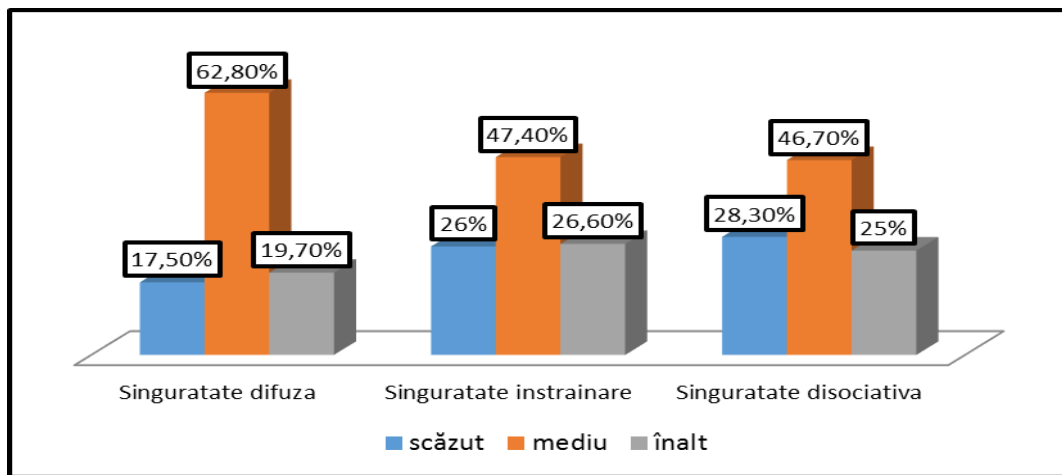


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind nivelul formelor de singurătate conform testului Корчагина С.

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în figura 2. ne permite să remarcăm că nivelul scăzut de singurătate este specific tinerilor la toate formele de manifestare după cum urmează: singurătatea difuză la nivel scăzut este caracteristică pentru (53) 17,5% din tineri, la nivel mediu pentru (191) 62,8%; pentru nivel înalt (60) 19,7%. Dacă ne referim la singurătatea ca formă de înstrăinare atunci un nivel scăzut este caracteristic pentru (79) 26% din tineri; un nivel mediu pentru (144) 47,4%, iar un nivel înalt pentru (81) 26,6% din respondenți. Referitor la singurătatea disociativă constatăm că un nivel scăzut este reprezentat la (86) 28,3% din tineri; un nivel mediu este trăit de (142) 46,7% din respondenți și (76) 25% resimt un nivel înalt al singurătății disociative.

Analizând gradul de intensitate a diferitor forme ale singurătății la tineri am constatat că în mare măsură tinerilor le este caracteristic nivelul mediu indiferent de formă. Un nivel înalt de singurătate la fel are proporții destul de mari, ceea ce denotă că intensitatea singurătății atât difuze, de înstrăinare cât și a celei disociative este mare. Prezența unui procentaj destul de mare la nivel mediu și înalt la *singurătatea difuză* ne vorbește că tinerii experimentează nemulțumirea și insatisfacția de sine și viață, acestea fiind manifestări emoționale care produc singurătatea difuză. Drept rezultat avem tendința a (251) 82,5% din tineri de a nu accepta situația reală prin propunerea unor scopuri în afara posibilităților reale, acționând prin manifestarea singurătății difuze. Aceeași tendință este păstrată și la singurătatea de înstrăinare unde putem constata că un procentaj destul de mare, (225) 74% din tineri intens trăiesc această formă de singurătate manifestând înstrăinarea de oameni, norme, valori, anumit grup. Dacă vom raporta la prima formă de singurătate prezentată vom observa că, chiar dacă tinerii nu conștientizează această trăire de singurătate atunci în cazul *singurătății de înstrăinare* are loc conștientizarea, adică persoana deseori înțelege care sunt elementele din viața sa ce condiționează instalarea singurătății. Cert este că în forma sa extremă, adică la un nivel înalt, această formă de singurătate este foarte dureroasă, soldată cu pierderea conexiunii emoționale cu alte persoane, locuri cunoscute, amintiri, trăiri, situații plăcute. Anume faptul că această formă de singurătate este conștientizată de individ aflându-se în

apogeul manifestării sale după intensitate, precum a fost menționat anterior are consecințe complexe la nivel psihic. Individul manifestă anxietate înaltă drept rezultat al acestei forme de singurătate, având tendințe spre agresivitate, poate deveni violent, sau fiind mai melancolic poate manifesta tendințe de neajutorare. Consecințele acestei forme de manifestarea a singurătății sunt negative și pot fi destul de grave în plan psio-comportamental.

Astfel, ambele forme de singurătate, *singurătatea difuză* și *singurătatea de înstrăinare* pot varia de la normă la starea de limită (în cazul dat norma ar constitui nivelul scăzut de manifestare a singurătății, nivelul mediu ar însemna abaterea de la normă în favoarea unei sau alte extreme, iar nivelul înalt starea de limită) în funcție de profunzimea trăirii și durata acesteia. Cu cât mai mult timp este observat dezechilibrul tendințelor de identificare și înstrăinare cu atât mai profund este trăită singurătatea, care poate fi inconștientă în cazul singurătății difuze. Elementul determinant în ambele cazuri este înstrăinarea, față de alții la singurătatea de înstrăinare și față de sine la singurătatea difuză.

Singurătatea disociativă, este considerată ca cea mai complicată formă de singurătate prin origine, manifestare și trăire, deoarece geneza acesteia este determinată de procesele de identificare și înstrăinare și de înstrăinarea bruscă a individului față chiar de unele și aceleași persoane. (218) 71,7% din tineri trăiesc această formă de singurătate intens. Această formă de singurătate este trăită acut, dureros și este conștientizată. Ea face parte din categoria stărilor de limită, deoarece nu are exprimare în normă, adică prezența acestei forme de singurătate ne vorbește despre o trecere treptată la formele de singurătate clinice, cu manifestări patologice, iar trăirea intensă a acestei forme de singurătate ne confirmă prezența problemei date la tineri. Tinerilor ce trăiesc această formă de singurătate le este caracteristic să se manifeste foarte excentric, scade capacitatea de autoreglare emoțională. Din cauza instabilității emoționale brusc scade capacitatea de comunicare. Tinerilor ce experimentează această formă de singurătate le este caracteristică, neîncrederea în forțele proprii, din care cauză ei identifică doi poli opuși ai Eului său, polul negativ și polul pozitiv și încearcă să transpună acești poli asupra obiectului cu care vor să se identifice. Din cauza discrepanțelor interioare ale Eului, neîncrederii în sine, instabilității emoționale, apar stări de gelozie, depresie, care la un moment dat în funcție de situație pot conduce subiectul spre gânduri suicidale.

Prin urmare în concluzie la cele expuse anterior, putem afirma că mai devreme sau mai târziu, toate trei forme de singurătate evidențiate de Корчагина С. pot condiționa absolut toată viața psihică a tânărului, prin izolarea acestuia de mediul social, mai ales acest lucru este legat de singurătatea disociativă pentru că ea limitează influența mecanismelor psihodinamice de grup.

Sinteza rezultatelor analizate în această cercetare generează următoarele concluzii:

Datele statistice cu privire la formele de manifestare a singurătății și intensității acesteia sunt îngrijorătoare. Astfel putem afirma că tinerilor nu doar le este cunoscut sentimentul de singurătate, dar și

este trăit intens de aceștia sub diferite forme ale sale, deoarece la momentul actual un nivel înalt al singurătății este atins de (97) 31,9% din tineri conform testului UCLA, ce are ca scop identificarea prezenței singurătății în general. Iar singurătatea disociativă ca cea mai complicată formă, la prag de limită, conform testului Корчагина С. este trăită de tineri la un nivel înalt de tocmai (76) 25% din tineri.

Bibliografia :

1. Cramer, K. M., & Barry, J. E. (1999). Conceptualizations and measures of loneliness: a comparison of subscales, *Personality and Individual Differences*. 3(4), p. 491-502.
 2. Jeffrey E. Young Loneliness, depression and cognitive therapy: theory and application / In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* New York: Wiley. 1982, - 430 p.
 3. Jones, W. H. Research and Theory on *Loneliness: A response to Weiss's Reflections*. In Hojat, M., & Crandall, R (Eds.), *Loneliness: Theory, research, and Applications* Newbury Park, CA: Sage., 1989, p 27-30.
 4. Lasgaard, M. . *Loneliness in Adolescence: Conceptualization, Methodology, and Empirical Evidence*. PhD Thesis Aarhus University ;2010.
 5. Mohammadreza Hojat, Rick Crandall //Loneliness : theory, research, and applications / edited by Mohammadreza Hojat, Rick Crandall. Newberry Park : Sage Publications, c1989. 302p.
 6. Nedelcu M.- Rezumat Teză de doctorat - Singurătatea Strategii de adaptare și control. Cluj 2011, 47p.
 7. Peplau, L. A., & Perlman, D. Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and* New York: Wiley. 1982, p.1-18.
 8. Peplau, L.A., and Perlman, D. Blueprint for a social psychological theory of loneliness. In M. Cook and G. Wilson (Eds.), *Love and attraction*. Oxford, England: Pergamon, 1979. p.99-108.
 9. Perlman D., Peplau L.A. Towards a social psychology of loneliness // *Personal relationships*. Vol. 3: *Personal relationships in disorder*. L., 1981. p. 31-58.
 10. Roberti A. – Cum să te psihanalizezi singur – Editura Trei, București, 2007.
 11. Rubenstein, C., & Shaver, P. The experience of loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 206–223). New York: Wiley. 1982, -430p.
 12. Schmidt, N., Sermat, V. Measuring loneliness in different relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 44, p.1038-1047.
 13. Weiss R.S. *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MIT: Press 1973, – 412 p., 38-52 p.
 14. Корчагина С. Г.- Психология одиночества: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2008, 228 p.
 15. Покровский Н.Е., Иванченко Г.В., (2008), *Универсум одиночества: социологические и психологические очерки*, Университетская книга, М .Логос, 2008, 424 p.
- Primit 27.04.2016



Abordarea tipologică a reprezentărilor geometrice la vârsta preșcolară și școlară mică

The typological approach of geometrical representation at preschool and early school age

Pavlenco Mihaela, lector universitar la catedra Pedagogie Preșcolară a UPS „Ion Creangă”,

doctorandă

Summary

This article contains several classifications of geometric representations, based on various criteria. In this article is also undertaken attempt to make own typology of geometrical representations.

Key words: geometric representations, preschool stage, school age, typology of geometrical representations.

Rezumat

Acest articol conține abordarea mai multor clasificări a reprezentărilor geometrice, având la bază diverse criterii. Este, totodată, întreprinsă tentativa de a realiza propria tipologie a reprezentărilor geometrice.

Cuvinte-cheie: reprezentări geometrice, vârsta preșcolară, vârsta școlară mică, tipologia reprezentărilor geometrice.

Reprezentările geometrice constituie unul dintre procesele cognitive, care stă la baza dezvoltării altor procese psihice, în particular, a gândirii și imaginației. Ele contribuie la procesul de abstractizare și generalizare, ajută la înțelegerea noțiunilor. Rolul lor în procesul dezvoltării psihice a copilului de vârstă preșcolară și școlară mică este extrem de important.

În literatura de specialitate putem distinge mai multe clasificări ale reprezentărilor geometrice.

A. B. Семенович deosebește următoarele tipuri de reprezentări spațiale, care se formează pe parcursul dezvoltării individuale a copilului [9, p. 65-66]:

1. Reprezentări ce exprimă strategia optico-spațială a acțiunilor;
2. Reprezentări despre perceperea conștientă și holistică a câmpului perceptiv;
3. Reprezentări despre coordonate;
4. Reprezentări metrice;
5. Reprezentări structural-topologice;
6. Reprezentări proiective.

În schimb, И.Я. Каплунович evidențiază cinci tipuri de bază [apud 8, p.14]:

1. Topologice;
2. Proiective;
3. Ordinale;

4. Metrice;
5. Algebrice.

Potrivit autorului, reprezentările topologice îl ajută pe om să se orienteze și să evidențieze caracteristicile spațiale geomorfice, pe când reprezentările proiective determină asemănarea proprietăților și permite copilului să identifice, să reprezinte, să se orienteze în spațiu sau să opereze cu imaginea grafică din orice punct de vedere, să stabilească asemănări între obiectele sau diferite proiecții ale lui.

Bazându-se pe o reprezentare ordinară, susține И.Я. Каплунович, omul poate să elucideze proprietățile parțiale sau liniare a ordonării diferitor obiecte spațiale, să stabilească poziții ierarhice în diferite temeuri: aproape-departe, jos - sus ș.a.

Reprezentările metrice reflectă cantitatea modificărilor corpurilor și permite determinarea valorii cantitative a lungimilor, unghiurilor sau distanței.

Cu ajutorul reprezentărilor algebrice, remarcă autorul, reușim să respectăm legea compoziției, să instalăm reversibilitatea schimbărilor spațiale, să înlocuim câteva operații cu una singură.

Pedagogul rus А.М. Пышкало în lucrarea „Методика формирования пространственных представлений у младших школьников” evidențiază trei tipuri de reprezentări [7]:

1. Unidimensionale (spațiu liniar);
2. Bidimensionale (plane);
3. Tridimensionale (volumetrice).

În aceeași ordine de idei, D. Marr [apud 1, p. 344], potrivit teoriei computaționale, deosebește o serie de reprezentări (schițe), care furnizează informații din ce în ce mai detaliate despre mediul înconjurător, cum ar fi:

1. Reprezentarea (Schița) primară;
2. Reprezentarea (Schița) intermediară $2D+1/2$;
3. Reprezentarea (Modelul reprezentational) $3D$.

Reprezentarea (Schița) primară furnizează o descriere bidimensională a principalelor caracteristici cu privire la poziția stimulului, „separând” stimulul de mediul său, fără a furniza informații referitoare la ce anume este aceasta, detectându-se conturul, mișcarea, textura, culoarea și dispunerea spațială. După părerea autorului, reprezentările primare sunt de două tipuri: reprezentarea (schița) primară de bază și reprezentarea (schița) primară complexă.

Reprezentarea (Schița) intermediară $2D+1/2$ încorporează mecanismele de recunoaștere a figurilor și obiectelor, unde se procesează distanța și adâncimea, orientarea în spațiu a suprafețelor vizibile, obținând o reprezentare parțial tridimensională a obiectului respectiv.

Reprezentarea (Modelul reprezentational) 3D reprezintă descrierea tridimensională a formei obiectelor și a poziției lor relative în spațiu, într-o manieră independentă de puncte de vedere al observatorului, care contribuie la identificarea, recunoașterea și clasificarea obiectelor indiferent de poziția pe care o deține acesta.

J. Piaget vorbește despre trei tipuri de reprezentări ce au legătură cu procesul de formare a reprezentărilor geometrice [apud 3]:

1. Reprezentări despre lungimi-etalon;
2. Reprezentări cinetice;
3. Reprezentări de transformare.

În corespundere cu modul în care reprezentările apar, E. H. Кабанова-Меллер evidențiază două tipuri [5, p. 80]:

1. Reprezentări ale memoriei, care sunt create pe baza reproducerii imaginii, pe care subiecții au perceput anterior obiectul, fenomenul, tabloul, schița ș.a.

2. Reprezentări ale imaginației, ce se exprimă prin noile imagini apărute și care se împart în reprezentări ce reproduc imaginea materialului perceput anterior și reprezentări ale imaginației creatoare.

Analizând literatura psihopedagogică și clasificarea generală a reprezentărilor [2, p. 35-36], am realizat propria tipologie a *reprezentărilor geometrice*, care cuprinde criterii și, corespunzător, tipuri de reprezentări:

Conform *proceselor psihice implicate*, distingem tipurile de reprezentări geometrice:

1. Mnemice
 - a) Stative
 - b) Dinamice
 - b. 1) cinetice
 - b. 2) de transformare
2. Imaginative
 - a) Reproductive
 - b) Creatoare

Reprezentările geometrice mnemice sunt reprezentările obișnuite drept rezultat al experienței perceptive anterioare. La rândul lor, aceste reprezentări pot fi statice și dinamice.

Reprezentările statice sunt primele reprezentări, ce redau imaginea unor obiecte fixe, așa cum au fost ele percepute și cuprind cea mai mare parte a experienței copiilor, pe când *reprezentările dinamice* înglobează reprezentările ce țin de redarea imaginii obiectului în mișcare, precum a trecerii succesive ce se manifestă în structurile geometrice pe parcursul transformării sale. Aceste reprezentări, la rândul lor, sunt de două feluri: cinetice și de transformare.

Reprezentările cinetice constituie acele reprezentări geometrice care redau imaginea formelor în procesul mișcării. O astfel de reprezentare este lipsită de fundal și de reperate de bază, din această cauză copilul își creează fundalul și reperatele în mod involuntar cu scopul de ași putea reprezenta formele geometrice în mișcare, lucru ce condiționează apropierea acestui proces de abstractizare.

Reprezentările de transformare la vârsta preșcolară și școlară mică se manifestă prin construirea unor forme geometrice, în baza altor forme. De exemplu, pentru construirea unui cub se va utiliza schema de creare a acestuia, care reprezintă nu altceva decât reprezentarea grafică și logică a șase pătrate.

Reprezentările geometrice ale imaginative sunt acele reprezentări la baza cărora participă imaginația. Aceste reprezentări pot fi reproductivă și creatoare.

Reprezentările geometrice reproductivă înfățișează imaginea formei geometrice memorate, pe când cele *creatoare* oferă posibilitatea copilului de a crea noi reprezentări geometrice, mult mai complexe, ca și conținut, dar și ca structură. Pe această cale subiectul își poate reprezenta mișcări, deplasări foarte complexe ale formelor în spațiu.

Referitor la aceste tipuri de reprezentări, Mielu Zlate afirmă că „imaginile mintale sunt un sistem de simboluri care traduc, mai mult sau mai puțin exact, dar în general cu întârziere, nivelul de comprehensiune preoperatorie și mai târziu și de comprehensiune operatorie” [4, p. 201].

Potrivit *conținutului obiectului perceput* putem evidenția următoarele tipuri de reprezentări geometrice: topologice, proiective și metrice.

Reprezentările geometrice topologice constituie un complex de imagini mintale ce oglindesc împrejurimile, amplasarea și deplasarea unor obiecte în spațiu, fiind percepute anterior și care la moment nu influențează nemijlocit asupra organelor de simț.

Matematicianul englez S. G. Gulid caracterizează spațiul topologic ca o multitudine de puncte, căror le este destinat noțiunea de împrejurime. Topologia, în viziunea autorului, reprezintă o peliculă elastică geometrică, unde, în caz că urmează o reorganizare topologică, este posibilă orice combinație de întindere și strângere fără nici o rupere [apud 6, p.70].

Reprezentările geometrice topologice includ, în sine, alte două tipuri de reprezentări geometrice: de tip hartă - deplasare și hartă – contemplare.

Reprezentările de tip hartă – deplasare reprezintă un instrument de orientare în spațiu și oferă posibilitatea de a compara și reproduce distanțele dintre punctele de reper și cele ce indică locul de plecare și cel de staționare a unui obiect pe parcursul deplasării/mișcării acestuia în spațiu. Acest lucru îi oferă acestui tip de reprezentări geometrice un caracter succesiv, continuu. *Reprezentările de tip hartă – contemplare* sunt reprezentările ce înglobează simultan o totalitate de reprezentări spațiale ale unui spațiu

închis, ce poate fi reprezentată sub forma unui plan a unei localități sau a altor forme de reprezentare grafică.

Cea de-a doua categorie reflectă *reprezentările geometrice proiective*, care exprimă o corespondență biunivocă între imaginea formei geometrice și universul spațial al acesteia. Dat fiind faptul, că există două spații, putem distinge două tipuri de reprezentări geometrice proiective: bidimensionale și tridimensionale. *Reprezentările geometrice bidimensionale* includ reprezentări despre formele plane, care înglobează, în sine, figurile geometrice, pe când cele *tridimensionale* reflectă formele spațiale, precum și relațiilor spațiale ce se manifestă la nivelul elementelor componente ale acestora.

Pe lângă aceste două tipuri de reprezentări proiective includem și al treilea fel de reprezentări, și anume *reprezentările geometrice unidimensionale*, ce cuprind reprezentările despre spațiul liniar.

A treia categorie de reprezentări, conform acestui criteriu, cuprinde *reprezentările geometrice metrice*, ce reflectă dimensiunea unor forme geometrice exprimate prin unitățile de măsurare. Totodată, aici se includ și reprezentări despre instrumentele de măsurare, cu ajutorul cărora putem determina dimensiunea sau să construim o formă geometrică.

Reprezentările geometrice în instituțiile preșcolare și primare de învățământ se constituie pe baza unei surse de informare, fiind întruchipate în obiectele reale, forme geometrice, fie plane sau spațiale, și scheme, care se înrădăcinează în capacitatea mnezică a creierului. Iată de ce, potrivit *modelului generativ* putem să identificăm trei tipuri de reprezentările geometrice (RG):

1. *RG despre forma obiectelor reale*, care reflectă acele imagini mintale ce exprimă forma acelor obiecte, oferind posibilitatea copilului de a le grupa într-o anumită clasă.
2. *RG despre formele geometrice*, care constituie imaginile mintale ce au fost percepute anterior în activitatea de observare, analiză, sinteză, comparare și generalizare a figurilor și corpurilor geometrice.
3. Mediul înconjurătoare poate fi exprimat prin reprezentări, materializate în scheme, reprezentări grafice, care nemijlocit reproduc, în mod intuitiv, imaginea lumii reale. Iată de ce, *RG schematizate* reflectă formele geometrice într-o imagine grafică convențională. De exemplu, formarea reprezentărilor despre forma geometrică pătrat este urmată de reprezentarea grafică a acestei figuri geometrice.

Gradului de generalizare a reprezentărilor geometrice, reprezintă un alt criteriu de clasificare conform căruia distingem două categorii de reprezentări geometrice: individuale și generale.

Reprezentările geometrice individuale se raportează, în particular, la o anumită formă geometrică. Aceste reprezentări sunt mai bogate în conținut, deoarece redau forma geometrică cu mai multe detalii, într-o manieră mai vie. Reprezentările geometrice individuale reprezintă un izvor de constituire a *reprezentărilor geometrice generale*, care reproduc într-o imagine schematizată acele însușiri comune,

relevante, semnificative pentru o întreagă clasă de obiecte, forme geometrice. Reprezentările generale fac parte din arsenalul de lucru al gândirii în demersul ascendent al acesteia. Iată de ce, operația gândirii – categorizarea – reprezintă operația, prin intermediul căreia se utilizează reprezentările generale, ce definesc o categorie sau alta de obiecte.

Conform *modului de manifestare* a reprezentărilor în procesul de cunoaștere, distingem reprezentări geometrice intuitiv-plastice și ideomotorii.

RG intuitiv-plastice sunt concrete, figurative, exprimând o anumită constanță aferentă structurii acestora, iar reprezentările geometrice *ideomotorii* se referă la un ansamblu de mișcări ce caracterizează deplasarea unui obiect, forme geometrice în spațiu. Cel de-al doilea tip de reprezentări geometrice este caracterizat de următorii parametri ai mișcării: forma, amplitudinea, viteza, ritmul, tempoul ș.a.

În baza *modului de producere*, putem stabili reprezentări geometrice: voluntare și involuntare.

Un anumit gen de reprezentări redau strict o formă geometrică distinctă, care este produsă în două moduri: *voluntar*, în cazul în care copilul, în acțiunea de percepere a mediului înconjurător este condus de cadrul didactic spre elucidarea proprietăților de bază ale obiectelor: formă, mărime, poziție relativă în spațiu și mișcarea acestuia, și *involuntar*, atunci când reprezentările sunt formate în urma unor *anumite situații, evenimente, întâmplări care ne-au marcat existența*.

Gradul de abstractizare reprezintă criteriul de tipizare, ce relevă două tipuri de reprezentări geometrice: simple și complexe.

Reprezentările geometrice simple implică reproducerea a unei singure forme geometrice, rupte din realitatea înconjurătoare, pe când cele *complexe* constituie imaginile mintale ale mai multor forme geometrice amplasate într-un spațiu bidimensional sau tridimensional, în care putem stabili nu numai forma, dimensiunea acestuia, dar și poziția relativă a acestora în spațiul respectiv.

Din punct de vedere *ontogenetic*, reprezentările geometrice sunt de trei feluri:

1. Primare
2. Conceptuale
3. Formative

RG primare sunt reprezentările ce se bazează pe codul perceptiv, adică se referă la acele imagini ale obiectelor, ce au fost percepute la nivelul stadiului senzorio-motor, pe când *RG conceptuale* - pe codul conceptual, funcționând pe baza unor cuvinte – noțiuni ce caracterizează imaginea obiectului perceput. *RG formative* sunt imaginile mintale care participă la producerea de noi reprezentări.

Totalitatea reprezentărilor geometrice reflectate mai sus se manifestă de-a lungul dezvoltării copiilor la vârsta preșcolară și școlară mică. Această tipologie presupune o interpătrundere/interacțiune a

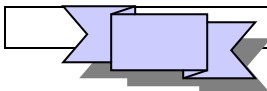
tipurilor de reprezentări geometrice, deoarece fiecare criteriu propune o abordare diferită a pozițiilor de cercetare a lor.

Cu toate acestea, cele mai reprezentative pentru vârsta preșcolară și școlară mică sunt considerate reprezentările geometrice topologice, proiective și metrice, deoarece ele reflectă latura îngustă a procesului de formare a reprezentărilor geometrice la vârsta dată, cuprinzând, într-o măsură mai mică sau mai mare, celelalte tipuri de reprezentări. Ca de exemplu, reprezentările geometrice proiective bidimensionale sau tridimensionale pot apărea în același timp și ca reprezentări geometrice mnemice, în cazul când acestea apar în procesul instructiv-educativ ca element cognitiv ce a fost perceput anterior și preluat din memoria copilului, care la moment urmează a fi integrat în activitate sau ca reprezentări geometrice imaginative – dacă copilul va apela la imaginea formei geometrice percepute anterior în scopul creării unor noi forme, mult mai complexe, fie ca structură sau conținut.

Bibliografie

1. Havârneanu C. Introducere în psihologie. În: Psihologie-Pedagogie, cursurile anului I, semestrul II, Iași, 2002, p. 338-359.
2. Jelescu P, Racu Ig., Bolboceanu Ag., ș. a. Psihologia generală. Chișinău: Univers Pedagogic , 2007, 160 p.
3. Metode și tehnici experimentale în studiul reprezentării (al imaginii mintale). <http://www.scribde.com/sociologie/psihologie/Metode-si-tehnici-experimental18516375.php> (vizitat 01.02.2016).
4. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, ed. a II-a, 2006, 521 p.
5. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. Москва: Просвещение, 1968, 288 с.
6. Онискевич Т. Пути реализации преемственности в формировании геометрических представлений у дошкольников и младших школьников. Дис. канд. пед. наук. Минск, 2003, 150 с.
7. Пышкало А.М. Методика формирования пространственных представлений у младших школьников. Москва: Просвещение, 1990, 120 с.
8. Секретарева Любовь Сергеевна. Формирование геометрических представлений младших школьников на основе поисковой деятельности. Дис. канд. пед. наук.. Вологда, 2007, 224 с.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва: Академия, 2002, 232 с.

Primit 18.03.2016



Evaluarea și diagnosticul tulburării de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD)
Evaluation and diagnosis of attention deficit disorder hyperactivity disorder (ADHD)

Ciobanu Adriana, dr. conf. univ. UPS „Ion Creangă”

Summary

This article provides an overview of children with Attention Deficit Disorder and Hyperactivity (ADHD), taking into account biological and etiological explanations modalities of assessments available on the behavioral manifestations. It argues that a thorough assessment of children with symptoms of ADHD include not only common side (conduct disorder, depression, low performance), but also typical irrational beliefs that generate these secondary symptoms.

Key words: Attention deficit disorder and hyperactivity disorder (ADHD), assessment, diagnosis.

Rezumat

Acest articol oferă o perspectivă de ansamblu asupra copiilor cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD), luând în considerare explicațiile etiologice biologice și modalitățile de realizare a evaluărilor valide asupra manifestărilor comportamentale. Se susține că o evaluare minuțioasă a copiilor cu ADHD include nu doar simptomele secundare frecvente (tulburări de conduită, depresie, performanță scăzută), ci și credințele iraționale tipice, care generează aceste simptome secundare.

Cuvinte cheie: Tulburarea de deficit de atenție și Hiperactivitate (ADHD), evaluare, diagnostic

Tulburarea de Deficit de Atenție și Hiperactivitate (ADHD) este una din cele mai frecvente tulburări ale copilăriei și adolescenței, estimările curente fiind conservativ plasate între 3 și 7% pentru copiii de vârstă școlară din Statele Unite. Cercetătorii au raportat că băieții au o probabilitate de șase pînă la opt ori mai mare decît fetele de a avea ADHD, cu 20 pînă la 30% dintre copiii cu ADHD avînd frați sau părinți, care sunt de asemenea afectați de tulburare (Sagvolden, 1999; Stevens, 2000).

Manualul de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale DSM-IV-TR specifică faptul că la copiii cu această tulburare apar predominant dificultăți în două arii majore: inatenția și hiperactivitatea /impulsivitatea. Mai specific, elevii au dificultăți de menținere a atenției, de realizare a sarcinilor școlare, de a rămâne așezați, de a adera la regulile clasei și de a se reține de întreruperea activităților (Netherton, 1999).

DSM-IV identifică și descrie trei tipuri de ADHD: tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate, tipul predominant inatent; tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate, tipul predominant impulsiv-hiperactiv și tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate, tipul combinat (American Psychiatric Association, 2000). Copiii care sunt diagnosticați cu tipul inatent al ADHD, manifestă în

general dificultăți de organizare, de a urma indicațiile și de a-și menține atenția. La tipul impulsiv-hiperactiv de ADHD lipsesc dificultățile de atenție, dar apar mai multe probleme de hiperactivitate și impulsivitate (ex. nerăbare, acționează fără a gândi înainte, agitație excesivă, răspunsuri impulsive și dificultate de a-și aștepta rîndul să vorbească) (Sagvolden, 1999). Tipul combinat de ADHD conține o combinație a celor două categorii, copilul manifestînd cel puțin șase simptome ce caracterizează inatenția, hiperactivitatea și impulsivitatea (Reynolds și Gutkin, 1999). Adițional, DSM-IV specifică faptul că simptomele care cauzează perturbări în funcționare trebuie să fie prezente înainte de 7 ani și trebuie să fie clară dovada perturbărilor funcționării sociale, școlare sau ocupaționale [3, 37].

Spre deosebire de multe tulburări ale copilăriei, ADHD este conceptualizată ca fiind în principal o tulburare biologică. Conform autorilor Chung, Shore și Isaacs (2001), influențele biologice, componenta genetică, evenimentele prenatale, ca de exemplu greutatea scăzută la naștere, consumul de alcool, fumatul etc., determină diferențe idiosincratice în neurotransmițătorii dopaminergici-noradrenergici (ex. dopamină, norepinefrină și epinefrină), care sunt etiologic răspunzători pentru trăsăturile centrale cognitive și comportamentale (ex. atenția și comportamentul motric). Ipoteza catecolaminelor în etiologia ADHD este susținută de observația că medicația ce reduce simptomele de ADHD crește nivelul catecolaminelor în creier (Barkley, 1998). Caracteristicile secundare ale ADHD (sub-performanța, toleranța scăzută la frustrare, dificultățile interpersonale, etc) sunt considerate a fi co-produse ale caracteristicilor centrale (Rapport et al., 2001).

Deși ADHD este considerată a fi o tulburare biologică, simptomele secundare, inclusiv toleranța scăzută la frustrare, depresia, anxietatea, performanța școlară redusă și dificultățile în relaționare pot fi explicate dintr-o perspectivă non-biologică. Să luăm în considerare fiecare din aceste simptome secundare.

Este bine documentat că acei copii care au ADHD tind să experimenteze dificultăți în eforturile lor școlare, apărînd inclusiv performanță școlară redusă, datorită deficitelor lor atenționale, dezorganizării precum și posibilelor dificultăți de învățare comorbide. Totuși, estimările variază considerabil, unele încadrîndu-se între 50 și 80% (Hinshaw, 2002). Hinshaw (1992) arată că atunci când există o discrepantă strictă între IQ - performanță, comorbiditatea între ADHD și dificultățile de învățare este de aproximativ 15%. Acest fapt este congruent cu teoria lui Barkley (1998) care susține că performanțele școlare sunt slabe la copiii cu ADHD și în lipsa dificultăților de învățare. Sub-performanța academică este previzibilă la copiii cu ADHD, deoarece inatenția, și/ sau dezorganizarea și/sau impulsivitatea îl scot pe copil din sarcină. Barkley (1998) raportează că mai mult de 50% dintre copiii cu ADHD au nevoie de o anumită formă de intervenție/tutorat școlar, cu aproximativ o treime fiind plasați în anumite forme de educație specială și o altă treime rămînînd repetenți o clasă pe parcursul școlii [2, 195].

Există două aspecte centrale ale performanței copiilor cu ADHD pe care sugerăm ca psihopedagogii speciali să le abordeze: auto-evaluarea globală negativă și stările afective depresive rezultante și toleranța scăzută la frustrare, incluzând patternurile de evitare a sarcinilor. Ca rezultat al experiențelor de eșec repetate, probabil datorită predispoziției lor naturale, mulți copii cu ADHD se evaluează global ca „proști” sau se consideră „ratați”. Datorită acestui tip de imagine de sine, copiii cu ADHD se angajează în profeții auto-confirmatorii și pot avea performanțe sub capacitatea lor normală. Mai mult, acești copii au o abordare generală a învățării, caracterizată de toleranță scăzută la frustrare, care se manifestă în multe domenii, incluzând performanțele școlare. Când cei mici abordează sarcinile școlare considerând că „Nu pot suporta acest lucru. Este prea greu pentru mine. Ar trebui să fie mai ușor”, este puțin probabil să persevereze. Ca rezultat, achizițiile în învățare și notele au de suferit. Când toleranță scăzută la frustrare conduce spre evitarea sarcinilor de învățare și performanțele academice scăzute conduc spre auto-evaluare globală negativă și depresie, apare un cerc vicios. Impactul auto-evaluării globale negative și al toleranței scăzute la frustrare oferă copilului un set mental care nu este favorabil performanțelor școlare.

Există numeroase dovezi că cei cu ADHD experiențiază frecvent probleme sociale comorbide și comportament agresiv, incluzând chiar, în cazuri extreme, tulburări de conduită (Levinson et al., 2004). O înțelegere a furiei și a patternurilor antisociale de comportament poate fi obținută prin examinarea credințelor iraționale ale copiilor cu ADHD, care experiențiază și dificultăți interpersonale. De exemplu, Dodge și Somberg (1987) au indicat că stilurile cognitive ale copiilor cu tulburări de conduită pot fi caracterizate de interpretarea frecvent eronată a indiciilor sociale, de cerințe iraționale, de extragerea concluziilor ostile, de exemplu „Ar trebui să fiu inclus și eu în joc”, „Ar trebui să mă trateze bine”, „Este groaznic” (catastrofare), „Nu pot suporta să fiu exclus” (toleranță scăzută la frustrare), „Copiii care mă tratează rău sunt foarte răi și merită să fie pedepsiți” (evaluarea globală a altora) [1, 98].

Copiii cu ADHD au tendința de a experienția depresie, ca rezultat al eșecurilor repetate și respingerilor. Teoria rațional-emotivă și comportamentală sugerează că atunci când persoanele au cerințe rigide de la propria persoană (ex. „Trebuie să fiu plăcut/iubit/competent...”) și ulterior se auto-depreciază (ex. „...și dacă nu este așa atunci sunt de neiubit/un nimeni/un incompetent”), rezultatul va fi depresia. Bernard și Cronan (1999) au identificat, prin analiza factorială a Scalei de Iraționalitate a Copilului și Adolescentului, un pattern de gândire irațional, distinct, general, ce implică auto-evaluarea globală negativă a copiilor, atunci când li se întâmplă ceva rău. Având în vedere multele dificultăți atenționale și comportamentale inerente în ADHD, unii copii cu acest diagnostic se angajează în realizarea acestui tip de cerințe absolutiste și în auto-evaluarea globală negativă, ceea ce conduce spre

emoții de depresie. Mai mult, aceste cerințe absolutiste și auto-evaluarea globală negativă sunt acompaniate de distorsiuni/ erori cognitive identificate de Beck, incluzând gândirea alb/negru, suprageneralizarea, predicțiile negative și neajutorarea (De Rubeis, 2001).

Copiii care prezintă simptome congruente cu un diagnostic de ADHD sunt adesea trimiși la specialist de părinți și profesori, posibil chiar mai frecvent decât în cazul altor tulburări ale copilăriei. În principal, acest lucru se poate datora faptului că elevii care prezintă aceste simptome impun mai multe probleme de management care necesită ajutor suplimentar pentru părinți și profesori. Așadar, este esențial de obținut un diagnostic acurat pentru a concepe planul de tratament, diagnosticul fiind derivat dintr-o abordare empirică, multi-dimensională.

Există un număr de capcane în diagnosticul ADHD, a căror conștientizare ar putea aduce beneficii psihologului. În special, criteriile DSM pot descrie de asemenea și copii „normali”, fiind așadar important pentru psiholog să cunoască criteriile corespunzătoare vârstei, mai ales în diagnosticarea copiilor mici. Mai exact, manifestările comportamentale sunt comune pentru mulți copii de această vârstă, și dacă da, din ce punct devin un domeniu de interes psihologic [1, 146].

O altă capcană ce solicită atenție este că acele comportamente problematice menționate anterior sunt considerate a constitui o tulburare doar când împiedică funcționarea de zi cu zi în 2 sau mai multe domenii. Poate fi util pentru psiholog să privească contextul în care copilul manifestă comportamentul și modul în care mediul (ex. adaptarea școlară) îl poate afecta pe copil. Așadar, psihologii ar putea beneficia de colectarea „datelor” pentru potențialul diagnostic din mai multe surse și în contexte multiple.

O altă capcană este faptul că, deși diagnosticul este realizat după o evaluare comprehensivă, practicienii se bazează frecvent pe forme de evaluare a diagnosticului care pot avea o natură mai subiectivă. Cercetarea ce examinează diferențele biologice cu funcție diagnostică este încă în dezvoltare și, ca atare, este posibil să ne bazăm prea mult pe observație, interviuri clinice și scale de evaluare. Deși este posibil să existe anumite diferențe la EEG între elevii cu ADHD și cei fără ADHD, acest lucru nu a fost încă dovedit. Adicional, deși s-a descoperit că cei cu ADHD au ganglionii bazali și cerebelul scufundate în dopamină și așadar, mai mici decât alte structuri, poate să nu fie necesară o examinare neurologică completă, dacă este realizată o evaluare comprehensivă. Acuratetea diagnosticului de ADHD poate fi mai departe îngreunată de faptul că ADHD prezintă suprapuneri semnificative cu alte diagnostice. Kube (2002) arată că 40% din copiii trimiși la terapie pentru ADHD aveau de fapt alte tulburări, incluzând retardul mental și dificultățile de învățare. Lewinsohn (2004) estimează că mai mult de jumătate din elevii cu ADHD au cel puțin o tulburare subclinică, mai mult de 50% din copiii diagnosticați cu ADHD având tulburare de conduită sau tulburarea opoziționismului provocator. Un număr de alte tulburări (ticuri, abuz de substanțe, tulburare bipolară, tulburare de

personalitate antisocială) trebuie luate în considerare în realizarea diagnosticului de ADHD. În plus, clinicienii ar putea beneficia de examinarea disfuncțiilor/tulburărilor familiei, deoarece a avea un copil cu ADHD predispune familiile la conflicte, stres crescut și divergențe maritale sporite (Hinshaw, 2002).

Din nefericire, simptomele distincte de ADHD descrise anterior pot să apară într-o anumită măsură la mulți copii. Acest lucru poate fi rezultatul a numeroși factori/condiții, și face ca diagnosticul diferential pentru ADHD să fie foarte dificil pentru psiholog. Având în vedere că, după cum s-a menționat anterior, ADHD tinde să aibă o comorbiditate ridicată atât cu tulburările de externalizare cât și cu tulburările de internalizare, evaluarea acurată este cu atât mai importantă. Așadar, psihologul va beneficia de selectarea instrumentelor de evaluare, care se adresează specific simptomelor specifice de ADHD, precum și de evaluarea acelor simptome/tulburări (ex. depresie, anxietate) care tind să fie observate împreună sau pot fi considerate consecințe ale diagnosticului de ADHD. La fel ca în cazul multor alte tulburări ale copilăriei, o evaluare acurată a ADHD necesită informații despre gradul în care aceste comportamente deviază de la nivelele corespunzătoare vârstei [2, 69].

Miles (2000) a raportat că printre psihologii școlari, scalele de evaluare a comportamentului sunt cele mai utilizate instrumente de evaluare. Ele au devenit o parte vitală a evaluării ADHD, deoarece oferă date normative despre nivelul simptomatologiei în contexte multiple (ex. acasă, la școală). În prezent, există un număr de scale de evaluare bine construite, standardizate la nivel național, ce facilitează diagnosticarea ADHD. Au fost realizate o serie de review-uri minuțioase privind caracteristicile psihometrice ale acestor scale pentru evaluarea ADHD (Anastopoulos și Shelton, 2001; Barkley, 1998; Hinshaw și Nigg, 1999). Cel mai frecvent utilizate scale sunt instrumentele Connors (Connors, 1997), BASC (Reynolds și Kamphaus, 1994), ADDES (McCarney, 1995) și CBCL (Achenbach, 1991).

Din nefericire, mare parte din aceste studii se concentrează pe evaluarea copiilor peste vârsta de cinci ani, ceea ce este problematic, deoarece debutul simptomelor de ADHD apare tipic în anii preșcolari (Anastopoulos și Shelton, 2001). În plus, debutul precoce al simptomelor este asociat cu o probabilitate mai mare de tulburări comorbide și perturbări în funcționare. Sugestia lor este susținută mai departe de cercetările ce demonstrează o asociere între problemele comportamentale prezente în copilăria mică și problemele comportamentale ulterioare (Campbell, 1995; Pierce et al., 1999).

Ca rezultat, o identificare timpurie și acurată a simptomelor de ADHD, poate permite dezvoltarea unor intervenții clinice mai specifice, concepute să maximizeze potențialul copilului și să prevină dificultățile viitoare. Cu toate acestea, evaluarea și diagnosticul ADHD în copilăria mică este adesea dificil (McCarney, 1995), deoarece la aceste vârste este mai complicată distincția între nivelurile normale și cele deviate de hiperactivitate, impulsivitate și inatenție (Shelton și Barkley, 1993). Ca

rezultat, psihologii se bazează pe aceste scale, precum și pe alte strategii de investigare, pentru evaluarea ADHD [3, 58].

Interviurile structurate de diagnostic pot fi foarte utile psihologului pentru înțelegerea nivelului de perturbare a funcționării și pentru facilitarea diagnosticului. Având în vedere că ADHD este asociat cu perturbări ale funcționării în trei domenii (Jensen și C 2002): relații sociale, performanțe școlare și profesionale și vătămări non-intenționale aceste informații pot fi, de asemenea, utile de obținut. Interviurile structurate sunt pentru diagnosticul diferențial în ADHD și s-au dovedit a fi instrumente de evaluare valide (Goldman, Schwab-Stone, 1996; Schaffer, 1996) și constituie observații comportamentale de care depinde diagnosticul. Este important a lua în considerare că, cu cât este mai mare nevoia de concentrare și cu cât mai puțin interesant este stimulul, cu atât este mai greu pentru copilul cu ADHD să se concentreze (mediul școlar prezintă frecvent aceste caracteristici pentru copil), aspect ce face ca observațiile profesorilor și părinților să fie cruciale pentru diagnostic (Jensen și Cooper, 2002).

Având în vedere modelul etiologic biologic în ADHD și manifestările comportamentale ale tulburării, o arie adesea ignorată se referă la cognițiile care sunt frecvent asociate cu tulburarea. Este importantă evaluarea acestor cogniții, deoarece, dacă nu sunt abordate, se pot dezvolta tulburări emoționale secundare și posibile exacerbări ale simptomelor care sunt parte a tulburării. Astfel, vom contura convingerile iraționale și eronate, pe care clinicienii pot dori să le evalueze și să le abordeze la elevii cu ADHD și la familiile lor.

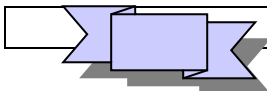
După cum a fost menționat anterior, copiii și adolescenții cu ADHD, datorită deficitelor în abilitățile sociale ce conduc spre respingere socială și datorită dificultăților școlare, pot, ca rezultat, să se evalueze negativ. Mulți dintre acești copii vor spune în ședință că „Sunt un ratat. Nimeni nu mă place. Sunt prost”. Ca și consecință, ei experimentează sentimente cronice de inferioritate care interferează cu abilitatea lor de a se adapta și de a realiza un coping eficient cu tulburarea. Acești copii pot experimenta depresie sau sentimente de disperare, retragere socială suplimentară, neavând oportunitatea de a dezvolta abilități sociale adecvate [1, 57].

Alternativ (uneori simultan), în fața respingerii sociale sau a experiențelor de eșec școlar, ei pot să-și evalueze global pe ceilalți (ex. „Sunt proști”), ceea ce dă naștere la emoții extreme de furie, care împiedică eforturile lor de a avea succes la școală și în relații. În ambele cazuri, când se lucrează cu copiii, este crucial să se discute conceptele de auto-evaluare globală personală și de evaluare a altora. Acest lucru este deosebit de important în ADHD deoarece, cel puțin de-a lungul anilor de școală, acești copii pot realmente să ducă o luptă în domeniul școlar și social. Dacă se evaluează ca fiind total proști, orice dificultate școlară sau socială poate fi exacerbată de un asemenea stil cognitiv. Acceptarea necondiționată de sine și acceptarea altora, deși sunt concepte dificil de învățat și pentru ar trebui să fie un punct central în terapia copiilor și adolescenților cu ADHD.

Bibliografie:

1. Ellis Albert, Michael E. Terapia rațional emotivă și comportamentală în tulburările copilului și adolescentului. Teorie, Practică și Cercetare. Cluj-Napoca, Ed.RTS, 2007. 464 p.
2. Barkley R.A., Attention Deficit Disorder and Hyperactivity: A handbook for diagnosis and treatment. New York, 2002.
3. Заваденко Н.Н., Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. Москва, Академия, 2005. 256 с.

Primit 18.05.2016



Связь особенностей социальных установок с социально-психологической адаптацией у старшеклассников и родителей

Connectivity features of social attitudes to social and psychological adaptation of senior pupils and parents

Донога Людмила, докторант ИПН

Summary

The article presents the results of experimental investigation of social attitudes in the need-motivational and motivational-value fields of senior pupils and parents. It also provides information about the connection the features of these socio-psychological formations of socio-psychological adaptation, family adaptation and family cohesion in the two genealogical generations – from senior pupils and parents.

Keywords: social attitudes, values, adaptation, socio-psychological adaptation, senior pupils, parents.

Аннотация

В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей социальных установок в мотивационно-потребностной и мотивационно-ценностной сферах старшеклассников и родителей. В ней также отражены данные о связи особенностей указанных социально-психологических образований с социально-психологической адаптацией, семейной адаптацией и семейной сплоченностью у представителей двух генеалогических поколений – у старшеклассников и родителей.

Ключевые слова: социальные установки, ценности, адаптация, социально-психологическая адаптация, старшеклассники, родители.

Rezumat

În articol sunt prezentate rezultatele cercetării experimentale a particularităților atitudinilor sociale în sfera trebuințelor și valorilor a adolescenților și părinților. În el deasemenea sunt reflectate datele cu privire la corelația particularităților formațiunilor social-psihologice indicate cu adaptarea social-psihologică, adaptarea și coeziunea familială la reprezentanții a două generații genealogice – la adolescenți și părinți.

Cuvinte-cheie: atitudini sociale, valori, adaptare, adaptare social-psihologică, adolescenți, părinți.

В социальной психологии семья рассматривается как основной институт, в недрах которого начинаются процессы адаптации, социализации и индивидуализации личности [10]. Адаптация индивида в семье закладывает основы его дальнейшей социально-психологической адаптации. Именно поэтому семья признана одним из факторов социально-психологической адаптации

личности в обществе. Несмотря на различия теоретико-методологических оснований специалистов в области социальной психологии, они единодушны в том, что этот социальный институт является важнейшим проводником в культуру: традиции, стереотипы, ценности, социальные установки дети усваивают в первую очередь через семью [2; 4; 5; 8; 9 и др.]. Специфика семьи, как социального института, состоит в том, что она, с одной стороны, рассматривается как структурный элемент общества, а с другой - как малая группа. Выполняя свои функции по отношению к личности, семья является как проводником макросоциальных влияний, так и средой микросоциального взаимодействия. Обзор публикаций, посвященных проблемам семьи [2; 3; 6 и др.] показал, что специалисты в данной области научного знания чаще всего изучают механизмы эмоциональных, межличностных отношений в семье, пути укрепления и развития семьи. Актуальными в психологии семьи были и остаются вопросы подготовки молодых людей к созданию семьи, формирования у супругов репродуктивной установки или установки на количество детей в семье. В работах, в которых рассматриваются психологические детерминанты межличностных отношений, среди прочих факторов, отмечается, что близость систем социальных установок партнеров способствует их сближению, аттракции [3]. Что касается содержательной стороны этих социально-установочных систем, то она не уточняется. В публикациях по психологии семьи освещаются и вопросы адаптации ее членов. Однако в этих работах речь идет о проблемах адаптации супругов к новым социальным ролям, адаптации приемных детей в новой семье, психосоциальной адаптации родителей, в семье которых родился больной ребенок [1].

В психологии семьи были сформулированы важные постулаты. Среди них следует выделить: идею о том, что адаптация в семье является многофакторным явлением; семью следует трактовать как систему; семья, как и другие системы, характеризуются способностью адаптироваться, изменяться в меняющихся условиях. Так, Д.Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави [цит. по 6] трактуя семью как систему, выделяют три важнейших параметра семейного поведения: сплоченность, адаптация, коммуникация. Семейная сплоченность – это степень эмоциональной связи между членами семьи. При максимальной выраженности этой связи члены семьи эмоционально взаимосвязаны, при минимальной выраженности – автономны и дистанцированы друг от друга. Семейная адаптация – это характеристика того, насколько гибко или, наоборот, ригидно способна семейная система адаптироваться при воздействии на нее стрессоров. Коммуникация характеризует взаимодействие членов семьи.

Изучая социально-психологические аспекты межпоколенных связей и отношений в семье, М.В. Сапоровская [7] рассматривает закономерности трансгенерации родительских и супружеских установок, особенностей супружеского общения и детско-родительского

взаимодействия, личностных особенностей, представлений о мужчине и женщине в семье, совладающего поведения в семье. В работе вопрос об адаптации в семье представителей разных поколений отдельно не ставился, но эмпирическим путем автор установила, что сходство супружеских установок в трех поколениях в семье является показателем ценностно-смыслового единства семьи и способствует интеграции семейной группы. Исследование также показало, что не зависимо от поколенной принадлежности и пола, трансгенируются супружеские установки, ориентированные на приобретение социального капитала (отношение к людям) и материального капитала семьи (отношение к деньгам).

На основе синтеза работ по психологии семьи можно заключить, что они направлены на определение психологических механизмов ее интеграции, а проблема адаптации в семье и адаптации семейной системы рассматривается в связи с определенными конкретными изменениями в жизни человека: замужество, женитьба, адопция детей или появление в семье больного ребенка. Анализ публикаций, посвященных психологическим механизмам обуславливания внутрисемейных отношений, межпоколенных связей и отношений в семье, позволил предположить, что в качестве интегрирующего фактора, способствующего адаптации семейной системы и ее членов, могут выступить социальные установки в важнейших сферах человека – в мотивационно-потребностной и мотивационно-ценностной. В целях проверки данной гипотезы нами была сформирована выборка испытуемых, которая состояла из представителей двух генеалогических поколений: старшеклассников (72 человека) и родителей (144 испытуемых). Всего в экспериментах участвовало 216 человек. Опыты были проведены в 2012 году в лицее имени академика К. Сибирского и в средней школе № 85 мун. Кишинэу.

По принципу релевантности целям и задачам исследования, для изучения социальных установок и социально-психологической адаптации испытуемых нами применялся методологический комплекс, состоящий из четырех методик: «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина); «Ценностные ориентации» (М. Рокич); «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс и Р. Даймонд); и опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави). Первая методика позволяет определить степень выраженности социальных установок на такие установочные объекты, как альтруизм - эгоизм, процесс – результат, свободу - власть, труд - деньги. Анализ полученных в констатирующем эксперименте данных показал, что между иерархиями социальных установок в мотивационно-потребностной сфере старшеклассников и родителей есть различия. Статистическая проверка значимости выявленных различий осуществлялась с помощью критерия t - Student для связанных выборок. В таблице 1 представлены результаты, свидетельствующие о том, что для

старшекласников более значимыми оказываются мотивы процесс и свобода, в то время как для родителей – результат. Ориентация старшекласников на свободу и процесс выше, чем ориентация матерей на эти же мотивы. Однако, эти различия незначимы. В сравнении с отцами, у старшекласников интенсивность направленности на свободу и процесс значимо выше.

Таблица 1. Значимость различий интенсивности ориентации старшекласников и родителей на социально-установочные объекты в мотивационно-потребностной сфере

Объект социальной установки	Показатели интенсивности ориентации (в балах)			t ₁ *	p	t ₂ **	p
	старшекласников	матерей	отцов				
Свобода	6,3	5,8	5,7	1,6	н/з	2,4	0,05
Процесс	6,3	5,8	5,6	1,6	н/з	3,1	0,01
Альтруизм	5,3	6,0	4,4	2,4	0,05	3,0	0,01
Результат	5,2	6,3	7,0	4,6	0,01	6,1	0,01
Труд	4,7	5,7	6,3	3,3	0,01	6,3	0,01
Эгоизм	4,2	3,3	4,0	3,0	0,01	0,3	н/з
Деньги	3,3	3,3	4,5	0,1	н/з	4,4	0,01
Власть	2,7	2,8	3,2	0,8	н/з	2,0	0,05

* t₁ - Оценка различий величин средних значений в выборках старшекласников и матерей.

** t₂ - Оценка различий величин средних значений в выборках старшекласников и отцов.

Что касается социальной установки на результат, как доминирующего мотива у обоих родителей, то показатели по этой шкале у старшекласников значимо ниже, чем у отцов. Психологическая интерпретация изложенных фактов склоняет к мысли о том, что процессуальная направленность – это возрастная особенность многих старшекласников. Им больше движет интерес к делу, нежели его результат, требующий много усидчивой работы. Направленность на процесс может быть интерпретирована как стремление старшекласников разносторонне познать свои возможности, как желание искать, придумывать собственные пути достижения результата. Даже если эти попытки напоминают метод проб и ошибок, старшекласники стремятся апробировать их. Ориентация на процесс может быть объяснена и стремлением старшекласников к самодетерминации, а для этого им нужна свобода. Она важна для проявления личной инициативы, для самостоятельного определения линии своего поведения. Применение методики М. Рокича и обобщение данных указывает на то, что

интенциональная эмансипация старшеклассников проявляется и в мотивационно-ценностной сфере, но лишь тогда, когда речь идет об инструментальных ценностях.

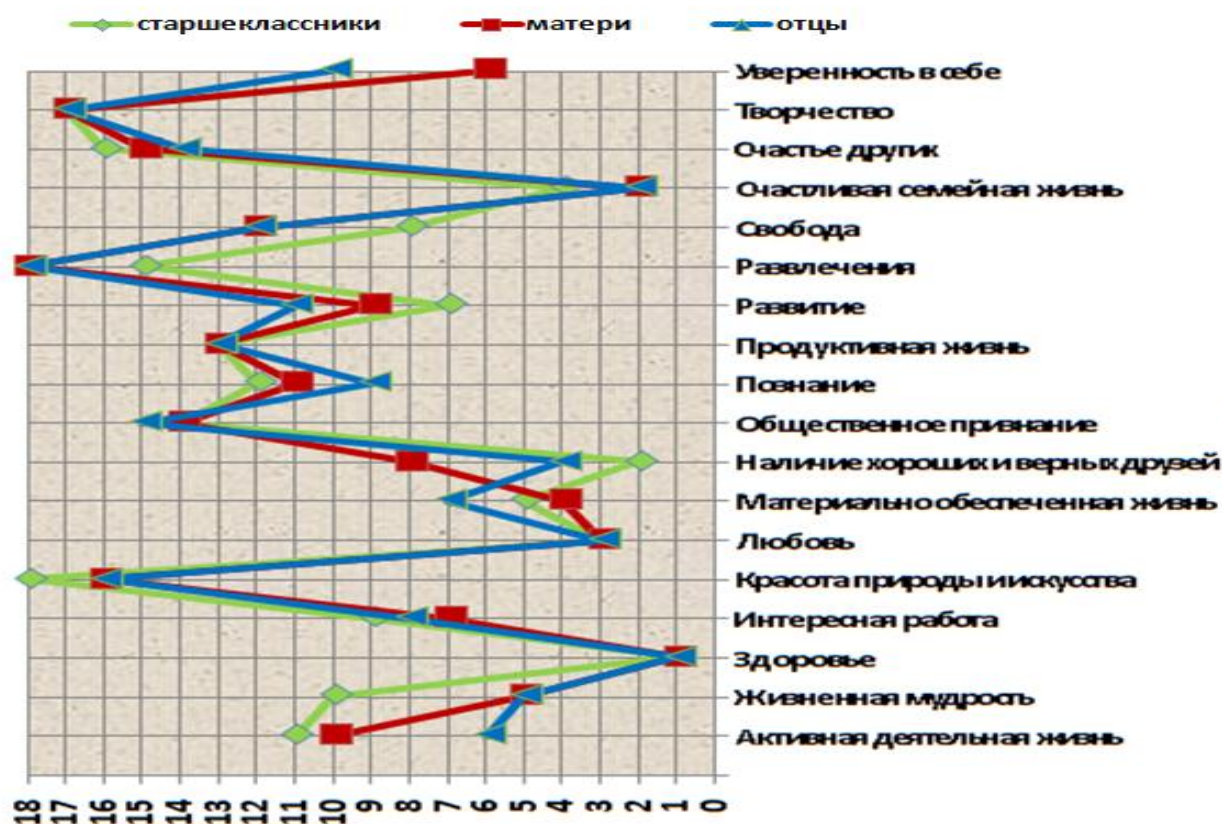


Рис. 1. Терминальные ценности старшеклассников, матерей и отцов

Визуализированные результаты экспериментального исследования социальных установок на терминальные и инструментальные ценности старшеклассников и родителей представлены на рисунках 1. и 2. Детальное рассмотрение результатов, фиксированных на первом рисунке, позволяет заметить синхронность трех ломаных линий, отражающих социальные установки на терминальные ценности испытуемых трех выборок – старшеклассников, матерей и отцов. Это говорит о том, что между терминальными ценностями старшеклассников и родителей особых различий нет. Близость ломаных линий на втором рисунке сохраняется, но лишь в полигонах, отражающих ценности-средства обоих родителей. Что касается социальных установок на инструментальные ценности старшеклассников, то они отличаются от таковых матерей и отцов.

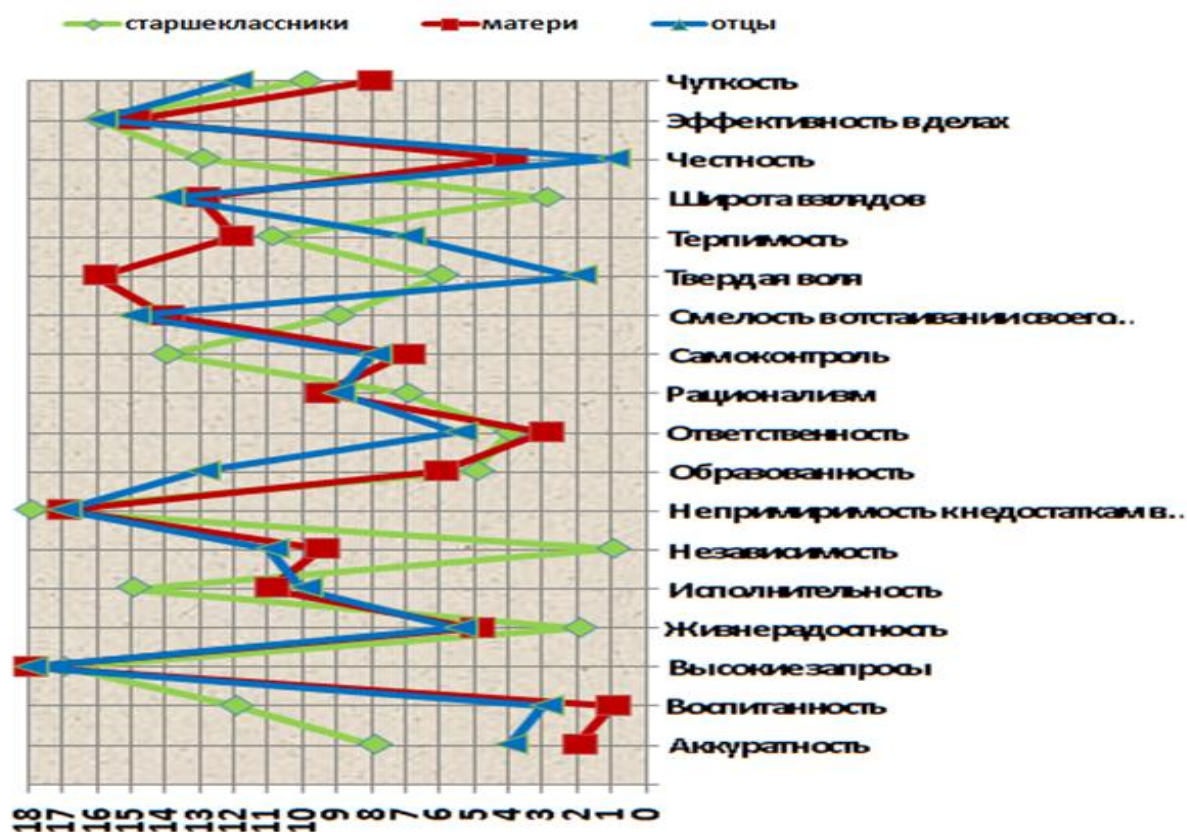


Рис. 2. Инструментальные ценности старшекласников, матерей и отцов

Результаты статистической обработки данных с применением критерия r_s Спирмена, показали присутствие тесной корреляционной, статистически значимой связи между социальными установками на терминальные ценности испытуемых трех выборок, что свидетельствует об их сходстве. Корреляция терминальных ценностей старшекласников и матерей значима на уровне $p = 0,001$ ($r_{s1} = 0,89$); старшекласников и отцов на том же уровне ($r_{s2} = 0,86$; $p = 0,001$). Тесно коррелируют и терминальные ценности матерей и отцов ($r_{s3} = 0,93$; $p = 0,001$). Между иерархиями социальных установок на инструментальные ценности старшекласников и родителей связь не значимая: корреляция инструментальных ценностей старшекласников и матерей - $r_{s1} = 0,35$; старшекласников и отцов - $r_{s2} = 0,3$. Между инструментальными ценностями матерей и отцов установлена статистически значимая корреляционная связь ($r_{s3} = 0,67$; $p = 0,01$). Данные, представленные в полигонах, свидетельствуют о том, что старшекласники солидарны с родителями в отношении к терминальным ценностям, но по-своему относятся к ценностям-средствам, иначе, нежели родители видят пути реализации значимых для себя целей. Вышеизложенные констатации подтверждает вывод о том, что старшекласникам свойственно стремление искать и выбирать собственные пути в реализации намеченных целей, даже если их цели совпадают с целями

родителей. В результате проведения методики «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда были вычислены значения по таким интегральным показателям, как адаптация, самоприятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию и эскапизм. Интегральные показатели социально-психологической адаптации старшеклассников и родителей в среднем на одного испытуемого отражены в таблице 2.

Таблица 2. Интегральные показатели социально-психологической адаптации старшеклассников и родителей (в баллах в среднем на одного испытуемого)

Испытуемые	Значения интегральных показателей по шкалам:						
	Адаптация	Самоприятие	Принятие других	Эмоциональная комфортность	Интернальность	Стремление к доминированию	Эскапизм
Старшеклассники	60,6	75,2	64,8	57,7	65,7	50,1	13,1
Матери	62,2	73,5	62,9	59,9	67,4	49,1	14,3
Отцы	67,6	77,5	66,1	66,4	71,8	52,7	13,6
t_1^*	1,1	1,1	1	0,9	0,9	0,5	2,3
p	н/з	н/з	н/з	н/з	н/з	н/з	0,05
t_2^{**}	4,4	1,4	0,7	4,6	3,3	1,4	3
p	0,01	н/з	н/з	0,01	0,01	н/з	0,01
t_3^{***}	3,3	2,7	1,8	3	2,1	1,6	0,8
p	0,01	0,01	н/з	0,05	0,05	н/з	н/з

* - значимость различий между показателями социально-психологической адаптации старшеклассников и их матерей;

** - значимость различий между показателями социально-психологической адаптации старшеклассников и их отцов;

*** - значимость различий между показателями социально-психологической адаптации матерей и отцов старшеклассников.

В ней, наряду с интегральными показателями социально-психологической адаптации старшеклассников, матерей и отцов, даны результаты статистической проверки значимости выявленных различий по всем шкалам между тремя группами испытуемых. Результаты относительно социально-психологической адаптации испытуемых, представленные в таблице 2.,

указывают на то, что уровень социально-психологической адаптации у старшеклассников ниже, чем у обоих родителей. В то же время старшеклассники меньше, чем родители проявляют эскапизм. Это свойство обычно проявляется в пассивности во взаимодействии с окружающими, в принятии социальной позиции подчиненного, в перекладывании ответственности за результаты своей деятельности, в тенденции к уходу, бегству от проблем. По нашим же данным получается, что у старшеклассников, при значимо более низких, чем у обоих родителей, показателях по шкале эскапизм, более низкие показатели по социально-психологической адаптации. Такой парадокс вызывает вопрос: на что направлена активность старшеклассников, если она не обеспечивает им, хотя бы такой же уровень адаптации, как у родителей? Полученные результаты об особенностях социальных установок старшеклассников в мотивационно-потребностной сфере дают возможность предположить, что активность старшеклассников имеет неадаптивный характер. Она направлена не на результат, который обуславливает адаптацию, а на процесс, на поиск собственных путей решения задач. Чтобы подтвердить или опровергнуть это предположение мы использовали статистический метод корреляционного анализа - коэффициент Пирсона для установления наличия связей между значимыми социально-установочными объектами испытуемых и их социально-психологической адаптацией. Применение данного метода подтвердило влияние на уровень социально-психологической адаптации социальной установки, предметом которой является результат. Это позволило прийти к заключению о том, что более низкий, чем у родителей, уровень социально-психологической адаптации старшеклассников находится в определенной зависимости от содержания значимых для них объектов социальных установок в мотивационно-потребностной и мотивационно-ценностной сферах. Ориентации старшеклассников на процесс, свободу, независимость не обеспечивают им того же уровня социально-психологической адаптации, как у родителей, направленных на результат. По мере того, как значимые для родителей социально-установочные объекты - результат, труд - приобретают большее значение и для старшеклассников, у детей также повышается уровень социально-психологической адаптации. Социальные установки на процесс, свободу, независимость у старшеклассников имеют скрытое, латентное, преадаптивное значение: они обуславливают развитие потенциала, виртуальных возможностей, необходимых для адаптации в дальнейшем, для достижения результата при самодетерминированных целях. Применение методики Д.Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави позволило оценить не только семейную адаптацию, но и семейную сплоченность. Данные, полученные с помощью опросника «Шкала семейной адаптации и сплоченности» свидетельствуют о том, что и показатели семейной адаптации, и показатели семейной сплоченности у старшеклассников значимо ниже, чем у

матерей и отцов. Между показателями уровня семейной адаптации и сплоченности родителей достоверно существенной разницы нет. В целом результаты, полученные с помощью опросника коррелируют с данными о социально-психологической адаптации старшеклассников и родителей. Можно предположить, что уровень социально-психологической адаптации обоих родителей выше, чем у детей потому, что у первых выше показатели по семейной адаптации и сплоченности. Чтобы проверить данное предположение мы применили коэффициент корреляции Пирсона для установления связей между двумя парами переменных, а именно: семейной адаптацией и социально-психологической адаптацией; семейной сплоченностью и социально-психологической адаптацией. В результате было установлено, что во всех трех выборках испытуемых присутствует связь между семейной адаптацией и социально-психологической адаптацией, но она не достигает уровня статистической значимости: у старшеклассников $r = 0,107$; у матерей - $r = 0,113$; у отцов - $r = 0,060$. При сопоставлении второй пары переменных - семейной сплоченности и социально-психологической адаптации - наоборот, во всех трех выборках испытуемых были выявлены статистически значимые корреляции. Связь сплоченности и социально-психологической адаптации у старшеклассников умеренная, значимая ($r = 0,358$; $p = 0,05$); у обоих родителей также (у матерей $r = 0,293$; $p = 0,05$; у отцов $r = 0,275$; $p = 0,05$). Выявленные корреляции говорят о том, что семейная адаптация влияет на уровень социально-психологической адаптации, но не значимо, в то время как семейная сплоченность - оказывает существенное влияние на уровень социально-психологической адаптации и старшеклассников, и родителей. Следовательно, важно было выяснить, что детерминирует семейную сплоченность. Корреляционный анализ связей между изученными переменными позволил сделать такие заключения. Во-первых, уровень социально-психологической адаптации зависит от содержания значимых для старшеклассников и значимых для родителей объектов социальных установок. Во-вторых, в тех случаях, когда конфигурация значимых социально-установочных объектов старшеклассников совпадает со значимыми для родителей социально-установочными мотивами, повышается семейная сплоченность, а вслед за ней повышается и уровень социально-психологической адаптации старшеклассников. Таким образом, можно утверждать, что именно совпадение содержательной стороны социальных установок детей и родителей обуславливает семейную сплоченность, которая, в свою очередь, благоприятно влияют на уровень социально-психологической адаптации старшеклассников.

Итак, проведенное экспериментальное исследование показало, что важной особенностью социальных установок в мотивационно-потребностной и мотивационно-ценностной сферах старшеклассников, является их ориентация на процесс, свободу, независимость. Родители

старшекласников более ориентированы на результат. Данные особенности обуславливают процесс социально-психологической адаптации старшекласников и родителей. Эти выводы, а также анализ и обобщение фундаментальных работ по проблемам социальных установок и социально-адаптационных процессов, позволили сформулировать ряд принципов, руководство которыми предположительно может способствовать личностному развитию, самодетерминации и социально-психологической адаптации старшекласников. А именно: принцип развития личностной автономии, принцип развития самосознания, принцип объективации, принцип осознанной самодетерминации, принцип стимулирования неадаптивной активности и превращения ее в адаптивную активность. В целях реализации перечисленных принципов были составлены ряд рекомендаций.

1. Школьные психологи в сотрудничестве с педагогами и родителями могут способствовать личностному развитию, самоопределению и социально-психологической адаптации старшекласников при удовлетворении их потребностей в независимости, самовыражении, поисковой активности и ориентации ее на самопознание, саморазвитие и достижение результатов при самодетерминированных целях;

2. Развитие у старшекласников самосознания, осознания ими своих желаний, намерений, ценностей и объективации собственных возможностей; формирование у них чувства ответственности за сделанный выбор, стремления к достижению желаемого результата самостоятельно выбранными, апробированными и морально приемлемыми способами;

3. Комплекс методических приемов может быть использован школьными психологами в качестве психодиагностического инструментария при изучении социально-установочных явлений, социально-психологической адаптации, семейной сплоченности и адаптации, а также преподавателями высших учебных заведений, в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в области психологии.

Библиография

1. Bucun N., Tarnovschi A. Modalități de adaptare psihosocială a părinților față de copilul bolnav. În: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: IȘE, 2012, p. 343-345.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект - Пресс, 2010. 363 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987. 175с.
4. Кон И. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 244 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2001. 752 с.

6. Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. М.: Речь, 2006. 360 с.

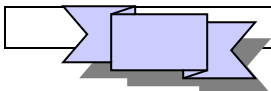
7. Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений в семье. Дис. ... докт. психол. наук. Кострома, 2013. [Электронный ресурс] // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-psihologiya-mezhpkolennyh-otnosheniy-v-semie> (дата обращения: 04.05.2016).

8. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.

9. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М.: Институт психологии РАН, 1999. 448 с.

10. Яницкий М.С., Серый А.В. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2010. 102 с.

Primit 16.05.2016



Impactul psiho-social al divorțului în familia tipică vs. familia copilului cu dizabilități

Psychosocial impact of divorce typical family vs. family of children with disabilities

Olărescu Valentina, conf., dr.,

Dumitriu Gabriela, Psiholog, drd.

Summary

The family of disabled children crossing a crisis generated by divorce is in a higher psychosocial vulnerability position than typical family feature, vulnerability generated by the specific context of support and care of children with special needs. If for families with typical development and medium or high socio-professional level there is a relative awareness of the need for post-divorce psychological support, for families of this particular type the awareness is absent or very vague. This predisposes the child to failure in the long term. Psychological intervention must be carried out very subtle.

Key words: child with disabilities, borderline intellect, parental role, emotional balance, divorce implications.

Rezumat

Familia copilului cu dizabilități care traversează o criză generată de divorț se află într-o situație de vulnerabilitate psiho-socială mai mare decât cea caracteristică familiei tipice, vulnerabilitate generată de contextul specific de susținere și îngrijire a copilului cu nevoi speciale. Dacă în cazul familiilor cu dezvoltare tipică și nivel socio-profesional mediu sau ridicat există o conștientizare relativă a nevoii de suport psihologic post-divorț, în acest tip particular de familie această conștientizare este absentă sau foarte vagă. Intervenția psihologică se desfășoară foarte subtil

Cuvinte cheie: copil cu dizabilități, intelect de limită, rol parental, echilibru emotional, implicații ale divorțului.

Introducere

Dintre toate fenomenele manifestate în familii, divorțul este unul care afectează echilibrul psiho-emoțional al membrilor ei, în special al copiilor, și generează disfuncții, uneori majore, pe toate nivelurile vieții lor (personal, relațional, economic, profesional, social, spiritual). Gravitatea efectelor negative este influențată de unele caracteristici ale copilului: vârstă, sex, temperament, starea de sănătate fizică și psihică etc. La acestea se adaugă consecințele conflictului dintre părinți, care uneori se întinde pe perioade lungi. Schimbările din viața copiilor, cum sunt schimbarea rutinei zilnice, a școlii, uneori a domiciliului, se coroborează cu dificultățile financiare și la nivel social și cu dezacordurile dintre părinți privind creșterea copilului, disciplina, programul de legături personale.

În **România**, divorțul poate fi interpretat, la ora actuală, drept un fenomen social în creștere. Numărul divorțurilor a crescut cu **328% din anul 1930 până în 2015**, rata fiind de 1,22 la o mie de locuitori, se arată într-o publicație a Institutului Național de Statistică (INS)[18].

În **Republica Moldova**, conform datelor publicate pe site-ul Biroului Național de Statistică[19], în anul 2014 s-a înregistrat un număr de **11130 de divorțuri**, reprezentând un procent de **3.1% din totalul cuplurilor căsătorite**. Din păcate nu există, la ora actuală, statistici privind numărul de divorțuri în familiile cu copii cu dizabilități, sau cel puțin nu sunt făcute publice. În ceea ce privește numărul de **copii cu dizabilități** de pe teritoriul României statisticile oficiale[20] publicate de Organizația UNICEF arată că în România, la nivelul anului 2015 erau înregistrați 70.647 de copii cu dizabilități, dintre care 60.645 sunt de vârstă școlară, 25.902 - în învățământul special și 23.773 de copii - în școli de masă.

În municipiul **București** trăiesc **4.366 de copii cu dizabilități**, Conform Centrului Municipiului București pentru Resurse și Asistență Educațională (CMBRAE)[21], au fost orientați către școli de masă pentru anul școlar 2014-2015 un număr de 742 de copii cu cerințe educaționale speciale în peste 220 de școli.

Potrivit unui studiu realizat de Organizația UNICEF [21], 50,32% sunt copii încadrați în gradul grav, 20,01 % din copii sunt încadrați în gradul accentuat, iar 29,67% în gradul mediu și ușor.

Conform statisticilor publicate pe site-ul **Biroului Național de Statistică**, estimativ, numărul total al persoanelor cu dizabilități în **Republica Moldova** este de 184,3 mii persoane, inclusiv **14,0 mii copii cu vârsta de 0-17 ani**. Copiii cu dizabilități constituie **2% din numărul total al copiilor din Republica Moldova**. În medie la 10 mii locuitori revin 518 persoane cu dizabilități și 199 copii cu dizabilități la 10 mii copii cu vârsta 0-17 ani.

Așadar, actualitatea și importanța temei rezidă atât în amploarea fenomenului divorțului, cât și în nevoile particulare pe care le are o familie, în urma divorțului. În cazul particular al familiei în care trăiește un copil cu nevoi speciale, membrii acesteia se confruntă cu o dublă traumă: aceea a necesității unei susțineri speciale, dar și a separării. Rolul primordial, în acest caz, revine părintelui copilului cu dizabilități, care se află în situația de a asigura un mediu de protecție și îngrijire specială a acestuia, dar și de a-și asigura și un suport social, emoțional, financiar, profesional, adecvat.

Studii asupra fenomenului divorțului în familia tipică vs. familia copilului cu dizabilități

Tema divorțului a suscitat atenția multor cercetători: psihiatri, psihologi, psihoterapeuți, asistenți sociali, sociologi. Atât în România, cât și pe plan mondial, sunt active diverse organizații ce luptă pentru apărarea drepturilor copilului cu părinți divorțați, rapoartele și studiile oferite de acestea fiind utile în elaborarea unor programe de sprijin pentru familia în criză: Save the Children (Salvați Copiii), Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului, atât în România cât și în Republica Moldova, Organizația Națiunilor Unite (ONU), United Nations Children's Fund (UNICEF), World

Health Organization (Organizația Mondială a Sănătății), American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (AACAP). Diverși autori au elaborat o serie de studii teoretice și practice privind fenomenul divorțului, cu prezentarea unor cazuri relevante și a modului de abordare și intervenție din perspectivă socială și psihologică: Dolto F., Evans R., Everett C., Grych, J. H., Fincham, F. D., Mitrofan I., Mitrofan N., Ionescu Ș., Nichols.N.P., Veleanovici A., Schwartz, R.C, etc.

De asemenea, mai mulți autori au studiat problema dizabilității copilului: Albu A., Albu G., Băban A., Avramescu, M.D, Străchinaru I, Bucun N., Olărescu V, Rusnac V, Weihs T.J. , Vasian T., Gherguț A., etc.

În ultimii ani, s-au derulat, prin intermediul instituțiilor pentru protecția drepturilor copilului o serie de proiecte ce aveau ca scop sprijinul familiei copilului cu dizabilități și elaborarea unor programe de incluziune socială pentru aceștia. Există, de asemenea, programe de suport, psihoterapie și consiliere pentru copiii și părinții din familii tipice, care traversează o situație de separare. Nu avem, însă, cunoștință despre existența unor programe care să vină în sprijinul familiei copilului cu dizabilități în/sau post-divorț, așa cum nu există o statistică privind numărul de cazuri de acest gen.

Din acest motiv, dar nu numai, considerăm că familia copilului cu dizabilități care traversează o criză generată de divorț se află într-o situație de vulnerabilitate psiho-socială mai mare decât cea caracteristică familiei tipice, vulnerabilitate generată de contextul specific de susținere și îngrijire a copilului cu nevoi speciale.

În prezent, în cadrul centrelor de zi din sistemul de protecție a copilului sunt înregistrați ca beneficiari ai programului, în special copii provenind din familii cu un statut socio-economic precar (părinți fără loc de muncă, sau cu loc de muncă în care obțin salariul minim pe economie, aflându-se în incapacitatea de a susține cheltuielile specifice creșterii și educării copilului, cu un nivel de educație scăzut și precaritate a condițiilor locative).

Totodată, mulți dintre acești copii trăiesc în familii monoparentale, rezultate în urma divorțului. Mare parte dintre ei au un nivel intelectual de limită, manifestând probleme școlare, de comportament, de adaptare, relaționale.

Dacă în cazul familiilor cu dezvoltare tipică și nivel socio-profesional mediu sau ridicat există o conștientizare relativă a nevoii de suport psihologic post-divorț, în acest tip particular de familii această conștientizare este absentă sau foarte vagă. Acest fapt predispune copilul la eșec pe termen lung.

Copilul cu intelect de limită

Conform literaturii de specialitate, intelectul de limită este caracterizat de un QI între 70 și 85-90.

Odată cu vârsta școlară, acest deficit este observabil, în condițiile cerințelor specifice și a competiției din sistemul educațional. Asociat, pot apărea tulburări de conduită, tulburări emoționale, tulburări de adaptare, de comportament. În plan cognitiv apar: dificultăți în sfera gândirii ipotetico-

deductive, dificultăți de învățare, trecere lentă de la stadiul operațiilor concrete la stadiul operațiilor formale. Ca atare, acești copii au nevoie de un mediu familial suficient de informat și suportiv, astfel încât să poată face față în mod optim cerințelor de tip școlar și social.

De foarte multe ori, în practică, copilul cu intelect de limită este întâlnit în familii dezorganizate, cu un nivel scăzut sau foarte scăzut de educație, fiind asociate comportamente familiale de tip abuz sau autoabuz, promiscuitate, lipsă de interes pentru educație, competențe și abilități parentale foarte scăzute.

În aceste condiții, odată cu intrarea în mediul școlar, copilul se confruntă cu noi cerințe cărora le face față cu greu, situație în care sprijinul din partea familiei este esențial. Așadar, în cazul destrămării familiei, copilul se confruntă cu o dublă provocare: a face față cerințelor școlare și a se adapta unei situații familiale perturbate, nefavorabile. Se relevă astfel necesitatea elaborării unui program de intervenție ce are ca scop acordarea de sprijin familiei aflate în dificultate, astfel încât dezvoltarea pe termen lung a copilului să nu favorizeze repetarea unui tipar familial predispus eșecului.

Impactul psiho-social al divorțului asupra familiei

Perturbări la nivelul funcțiilor familiei

Conflictul familial și divorțul produc o restructurare la nivel de principalele funcții ale familiei. În literatura de specialitate [17], sunt descrise o serie de funcții care definesc nucleul familial. Le vom alege spre analiză pe cele care înregistrează cele mai semnificative perturbări, odată cu divorțul:

- funcția economică, care presupune rolul parental de a asigura resursele materiale și financiare necesare existenței familiei. Odată cu separarea, are loc o diminuare, uneori chiar o condiționare a resurselor disponibile pentru creșterea copiilor. Acesta este un aspect care apare adesea spre dezbateri în practica psihologului atunci când abordează cazurile de divorț, ca sursă de nemulțumire a părintelui la care copilul are domiciliul cu privire la implicarea celuilalt părinte. Frustrarea principală ține de măsura în care fiecare dintre adulți își direcționează resursele financiare, părintele care petrece mai mult timp cu copilul fiind, din punctul său de vedere, mult mai implicat financiar. În unele cazuri, de aici până la a tranzacționa accesul la copil în funcție de acest aspect mai este doar un pas. Chiar și în cazurile în care, celălalt părinte se implică financiar suplimentar, pe lângă obligația legală, pot apărea nemulțumiri legate de direcționarea resurselor, situație care adâncește conflictul dintre adulți, cu impact negativ asupra copilului, care de multe ori înțelege că iubirea unui părinte se măsoară în suma de bani pe care o investește lunar.

- funcția de solidaritate, care presupune a asigura unitatea și stabilitatea familiei. La nivel general, această funcție este una de tip tradițional, din ce în ce mai amenințată de rata în creștere a divorțurilor. Rolul acestei funcții este unul de a fixa o bază de raportare a membrilor familiei, care include identitatea personală, sentimentul de apartenență, încredere, sprijin, ajutor. Toate aceste caracteristici sunt necesare

pentru dezvoltarea armonioasă a unui copil. Prin urmare, destrămarea familiei amenință, în primul rând, baza de siguranță și solidaritate a copilului.

- funcția de socializare, care presupune a transmite atitudini, valori, principii, modele de comportament. Cu alte cuvinte, modelul de comportament al părinților devine un cadru de dezvoltare pentru copil, care învață, în felul acesta, ce se face și ce nu se face. Prinși în vârtejul conflictului, adulții scăpa uneori din vedere impactul pe care comportamentele lor îl au asupra copilului. Rolul psihologului, în acest caz, este, tocmai, de a aduce în prim plan perturbarea acestei funcții și eventualele repercusiuni pe care le poate avea în viața copilului.

Perturbări ale rolurilor familiale

Rolurile sunt seturi coerente de comportamente așteptate de la o persoană în virtutea poziției pe care o are într-un sistem, grup, societate[8] . În cadrul familial, întâlnim rolurile conjugal, parental, fratern și, am adăuga, rolul filial. În familiile marcate de conflict, există o perturbare a acestor roluri, din mai multe puncte de vedere, intrând în sarcina specialistului evaluarea acestor roluri și sprijinul pentru restructurarea lor.

- rolul conjugal este primul afectat în cazul divorțului. Cei doi parteneri se văd puși în situația de a renunța la acest rol de soț/soție și la setul de comportamente aferent pentru a-și restructura poziția din perspectiva rolului de părinte singur, pentru care, de cele mai multe ori, nu există repere comportamentale, într-o prima etapă. Putem vorbi, astfel, de o dezorientare legată de rol, care face că anxietatea în legătură cu divorțul să fie mai accentuată la unul dintre parteneri sau la ambii. Restructurarea rolului presupune identificarea și accesarea acelor resurse individuale care produc o re poziționare a individului în raport de sens personal. În absența rolului conjugal, se poate produce un refugiu în rolul parental, cu o exacerbare a dependenței față de acesta. Astfel poate fi explicată, în unele cazuri, luptă de putere care intervine între doi foști parteneri, pentru monopolul asupra copilului/copiilor.

- rolul parental este, de asemenea, perturbat în cazul unui divorț, fie prin preluarea în mai mare măsură a răspunderilor care țin de copil, fie prin restricționarea accesului liber la copil. Fiecare dintre cei doi părinți are, în dinamica familială și în viața copilului, un rol bine definit, mama fiind investită cu funcția emoțională și de susținere, tatăl fiind investit cu funcția de socializare și contact cu exteriorul. În cazul unei separări sănătoase, cei doi foști parteneri pot colabora în continuare, din rolurile parentale, pentru a minimaliza pe cât posibil supraresponsabilizarea unuia dintre ei. Însă, în cazul unui divorț agresiv, în care rolul parental este contaminat cu conflictul rolului conjugal, unul dintre parteneri poate fi exclus în mod intenționat, rolul sau fiind preluat de către celălalt, sau anulat în mare măsură. Impactul acestui dezechilibru asupra copilului poate fi dramatic, de aceea, unul dintre obiectivele procesului de consiliere/psihoterapie este echilibrarea rolurilor parentale.

- rolul fratern poate fi perturbat în măsura în care copiii sunt încurajați să se alieze cu adulții, să își exprime direct sau indirect preferințele, să aleagă părintele cu care vor să rămână sau să constituie suport pentru părintele care suferă. Astfel, frații se văd puși în situația de a se separa emoțional pentru că au preferințe diferite, de a se separa emoțional de unul dintre părinți pentru a se alia, împreună, cu celălalt părinte, sau de a fi separați fizic, prin schimbarea domiciliului.

- rolul filial presupune respect față de părinte, loialitate, iubire, încredere, apartenență. Rolul filial se manifestă în raport de ambii părinți și este necondiționat. Problema apare atunci când copilul simte că e cazul să aleagă ce părinte își iubește mai mult. Desigur, se poate prefigura o anumită preferință pentru unul dintre părinți, în funcție de modul în care acesta răspunde nevoilor copilului prin a fi mai disponibil, mai permisiv, a petrece mai mult timp, a fi mai prezent, a se implica în activitățile copilului. Însă această preferință nu înseamnă că un copil poate alege între mamă și tată, ci doar că dintre mama și tata, unul este mai prezent la nevoile copilului, emoțional și fizic.

În practică, nu puține sunt situațiile în care unul dintre părinți este abuziv în relația cu copilul. Rolul specialistului este de a depista calitatea relației părinte-copil și de a interveni acolo unde relația are caracteristicile abuzului. De multe ori, o alianță cu unul dintre părinți poate masca o reacție de respingere a celuilalt părinte abuziv, copilul manifestând dependența față de părintele în care are încredere. Prin urmare, înainte de a ne pronunța asupra influenței unuia dintre părinți în perturbarea rolului filial cu celălalt părinte, este indicat să studiem calitatea relației celuilalt cu copilul, căci respingerea ar putea fi justificată.

Perturbari de tip emotional

Divorțul emoțional intervine înaintea celui fizic sau legal, acestea din urmă fiind, de fapt, declarația asumată a primului. Din păcate, echilibrul emoțional al părinților este în strânsă legătură cu cel al copiilor, astfel încât orice perturbare la primul nivel se reverberează mult mai intens în cel de-al doilea. Oricum ar fi, un divorț civilizat sau, dimpotrivă, unul violent, efectele sale emoționale nu pot fi neglijate. Orice pierdere este o traumă, de mai mică sau mai mare intensitate și necesită o perioadă de vindecare. În acest proces, copilul poate experimenta o paletă largă de emoții, cu sau fără legătură cu realitatea: frustrare, teamă, sentimentul de a fi abandonat, anxietate, descurajare, respingere, furie, etc. În procesul terapeutic, psihologul are sarcina de a săpa cu tact în profunzime și a permite acestor trăiri să iasă la suprafață.

Nu de puține ori, copilul cu părinți divorțați va nega, minimaliza sau evita acest subiect și trăirile legate de el. O poate face ca mod de a se proteja pe sine de impactul acestui eveniment, pentru că reflectă modul în care familia îl raportează la ceea ce se întâmplă.

Implicații ale divorțului

După analiza asupra zonelor care țin de funcționarea familială perturbate de conflictul premergător sau însoțitor al divorțului, considerăm necesară o trecere în revistă a implicațiilor pe care divorțul propriu-zis le are în viața de familie, la modul concret. Acestea constituie, în egală măsură, zone de acțiune în demersul de consiliere/psihoterapie.

- *Implicații legale.* Un proces de divorț este, în zona concretă, un proces decizional validat legal. Implică o schimbare de nume, o împărțire a bunurilor comune, o separarea fizică și locativă, o decizie legală în legătură cu custodia, domiciliul copilului, programul de vizitare, petrecerea sărbătorilor legale, a zilelor de naștere. Cumva, tot ceea ce înainte era trăit natural în cadrul familial, devine normat, supravegheat, constrâns și reglementat legal. Relația părinte-copil pierde din calitate și naturalețe, iar dacă între cei doi părinți persistă conflictul, poate deveni chiar dificilă și provocatoare de suferință.

- *Modificarea contextului personal de viață.* În urma divorțului, unul dintre părinți își schimbă domiciliul. Copilul pleacă cu el sau rămâne, în absența lui. Componenta familiei se schimbă, la fel și obiceiurile și regulile casei. Sarcinile de zi cu zi ale părintelui absent sunt preluate de celălalt părinte sau de un membru al familiei extinse. Programul zilnic al copilului se poate modifica, programul de final de săptămâna, vacanțele sunt împărțite între cei doi părinți. Dintr-o dată, mare parte din universul personal al copilului se schimbă într-un mod care indică o lipsă. E nevoie de timp pentru reorganizare, reacomodare, re poziționare. Copilul se raportează acum la două domiciliu, două camere proprii, două seturi de jucării, haine, întâlniri cu familia extinsă. Intervenția terapeutică poate viză reacomodarea copilului la noul context de viață, sprijin acordat părinților pentru a organiza un context de viață cât mai puțin invalidant prin absența unuia dintre membri, a pune baze pentru un context sănătos, în ciuda separării.

- *Modificarea contextului social.* Odată cu divorțul, se modifică și rutina legată de petrecerea timpului și contactul cu exteriorul. Fiecare dintre cei doi părinți își prefigurează noi preferințe și preocupări legate de petrecerea timpului liber. Cercul de prieteni se poate modifica, pe principiul alegerii partenerului cu care vor să continue relația de prietenie, în special în cuplurile în conflict. În cazul în care domiciliul copilului se schimbă, pe lângă modificarea contextului personal și familial, are loc o schimbare majoră legată de mediul școlar, vecinătate, relații de prietenie. Adaptarea poate fi extrem de dificilă, fără un sprijin adecvat. În condițiile în care nu este gestionată corect, poate duce la tulburări emoționale și de comportament, ca simptom al suferinței și dezorientării pe care copilul le trăiește.

Pentru specialist, zona globală de intervenție vizează întreg universul copilului. Însă, acest aspect nu se poate aborda izolat. Nu vom uita faptul că patronii acestui univers sunt părinții, care la rândul lor,

au nevoie de sprijin. O intervenție care se dorește o reușită asupra copilului se va extinde asupra tuturor persoanelor implicate, fie că vorbim de părinți, sau de familia extinsă care intră în contact cu copilul.

Intervenția privind competențele și abilitățile parentale în cazul familiei destrămate

În cadrul acestei secțiuni, propunem un model legat de dezvoltarea competențelor parentale post-divorț, înțelegând prin aceasta o reorganizare a competențelor parentale, într-un mod adaptat noii situații care implică reorganizarea familiei, cu accent pe dezvoltarea unui set specific de competențe necesare părintelui copilului cu intelect de limită. Pornim de la premiza conform căreia există diferențe între părinții copiilor cu dezvoltare tipică și cei ai copiilor cu IL la nivelul reacției psihologice și a capacității de susținere în urma divorțului, diferențe ce țin de reactivitatea emoțională, competențe parentale, conștientizarea nevoii de suport, capacitate de adaptare. Pe lângă problematica specifică divorțului, în cazul copilului cu intelect de limită avem o dublă dificultate, legată de specificul acestei tipologii, care, de multe ori, este greșit înțeleasă și gestionată de către părinte.

Pornim de la modelul propus de S. Glăveanu, [6], pornind de la studii empirice, calitative. Autoarea realizează o viziune plenară/integratoare a modelului parental, având incluse secvențe conceptuale provenind de la mai mulți autori (printre care Diana Baumrind, B. Spock, E. Fischbcin, Dorothy Law Nolte și Rachel Ilarris, I. și D.D. Dolean, Carmen Ciofu etc.) . Astfel, autoarea descrie conceptul de competența parentală și nivelul de dezvoltare a acesteia, pe următoarele dimensiuni:

- Cunoaștere - vizează abilitatea părintelui de a cunoaște, în funcție de etapele de vârstă ale copilului, nivelul de dezvoltare al acestuia și, pe baza acestei cunoașteri, de a-și explica reacțiile copilului, de a înțelege nevoile acestuia și de a formula răspunsuri adecvate lor;

- Suport afectiv și managementul stresului - implică abilitatea părintelui de a cunoaște și a utiliza modalități eficiente atât de prevenire, cât și de coping al stresului din familie; presupune gestionarea situațiilor tensionale și oferirea unui suport afectiv care să ajute copilul în a-și gestiona emoțiile negative;

- Disciplinare - reflectă abilitatea părintelui de a comunica asertiv, de a gestiona adecvat regimul de recompensă și pedeapsă, permițând, astfel, dezvoltarea tuturor potențialităților unei personalități armonioase;

- Managementul timpului - relevă, pe de-o parte, abilitatea părintelui de a determina calitatea și cantitatea timpului petrecut cu propriul copil și, pe de altă parte, capacitatea sa de a coordona/dirija timpul copilului, de a crea contexte care să contribuie la stimularea gândirii critice și creatoare și la dezvoltarea simțului estetic și, de asemenea, care să susțină inserția socială a copilului;

- Managementul crizelor - reflectă abilitatea părintelui de a fi un bun lider, de a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta, astfel depășind situațiile critice de natură educațională sau

personală și determinând dezvoltarea gândirii critice și raționale a copilului, precum și a perseverenței în rezolvarea de probleme.

Așadar, pornind de la structura tabloului competențelor parentale, abordăm modul în care urmărim modificarea lor adaptativă, în situația de divorț.

Cunoașterea și satisfacerea de către părinte a nevoilor de dezvoltare fizică, psihică, socială și spirituală a copilului, specifice vârstei și situației concrete, implică, în acest caz specific și cunoașterea efectelor separării asupra copilului, în funcție de nivelul său de dezvoltare (cognitivă, afectivă, socială). Cunoașterea acestor consecințe ajută părintele să prevină, prin dezvoltarea unui set nou de comportamente, efectele negative pe care divorțul le-ar putea avea asupra copilului. Așadar, structura intervenției va îngloba și o secțiune de psiho-educație, ce are ca rol central transmiterea de cunoștințe legate de modul în care divorțul afectează copilul cu dizabilități în funcție de caracteristicile sale specifice.

Capacitățile acestuia de a dezvolta o **relație afectivă pozitivă** și comunicarea cu copilul vor lua, în contextul actual, o nouă formă, care va ține cont de felul în care este reorganizată familia, statutul locativ al copilului, capacitatea de implicare a părintelui în cât mai multe activități cu copilul, în ciuda situației de separare, modul în care acordă sprijin afectiv și comunică cu copilul, administrând elementele care țin de proximitate și relația cu celălalt părinte.

Abilitățile de a **identifica, exprima și tolera emoțiile negative, stabilirea limitelor, a regulilor și disciplinarea**, fie ca părinte singur, fie ca părinte care petrece mai puțin timp cu copilul decât petrecea anterior. Managementul disciplinei, în cazurile de divorț defectuos gestionate se poate transforma într-o situație de pierdere a controlului, în măsura în care această sarcină cade în atribuția unui singur părinte, celălalt considerând că nu este de datoria sa să se implice câtă vreme nu mai locuiește cu copilul sau, mai grav, profitând de aceasta situație pentru a se arăta extrem de permisiv în scopul de a câștiga simpatia copilului.

Managementul timpului devine o competență deosebit de importantă în situațiile de divorț, cuprinzând atât o bună abilitate de a organiza și gestiona de comun acord timpul petrecut cu copilul, cât și implicarea în organizarea programului zilnic al copilului și în activitățile sale. După cum observăm, pentru ca acest lucru să se întâmple, e nevoie de o intervenție ce are ca scop, în primul rând, optimizarea relației parentale.

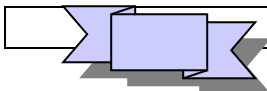
Abilitatea de a fi **un bun lider** și de a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta presupune o bună relație părinte - copil post divorț, consecvență, implicare, comunicare cu celălalt părinte.

Intervenția va avea în vedere, așadar, reorganizarea acelor competențe care anterior funcționau într-un mod adaptat contextului (construirea pe resurse) și crearea unora noi, necesare contextului actual.

Bibliografie:

1. Barrett I.E., Pseudo-mental Deficiency, a psychiatric syndrome. – Med Monthly, 1955, v.83
2. Dolto F. *Când părinții se despart*. Editura Trei, București, 2008
3. Dolto, F. , Angelino, I. *Cand Parintii se despart. Cum sa prevenim suferintele copiilor*
4. Everett C. *Divorțul sănătos*. Editura Trei, București, 2008.
5. Gherguț, A. (2007). *Sinteze de psihopedagogie specială*. Editura Polirom, Iași
6. Glăveanu S., *Competența parentală - Modele de conceptualizare și diagnoză*, Editura Universitară, București, 2012
7. Melton G. B. et al., *Psychological evaluations for the courts : a handbook for mental health professionals and lawyers*, The Guilford Press, New York, 2007.
8. Mitrofan, I., Ciupercă C., *Introducere în psihosociologia și psihosexologia familiei*, Editura Alternative, București, 1997.
9. Mitrofan I. *Psihopatologia, psihoterapia și consilierea copilului*. Editura SPER, București, 2001.
10. Nichols. N.P.; Schvartz, R.C. *Terapia de Familie. Concepte si metode*, Asociatia de Terapie Familiala, 2005
11. Olărescu V., *Efectele transgeneraționale ale conjugopatiei ce conduce spre divorț*. Acta et commentationes. Științe filosofice, psihologice, pedagogice și social politice. Chișinău, 2006
12. Olărescu V., Veleanovici A. *Sindromul Alienării Parentale, formă subtilă de abuz emoțional*. Volumul Conferinței științifice anuale Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului, UPS Ion Creangă, Chișinău, 2009.
13. Olărescu, V., *Reținere în dezvoltarea psihică*. Chiș., 1999
14. Păunescu C, *Deficiența mintală și organizarea personalității*. Buc, 1977.
15. Salvați Copiii. 1,2,3... *Pași în reabilitarea copilului care a suferit o traumă*. Editura Spiru Haret, Iași, 2009.
16. Vîrlan M. *Optimizarea comportamentului copiilor din familii temporar dezintegrate*. Chișinău, Editura UPS Ion Creangă, 2010.
17. Voinea, M. *Sociologia familiei*. Tipografia Universității București, București, 1993.
18. <http://www.insse.ro/> accesat la data de 10.01.2016
19. <http://www.statistica.md/> accesat la data de 10.01.2016
20. <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Brosura-Copiii-cu-dizabilitati-2013.pdf> accesat la data de 15.01.2016
21. <http://www.cmbrae.ro/> accesat la data de 15. 01.2016

Primit 23.05.2016



Asistența Parentală Profesională – formă alternativă de protecție a copiilor în dificultate
Foster Care – alternative form of protection for children in need

Vîrlan M., dr., conf., șefa catedrei Asistență Socială, UPSC ”Ion Creangă”

Dița M., lector catedra Asistență Socială, UPSC ”Ion Creangă”, doctorand

Summary

Child welfare is an area that has interested all people over many centuries, placing greater emphasis in the late nineteenth century, when forces were concentrated on protecting children from parents of violent or poor, placing their children in a form school or another. Reforms should be focused on a system of services to meet all the needs of children, to protect the vulnerable such as children in difficult circumstances, to offer them the chance to develop their full capacities and enable them to participate the key decisions that affect them and foster care is one way to success in this regard.

Key-words: foster care, child in need, social protection, family, parents

Rezumat

Bunăstarea copilului este un domeniu care i-a interesat pe toți oamenii pe parcursul mai multor secole, punându-se mai mare accent în secolul XIX-lea, când forțele erau concentrate asupra protejării copiilor de părinții violenți sau săraci, plasându-și copiii într-o formă de instituție sau alta. Reformele trebuie să se concentreze asupra unui sistem de servicii care să satisfacă toate nevoile copiilor, să-i protejeze pe cei vulnerabili precum sunt copiii aflați în situații dificile, să le ofere șansa de a-și dezvolta în totalitate capacitățile și să le permită să participe la deciziile cheie care îi privesc iar asistența parentală profesională reprezintă o cale de succes în acest sens.

Cuvinte-cheie: asistență parentală profesională, copil în dificultate, protecție socială, familie, părinți.

La momentul actual în Republica Moldova, copiii aflați în dificultate reprezintă unii din cei mai principali beneficiari ai sistemului de Asistență Socială, care se confruntă cu un șir de probleme. Problema de bază cu care se confruntă familia și copilul este sărăcia, care necesită o abordare suplimentară deoarece aceasta deseori duce la lipsirea copilului de posibilitatea și dreptul de a trăi, a crește și a se dezvolta într-o familie.

Familia reprezintă cea mai importantă „curea de transmisie” a normelor culturale din generație în generație, spunea R. K. Merton. Drepturile civile ale copilului încep din familie. Familia este un agent fundamental pentru conștientizarea importanței drepturilor omului și respectarea acestora, precum și a valorilor umanității, a identității și tradiției culturale proprii sau ale altor civilizații. În acest sens, stabilirea unui echilibru între autoritatea părintească și aplicarea drepturilor copilului, inclusiv a dreptului la libera exprimare, care reprezintă o necesitate ce trebuie îndeplinită prin toate metodele posibile. [3]

În ultimii ani, datorită situației social-economice precare apar tot mai mulți copii în dificultate (copii în situații de risc). Categoria copiilor aflați în dificultate se extinde și include copii plasați în instituții de ocrotire, copii rămași fără ocrotire părintească, copii cu dezabilități, copii abandonați, copii ai străzii, copii în conflict cu legea, etc. Cu părere de rău, acești copii sunt lipsiți de mediul familial, din diverse motive, bine cunoscute de către specialiștii din domeniul asistențial și anume: sărăcia, emigrarea părinților, decăderea din drepturi părintești sau abandonul maternal.

Conform ultimilor date statistice oficiale oferite de Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei în anul 2014 au fost luați la evidență 3326 copii rămași fără îngrijire părintească. Printre principalele motive de stabilire a statutului de copil rămas fără îngrijire părintească este plecarea peste hotare a unicului sau ambilor părinți (44,8% din copii), decăderea din drepturi părintești (17,1%) și alte motive cum ar fi: lipsa condițiilor de trai, neîndeplinirea obligațiilor părintești sau părinți ținânduți la pat/ grad sever de dizabilitate (20%), etc.

Copiilor rămași fără îngrijire părintească în cele mai dese cazuri li s-au aplicat forme de protecție familială, în special integrarea în familii extinse (58%), dar și plasarea în instituții de tip rezidențial - 13,6%. [2]

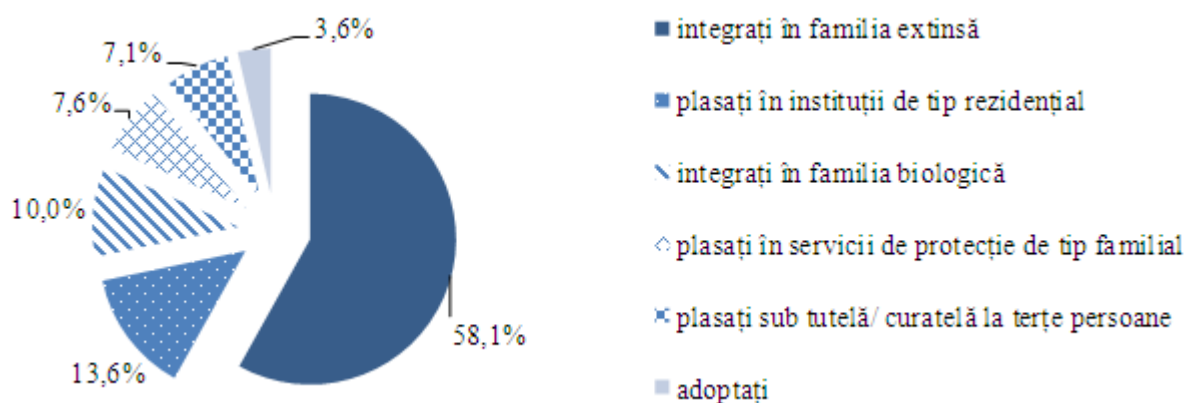


Figura 1. Forme de protecție aplicate copiilor rămași fără ocrotire părintească, 2014 [2]

Susținerea familiei este modalitatea cea mai eficientă de a oferi condiții normale de viață copiilor, de a preveni situațiile în dificultate. A sprijini copilul, fără a sprijini familia este practic imposibil, pentru că mediul cel mai favorabil pentru dezvoltarea acestuia îl constituie propria familie. În acest scop este importantă intervenția statului, organizațiilor non-guvernamentale în promovarea politicilor active de sprijin familial, prin dezvoltarea și acordarea serviciilor sociale profesionale, menite să prevină și să asiste familia în depășirea situațiilor de criză.[1]

A fi părinte înseamnă a transmite, respectiv a acționa ca intermediar între societate (categorii, clase, grupuri) – ai cărei (căror) agenți investiți cu puterea de a transmite sânt părinții – către copil. *A fi copil înseamnă* a primi (a recepta) mesajul pe care părinții îl transmit. Poziția părinților e sinonimă cu competența cognitivă și interacțională, cu certitudinea, în timp ce, copilăria echivalează cu absența cunoștințelor și abilităților, cu neputința. Rolul părinților în educarea copiilor nu poate fi nespecific și marginal câtă vreme experiențele primare au o importanță crucială în interiorizarea valorilor.[3]

În contextul celor expuse mai sus, este important de menționat că familia reprezintă un sistem de referință important pentru elaborarea, punerea în aplicare și evaluarea politicilor sociale din domeniu. Aceasta se datorează faptului că familia este instituția fundamentală în toate societățile, una dintre cele mai stabile forme de comunități umane, care asigură perpetuarea speciei, evoluția și continuitatea vieții sociale. Familia este considerată și o sursă de creare a bunăstării, presupunând participarea membrilor ei la activitățile producătoare de venituri, sprijinul intergenerațional, menținerea solidarității acestora. [4,5] În acest sens, în țara noastră a fost creat serviciul Asistență Parentală Profesionistă – ca alternativă la instituționalizarea copiilor rămași fără îngrijire părintească.

Asistența Parentală Profesionistă - este un serviciu social, care oferă copilului îngrijire familială substitutivă în familia asistentului parental profesionist, în baza delimitării drepturilor și responsabilităților cu privire la protecția drepturilor copilului și intereselor lui legale între direcția asistență socială și protecție a familiei / Direcția pentru ocrotirea și protecția minorilor din municipiul Chișinău și asistentul parental profesionist. Serviciul de asistență parentală profesionistă este prestat la nivel local și se instituie pe lângă direcția asistență socială și protecție a familiei / Direcția pentru ocrotirea și protecția minorilor din municipiul Chișinău. Beneficiari ai serviciului sânt copiii care se află temporar sau permanent în cel puțin una dintre următoarele situații:

- sânt privați temporar sau permanent de mediul lor familial;
- necesitățile lor speciale nu pot fi asigurate de către familia biologică;
- sunt sau pot deveni victime ale unei forme de violență, traficului de ființe umane, abandonului sau neglijenței, relelor tratamente, exploatării în timp ce se află în îngrijirea unuia sau ambilor părinți, a reprezentantului legal sau a oricărei alte persoane responsabile de îngrijirea acestora;
- copilul lipsit efectiv de grija părinților în situații determinate de absența acestora, cu excepția copilului ai cărui părinți sânt plecați peste hotare;
- copilul luat de la părinți din cauza existenței pericolului iminent pentru viața sau sănătatea acestuia ori aflat în situație de risc;
- copilul căruia i s-a stabilit statutul de copil rămas temporar fără ocrotire părintească;
- copilul căruia i s-a stabilit statutul de copil rămas fără ocrotire părintească;

- copilul cu dizabilități, părinții sau persoanele în grija cărora se află copilul care au nevoie de timp pentru recuperare;
- mamele minore cu risc de abandon al copilului.

Asistența Parentală Profesionistă este un serviciu de stat și o formă de protecție a copiilor lipsiți de o familie și activează în baza unui regulament și standarde minime de calitate:

- angajare oficială în câmpul muncii,
- venit lunar de aproximativ **2200-2400 lei**,
- poliță de asigurare medicală,
- carnet de muncă cu contract individual de muncă.

Un Asistent Parental Profesionist asigura la domiciliul său îngrijirea, creșterea și educarea temporară a copilului.

Serviciul de Asistență Parentală Profesionistă este una dintre cele mai bune soluții pentru copiii separați de familia lor naturală.

Asistența Parentală Profesionistă (APP) este un serviciu social, care oferă copilului îngrijire familială substitutivă în familia asistentului parental profesionist, în baza delimitării între autoritatea locală și asistentul parental profesionist a drepturilor și obligațiilor referitor la protecția drepturilor și intereselor legale ale copilului. Pentru copiii separați de familia lor naturală, acest serviciu de asistență este una dintre cele mai bune soluții, doar în aceste familii el este îngrijit, educat. [6]

APP este un serviciu social specializat, care oferă copiilor îngrijire familială substitutivă în familia unui asistent parental profesionist. Asistentul parental profesionist este angajatul Serviciului de asistență parentală profesionistă, care asigură la domiciliul său îngrijirea și educarea copilului pentru o perioadă determinată de timp. *Scopul* APP este de a oferi copilului îngrijire într-un mediu familial substitutiv pentru o perioadă determinată de timp.[8]

În familia asistentului parental profesionist pot fi plasați în același timp până la trei copii, excepție constituind plasarea împreună a fraților și surorilor, când numărul copiilor plasați în familia asistentului parental profesionist poate fi majorat până la 4 copii.

Cu toate că familia asistentului parental profesionist oferă copiilor în situații de risc căldura familială și toate cele necesare pentru o creștere și dezvoltare armonioasă a copilului, totuși acești părinți pot întâmpina unele dificultăți. Rezultatele unui studiu realizat de noi ne permite să evidențiem problemele și dificultățile cu care se confruntă familiile de asistenți parentali profesioniști și anume: probleme de relaționare și comunicare cu copiii, probleme de integrare familială și socială a copilului, probleme de sănătate și probleme comportamentale a copilului. Aceste rezultate sunt redate grafic în figura 2.

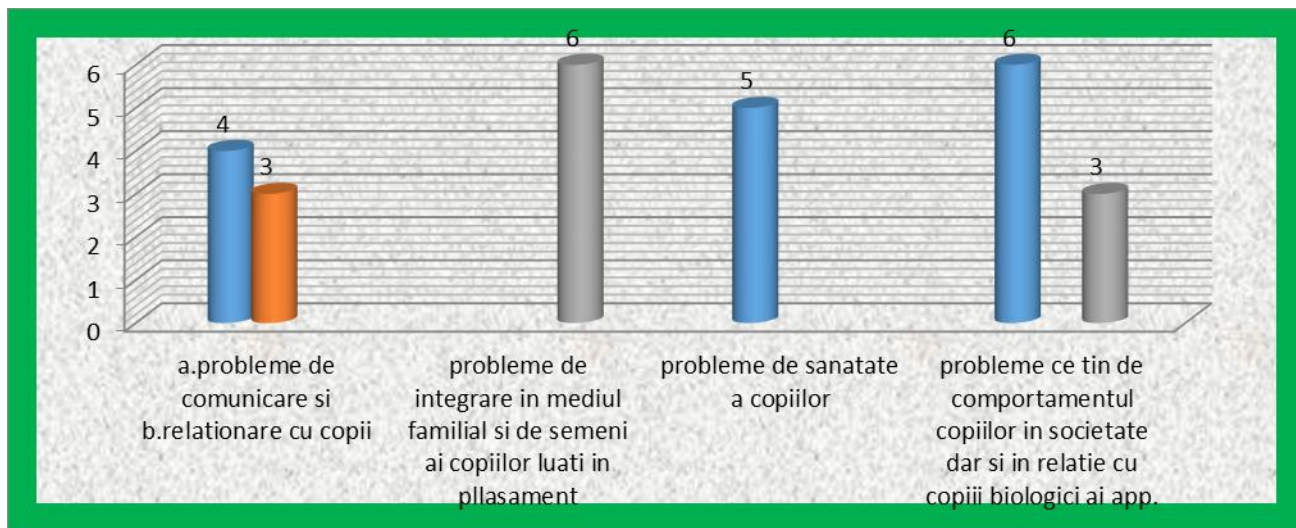


Fig. 2. Probleme și dificultăți în familia APP

Cu toate acestea, majoritatea asistenților parentali profesioniști susțin că copilașii lor se simt foarte bine acasă la ei, se vede pe fața lor o oarecare bucurie și fericire. Sunt alimentați la timp, au jucării, dorm liniștit, au înregistrat deja rezultate bune la școală, și-au făcut prieteni noi și unii chiar zic că nu vor să se întoarcă acasă înapoi:

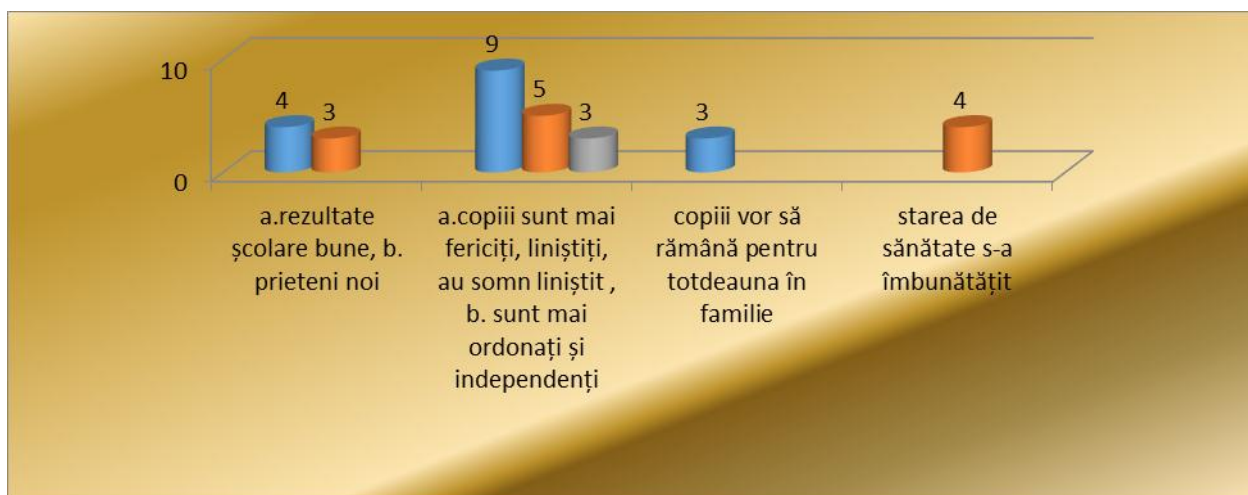


Fig. 3. Impactul APP asupra evoluției copilului din plasament

În figura 3 este prezentat grafic impactul asistenței parentale profesioniste asupra creșterii și dezvoltării copiilor. Astfel, în urma plasamentului copiilor în familiile-substitut, peste o scurtă perioadă aceștia înregistrează rezultate școlare bune, își fac prieteni noi, sunt mai fericiți, ordonați, deștepți, somnul devine liniștit și în general starea de sănătate se ameliorează simțitor.

Astfel, putem confirma faptul că totuși APP are un efect pozitiv asupra creșterii și dezvoltării copiilor aflați în dificultate , în special asupra dezvoltării personalității acestora, care vor ajunge la maturitate fiind gata pregătiți pentru viața de adult.

Specialiștii din domeniul protecției sociale a copilului rămas fără ocrotire părintească afirmă serviciul APP este unul eficient deoarece acesta:

- oferă copiilor un cămin familial pe care nu l-au avut
- îi ajută la formarea deprinderilor de viață
- le oferă acestora grijă și educație părintească
- le schimbă comportamentul de la unul deviant spre unul normal și social adecvat
- le oferă posibilitatea de a frecventa școala și grădinița

Asistenții sociali susțin foarte mult ideea dezvoltării serviciului APP ca formă alternativă de protecție a copilului în dificultate. Așa cum , din cauza crizei economice dar și altor factori cauzali, apar tot mai mulți copii rămași fără îngrijire părintească, acest serviciul are un rol foarte important ce va duce la dezvoltarea unor copii sănătoși ca și copiii care cresc în familiile biologice.

Copiii nu sunt vinovați de faptul că părinții lor nu-i pot crește și întreține, ei trebuie să crească într-o familie. De aceea, noi, cei implicați în domeniu trebuie să oferim această șansă copiilor creând cât mai multe servicii alternative.

Bibliografie:

1. Abandonul copiilor în Republica Moldova. Guvernul Republicii Moldova. UNICEF. Chișinău: Trigraf Tipar, 2005.
2. Anuarul Statistic al Republicii Moldova / Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. Chișinău: Tipografia Centrală, 2015
3. Bulgaru M. Aspecte teoretice și practice ale asistenței sociale, Chișinău: CE USM, 2000.
4. Codul familiei al Republicii Moldova, adoptat prin Legea Republicii Moldova nr. 1316-XIV din 26.10.2000 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2001, 2003.
5. Convenția Internațională cu privire la drepturile copilului, adoptată la New York la 20.11.1989, în vigoare pentru Republica Moldova din 25.02.1993 // Tratatate internaționale la care Republica Moldova este parte (1990-1998). Ediție oficială. Chișinău, 1998, vol.1,
6. Dilion M., Grigoraș S. Asistența parentală profesionistă. Ghid de aplicare practică. Chișinău, 2003.
7. Declarația drepturilor copilului, proclamată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20.11.1959 prin Rezoluția nr. 1386 (XIV) // Drepturile copilului și tânărului. Documente internaționale. București, 2002, vol. 1.
8. Malcoci L. Servicii sociale comunitare destinate copiilor în situații de risc//Parteneriate în dezvoltarea serviciilor de alternativă pentru copii și familii în situație de risc. Chișinău: DFID. 2003.

Primit 31.05.2016



Dezvoltarea personalității la vârsta preadolescentă în diferite situații sociale de dezvoltare Personality development preteen age in different social situations of development

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

Ciuntu Rita, licențiată în psihopedagogie

Summary

In this article, we are presented theoretical and experimental results of a study of personality development preteen educated in different social life (SSD in his understanding Vîgotski). The comparative experimental study were established differences in the development process, specific personality traits educated families preadolescents complete, incomplete families and orphans Preteens.

Key words: personality, development, social development situation.

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studio teoretico experimental al dezvoltării personalității preadolescenților educați în diferite medii sociale de viață (SSD, în înțelegerea lui Vîgotski). În studiul experimental comparativ au fost stabilite diferențe în procesul de dezvoltare, trăsăturile specifice în personalitatea preadolescenților educați în familii complete, familii incomplete și preadolescenții orfani.

Cuvinte cheie: personalitate, dezvoltare, situație socială de dezvoltare.

Vârsta preadolescentă se caracterizează prin trecerea spre maturizare și integrare în societatea adultă, cu solicitările ei sociale, familiale, profesionale etc. Perioada dată este legată de schimbări de mare intensitate și cu efecte vizibile în înfățișare, comportamente și relaționare internă cu lumea exterioară, inclusiv prin creșterea capacității de integrare în specificul vieții sociale.

Preadolescența este o etapă de restructurare afectivă și intelectuală a personalității, descrisă ca o perioadă ingrată, dificilă atât pentru preadolescenți, cât și pentru cei care se află în contact cu ei.

Mediul de viață poate exercita atât influențe pozitive, cât și negative în procesul de dezvoltare a personalității care trebuie contracarate cu un alt factor fundamental, educația. Mediul este un factor necesar, dar nu suficient pentru dezvoltarea deplină a ființei umane.

Educația este un factor care transformă potențialul ereditar în componente ale vieții psihice și direcționează convergent cu scopurile sale chiar și influențele de mediu, formează mecanismele superioare ale psihismului uman, asigură dezvoltarea psihică deplină a omului.

Toate modificările care au loc în această perioadă de vârstă (în plan biofizic, intelectual, social, afectiv, moral) trebuie bine cunoscute atât de către cadrele didactice, cât și de către părinți, pentru a putea veni în întâmpinarea lor, pentru a-i înțelege pe preadolescenți și pentru a putea adopta cele mai adecvate măsuri în vederea asigurării dezvoltării psihice și a personalității preadolescenților. Prin cunoașterea

particularităților de vârstă, a specificului acestei etape de dezvoltare în ceea ce privește resursele, motivațiile, mecanismele de adaptare, transformările psiho-fizice cu consecințele lor, se va evita suprasolicitarea posibilităților limitate ale acestui stadiu și se vor înțelege mai bine manifestările comportamentale și reacțiile preadolescenților.

În sens strict psihologic, personalitatea, este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării ei. Personalitatea este o sinteză (unitate) bio-psiho-socio-istorică și culturală, care asigură adaptarea originală a individului la condițiile mediului natural și mai ales, social. Are caracterul unei structuri vectorizată axiologic și teleologic, trinomul valori – atitudini – idealuri fiind principalul nucleu funcțional care mediază elaborarea conduitei sociale [9].

După Gordon Allport personalitatea umană este „organizare dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psiho-fizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic” [2, p.75].

Personalitatea este o structură compusă ce cuprinde o serie de „trăsături și calități formale, dinamico-energetice (temperamentul), de conținut, socio-morale și axiologice (caracterul) și aspecte instrumentale, performanțiale” [10, p. 77-79].

Eysenck a ajuns la concluzia că personalitatea poate fi descrisă prin două dimensiuni majore, care stau la baza diferitelor tipuri umane pe care le întâlnim, și anume:

- extraversiunea (E);
- neuroticismul (N);

Ulterior, autorul a adăugat o a treia dimensiune a personalității:

- psihoticismul (P).

Fiecare din acești factori principali este compus din câțiva factori secundari. Analizând factorii secundari se deduce mai bine ceea ce înțelegea Eysenck prin factorii principali.

Jung adaugă dimensiunii extraversive – introversie, în explicarea structurii personalității, patru funcții psihologice, fiecare utilizând în mod instinctiv cea mai dezvoltată funcție a sa, în orientarea spre lumea exterioară sau interioară.

Deși psihologii aveau păreri oarecum distincte în legătură cu ceea ce se înțelege prin personalitate, Allport a constatat existența a trei elemente comune:

1. Fiecare individ are o personalitate unică;
2. Personalitățile individuale conțin o serie de caracteristici diferite;
3. Aceste caracteristici sunt relativ constante în timp.

Conform unor opinii, preadolescenții traversează următoarele etape principale ale identificării personalității și comportamentului:

- cristalizarea vieții interioare și a conștiinței proprii identității, prin tendințe de interiorizare și introspecție, de analiză și autoanaliză, a stărilor trăite;

- instalarea conștiinței maturizării și a aspirațiilor de a fi adult, printr-o raportare pertinentă a însușirilor proprii la conduitele celor din jur:

- menținerea și chiar accentuarea în unele împrejurări a conduitei de opoziție, de teamă, de conflict și frustrare, prin zbaterea spre câștigarea independenței și autonomiei personale;

- creșterea simțului de responsabilitate, de datorie și proiecția personalității în devenirea și afirmarea socială, culturală, profesională;

- maturizarea personalității și elaborarea de comportamente integrative, bazate pe creșterea forței intelectuale, volitive și motivaționale, prin trăirea experiențelor afective și cognitive care fac posibilă integrarea cultural-socială și circumscrierea în cadrul originalității atât de râvnite;

- dezvoltarea capacității de autocontrol și stăpânire de sine, prin exercitarea unor conduite de sacrificiu și proiectarea aspirațiilor pentru servirea cauzelor generoase [24].

În opinia lui E. Erikson (1993) trăsăturile copilului depind de relațiile lui cu părinții la diferite stadii de dezvoltare. La vârsta preadolescentă, atunci când în fața acestuia stă problema de a înțelege rolurile sociale, se produce identificarea personalității. Preadolescentul neîncrezător, rușinos și nehotărât, cu facultăți reduse se confruntă cu dificultăți de identificare [11].

După C.G Jung (1995) rolul familiei în formarea personalității preadolescentului este esențial. După părerea cercetătorului, problemele din viața părinților, atmosfera din familie, metodele de educare au o mare influență asupra stării lui psihologice, dezvoltării sistemului nervos, deoarece sînt aproape mereu „inițiatorii direcți ai nevrozei copilului sau componenții principali ai acesteia” [19, p.76].

C. Horney (1993) presupune că suferințele traumatice în familie contribuie la formarea așa-numitului „fundament al îngrijorării”. În cazul dat, la copil se dezvoltă sentimentul propriei inconsistențe, neajutorării, abandonării, trădării, predispunere către pericol, deschidere către ofensă, decepție, invidie. În opinia autoarei, cu cît mai mult copilul ascunde nemulțumirea față de familia sa, cu atît mai mult proiectează alarma în lumea exterioară, inoculându-și convingerea că lumea întreagă este periculoasă. Copilul pierde încrederea în puterile sale, în aprecierea altora, devine agresiv, inapt să se apere.

Consecințele „ruperii” voluntare a părinților de copii pot fi dezastruoase și resimțite pe termen lung. De multe ori, copiii abandonați își găsesc refugiul în alcool, în lumea drogurilor sau a jocurilor de noroc. Separarea de părinți îi face mai irascibili, mai agresivi, iar încrederea și stima de sine scade considerabil, ei se izolează și trăiesc un sentiment permanent de singurătate și dor.

După P. Osterrieth (1973) familia joacă un rol foarte important în structurarea și formarea personalității copilului. Părinții influențează copiii prin concepția lor despre lume și viață, dar și prin comportamentele, temperamentele, atitudinile, dorințele lor, gradul lor de toleranță. Familia constituie factorul primordial al formării și socializării copilului, este primul său intermediar în relațiile cu

societatea și tot ea constituie matricea care imprimă primele și cele mai importante trăsături caracteriale și morale, atitudinile pe care copilul le adoptă în familie punând bazele conduitelor viitoare [5].

În condiții actuale de transformări în R. Moldova devine actuală necesitatea de studiere a procesului de dezvoltare psihică și formare a personalității preadolescenților educați în diferite SSD. Studiile comparative ne oferă posibilitatea de a evidenția și cerceta specificul procesului de dezvoltare, de a depista lacunele, de a evidenția ceea ce trebuie supus procesului de intervenții psihologice.

Scopul cercetării date: studierea dezvoltării personalității la preadolescenți în diferite situații sociale de dezvoltare.

Ipoteza cercetării:

Presupunem existența diferențelor în dezvoltarea personalității preadolescenților educați în diferite situații sociale de dezvoltare.

Pentru verificarea ipotezelor am administrat următoarele teste:

1. *Tehnica de studiere a încrederii în sine (după Romek V.G.)*. Testul permite determinarea nivelului încrederii în forțele proprii, abilitatea de a avea curaj în plan social și capacitatea de a întreține relații interpersonale.

2. *Chestionar de personalitate (H. Eysenck)*. Chestionarul testează doi factori de bază: extraversiunea (intraversiunea) și nevrotismul.

3. *Chestionarul 16 PF Cattell (Forma C)* identifică profilul de personalitate (șaisprezece variabile considerate definiții pentru descrierea personalității).

Eșantionul experimental a fost constituit din 94 persoane cu vârsta de 13-14 ani. Primul lot - 23 preadolescenți din familii incomplete, al doilea lot - 17 preadolescenți orfani, al treilea lot - 54 preadolescenți din familii complete.

În cadrul cercetării empirice am studiat particularitățile de personalitate a preadolescenților din diferite situații sociale de dezvoltare. Acestea au fost studiate prin intermediul Chestionarului de personalitate (H. Eysenck).

Analiza rezultatelor sunt prezentate pentru trei grupuri de subiecți (gr.1 - include preadolescenți din familii incomplete, gr.2 – copii orfani, gr.3 – copii din familii complete).

Distribuția pe nivele a datelor la variabila „sinceritate” în cele 3 loturi (chestionarul de personalitate H. Eysenck) este prezentată în figura 1.

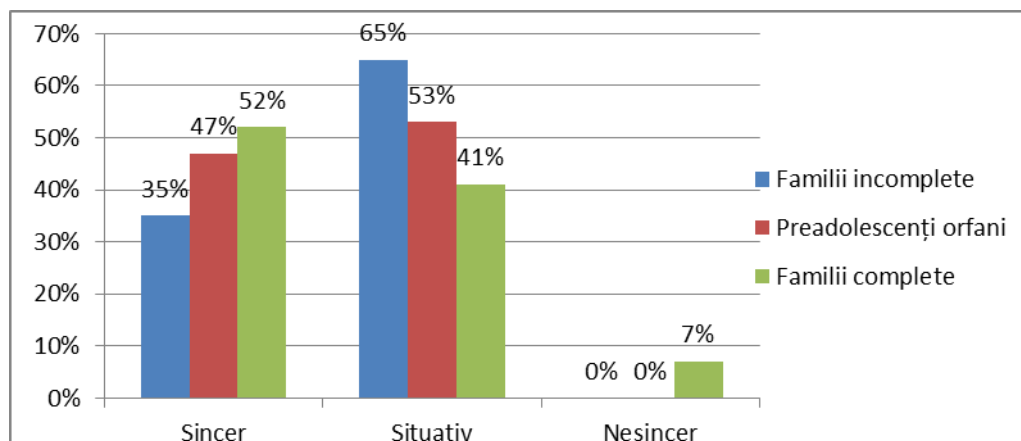


Fig.1. Variabila „sinceritate”, chestionarul de personalitate (H. Eysenck)

Remarcăm ca majoritatea subiecților supuși experimentului sunt sinceri (unii dintre ei situativi sinceri) și doar 7% copii din familii complete au oferit la întrebările testului răspunsuri sociale dezirabile.

Pentru analiza mai detaliată a rezultatelor obținute am împărțit grupul preadolescenților din familii complete în două subgrupe: preadolescenți din familii complete care locuiesc în cămin (subgrupul I) și preadolescenți din familii complete care locuiesc acasă (subgrupul II).

Factorul *nesincer* predomina la 11% din subgrupul I. Subiecții aleg răspunsuri care afirmă respectarea întocmai a conduitelor dezirabile formal.

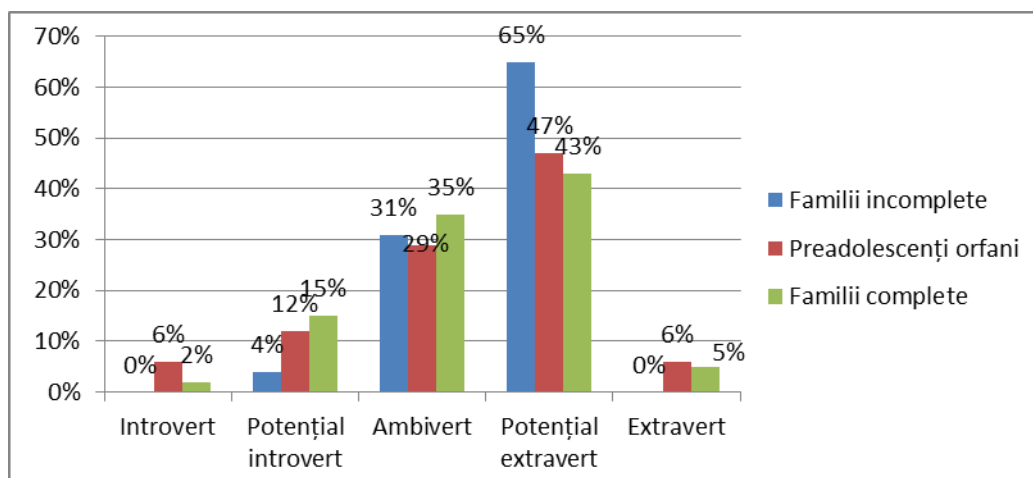


Fig. 2. Variabila extraversiune/introversiune, chestionarul de personalitate (H. Eysenck)

Studierea nivelului de extraversiune/introversiune a demonstrat că majoritatea preadolescenților sunt *potențial extraverți*. Numărul preadolescenților extraverți este mai mare în familii incomplete (65%) decât printre preadolescenții orfani (47% - potențial extraverți și 6% -extraverți) și a celor din familii complete (43% - potențial extraverți și 5% -extraverți).

Aproximativ 1/3 preadolescenți (31% din familii incomplete, 29% -orfani, 35% din familii complete) sunt *ambiverți*. Acești preadolescenți se identifică cu ambele trăsături de personalitate, atât cele ale introvertiților, cat și cele ale extrovertiților și se pot adapta în funcție de situație. Numărul

preadolescenților introverți este relativ mic, aceștia sunt mai frecvent întâlniți în familii complete (15% - potențiali introverți și 2% - introverți) și printre preadolescenții orfani (12% - potențiali introverți și 6% - introverți).

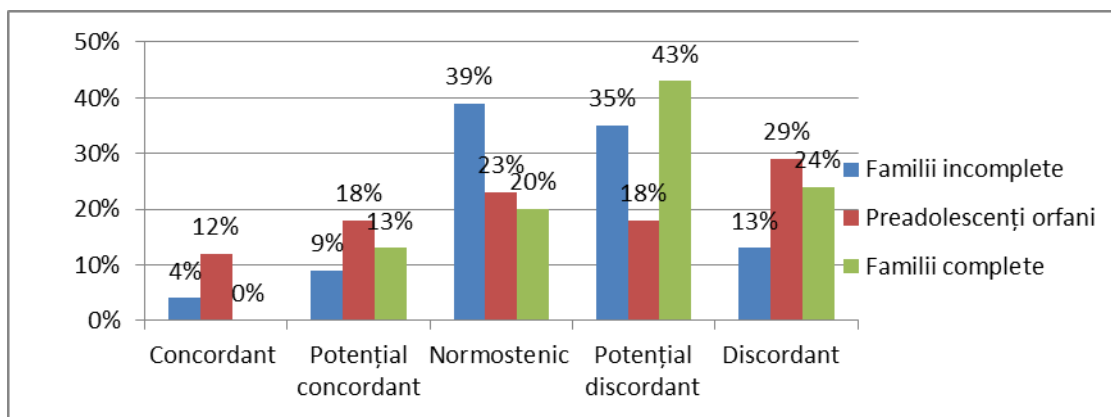


Fig. 3. Variabila „nevrotism”, chestionarul de personalitate (H. Eysenck)

Datele prezentate în figura 3 ne permit să constatăm că o bună parte din preadolescenți din familii incomplete (35% - potențial discordanți și 3% - discordanți) și preadolescenți orfani (18% - potențial discordanți și 29% - discordanți) se caracterizează prin instabilitate emoțională. În familiile complete numărul preadolescenților cu scoruri mai înalte la scala nevrotism este mai mare (43% - potențial discordanți și 24% - discordanți). Scoruri scăzute au fost obținute de către 30% preadolescenți orfani și 13% preadolescenți din familii complete și 13% preadolescenți din familii incomplete.

Scorurile mai înalte la acest factor ne vorbesc despre interrelația dintre tendința spre anxietate, depresie, o scăzută auto-apreciere și timiditate, toate datorate lipsei de control emoțional. Reacțiile emoționale puternice ale instabilului emoțional interferează cu adaptarea sa scăzută la evenimentele de viață și îl conduc spre reacții emoționale iraționale, adesea rigide.

Comparând rezultatele obținute la factorul „nevrotism” de către preadolescenții din familii complete cu cele ale preadolescenților din familii incomplete, am obținut valoarea lui $U_{emp} = 377$, $p \leq 0,05$, fapt care pune în evidență diferențe statistice semnificative.

Tehnica de studiere a încrederii în sine (după Romek), are ca scop determinarea nivelului încrederii în forțele proprii, abilitatea de a avea curaj în plan social și capacitatea de a întreține relații interpersonale.

Distribuția datelor la variabila „încrederea în sine” în cele 3 loturi este prezentată în figura 4.

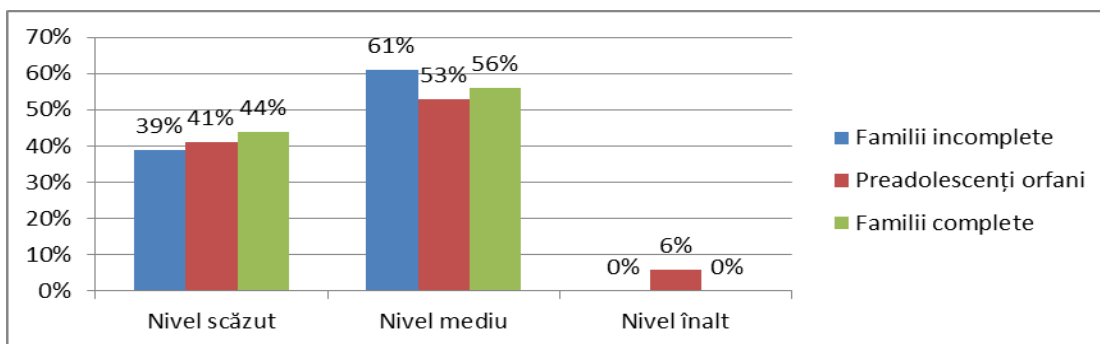


Fig. 4. Variabila „încredere în sine”, tehnica de studiere a încrederii în sine

Menționăm că majoritatea subiecților examinați au obținut rezultate care indică nivelul mediu la variabila ”încrederea în sine”. În jur de 2/5 preadolescenți (39% - din familii incomplete, 41% - orfani și 44% - din familii complete) au valori ce corespund nivelului scăzut la variabila ”încrederea în sine”. 6% din preadolescenții orfani au valori corespunzătoare nivelului înalt al încrederii în sine. Cei din urmă trăiesc stări de bine la nivel înalt, în timp ce subiecții ce suferă de deficit de încredere în sine trăiesc la cote mici experiențele optimale.

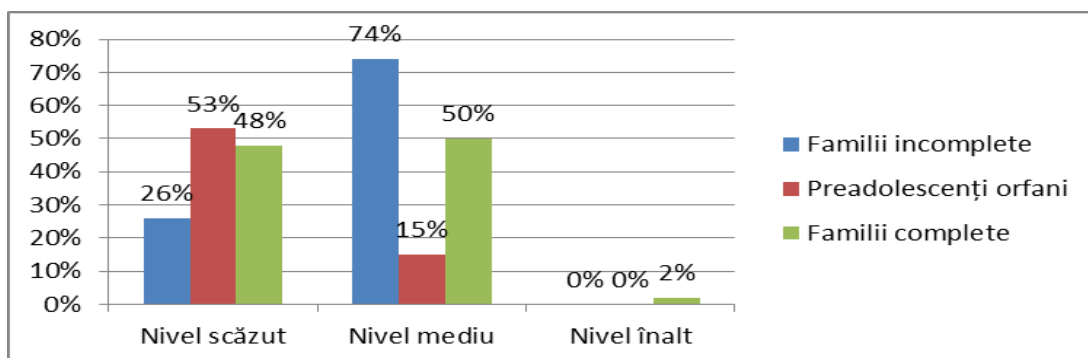


Fig. 5. Variabila „curajul social”, tehnica de studiere a încrederii în sine

Scorurile obținute de preadolescenții din familii complete se distribuie aproape egal pe nivel scăzut și mediu. La preadolescenții din celelalte 2 grupuri constatăm o altă situație: cei din familii incomplete au preponderent scoruri medii - 74%, iar preadolescenții orfani -15%.

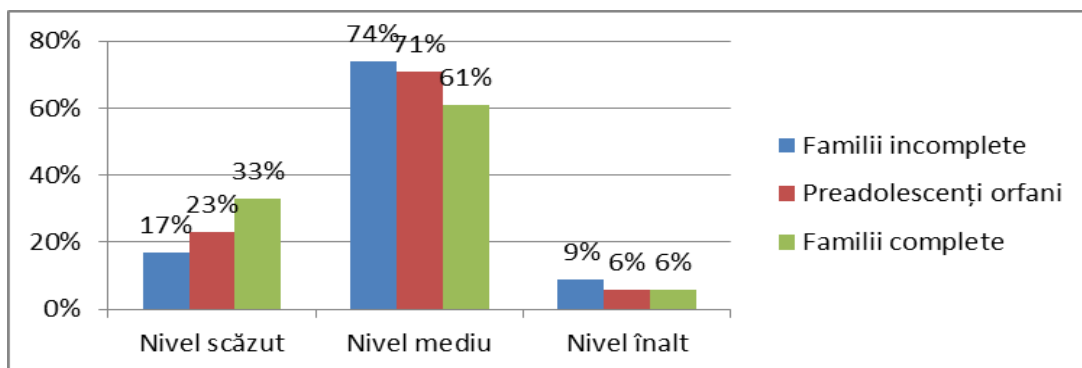


Fig. 6. Variabila „inițierea contactelor sociale”, tehnica de studiere a încrederii în sine

Majoritatea subiecților studiați au obținut rezultate ce corespund nivelului mediu la variabila „inițierea contactelor sociale”. Numai 9% din preadolescenți din familii incomplete și 6% din preadolescenți din familii complete și preadolescenții orfani au valori ce corespund nivelului înalt al inițierii contactelor sociale. Valori caracteristice nivelului scăzut au obținut 17% din preadolescenți din familii incomplete, 23% din preadolescenți orfani și 33% din preadolescenți din familii complete.

În scopul unei analize mai detaliate a rezultatelor experimentale obținute am împărțit grupul preadolescenților din familii complete în două părți: preadolescenți din familii complete care locuiesc în cămin (subgrupul I) și preadolescenți din familii complete care locuiesc acasă (subgrupul II). În figura 7 sunt prezentate datele la variabila „încrederea în sine” pentru acești preadolescenți obținute la tehnica Romek.

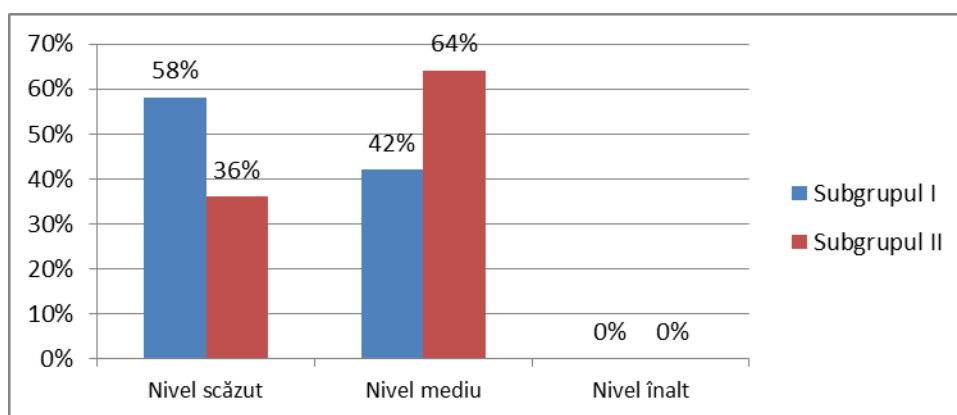


Fig. 7. Variabila „încrederea în sine”, tehnica de studiere a încrederii în sine

Datele din figura prezentată pun în evidență numărul mai mare (64%) al preadolescenților din subgr. II (din familii complete care locuiesc acasă), care au obținut rezultate ce corespund nivelului mediu la variabila „încrederea în sine” în comparație cu numărul preadolescenților din subgr. I (locuiesc în cămin) - (42%). Diferențele sunt statistic semnificative după testul U Mann-Whetney la $p=0,05$. Respectiv, acești preadolescenți manifestă mai multă încredere în sine în raport cu alții. Aceleași tendințe în rezultate au fost constatate și pentru alte variabile din cadrul acestui test – „curaj social”, „inițierea contactelor sociale”. Preadolescenții din familii complete care locuiesc acasa depășesc statistic semnificativ rezultatele semenilor săi din același lot, dar care locuiesc în cămin.

Chestionarul 16 PF Cattell (Forma C).

În fig. 8 sunt prezentate scorurile înalte obținute la factorii MD, A, B, C, E a chestionarul 16 PF Cattell (Forma C) pentru 3 loturi de preadolescenți.

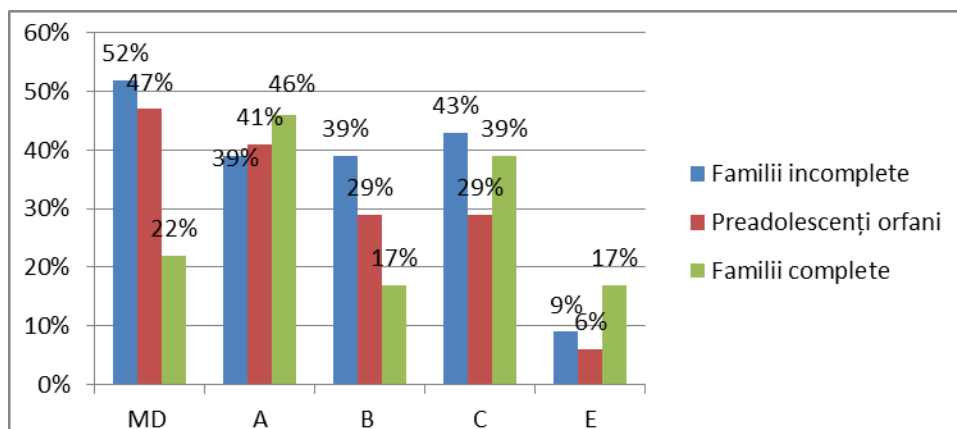


Fig. 8. Scorurile înalte obținute la factorii MD, A, B, C, E, Chestionarul 16 PF Cattell (forma C)

Drept urmare a analizei factoriale realizate putem menționa următoarele:

Factorul MD - autoaprecierea adecvată – preadolescenții din familii incomplete (52%) și preadolescenții orfani (47%) sunt caracterizați prin tendința de a-și supraaprecia posibilitățile și propria persoană.

Factorul A – introversia vs. comunicarea - 39% de preadolescenți din familii incomplete, 41% de preadolescenți orfani și 46% de preadolescenți din familii complete, sunt caracterizați prin tonus afectiv bun, fiind sociabili, cooperanți, amabili, adaptabili la condiții variate.

Factorul B – intelegința - subiecții din familii incomplete (39%), preadolescenții orfani (29%) și preadolescenții din familii complete (17%), sunt bine dotați în plan cultural și intelectual, manifestând capacitate de abstractizare ridicată, ușurință în învățare.

Factorul C – scoruri mari la forța eu-lui și stabilitate emoțională au fost constatate la preadolescenții din familii incomplete (43%), la preadolescenții orfani (29%) și la preadolescenții din familii complete (39%).

Factorul E - supunere – dominare – 6% de preadolescenți orfani, 9% de preadolescenți din familii incomplete și 17% de preadolescenți din familii complete sunt caracterizați ca siguri pe sine, independenți, neconformiști, încăpăținați, cu spirit dominator, cu exces de afirmare proprie, agresivi, duri, înclinați spre nesocotirea autorității.

În următoarele două figure sunt prezentate diferențele obținute de preadolescenții educați în trei medii sociale diferite la factorii chestionarului 16 PF Cattell care denotă laturile specifice în personalitatea lor.

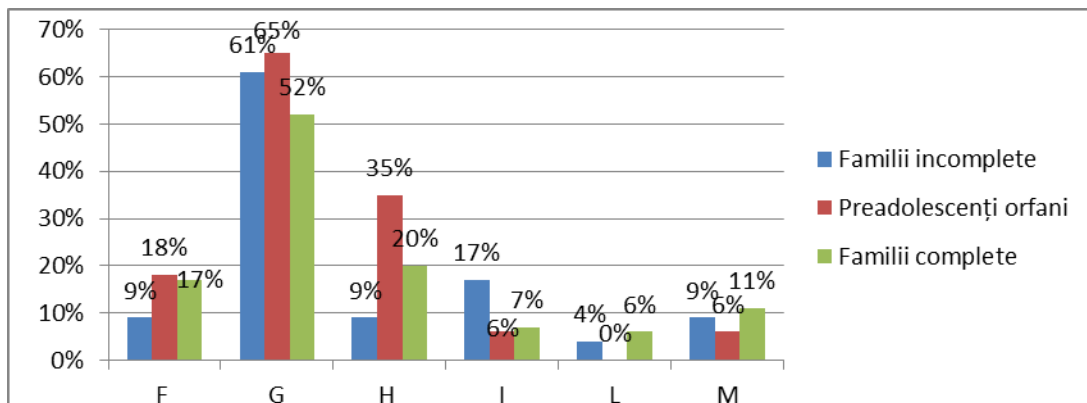


Fig. 9. Scorurile înalte obținute la factorii F, G, H, I, L, M Chestionarul 16 PF Cattell (forma C)

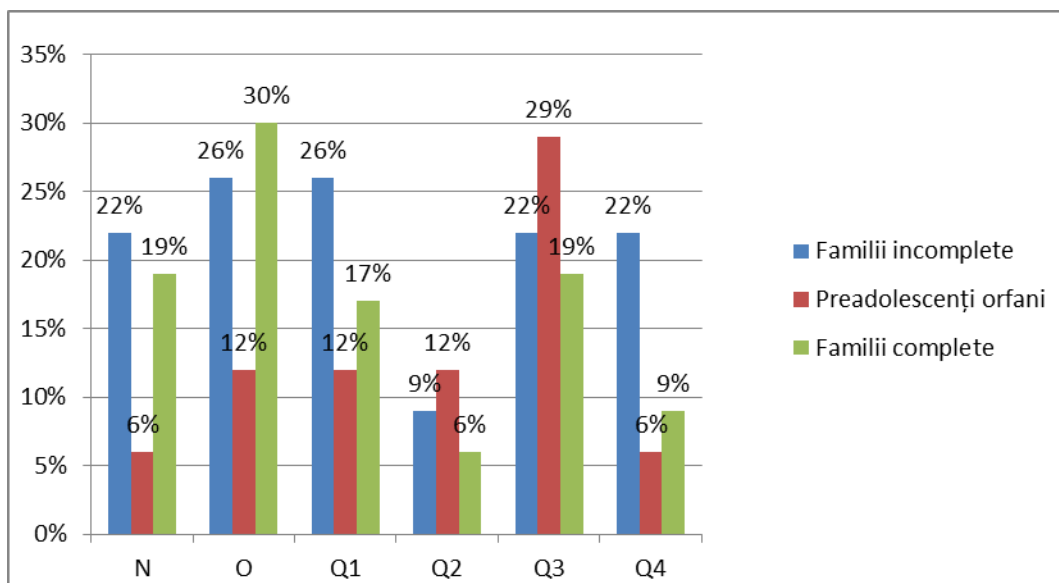


Fig.10. Scorurile înalte obținute la factorii N, O, Q1, Q2, Q3, Q4. Chestionarul 16 PF Cattell (forma C)

Pentru a determina dacă există diferență în dezvoltarea personalității la preadolescenți din diferite situații sociale de dezvoltare, am utilizat metoda neparametrică de determinare a semnificațiilor diferențelor: criteriul U Mann-Whitney.

Pornind de la ipoteza cercetării, că există diferențe în dezvoltarea personalității preadolescenților educați în diferite situații sociale de dezvoltare, am constatat că situația socială de dezvoltare diferită determină dezvoltarea specifică a personalității preadolescenților: familia completă este cea mai favorabilă SSD din rândul celor trei studiate de noi în această cercetare. Anume în condițiile SSD (familia completă cu condiții favorabile de dezvoltare) este mai bine asigurată dezvoltarea personalității preadolescentului cu însușiri și caracteristici social așteptate.

Bibliografie

1. Adler A. Cunoașterea omului. București: Editura IRI, 1996.

2. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. Editura. București: Didactică și Pedagogică, 1991.
3. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 la 17-18 ani) cu aplicație la fișa școlară. București: Editura Tehnică, 1997.
4. Birch A., Hayward, Sh. Diferențe interindividuale. București: Editura Tehnică, 1999.
5. Bugental J.T.F. The Search for Authenticity. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
6. Cattell R.B. Personality. New York: Mc Graw, 1950.
7. Cattell J.B. Abilities: Theory, Structure, Growth and Action. Boston: Houghton Mifflin Co, 1971.
8. Chelcea S., Iluț P. (eds.). Enciclopedie de psihosociologie. București: Ed. Economică, 2003.
9. Cloninger S. Theory of Personality. New Jersey, U.S.A.: PrenticeHall, 1993.
10. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 1998.
11. Duijker H.C.J., Fraisse P., Meili R. Les attitudes. Paris: P.U.F., 1961.
12. Eysenck H. Conștiința. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1983.
13. Giblin L. Arta dezvoltării relațiilor interumane. București: Editura Curtea Veche, 2000.
14. Golu M. Fundamentele psihologiei (vol. II). București: Editura Fundației România de Măine, 2004.
15. Golu P. Fundamentele psihologiei sociale. Constanța: Editura EXPONTO, 2000.
16. Jung C.G. În lumea arhetipurilor. București: Editura Jurnalul Literar, 1994.
17. Mitrofan I., Buzducea D. Experiența pierderii și a durerii la copil. Iași: Editura Polirom, 2003.
18. Neacșu I. Pedagogie socială. București: Ed. Universitară, 2010.
19. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2000.
20. Racu I. Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare. Chișinău, 1997.
21. Racu I. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău, 2005.
22. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2013.
23. Savca L., Vîrlan M. Psihoteste. Volumul II. Chișinău, 2008.
24. Verza Emil, Verza Florin. Psihologia varstelor. București: Ed. Pro Humanitate, 2000.
25. Zlate M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Pro Humanitate, 2000.
26. Zlate M. Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2002.

Primit 31.05.2016



**Schițe pentru un eventual tratat de anormalitate comportamentală:
*birocratismul***

**Sketches for an eventual treaty behavioral abnormality:
*bureaucracy***

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

Birocratismul constituie expresia unei preocupări exagerate pentru latura formală a problemelor existente, în detrimentul interesului pentru aspectele de fond ale acestora.

În finalul celei dintâi jumătăți a secolului XVIII – pe la 1745, mai exact –, monseigneur *Jean Claude Marie Vincent de Gournay* (1712-1759), negociantul care a pus bazele reformării economiei franceze, introduce termenul de *birocrație*. Înțelesul inițial al acestei construcții ideatice era acela de „reguli ale oficialilor de la birou” sau - în alți termeni – de „guvernare realizată prin funcționari permanenți”. Deși își face apariția relativ târziu, când se știa deja despre *mașina de calcul* (W. Schickard), *barometru* (E. Torricelli), *ceasul cu pendul* (Ch. Huygens), *vehiculul cu aburi* (F. Verbiest), *pian* (B. Cristofori), *mașina de înșămânțat* (J. Tull), *topirea fierului prin utilizarea cocsului* (A. Darby), *termometrul cu mercur* (D. G. Fahrenheit) sau/și *cronometrul marin* (J. Harrison), termenul avut în vedere vine să desemneze, oricum, un fenomen puternic ancorat în cursul timpului, o stare de lucruri „la fel de veche ca și civilizația”. Or, după cum găsim în mai multe surse de specialitate, „guvernare realizată prin funcționari permanenți” este contemporană imperiilor din antichitate care au aplicat primele sisteme centralizate de organizare în scopul administrării pe scară largă a resurselor de extracție umană, materială sau financiară. Mai târziu, un asemenea mod de abordare a treburilor obștești se regăsește în cadrul statelor absolutiste europene și în cel al statelor naționale moderne.

Prima analiză consistentă a *birocrației* este propusă de către M. Weber, eminent economist politic și sociolog german, unul dintre fondatorii studiului modern asupra sistemului de administrare publică. Potrivit lui, *birocrația* semnifică *varianta rațional-legală* de organizare a vieții sociale. În mare, ea înglobează următoarele caracteristici definitorii:

- *un sistem de subordonare consecutivă*, adică o dispunere ierarhică a pozițiilor interne, cel mai adesea într-o formă piramidală, în care se disting funcțiile de tip executiv de cele de tip decizional;
- *reguli scrise pentru oficiali* (activitatea birocratilor se face întotdeauna în baza unor norme formale, care sunt cunoscute și invocate de oficiali, în acest mod fiind garantat caracterul impersonal al tuturor deciziilor din interiorul acestui tip de organizații);
- *existența unor funcționari angajați și liberi de alte obligații social-economice* (față de epocile premoderne, birocratul este un profesionist care se axează exclusiv pe activitatea din interiorul organizației birocratice și are surse de venit asigurate doar din acest gen de activitate);

- *separarea activităților personale de cele presupuse de organizații* (atât timp cât un funcționar este angajat și plătit să desfășoare o anumită activitate, el poate fi controlat și obligat să presteze doar acea activitate; separarea are loc atât *fizic*, birocrăția impunând ideea de program stabil de lucru, cât și *funcțional*, în sensul în care birocrațul își desfășoară activitatea independent de orice alte constrângeri exterioare birocrăției);
- *separarea funcționarului atât față de mijloacele de producție, cât și față de resurse* (acestea „aparțin exclusiv organizației birocratice și tocmai din acest motiv, birocrațul, deși dispune de o putere uriașă, este controlat total de birocrăție” și, mai mult, cum spunea Balzac, „ca simplu individ el este chiar insignifiant”).

Având certitudinea că *birocrația* reprezintă *tipul cel mai important de organizare*, după cum și *principalul instrument al schimbărilor cu caracter social*, M. Weber ține să scoată în evidență o serie de factori care asigură eficiența majoră a acestui stil de autoritate. În cadrul *birocrațiilor*, spune el, lucrurile merg bine întrucât:

- *deciziile sunt luate în baza unor criterii generale* (astfel eliminându-se subiectivitatea și arbitrarul la nivelul activităților birocratice);
- *se apelează la experți* (pentru că birocrăția presupune profesionalizarea membrilor săi și, deci, se urmărește „formarea unor competențe speciale, definite și ele normativ”);
- *funcționarii sunt plătiți cu salarii* (în acest mod fiind eliminată corupția);
- *performanța funcționarilor este judecată prin examinări și proceduri impersonale* (cariera birocrăților depinzând în totalitate de aceste examinări și proceduri);
- *activitățile organizațiilor sunt definite rațional, în baza unor scopuri precis formulate* (ele fiind „libere de cerințele personale sau ale unor grupuri exterioare aparatului birocratic”).

Potrivit lui M. Weber, „cauza fundamentală a extinderii organizării de tip birocratic rezidă în superioritatea ei pur tehnologică în raport cu orice altă formă de organizare”. Între un mecanism birocratic pe deplin dezvoltat și celelalte forme de organizare „există un raport similar cu acela dintre mașinism și moduri de producție manuale”. Precizia, rapiditatea, claritatea, cunoașterea problemelor, subordonarea strictă, reducerea costurilor materiale și umane – „toate aceste cerințe sunt aduse la un nivel optim într-o administrație strict birocratică”.

Ideile lui M. Weber cu referire la *birocrație* și rolul ei în evoluția umanității se regăsesc, cu timpul, în numeroase scrieri de factură sociologică, politologică sau/și economică. Cele mai multe dintre aceste scrieri, după cum sunt tentați să creadă mai mulți observatori – L. Allison, de exemplu –, redau „extinse adnotări pe marginea textelor marelui om de știință german”. M. Crozier, spre exemplu, demonstrează că *birocrația* reprezintă o soluție importantă „în perspectiva acțiunii colective, adică a organizării unei cooperări între indivizii interdependenți, dar în același timp relativ autonomi”. Conform autorului faimoasei *The Bureaucratic Phenomenon*, ea exprimă un fapt „profund cultural, în sensul în care

dezvoltarea sa este condiționată de capacitățile relaționale și organizaționale ale membrilor unei organizații”. W.A. Niskanen, pentru a mai oferi un exemplu, arată – în *Bureaucracy and Representative Government* – că *birocrația*, contribuind la organizarea și desfășurarea activităților din cadrul organizațiilor, caută să-și maximizeze bugetul și să supraproducă, drept consecință, *bunuri și servicii de birou*. Politicianul căruia biroul îi prezintă dări de seamă este orientat să-i controleze costurile, dar are de înfruntat ceea ce la economiști se cheamă *problema competențelor*. După W.A. Niskanen, singura informație demnă de încredere asupra cheltuielilor biroului vine de la biroul însuși (în afară de cazul în care politicienii instituie un al doilea birou care să verifice cheltuielile primului).

Cu toate că, de nenumărate ori, a fost vorbită de bine – că este *tipul cel mai important de organizare* sau *principalul instrument al schimbării societale, cea mai eficientă modalitate de raționalizare a procedurilor de atingere a obiectivelor în orice tip de organizație* sau *suportul major al dezvoltării economice, sociale și politice* –, *birocrația*, în același timp, a cunoscut și critici, ei revenindu-i frecvent aprecieri cu un pronunțat caracter peiorativ. Încă din secolul al XVIII-lea – începutul secolului al XIX-lea, cu mult înainte de a deveni subiect de analiză științifică, *birocrației* i se atribuie niște înțelesuri evident disprețuitoare, în sensul că „este păgubitoare ” sau că „ar trebui redusă”. Honoré de Balzac, de pildă, o definește ca reprezentând „o putere gigantică mânăuită de pigmei”. Ceva mai târziu, când *birocrația* devine deja subiect al investigațiilor științifice – ne referim, în mod special, la studiile lui K. Marx [*Contribuții la critica filosofiei hegeliene a dreptului* (1843), *Optsprezece brumar al lui Ludovic Bonaparte* (1852), *Luptele de clasă în Franța* (1850)] și cele ale lui J. St. Mill [*On Liberty* (1859) sau *Consideration on Representative Government* (1861)] –, se constată că „exercitarea puterii de către un corpus specializat al oficialităților se opune principiilor și practicilor democratice” (democrația fiind sinonimă cu *res publicae*, iar *birocrația* – cu *decizia autoritară și ocultă*), că „guvernarea realizată prin conducători de profesie” este cea care, mai devreme sau mai târziu, îi va transforma pe aceștia „într-o categorie socială distinctă aptă să-și reproducă și să-și impună doar propriile interese” și că, în sfârșit, „spiritul general al detașamentului de funcționari permanenți redă un mister, a cărui păstrare este asigurată în interior de organizarea lui ierarhică, iar față de lumea din afară – de caracterul ei de corupție închisă”. Tema atinsă de K. Marx și J. St. Mill capătă, ulterior, cote înalte de încuviințare, ea regăsindu-se la tot mai mulți exponenți ai gândirii filosofice, politice, economice sau/și sociologice. Exemplele de mai jos sunt, credem, suficient de concludente:

- **F. Engels:** *birocrația* înseamnă carierism (vânătoare după posturi cât mai înalte), supunere, pasivitate și, nu în ultimul rând, un mod parazitar de administrare a treburilor în interiorul unui stat [*Contribuții la problema locuințelor* (1872), *Originea familiei, a proprietății private și a statului* (1894)];

- **Th. Veblen:** specializarea îngustă și compartimentarea organizațională fac din *birocrație* o sursă inepuizabilă de incompetență calificată și de efecte perverse: inflexibilitate, unilateralitate, manifestări de hiperconformism etc. [*Theory of Business Enterprise* (1904)];

- **R.K. Merton:** în intenția de a produce efectul de conformare strictă față de reglementările specifice unui mediu organizațional autentic, *birocrația* reprezintă – de cele mai multe ori – factorul generator de ritualism, rigiditate, conflicte în relațiile cu oamenii de rând [*Bureaucratic structure and Personality* (1957)];

- **R. Townsend:** lipsa spiritului critic și al celui de personalizare a relațiilor interumane caracterizează din plin stilul de autoritate de tip birocratic [*Up the Organisation* (1970), *Further Up the Organisation* (1985)];

- **Z. Bauman & T. May:** comportamentul rațional cerut de organizațiile birocratice tinde spre depersonalizare, fiind în stare să reducă înclinația spre acțiunea morală prin anonimat [*Gândirea sociologică* (2008)].

Expresie a „spiritului protocolar” și a „complicațiilor inutile”, *birocrația* este sinonimă cu *birocratismul*, ultimul termen desemnând, în psihosociologie, dar și în alte domenii de cunoaștere, o *linie comportamentală inflexibilă, o stare de încetineală, un stil de comunicare devenit parazitar și abuziv*. Într-o *birocrație* autentică – care, vom repeta, constituie echivalentul *birocratismului* –, asistăm la o depersonalizare excesivă a relațiilor interumane, la transformarea personalității într-o „piuliță ușor manipulabilă” sau într-o „entitate organizațională condiționată”. Mai mult, putem observa cum se impune „incapacitatea de învățare a ceva nou” sau „adeziunea totală la norme ignorând însăși substratul lor benefic”, „frica de riscuri și rezolvări” sau „lipsa de interes pentru organizație și profesiune”, „conștiinciozitatea fără angajare” sau „rezistența la schimbare”. Tensiunea, la acest moment, este foarte mare. Scade simțitor nivelul implicării personale și cel al participării membrilor la viața organizației. Riscul pasivității – a „retreatismului”, în terminologia lui R.K. Merton – și al refugiului în zona de securitate personală este greu de contracarat.

Să fie *birocrația/birocratismul* un stil de autoritate cu „întindere nelimitată”, o strategie comportamentală imutabilă, un fenomen a cărui putere nu poate fi anihilată sau, cel puțin, diminuată?

În tentativa de a oferi un răspuns cât de cât plauzibil la o astfel de întrebare, mai mulți oameni de știință – ne referim, cu precădere, la M. Crozier, Cl. Lefort, X. Greffe și R. Townsend – arată că, în pofida a tot ce s-a crezut și s-a întâmplat până în prezent, în viitor ne așteaptă nu atât „fortificarea tipului de intervenții care presupune exces de petiții, aprobări multiple, standardizări strivitoare sau ocoliri de rezoluții clare”, cât – mai degrabă – „promisiunea unei liberalizări crescânde a mediilor organizaționale”. Într-un asemenea context, spun ei, s-ar putea să apară o altă formă de

birocrație/biocratism. Caracteristica de bază a acesteia s-ar rezuma la faptul că „descentralizarea procesului de luare a deciziilor, încurajarea gândirii și a soluțiilor creative, personalizarea relațiilor, destandardizarea procedurilor și reglementărilor (...) devin trăsături indispensabile ale structurilor organizaționale”.

Etimologie: din francezul *bureau* [= *birou*] și grecescul *kratos* [= *putere, conducere*]

Sinonime: *birocrație, formalism, funcționarism, scriptologie*

Antonime: *democrație, liberalism, nonconformism*

Glosar multilingv:

- *bureaucracy* [**engl.**];
- *bureaucratie* [**fr.**];
- *bürokratie* [**germ.**];
- *бюрократизм* [**rus.**];
- *burocracia* [**span.**].

Concepte asociate: *ad-hocrație, autoritate, conducere, democrație, organizație.*

Referințe bibliografice:

- *Albrow M. C.* Bureaucracy. - New York: *Praeger Publishers*, 1970.
- *Allison L.* Birocrație // *I. McLean* (coord.). Dicționar de politică/ Traducere și glosar de *L. Gavrilu*. – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 2001. – P. 45-46.
- *Anastasiu C.* Birocrație // *C. Zamfir, L. Vlăsceanu* (coord.). Dicționar de sociologie [urmat de indicatori demografici, economici, sociali și sociologici]. – București: Editura *Babel*, 1993. – P. 71-75.
- *Bauman Z., May T.* Gândirea sociologică. – București: Editura *Humanitas*, 2008.
- *Blau P. M., Meyer M. W.* Bureaucracy in Modern Society. – New York: *Random House*, 1971.
- *Cristea S.* Birocrație. Implicații în învățământ // *S. Cristea*. Dicționar enciclopedic de pedagogie. – Volumul I. – București: *Didactica Publishing House*, 2015. – P. 236-255.
- *Crozier M.* Le phenomene bureaucratique. – Paris: *Seuil*, 1964.
- *Crozier M.* Societatea blocată. – Paris: *Seuil*, 1970.
- *Crozier M., Friedberg E.* L'acteur et le système. – Paris: *Seuil*, 1977.
- *Downs A.* Inside Bureaucracy. – Chicago: *Real Estate Research Corporation*, 1964.
- *Friedberg E.* Birocrație // *R. Boudon, Ph. Besnard, M. Cherkaoui, B.-P. Lécuyer* (coord.). Dicționar de sociologie/ Traducere – *M. Țuțuiianu*; completări privind sociologia românească – dr. *M. Larionescu*. – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1996. – P. 32-34.
- *Julia D.* Birocrație // *D. Julia*. Dicționar de filosofie/ Traducere, avânprefață și completări privind filosofia românească de dr. *L. Gavrilu*. – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1998. – P. 37-38.
- *Lefort Cl.* Éléments d'une critique de la bureaucratie. – Paris: *Gallimard*, 1979.
- *Merton R. K.* Bureaucratic Structure and Personality // *R.K. Merton*. Social Theory and Social Structure. – Glencoe: *Free Press*, 1957. – P. 195-206.
- *Merton R. K.* Éléments de théorie et de méthode sociologique. – Paris: *Plon*, 1965.
- *Mises L.* Birocrația/ Prefață de *V. Topan*; traducere în limba română de *D. Pâslaru* și *L. Paraschiv*. – București: *Institutul Ludwig von Mises*, 2003.
- *Neculau A.* Birocrație // *U. Șchiopu* (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. – București: Editura *Babel*, 1997. - P. 123

- *Niskanen W. A.* Bureaucracy and Representative Government. – Chicago: *Aldine – Atherton*, 1971.
- *Reed M. J.* The Sociology of Organisations. – London: *Harvester Wheatsheaf*, 1992.
- *Rizzi B.* The Bureaucratization of the World. – New York: *Free Press*, 1985.
- *Townsend R.* Up the Organisation. – London: *Michael Joseph*, 1970 [reprinted as *Townsend R.* Further Up the Organisation. – New York: *Coronet Books*, 1985].
- *Weber M.* Économie et société. – Paris: *Plon*, 1971 sau *Weber M.* Économie et société. – Paris: *Pochet Agora*, 2003.
- *Weber M.* Politica, o vocație și o profesie / Traducere de *Ida Alexandrescu*. – București: Editura *Anima*, 1992.

* *
*

- *Абдихалилов А., Ефимова Л.П.* Проблемы бюрократизма в развитии общества // *Политология вчера и сегодня* (Москва). – 2005. – № 2. – С. 20-25.
 - *Битэм Д.* Бюрократия // *Социологический журнал* (Москва). – 1997. - № 4. – С. 165-185.
 - *Бузгалин А.В., Колганов А.И.* Анатомия бюрократизма. – Москва: Издательство *Знание*, 1998.
 - *Бюрократия* // *Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер.* Социологический словарь [перевод с английского] / Под редакцией канд. социол. наук *С.А. Ерофеева*; рецензент – проф. *В.А. Ядов*. – Москва: Издательство „*Экономика*”, 1999. – С. 22-24.
 - *Гайденко П.П., Давыдов Ю.Н.* Проблемы бюрократии у Макса Вебера // *Вопросы философии* (Москва). – 1991. – № 3. – С. 176-180.
 - *Карпенко Л.А.* Бюрократизм // *Л.А. Карпенко* (сост.). Психология. Словарь/ Под общей редакцией *А.В. Петровского* и *М.Г. Ярошевского*. – 2-е изд., исправленное и дополненное. – Москва: *Политиздат*, 1990. – С. 46-47.
 - *Королёв С.А.* (отв. ред.). Бюрократия и общество. – Москва: *Философское общество*, 1991.
 - *Курашвили Б.П.* Борьба с бюрократизмом. – Москва: Издательство *Знание*, 1988.
 - *Макарин А.В.* Бюрократия в системе политической власти. – СПб.: Издательство *Санкт-Петербургского Университета*, 2000.
 - *Макарин А.В.* Власть бюрократии. – СПб.: Издательство *Санкт-Петербургского Философского Общества*, 2001.
 - *Мальцев Г.В.* Бюрократия как правовая и моральная проблема. — Москва: Издательство *РАГС*, 2010.
 - *Оболонский А.В.* Бюрократия для XXI века? – Москва: Издательство *Дело*, 2002.
 - *Оболонский А.В.* Бюрократия и бюрократизм (к теории вопроса) // *Государство и право* (Москва). – 1993. - № 10. – С. 88-98.
 - *Орлова Г.А.* Бюрократическая реальность // *Общественные науки и современность* (Москва). – 1999. – № 6. – С. 96-106.
 - *Тесленко И.В., Бирюкова С.В.* Коррупция и бюрократизм как этические проблемы // *European student scientific Journal: Электронный научный журнал* [ISSN 2310-3094]. – 2015. – № 1 [http://sjes.esral.ru/ru/23_r294].
 - *Шевченко В.Н.* (отв. ред.). Бюрократия в современном мире: теория и реалии жизни. – Москва: Издательство *ИФРАН*, 2008.
- Primit 03.06.2016

Autorii noștri:

Колесник А.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры семейного и эстетического воспитания Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

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

Просенюк А.И. кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры семейной и специальной педагогики и психологии, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

Ciobanu Adriana, dr., conf. univ., șefa catedrei Psihopedagogie specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rusu Nina, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Бурга Наталья, преподаватель, докторантка кафедры психологии, Молдавский Государственный Университет

Величко Т. Д., кандидат педагогических наук, преподаватель ГУ «Пивденноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» Украина, Одесса.

Popescu Maria, lector la catedra de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Княжев И. А., аспирант кафедры педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Plămădeală Victoria, lector la catedra Asistență socială, drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Mihaela Pavlenco, lector la catedra Pedagogie preșcolară, drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Донога Людмила, докторант ИПН, Кишинэу

Valentina Olărescu, dr. conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Gabriela Dumitriu, psiholog România, drd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Vîrlan Maria, dr., conf. univ., șefa catedrei Asistență socială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Dița Marcela, lector la catedra de Asistență socială, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

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

Ciuntu Rita, licențiată în psihopedagogie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

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