

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 2(23)/2011 ISSN 1857-0224

Colegiul de redacție:

Igor Racu

Dr. habilitat în psihologie,
profesor universitar

Redactor științific

Petru Jelescu

Dr. habilitat în psihologie,
profesor universitar

Nicolae Bucun,

Dr. habilitat în psihologie,
profesor universitar

Ion Negură,

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Redactor adjunct

Adrian Neculau

Dr. în psihologie,
Profesor universitar

România

Marcela Rodica Luca

Dr. în psihologie,
Profesor universitar

România

Francois Ruegg

Dr. în psihologie
Profesor universitar

Elveția

Mihai Șleahțișchi

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

Adresa noastră:

MD. 2069, Chișinău, str. I. Creangă,
1, bl. 2., bir. 3, 59
tel./fax. de contact:
74.54.94.; 74.67.94.

e/mail: iracu64@yahoo.com; ion7neg@gmail.com

web site: <http://www.upsc.md/>

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială

Publicație științifică de profil - Categorie C

ISSN 1857-0224

Cuprins:

Racu Iulia Tipuri distincte de anxietate în preadolescență P. 1-16

Челан Лариса Мотивация и подготовка выпускников с нарушениями зрения для поступления в университеты – путь к интеграции и развитию личности P. 17-23

Bangal Ion Determinanți ai comportamentelor delictive și teorii explicative P. 24-31

Раку Жанна Представления старших дошкольников об успешности как фактор эффективности социализации P. 32-38

Ковалько Михаил Влияние неионизирующих излучений окружающей среды на психические процессы и поведение человека P. 39-46

Ткач Елена История становления государственно-общественной системы поддержки детей-сирот в России P. 47-55

Moiseenco Ana Reflecții teoretice asupra optimismului P. 56-59

Racu Igor Dezvoltarea psihologiei teoretice și practice în R. Moldova P. 60-65

Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”
MD. 2069, Chișinău,
Strada Ion Creangă, 1, bloc 3.

Dragi cititori !

Aveți în față numărul 2(23) al revistei „ Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

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

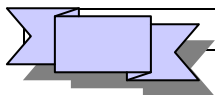
Planificăm în viitorul apropiat crearea de noi compartimente în cadrul revistei în care vor fi prezentate recenzii la monografiile recent apărute în R. Moldova și peste hotarele ei; informații despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale; materiale practice și aplicative.

Așteptăm sugestiile dumneavoastră privind lărgirea conținutului revistei noastre!

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

Cu respect,

Colegiul de redacție



Tipuri distincte de anxietate în preadolescență

Racu Iu., dr. în psihologie, lector Catedra de Psihologie

La începutul secolului XXI crește considerabil importanța studierii anxietății. Acest fapt este determinat de schimbările profunde și importante în viața societății și a omului în particular: dezvoltarea tehnologiilor moderne, computerizarea, excesul de informații, toate acestea au un impact negativ asupra personalității, afectivității și comportamentului acestuia intensificând anxietatea, furia, încordarea, neliniștea, frica, stările depresive, agresivitatea, violența, insecuritatea, incertitudinea și neîncrederea în sine.

Dintre toate categoriile de vârstă, preadolescenții, în mod special, constituie categoria vulnerabilă, din punct de vedere psihologic și social, față de transformările enumerate, datorită profundelor schimbări biologice și psihologice cu o puternică influență asupra ființei umane și asupra evoluției sale ulterioare.

Dintre toate trăirile negative ale preadolescentului, anxietatea ocupă un loc aparte, deseori ducând la inhibarea comportamentului, la subminarea resurselor proprii, la scăderea capacității de muncă, a productivității activității și la dificultăți în comunicare [1, 2, 4].

Anxietatea este un construct multidimensional ce reprezintă teamă, nesiguranță, ezitare, neliniște, agitație, tensiune de căutare a unei soluții, impregnată de așteptare, de dorința siguranței și de starea de bine [3, 4, 5].

Pentru o cercetare mai amplă și mai profundă a anxietății în preadolescență ne-am propus să examinăm tipurile de anxietate și evoluția acestora în dependență de vârsta și genul preadolescenților.

În scopul stabilirii și evaluării anxietății școlare, anxietății de autoapreciere, anxietății interpersonale și anxietății magice la preadolescenți am utilizat Scala anxietății A. Prihojan: Forma A (pentru preadolescenții de 10–12 ani) și Forma B (pentru cei cu vârsta cuprinsă între 13 – 15 ani).

În continuare sunt ilustrate grafic rezultatele obținute de preadolescenții din lotul experimental pentru AȘ, AA, AI și AM.

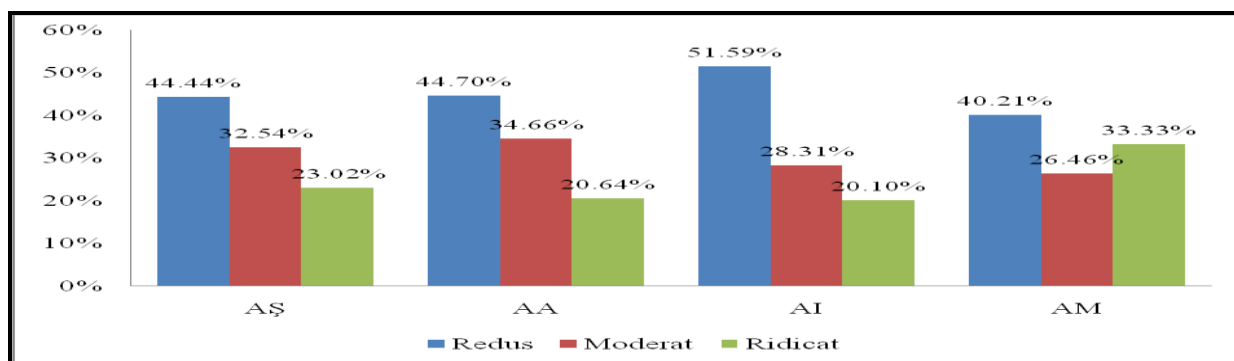


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind tipurile de anxietate la preadolescenții supuși experimentului

Datele prezentate ne indică faptul că 44,44% din preadolescenții testați obțin un scor considerat redus privind AȘ, ceea ce presupune că elevii sunt liniștiți, destinși, stăpâniți și echilibrați în procesul de studii. În situațiile de verificare, evaluare și apreciere a cunoștințelor acești preadolescenți reușesc să-și păstreze calmul și cumpătarea, își pot stăpâni emoțiile și sentimentele. În relațiile cu profesorii și colegii de clasă manifestă tact în acțiune și vorbire. O notă distinctivă pentru ei este încrederea în sine și în potențialul propriu, atitudinea pozitivă față de sine.

32,54% din preadolescenți manifestă un nivel moderat de AȘ. Definitiv pentru acești preadolescenți este faptul că în viața școlară frecvent simt neliniște, agitație și impaciență. În contextul comunicării cu profesorii și colegii de clasă adesea exprimă temeri, sentimente de îndoială, rușine și prudență. Specific pentru acești elevi este și un nivel mediu al încrederii în sine, în capacitățile și posibilitățile proprii. În situația de verificare a cunoștințelor devin susceptibili și simt nevoia de a se sprijini pe grup. Acești preadolescenți încearcă să rămână neobservați la lecții, nu manifestă inițiativă, nu doresc să răspundă din propria dorință, etc.

A treia categorie de preadolescenți (23,02%) prezintă un nivel ridicat de AȘ. Ei se caracterizează prin faptul că în activitatea școlară permanent trăiesc o stare nedefinită de primejdie, anticipează nereușita și nerealizarea lor școlară, manifestă teamă față de posibilele evaluări sociale. În fața unei noi sarcini încearcă senzația de incapacitate, de inaptitudine pentru cerința atribuită și de aici apare tendința de a fugi de evidență și responsabilitate. Treptat acești preadolescenți se simt tot mai nesiguri de propriile mijloace și posibilități, devin pesimiști. Ei trăiesc în forul lor interior experiențe umiltoare, care le creează un sentiment de autodispreț, se simt triști pentru simplul motiv că nu pot duce la îndeplinire o anumită activitate. Pun la inimă cele ce se întâmplă, se descurajează, la orice obstacole minore se simt depășiți. Au un sentiment de frustrare, de vid interior și de disperare urmată de o activitate tensionată de căutare, de găsire a unei rezolvări la problema care îi frământă. În clasă au relații mai dificile cu cei din jur și se lovesc de greutăți mai mari în activitatea de învățare. Comportamentul acestor preadolescenți este hipermeticulos, hipercorect, ordonat, cu zel excesiv în rezolvarea temelor școlare, cu tendință exagerată în privința ordinii și curățeniei. Ei sunt conformiști, perfecționiști, permanent stresați că nu vor avea o prestație perfectă care să corespundă exigențelor învățătorilor sau chiar propriilor standarde [1].

Prezentarea grafică a rezultatelor pentru AA ne relevă următorul tablou: 44,70% din numărul total de preadolescenți au obținut un punctaj ce reprezintă un nivel redus al AA. Esențial pentru acești preadolescenți este reprezentarea și evaluarea corespunzătoare și exactă a propriilor caracteristici și abilități, a punctelor forte și punctelor slabe. Ei manifestă încredere, siguranță, calm, stăpânire de sine și destindere în toate circumstanțele și conjuncturile în care le sunt estimate și

apreciate calitățile și capacitățile. Specific pentru acești preadolescenți este un grad ridicat de acceptare de sine, o reacție potrivită la critică. Ei nu simt disconfort când sunt comparați cu alți semenii și profită la maxim de capacitățile cu care sunt înzestrați.

34,66% din preadolescenți au un rezultat ce corespunde nivelului moderat de AA. Caracteristic acestor preadolescenți este trăirea unei neliniști, agitații și anxietăți în unele condiții și împrejurări în care sunt examinate și măsurate posibilitățile, competențele și potențialul lor. Cele mai frecvente situații de acest gen sunt: testările, evaluările, concursurile și competițiile.

În același context 20,64% din preadolescenții testați prezintă un scor ce exprimă un nivel ridicat de AA. Caracteristic pentru acești preadolescenți este faptul că în toate situațiile semnificative de autoevaluare și/sau evaluare a caracteristicilor fizice, cunoștințelor, abilităților, acțiunilor și oportunităților, ei manifestă o dispoziție proastă, un sentiment puternic de disconfort personal, îndoială de sine, timiditate, insatisfacție, incertitudine și ezitare în acțiuni, lipsă de îndrăzneală și un declin în activitate. Pentru preadolescenții dați este caracteristic o concepție greșită despre sine însuși, o evaluare inadecvată a caracteristicilor fizice individuale și a celor de personalitate.

Pentru AI vom remarca următoarea distribuție a rezultatelor: 51,59% din preadolescenții testați prezintă un scor care indică nivelul redus de AI. Distinctiv pentru preadolescenți este un comportament absolut normal, liniștit, echilibrat și senin în toate situațiile ce implică interacțiuni sociale cum sunt: a ține un discurs în fața clasei, a intra în vorbă cu un necunoscut, a da un telefon, a vorbi cu un vânzător în magazin.

28,31% de preadolescenți au un nivel moderat al AI. Caracteristică pentru ei este prezența fricii, aprehensiunii și a unei stări de neliniște sufletească în anumite situații sociale care sunt noi, necunoscute și neexperimentate anterior de ei, cum ar fi: a vorbi în fața unui public necunoscut, a merge la o petrecere unde este multă lume necunoscută, a vorbi cu învățătorul.

20,10% din preadolescenți obțin un scor caracteristic nivelului ridicat de AI. Definitiv pentru acești preadolescenți este faptul că ei nu se pot integra în contextele sociale, la școală, acasă sau în cadrul oricăror tipuri de relații. Elevii își dezvoltă o serie de gânduri, sentimente și emoții negative și un comportament prin care încearcă să evite contactul cu ceilalți oameni, izolându-se. Ei sunt extrem de speriați că ar putea spune sau face ceva care să îi pună în situații rușinoase, ridicole și jenante sau care să îi expună criticii celor din jur. Acești preadolescenți sunt extrem de preocupați și afectați de felul în care îi percep ceilalți și de ceea ce ar putea crede despre ei, încât rareori își exprimă dorințele și acționează conform acestora. Totuși astfel de preadolescenți pot interacționa și comunica cu membrii familiei, dar atunci când este vorba despre semenii lor sau despre adulți care nu le sunt familiari, se simt inconfortabil în prezența lor și refuză să vorbească. Semnele cele mai

clare ale acestui fenomen se concretizează într-un refuz universal de a răspunde la întrebările adresate de profesori la ore și de a discuta cu semenii. Consecința negativă a nivelului ridicat de anxietate interpersonală este că, odată cu înaintarea în vârstă, ea se va adânci, va exista și în viața adultă și va afecta viața făcând ca aceasta să fie nemulțumitoare.

La AM datele s-au împărțit în felul următor: 40,21% de preadolescenți manifestă un nivel redus de anxietate magică. Ei nu sunt influențați de prejudecăți și credințe cu privire la spirite bune și rele, nu cred în farmece și vrăji, în semne prevestitoare, în numere fatidice. În asemenea situații ei dau dovadă de calm, echilibru, seninătate și cumpănire.

26,46% de preadolescenți se caracterizează printr-un nivel moderat de AM. Ei se caracterizează prin alarmare, sentimente de apăsare, furie, îngrijorare și agitație în situații deosebite, când se confruntă cu unele superstiții și prejudecăți. Când presimt că se află într-un pericol iminent, ei recurg la efectuarea unor ritualuri.

33,33% din preadolescenții testați prezintă un nivel ridicat de AM. Ei manifestă frământare, stare de neliniște excesivă, tensiune nervoasă exprimată prin mișcări grăbite și dezordonate, vulnerabilitate într-un complex de situații și practici care au legătură cu farmece, numere și semne profetice, visuri, coșmaruri și fenomene inexplicabile. Acești preadolescenți cred în superstiții și prejudecăți, cu multă precizie le recunosc și le respectă, sunt stăpâniți și pătrunși de ele.

În continuare am comparat scorurile medii obținute de preadolescenți la toate tipurile de anxietate în funcție de cele trei niveluri de manifestare a acestora.

Tabelul 1. Valorile medii privind tipurile de anxietate la preadolescenții supuși experimentului

Tipurile anxietății	Nivelul anxietății		
	Redus	Moderat	Ridicat
Anxietatea școlară	2,35	6,12	8,98
Anxietatea de autoapreciere	1,16	6,00	8,66
Anxietatea interpersonală	1,66	6,33	8,50
Anxietatea magică	2,00	5,75	9,50

Rezultatele privind scorurile medii obținute de preadolescenți la cele patru tipuri de anxietate pentru nivelul redus al acestora prezintă următoarea distribuție: cele mai înalte scoruri medii se atestă la preadolescenții cu AȘ (2,35 un. medii) și la preadolescenții cu AM (2,00 un. medii). Rezultate mai mici au fost obținute de preadolescenții cu AI (1,82 un. medii) și preadolescenții cu AA (1,16 un. medii). Scorurile medii obținute de preadolescenți pentru nivelul moderat al celor patru tipuri de anxietate se repartizează în felul următor: punctajul maximal este specific pentru preadolescenții cu AI (6,33 un. medii) și preadolescenții cu AȘ (6,12 un. medii).

Este în continuare în descreștere: preadolescenții cu AA (6,00 un. medii) și preadolescenții cu AM (5,75 un. medii). Punctajul maximal în cazul nivelului ridicat de anxietate se evidențiază la preadolescenții cu AM (9,50 un. medii) și la preadolescenții cu AȘ (8,98 un. medii). La preadolescenții cu AI și la cei cu AA se observă o ușoară descreștere a valorilor medii până la 8,66 un. medii și 8,50 un. medii. Analiza prezentată privind dinamica diferită pentru tipurile de anxietate studiate pe parcursul vârstei preadolescente ne-a stimulat la cercetarea corelației dintre diferite tipuri de anxietate în preadolescență utilizând metoda de corelație Spearman. Conform evaluării rezultatelor experimentale în conformitate cu valoarea coeficientului de corelație, am stabilit următoarele legături de dependență între diferite tipuri de anxietate:

Tabelul 2. Corelația între AȘ, AA, AI și AM pentru întregul eșantion experimental (Spearman Correlation)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
Anxietate școlară / Anxietate de autoapreciere	0,595	p=0,01
Anxietate școlară / Anxietate interpersonală	0,517	p=0,01
Anxietate școlară / Anxietate magică	0,436	p=0,01
Anxietate de autoapreciere / Anxietate interpersonală	0,587	p=0,01
Anxietate de autoapreciere / Anxietate magică	0,350	p=0,01
Anxietate interpersonală / Anxietate magică	0,405	p=0,01

Pentru toți preadolescenții incluși în lotul experimental am stabilit corelații pozitive între toate tipurile de anxietate: AȘ și AA ($r=0,595$, $p=0,01$); AȘ și AI ($r=0,517$, $p=0,01$); AȘ și AM ($r=0,436$, $p=0,01$); AA și AI ($r=0,587$, $p=0,01$); AA și AM ($r=0,350$, $p=0,01$); și AI și AM ($r=0,405$, $p=0,01$). Conform datelor obținute vom menționa că există o legătură direct proporțională între toate tipurile de anxietate la preadolescenți, ceea ce ne permite să vorbim despre faptul că dacă la preadolescent am constatat un nivel ridicat al unui tip de anxietate, atunci există tendința ca și nivelul altor tipuri de anxietate să fie ridicat.

În continuare vom analiza rezultatele obținute de preadolescenți din diferite subgrupe de vârstă pentru toate cele patru tipuri de anxietate.

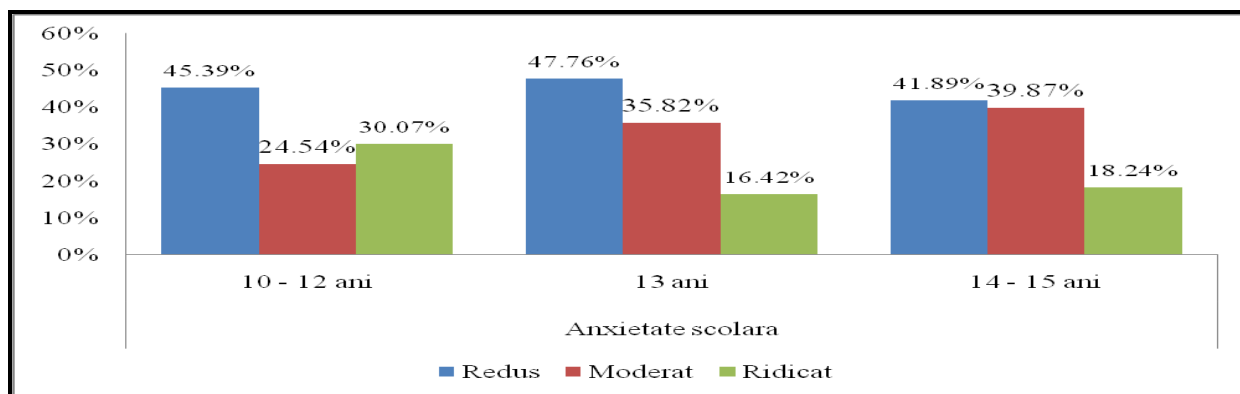


Fig. 2. Repartiția datelor privind AȘ la preadolescenții de 10 – 12 ani, de 13 ani și de 14 – 15 ani

Analiza comparativă a rezultatelor privind AȘ pentru preadolescenții de toate vârstele ne permite să constatăm că nivelul redus de AȘ este specific preadolescenților de 13 ani în raport de 47,76%, spre deosebire de preadolescenții de 10 – 12 ani – 45,39% și de preadolescenții de 14 – 15 ani – 41,89%. Diferențe statistic semnificative s-au înregistrat între rezultatele preadolescenților de 13 ani și ale preadolescenților de 14 – 15 ani la pragul de semnificație $p=0,001$, cu o frecvență mai mare a AȘ reduse în rândul preadolescenților de 13 ani. Privind nivelul moderat de AȘ se atestă următoarea distribuție de rezultate: procentajul cel mai mare este caracteristic preadolescenților de 14 – 15 ani (39,87%), în comparație cu preadolescenții de 13 ani – 35,82% și preadolescenții de 10 – 12 ani – 24,54%. Diferențe statistic semnificative au fost constatate atât între scorurile preadolescenților de 10 – 12 și preadolescenților de 13 ani ($p=0,01$) cât și între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și 14 – 15 ani ($p=0,01$), precum și între scorurile preadolescenților de 13 ani și de 14 – 15 ani ($p=0,05$), cu rezultate mai mari pentru sfârșitul preadolescenței. Pentru nivelul ridicat de AȘ, frecvența cea mai mare a acestuia este caracteristică preadolescenților de 10 – 12 ani și constituie 30,07%, în timp ce la preadolescenții de 13 ani și la preadolescenții de 14 – 15 ani se înregistrează o descreștere a frecvenței până la 16,42% și, respectiv, 18,24%. Statistic au fost înregistrate diferențe semnificative atât între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și cele ale preadolescenților de 13 ani ($p=0,01$), cât și între preadolescenții de 10 – 12 ani și preadolescenții de 14 – 15 ani ($p=0,05$), în ambele cazuri cu rezultate mai mari pentru preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani.

Ilustrarea grafică și analiza rezultatelor demonstrează că există modificări specifice ale nivelului de AȘ în dependență de vârstă. Indicii nivelului redus de AȘ sunt specifici pentru preadolescenții din toate subgrupele de vârstă. Raportul procentual pentru nivelul moderat de AȘ sporește pe parcursul vârstei preadolescente. În cazul nivelului ridicat de AȘ se atestă o tendință inversă și anume o reducere a numărului de cazuri pentru nivelul ridicat de AȘ pe parcursul vârstei preadolescente. Cea mai mare frecvență în cazul nivelului ridicat de AȘ este caracteristică pentru

preadolescenții de 10 – 12 ani (30,07%) în raport cu cei de 13 ani, unde numărul de preadolescenți cu AȘ ridicată se micșorează substanțial (16,42%) ca spre finele preadolescenței, către 14 – 15 ani să crească neesențial (18,24%).

Din datele prezentate se observă că preadolescenții de 10 – 12 ani sunt cei mai numeroși în cazul nivelului ridicat de AȘ. Aceasta se explică prin faptul că începutul preadolescenței este marcat de schimbarea situației sociale de dezvoltare. Odată cu înaintarea în vârstă, are loc trecerea de la nivelul primar la ciclul gimnazial, în viața preadolescenților apar o multitudine de modificări care au un rol esențial în conturarea tabloului lor psihologic. Dintre modificările cele mai importante vom enumera: trecerea de la sistemul de învățare cu un singur cadru didactic la cel cu mulți profesori, care atrage după sine diversificarea exigențelor, a stilurilor de predare/învățare și condiționează o nouă interrelaționare dintre copil și profesori, cărora preadolescenții urmează să le dovedească posibilitățile lor; diversificarea obiectelor de studiu; supraîncărcarea elevilor ca urmare a unui curriculum școlar dificil; schimbarea colectivului școlar, care necesită eforturi noi în stabilirea contactelor interpersonale, găsirea locului propriu în grup, etc.; situații de apreciere și examinare frecvent aplicate. Astfel, preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani se confruntă cu probleme și exigențe care sunt mult prea grele pentru ei ca să le poată soluționa de fiecare dată independent și corect. Pe un asemenea fundal, la acești preadolescenți se instaurează AȘ.

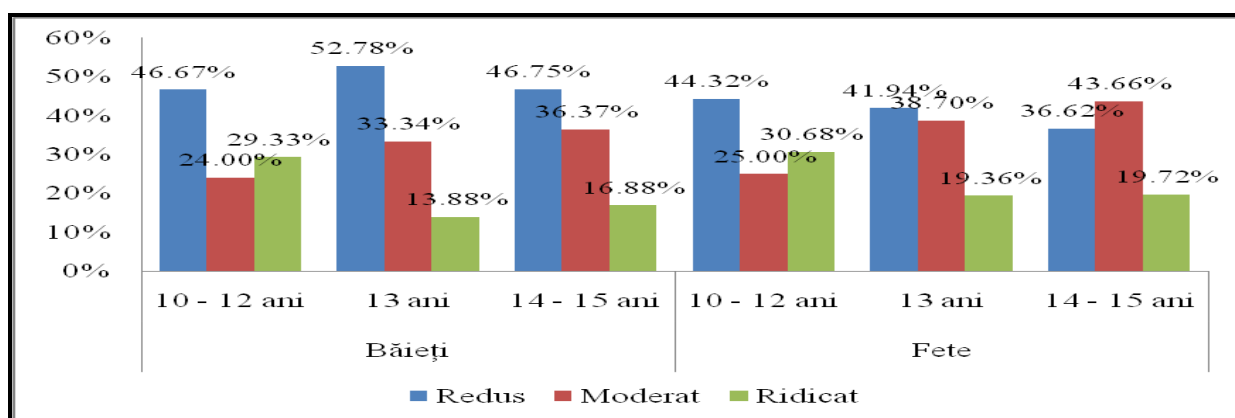


Fig. 3. Distribuția de rezultate privind AȘ în funcție de vârsta și genul preadolescenților

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în figura 2.11. privind nivelul ridicat de AȘ la băieți ne permite să remarcăm o descreștere evidentă de la 10 – 12 ani spre 13 ani (de la 29,33% la 13,88%) și o sporire mică, nesemnificativă de la 13 ani spre 14 – 15 ani (de la 13,88% la 16,88%). Examinarea statistică a rezultatelor ne-a permis să evidențiem diferențe semnificative în rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani/13 ani ($p=0,01$), 10 – 12 ani/14 – 15 ani ($p=0,05$) și 13 ani/14 – 15 ani ($p=0,005$), în toate cazurile cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 10 – 12 ani. Aceeași tendință se observă și în cazul fetelor cu nivel ridicat de AȘ, astfel, de la 10 – 12 ani spre 13 ani se atestă o reducere accentuată a procentajului de la 30,68% la 19,36%, de la 13 ani spre 14 – 15 ani

schimbări în rezultate nu se constată (19,36% și 19,72%). La nivel statistic au fost obținute diferențe semnificative între rezultatele preadolescentelor de 10 – 12 ani și de 13 ani ($p=0,01$) precum și între rezultatele preadolescentelor de 10 – 12 ani și preadolescentelor de 14 – 15 ani la pragul de semnificații ($p=0,01$), cu o frecvență mai mare în rândul preadolescentelor de 10 – 12 ani.

În continuare ne-am propus să investigăm dinamica și specificul AA pe subgrupe de vârstă pentru preadolescenții de 10 – 12 ani, preadolescenții de 13 ani și cei cu vârsta cuprinsă între 14 și 15 ani.

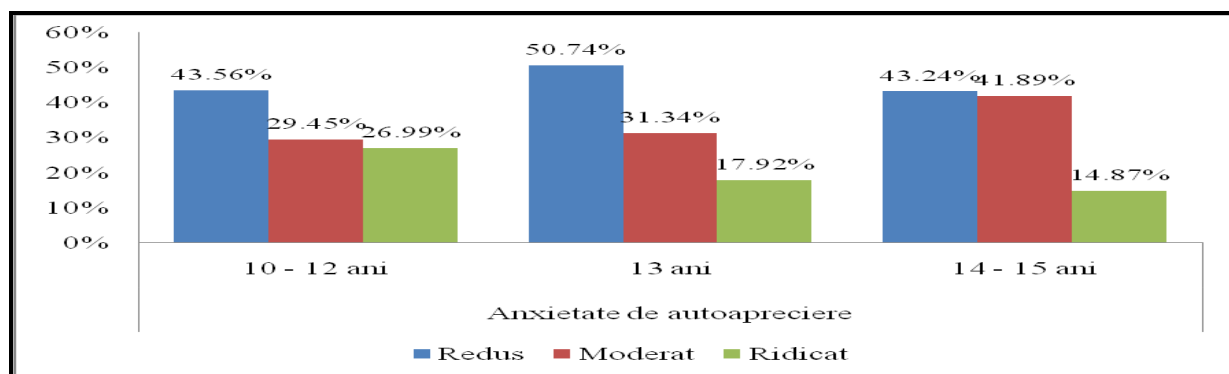


Fig. 4. Repartiția datelor privind AA la preadolescenții de 10 – 12 ani, de 13 ani și de 14 – 15 ani

Analizând datele prezentate în figura 2.12. pentru nivelul redus al AA atestăm frecvența cea mai înaltă la preadolescenții de 13 ani (50,74%), în comparație cu preadolescenții de 10 – 12 ani (43,56%) și preadolescenții de 14 – 15 ani (43,24%). Pentru nivelul redus de AA au fost fixate diferențe statistic semnificative între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și de 13 ani ($p=0,01$) și între rezultatele preadolescenților de 13 ani și cele ale preadolescenților de 14 – 15 ani ($p=0,01$). În ambele cazuri se atestă o frecvență mai mare pentru preadolescenții de 13 ani. Pentru nivelul moderat de AA, preadolescenții de 10 – 12 ani și preadolescenții de 13 ani obțin un procentaj apropiat (29,45% și 31,34%), în timp ce 41,89% din preadolescenții cu vârsta cuprinsă între de 14 – 15 ani manifestă un nivel moderat de AA. Diferențe statistic semnificative au fost obținute între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și ale preadolescenților de 14 – 15 ani ($p=0,05$) și între preadolescenții de 13 ani și de 14 – 15 ani ($p=0,01$), cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 14 – 15 ani. Frecvența cea mai mare la nivelul ridicat al AA a fost obținută de preadolescenții de 10 – 12 ani (26,99%) în comparație cu 17,92% pentru preadolescenții de 13 ani și 14,87% pentru preadolescenții de 14 – 15 ani. Diferențe semnificative se înregistrează între rezultatele tuturor subgrupelor de vârstă: 10 – 12 ani / 13 ani ($p=0,01$), 10 – 12 ani / 14 – 15 ani ($p=0,01$) și 13 ani / 14 – 15 ani ($p=0,005$), cu rezultate mai mari pentru începutul preadolescenței.

În corespundere cu datele prezentate vom remarca următoarele aspecte în manifestarea AA la preadolescenții de diferită vârstă: pentru nivelul redus de AA cea mai mare frecvență este caracteristică preadolescenților de 13 ani; pentru nivelul moderat de AA se atestă o creștere a

raportului procentual pe parcursul vârstei preadolescente; iar pentru nivelul ridicat de AA este caracteristică o tendință inversă și anume, pe parcursul vârstei preadolescente, se constată o descreștere a frecvenței AA.

În conformitate cu rezultatele prezentate, preadolescenții de 10 – 12 ani manifestă frecvența cea mai ridicată privind AA. Acest lucru poate fi argumentat prin faptul că la începutul preadolescenței, odată cu schimbarea particularităților SSD, autoaprecierea copilului se caracterizează printr-o atitudine instabilă, specifică, critică și modestă față de sine. În aprecierile sale prevalează nemulțumirea de sine care este însoțită de evidențierea neajunsurilor și a caracteristicilor negative ce determină un cadru emoțional negativ. Păstrarea îndelungată a trăirilor afective negative duce la consolidarea AA.

Dincolo de examinarea scorurilor privind AA pentru fiecare categorie de vârstă, vom descrie evoluția celor 3 nivele de AA separat pentru băieți și fete.

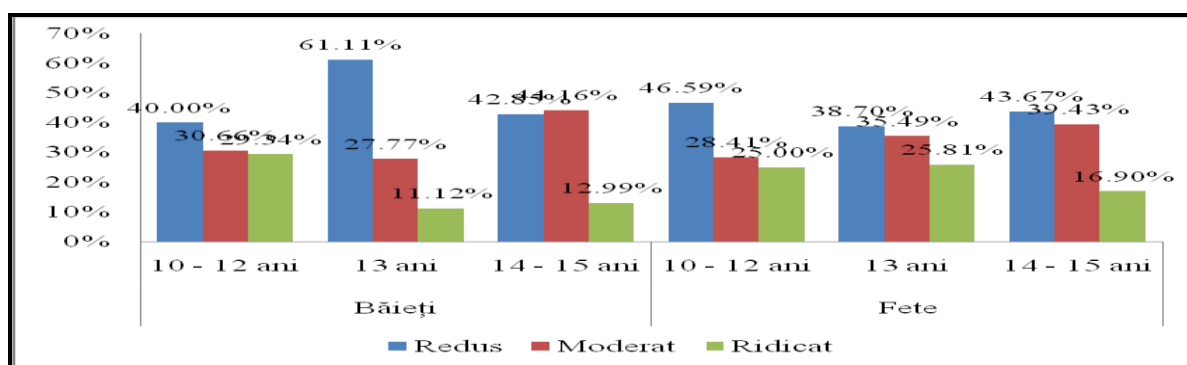


Fig. 5. Distribuția de rezultate privind AA în funcție de vârstă și genul preadolescenților

La AA pentru băieții cu nivelul ridicat al acestuia se atestă următoarea dinamică: de la 10 – 12 ani spre 13 ani, sesizăm o decadentă importantă a frecvenței de la 29,34% la 11,12%, în timp ce de la 13 ani către 14 – 15 ani se observă o ascensiune neînsemnată de la 11,12% la 12,99%. Diferențele statistic semnificative au fost calculate între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și de 13 ani ($p=0,05$) și între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și 14 – 15 ani ($p=0,05$). Astfel, pentru băieți se înregistrează o frecvență mai mare a AA la începutul preadolescenței. Preadolescentelor cu nivel ridicat de AA le este caracteristic un tablou invers. Se urmărește o mărire ușoară a procentajului de la 10 – 12 ani spre 13 ani (de la 25,00% la 25,81%), iar de la 13 ani spre 14 – 15 ani se înregistrează o micșorare însemnată a procentajului de la 25,81% la 16,90%. Prelucrarea statistică a rezultatelor ne indică prezența diferențelor statistic semnificative între rezultatele preadolescentelor: 10 – 12 ani/14 – 15 ani ($p=0,001$) și 13 ani/14 – 15 ani ($p=0,05$). La fete, pe parcursul vârstei preadolescente, frecvența cea mai mare a AA este la 13 ani. Atât la băieți cât și la fete se atestă o scădere a ponderii AA către sfârșitul preadolescenței, fapt ce ne vorbește

despre modificarea treptată a atitudinii negative față de sine în una pozitivă, creșterea încrederii în sine și despre apariția autoaprecierii stabile.

Rezultatele obținute la AI pentru preadolescenții din diferite subgrupe de vârstă se prezintă în modul următor.

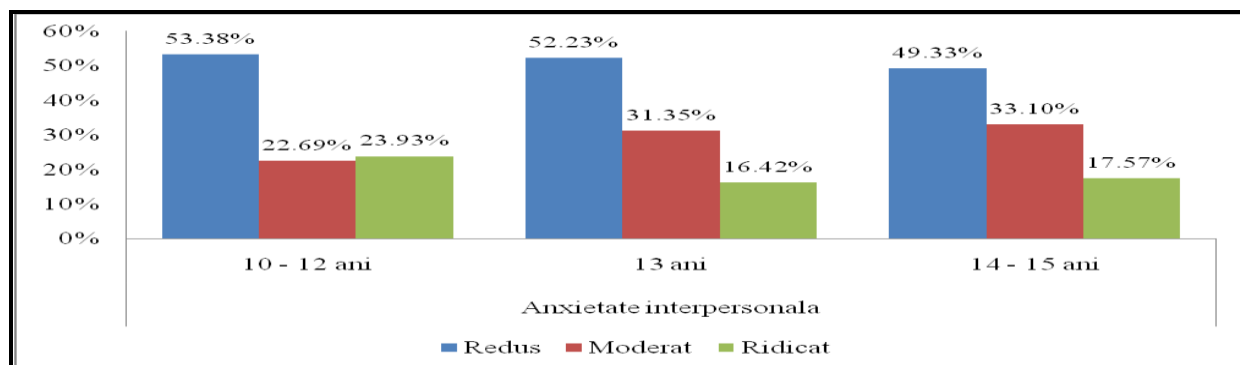


Fig. 6. Repartiția datelor privind AI la preadolescenții de 10 – 12 ani, de 13 ani și de 14 – 15 ani

Distribuția grafică a rezultatelor indică o pondere apropiată pentru preadolescenții din diferite subgrupe de vârstă în cazul nivelului redus de AI și constituie 53,38% în rândul preadolescenților de 10 – 12 ani, 52,23% și 49,33% în rândul preadolescenților de 13 ani și al preadolescenților de 14 – 15 ani. Au fost semnalate diferențe statistic semnificative pentru rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și de 14 – 15 ani ($p=0,001$); a celor de 13 ani și de 14 – 15 ani ($p=0,001$), cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 10 – 12 ani. În același timp constatăm că mai bine de 1/2 din numărul total de preadolescenți manifestă un nivel redus de AI. Pentru nivelul moderat de AI se atestă o creștere a procentajului de la începutul preadolescenței spre finele acesteia, după cum urmează: de la 22,69% din preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 – 12 ani, la 31,35% din preadolescenții de 13 ani și la 33,10% în cazul preadolescenților cu vârsta cuprinsă între 14 – 15 ani. Diferențe statistic semnificative s-au înregistrat între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și ale preadolescenților de 13 ani ($p=0,05$), cât și între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și de 14 – 15 ani ($p=0,01$). Odată cu maturizarea pe parcursul vârstei preadolescente, constatăm o creștere a numărului de copii cu nivel moderat de AI. Analiza datelor privind nivelul ridicat de AI ne permite să remarcăm o descreștere a frecvenței acesteia de la începutul perioadei spre mijlocul ei (de la 23,93% la 16,42%) și o creștere nesemnificativă către finele perioadei (17,57%). Analiza statistică a rezultatelor a evidențiat diferențe semnificative între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și de 13 ani ($p=0,01$) și între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și de 14 – 15 ani ($p=0,01$).

Conform rezultatelor prezentate pentru AI vom constata că nivelul redus al acesteia este specific în aceeași măsură pentru preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani și cei de 13 ani. În cazul nivelului moderat de AI, se atestă o creștere a procentajului de la începutul spre finele

preadolescenței. O tendință inversă este caracteristică pentru nivelul ridicat de AI: aici se notează o descreștere evidentă a raportului procentual de la 10 – 12 ani spre 13 ani și o sporire discretă a acestuia spre 14 – 15 ani.

Din nou rezultatele descrise evidențiază o frecvență sporită a nivelului ridicat de AI pentru preadolescenții de 10 – 12 ani. Începutul perioadei este marcat de profunde și importante metamorfoze și restructurări în SSD a copilului, care determină o nouă interacțiune, relaționare și comunicare cu grupul de semeni, cu profesorii și părinții. Nu întotdeauna inițiativele preadolescentului de a lega prietenii cu semenii săi, în special cu colegii noi, și/sau dorința de a obține un nou tip de relații cu profesorii și părinții se soldează cu succes. Situațiile de insucces generează un șir de consecințe negative însoțite de stări persistente de neliniște și disconfort psihologic și pot constitui cauza AI.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute la AI separat pentru băieți și fete.

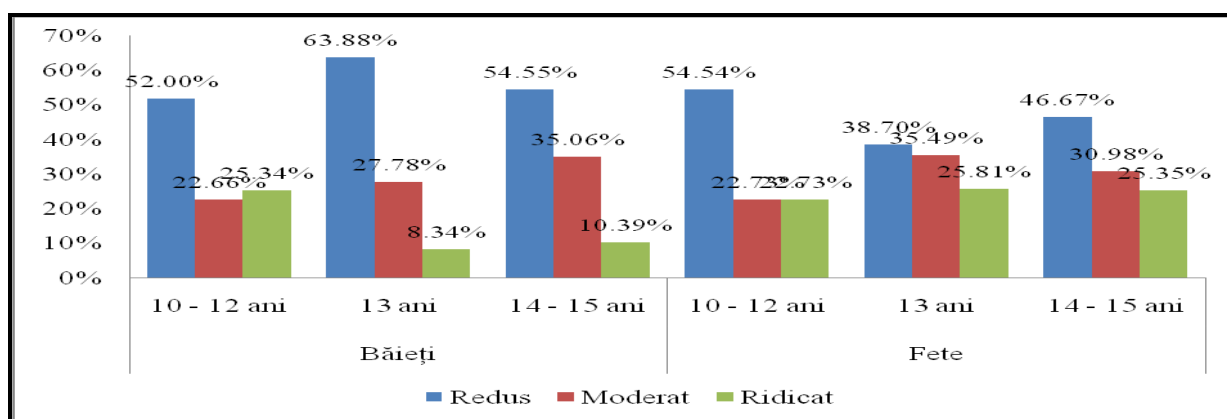


Fig. 7. Distribuția de rezultate privind AI în funcție de vârsta și genul preadolescenților

Investigarea comparativă a rezultatelor ne arată că frecvența cea mai mare pentru nivelul ridicat de AI este caracteristică băieților de 10 – 12 ani (25,34%), iar în cazul preadolescentelor procentajul maximal aparține fetelor de 13 ani (25,81%). Prelucrarea statistică a rezultatelor pentru preadolescenți denotă diferențe statistic semnificative la preadolescenții de 10 – 12 ani și de 13 ani ($p=0,01$) și la preadolescenții de 10 – 12 ani și de 14 – 15 ani ($p= 0,05$). În cazul fetelor, se atestă diferențe statistic semnificative în ceea ce privește nivelul ridicat de AI între preadolescentele de 10 – 12 ani și cele de 13 ani ($p=0,001$) și între preadolescentele de 10 – 12 ani și de 14 – 15 ani ($p=0,001$). Exprimăm opinia proprie că în dinamica AI există diferențe determinate de vârstă și de gen. În special menționăm faptul că băieții se confruntă cu probleme în inițierea relațiilor interpersonale la începutul perioadei, după care aceste probleme se soluționează și ei „intră” pe deplin în mediul lor de comunicare stabilind relații de prietenie bazate pe sinceritate și înțelegere reciprocă. Fetele sunt mult mai selective în stabilirea și menținerea comunicării și a relațiilor

interpersonale pe întreg parcursul preadolescenței. Un rol important în interacțiunile cu semenii la preadolescenți îl au sensibilitatea, empatia, încrederea și priceperea de a păstra secretele.

Ultimul tip de anxietate, specific preadolescenților din lotul experimental, este AM.

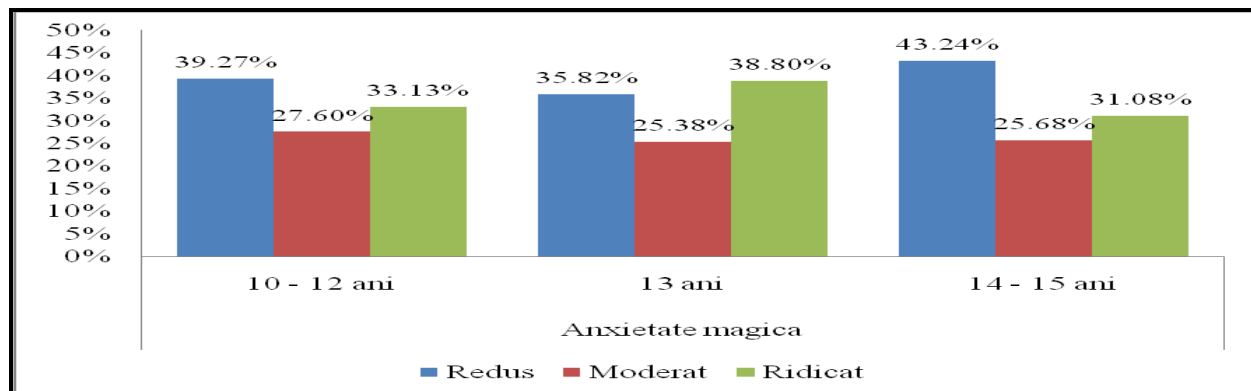


Fig. 8. Repartiția datelor privind AM la preadolescenții de 10 – 12 ani, de 13 ani și de 14 – 15 ani

Analiza calitativă a rezultatelor pentru nivelul redus de AM ne permite să constatăm prezența celei mai înalte frecvențe pentru preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 14 – 15 ani (43,24%). Prelucrarea statistică a rezultatelor evidențiază diferențe semnificative între rezultatele preadolescenților din diferite subgrupe de vârstă: 10 – 12 ani / 13 ani ($p=0,005$), 10 – 12 ani și 14 – 15 ani ($p=0,005$), și 13 / 14 – 15 ani ($p=0,01$), cu rezultate mai mari în rândul preadolescenților de 14 – 15 ani. Pentru nivelul moderat de AM se consemnează următoarele scoruri pentru preadolescenții de diferită vârstă: 27,60% pentru preadolescenții de 10 – 12 ani, 25,83% pentru preadolescenții de 13 ani și 25,68% pentru preadolescenții de 14 – 15 ani. Nu au fost înregistrate diferențe statistice semnificative între subgrupele de vârstă studiate. În final vom menționa că 33,13% din preadolescenții de 10 – 12 ani, 38,80% din preadolescenții de 13 ani și 31,08% din preadolescenții de 14 – 15 ani manifestă nivel ridicat de AM. Pentru nivelul ridicat de AM se consemnează diferențe semnificative între rezultatele preadolescenților cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani și cei de 13 ani ($p=0,002$) și între rezultatele preadolescenților de 13 ani și cei cu vârsta cuprinsă între 14 – 15 ani ($p=0,005$).

Astfel, AM în toate cele trei niveluri de intensitate este specifică pentru preadolescenții din toate subgrupele de vârstă în modul următor: pentru nivelul redus de AM frecvența cea mai mare aparține preadolescenților de 14 – 15 ani; pentru nivelul moderat de AM procentajul cel mai înalt este caracteristic preadolescenților de 10 – 12 ani; și în cazul nivelului ridicat de AM cel mai mare număr de preadolescenți îl constituie cei de 13 ani. Odată cu înaintarea lor în vârstă, atestăm o descreștere a acestui tip de anxietate.

În urma analizei rezultatelor cu privire la nivelul ridicat de AM, constatăm că procentajul cel mai mare de preadolescenți cu AM este specific preadolescenților de 13 ani. La mijlocul

preadolescenței se declanșează criza care se deosebește prin acuitate și derută. Schimbarea esențială a crizei constă în apariția unui nou nivel de conștiință de sine care se caracterizează prin necesitatea și capacitatea preadolescentului de a se cunoaște singur pe sine ca o personalitate integră ce se diferențiază de ceilalți oameni. Acest fapt duce la apariția tendinței de autoafirmare, autorealizare și autoeducație. Anume în contextul acestor transformări și pe fonul general al crizei se agravează substanțial și se aprofundează impactul credințelor și prejudecăților cu referire la spirite bune și rele, farmece, superstiții, semne profetice, visuri, coșmaruri și fenomene inexplicabile asupra preadolescentului. Copilul devine dominat de ele uneori ajungând să le respecte cu rigurozitate și strictețe. Acest fapt reliefează prezența unui nivel ridicat AM.

La AM evoluția celor 3 nivele de manifestare a anxietății, separat pentru băieți și fete a înregistrat următoarele rezultate:

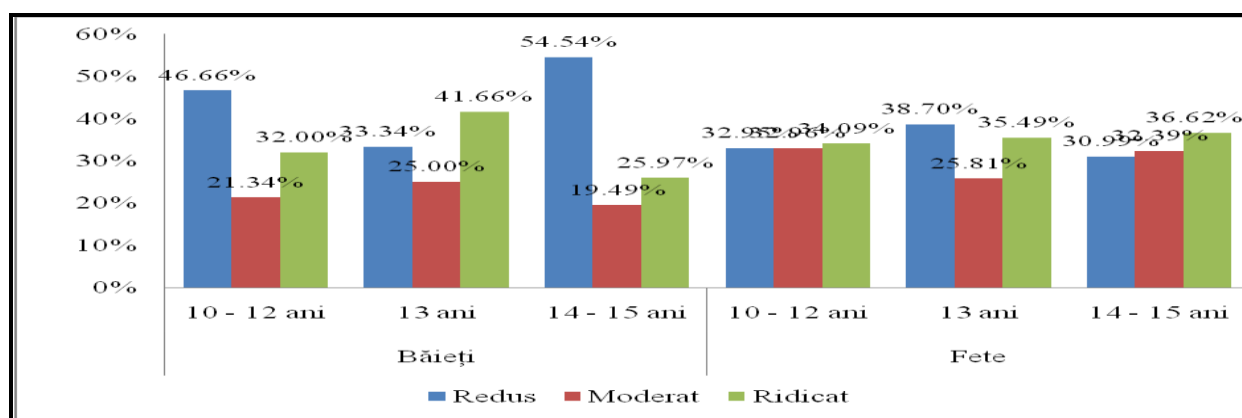


Fig. 9. Distribuția rezultatelor privind AM în funcție de vârsta și genul preadolescenților

Pentru băieți este specifică o creștere a procentajului privind nivelul ridicat de AM de la începutul preadolescenței (32,00%) spre mijlocul acesteia (41,66%) și o descreștere considerabilă către finele perioadei (25,97%). Analiza statistică a rezultatelor indică diferențe semnificative între rezultatele tuturor subgrupurilor de vârstă: 10 – 12 ani și 13 ani ($p=0,05$); 10 – 12 ani și 14 – 15 ani ($p=0,001$); 13 ani și 14 – 15 ani ($p=0,01$), cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 13 ani. Preadolescentele cu un nivel ridicat de AM, atât cele cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani, cele de 13 ani, cât și preadolescentele cu vârsta cuprinsă între 14 – 15 ani, demonstrează o frecvență apropiată (preadolescentele de 10 – 12 ani – 34,09%, preadolescentele de 13 ani – 35,49% și preadolescentele de 14 – 15 ani 36,62%). Nu au fost evidențiate diferențe semnificative la nivel statistic între preadolescentele din diferite subgrupe de vârstă. Băieții au o atitudine sceptică și neîncredătoare în ceea ce privește convingerile, prejudecățile și superstițiile legate de „lumea magică”. Fetele, spre deosebire de băieți, rămân pe parcursul întregii perioade mai mult dependente de aceste convingeri, prejudecăți și superstiții crezându-le adevărate și plauzibile. Chiar și în cadrul

modului dominant de activitate în comunicarea cu semenii putem surprinde conversații și discuții pe aceste subiecte cu o „înfrumusețare” din partea preadolescentelor.

În continuare, ne-am propus să investigăm comparativ manifestările tipurilor de anxietate pe subgrupe de vârstă: preadolescenți de 10 – 12 ani, preadolescenți de 13 ani și preadolescenți de 14 – 15 ani.

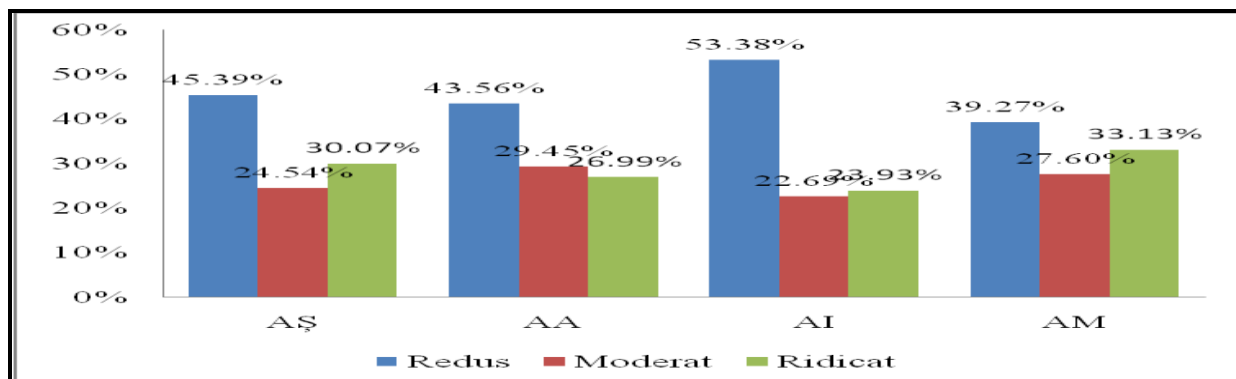


Fig. 10. Frecvența rezultatelor celor patru tipuri de anxietate la preadolescenții de 10 – 12 ani

Dintre toți preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani, incluși în cercetarea noastră, 30,07% manifestă nivel ridicat de AȘ, 26,99% – nivel ridicat de AA, 23,93% din preadolescenți prezintă un nivel ridicat de AI și 33,13% demonstrează un nivel ridicat de AM. În conformitate cu rezultatele prezentate, cel mai frecvent la începutul preadolescenței se manifestă AM și AȘ.

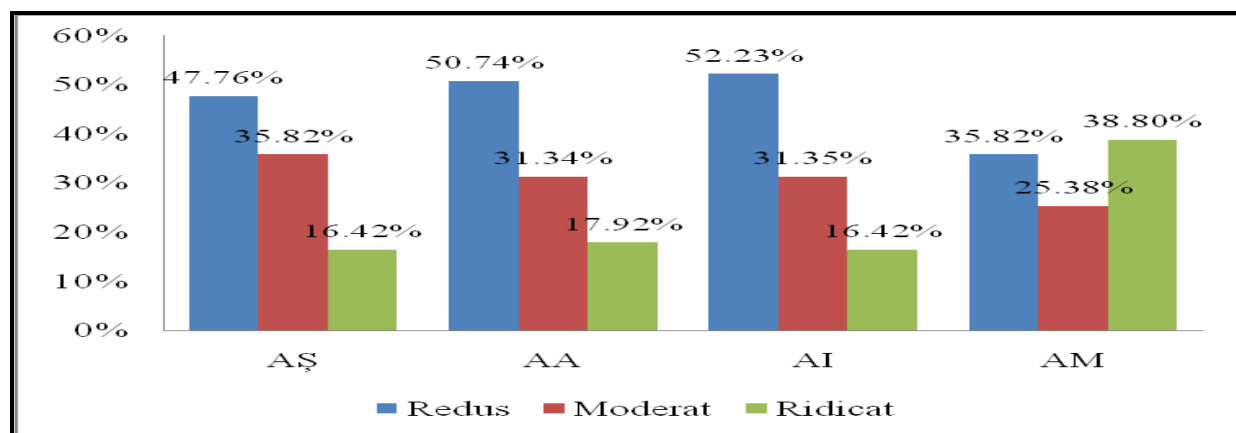


Fig. 11. Frecvența rezultatelor celor patru tipuri de anxietate la preadolescenții de 13 ani

În cazul preadolescenților de 13 ani, rezultatele scot în evidență următoarea situație: 38,80% din preadolescenții de această vârstă denotă un nivel ridicat de AM. Frecvența celorlalte tipuri de anxietate tinde să se omogenizeze și constituie următoarele rezultate: 16,42% din preadolescenți manifestă un nivel ridicat de AȘ, 17,92% din preadolescenți demonstrează un nivel ridicat de AA și 16,42% din preadolescenți prezintă un nivel ridicat de AI. Conform datelor expuse, vom remarca faptul că pentru preadolescenții de 13 ani caracteristică, preponderent, este AM.

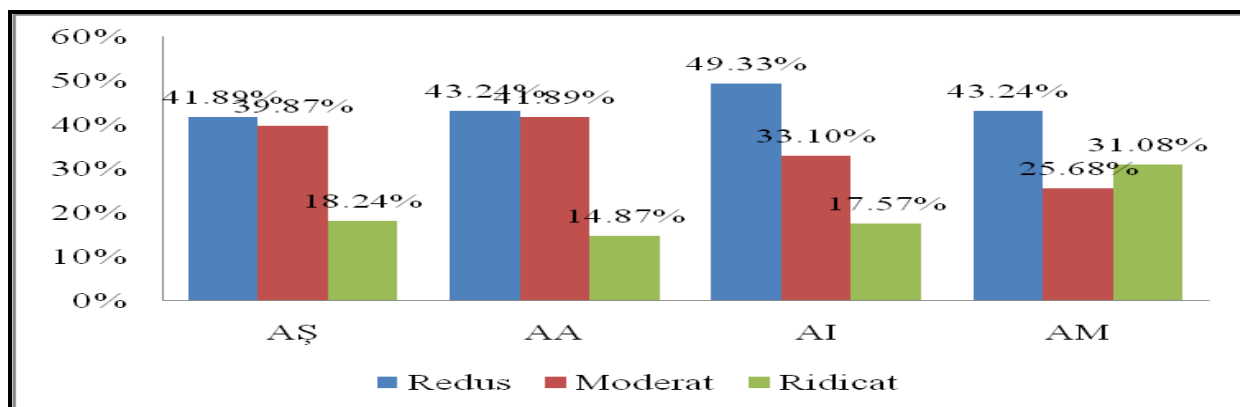


Fig. 12. Frecvența rezultatelor celor patru tipuri de anxietate la preadolescenții de 14 – 15 ani

Pentru preadolescenții de 14 – 15 ani se atestă următoarea distribuție de rezultate: 18,24% din preadolescenți manifestă un nivel ridicat de AȘ, 14,87% din preadolescenți prezintă un nivel ridicat de AA, 17,57% din preadolescenți demonstrează nivel ridicat de AI și 31,08% din preadolescenți denotă un nivel ridicat de AM. Vom menționa că la sfârșitul preadolescenței cel mai frecvent se manifestă AM. AȘ, AI și AA se înregistrează mul mai rar.

Investigarea comparativă a manifestării tipurilor de anxietate pe subgrupe de vârstă ne oferă următoarea legitate: pentru preadolescenții de 10 – 12, ani caracteristică este AM și AȘ; pentru preadolescenții de 13 ani, specifică este AA și AM; pentru cei de 14 – 15 ani distinctiv este AM.

Generalizând rezultatele descrise după administrarea Scalei anxietății A. Prihojan, afirmăm că AȘ, AA, AI și AM sunt frecvent întâlnite la preadolescenții contemporani fiecare din ele având dinamică proprie pe parcursul vârstei. Au fost stabilite corelații pozitive între toate tipurile de anxietate manifestate de preadolescenți, astfel, dacă preadolescentul are un nivel ridicat al unui tip de anxietate, atunci există tendința că și nivelul altui tip de anxietate să fie în creștere. Vom menționa că frecvența cea mai înaltă pentru AȘ, AA, AI și AM are următoarea variabilă: AȘ, AA și AI se înregistrează la începutul preadolescenței, iar AM – la preadolescenții de 13 ani. Și pentru fiecare subgrupă de vârstă sunt specifice anumite tipuri de anxietate. Astfel, pentru începutul preadolescenței, sunt caracteristice AM și AȘ, pentru mijlocul și finele preadolescenței definitorie este AM.

Summary

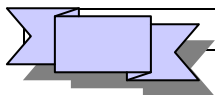
Given article describes the comparative analysis of the different types of anxiety at preadolescence of different age. As a result were established correlations between the four types of anxiety: school anxiety, interpersonal anxiety, auto-appreciation anxiety and mystic anxiety. Preadolescents that have a high level of one anxiety type will tend to have a high level of other anxiety type. School anxiety, interpersonal anxiety, auto-appreciation anxiety and mystic anxiety have different specific for each age subgroup: for early preadolescents are characteristic mystic

anxiety and school anxiety while for the middle and the end of the period is particular mystic anxiety.

Bibliografie

1. Racu Iu. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teză de doctor. 2011. 328 p.
2. Астапов В. Тревожность у детей. Москва: ПЕР СЭ, 2008. 160 с.
3. Микляева А., Румянцева П. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 328 с.
4. Прихожан А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: МОДЭК МПСИ, 2000. 304 с.
5. Тревога и тревожность. Хрестоматия. Сост. и общая ред. В. Астапова. Москва: ПЕР СЭ, 2008. 240 с.

Primit 20.05.11



Мотивация и подготовка выпускников с нарушениями зрения для поступления в университеты – путь к интеграции и развития личности.

Челан Лариса, заместитель председателя Общества слепых Молдовы

Изучение и поиск эффективно действующих механизмов мотивации и подготовки лиц с нарушениями зрения к самостоятельной жизни в современном обществе, становление социально активной личности и их психологической адаптации и интеграции к быстро меняющейся жизни становится одной из ключевых проблем научных исследований в области коррекционной психологии.

Современный этап развития образования в Республике Молдова можно определить как переходный, который включает в себя усовершенствование существующей системы, поиск путей перехода этой системы на более высокий качественный уровень, связанный с инклюзивным обучением лиц с ограниченными возможностями здоровья, а именно: разработать и внедрить скоординированную государственную политику в области образования, трудоустройства и социальной интеграции лиц с нарушениями зрения, создать новую, целостную систему профессиональной подготовки студентов с нарушениями зрения в высших учебных заведениях, что будет способствовать получению ими более качественного высшего образования и возможности реализовать себя и как специалистом, и как личность (по Мат. Научно - практ. конф. в Strbske Pleso, Slovakia, 2005).

На сегодняшний день в Республике Молдова зарегистрировано более 10 тысяч лиц с нарушениями зрения, 60% из которых проживает в сельской местности. Быть может, поэтому показатель грамотности остается все еще очень низким: 27% имеют неполное среднее образование, 25% полное среднее образование, 10% - среднее специальное образование и только 480 чел. окончили высшую школу. В настоящее время обучается в вузах страны на разных факультетах более 55 студентов с нарушением зрения.

Несмотря на тот факт, что 9 июля 2010 года Парламентом Республики Молдова ратифицирована Конвенция ООН по правам лиц с нарушениями, приняты ряд других законов и нормативных актов, все-таки осуществление политики интеграции данной социальной группы, встречает на своем пути множество трудностей, но это можно считать первый шаг к успеху и демократии в нашей стране, который стал точкой равновесия между человеком с ограниченными возможностями и окружающим его обществом.

Ежегодно по статистическим данным первично в Молдове становятся инвалидами по зрению около 600 человек. Проведенные в 2009 году исследования показали, что из 1550 человек опрошенных, имеющих первую или вторую группу инвалидности по зрению, включая и первичных, только 329 из них или 21 % в возрасте 18-30 лет желают обучаться по специальным реабилитационным программам, в результате чего можно продолжить обучение в университетах или колледжах и получить профессию. Эти программы включают в себя: обучение рельефно – точечному шрифту Брайля, овладение компьютерной грамотой с помощью специальных программ для незрячих, психологическая поддержка в кризисных ситуациях, обучение мобильности и ориентировке в пространстве с помощью белой трости и многих маршрутов, другие навыки для бытовой самостоятельной жизни.

Так, изменение парадигмы системы образования, самоопределение личности в выборе образовательных траекторий в соответствии с ее потенциалом, переход к инклюзивному образованию, использовании разнообразных инновационных форм обучения, увеличение численности студентов с нарушениями зрения в системе высшего образования путем создания доступа к университету и жизни университета незрячих студентов, остается одна из основных задач. Для лиц с нарушением зрения - высшее образование создаёт дополнительные возможности трудоустройства и профессионального роста. Как отмечается в исследованиях А.Г. Литвака, А.И. Зотова, Б.И. Коваленко и др. в обучении студентов с патологией зрения не достаточно учитываются психологические аспекты профессионального самоопределения. Отмечается снижение активности студентов в учебном процессе, их неумение оценивать и соотносить свои возможности с требованиями профессии, что в конечном итоге отрицательно сказывается на выборе ими жизненных стратегий.

Исследования, посвященные проблеме развития личности студентов с патологией зрения (А.Г. Литвак, А.И. Зотов, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.), показали, что ее устойчивые свойства как направленность, способности, темперамент, характер и др. опосредованно связаны с дефектами зрения. Теперь уже общеизвестно, что самым важным механизмом адаптации человека в непрерывно меняющемся социуме является образование. Именно образование способствует получению нового социального опыта, определению роли личности и ее самоидентификации в обществе. Также, анализ научной литературы и опыта получения незрячими высшего образования показывает, что при обучении в вузе студенты со зрительной депривацией, нередко сталкиваются с комплексом

проблем, затрудняющих процесс адаптации к условиям высшей школы (С.Г. Генкина, В.З. Денискина, Л.И. Плаксина, В.К. Рогушин и др.).

Однако, незрячие имеют возможность учиться в высшей школе по многим специальностям, успешно овладевая ими, при определенных условиях (В.П. Ермаков, 2002). Подготовка специалистов из числа незрячих студентов с первой и второй группами инвалидности осуществляется в университетах Республики Молдова по таким специальностям как: правоведение, иностранные языки, математика и информатика, международные отношения, психология и социальная психо-педагогика, журналистика, коммуникативные отношения и др. Для достижения данной цели необходимо разрешить те проблемы, существующие в Республике Молдова с которыми сталкивается студент с нарушениями зрения в процессе образования. Это – доступ к университету: самостоятельная ориентировка и мобильность, архитектурная безбарьерность, равноправие при поступлении в ВУЗ, помощь при оформлении и подачи документов, обеспечение беспрепятственного доступа к получению учебной информации, обеспечение техническими средствами и специальным оборудованием аудиторий, библиотек. Не маловажно является профессиональная подготовка преподавателей к работе со студентами с нарушениями зрения, организация просветительской работы, как с педагогическими коллективами, так и со студентами всех категорий для создания среды взаимопонимания, взаимоуважения, взаимопомощи. Необходимо открытие реабилитационных центров, которые бы осуществляли социально-педагогическое, психологическое и медицинское сопровождение незрячих студентов, предоставляли бы помощь в их дальнейшем трудоустройстве как специалистов. Также, известно и доказано уже, что в современных условиях неуклонно расширяется роль информации, практически во всех сферах человеческой деятельности, и возможность активного участия индивида в общественном информационном обмене - становится одним из важнейших факторов социального полноправия. Всё это повышает значимость компьютерных тифло-технологий, как средства социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения и актуальность их полномасштабного внедрения (Швецов В.И., Рощина М.А., 2007).

Безусловно, многие из нас осознают, что нарушение зрения – одна из самых тяжелых форм инвалидности, признанной Всемирной Организацией Здравоохранения при ООН. Однако мало, кто по - настоящему понимает, насколько велик и многообразен круг возможностей и перспектив, если трактовать феномен недостатка зрения в контексте глобального прогресса и постоянной эволюции системы образования, инклюзивного образования и профессиональной подготовки.

Из всемирной практики известно, что существуют альтернативные модели поддержки лиц с нарушениями зрения, за исключением государства. В данной статье и хочется показать возможности образования, мотивации и некоторый опыт подготовки выпускников с нарушениями зрения для продолжения обучения в высшей школе в Республике Молдова, основываясь на модели сотрудничества общественной неправительственной организации с государственными национальными и международными партнерами, и, в первую очередь, с высшими учебными заведениями страны и Европы (Германии и Словакии), школами и лицеями, где учатся студенты и молодежь с нарушениями зрения.

Обществом слепых Молдовы (ОСМ), (неправительственная общественная организация созданная в 1946 году, единственная в республике) на протяжении многих лет проводится социально-психологическое сопровождение слепых и слабовидящих в их жизнедеятельности, создаются условия для универсальной среды, лоббируются вопросы, связанные с изменениями и дополнениями законодательства, в том числе, усовершенствование системы высшего образования, улучшение качества предоставляемых реабилитационных и обучающих услуг для лиц с нарушениями зрения, эффективно внедряются проекты и программы, проводится социальная, профессиональная и медицинская реабилитация, развивается мотивация в получении образования, помощь в интеграции, а самое главное, это - защита прав и интересов незрячей молодежи и взрослых, для достижения самореализации личности.

В 2007 году в Молдове проведено социологическое исследование, где численно была расписана ситуация слепых и слабовидящих студентов в РМ, результаты исследования показав, что :

- 40 % опрошенных не обладают элементарными знаниями компьютера;
- 10% используют компьютер, принтер, сканер, и синтетический голос с целью адаптировать процесс изучения материала согласно индивидуальной степени инвалидности;
- 5% пользуются лупой и специальными мониторами для доступа к текстовой информации;
- 60 % не удовлетворены оснащенностью университетских библиотек;
- 28 % признались, что отношение к ним со стороны преподавателей и коллег безразлично, а иногда даже негативно;
- 15 % не в состоянии усвоить скорость подачи дидактической информации;
- 75 % не видят то, что написано на доске, поэтому им тяжело усвоить информацию на лекции;
- 10 % получает социальные стипендии

Кроме того, более 90 % опрошенных согласились с адекватной длительностью сдачи сессии, ведь студенту с нарушениями зрения требуется дополнительное время для доступа к необходимой информации, что многие ВУЗ-ы отдают предпочтение письменному, нежели устному приему экзаменов. Сюда же можно отнести ограниченный доступ незрячих и слабовидящих студентов к любой информации, так как отсутствуют компьютеры, снабженные специализированными программами (JAWS, ZOOM), запись учебников в электронном формате или напечатанных в системе Брайль. Несмотря на все трудности и барьеры, слабовидящие и незрячие студенты Молдовы буквально борются изо дня в день за то, чтобы просто учиться так же, как все.

В 2005 году, участвуя на международном форуме в Strbske Pleso, в Словакии представителями неправительственной организации Молдовы был представлен анализ ситуации образования незрячих студентов. Так, одно из самых грандиозных достижений Общества слепых Молдовы в 2008 году в сотрудничестве с Государственным Университетом Молдовы www.USM.MD в рамках проекта ТЕМПУС – *было открытие на базе факультета математики и информатики Госуниверситета Молдовы - Без барьерного Центра Поддержки для слабовидящих и незрячих студентов.* <http://www.blindlife.org.ua/node/1754>. Благодаря поддержке и опыту, которым поделились с нами специалисты из подобных центров Технического Университета Карлсруэ (Германия) <http://www.szs.uni-karlsruhe.de/english/index.php> и Университета «Коммениус» (Словакия) <http://cezap-www.fmph.uniba.sk>, данный Центр консультирует и направляет студентов с недостатком зрения при поступлении на разные факультеты. Центр сотрудничает с преподавателями Государственного Университета Молдовы и помогает сделать сдачу сессии максимально удобной для человека с недостатком зрения. Студенты также могут работать в компьютерном классе, где установлены специализированные технические программы и каждый компьютер подключен к Интернету. Можно также воспользоваться текстовой или графической информацией в формате MP3 или Брайль. Другой проект по программе ТЕМПУС (2009-2012), в котором участвует ОСМ, это- подготовка кадров для инклюзивного образования, на базе опыта пяти европейских и национальных университетов, а также открытия центра по подготовке этих кадров для школ и лицеев республики (ранее эти кадры готовились в учебных заведениях России).

В подготовке студентов с нарушениями зрения для поступления в высшие учебные заведения, несравненно велика также роль Национального Центра Информации и Реабилитации ОСМ (открытый в 2006 году), который предоставляет специализированные социальные услуги:

- обучение навыкам пользования компьютером, снабженным специальными информационными технологиями и доступ к интернету;
- обучение алфавиту Брайль и доступ к многообразию книг, изданных в данной системе и аудио и электронном формате;
- освоение элементарных навыков и умений, необходимых в современной жизни;
- молодежь, да и не только может получить в этом центре бесплатную юридическую и психологическую консультацию, а также узнать о возможностях обучения в РМ и за ее пределами с помощью специальных стипендий и грантов.

Особенно важно так же является обеспечение молодежи с недостатком зрения специализированными тифло - техническими приборами (лупы, специальные мониторы, часы, бумага для Брайля, глазные протезы). Обеспечение территориальных организаций (46 по всей республике) новыми технологиями для создания сети с целью общения. Из полученных грантов, проводятся так же операции на глаза различной сложности, протезирование глаз, награждение специальной денежно премией самых активных и успешных студентов. В этом контексте важно отметить, что студенты с недостатком зрения снова и снова доказывают, насколько высок уровень их интеллектуальных способностей. Это наглядно демонстрирует их результаты сдачи экзаменов, которые они нам предоставляют.

Разумеется, помимо чисто научного подхода к проблемам молодых людей с недостатком зрения, мы понимаем, что им необходима социализация , общаться и раскрепощаться в неформальной обстановке, какую не обеспечивает ВУЗ.

Некоторые из проектов и программ по обмену опытом ОСМ приходят на помощь выпускникам и молодежи в социализации и мотивации. К примеру

: 1/ межкультурный обмен студентов из Финляндии и РМ; 2/ международные летние лагеря (International Camp on Communication & Computere ICC) <http://www.icc/camp.info/>, (в ней наши выпускники школ и студенты участвуют 3 год), международные форумы (молодежь на пике активности). Кроме того установлены 3/ Международные и специальные стипендии ОСМ, 4/ открыта школа английского языка – (проект малых предпринимателей), 5/ впервые для Молдовы (2010) проект ОСМ «Как будут голосовать незрячие

http://www.vedomosti.md/news/Nezryachim_Grazhdanam_Moldovy_Neobhodimy_Spetsialnye_I_zbiratelnye_Byulleteni , уже на парламентских выборах были изготовлены специальные бюллетени, 6/ Оснащение технологического лица для слепых и слабовидящих детей новыми компьютерными технологиями.

Во все вышеперечисленные программы и проекты вовлечено огромное количество молодых и незрячих студентов, что вносит существенный вклад с нашей стороны в их разностороннее развитие, улучшает качество жизни и повышает веру в себя и свои силы.

На будущее конечно у нас много планов. Все те услуги, которые мы оказываем необходимо усовершенствовать, повысить их качество, рассредоточить центры поддержки по всей республике с целью помощи в самоопределении молодежи для продолжения обучения в высшей школе и получения профессии.

Обладание точной базой данных о динамике эволюции слабовидящих и незрячих со школьной скамьи и до их места на рынке труда так же очень важно.

Не в последнюю очередь хочется повернуть гражданское общество лицом к проблемам людей с ограниченными зрительными возможностями и показать пути их решения, что бы, равнодушие не было столь велико.

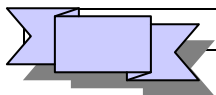
Summary

The author analyzed the organization of social and educational support and guidance of students with disabilities in the Republic of Moldova. By the problems of young people with visual impairment is occupied the Blind Union of Moldova (BUM). Prospective directions for problems solution in organizing support for blind students in the framework of inclusive education implementation.

Библиография:

- 1.Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М.Педагогика.1983, т.5.
- 2.Шипицына Л.М., К. ван Рейсвейк. Навстречу друг другу: пути интеграции. СПб, 1998.
3. Раку А.И. Специальное образование в Молдове. История и актуальность. Кишинэу.1999.
- 4.Зарубина И.Н. Рекомендации по организации профориентационной работы с детьми и молодежью с нарушением зрения.// Специфика профессиональной ориентации детей и молодежи с нарушением зрения/ Сборник статей. Составитель И.Н.Зарубина.-М.:Флинта:Наука,2006.
5. Зотов А.И. Дефект зрения и психическое развитие личности // Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1981.
6. Швецов В.И., Рощина М.А. Компьютерные тифлотехнологии в социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения: Учебное пособие. - Нижний Новгород; Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2007.
7. Телешова С.В. Дисс...Психологические условия профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями. Ставрополь. 2007.
- 8.Челан Л. В. О ситуации незрячих студентов и молодежи в Республике Молдова. Журнал «Măine» -№27, 2007, стр.12-14.//В мат. Межд. научно-практической конференции «Равные права и равные возможности для студентов с нарушениями зрения в условиях высшей школы», Словакия, Высокие Татры, 2005.

Primit 05.05.11



Determinanți ai comportamentelor delincvente și teorii explicative

Bangal Ion, preparator la Facultatea de Teologie, secția Asistență Socială a
Universității Ovidius, Constanța

Identificarea factorilor sociali, culturali, economici și individuali care structurează configurația delincvenței sub raportul enunțurilor explicative vizează cauzele și condițiile d'apariție ale comportamentului delincent. Abordarea este eficientă nu atât diferențiat cât mai ales din unghiul dependențelor reciproce între dimensiunile enunțate. Analizată dintr-o asemenea perspectivă etiologia delincvenței angajează numeroase teze, teorii, opinii, toate gravitând în jurul întrebărilor fundamentale: „Ce anume îi determină pe indivizi să comită acte delincvente?”, „Cum pot fi prevenite asemenea acte?”, „Care sunt criteriile de evaluare ale unei conduite drept delincventă/criminală?”. Un prim răspuns la aceste întrebări susține că la baza comportamentului deviant stă *structura biologică și personalitatea* individului. Această orientare implică următoarele: punctul de vedere *biologic – constituțional* consideră factorii biologici și genetici ca având o contribuție hotărâtoare în geneza criminalității; orientarea *neuro–psihică* (complementară cu cea psihiatrică) consideră actele criminale, ca săvârșite preponderent de personalități patologice, ale căror tulburări sunt transmise ereditar; orientarea *psihoindividuală* consideră caracteristicile de personalitate, răsfrânse la nivel comportamental, ca fiind generatoare de frustrări și agresivitate; orientarea *psihosocială* (complementară cu o perspectivă culturalistă) apreciază că individul nu se naște criminal, ci este socializat negativ (deficit de socializare) structurându-se dizarmonic în funcție de modelele culturale. Pornind de la aceste orientări au fost exprimate numeroase teorii, puncte de vedere valorizând elemente de ordin biologic, constituțional, antropologic și psihologic ale personalității infractorului. Aceste concepții s-au structurat treptat în adevărate școli și orientări. Un al doilea răspuns la întrebările menționate consideră delincvența ca *fenomen de inadaptare, de neintegrare socială*, generând o anumită stare conflictuală produsă de neconcordanța dintre idealurile individului, sistemul său valoric și ofertele sociale. Ca un efect al acestui dezechilibru scade și controlul social, precum și capacitatea de conciliere a conflictelor. Se pot distinge următoarele orientări: orientarea *statistico–normativă* vizează variațiile ce se înregistrează în rata delincvenței; orientare *macrosocială* urmărește identificarea unor legități sociale ca determinante a actelor de delincvență. Un al treilea răspuns în jurul căruia s-au focalizat o parte din teorii se concretizează în *teoria cauzalității multiple* (teoria factorială), considerându-se că fenomenul de delincvență are determinare multicauzală atât de factură internă (de natură

biologică și psihologică) cât și de factură externă (de natură economică, socială și culturală), aflate într-o relație de reciprocitate. De pe aceste poziții, adepții cauzalității multiple acordă ponderi egale fiecărui factor în parte, accentul fiind pus pe identificarea corelațiilor statistice între factorii a căror evaluare probează că au cel mai important rol în cauzalitatea delincvenței. Un fapt demn de reținut în legătură cu toate aceste teorii este evoluția lor de la abordarea unidimensională și restrictivă, în descifra-rea etiologică a delincvenței, spre abordarea complementară și interrelaționată. Astfel, sub raport psihologic, explicarea motivațiilor actelor criminale se întrește și intersectează cu abordarea individului în ambientul social, cu explicarea complexă psihosocială a modului în care are loc procesul de evaluare al delincvenței. Luând în considerare importanța descifrării etiologiei delincvenței în descrierea, explicarea și prevenirea delincvenței am considerat ca necesară o prezentare nuanțată și cât mai completă capabilă de a degaja și ierarhiza caracteristicile de personalitate și elementele psihosociale cu caracter aplicativ. Astfel abordarea psihologică a etiologiei fenomenului de delincvență a făcut pentru noi obiectul de studiu a mai multor cercetări. Pe acestea le completăm la modul interrelaționat cu abordarea individului delincvent în ambientul său socio-cultural. Persistența la nivelul structurilor sociale a conflictelor și tensiunilor sociale comunitare, scăderea sentimentului de solidaritate socială, creșterea agresivității ca reflecție a frustrării individuale, multiplicarea fenomenului de marginalizare și atrofierea eu-lui colectiv sunt o serie de factori favorizanți sau generatori de delincvență. Pe de altă parte, implicarea unei cauzalități multiple și condiții cu numeroase neregularități, a impus creșterea eforturilor de identificare concretă a substratului social, economic, moral și cultural în descifrarea delincvenței. Astfel, în demersul de studiere a formelor principale de manifestare a delincvenței și a descifrării cauzelor ce o fundamentează s-au impus mai multe direcții correlate: analiza originii îndepărtate a actului delincvent și anume analiza structurii sociale, economice, culturale a societății în ansamblu; analiza originii imediate a actului delincvent; dinamica socială a delictului; originile imediate ale „reacției sociale” față de actul delincvent; originile îndepărtate (sistemul de încriminare și sancționare). Într-o astfel de viziune de interferență a dimensiunilor menționate delincvența apare ca rezultată a convergenței următoarelor situații: – situația social economică și culturală în care s-a realizat procesul de socializare; - situația personalității delincventului; – condiții favorizante (după S. Rădulescu și D. Banciu). Teorii ce relaționează delincvența cu etiologii macrosociale. Factorul determinant al delincvenței pentru acest grup de teorii rezidă în diminuarea funcției de control social exersate de comunitate și în tulburarea ordinii sociale cauzate de diversitatea normelor de conduită, de mobilitatea populației, de multiplicarea mediilor sociale marginale cu deschidere spre delincvență etc. Conflictul de norme din anumite perioade de schimbări sociale bruște antrenează stări de anomie, contradicții sociale. În demersul

cercetării fenomenului delincvent se face astfel trecerea de la formele speculative la identificarea „substratului” social. S-a impus astfel atenției ceea ce W. Mills denumea „deteriorarea valorilor tradiționale” în vederea asanării problemelor de „patologie socială” care generează delincvența și crima. De aici interesul larg, „atitudinea pozitivă” evidențiată de G. Basiliade de prevenire și combatere a delincvenței prin înlăturarea tendinței de „dezorganizare socială”.

Teoria dezorganizării sociale La baza acestui fenomen stă proliferarea delincvenței ca o consecință nemijlocită a expansiunii urbane și creșterii demografice, a generalizării unor noi modele de comportament apărute în ariile suburbane și accentuării marginalizării unora dintre locuitori. Punctul de pornire al acestei teorii se găsește în studierea tradiției „dezorganizării sociale” de către sociologi aparținând renumitei Școli de la Chicago, având ca reprezentant de seamă pe C.R. Shaw și H.D. McKay. Promotorii acestei teorii au încercat să evidențieze efectul organizării metropolelor asupra fenomenului delincvenței. Metropola nu este un sistem unitar, ci este alcătuit din arii suburbane care au propriile lor subculturi și modele normative, în sectorul central fiind concentrate masiv funcțiile și afacerile. Diferențierea internă generează o accentuare a distanțelor sociale dintre diferite grupuri având drept consecință tulburarea ordinii sociale tradiționale prin varietatea normelor, eterogenitatea populației și discriminările exercitate, slăbirea controlului social. Locuitorii metropolei tind să devină „desocializați” îndepărtându-se de aprobarea celorlalți. F.M. Thrasher, în lucrarea sa „Banda”, evidențiază zone care sunt populate de emigranți, persoane cu comportament imoral și ilegal (alcoolism, consum de droguri, prostituție, homosexualitate), de persoane „desocializate”. Izolarea ecologică este complementară cu izolarea culturală, conducând la apariția unor subculturi delincvente care prezintă, așa cum subliniază F.M. Thrasher, modalități de „supraviețuire” și de „adaptare” a indivizilor marginalizați în raport cu o societate ostilă. Indivizii grupați la nivelul diferitelor subculturi au o altă scară de valori, recurg frecvent la căi ilicite în atingerea scopurilor, devenind surse potențiale de devianță. „Subculturile” apar ca o reacție de protest față de normele și valorile grupului dominant, din dorința de îndepărtare a barierelor și de anihilare a anxietăților și frustrărilor. Modelul teoretic al „dezorganizării sociale” prezintă ca fiind generalizată această influență a procesului de urbanizare asupra delincvenței, neținând seama de intervenția altor variabile sociale cum este de exemplu contextul socio-cultural în care trăiește individul și în care numai o parte din ei (nu toți) reacționează prin modalități comportamentale dezorganizate. Aceste „tendențe ecologice” pot genera concentrarea delictelor într-o anumită zonă, dar variabila ecologică nu poate fi luată singular în considerare în determinarea fenomenului de delincvență, ruptă de contextul determinativ economic, social, familial, cultural. Meritul acestor cercetări teoretice nu trebuie însă

neglijat, ele evidențiind legăturile existente între creșterea la un moment dat a delictelor și diminuarea controlului social.

Teoria anomiei sociale În forma clasică această teorie îl are ca fondator pe E. Durkheim care pornește de la conceperea devianței ca având caracter universal, fiind implicată în fiecare societate. Conform acestui deziderat în orice societate există inevitabil indivizi care se abat de la tipul colectiv comițând crime. De pe aceste poziții Durkheim prezintă delincvența ca legată de condițiile fundamentale ale vieții sociale, jucând un rol *necesar* și *util*. Durkheim definește ca *anomie* starea obiectivă a mediului social caracterizată printr-o dereglare a normelor sociale, ca efect al unei schimbări bruște. Ea apare ca urmare a „ruperii” solidarității sociale la nivelul instituțiilor sociale mediatoare (familia, școala, comunitatea etc.), a neputinței de a asigura integrarea normală a indivizilor în colectivitate, deoarece nu mai au norme clare. Nu este vorba de o absență totală a normelor, ci de suspendarea temporară a funcționalității normelor de bază cu consecințe la nivelul multiplicării comportamentelor deviante. Anomia afectează un grup social, prin ruperea echilibrului ordinii sociale, prin sentimentul de dezorientare rezultat din confruntarea cu noua situație. Schimbarea are loc ca urmare a unei modificări bruște care pot fi dezastre economice sau creșteri rapide ale bunăstării. În situația de dereglare socială indivizii sunt aruncați într-o situație inferioară celei anterioare și, în consecință, unii dintre ei nu se mai supun regulilor impuse de societate din exterior, iar la rândul ei, ca urmare a acestor bruște modificări, nici societatea nu mai este capabilă să-și impună normele. Prin suspendarea funcționalității normelor de bază ale societății, starea de anomie poate genera delikte, crime, sinucideri. Teoria anomiei este preluată în accepțiunea modernă de R. MacIver interpretând-o ca răsfrângere a modificărilor sociale la nivelul psihicului uman. Astfel, autorul consideră că individul uman percepe decalajul dintre aspirații și norme sociale cu un sentiment de indispoziție și anxietate, pierzându-și simțul coeziunii și al solidarității sociale, iar acțiunile sale sunt impulsionate de propriile trăiri, fără a mai cunoaște autoritatea normelor sociale dominante. Tot ca o slăbire a influenței normelor sociale asupra reglării conduitei membrilor grupului este și interpretarea autorilor W.I. Thomas și Fl. Znaniecki. Autorii consideră că dezorganizarea socială se răsfrânge la nivelul „dezorganizării personalității” prin apariția unei incapacități a individului de a-și construi un mod de viață concordant cu idealurile și interesele personale (fapt ce creează demoralizare), prin absența unor reguli stabile și interiorizate. O cercetare amplă, în mai multe variante, efectuează R.K. Merton asupra anomiei care rezultă din contradicția dintre structura socială și cea culturală, dintre oferta socială de scopuri și carența mijloacelor puse de societate la dispoziție, ca și modalități de atingere a scopurilor. Definind structura culturală ca set de norme și valori ce guvernează comportamentul

membrilor unei societăți, Merton consideră anomia ca o „spargere” a structurii culturale. Neputând atinge scopurile la care aspiră, individul apelează la căi ilicite. Tendința spre conformism sau delincvență este dependentă de statusul fiecărui individ, iar rata delincvenței apare ca o ilustrare a neconcordanței între scopurile oferite de societate și mijloacele de care dispune individul. Individul dispune de cinci modalități adaptative în societate: *conformismul*, care constă în acceptarea atât a scopurilor cât și a mijloacelor oferite de societate, chiar dacă idealul, proiecția aspirațională nu este atinsă niciodată; *inovația* care rezultă din interiorizarea la nivelul individului a scopurilor culturale propuse social, în timp ce procedeele legitime existente pentru atingerea lor sunt respinse; *ritualismul* constă dintr-o restrângere a aspirațiilor individului pe fundalul păstrării conformității cu normele legitime; *evaziunea* fiind un mod mai rar de adaptare caracterizat prin abandonarea simultană a scopurilor și normelor precum și refugiarea în zone marginale ale societății; *rebeliunea* constă în respingerea atât a scopurilor cât și a mijloacelor din dorința individului de a înlocui normele sociale cu altele. Într-o versiune mai târzie a lui Merton, asupra anomiei, mediul social al individului cuprinde pe de o parte ansamblul organizat al relațiilor sociale în care sunt implicați membrii unei societăți, ca structură socială, iar pe de altă parte ansamblul organizat de valori normative ce orientează comportamentul membrilor colectivității, ca structură culturală. Când între normele sociale, scopurile culturale și capacitatea de conformare normativă a membrilor unei societăți apar disjunctii, structura culturală este dislocată. Valorile culturale produc comportamente contradictorii cu prescripțiile valorice. Astfel, poziția ocupată de individ în structura socială generează tendințe de conformitate sau devianță. Nu valorile diferite produc delincvența, ci diferențele obiective existente între condițiile sociale ale diferitelor clase și grupurile sociale dominante ce generează asemenea disfuncții. Ca o consecință obiectivă, grupurile sociale cu situație defavorizată, având blocat accesul spre pozițiile de prestigiu, recurg la acte ilegite. Deplasarea în cadrul viziunii anomică a reacției de pe implicarea individuală pe cea colectivă o regăsim la R.A. Cloward și L.E. Ohlin. Autorii consideră că reacția la inegalitatea socială este de factură colectivă, iar mecanismul care explicitează această reacție este ansamblul mijloacelor (legitime, ilegite) de realizare a scopurilor valorizate social denumită *structura de oportunitate*. Pornind de la mijloacele legitime și ilegite delincvența este considerată un act colectiv, o „subcultură” delincventă care prezintă o dublă integrare și anume una în paralel cu integrarea socială „formală”, și o alta cu un „subsistem de roluri” integrate sistemului social. Banda de delincvenți constituie un tip de subcultură anume. Rolurile dominante care trebuiesc îndeplinite sunt cele ce țin de activitatea delincventă ca „exigențe” esențiale, justificate și legitime de bandă. Având ca punct de pornire aceste premise autori ca Cloward și Ohlin ajung la concluzii paradoxale că actul delincvent este condiția esențială a ființării unei

bande, nefiind o încălcare a normelor sociale dacă nu este descoperită și sancționată și numai prin judecată și pedeapsă se constituie în infracțiune. Aceeași autori subdivid „evaziunea” lui Merton în:– eșecul continuu de-a ajunge la scopuri culturale prin mijloace legitime;– inabilitatea de a promova alternative ilegite. Pornind de la această viziune se pot identifica categorii generale ale evaziunii:– indivizi care internalizează prohibițiile sociale;– indivizi care urmează scopuri „de succes” prin mijloace prohibite.

Teoria oportunității diferențiale. Deviată din teoria anomiei sociale teoria oportunităților diferențiale a fost dezvoltată și de alți autori care au arătat că scopurile culturale specifice modului de viață american și mijloacele de realizare se regăsesc la nivel de similaritate și la alte națiuni, ceea ce face din delincvență un fenomen cu trăsături universale. 2. Teorii ce relaționează delincvența cu cauze psihosociale (culturale) Teoriile psihosociale evidențiază legătura dintre cultură și criminalitate prin fundamentarea corelației pe procesul „învățării sociale” (E. Sutherland). Conform „Conflictului cultural”, elaborat de T. Sellin, delincvența se datorează conflictului suscitât între normele de comportament și conduita diferitelor grupe sociale. Preluând ideea socializării și „învățării negative”, A. Cohen consideră delincvența ca atribut al anumitor „subculturi” ce reunesc indivizi ce consideră că le sunt blocate căile de acces spre bunuri și valori sociale. În consecință, la nivelul acestor grupuri se adoptă propriul lor sistem normativ și cultural, opus celui societal, impunând prin această opozabilitate accesul la activități ilicite și ilegale în vederea atingerii scopurilor lor. Conform acestor teorii frecvența criminalității variază în funcție de un set larg de indicatori cum sunt: sexul, vârsta, clasa socială, categoria socio–profesională etc. Relați directă dintre modul de viață al populației, al culturii ce o definește și fenomenul delincvenței este ilustrat prin apariția și răspândirea unei adevărate „culturi a crimei și delincvenței”. Ca o ilustrare a crimei ridicată la „rang” de fenomen cultural „perfect acceptat” este exemplul Mafiei în Sicilia și Italia de Sud cu reguli extrem de stricte. Pe linia aceleiași ilustrări, autori ca M.E. Wolfgang și F. Ferracuti definesc „subculturile violente” prin reguli normative și tradiții particulare ce indică individului modul de comportare în situații de încălcare a legii. Autorii atrag atenția și asupra relației directe dintre rata de omucidere și gradul de valorizare a temelor violente. Susținând caracterul tot mai profesionist și organizat al delincvenței E. Sutherland consideră criminalitatea ca fiind apanajul unei categorii (denumite „gulerele albe”) ce profită de ascendentul ei economic și politic, desfășurând activități ilegale, de cele mai multe ori nedescoperite de factorii specializați în control social. Teoria este preluată și dezvoltată de Donald Cressey care susține că în multe societăți funcționează organizații formale și informale întemeiate pe complicitate și activități ilegale, ce profesază șantajul și intimidarea, presiunea politică și

frauda, corupția socială. „Organizațiile criminale” includ majoritatea sectoarelor de activitate pe care le folosesc drept paravan de acoperire a activităților ilegale, având extindere coruptă în sfera politicului, legislativului și administrației (trafic și comercializare de droguri și arme, delict computerizate, evaziuni fiscale, gestiuni frauduloase, spălarea banilor murdari, contrabandă etc.).

Teoria asociațiilor diferențiale. Teoria asociațiilor diferențiale are ca fondator pe E.A. Sutherland și reprezintă o particularizare a teoriei învățării sociale în studiul delincvenței. Este o explicație „istorică sau genetică” a comportamentului social, prin luarea în considerare a întregii experiențe de viață a individului. Preocupat de instituționalizarea delincvenței în zonele urbane E.A. Sutherland consideră comportamentul criminal condiționat nu de caracteristicile biofiziologice sau psihice ale individului, ci de comunicarea din interiorul grupului unde individul „absoarbe” cultura și se conformează regulilor și normelor sociale și legale. De pe aceste poziții de abordare în determinarea criminalității Sutherland respinge teoria „criminalului înăscut”, a „imitației” lui Tarde și a cauzalității multiple susținută de W.F. Osburn și W.C. Reckless. Autorul consideră că în descifrarea științifică a comportamentului criminal trebuie luate în considerare următoarele explicații:– *situațională* – de luare în considerare a elementelor care intră în joc în momentul comiterii delictului;– *istorică sau genetică* – vizând elemente care au influențat anterior situația și viața delincentului. În consecință, comportamentul deviant este un comportament rezultat din „învățarea socială” și nu dobândit sau imitat. Sutherland, trecând în revistă aspectele ce includ acest proces, menționează:– învățarea tehnicilor de comitere a delictelor;– orientarea mobilurilor, tendințelor impulsive și atitudinilor agresive;–

condiționarea acestei orientări de caracterul interpretării favorabil sau defavorabil al dispozițiilor legale: se conturează astfel grupuri sociale care interpretează regulile sociale ca norme ce trebuie respectate și alte grupări ce interpretează aceleași norme de pe pozițiile înclinate spre violarea, transgresarea lor. Interpretarea diferită a normelor este specifică societății americane în care procesele de imigrație și aculturație produc frecvent conflicte culturale între grupuri și indivizi; în momentul în care interpretările defavorabile ale regulilor sociale devin preponderente față de cele favorabile, se acoperă principiul „asocierii diferențiale”. Indivizii devin criminali prin contactul preponderent cu modelele criminale, ignorându-le pe celelalte; comportamentul criminal nu se structurează printr-un proces de „imitație”, ci individul este atras și canalizat de anumite grupuri spre „învățarea” și experimentarea tehnicilor antisociale (socializarea negativă). Limitele teoriei lui Sutherland consistă în ignorarea mobilurilor și aspirațiilor individului precum și în omiterea explicării mecanismelor și dimensiunilor implicate în conștientizarea modalității de asimilare a comportamentelor eficiente legale. Pentru el prevenirea

delincvenței constă în evitarea contactului cu modelele criminale și confruntarea cu cele neutre sau conformiste. Teoria apare simplistă și reduționistă prin neglijarea caracteristicilor de personalitate ale delincventului, a implicării motivaționale (în actul delincvent) și atitudinale față de valorile sociale. Sutherland prin procesul socializării reduce crima la un simplu proces de „transmisie culturală”. Cu toate aceste omisiuni, ipotezele avansate de Sutherland parțial s-au validat evidențiind faptul că fiecare dintre grupuri, datorită „organizării diferențiale” a societății, au o imagine reală vizând scara de valori, interesele, scopurile. Teoria „asociațiilor diferențiale” își aduce contribuția pe linia evidențierii ideii că raporturile sociale între indivizi sunt determinate fundamental de forma de organizare socială ce facilitează sau obstrucționează forme specifice de comportament infracțional.

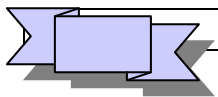
Summary

Determinants of delinquent behavior and explanatory theories.

Identification of social, cultural, economic and individual structures in terms of configuration juvenile explanatory statements aimed at the causes and circumstances of occurrence of delinquent behavior. Effective approach is not so different and especially from the angle of mutual dependencies between the dimensions mentioned. Analysed from this perspective the etiology of crime committed numerous theses, theories, opinions, all revolving around fundamental questions: "What leads individuals to commit delinquent acts?", "How can such acts be prevented?", "What are evaluation criteria to conduct criminal law / criminal? ". A first answer to these questions argues that deviant behavior is based on biological structure and individual personality.

Bibliografie:

1. M. Petcu, *Teorii psihologice referitoare la etiologia agresivității delincvente*, în „Fiat Justiția”, nr. 1, 1999, Cluj-Napoca, p. 157-167.
 2. M. Petcu, *Sursele de influențare ale agresivității delincvente*, în „Fiat Justiția”, Cluj-Napoca, nr. 2, 1999, p. 159-169.
 3. M. Petcu, *Intoleranța la frustrare – Dimensiune psihologică a comportamentului delincvent*, „Fiat Justiția”, Cluj-Napoca, nr. 1, 2000, p. 135-144.
 4. M. Rădulescu, D. Banciu, *Introducere în sociologia delincvenței juvenile*, București, Editura Medicală, 1990.
 5. Apud. S.M. Rădulescu, *Teorii sociologice în domeniul devianței și al problemelor sociale*, Computer Publishing Center, București, 1994.
 6. E. Durkheim, *Suicide*, Free Press, New-York, 1951.
 7. Apud. S.M. Rădulescu, *Anomie, devianță și patologie socială*, Edit. Hyperion, București, 1991.
 8. E.H. Sutherland, D. Cressey, *Principes de criminologie*, Editions Cujas, Paris, 1966.
 9. A. Cohen, *Deviance and control*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New-Jersey, 1986.
 10. E.H. Sutherland, D. Cressey, *Principes de criminologie*, Editions Cujas, Paris, 1966.
 11. W.C. Reckless, M. Smith, *Juvenile delinquency*, McGraw-Hill, New-York, 1973.
- Primit 24.05.11



ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ОБ УСПЕШНОСТИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Жанна Раку, доктор хабилитат психологии, профессор

В нашем пилотажном исследовании мы изучали закономерности процесса социализации дошкольников, его влияние и отражение в представлениях детей. Эти аспекты были рассмотрены в ходе анализа результатов анкетирования детей. Анкета, разработанная нами, содержала 10 вопросов, первые из которых предлагались ребенку, в том числе и с целью установления с ним контакта. В контексте выделения закономерностей процесса дифференциации и обогащение значений слов по теме «успешности» и ее характеристик у дошкольников опишем полученные результаты.

Представим описание исследуемой выборки. В анкетировании приняли участие 41 дошкольник, из них 16 мальчиков (39%) и 25 девочек (61%). Распределение по возрастным подгруппам: по 3 ребенка (7,3%) в возрасте 4 и 7 лет, 7 детей (17%) 5 лет и 28 испытуемых (68,4%) в возрасте 6 лет. Фактически нами изучались аспекты представлений старших дошкольников об успешности человека.

Для установления контакта мы спрашивали ребенка: *«Как идут у тебя дела в детском саду?»*. По нашему мнению, этот вопрос, также может раскрыть и охарактеризовать особенности социализации ребенка в дошкольном учреждении. Это связано с тем, что самочувствие и мироощущение дошкольника очень важно с позиции его адаптации и пребывания в детском коллективе, в котором происходит развитие социальных аспектов его личности. В продолжение представим ответы детей и отметим, что они даются в оригинальном варианте.

На поставленный вопрос 31 дошкольник (75,7%) ответили «хорошо», из них 12 детей (29,3%) аргументировали свой ответ и уточнили, что они играют, учатся писать, рисуют, им интересно, весело и т.д. Ответ «нормально» выбрали три ребенка (7,3%). Один ребенок (2,4%) ответил «да и нет», но при этом не уточнил, в чем это выражается. Трое детей (7,3%) дали ответ «не хорошо» без объяснения причин. Трое детей изучаемой выборки (7,3%) не посещают детского сада.

Следующий вопрос, *«Какие занятия тебе нравятся?»* позволил нам выявить интересы детей и их любимые занятия. Всего было названо 18 занятий. 17 детям (41,5%) нравятся занятия «письмом». Вторую позицию занимают ответы: «рисовать», «раскрашивать», так сказали 16 испытуемых (39%). Занятия «математикой» нравятся 13 дошкольникам (31,7%), «музыкальные занятия» или «петь» отметили 6 детей (14,3%),

«читать» и «играть в куклы, матрешки» выбрали по 5 испытуемых (по 11,9%). Дошкольникам (по 4,9%) нравятся такие занятия как «развитие речи», «лепить из пластилина», «вырезать», «аппликация» и «танцевать». Ответ «все» занятия нравятся был характерен для двух детей (4,9%). «Слушать сказки», «запоминать», «в книги заниматься», «конструировать», «физкультура» отметили по одному ребенку (по 2,4%). Несмотря на то, что детей, не посещающих детский сад всего трое, но интересны выбранные ими любимые занятия: «компьютер» (2,4%) и «мультки» (4,9%). Эти результаты говорят о том, что «домашние дети» более свободны в выборе занятий. Они неограниченное время занимаются не очень полезными для здоровья ребенка делами: просмотр телевизора и игра на компьютере.

Представляет интерес и количество названных детьми занятий. По два любимых занятия отметили 17 дошкольников (41,5%), по одному – 14 детей (34,1%), по три занятия – 8 (19,5%), по 4 – двое дошкольников (4,9%).

Вопрос «С кем ты дружишь?» был предложен детям для того, чтобы выявить общительность ребенка, способность к установлению контактов. Отметим тот факт, что хоть и ответ давался с позиции самого дошкольника, все же косвенно он отражает направленность на коммуникацию. 4,9% детей ответили, что со всеми. 10 детей (24,4%) имеют одного друга, с тремя детьми дружат 8 дошкольников (19,5%), с двумя – 7 испытуемых (17,1%). Четыре друга имеют 6 детей (14,6%), пять, шесть и семь друзей, соответственно, 2 (4,9%), 1 (2,4%) и 3 (7,3%) ребенка. Двое дошкольников (4,9%) указали, что дружат с братом, это связано с тем, что не все дети нашей выборки посещают детский сад.

На вопрос «Ты слышал(а) такое слово «успех»? ответили утвердительно «Да» 26 детей (63%), из них 6 дошкольников (14,6%) дали пояснение своему ответу. Не слышали слова 14 дошкольников (34%). По одному ребенку (2,4%) ответили «один раз» и «не знаю». Анализ ответов говорит о том, что более трети детей старших дошкольников не слышали данное слово, что свидетельствует о том, что определенные позиции стремления к успеху не культивируются с детства. Вместе с тем, нами была выявлена интересная закономерность: некоторые дети ответившие, что не знают такого слова, на вопрос об успешном человеке стали давать его характеристику.

Для раскрытия представлений детей об этом понятии задавался вопрос «Как ты думаешь, успешный человек, какой он?» 14 детей (34%) не обозначили ни одной характеристики понятия. Всего детьми было названо 35 характеристик. Одну или две характеристики выделили по 7 детей (по 17,1%), три характеристики указали 4

дошкольника (9,8%), а четыре качества успешного человека назвали 5 детей (12,2%). Наряду с указанными вариантами двое (4,9%) и по одному дошкольнику (2,4%) отметили по 7 и 8 характеристик успешного человека. Описанные данные говорят, прежде всего, об индивидуальных различиях в знаниях детей и их информированности. Отметим, что большинство детей (68,2%) не объяснили его совсем или привели 1-2 характеристики.

В продолжение проанализируем конкретные характеристики успешного человека, которые назывались детьми. На первом месте был ответ «хороший человек», который характерен для 11 дошкольников (26,8%). Характеристики: «у которых все получается» и «когда исполняются все желания (удачливый)» выделили по 5 детей (по 12,2%). Характеристики: «красивый», «сильный», «послушный» отметили, соответственно, 7 детей (17,1%) и по 3 ребенка (7,3%). Позиции «веселый», «радостный», «не боязливый» («смелый») по 4 ребенка (по 9,8%). По два ребенка (2,4%) назвали такие характеристики как «учится хорошо», «добрый», «трудолюбивый» и «умный».

По одному ребенку (2,4%) дали такие ответы как «занят важным», «хорошо все делает», «всегда тянется вперед» или «хочет быть первым», «кто ведет себя хорошо», «воспитанный», «самостоятельный», «общительный», «он дружный», «интересно с ним разговаривать», «помогает другим», «играет с детьми» или «не бьет никого», «богатый», «хорошо отдыхает», «счастливый», «здоровый», «когда во всем везет», «он имеет все, что хочет». Анкета одного ребенка отличалась по содержанию от всех остальных и успешный человек определен в ней: «это связано с театром», «с аплодисментами», ответы и на остальные вопросы показывают, что у ребенка творческое окружение и именно творчество он ассоциирует с успешностью.

В целях выявления понимания ребенком необходимости собственных усилий для достижения успешности нами был предложен вопрос *«Как ты думаешь, что нужно сделать, чтобы быть успешным человеком?»*. Всего дошкольниками было дано 37 разнообразных ответа. 16 детей (39%) не ответили или затруднились с ответом, а четверо из них (9,8%) ответили «не знаю». Для нас представлял интерес количественный анализ вариантов, предложенных дошкольниками, которые могут охарактеризовать кругозор детей. Один вариант был отмечен у 12 детей (29,3%), по два варианта – 3 детей (7,3%), по три идеи – у 3 дошкольников (7,3%), четыре варианта – у 4 дошкольников (9,8%). Пять и шесть вариантов, соответственно, названы одним (2,4%) и двумя (4,9%) детьми. Интерес представляет содержательный и качественный анализ ответов детей анкетированной выборки. На первых позициях ответы «хорошо учиться», «учиться (на 10)» у 10 детей (24,4%) и «хорошо (много) работать» «делать хорошо», он характерен для 6 детей (14,6%). Позиции

«помогать другим» или «помогать» выделили 4 ребенка (9,8%). Эти результаты показывают, что примерно 40% детей связывают успешность с необходимостью трудиться или учиться.

Такие ответы как, «быть смелым» (не бояться), «надо дружить с другими детьми», «быть хорошим», «мечтать» или «загадывать», «быть послушным» («слушаться маму и папу»), «вести себя хорошо» дали по 3 ребенка (7,3%).

Двумя детьми (4,9%) названы позиции связанные с общественно полезным трудом: «убирать мусор», «убирать, сажать деверья, мыть посуду» и «показать свой труд». Важно отметить, что идеи о том, что надо иметь хорошие социальные контакты присутствуют примерно у четверти детей: «дружба с другими людьми», «помощь другим», «выбрать друга» и «быть полезной». Наряду с эти, по одному ребенку (по 2,4%) отметили такие позиции как: «самостоятельный», «самому думать», «не списывать», «быть активным», «заниматься тем, что нравится», «развиваться», «который все успевает» «быть уверенным», «стремится выигрывать», «смелость» и наличие «мечты», «быть внимательным», «мама должна пожелать успех» и «вести себя хорошо».

Один ребенок (2,4%) дал ответ «папа у меня такой», который указывает на то, что оценочный компонент доступен ребенку, и он своего отца воспринимает как успешного человека. Наряду с указанными позициями, все же есть два ответа, которые указывают на непонимание детьми (4,9%) вопроса. Так, они предлагают следующие варианты для того, чтобы стать успешным, надо «кушать» и «отдыхать».

Следующим был предложен самооценочный вопрос *«Как думаешь, ты успешный ребенок?»* 30 дошкольников (73,2%) ответили утвердительно «да», не было ответа у 5 детей (12,2%), столько же детей оценили свою успешность «и да, и нет» («не всегда»), один ребенок (2,4%) ответил «нет». Следующие два вопроса носили уточняющий характер: *«Если да, то почему»* и *«Если нет то почему»* и предполагали выявление того понимает ли ребенок, в чем заключается его успешность.

Количественный анализ аргументации своей позиции и выделения успешных качеств показали следующие результаты (всего 39 вариантов ответов). Одна характеристика выделена 19 детьми (46%), две характеристики даны 6 детьми (14,6%), три и пять позиций предложены, соответственно, двумя дошкольниками (по 4,9%) и 4 характеристики – в анкете одного ребенка (2,4%). Не было дано никакой аргументации 6 детьми (14,6%).

Качественная интерпретация ответов детей показала разнообразие вариантов и их позиций. Пять детей (12,2%) связали свою успешность с послушностью: «я послушный».

К другим позициям выбранным несколькими детьми относятся следующие: три ребенка (7,3%) ответили, что «делают все быстро», а по два ребенка (4,9%) дали следующие ответы: «учусь», «способен на все», «я трудолюбивая» или «дружу с ребятами».

По одному ребенку (2,4%) выделили такие свои характеристики, которые мы систематизировали следующим образом:

- *Игровая деятельность*: «играю с другими детьми», «учусь играть самостоятельно», «могу играть лучше всех», «я убираю игрушки»;
- *Элементы учебной и творческой деятельности*: «у меня получается на математике и на развитии речи», «знаю буквы, кроме трех», «учусь, значит, я успешный ребенок», «могу вырезать из бумаги», «когда пойду в школу буду более успешным», «знаю много», «я танцую»;
- *Отношение к делам*: «у меня получается то, что я делаю», «когда торопишься хорошо не получится», «мне нравится что-то делать», «я хочу быть лучше», «хожу в садик»;
- *Качества*: «внимательная», «добрая», «уверенный», «красивый» «веселый», «я сильный»;
- *Другие категории ответов*: «все, что я хочу, папа покупает», «чищу зубы», «так хочу», «потому что мне нравится», «у меня есть все», «получаю подарки», «я «золотой» ребенок, так я думаю».

Ответ одного ребенка «дома мама меня бьет, я боюсь и в садике веду себя хорошо» указывает на то, что под воздействием наказания ребенок изменяет свое поведение на благожелательное, которое не всегда является для него естественным.

При аргументации своей позиции на вопрос «Если нет, то почему?» 5 детей представили по одной характеристике. Двое детей (12,2%) не пояснили, почему они не успешны. Из 4 детей ответивших на вопрос «и да, и нет», только один ребенок раскрыл указанное сомнение «иногда что-то получается, а что-то нет». Один ребенок ответил, что он не успешен «в садике».

На вопрос «Неудачный человек. Какой он?» были получены 48 разнообразных ответов детей. 12 дошкольников (29,2%) ответили «Не знаю», «Не слышал» и столько же детей (около трети выборки) считают, что такой человек «плохой» или «не хороший».

По одному дошкольнику (по 2,4%) выделили такие особенности неуспешного человека как «грязный» (не заботится о себе), «не воспитанный», «эгоист», «неудачный», «трусливый», «не красивый». Наряду с этим дети указали, с одной стороны, агрессивные

качества и проявление их в поведении: «злой», «грубый» (по одному ребенку 2,4%), «дерется» (по два дошкольника 4,8%) а с другой – противоположные им качества: «слабый», «жалкий», «не уверенный» (по 2,4%). Среди позиций, которые выбрали семь детей (17%) были следующие: «ему грустно, он не имеет друзей» («с ним никто не дружит», «одинокый», «не хочет («не любит») общаться», по пять дошкольников (по 12,2%) ответили одинаковыми по содержанию ответами с разными формулировками: «не слушается» («не послушный», «не дисциплинированный»), «у которого ничего не получается» или «мало что получается», 4 детей (9,8 %) ответили, что такой человек «ленивый».

Детями (по 2,4%) отмечались и такие ситуационные черты (не зависящие от них) как: «когда не везет» (4,9%) и «нет работы», а также связанные с собственной не активностью: «не учится», «не помогает», «устал» (4,9%), «не удовлетворен жизнью», «ничего не умеет», «копирует все у других», «он всегда плачет», «не помогает никому», «не хочет играть», «плохо ведет себя», «не умеет радоваться красоте», «не ходит в театр», «не успешный». Наряду с этим, два ребенка (4,9%) отметили, что такой человек «не хочет работать». По два дошкольника (по 4,9%) ответили, что такой человек «бедный» и «которому нечего покушать и негде жить».

Для нас представляли интерес не только содержательные ответы старших дошкольников, но и количество характеристик неуспешного человека. Так, ни одной характеристики не привели 12 детей (29,2%). По 22% испытуемых указали по одной, две или четыре характеристики, а по одному ребенку (по 2,4%) отметили 3 или 5 качеств неуспешного человека.

Подводя итоги анализа анкетирования, отметим, что современная наука накопила убедительные аргументы, что на протяжении дошкольного детства знания и представления об успешности углубляются и расширяются, что отражает процесс социализации ребенка. По данным А.Н.Гвоздева на пятом году жизни у ребенка возникают первые попытки осмыслить значения слов [2].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на этапе дошкольного возраста представления «об успехе», «успешном или неуспешном» человеке разнообразны, но начинают четче оформляться к 6-7 летнему возрасту. Слово «успех» на протяжении дошкольного возраста у детей «обогащается» несколькими характеристиками. Вместе с тем, отметим, что 34% дошкольников не слышали такого слова. При анкетировании сохраняется ответ «Не знаю», который чаще всего характерен для детей в целом слабо справившимися со всеми вопросами.

На протяжении дошкольного возраста происходит «накопление» знаний детьми об изучаемых нами понятиях. Содержательно ответы испытуемых выборки не столь различны, но у детей присутствуют различные формулировки. Содержательно ответы детей зачастую имеют буквальный характер и для них не типичны аргументирующие позиции. Лишь в среднем у 30% старших дошкольников появляются ответы, которые отражают первые элементарные обобщения.

В данном задании мы предложили детям дать самооценку собственной успешности или не успешности. Результаты показали в среднем высокую самооценку по указанному параметру, лишь пять детей оценили себя частично успешными. В целом, для дошкольников характерна завышенная самооценка и большинство из них привели одну-две характеристики своей успешности. Данный факт можно объяснить тем, что современным детям приходится общаться в меняющихся социальных условиях.

Подводя итог анализу результатов, мы выявили, что в процессе социального развития на протяжении дошкольного возраста дети постепенно «приобретают» знания и понимание важности успешности человека в жизни. В данном контексте интересным представляется соотнесение содержания ответов детей с тем, как их успешность оценивают родители и воспитатели.

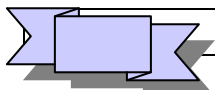
В качестве общего вывода по данному исследованию сформулируем положение о том, что развитие представлений «об успешности» как характеристике социализации ребенка в дошкольном возрасте позитивно влияет на качество процесса и отражается в содержании ответов ребенка.

Summary

This paper describes a pilot study of representation of a successful person at preschoolers. This category relates to the effectiveness of the socialization process in childhood. The data demonstrates that 30% of children have not heard the word “success”. For successful person preschoolers use mainly one or two characteristics. Along with this, the children evaluate their success and highlight its criteria. In their responses preschoolers give options of recommendations for becoming a successful person.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Социальная среда и формирование ребенка как личности и субъекта деятельности. Хрестоматия по педагогике. Сост. Морозова О.П. Б.: Изд-во БГПУ, 1997. с. 47-49.
 2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 470с.
 3. Кравцова Е.Е. Социальная ситуация развития дошкольника
[//http://archive.1september.ru/dob/2004/18/8.htm](http://archive.1september.ru/dob/2004/18/8.htm).
 4. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М.: Академия, 1998.
 5. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Детский сад от А до Я. 2004. № 5.с. 8-28.
 6. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд. Психологический журнал, 1995. № 1. с. 22-39.
- Primit 23.05.11



Влияние неионизирующих излучений окружающей среды на психические процессы и поведение человека

Михаил Ковалько, Российско-Молдавская Научно-производственная организация «ECRAN-GRUP»

1. Энергия человека в современных представлениях и психические процессы.

Известно, что психическая регуляция жизнедеятельности человека осуществляется через восприятие, ощущение, память, представления, мышление, сознание и рефлекссию (самопознание).

Но истоком всего психического должна быть, прежде всего энергия.

Француз Теяр де Шарден подчеркивает, что этим истоком должна быть «духовная» энергия, исходя из постулата вечности существования идеального начала и его параллельного развития вместе с материальным началом.

Обе энергии - физическая и психическая, находящиеся соответственно на внешней и внутренней стороне мира, постоянно соединены и некоторым образом переходят друг в друга [Психология Р.С. Немов стр. 121].

Елена Ивановна Рерих в работе «Агни Йога» указывает: «Психическая энергия подобно огню насыщает все пространство и конденсируется в нервных центрах ... **Сердце - Солнце организма, оно средоточие психической энергии...**

...Молоко матери содержит частицы сердечной энергии... Значительное число болезней нужно лечить психической энергией...

...Защитить нервное вещество можно лишь психической энергией...

... Даже заживление ран зависит от психической эманации...

...Затраты внутренней энергии гораздо больше при умственном труде, чем при физическом.

...Путь любви есть напряжение энергии космической».

Таким образом, в настоящее время мы можем расширить понятие многих психических процессов и явлений, рассматриваемых психологией и социальной психологией, опираясь на расширенные понятия психической энергии.

3. Фрейд, разрабатывая психоанализ как метод исследования и метод лечения неврозов, опирался все-таки на два известных в то время главных закона - Закон сохранения энергии Гельмгольца и Закон эволюции органического мира Дарвина. З.Фрейд рассматривал организм как аппарат, заряженный энергией, а психику - под углом зрения энергетических ресурсов личности, которые служат горючим ее действий и переживаний [7].

В 21 веке мы обязаны учитывать, что человек является открытой системой и понятие энергия человека - это не только та энергия, которая сосредоточена в физическом теле человека, но и энергия его излучений, и энергия излучений окружающей его среды и всего Космоса.

Энергия (от греческого - действие, деятельность) - это и источник силы взаимодействий между всеми известными науке полями Космоса и внутренними системами и органами человека.

С 16-го века психология занимается изучением душевных психических явлений, которые каждый человек легко обнаруживает в собственном сознании в результате самонаблюдения.

«Душа больше пищи и тело - одежды».

Святое благовествование от Луки.

Глава 12, п. 23

Так сказано в Библии. Значит, здесь конкретно сказано о том, что кроме видимого бытия, предметов и людей существует объективно и невидимое, которое потом многопланово воздействует на тело и душу человека, корректируя взаимодействия человека с окружающим миром.

Великие философы и психологи Земли с разных научных направлений рассматривали эти глобальные вопросы человеческого бытия.

В течение всей своей жизни Фрейд интересовался религиозными и духовными вопросами. Юнг признавал иррациональное, парадоксальное, таинственное, реальность духовных измерений в универсальной схеме вещей. Органическая и неотъемлемая часть психики включает и духовный элемент. Юнг выяснил, что в сновидениях обычно содержатся образы и мотивы, характерные не только для мест, разделенных большими расстояниями по миру, но и для различных периодов истории человечества. Таким образом, помимо индивидуального бессознательного существует коллективное. Таким образом - существует энергоинформационное поле человека. Земли и Вселенной, которое пришла пора изучать в дополнение к всемирной религии и мифологии как уникальных источников информации о коллективных аспектах бессознательного. У больных, принимающих препарат ЛСД в некоторых особых состояниях сознания, появляется доступ к информации практически о любом аспекте Вселенной.] Мне при проведении экспериментов на Дальнем Востоке с Галиной Двужительной, которая является абсолютно здоровой и красивой женщиной (о которой неоднократно писала советская пресса) приходилось наблюдать изменение ее состояния, когда задавались вопросы о жизни на других планетах. Она вопрос не повторяла, а сразу же отвечала мужским голосом, изменяясь в лице (в процессе экспериментов она выполняла роль человеческого ретранслятора). Фрейд подчеркивал, что баланс энергии нарушается при неврозе (истерии), возвращаясь к нормальному уровню благодаря разряду этой энергии, каким является катарсис. [7] Но это ведь внутри замкнутой системы - внутри тела человека. Человек же по сути своей и по плоти - система открытая окружающему миру. Закономерности, физические и психические процессы для замкнутых и открытых систем имеют существенное отличие, так как суммарная энергия закрытых и открытых систем различна.

Заменителем катарсиса в открытой системе может служить биокорректор (патент № 2459 от 12.06.98 Республики Беларусь), который изобретен на основе изучения работ ученика Фрейда доктора Райха и рассмотрения энергии «оргон» в свете новых научных знаний и закономерностей торсионных полей. Он аккумулирует энергию космического пространства и добавляет ее к энергии человеческого тела (за 15 минут - 25%). Ввиду того, что любой больной орган человека - это орган с уменьшенной энергией, то добавление «аккумулятору» клетки - митохондрии дополнительной энергии позволяет больным клеткам самовосстанавливаться.

Закон специфических энергий, сформулированный И.Мюллером еще в 1827 г. гласит, что каждому органу чувств свойственен специфический вид ощущений, не зависящий от характера действующего раздражителя (Психологический словарь Академии педагогических наук СССР стр. 108). Характерно, что не только на Земле существуют энергетические маяки-центры в виде реальных пирамид в Египте, Мексике, Гималаях и в других важных точках. В теле человека тоже есть пирамидная система, которая вместе с гиппокампом осуществляет связь с психической энергией окружающего пространства, являясь, по сути, приемо-передающим центром человека. «Человечество является аккумулятором и трансмутатором высокой энергии, которую мы условились называть психической (Е.И.Рерих «Агни Йога»).

Пирамиды образуют волокна корково-спинномозгового пути, расположенных на центральной поверхности продолговатого мозга. Пирамидная система может активизироваться соматическими, оптическими, акустическими, вкусовыми и другими раздражителями. [3] В связи с этим гиганто-пирамидальные нейроны называют полисенсорными, реагирующими на многие виды сенсорных раздражителей. Пирамидные влияния приводят к торможению мышц, участвующих в тонических антигравитационных рефлексх и к активации тех мышц, которые участвуют в разных сгибательных рефлексх.

В центральную структуру лимбической системы входит Гиппокамп, имеющий **спирально -торроидальную форму**. Основным клеточным элементом Гиппокампа являются тоже крупные пирамидальные нейроны, тела которых образуют единый плотный слой. Отростки этих клеток строго ориентированы перпендикулярно к продольной оси гиппокампа.

Гиппокамп участвует в ориентировочном рефлексх и внимании, механизмах памяти и обучения, при вегетативных реакциях, мотивациях и эмоциях.

В тоже время при стимуляции гиппокампа электрическим током с физиологически адекватной частотой и силой он остается так называемой **немой структурой**. Как же так? Он участвует в работе таких важнейших систем организма, а сам не реагирует даже на электрический ток, хотя принимает участие в регистрации новой информации.

Это говорит о том, что **психическая энергия (энергия микролептонного излучения торсионного поля) обрабатывается гиппокампом!** По нашим исследованиям, здесь проявляются важнейшие свойства структур типа пирамиды и спирали - вершина пирамиды излучает и принимает сигналы положительного вектора, основание - отрицательного вектора излучения, а спираль реагирует на излучения торсионного поля.

Каждый человек объективно имеет потребность в установлении и управлении эмоционально-положительных дружеских приятельских отношений с окружающими людьми. Тем более это характерно для супружеской пары. Оказывается, что и благодать - есть полная реальность. Она рождается в сердечной системе и воздействует на мозговое вещество (Е.И. Рерих «Агни Йога»). **«Дом Духа - в сердце, Сердце — Солнце организма, оно - средоточение психической энергии»** (Е.И. Рерих «Агни Йога»). Кстати, если психическая энергия - это и есть энергия микролептонного излучения торсионного поля, то ее **форма должна быть спиральная**. Значит в сердце должен быть орган «закручивающий» ее по спирали. Исследования работы сердца А.Гончаренко \5\выявили, что около желудочков есть мышцы, скручивающие потоки крови и раскручивающие объем крови на отдельные потоки, выбрасывая их по спиралевидным выводным каналам в аорту, **образуя вращательно-вихревой поток**. Интересно, что некоторые элементы и **органы человека**

сами проявляют торсионные явления. Одним из важных параметров является торсионная жесткость ДНК.\3\

Глаз осуществляет торсионные движения в определенные моменты. Это вращательные движения глаз вокруг зрительных осей (пример - компенсаторный поворот глаз при боковых наклонах головы). [Психологический словарь Академии педагогических наук СССР. 1983 г. стр. 374]

Аргентинец Х.Зукарелли распространил голографические принципы на мир акустики и выявил, что человеческое ухо является не только приёмником, но и передатчиком, может возникнуть восприятие в других сенсорных зонах (шепот женщины возле уха заставит ощутить ее дыхание).

Оказывается, что в теле человека даже **аорта располагается вокруг пищевода по спирали**. [Анатомия для медицинских училищ стр. 167, Л.Гаврилов], а дуга аорты - один из главных элементов строения сердца вместе с клапанами и желудочками. Кроме того, **спиральную форму имеют:** - **преддверно-улитковый нерв** головного мозга, - **улитка** внутреннего уха, - **червеобразный отросток**, который вместе с селезенкой, костным мозгом лимбической системой, является одним из главных органов кроветворения. **Эпофиз** (шишковидное тело) головного мозга имеет форму **спиральной** минипирамиды, а в щитовидной железе имеется пирамидальная доля. Вестибулярное ядро, мост и мозжечок головного мозга тоже **спиральной формы**.

Таким образом, в теле человека создана система приема - передачи излучений и сигналов электромагнитного и торсионного полей из окружающего пространства. Это дает возможность рассматривать и исследовать психические процессы жизнедеятельности и одного человека и групп людей с учетом влияния излучений людей и энергоинформационного поля Земли и Космоса. **«Каждый из нас носит в себе огонь, единый и неизменный для всей Вселенной»** (Е.И. Рерих «Агни Йога»).

2. Психическая регуляция жизнедеятельности и неионизирующие излучения.

Человек общается с окружающим миром прежде всего через **восприятия**. Известно, что восприятие осуществляется через зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. В дополнение к этому следует добавить:

1) нейронную систему тела человека, рецепторы и акупунктурные точки тела, воспринимающие излучения электромагнитных полей;

2) систему приема-передачи неионизирующих микрорептонных излучений торсионного поля, состоящую из гиппокампа, пирамидальной системы, и всех 65 триллионов клеток тела человека, так как это излучение проникает непосредственно в любую точку тела ввиду того, что оно не задерживается даже металлом, железобетоном и т.д. Человеческий мозг способен воспринимать окружающий мир напрямую!

Казалось бы, чем и как может воспринимать человек фантом отсутствующей руки или ее части? «Фантом» - это «законсервированное излучение».

Здесь как раз и проявляются свойства торсионного поля непосредственно воздействовать на мозг человека от излучений отсутствующей руки.

В учебнике Р.Немова «Психология стр. 193» для объяснения факта «фантома конечности» сказано, что «устойчивость образов внутренних состояний, связанных с телесными ощущениями объясняется постоянством действующих глубинных структур и

механизмов мозга». Наши исследования показывают, что в моменты чрезвычайных ситуаций излучение всего тела человека или его отдельных органов (аура) как бы «консервируется» и остается на месте. Это регистрируется приборами, работающими по методу Кирлиан. Академик А.Ф.Охатрин изобретенным им микролептонным фотоаппаратом сфотографировал в 90-х годах поле на Курской дуге, где он пехотинцем ходил в атаку. На фотографии видны цепи идущих в атаку солдат, хотя, к великому сожалению, они в других мирах. Академик В.Казначеев, исследуя **поведение клеток**, выявил их **неконтактную связь, передачу информации** и на этой основе сделал научное открытие. Но это наблюдалось только, если объекты были разделены кварцевым стеклом. При обыкновенном стекле это не наблюдалось. Наши исследования показывают, что здесь **передача осуществлялась** как раз не электромагнитным, а **торсионным излучением**, так как кварц способен изменять спин электрона и свои свойства при малых энергетических затратах только в торсионных полях. Кстати, таким же свойством обладает и янтарь, который используется при лечении щитовидной железы. Через сутки он из лекарства превращается в яд и спин электронов янтаря надо восстанавливать (это мы осуществляем за 5 минут биокорректором).

Наглядным доказательством воздействия неионизирующих излучений торсионного поля являются эксперименты **с растениями**. Они, как и человек, имеют атомы, молекулы, ДНК, хромосомы и другие структуры, но нервной системы не имеют. Оказывается, что воспринимают растения левое и правое торсионное поле различным образом. Правое торсионное поле оказывает более сильное воздействие - эксперименты проводились в Институте генетики АН РМ под руководством доктора биологических наук профессора Сергея Никитовича Маслоброда.

Семена томатов сорта «Нота» облучали серийным прибором миллиметрового диапазона волн, экранируя электромагнитное излучение.

Растения воспринимают непосредственно и мысль человека, стимулируя или подавляя свою жизнедеятельность. Это регистрировал фитокомпьютер. Воздействие осуществлялось на лист лопуха и ветку клещевины в изолированной от электромагнитных излучений лаборатории, но само воздействие осуществлялось с внешней стороны лаборатории. Оказывается, дальность 2 м и 20 км для мысленного воздействия роли не играют.

Клетки животных и человека **воспринимают** неионизирующие микролептонные излучения торсионного поля адекватно.

В Москве мы провели эксперимент под руководством эксперта Всемирной организации здравоохранения по программе «Электромагнитные поля и здоровье человека» профессора Ю.Г.Григорьева. Было задействовано 113 мышей. Их облучали электромагнитным и торсионным полями. Оказывается, что организм мышей сильнее реагирует на торсионные излучения и может получить облучение, подобное радиоактивному. При экспериментах с кровью человека в НИИ охраны здоровья матери и ребенка было выявлено, что эритроциты крови не только изменяются в количестве 12-18% за 30 минут, но их форма даже становится серповидной. Одновременно резко ухудшается иммунитет, так как количество Т - лимфоцитов уменьшается на 13-17%.

Таким образом, можно констатировать, что не только растения, животные, но и человек имеет **еще одну систему восприятия** в дополнение к известным. Мозг человека, естественно, будет изменять свою психическую регуляцию и свои функции при резких изменениях торсионного поля и больших мощностях излучения. Естественно, что

ощущениям человека в такой ситуации теперь представляется возможность дать научное объяснение. Кстати, в момент солнечного затмения 29 марта 2006 г., **ощущения** изменялись в зависимости от угла закрытия Солнца в течении всего дня от давления во лбу до «обруча» на голове. При этом артериальное давление поднималось от 118/65 до 195/110 и пульс от 65 до 110. Такое же происходило и при затмении 11 августа 1999 г. При солнечных затмениях наблюдается резкое изменение торсионного поля. Ввиду того, что человек кроме электромагнитного поля воспринимает и торсионное, то и психическую регуляцию жизнедеятельности и одного человека и группы людей можно рассматривать с учетом этого. Это дает возможность объяснить некоторые трудные вопросы психической деятельности. Кроме того, это позволяет осуществлять корректировку психической регуляции поведения человека, и группы людей, и супружеской пары.

Например, известно, что мышление можно стимулировать групповыми видами интеллектуальной работы - **мозговым штурмом**. Но эффективность этого процесса можно **усилить**, если участники будут иметь одинаковый вектор излучения торсионного поля. При этом будут значительно усиливаться **восприятие** и **память**. При воображении человек, прежде всего, **мыслит**. А мысль, как известно, материальна, и в настоящее время ее можно регистрировать приборами. Следовательно, идеомоторный акт можно объяснить просто и наглядно. Груз на нити в вытянутой руке вращается не потому что «представление о движении вызывает это движение» [6], а груз вращается под действием **силы взаимодействия** двух торсионных полей (поля излученной мысли и поля человека). Это подобно появлению силы, которая вращает все электрические двигатели мира. Если есть только одно электрическое или одно магнитное поле, то сила отсутствует и двигатель не вращается.

Как известно, в основе **внимания** - ориентировочный рефлекс, так как нейроны внимания находятся на всей поверхности головного мозга. Внимательный человек лучше и быстрее обучается, отличается высокой культурой. На свойства **внимания** - **переключаемость** и сосредоточенность - излучения торсионных полей оказывают существенное влияние. Человек с большой мощностью излучения торсионной составляющей биополя бессознательно принуждает окружающих быть к нему внимательным. При этом он получит бессознательную моральную поддержку тех, у кого поляризация вектора торсионной составляющей будет совпадать («левые» поддерживают «левых», а «правые» - «правых»).

Неионизирующие излучения торсионных полей окружающего мира оказывают многоплановые воздействия на каждого человека, а эти излучения индивида - это практически интегральная характеристика человека как личности. Оказывается, по подписи под любым документом можно легко определить конкретного человека. При этом в момент оставления своего автографа на бумаге человек оставляет и свою полярность, и свою мощность излучения. Выдающиеся художники в момент написания картин выделяли такую энергию, которая бессознательно «притягивала» к их творениям. По мощности излучения от картины можно быстро оценить ее ценность и талант художника. Ученые прошлого трактовали **способности личности** как **свойства души**. Пожалуй, это более верные определения.

Как показывают результаты исследований, человек с большой мощностью излучения и правым вектором - это высоконравственная, талантливая личность, а с левым вектором - разрушитель, способный на любые злодеяния (яркий пример - Ельцин). Способности

талантливых композиторов, ученых, писателей, слесарей, токарей и т.д. передаются по наследству. Оказывается, их легко определить. Если **внук имеет третью составляющую биополя, - он обладает талантом дедушки или бабушки.**

Многие характеристики личности записаны в его излучениях. Если Гиппократ связывал **темперамент** с соотношением в человеке крови, лимфы, желчи, то сейчас ученые это связывают со свойствами нервной системы. По-видимому в настоящее время это **все нужно трактовать вместе**, так как излучение - это весь организм в комплексе.

Эмоции человека, характер и интенсивность переживаний в той или иной ситуации зависит от того, как их переживают другие, рядом находящиеся люди.

Проявление и продолжительность переживаний естественно будет разной, если рядом будут с положительным или отрицательным вектором излучений. Кстати, при стрессовых ситуациях хорошую помощь из опыта оказывает биокорректор.

Известно, что самой старой формой эмоциональных переживаний является удовольствие (неудовольствие). Это же в свою очередь связано с органической чувственностью. Оказывается, ее можно корректировать путем добавления энергии человеку из окружающего пространства биокорректором или биоковром.

Эмоции - это внутренний язык, система сигналов человека. Естественно, что они отражают внутреннюю суть человека. Если в человеке это определяется ДНК, то таким ему в жизни и быть. Но **агрессивность** в человеке, оказывается, может быть и **искусственной** за счет внешнего воздействия (особенно это проявляется в детском возрасте). Это же можно корректировать ... Вот реальный случай. Девочка Таня в 4 года осталась у родственников в г. Кишеневе, а мама и папа уехали работать в Болгарию. Сначала поведение девочки не отличалось большими изъятиями. Со временем же проявилась вспыльчивость и агрессивность до такой степени, что успокаивать ее собирались жители соседних квартир.

Для приведения девочки в нормальное состояние потребовалось всего лишь 5 сеансов. Первые 3 сеанса ее на руках держала родственница ровно одну минуту под биокорректором, а следующие 2 сеанса она уже стояла под биокорректором

Парню 20 лет, страдающему нервными расстройствами, оказал реальную помощь биоковер. Он неоднократно лежал в больницах. При **первом сеансе в присутствии мамы и папы ему стало плохо всего лишь от** воздействий на большой палец руки по методу Суджок терапии. Естественна была и реакция мамы в этот момент. Но к вечеру состояние улучшилось настолько, что он заставил родителей прийти на повторный сеанс. Там ему был предоставлен биоковер, на котором он периодически просто сидит и чувствует себя вполне удовлетворительно.

Человек иногда делает необъяснимые на первый взгляд поступки.

Предсказание (причинное объяснение поступков) - это задача **казуальной атрибуции**. Оказывается, при общении человека с человеком можно в некоторых случаях это предусматривать. Если излучения по вектору противоположны, а мощность у обоих большая, то в компании других людей, где излучения интегрируются, каждый вид излучений ищет «Свое» - левое или правое. Это ярко проявляется в бытовых условиях и малых группах. В плотно набитом троллейбусе или автобусе чаще всего возмущаются «левые», так как интегрированное «правое» поле многих пассажиров начинает резко воздействовать на одиночное поле большой мощности «левого» человека.

Малая группа будет наиболее сплоченной, если интеллектуальный и тонкочувствительный ритм клеток будет у всех более 50%, а вектор излучения одинаков.

Референтная группа, куда человек себя причисляет добровольно, образуется прежде всего по совпадению излучений, а потом уже по остальным параметрам и критериям.

В работе Елены Ивановны Рерих «Агни Йога» подчеркивается: «Одно из самых **зрительно прекрасных** огненных действий - **сближение и расхождение аур**. Оно подобно **красоте Северного Сияния**, в нем много **психологических** моментов. Можно наблюдать, как осторожно приближаются излучения, заградительная сеть трепещет и вспыхивает, прежде чем зазвучать согласно или омрачиться. Целая и полная жизнь Химизма и магнетизма сокрыта в пространстве около человека».

Таким образом, человек сближаясь с другим человеком, будь он просто знакомый или **любимая женщина**, **сближается** прежде всего **своими излучениями**. Было бы так прекрасно и радостно, если бы ауры, отражающие внутреннее устройство человека, звучали согласно, **постоянно и для всех!**

Выводы

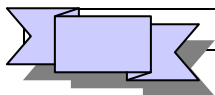
1. Энергия человека, которая является источником психической деятельности, - это энергия физического тела и его излучений.
2. Психическую энергию тело человека принимает из окружающего пространства и передает в пространство системой органов, имеющих спирально-пирамидальную форму.
3. Человеческий мозг способен воспринимать окружающий мир напрямую.
4. Неионизирующие излучения окружающей среды способны корректировать психическую регуляцию жизнедеятельности человека, оказывая активное влияние на восприятие, ощущения, мышление, сознание и память человека.
5. Поведение человека и группы людей существенно зависит от мощности и полярности излучений психического поля окружающего пространства и находящихся в нем источников.

Summary

1. Peoples vitality which is the source of mental activity – it is the body's energy and it's radiation
2. Mental energy of humans body is receiving from the ambient space and passes it in system organs ambient, having a spiral – pyramidal form.
3. Humans brain is able to perceive the around world directly.
4. The non-ionizing radiation of the environment is capable to correct the mental regulation of the person, providing an active influence on perceptions, feelings, thinking, consciousness and memory.
5. Peoples behavior essentially depends on the power and polarity radiation of the environment mental field and the existents of their sources.

ЛИТЕРАТУРА

1. С.Гроф. За пределами мозга. Издательство К.Кравчука. Москва, 2004 г.
2. Психологический словарь Академии педагогических наук СССР. Москва. Педагогика, 1983 г.
3. Большая медицинская энциклопедия т. 19
4. Большая медицинская энциклопедия т. 6
5. Техника молодежи № 9, 2004 г.
6. Психология Р.С. Немов, стр. 121
7. З.Фрейд «Психология бессознательного». Москва. Издательство «Просвещение», 1990 г.
8. Анатомия для медицинских училищ. Л.Гаврилов, 1983 г., стр. 167
9. Парапсихология и психофизика № 2 1994г. г. Москва. Фонд парапсихологии им. Л. Васильева.



История становления государственно-общественной системы поддержки детей-сирот в России

Ткач Елена Дмитриевна, директор МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом» г. Тирасполя.

Формированию современной государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот в первом десятилетии XXI в. предшествовало её планомерное становление в течение двенадцати веков - трех периодов: IX - XVII вв., XVIII - начало XX вв., 1917 г. - середины 80-х гг. XX в. Каждый период выделялся рядом особенностей.

Забота о детях-сиротах до киевского периода обуславливалась наличием родовых общин, постепенно зарождающимся и формирующимся институтом семьи, что в свою очередь способствовала участию родственников в процессе опеки над осиротевшими детьми их семьи.

В период активных политико-экономических и культурно-духовных взаимоотношений Руси и Византии в X в. началось интенсивное развитие общественной системы призрения детей-сирот и продолжалось до конца XVII в. Призрение детей-сирот в Киевской Руси во многом зависело от личной, частной инициативы великого князя, которая обуславливалась его мировоззрением, основанным на системе христианских ценностей. Помощь, оказываемая обездоленным детям, часто была многоаспектной и включала в себя социальную, педагогическую, духовную поддержку несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей. Единовластное правление великих князей способствовало формированию законодательной системы. Древнерусское законодательство гарантировало социально-педагогическую поддержку детей-сирот.

На развитие общественной системы оказания помощи обездоленным детям повлияло проникновение в общество древнерусского государства духовно-нравственных ценностей христианской культуры, активной благотворительной деятельности церкви и общества. Княжеская забота и духовное окормление паствы священнослужителями церкви способствовало формированию единобрачной семьи, ее устоев, что привело соответственно, к уменьшению количества детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Главными учителями для ребенка являлись его родители. Если семья разрушалась, воспитанием ребенка никто не занимался, то несовершеннолетний превращался в скрытую социальную сироту, а затем в социальную сироту.

Данный период характеризуется организацией деятельности, направленной на развитие благотворительности по отношению к детям-сиротам, строительство «убогих домов», «Божьих домов», скудельниц, приютов, училищ для обездоленных детей. Образовательно-воспитательный процесс имел иерархическую структуру, в которой духовно-нравственное воспитание имело первостепенное значение. Финансирование деятельности по признанию детей-сирот в древнерусском государстве производилось со стороны общества, церкви и отдельных лиц.

На протяжении XVII в. формировалась идея об общественном признании как отрасли государственного управления, начиналось формирование государственных структур, занимающихся делами признания детей-сирот. К концу царского периода зародилась новая мысль, в соответствии с которой участие общества в деле признания должно было быть не только добровольным, но и обязательным.

Первая половина XVIII века ознаменовала собой активное развитие мер общественного признания в определенную систему при теснейшем взаимодействии государства, общества, русской православной церкви. Общественная система признания детей-сирот постепенно преобразовывалась в общественно-государственную, о чем свидетельствуют: абсолютизация монархической власти, «огосударствление» института церкви; развитие капиталистической экономики в государстве; проведение земской реформы.

Таким образом, к концу XVIII в. была сформирована основа общественно-государственной системы признания детей-сирот. Для нее было характерно более интенсивное участие государства в сфере общественного признания малолетних: была развита сеть учреждений по признанию, воспитанию и образованию детей-сирот; был сформирован фундамент законодательно-правовой сферы, регулирующий деятельность системы признания несовершеннолетних сирот и детей, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации всех гражданских сословий. Была сформирована вертикаль управления и контроля сферой признания детей-сирот, в которую входили представители государства, церкви, общества. Это обеспечивало системный подход к процессу поддержки детей-сирот и предоставления им комплексной помощи. Все субъекты системы участвовали в финансировании социально-педагогической деятельности по признанию детей-сирот, государственно-общественные структуры регулировали поток благотворительных пожертвований.

К началу XX века была создана социально-педагогическая система признания детей-сирот, которая находилась в государственном ведении, в ней преобладали сиротские

учреждения закрытого типа; сформировалось земское самоуправление, которое способствовало активизации общественных сил в социально-педагогической деятельности государства; развивались разнообразные формы и методы организованной частной и общественной благотворительной деятельности; служение церкви органично соединялось с деятельностью государственных и общественных структур, направленных на профилактику и преодоление феномена детского сиротства. Однако сложившаяся система имела много недостатков: отсутствовала личная заинтересованность чиновнического аппарата и индивидуальный подход в оказании помощи детям-сиротам, была ограничена финансовая помощь со стороны государства, в воспитательных домах продолжал сохраняться высокий уровень смертности.

В 1917 г. произошла реорганизация общественно-государственной системы призрения детей в государственную, что обуславливалось формированием нового советского государства и социалистической идеологии. Церковные, общественные учреждения для детей-сирот и их имущество были переданы в ведение государственных органов управления сферой образования. Организовывались многопрофильные социально-педагогические комплексы, была сформирована система социального обеспечения. Вследствие отделения церкви от государства и школы от церкви, государство монополизировало сферу образования, лишило церковь права на благотворительную, социальную, образовательную деятельность. Деятельность по оказанию помощи детям-сиротам финансировалась государством. Но этого всегда было недостаточно, так как количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей резко увеличивалось после гражданской войны и Великой отечественной, из-за политических репрессий, голода, тяжелого материального положения, что в итоге привело к кризису, который достиг своего критического уровня к середине 80-х годов XX века.

В конце XX в. в российском государстве началось постепенное преобразование государственной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот. В начале XXI в. этот процесс стал более интенсивным, и под влиянием совокупности факторов в государстве стала активно развиваться государственно-общественная система социально-педагогической поддержки детей-сирот. Быстрыми темпами стала развиваться благотворительная деятельность государственных, общественных и конфессиональных структур в сфере профилактики и преодоления детского сиротства. При этом возникла потребность наполнения новым содержанием воспитательно-образовательного процесса образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения

родителей. В связи с необходимостью иметь специалистов в сфере оказания помощи детям группы риска была введена специальность социального педагога.

На рубеже XX и XXI вв. произошли значительные социально-политические, экономические, культурные и духовно-нравственные изменения внутри страны. Серьезные изменения в жизнедеятельности государства и общества, обусловленные, прежде всего, духовно-нравственной дезориентацией, привели к появлению семей социального риска. В это время стремительно увеличилось количество беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних, социальных сирот, воспитывающихся в условиях родительской депривации. Это чрезвычайно негативно отражается на жизни государства, общества, семьи. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, становятся детьми группы риска. Они наиболее склонны к бродяжничеству, делинкветному поведению, наркомании, алкоголизму, что приводит к росту преступности среди несовершеннолетних.

В настоящее время в Российской Федерации проживает около 29 млн. детей. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей (731 тыс. детей) относятся к числу наиболее уязвимых категорий детей.

Повышение эффективности государственной системы поддержки детей, находящихся в особо сложных обстоятельствах, в том числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, относится к приоритетным направлениям государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации.

Для преодоления проблемы сиротства на государственном уровне формируется соответствующая законодательная база. Так, на основе Федерального Закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» была разработана программа формирования структуры государственных учреждений, осуществляющих профилактику сиротства. В соответствии с Федеральным Законом «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей», сотрудниками органов образования и органов опеки и попечительства формируется банк данных о детях-сиротах. Меры по профилактике и преодолению феномена детского сиротства реализуются посредством Федеральной целевой программы «Дети России» на 2007 - 2010 годы (далее - Программа), которая является продолжением Федеральной целевой программы «Дети России» на 2003 - 2006 годы.

Программа состоит из подпрограмм: «Здоровое поколение», «Одаренные дети» и «Дети и семья».

К основным задачам подпрограммы «Дети-сироты» (в рамках программы «Дети и семья»), отнесены следующие: профилактика социального сиротства, постепенный

переход от воспитания детей в учреждениях интернатного типа к семейным формам устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; обеспечение экономической и социальной защищенности выпускников детских интернатных учреждений, развитие системы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В Программе отмечается: «В последние годы наметилась тенденция к сокращению количества беспризорных и безнадзорных детей. Но говорить о полном устранении указанного негативного социального явления преждевременно...

Проблема социального сиротства продолжает оставаться одной из наиболее важных проблем детства. Развитие семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, происходит медленно. Активное внедрение таких форм воспитания позволит решить проблему социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Для успешной реализации подпрограммы «Дети-сироты» создан Координационный совет Министерства образования РФ (на основании приказа Министерства образования РФ 2998 от 11.07.2003). Создаются региональные целевые программы, реализующие дополнительные меры поддержки семей, профилактики и преодоления феномена сиротства.

Несмотря на предпринимаемые за последние годы государством меры, они оказываются недостаточными и не всегда эффективными. Это обстоятельство обусловило усиление активности общества, общественных некоммерческих и конфессиональных организаций, ассоциаций, фондов, а также частных лиц в области социально-педагогической деятельности, направленной на поддержку детей-сирот. В частности, широко известная межрегиональная благотворительная общественная организация «Российский комитет «Детские деревни SOS» организует детские дома семейного типа. Правительством Москвы, при поддержке Комитета по делам семьи и молодежи, разработана программа «Дети улиц». Несколько лет в России действует проект «К новой семье», содействующий развитию семейных форм воспитания детей, оставшихся без попечения родителей. Фондом культуры и образования «Новая Русь» разработана программа «Комплексный региональный подход к организации духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в регионах России», что является основой превентивной деятельности по профилактике феномена сиротства в России. Международное общественное информационно-просветительское движение «Добро без границ» помогает детям-сиротам в реализации их прав на семейную жизнь, оказывает юридическую,

правовую, информационную, психологическую и культурную поддержку семьям, взявшим детей на воспитание.

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что благодаря реформам 90-х гг. прошлого века исчезла монополия государства на образовательно-воспитательную и социально-педагогическую деятельность. В соответствии со ст.11 Федерального Закона «Об образовании» учредителем образовательного учреждения (в т.ч. учреждения интернатного типа) могут быть как органы государственной власти и местного самоуправления, так и отечественные и иностранные организации всех форм собственности и их объединения, ассоциации, союзы, а также фонды, общественные и религиозные организации, граждане России, иностранные граждане.

Особое место в этом процессе принадлежит русской православной церкви, которая традиционно уделяет вопросам воспитания, заботе о «сырых и убогих» (т.е. наиболее незащищённых слоях населения) большое внимание.

Так, в период перестройки стали организовываться конфессиональные детские сиротские учреждения, реабилитационные центры, летние оздоровительно-трудовые лагеря, центры дополнительного образования, что регламентировалось Федеральным Законом №125 «О свободе совести и о религиозных объединениях». Русской православной церковью в рамках «Социальной концепции» были разработаны и реализуются специальные программы по работе с детьми, оставшимися без попечения родителей, созданию СМИ и интернет - ресурсов в области социально-педагогической поддержки детей-сирот, разработке методической литературы по работе с несовершеннолетними, имеющими бенефициарный статус, т.е. нуждающимися в благотворительности, благодеянии по отношению к ним со стороны государства и общества.

Деятельность церкви имеет важное значение в развитии государственно-общественной системы поддержки детей-сирот и реализуется в следующих направлениях:

- духовно-нравственное воспитание и развитие личности;
- предоставление психолого-педагогической помощи;
- оказание социальной помощи;
- развитие научной и теоретико-методологической основы социально-педагогической деятельности по поддержке детей-сирот;
- формирование социально-педагогической инфраструктуры;
- создание православных ресурсов в средствах массовой информации.

Источник финансово-материального обеспечения деятельности по профилактике и преодолению феномена сиротства на современном этапе имеет комплексный характер,

поскольку состоит из государственных бюджетных средств, пожертвований общественных организаций и частных лиц и финансов конфессиональных организаций.

В итоге совместной деятельности государства, общества и церкви в России сформировалась и продолжает развиваться государственно-общественная система социально-педагогической поддержки детей-сирот. Она функционирует на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, взаимосвязанных друг с другом. Продолжая традиции, современная государственно-общественная система имеет сложную структуру, на каждом уровне реализуется трехступенчатая деятельность, направленная на профилактику феномена сиротства, социально-педагогическую реабилитацию детей-сирот и их постинтернатную адаптацию.

В рамках государственно-общественной системы наиболее развита и успешно функционирует ступень реабилитации детей-сирот, так как именно это направление большей частью было востребовано в предшествующий период функционирования государственной системы. Вместе с тем, на современном этапе более актуальным становится превентивное направление и социально педагогическая деятельность по социализации лиц, находившихся на полном государственном обеспечении и начинающих взрослую самостоятельную жизнь. Функционирование этих двух ступеней системы слабо развито в практическом аспекте, но интенсивно развивается их теоретико-методологическое обеспечение, а также инновационные структуры, работающие в этом направлении.

В настоящее время государство занимает центральное, главенствующее положение в государственно-общественной системе социально педагогической поддержки детей-сирот и выполняет функции контроля, управления и финансирования посредством развития законодательной и укрепления теоретико-методологической основы процесса профилактики и преодоления феномена детского сиротства на всех ступенях существующей системы.

На всех уровнях деятельности государственно-общественной системы прослеживается тенденция сближения и сотрудничества всех субъектов системы - государственных, общественных и конфессиональных структур. Их взаимодействие, благодаря развитию отечественного законодательства, с каждым годом становится все более интенсивным и планомерным, что позволяет оказывать комплексную и систематическую поддержку детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

Еще одной важной тенденцией развития государственно-общественной системы является оказание комплексной помощи семьям социального риска, несовершеннолетним

группы риска, детям-сиротам, которая включает в себя социально - педагогическую, психолого - педагогическую, духовно - нравственную, социально - медицинскую, социальную поддержку.

Совместная социально-педагогическая деятельность всех субъектов системы может стать более эффективной за счет реализации поуровневого горизонтально-вертикального механизма взаимодействия субъектов государственно - общественной системы поддержки детей-сирот. Посредством него развивается взаимодействие государственных, общественных и конфессиональных структур в процессе социально-педагогической деятельности, направленной на профилактику и преодоление феномена сиротства в регионе.

В российском законе «Об образовании» декларировано, что политика в области образования «основывается на принципе государственно -общественного характера управления». На практике, с 1993 г. понимание того, что означает государственно-общественный характер управления образованием, было чрезвычайно неоднородным, начиная с использования простого опроса общественного мнения при принятии управленческих решений и заканчивая представлениями о необходимости создания альтернативной общественной системы образования. Отсутствовало согласованное понимание значений ключевых категорий и видение желаемого будущего состояния ситуации в сфере отношений государства, гражданского общества и образования, представление о социально и образовательно значимых результатах. Такая ситуация, по-видимому, отражает объективно сложившийся к настоящему времени уровень осмысления данной проблематики в профессиональном сообществе.

Необходимо отметить, что государственно-общественное управление образованием является одной из основ становления российской государственности, базирующейся в том числе и на институтах местного самоуправления. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-Р (п.2) в разделе «Цели и основные задачи модернизации образования» говорится о его общественной составляющей: «Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально - педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты».

Summary

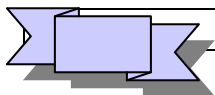
The author of the article gives the estimation of the condition of the social help to children-orphans and children without parental support at the present stage. The author points out that the support of children-orphans is one of the mainstreams of contemporary state policy of Russian Federation.

The main idea of the given article is expressed in the analysis of influence of state-public system of helping the children who have occurred to be in a difficult vital situation.

Литература:

- 1.Бойко В.В., Оганян К.М., Копытенкова О.И. Социально защищенные и незащищенные семьи в изменяющейся России.-СПб.: Сударыня, 1999. 241 с.
- 2.Беляков В.В. Забота о детях в годы войны 1941- 1945 Воспитание школьника. - 1988.-№1. С. 13- 18
- 3.Гусаров В. И. «Государственно-общественное образование». / <http://www.ifap.ru/library/book111.pdf>
- 4.Закон РФ «Об образовании». М.: «Ось 89», 2002. 48 с.
- 5.История социальной помощи в России./Сост. М.В. Фирсов.- М.: Сварог -НВФ СПТ, 1994. 288 с.
- 6.Потаповская О.М.Системный подход к решению проблемы педагогического сопровождения семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей/ Интернет-сайт ПРАВОСЛАВНОЕ ОБЩЕСТВО [«АЗБУКА ВЕРЫ» azbyka.ru](http://azbyka.ru).
- 7.Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006 - 2008 годы).
- 8.Разоренова Е. Л. «Формирование государственно-общественной системы социально-педагогической поддержки детей-сирот в России» Автореферат, Рязань, 2008 г.
- 9.ФЦП «Дети России» на 2003 - 2006 годы.
- 10.ФЦП «Дети России» на 2007 - 2010 годы.
- 11.Цыпин Владислав, протоиерей. Курс церковного права. Клин, «Христианская жизнь», 2004.- 700 с.

Primit 11.05.11



Reflecții teoretice asupra optimismului

Moiseenco Ana, doctorandă

Optimismul este credința care duce spre realizare... nici un pesimist n-a descoperit vreodată secretul stelelor, nu a navigat spre un tărîm neexplorat, nu a deschis o ușă nouă pentru spiritul uman. (Helen Keller)

Se pare că optimismul a fost dintotdeauna un subiect incitant pentru gînditorii tuturor timpurilor, dar și-a găsit nișă în știința modernă recent, devenind unul din punctele de interes ale psihologiei pozitive. În timp, optimismul a avut o reputație „cadrilată”, fiind asociat cu naivitatea în opera lui Voltaire, cu negarea lui Freud, dar căpătînd în cele din urmă o postură respectabilă chiar și în rîndul celor mai sofisticați critici.

Mai mult decît alte discipline, psihologia a dominat studiarea optimismului, acesta fiind considerat un aspect al cogniției, dar și o componentă a personalității. Pe de altă parte antropologia socială accentuează aspectul social mai degrabă decît cel biologic sau psihologic al optimismului. În viziunea sociologilor, optimismul este o atitudine mentală, o dispoziție față de viitorul material și social. Literatura studiată ne permite să observăm că optimismul este un termen insuficient de bine definit (Tiger accentuează că nu există o definiție obiectivă a optimismului), folosit pentru descrierea unei varietăți de experiențe subiective, sentimente și dispoziții în variate contexte social-istorice. Deși optimismul este o experiență umană comună, el poate lua o varietate de forme în dependență de circumstanțele individuale și contextul social. Este deseori combinat sau restricționat în variată măsură de realism, pragmatism, fatalism sau chiar pesimism. Ideile noastre despre optimism și gradul nostru de optimism se formează individual, în dependență de particularitățile psihologice personale, dar și în relație cu mediul social în care trăim. Optimismul și pesimismul nu se exclud reciproc, absența pesimismului nu înseamnă neapărat prezența optimismului.

Originea acestui cuvînt datează cu mijlocul sec. XVIII și vine de la franțuzescul *optimisme*, care la rîndul său se trage din latinescul *optimum*, termen introdus de Leibnitz, pentru a desemna *binele suprem*, în cadrul doctrinei care susține că *lumea actuală este "cea mai bună dintre toate lumile posibile"*. Optimismul este definit și ca atitudine a omului care privește cu încredere viața și viitorul; tendință de a vedea latura bună, favorabilă a lucrurilor. În calitate de sinonime servesc noțiunile de încredere, speranță, iar antonimele cuvîntului sunt pesimismul și cinismul.

Studiile asupra optimismului în psihologie se împart în două etape principale. În prima jumătate a secolului XX, psihologi proeminenți ca Sigmund Freud și Eric Ericson au instaurat ideea conform căreia optimismul ar fi o caracteristică umană înăscută. Cu toate acestea ei au susținut că optimismul este, în esență, o caracteristică umană care trebuie controlată pentru că încurajează iluziile despre rezultate pozitive care nu sunt întotdeauna specifice vieții reale. Optimismul era considerat de ei periculos pentru că conduce spre o percepție distorsionată a realității. Urmînd această idee, psihologii și psihoterapeuții încurajau pacienții să gîndească realist și chiar ceva mai „întunecat”. În a doua jumătate a secolului XX, din contra, datorită studiilor psihologice realizate în legătură cu optimismul și sănătatea mentală, a început deplasarea spre perspectiva pozitivă, accentuîndu-se impactul pozitiv al optimismului asupra stării generale de bine în diferite aspecte ale vieții – de la sănătatea mentală și fizică la satisfacția în muncă și echilibrul emoțional.

Astăzi psihologii disting diferite nivele ale optimismului, făcînd cunoscut faptul că optimismul ia diferite forme în dependență de felul cum este direcționat. Psihologii americani Michael Scheier și Charles Carver au dezvoltat termenul de optimism dispozițional sau optimism ca trăsătură (la care psihologul pozitivist Christopher Peterson se referă cu termenul de „marele” optimism) care desemnează o atitudine pozitivă generalizată față de prezent și viitor. Optimismul situațional (sau „micul” optimism) descrie optimismul direcționat doar spre anumite evenimente sau probabilități. Conform celor spuse mai sus o persoană, în general, optimistă, poate fi pesimistă în legătură cu un anumit eveniment sau scenariu. Optimismul « mare » se referă la niște așteptări mai puțin specifice, de genul viitorului națiunii, pe cînd optimismul « mic » subsumează așteptările specifice privitor la un rezultat iminent. Distincția optimism mare-versus-mic ne amintește că optimismul poate fi descris la diferite niveluri de abstractizare și, de asemenea, că optimismul poate funcționa diferit în funcție de aceste nivele. Optimismul face parte din sistemul de auto-reglare, atunci cînd oamenii se întrebă despre impedimentele existente în realizarea obiectivelor pe care și le-au propus. În fața unor dificultăți, oamenii, totuși, cred că obiectivele pot fi atinse? Dacă da, atunci sunt optimiști, dacă nu, sunt pesimiști. Optimismul conduce la continuarea eforturilor pentru atingerea obiectivului, în timp ce pesimismul duce la renunțare.

Dar ce, mai exact, îi face pe unii oameni mai optimiști decît ceilalți, sunt unii oameni în mod natural mai optimiști decît ceilalți sau toți posedă această abilitate? Studiile recente în domeniul neuroștiințelor sugerează că nivelul de optimism sau pesimism este regulat de activitatea unei anumite părți ale creierului. Studiului realizat de Dr. Elizabeth Phelps de la New York University sugerează că unii oameni sunt, de fapt, mai dispuși spre gîndirea optimistă la fel cum alții sunt predispuși depresiei sau altor probleme emoționale. Persoanele care nu sunt înzestrate cu

optimism în mod natural pot învăța să gândească optimist. Psihologul „campion” în domeniul optimismului învățat este Martin Seligman. Această învățare (a optimismului), sugerează el, este o mișcare pozitivă împotriva neajutorării învățate. Conform lui Seligman, pesimiștii sunt înclinați să se învinovățească pe sine însuși pentru lucrurile rele care li se întâmplă, în timp ce optimiștii sunt mai puțin afectați de evenimentele negative, făcând o atribuire exterioară. Seligman și colegii săi au abordat optimismul în termenii unui stil explicativ cu caracteristici individuale.

Dacă pot fi împărțiți oamenii în categorii strict identificabile de optimiști și pesimiști, ori este optimismul o calitate înăscută, rămân a fi idei disputabile. Cu toate acestea, ideea, conform căreia optimismul este o calitate umană înăscută, este una interesantă. Specialiștii în științe sociale, precum Dr. Lionel Tiger, sugerează că, din perspectivă evoluționistă, optimismul este un factor decisiv care a permis progresul umanității. El afirmă că tendința omului de a nesocoti riscurile, de a se considera mai bun decât este, ne-a permis să fim inovativi, creativi și aventuroși.

În timp ce unii oameni de știință văd optimismul ca un produs al minții, alții îl văd ca un produs al interacțiunilor sociale și al experienței individuale. Combinând aceste perspective diferite sugerăm o abordare balansată și critică a acestui fenomen.

Cea mai puternică declarație cum că optimismul este un aspect inerent al naturii umane se găsește în cartea lui Tiger (1979) *Optimism: Biologia Speranței*. El a situat optimismul în biologia speciei noastre și a susținut că acesta reprezintă una din caracteristicile noastre cele mai definitive și adaptive. Tiger a considerat optimismul ca și o parte integrantă a naturii umane, selectată în cursul evoluției, care este în curs de dezvoltare, împreună cu abilitățile noastre cognitive și capacitatea omului pentru cultură.

Tiger chiar a speculat că optimismul a condus spre evoluția umană. Deoarece optimismul implică gânduri despre viitor, acesta a apărut pentru prima dată când oamenii au început să se gândească la viitor. Odată ce oamenii au început să anticipe viitorul și-ar fi putut imagina consecințe grave, inclusiv mortalitatea lor. Ceva a trebuit să se dezvolte pentru a contracara frica și paralizia pe care aceste gânduri le-ar fi putut genera, și acest ceva a fost optimismul. Prin prisma acestei poziții, optimismul este inerent naturii umane și nu este un derivat al anumitor caracteristici psihologice.

În timp ce optimismul ca natură umană a fost discutat în termeni pozitivi de teoreticieni precum Lazarus, Beck, Taylor și Tiger, alți psihologi interesați de diferențele individuale au început să abordeze optimismul ca pe o caracteristică pe care oamenii o posedă în măsură diferită. Aceste două abordări sunt compatibile. Natura noastră umană ne oferă un optimism de bază, pe care indivizii îl manifestă mai mult față de mai puțin. Experiențele noastre influențează gradul în care suntem optimiști sau pesimiști.

Am vorbit mai sus despre diferența dintre optimismul situațional și cel dispozițional. În afară de această distincție există alte câteva probleme de definire care trebuie elucidate de către psihologi. Abordările contemporane tratează optimismul ca o caracteristică cognitivă – un scop, o așteptare, o atribuire cauzală. Dar optimismul nu este doar cogniție „la rece”, el este întrețesut cu aspectul afectiv, devenind astfel motivat și motivant. Cercetătorii de multe ori par să considere emoția și de motivația ca rezultate separate de optimismul în sine. Cel puțin în cazul optimismului dispozițional (sau a „marelui” optimism), această presupunere nu poate fi justificată.

Un aspect important este relația dintre optimism și realitate. Optimismul poate costa scump dacă este prea nerealist. În general, optimismul sub formă de iluzii „poate sustrage oamenii de la realizarea planurilor concrete privind atingerea obiectivelor.”(Oettingen, 1996). În ciuda avertizării tocmai prezentate, există motive abundente să se creadă că optimismul: mare, mic sau moderat - este util pentru o persoană, deoarece așteptările pozitive pot conduce spre auto-împlinire.

Se pare că optimismul joacă un rol important în experiența umană : a) ca un aspect pozitiv al gândirii despre viitor și în atingerea scopurilor; b) ca o influență negativă asupra aspirațiilor și speranțelor nerealistice; c) iar în absența sa, ca un element psihologic lipsă ce conduce la depresie și pesimism exagerat. Există încă multe aspecte teoretice ale optimismului care cer elucidare. Articolul de față este doar o încercare primară de a oferi o vedere de ansamblu, privind situația fenomenului în curs de cercetare, în știința psihologică actuală.

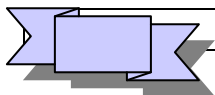
Summary

This article „Theoretical reflections on optimism” is an attempt to bring on stage the first results of a theoretical study on current situation of optimism in psychological science. It shows the most important achievements (theories on types of optimism), but as well the limits (like the poor definition of the term) and draws the directions for the further research.

Bibliografie

1. Chang E. Optimism and Pessimism. Implications for Theory, Research and Practice. Washington, 2001
2. Covey, J. A., Davies, A. D. M. Are people unrealistically optimistic? It depends how you ask them. British Journal of Health Psychology, 9, 39–49, 2004
3. Darvill, T. J., Johnson, R. C. Optimism and perceived control of life events as related to personality. Personality and Individual Differences, 12, 951–954, 1991
4. Peterson, C., Bossio, L. M. Health and optimism. New York: Free Press, 1991
5. Scheier, M.F., Carver, C.S., Bridges, M.W. Optimism, pessimism, and psychological well-being. Washington, DC: American Psychological Association, 2001
6. Seligman M. Learned optimism : how to change your mind and your life. Free Press, 1998

Primit 30.05.11



Dezvoltarea psihologiei teoretice și practice în Republica Moldova *

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

În acest discurs doresc să menționez succint etapele principale în dezvoltarea psihologiei ca știință și ca practică, dat fiind faptul, că conferința internațională la lucrările căreia participăm azi are și o semnificație aparte - aniversarea de 20 ani a serviciului psihologic școlar din Republica Moldova.



Discursul dl. Racu Igor, prof.univ. dr. habilitat în psihologie, prorector UPS "I.Creangă"

În anul 1970 pe lângă Facultatea de Filologie a Institutului Pedagogic " Ion Creangă" a fost deschisă secția de defectologie cu misiunea principală – pregătirea cadrelor de pedagogi pentru școlile auxiliare. Până la acest moment învățătorii – defectologi erau pregătiți în afara republicii. **Decizia de creare a secției se motiva prin faptul că în acei ani crescuseră mult numărul copiilor cu cerințe speciale.** În anul școlar **1965-1966** funcționau **17 școli** speciale, iar până în anul **1970-1971** numărul acestora a crescut până la **39 de instituții**. În perioada imediat următoare de cinci ani (anul școlar **1975 – 1976**) numărul școlilor speciale a atins cifra de **50 unități**. Ceva mai târziu în prezentare voi reveni la această facultate pe lângă care a fost organizată prima admitere la specialitatea Psihologie în republica Moldova.

* Discurs rostit la deschiderea conferinței științifice internaționale "Integrarea psihologiei și medicinei în sistemul învățământului în secolul XXI, 20 mai 2011.

În vara anului 1986 la Institutul Pedagogic drept consecință a unor transformări de structură a fost deschisă catedra de Psihologie și arta comunicării, care în doi ani devine catedră de Psihologie generală. Anume aici se pune treptat baza dezvoltării psihologiei.

Crește numărul de ore pentru disciplinele psihologice, se introduc noi discipline în planurile de studii, crește ponderea orelor în cadrul practicii pedagogice a viitorilor profesori. În același timp membrii catedrei insistent caută diferite oportunități pentru a iniția, pe de o parte pregătirea specialiștilor psihologi în învățământul superior (lucru absolut nou pentru RSSM), iar pe de altă parte de a introduce în nomenclatorul specialităților unitatea de psiholog. În anii 1988-1989, am inițiat cu catedra de Psihologie pregătirea psihologilor în bază ”obștească”. Ce am în vedere? Am propus celor mai buni studenți de la facultăți care ascultau cursurile normative de psihologie generală, psihologia dezvoltării, psihologia educației să se înscrie la cursuri de studiere aprofundată a psihologiei. Am format un grup de studenți cu care am realizat planul de pregătire ca psihologi. Făceam acest lucru în afara programului universitar. La aceste cursuri domnea o atmosferă creativă, în sala respectivă ”mirosea a psihologie”. Erau niște timpuri și ocupații foarte frumoase. Aproximativ în același timp, a fost lichidată în școli unitatea de adjunctul directorului pentru lucrul educativ și a apărut necesitatea de a reprofila studenții care își făceau studiile la specialitatea Pedagogia și metodică lucrului educativ, la facultatea de Istorie și etnopedagogie.



Prezidiul Conferinței (de la stânga la dreapta) Racu Ig., prorector UPSC, prof.univ. dr. habilitat; Șleahțișchi M., Ministrul Educației, conf. univ. dr.; Caluschi M., decan, facultatea de Psihologie și științele educației, Universitatea ”Petre Andrei”, Iași, prof. univ.,dr.; Cujba V. director general adjunct al DGETS Chișinău.

Studenții de la această specialitate au fost pregătiți ca psihologi. De fapt acestea au fost primele promoții de psihologi, anul 1990-1991. Pe lângă această activitate, am inițiat în acei ani o

pregătire intensă a opiniei publice, a populației în vederea iluminării psihologice prin intermediul lecțiilor publice, publicațiilor, emisiunilor TV etc. Grație acestor eforturi:

În anul 1991 la Facultatea de defectologie în cadrul admiterii, pe lângă înmatricularea la specialitatea Oligofrenopedagogie, au fost admise 3 grupe la o specialitate nouă pentru Universitate dar și pentru întreaga Republică – Psihologie (trebuie să menționez aici contribuția dnei dr. Valentina Vlas, șefa catedrei în acel timp). Am participat la acea admitere istorică pentru noi și pot menționa faptul că așteptările noastre sau adeverit: am avut concurs la acele 75 de locuri anunțate. Există pericol pe atunci, că nu vom reuși să completăm locurile, că candidații la admitere nu vor veni la o specialitate nouă, necunoscută. Contingentul de bază la admitere a fost format din absolvenții școlilor Pedagogice (Colegii Pedagogice).

Tot în acest an, mai exact, anul de studii 1990-1991 un grup de profesori de la catedră (Pospai A., Ratnov M., Savca L. și subsemnatul) au fost angajați prin cumul într-un sector mic creat pe lângă Direcția Generală de Învățământ de atunci (mulțumiri dlui șef A. Mocrac) cu **misiunea de bază – organizarea serviciului psihologic școlar în municipiul Chișinău**. Chiar în acest an la conferința anuală de totalizare pe municipiu, fiecare director de școală a primit primele documente oficiale în vederea organizării serviciului psihologic școlar – ghidul: ”Probleme generale ale serviciului psihologic școlar” și ghidul ” Activitatea psihologului școlar cu elevul mic”. În aceste ghiduri au fost propuse primele documente normative, regulamente, instrucțiuni, dar și material practic aplicativ (diagnostic) în scopul efectuării diagnosticului gradului maturității școlare a copiilor.

Așadar a început în R. Moldova dezvoltarea a ceea ce este azi psihologia teoretică și aplicativă, pregătirea cadrelor, organizarea serviciului psihologic pe teren. Deci, suntem la o aniversare frumoasă de 20 de ani.

În vara anului 1992 în baza facultății de defectologie și catedrei de Psihologie generală a fost deschisă facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială care din start devine pilonul de bază în pregătirea cadrelor de psihologi, în dezvoltarea psihologiei ca știință și practică.

În anul de studii 1992 – 1993 la facultate activau următoarele trei catedre: Catedra de Psihopedagogie specială, Catedra de Psihologie generală (condusă în decurs de doi ani după plecarea dnei Vlas V. de dna A. Pospai toamna 1992- început 1994), preluată în 1994 de dl. dr. Ion Negură și catedra de Psihologie aplicată (deschisă în 1993 și condusă de dna dr. O.Stamatin). Decan de facultate din ianuarie 1993- iunie 2009 a fost subsemnatul.

Din acest moment la Facultate a început procesul de restructurare și dezvoltare a specialităților, planurilor de studii, programelor analitice etc.

Pregătirea specialiștilor se efectua în cinci ani de studii la specialitățile: Psihologie, Psihologie și L. engleză, Psihologie și logopedie, Psihologie și management educațional, Psihologie și pedagogie, Psihologie (pentru absolvenții școlilor pedagogice). Această diversitate de specializări o propuneam pe atunci pentru a obține locuri la admitere. A fost destul de dificil de a obține locuri numai la monospecialitatea ”Psihologie”. Și atunci am găsit mai multe modalități de a rezolva această problemă una din ele fiind propunerea specialităților duble.

În scurt timp intervin schimbări și facultatea din nou este implicată în procesul de elaborare a planurilor de studii noi – trecerea la 4 ani de studii.

Schimbări mari sau produs odată cu aderarea R. Moldova la Procesul de la Bologna (2005). La facultate s-a trecut la pregătirea specialiștilor în 2 Cicluri de studii: Ciclul I – de licență – cu durata de 3 ani – 180 de credite și Ciclul II de 2 ani – 120 de credite.

Facultatea pregătește specialiști la Ciclul I, studii de licență

- Psihologie (secția învățământ cu frecvență la zi – 3 ani de studii, 180 de credite)

Ciclul II. Masterat - Psihologie (Specializări):

1. *Activitate psihoeducațională, de consiliere și psihoterapie a psihologului practic,*
2. *Psihodiagnostic și intervenții psihologice în diferite tipuri de organizații.*

Ciclul III. Doctorat:

- ***19.00.07- Psihologia pedagogică, psihologia dezvoltării, psihologia personalității***
- ***19.00.10 Psihologie specială***

Pe lângă Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială activează din **anul 2001** unicul **Consiliu Științific Specializat din R. Moldova în domeniul psihologiei DH – 33 – 19.00.07, în care sunt susținute teze de doctor și de doctor habilitat în psihologie, specialitatea 19.00.07 – Psihologia pedagogică, Psihologia dezvoltării, Psihologia personalității și 19.00.10 – Psihologia specială.**

Președintele Consiliului: Igor Racu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar;

Secretar științific: Ion Negură, doctor în psihologie, conferențiar universitar.

Vreau să menționez, că grație acestui Consiliu dar și consiliului anterior în pedagogie și psihologie au fost susținute **4 teze de Doctor habilitat** (azi în Republică sunt 5 doctori habilitați în psihologie) și peste 25 teze de doctor (numai în ultimii 10 ani). La facultate au fost susținute 15 teze de doctor în psihologie de către cadrele didactice tinere.

La sfârșitul anului 2005, la facultate a fost fondată revista de specialitate Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Revista a fost prima publicație de profil în Republica Moldova. În anul 2011 a apărut nr. 22 al revistei și este utilă tuturor celor preocupați de practică, teorie, educație și instruire, profesorilor și părinților, educatorilor și studenților, psihologilor, asistenților sociali, psihopedagogilor speciali.

În decurs de 15 ani la facultate au activat două laboratoare științifice. Unul din laboratoare (șef de laborator - dr. Ion Negură) studiază, cercetează problemele de formare a cadrelor de psihologi în scopul de perfecționare în permanență a acestui proces în vederea corespunderii cerințelor peții de muncă și, consider că acest lucru este unul semnificativ și important și în continuare. Executorii temei **au relevat** particularitățile dezvoltării gândirii psihologice a studenților în cadrul formării lor profesionale; **au stabilit** principiile și mecanismele psihologice ale învățării eficiente a studenților psihologi; **au elaborat** conținutul procesului de formare a abilităților de cercetare la studenții psihologi. **În baza** modelului teoretic al profesorului de psihologie **eficient a fost elaborat** și validat Testul de Evaluare a Activității Didactice (TEAD); **au fost elaborate** conținuturile disciplinelor ce țin de domeniul psihologiei generale și a vârstelor și transpuse în manuale. **A fost elaborat** modelul profesorului de psihologie eficient; **Au fost elaborate** programe de dezvoltare la studenții psihologi a gândirii profesionale; repere de program pentru formarea abilităților de management eficient al timpului academic.

Al doilea laborator (șef - dr. Otilia Stamatina) pe parcursul anilor a fost orientat la soluționarea prin cercetare a problemelor aplicative. Au fost studiate mai multe probleme, ca exemplu, dezvoltarea copiilor din familiile temporar dezintegrate (diverse aspecte ale problemei). Grupul de cercetare **a elaborat** curriculum-ul de pregătire a cadrelor pentru asigurarea asistenței psihopedagogice a familiilor temporar dezintegrate, **a definit** strategia și specificul de implementare în învățământul universitar a acestui curriculum; **a elaborat**, concepția intervenției psihopedagogice, programe de asistență psihopedagogică a copiilor de diferite vârste din familii temporar dezintegrate; strategii de asistență psihopedagogică a părinților rămași ori a tutorilor. Rezultatele cercetării **sunt aplicate** în practică de specialiști în dezvoltarea serviciilor psihopedagogice și sociale pentru copii din familiile temporar dezintegrate în activitățile de reformare a sistemului de educație și instruire a elevilor din instituțiile preuniversitare. O altă direcție în cercetare este problema violenței în mediul școlar.

În prezent cadrele didactice realizează cercetări în cadrul a două profiluri științifice acreditate: 1. Bazele teoretice și aplicative ale formării profesionale a psihologilor; 2.

Curriculum de formare a cadrelor didactice. Începând cu anul curent la facultate activează 4 laboratoare științifice:

1. Formarea competențelor de rezolvare a problemelor de ordin psihologic în procesul de instruire inițială și continuă a psihologilor, conducător - *Negură Ion, conf.univ., dr.*
2. Formarea resurselor umane pentru profilaxia comportamentului deviant și recuperarea psihosocială a persoanelor cu devieri de comportament, conducător - *Vîrlan Maria, conf.univ., dr.*
3. Prevenirea și combaterea violenței în sistemul educațional”, conducător - *Stamatin Otilia, conf.univ., dr.*
4. Asistența psihopedagogică a copilului cu dezabilități și a familiei în condițiile educației integrate”, conducător - *Racu Aurelia, conf.univ., dr. habilitat.*

În scopul asigurării cu literatură a procesului instructiv și de cercetare, la facultate au fost elaborate și obținute proiecte, granturi, care ne-au permis să **deschidem sala de lectură specializată**. Studenții, profesorii, cercetătorii pot găsi aici publicații recente în psihopedagogie, psihologie, asistență socială, editate în limbile română, engleză, franceză, rusă.

Din vara anului 2009 în urma transformărilor produse la facultate procesul de studii la specialitatea Psihologie este asigurat de:

- Catedra de psihologie, șef de catedră – Elena Losâi, conf. univ., dr.
- Catedra de psihopedagogie specială, șef de catedră – Cornelia Bodorin, conf. univ. dr.
- Catedra de asistență socială, șef de catedră – Maria Vîrlan, conf.univ., dr.

Probleme pentru viitorul apropiat:

1. Adoptarea Legii privind exercitarea profesiei de psiholog (este elaborată)
2. Crearea Uniunii Psihologilor din R. Moldova

Realizarea acestor 2 obiective mari va înainta în fața psihologiei teoretice și practice multe probleme. Sper să reușim să le soluționăm cu succes împreună, asigurând dezvoltarea de mai departe a serviciilor psihologice în Republica Moldova.

Primit 01.06.2011

Autorii noștri:

Racu Iulia, dr. în psihologie, lector universitar, catedra de Psihologie, UPS ”Ion Creangă”

Celan Larisa, vicepreședintele Societății orbilor din Republica Moldova

Bangal Ion, preparator la Facultatea de Teologie, secția Asistență Socială a Universității Ovidius, Constanța

Раку Жанна, prof.univ., dr. habilitat în psihologie, IȘE, Chișinău

Ковалько Михаил, Российско-Молдавская Научно-производственная организация «ECRAN-GRUP»

Ткач Елена Дмитриевна, директор МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом» г. Тирасполя

Moiseenco Ana, doctorandă

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

Recomandări pentru autori

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

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

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

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

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

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

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

Cu respect,

Colegiul de redacție.