

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 4(37)/2014 ISSN 1857-0224

Colegiul de redacție:

Igor Racu

Dr. habilitat în psihologie, prof. universitar

Redactor științific

Ion Negură

Dr. în psihologie, conf. universitar

Redactor adjunct

Petru Jelescu

Dr. habilitat în psihologie, prof. universitar

Jana Racu

Dr. habilitat în psihologie, prof. universitar

Carolina Perjan

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Elena Losfi

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Maria Vîrlan

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Cornelia Bodorin

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Mihai Șleahțișchi

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

Eugen Corneliu Hăvârneanu

Dr. în psihologie,
profesor universitar

România

Marcela Rodica Luca

Dr. în psihologie,
profesor universitar

România

Francois Ruegg

Dr. în psihologie,
profesor universitar

Elveția

Mariana Caluschi

Dr. în psihologie,
profesor universitar

România

Svetlana Valyavko

Dr. în psihologie
conferențiar universitar

Rusia

Adresa noastră:

MD. 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,
tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.

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

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

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială

Publicație științifică de profil - Categorie C

Cuprins:

Țocu Rodica, Racu Igor Dezvoltarea identității psihosexuale la vârsta preșcolară	P. 1- 8
Frunze Olesea Intervenții experimentale –formative privind facilitarea pregătirii către școală a copiilor cu cecitate	P. 9-15
Черненко Н.Н. Стратегический анализ рисков учебного заведения	P. 16-21
Toma Natalia Factorii psihologici, surse și tipurile anxietății	P. 22-30
Торган М.Н. Методика диагностирования менеджеров образования по выполнению контрольно-диагностических функций	P. 31-37
Racu Igor Dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta școlară mică	P. 38-46
Belibova Silvia Studiu experimental al comunicării la copiii cu PCI asociată cu deficiență mintală	P. 47- 56
Азаров И.С. Прогнозирование рисков в профессиональной деятельности военнослужащих	P. 57- 62
Ерсезоглу Исмаил Критериальный аппарат диагностики подготовленности будущих менеджеров образования к осуществлению информационно-аналитической деятельности	P. 63-68
Racu Igor Dezvoltarea stimei de sine la vârsta adolescentă	P. 69-77
Долинный Ю.А. Особенности подготовки специалистов физического воспитания и спорта к реабилитационной работе	P.78- 84
Șleahțișchi Mihai Dicționar inițiativ de comportament deviant	P. 85-95
Negură Ion Corelatele psihologice ale experienței optimale	P.96-102
Саидов Н.А. Психологические особенности оптимизма зрелой личности	P.103-109

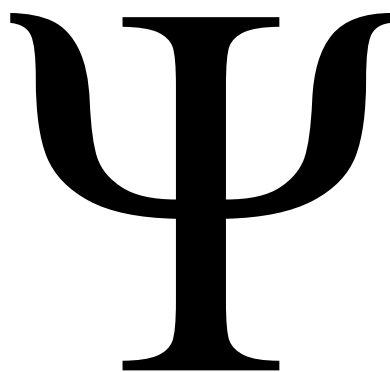
Adresa editurii

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

ISSN 1857-0224

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



**Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială
a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din
Chișinău**

Chișinău, 2014

Dragi cititori !

Aveți în față numărul 4(37) 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.

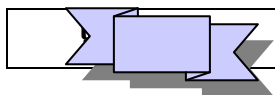
Așteptăm sugestiile dumneavoastră privind lărgirea conținutului revistei noastre!

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

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate



Dezvoltarea identității psihosexuale la vârsta preșcolară

Țocu Rodica, doctor în psihologie

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

Summary

In this article are presented theoretical and experimental results of a formative study the problem studied psychosexual identity development in children of preschool age in specially organized experimental conditions.

Key words: psychosexual identity, preschool age, gender schema, gender constancy, gender stereotypes, socio-cultural environment, training program, psychosocial adaptation.

Rezumat

În acest articol sunt expuse rezultatele unui studiu teoretico-experimental formativ în care a fost studiată problema dezvoltării identității psihosexuale la copii de vârstă preșcolară în condiții experimentale special organizate. Sunt prezentate aspecte cu privire la elaborarea, implementarea și eficiența programului psihologic formativ de dezvoltare a unei identități a genului adaptativă prin cunoașterea și înțelegerea complexității caracteristicilor genului și prin diminuarea utilizării stereotipurilor de gen în activitățile specifice acestei vârste.

Cuvinte-cheie: identitate psihosexuală, preșcolaritate, schemă de gen, constanța genului, stereotipuri de gen, mediu socio-cultural, program formativ, adaptare psihosocială.

Obiectivele pentru experimentul formativ au fost:

- ✓ însușirea conceptelor, a cunoștințelor relaționate cu genul și a caracteristicilor de invarianță a acestuia și formarea abilităților necesare atingerii nivelului corespunzător de constanță a genului la copiii cu vârsta cuprinsă între 5 și 7 ani, conform teoriei dezvoltării cognitive a identității de gen;
- ✓ formarea unui sistem de atitudini pozitive față de situațiile care contravin modelelor tradiționale de comportament specific unui gen sau altuia și normelor și valorilor stereotipe promovate la nivelul societății;
- ✓ interpretarea adecvată, de către copil, a experiențelor de viață netradiționale din punctul de vedere al respectării stereotipurilor de gen, cu care se confruntă și utilizarea corectă a informațiilor obținute în scopul unei mai bune adaptări psihosociale.

Am presupus că implementarea programului psihologic de dezvoltare a identității psihosexuale și a conceptelor relaționate cu aceasta va avea un efect pozitiv prin dezvoltarea, la copiii de vârstă preșcolară, a înțelegerii complexității caracteristicilor genului ce stau la baza formării identității de gen și prin diminuarea utilizării stereotipurilor de gen în activitățile specifice

acestei vârste, fapt ce contribuie la o mai bună adaptare socio-culturală ulterioară a copilului prin dezvoltarea flexibilității gândirii în ceea ce privește genul și comportamentele relaționate cu acesta.

În experimentele formative au participat 58 de copii cu vârste cuprinse între 5 și 7 ani, împărțiți în două grupe experimentale și două grupe de control. În funcție de obiectivele și conținuturile activităților, de particularitățile de vârstă ale copiilor durata unei activități a fost între 25 și 45 de minute. Organizarea activităților a respectat structura anului școlar, specifică instituțiilor preșcolare de învățământ, fiind realizate 21 de activități, desfășurate pe parcursul a 8 săptămâni (3 activități/săptămână, în primele 5 săptămâni și 2 activități/săptămână în următoarele 3 săptămâni).

Curriculum-ul de activități a conținut 2 module de intervenție pentru dezvoltarea identității psihosexuale: (a) Invariabilitatea situațională a genului. Copiii au fost solicitați să identifice caracteristicile corpului uman, să stabilească relații între diferențele de gen și trăsăturile specifice fiecărui gen. De asemenea, au fost folosite o serie de activități pentru a facilita înțelegerea și dezvoltarea capacității de a discrimina între aparență și realitate atât prin raportare la transformări superficiale ale obiectelor cât și ale propriei persoane sau ale celorlalți; (b) Flexibilizarea stereotipurilor. Aceste activități au fost orientate spre promovarea egalității de gen prin identificarea situațiilor discriminatoare, din punctul de vedere al genului, înțelegerea independenței unei activități de apartenența la o anumită categorie a genului și dezvoltarea unor atitudini pozitive față de situațiile netradiționale din punctul de vedere al respectării normelor tradiționale de rol de gen. Prin intermediul poveștilor copiilor li s-au prezentat o serie de situații care contraziceau stereotipurile socio-culturale relaționate cu rolul de gen, ei având sarcina de a analiza rolurile de gen și caracteristicile tradiționale și netradiționale asociate în mod stereotip celor două categorii ale genului precum și de a le evalua din perspectiva implicării emoțiilor, a intereselor, cunoștințelor și aptitudinilor individului în alegerea activităților sau ocupațiilor. Copiii au fost încurajați să exerseze soluții adecvate la situații-problemă cu care se pot confrunta.

Pentru a aprecia eficacitatea programului psihologic au fost analizate rezultatele obținute de participanții la activitățile formative în urma readministrării următoarelor probe: Interviu pentru constanța genului; Testul pentru aparență – realitatea genului; Chestionarul de jucării, ocupații și activități. Astfel, au fost examinate răspunsurile oferite de copiii din grupul experimental în etapa de intervenție comparativ cu cele din etapa constatativă, fiind de asemenea, comparate și evidențiate diferențele dintre rezultatele obținute la test și retest de către participanții din grupul experimental.

Performanța copiilor din grupele experimentale, indiferent de vârsta acestora, la sarcina referitoare la înțelegerea diferenței dintre genul real și cel aparent a fost superioară celei a subiecților din grupele de control, testul Chi-pătrat relevând diferențe semnificative statistice: $\chi^2_{5-6}(1) = 15.758, p = .002, \chi^2_{6-7}(1) = 24.596, p < .005$ (figura 1).

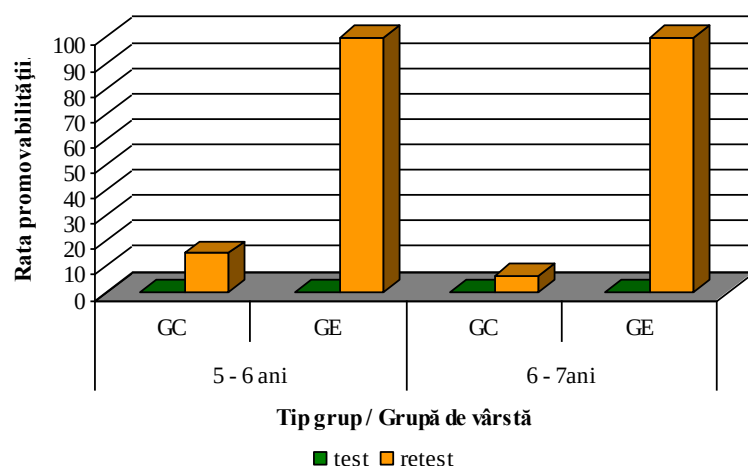


Fig. 1. Promovabilitatea la sarcina de identificare a genului aparent și/sau real pentru GE și GC în situația de test și retest

Odată cu formarea abilității de a diferenția între aparența și realitatea genului copiii au înțeles, de fapt, caracterul invariabil al genului indiferent de modificările apărute la nivelul înfățișării unui individ (ex. îmbrăcăminte, aspectul părului), în condițiile prezentării concrete, secvențiale a transformărilor superficiale ale ținutei. Se poate observa faptul că performanța ambelor categorii de grupe (experimentale și de control) s-a modificat, comparând situația de test cu cea a retestării, însă doar în cazul grupelor care au parcurs programul formativ a fost obținută o diferență semnificativă din punct de vedere statistic ($\chi^2_{5-6}(1) = 22.154$, $p < .005$ și $\chi^2_{6-7}(1) = 28.125$, $p < .005$) în sensul identificării corecte a situației în care genul este real sau doar aparent modificat. Analiza rezultatelor obținute la cele două etape de testare de cei trei copii (doi de 5 ani și unul de 6 ani), membri ai grupului de control, care au diferențiat, în mod corect, în etapa a doua a testării situația aparentă de cea reală a modificărilor superficiale ale înfățișării, a evidențiat faptul că, în cazul testării inițiale, aceștia au răspuns corect la unul dintre itemii-categorie ai testului ARG, astfel încât rezultatele obținute de aceștia la etapa de retestare pot fi explicate prin clasificarea lor eronată ca neavând formată abilitatea de a distinge între genul aparent și cel real, răspunsurile inițiale greșite putându-se datora neatenției, absenței concentrării sau altor factori. De asemenea, este posibil ca această evoluție să se datoreze chiar dezvoltării acestei abilități în condițiile influenței unor factori independenți de prezența sau absența unui program formativ și care nu au putut fi controlați (ex. mediul familial, cercul de prieteni).

În ceea ce privește identificarea similarității genului pentru situația de retest, promovabilitatea GE a fost semnificativ mai mare decât cea a GC, în cazul readministrării testului, $\chi^2_{5-6}(1) = 9.846$, $p = .002$, respectiv $\chi^2_{6-7}(1) = 15.365$, $p < .005$, diferențe semnificative, din punct de vedere statistic, fiind înregistrate și între rezultatele GE la test și retest, $\chi^2_{5-6}(1) = 15.758$, $p < .005$, respectiv $\chi^2_{6-7}(1)$

= 18.656, $p < .005$. Menționăm faptul că nu au fost constatate diferențe semnificative prin comparația performanțelor celor două categorii de grupuri sub aspectul genului participanților la situațiile de testare.

Performanțele obținute la Interviu pentru constanța genului au fost investigate din perspectiva răspunsurilor oferite doar la itemii referitori la consistența genului, acest concept fiind considerat nucleu al ultimului stadiu în formarea și dezvoltarea constanței genului, conform teoriei cognitive a lui Kohlberg. Majoritatea copiilor din grupul experimental au înțeles caracterul invariant al genului spre deosebire de membrii grupului de control care, în condițiile clasice ale desfășurării activităților, nu au reușit să înțeleagă complexitatea caracteristicilor genului prin sarcinile GCI ($\chi^2_{5-6}(1) = 15.758$, $p < .005$, $\chi^2_{6-7}(1) = 21.460$, $p < .005$) (figura 2).

Preșcolarii din GE care anterior, în situația inițială de testare, nu au reușit să demonstreze achiziționarea conceptului de consistență a genului, în urma participării la activitățile formative

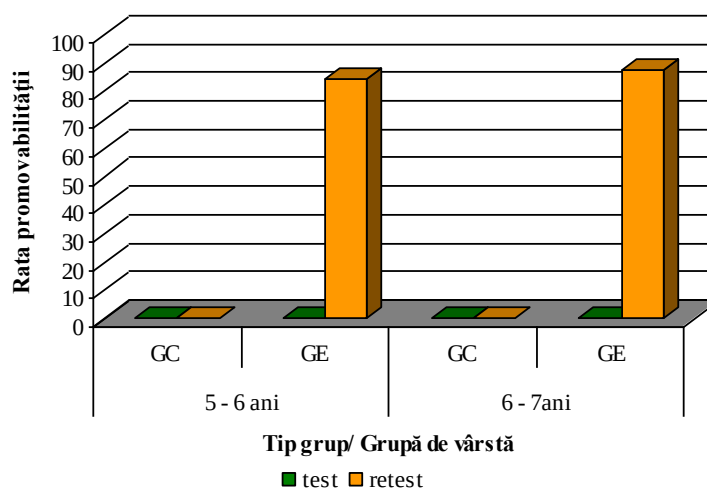


Fig. 2. Promovabilitatea la sarcina referitoare la consistența genului pentru GE și GC în situația de test-inițială și retestare

au înțeles invariabilitatea situațională a genului, diferențele între rezultatele obținute la cele două etape de testare fiind semnificative din punct de vedere statistic, $\chi^2_{5-6}(1) = 15.758$, $p < .005$, $\chi^2_{6-7}(1) = 21.460$, $p < .005$. Participarea la programul psihologic formativ a facilitat achiziționarea constanței genului, concept considerat a fi esențial pentru dezvoltarea identității psihosexuale, copiii înțelegând conceptul de conservare a genului, caracterul lui nemodificabil în funcție de situație, activitate sau perioadă de timp.

În ceea ce privește evoluția nivelului de cunoaștere a stereotipurilor de rol de gen după implementarea programului psihologic formativ, datele statistice evidențiază o diferență semnificativă între rezultatele obținute de GC și GE la retest, copiii din GE oferind semnificativ mai puține răspunsuri stereotipe decât cei din GC în domeniile: jucării ($U_{5-6} = 0$, $p < .005$; $U_{6-7} = 0$, p

< .005); ocupații ($U_{5-6} = 6.5$, $p < .005$; $U_{6-7} = 10$, $p < .005$); activități ($U_{5-6} = 13$, $p < .005$; $U_{6-7} = 10$, $p < .005$) (figura 3).

De asemenea, prin evaluarea răspunsurilor GE în situația de test-inițială și la readministrarea testului JOA a fost observată o scădere semnificativă a răspunsurilor consistente cu stereotipurile de gen promovate la nivel socio-cultural și o creștere a celor inconsistente cu stereotipurile de gen: jucării ($Z_{5-6} = -3.191$, $p = .001$; $Z_{6-7} = -3.534$, $p < .005$); ocupații ($Z_{5-6} = -3.210$, $p = .001$; $Z_{6-7} = -3.523$, $p < .005$); activități ($Z_{5-6} = -3.205$, $p = .001$; $Z_{6-7} = -3.534$,

$p < .005$). Față de copiii din lotul de control ale căror stereotipuri de rol de gen sunt caracterizate printr-o rigiditate ridicată, nivelul acestora rămânând ridicat în absența participării la activitățile formative, la copiii din grupul experimental este evidentă o creștere a flexibilității cunoștințelor și atitudinilor stereotipe față de gen, răspunsurile lor fiind orientate mai mult spre categoria „și băieții/bărbații și fetele/femeile”.

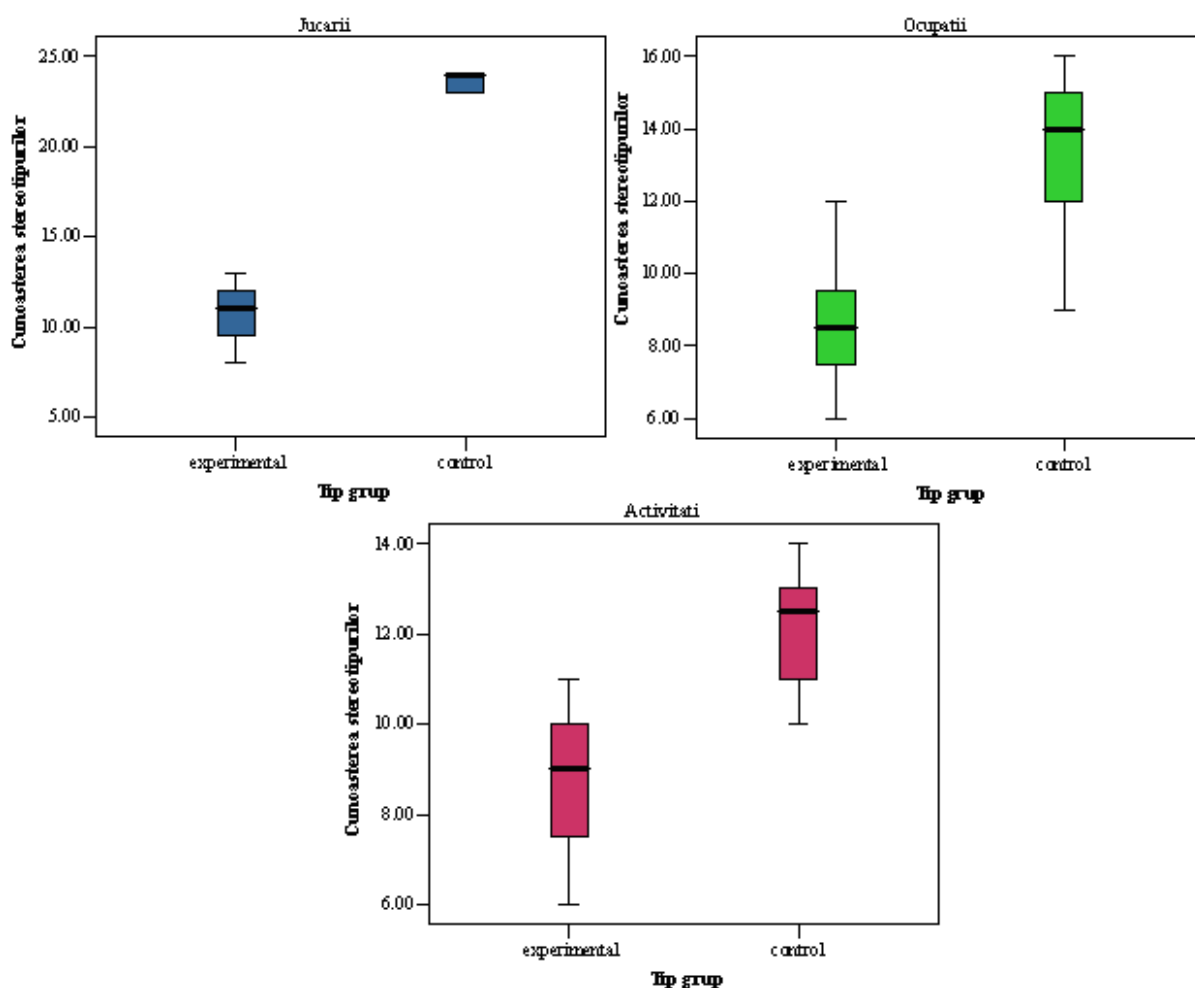


Fig. 3. Cunoașterea stereotipurilor de rol de gen în domeniile jucării, ocupații și activități în funcție de tipul de grup pentru situația retest (copii cu vârsta cuprinsă în intervalul 6 - 7 ani)

Dacă în situația de testare inițială au fost consemnate diferențe semnificative în funcție de sex doar în cazul scalei Jucării, nivelul cunoașterii stereotipurilor de gen fiind mai ridicat în cazul

băieților decât al fetelor, în urma implementării programului de formare și a participării la activitățile acestuia, deși se remarcă o creștere a flexibilității stereotipurilor pentru ambele categorii ale genului, totuși, opțiunile băieților au evidențiat o rigiditate semnificativ mai mare decât ale fetelor, pentru toate dimensiunile testului ($U_J = 9.5$, $p = .017$; $U_O = 8.5$, $p = .013$; $U_A = 12.5$, $p = .040$).

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

Remarcăm, totuși, faptul că anumiți itemi și-au păstrat asocierea cu stereotipurile de gen (ex. jucării: „set pentru machiat”, „basculantă”; ocupații: „preot”, „cosmetician”; activități: „taie lemne”). O explicație posibilă ar fi aceea că în cazul acestor itemi există anumite relații care depășesc calitatea lor de jucării/ocupații/activități, ei fiind asociați și cu alte domenii/situații. Astfel, unele explicații ale copiilor au fost relaționate cu caracteristicile mediului înconjurător (ex. „tractorul este zgometos și murdar”), experiența lor anterioară (ex. itemul „preot” datorită specificului mediului socio-cultural din punct de vedere religios nu a permis/permite copiilor interacțiuni cu situații ce contrazic stereotipurile de gen) și/sau considerarea lor ca fiind incongruente cu trăsăturile specifice masculinității sau feminității (ex. „taie lemne” – puternic/slab).

Prin participarea la activitățile formative copiii de vârstă preșcolară care au intrat în componența grupului experimental au reușit să înțeleagă și să-și însușească conceptul de consistență a genului și au evaluat domeniile jucării, ocupații și activități ca fiind mult mai adecvate ambelor categorii ale genuri, comparativ cu situația anterioară desfășurării programului formativ și cu rezultatele obținute de copiii din grupul de control.

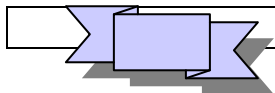
Analizând relația complexă dintre identitatea psihosexuală, prin componentele ei, și efectul, asupra acestora, al implementării unui program psihologic formativ putem confirma faptul că perioada preșcolarității reprezintă o etapă fundamentală pentru procesul formării și dezvoltării identității de gen, activitățile formative adresate copiilor de această vârstă având un impact deosebit atât asupra nivelului de înțelegere și cunoaștere a caracteristicilor genului cât și asupra manifestării unor comportamente de tip (ne)stereotip relaționate cu genul.

Parcurgerea activităților programului psihologic formativ a facilitat înțelegerea caracterului complex al genului, a invariabilității acestuia și a favorizat reducerea și flexibilizarea credințelor și comportamentelor de tip stereotip relaționate cu genul, constatându-se faptul că diminuarea influenței stereotipurilor de gen este posibilă doar parțial.

BIBLIOGRAFIE

1. Anghel R. Perspective teoretice asupra dezvoltării identității psihosexuale. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, „Probleme actuale ale științelor umanistice”. Chișinău: Editura Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. 2008, vol. VII, Partea a 2-a, p. 418-425.
2. Anghel R. Perspectiva diagnostică (argumente și contraargumente) asupra tulburării identității de gen la vârsta copilăriei și adolescenței. În: Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2009, nr. 3 (16), p. 75-78.
3. Mitrofan I., Ciupercă C. Psihologia relațiilor dintre sexe, mutații și alternative. București: Alternative, 1997. 367 p.
4. Racu Ig. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău, 2005.
5. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2013.
6. Țocu R. Dezvoltarea identității de gen ca și componentă a concepției despre sine în contextul modificărilor socio-culturale actuale. În: „Politici și strategii de dezvoltare regională: implicații socio-economice și educaționale”. Volumul conferinței internaționale „Models and Partnerships for Local and Regional Sustainable Development”. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic. Galați: Galați University Press. 2009, p. 81-85.
7. Țocu R. Influența familiei și a mass-media asupra formării și dezvoltării identității de gen. În: „Problematica educației în mileniul III”. Volumul conferinței cu participare internațională “Politici, modele și strategii de dezvoltare a resursei umane în educație”. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic. Galați: Galați University Press. 2009, p. 319-322.
8. Țocu R. Influența personajelor literare asupra formării identității de gen. În: Communication Interculturelle et Littérature. 2009, nr.3 (7), p. 295-298.
9. Țocu R. Perspective socioculturale asupra masculinității și feminității ca și componente ale identității de gen. În: Communication Interculturelle et Littérature. 2010, nr. 2 (10), p. 305-308.
10. Țocu (Anghel) R. Modificarea comportamentelor stereotipe de gen ale copiilor: formarea și dezvoltarea identității de gen. În: Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2010, nr. 4 (21), p. 21-24.

11. Bosacki S.L., Varnish A., Akseer S. Children's gendered sense of self and play as represented through drawings and written descriptions. În: Canadian Journal of School Psychology. 2008, nr. 2 (23), p. 190-205.
12. Bussey K., Bandura A. Social cognitive theory of gender development and differentiation. În: Psychological Review. 1999, nr. 4 (106), 676-713.
13. Carter B., Levy G.D. Cognitive aspects of children's early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. În: Child Development. 1988, nr. 3 (59), p. 782-793.
14. Kohlberg L. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. În: Maccoby, E.E. (ed.) The development of Sex Differences. Stanford University Press. 1966, p. 82-172.
15. Lindsey E., Mize J., Pettit G. Differential play patterns of mothers and fathers of sons and daughters: Implications for children's gender role development. În: Sex Roles. 1997, nr. 9/10 (37), p. 643-661.
16. Lytton H., Romney D. Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. În: Psychological Bulletin. 1991, nr. 2 (109), p. 267- 296.
17. Martin C.L., Halverson C.F. A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children. În: Child Development. 1981, nr. 4 (52), p. 1119-1134.
18. Reis H., Wrights S. Knowledge of sex-role stereotypes in children aged 3 to 5. În: Sex Roles. 1982, nr. 10 (8), p.1049-1056.
19. Ruble D.N. ș.a. The role of gender constancy in early gender development. În: Child Development. 2007, nr. 4 (78), p. 1121–1136.
20. Schuette C., Killen M. Children's Evaluations of Gender-Stereotypic Household Activities in the Family Context. În: Early Education and Development. 2009, nr. 4 (20), p. 693–712.
21. Senet N.V. A study of preschool children's linking of genitals and gender. În: Psychoanalytic Quarterly. 2004, nr. 2 (73), p. 291-334.
22. Serbin L. A., Connor J. M., Citron C. C. Sex-differentiated free play behavior: effects of teacher modeling, location and gender. În: Developmental Psychology. 1981, nr. 5 (17), p. 640-646.
23. Shaffer D. Sex differences, gender-role development and sexuality. În: Social and Personality Development. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning. 2009, p. 239-283.



Intervenții experimental – formative privind facilitarea pregătirii către școală a copiilor cu cecitate.

Frunze Olesea, lector superior, catedra de Asistență Socială

Summary

In this article is presented the data of the finding experiment, more precisely, the results obtained after applying the psycho pedagogical models of school preparation for blind children. The preschoolers that where included in the educational correction program have obtained significantly better results than children from the control group. The didactic work should be adapted to the specific development of the blind children and these models can be used as premises for developing training programs for blind preschoolers.

Keywords: children with blindness, preparation for school, pedagogical models, intellectual component, the component relationship - social, motor component.

Rezumat

În prezentul articol sunt prezentate datele experimentului de control, mai exact rezultatele obținute în urma realizării modelelor psihopedagogice de pregătire către școală a copiilor orbi. Preșcolarii incluși în programa de corecție educativă au obținut date semnificativ mai bune decât cei din lotul de control. Munca didactică trebuie adaptată specificului dezvoltării preșcolarilor nevăzători și aceste modele pot servi premize în elaborarea programelor de pregătire către școală a copiilor orbi.

Cuvinte cheie: copii cu cecitate, pregătirea către școală, modele psihopedagogice, componenta intelectuală, componenta relațional - socială, componenta psiho - motrică.

Calitatea procesului de pregătire școlară a copiilor cu cecitate poate fi îmbunătățită prin implementarea modelelor psihopedagogice ce vor viza componentele structurale a acestui proces[2,3]. La etapa dată am urmărit drept scop demonstrarea că există o relație foarte strânsă între modelul psihopedagogic cu caracter instructiv-educativ și nivelul de pregătire a preșcolarului cu cecitate către școală.

Pentru a ceasta parte a studiului am înaintat următoarele **ipoteze operaționale:**

1. Pregătirea către școala va fi eficientizată prin dezvoltarea componentelor intelectuale, relațional-sociale și psiho - motrice la copii cu cecitate.
2. Modelele psihopedagogice realizate vor contribui la îmbunătățirea cunoștințelor specifice(cunoștințe matematice și a limbii materne), necesare preșcolarilor orbi pentru a accede mai ușor la programul de învățare propriu - zis.

Presupozițiile lansate au avut drept temei anumite teze teoretice, și anume :

- Teoria structurilor culturale ale instruirii (L.S.Vâgotsky, P. Ia. Galperin, A. V. Zaporojet, A.N. Leontiev etc.), care determină rolul activ al copilului în procesul de cunoaștere;
- Concepția de spre dezvoltarea psihică funcțional-stadială la vârsta preșcolară mare (Iu. N. Karandașev);
- Concepția despre legitățile de dezvoltare a copilului cu deficiențe (L.S.Vâgotsky),
- Teza metodologică despre rolul analizatorului vizual în activitatea cognitivă și practică (B. G. Ananiev, A. N. Zaporojet, V.P. Zincenko, I.P. Pavlov, S.L.Rubinștein etc.);
- Teoria interacțiunii dintre general și specific în dezvoltarea psihică individuală a copiilor cu tulburări de vedere (A.I. Zotov, N.M. Nazarova, L.V.Kuznețova, L.I. Plaksina, V.A.Feoktistova, L.I Solnteva);
- Concepția despre formarea sferei senzoriale la copiii cu tulburări ale analizatorului vizual (M.I. Zemțova, V.Z. Kantor, V.A. Krucinin, Iu.A. Kulaghin, A.G. Litvak, L.I. Plaksina, V.A.Feoktistova, L.I Solnteva).
- Teoria ale dezvoltării și compensării deficienței vizuale (V.Preda, F. Zamfirescu-Marginescu, I. Mușu, M. Ștefan, N.Barraga, R.Cziker, M. Brambring, A. Rozorea, E.Verza, G.V. Niculina, I.P.Volcova, E. K. Fiesenco, V. Z. Denischina)

Reeșind din această ordine de idei am formulat următoarele obiective de bază pentru cercetare :

- 1) *Să elaborăm un model de învățare formativă orientat spre stimularea dezvoltării psiho - intelectuale și psiho - afective a copiilor;*
- 2) *Să concepem un set de sarcini cu efecte formative, axate pe diverse direcții ale dezvoltării cognitive a copiilor;*
- 3) *Să comparăm efectele intervenției formative, cu efectele dezvoltării spontane a copiilor, cu precizarea că intervenția experimentală prin tehnici formative nu se identifică cu o învățare de tip școlar, ci e o tehnică de antrenare a abilităților psiho - intelectuale și psiho - relaționale ale copiilor, în vederea unei mai bune inserții a lor în sistemul de cerințe școlare.*

Pentru a verifica prima ipoteză am comparat scorurile *subiecților orbi din grupul experimental* obținute la probele ce vizează *componenta intelectuală* în prima fază, cea de testare, cu cele din *retestare*, cu ajutorul testului statistic Wilcoxon.

Rezultatele le prezentăm în figura ce urmează:

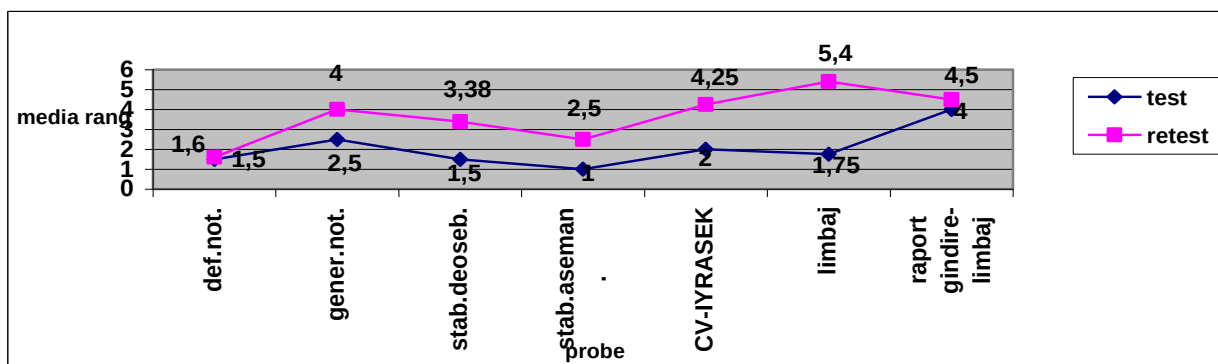


Fig. 1.Rezultatele la componenta intelectuală la faza test și retest a subiecților din grupul experimental

Datele din figura de mai sus ne indică în toate cazurile diferențe între rezultatele obținute de către subiecții din grupul experimental la faza test și cea retest.

Însă analiza statistică a datelor ne demonstrează următoarele: la probele de definire a noțiunilor, generalizare a noțiunilor, stabilirea deosebirilor, stabilirea asemănărilor, GV-IYRASEK, proba de raport gândire limbaj diferențele nu sunt statistic semnificative . Acest lucru se explica prin faptul ca operațiile gândirii participa la asimilarea experienței sociale [1].

Pe când la proba de limbaj am obținut diferențe statistică semnificativă $Z = 2,0$ la un prag de semnificații de $p = 0,04 < 0,05$. Faptul că diferențele pozitive (cu media rangurilor = 5,42) sunt mai mari decât cele negative (media rangurilor = 1,75) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mari decât cele de la test.

În cele ce urmează vom prezenta rezultatele obținute de către subiecții din grupul de control la aceste probe la faza test și faza retest.

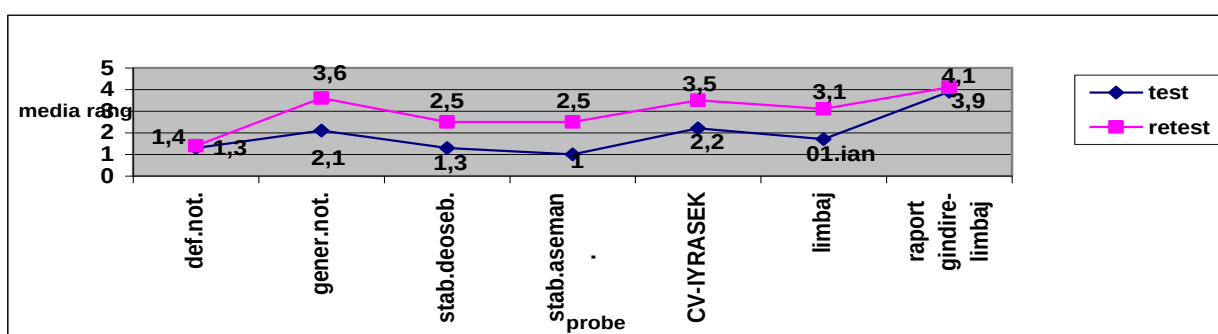


Fig. 2.Rezultatele la componenta intelectuală la faza test și retest a subiecților din grupul de control

Datele din figura de mai sus ne indică în toate cazurile diferențe mici între rezultatele obținute de către subiecții din grupul experimental la faza test și cea retest.

Însă analiza statistică a datelor ne demonstrează că nici la o probă nu am obținut diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute la faza test și cea retest la grupul de control. Deci putem constata o îmbogățire a vocabularului și o corecție a tulburărilor dislalice.

Cu referire la componenta relațional - socială am obținut următorul tablou.

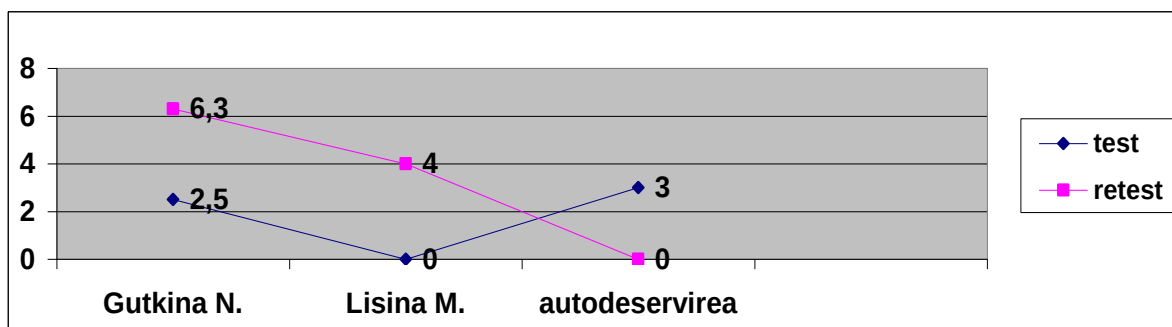


Fig. 3 .Rezultatele la componenta relațional - socială la faza test și retest a subiecților din grupul experimental

Tabel 1.Rezultatele testului statistic la probele privind componenta relațional - socială Wilcoxon (grupul experimental, faza test și faza retest)

Proba	Z	P
Gutkina N.S.	- 2,4	0,05
Lisina M.I.	- 2,64	0,05
Autodeservirea	- 2,1	0,05

Faptul că $p < 0,05$ arată că diferența dintre cele două testări pe aceste componente sunt semnificative statistic. Aceste diferențe pozitive la probele Gutkina N.S. și Lisina M.I. (cu mediile rangurilor respectiv 6,3 și 4) sunt mai mari decât cele negative (cu mediile rangurilor respectiv 2,5 și 0) arată că scorurile la retest a acestor două probe sunt semnificativ mai mari decât cele de la test.

Cît privește proba de autodeservire, atunci faptul că $p < 0,05$ arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Iar diferențele negative (cu media rangurilor = 3) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

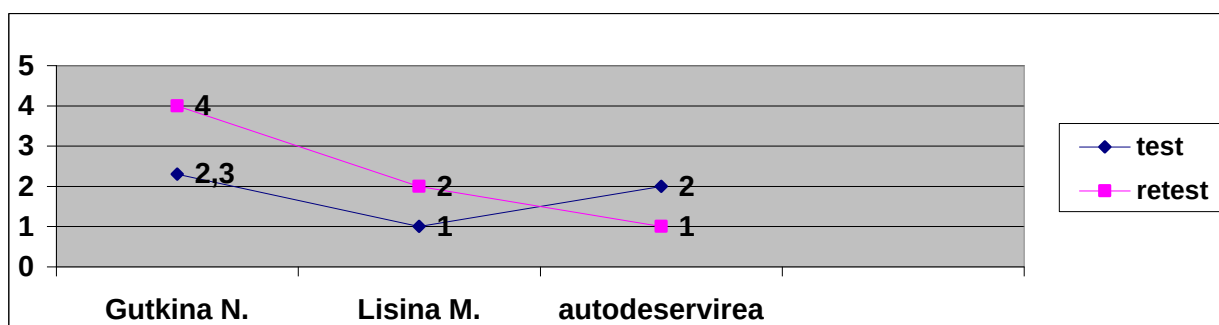


Fig. 4.Rezultatele la componenta relațional - socială la faza test și retest a subiecților din grupul de control

Analiza statistică a rezultatelor subiecților din grupul de control cu referire la componenta relațional - socială la faza test și retest ne-a demonstrat că nu există diferențe statistice semnificative aici, deci la nivel relațional- social se constată rețineri, dificultăți adaptative și de comunicare. Cu referire la componenta psiho -motrică am obținut următorul tablou.

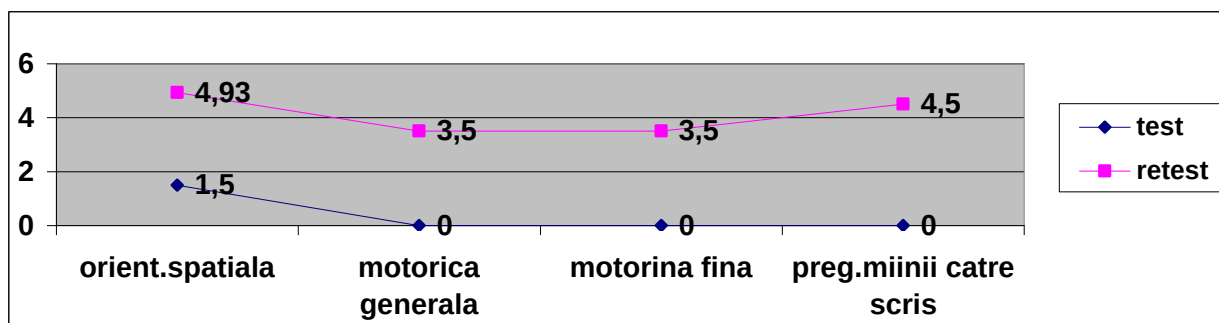


Fig. 5. Rezultatele la componenta psiho -motrică la faza test și retest a subiecților din grupul experimental

Tabel 2. Rezultatele testului statistic Wilcoxon (grupul experimental, faza test și faza retest)

Proba	Z	P
Orientarea spațială	- 2,37	0,05
Motorica generală	- 2,27	0,05
Motorica fină	- 2,44	0,05
Pregătirea mâinii către scris	- 2,64	0,05

Dat fiind faptul că la **proba orientarea spațială** $p < 0,05$ arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Indicarea că diferențele pozitive (cu media rangurilor = 4,93) sunt mai mari decât cele negative (media rangurilor = 1,50) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mari decât cele de la test.

Faptul că la **proba motorica generală** $p < 0,05$ arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Aceste diferențe negative (cu media rangurilor = 3,50) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) și ele arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

Se constată că la **proba motorica fina** $p < 0,05$ diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Iar diferențele negative (cu media rangurilor = 3,50) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

La **proba pregătirea mâinii către scris** $p < 0,05$ arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Faptul că diferențele negative (cu media rangurilor = 4,50) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

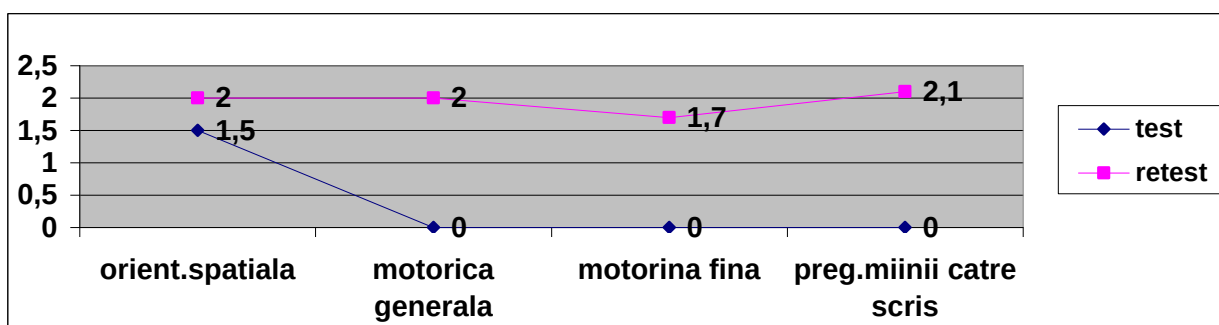


Fig.6 Rezultatele la componenta psiho - motrică la faza test și retest a subiecților din grupul de control

Analiza statistică a rezultatelor subiecților din grupul de control cu referire la componenta psiho - motrică la faza test și retest ne-a demonstrat că nu există diferențe statistice semnificative aici.

Ipoteza 2. Modelele psihopedagogice realizate vor contribui la îmbunătățirea cunoștințelor specifice (cunoștințe matematice și a limbii române), necesare preșcolarilor orbi pentru intrarea în școală.

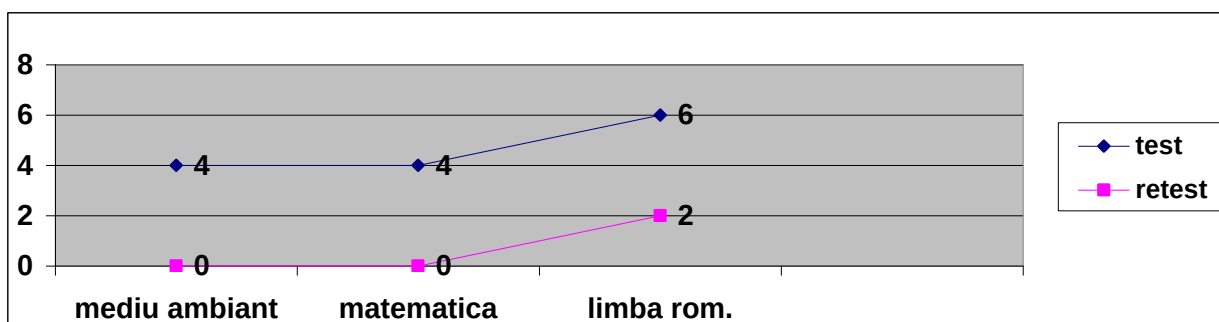


Fig. 7 Rezultatele la componenta pedagogică la faza test și retest a subiecților din grupul experimental

Tabel 3. Rezultatele testului statistic Wilcoxon (grupul experimental, faza test și faza retest)

Proba	Z	P
Cunoștințe despre mediul ambiant	- 2,42	0,05
Cunoștințe matematice	- 2,42	0,05
Cunoștințe la limba română	- 2,40	0,05

Am obținut la proba cunoștințe despre mediul ambiant $p < 0,05$ diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Faptul că diferențele negative (cu media rangurilor = 4,00) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

S-a stabilit că **la proba cunoștințe matematice** $p < 0,05$ arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Faptul că diferențele negative (cu media rangurilor = 4,00) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 0) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

Iar **la proba cunoștințe la limba română** $p < 0,05$ arată că diferența dintre cele două testări pe această componentă este semnificativă statistic. Faptul că diferențele negative (cu media rangurilor = 6,00) sunt mai mari decât cele pozitive (media rangurilor = 2) arată că scorurile la retest sunt semnificativ mai mici decât cele de la test.

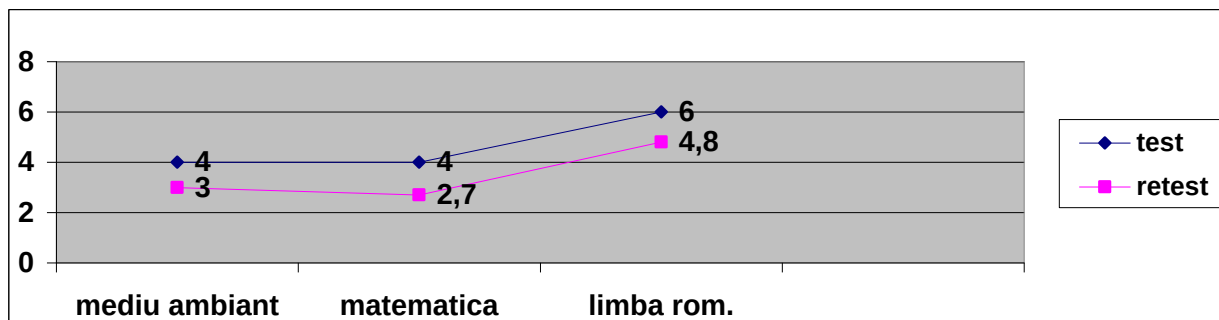


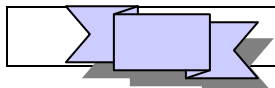
Fig. 8 Rezultatele la componenta pedagogică la faza test și retest a subiecților din grupul de control

Analiza statistică a rezultatelor subiecților din grupul de control cu referire la componenta pedagogică la faza test și retest ne-a demonstrat că nu există diferențe statistice semnificative aici. Modelele psihopedagogice propuse de noi deci, pot sta la baza organizării și optimizării procesului de pregătire a preșcolarilor orbi pentru activitatea de învățare, ținând cont de particularitățile individuale și tipul instituției de învățământ.

Bibliografie :

- 1.Gherguț, A.** Sinteze de psihopedagogie speciala, Ghid pentru concursuri si examene de obtinere a gradelor didactice”, Iași: Editura Polirom, 2007.
- 2. Preda, V.** Elemente de psihopedagogie specială. Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2007.
- 3. Rozorea, A.** Deficiența de vedere din perspectivă psihosocială și psihoterapeutică. București: Editura Pro Humanitate, 2003.

Primit 13. 10.2014



Стратегический анализ рисков учебного заведения

Черненко Н. Н., профессор кафедры управления учебными заведениями
и государственной службы Государственное заведение «Пивденноукраинский
национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Одесса

Summary

In this paper the nature of definitions “strategy”, “strategy planning” has been specified, typical defects of traditional strategy plans of educational institutions has been revealed. The author considers risk management features by strategy planning of educational institution.

Key words: strategy, strategy planning, educational institution, risk.

Резюме. В статье уточнено сущность понятия «стратегия», «стратегическое планирование», выявлены типичные недостатки традиционных стратегических планов учебных заведений. Рассмотрены особенности управления рисками при стратегическом планировании учебного заведения.

Ключевые слова: стратегия, стратегическое планирование, учебное заведение, риск.

Постановка проблемы. На современном этапе развития общества особое значение приобретает образование как социально-экономический фактор, общественный стабилизатор, двигатель конкретных дел. С целью обеспечения развития современного учебного заведения как полноценного, конкурентоспособного образовательного пространства для обучения и воспитания детей, поднятия его рейтингового имиджа, крайне необходимым является разработка плана стратегического развития учебного заведения. Кардинальные изменения в социально-политических и экономических условиях жизни, которые происходят в Украине, обуславливают необходимость нового подхода к системе воспитания и обучения в области образования, разработки и внедрения новых педагогических технологий, которые будут способствовать целостному, гармоничному развитию личности ученика, его самореализации, духовно-креативному пониманию естественной социальной действительности, психолого-социальному росту выпускников учебных заведений.

Реформирование процессов в школе, техникуме, вузе началось с осмысления перспективы и приоритетов в сфере образования, определенных нормативно-законодательными документами по развитию образования, с целью обогащения учебного процесса опытом творческой деятельности педагогического процесса в целом и каждого учителя/преподавателя в частности по различным направлениям образовательной деятельности, что повлекло за собой ряд рисков, которые не были учтены при стратегическом планировании.

Анализ научных исследований. Существование и развитие учебного заведения в современных условиях вызывает необходимость использования основных положений стратегического менеджмента, формулировки четкой стратегии развития и учета рисков. Выбор определяющей стратегической модели развития учебного заведения должно происходить с учетом стадии его жизненного цикла и идентификации возможных рисков.

Вопросы стратегического управления, планирования и развития организации, в частности в области образования затрагивают в своих трудах такие ученые В. Белошапка, А. Васильченко, Л. Довгань, В. Колпаков, Н. Куденко, Н. Любанова, А. Мармаза, Т. Минцберг, Г. Немцов, С. Оборская, Ю. Ратушный, Т. Ткаченко, Р. Фатхутдинов, Н. Шеховцева, С. Шершнева.

Не вызывает сомнения тот факт, что достижения в педагогической области по проблеме управления рисками не могли бы быть решены без ряда исследований и работ в таких науках как философия, психология, экономика, менеджмент, рискология т.д. (А. Вдовиченко, Т. Гречко, Ю. Ковбасюк, В. Кравченко, В. Кучеренко, В. Карпов, В. Карпов, А. Кузьмин, Н. Макарова, А. Мукаев, В. Николаев, С. Нестеров, И. Посохов, И. Пырлина, С. Романюк, С. Хаджирадева, А. Старостина, Н. Сиротинская, А.Чебыкин, В. Черкасов, М. Хохлов и др.)

Цель статьи: теоретически обосновать особенности стратегического анализа рисков учебного заведения в современных условиях.

Изложение основного материала. Анализ научно-методической литературы констатирует различные варианты формулировки понятия «стратегия»: набор правил для принятия решений (И. Ансофф); действия, модель действий, программа действий (Б. Карлофф, В. Васильченко, Т. Ткаченко, В. Оберемчук, М. Портер); детальный всесторонний комплексный план (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, Р. Фатхутдинов, А. Стрикленд, А. Томпсон); комплекс принятых решений (П. Дойль); система установок и мероприятий (Н. Шеховцева); направление развития организации (А. Виханский, С. Шершнева, С. Оборская, В. Белошапка, Г. Загорный); набор направлений деятельности (А. Наливайко); функциональное средство (В. Колпаков); система долгосрочных целей (И. Бланк). В стратегическом планировании ученые под стратегией понимают комплекс целей и основных задач по их достижению. В более узком смысле стратегия представляет собой план наиболее эффективного распределения ресурсов для достижения целей.

В современных условиях развития учебного заведения стратегическое планирование рассматривают как набор процедур и решений, с помощью которых разрабатывается стратегия учебного заведения, обеспечивающего достижение целей его функционирования.

Процесс реализации стратегии может быть разделен на два этапа: процесс стратегического планирования – выработка набора стратегий, начиная от базовой стратегии учебного заведения и заканчивая функциональными стратегиями и отдельными проектами; процесса стратегического управления – реализация определенной стратегии во времени, переформулирование стратегии в свете новых обстоятельств. Стратегии учебного заведения должны быть построены по иерархическим уровням, при этом уровни стратегий, комплексность, их интеграция очень различны в зависимости от типа и размера учебного заведения.

Таким образом, стратегия развития учебного заведения может быть определена как долгосрочный план, содержащий комплекс решений по выбору направления развития учебного заведения, определение его основных целей, а также модели действий по формированию и использованию его потенциала и дает возможность создания благоприятных внутренних и внешних условий для успешного преодоления основных стадий развития. Развитие учебного заведения является необратимым процессом, и необходимость изменений рано или поздно возникает независимо от того, какой идеологии развития придерживается учебное заведение, какая парадигма управления определяет приоритетные направления его функционирования. Однако, от того, как будут осуществляться изменения, как будут учитываться возможные риски, зависит эффективность функционирования учебного заведения и его существования в целом.

В современной литературе ученые В. Белошапка, Г. Загорный, А. Мармаза выделяют три уровня стратегий: первый уровень – базовые стратегии, второй – конкурентные стратегии, третий – функциональные стратегии [1]. Единой стратегии для всех общеобразовательных учебных заведений не существует. Каждое учебное заведение, даже одного профиля – уникально, поэтому и определение его стратегии также оригинально, так как зависит от спроса, его потенциала, динамики развития, поведения конкурентов, особенностей предоставляемых услуг, состояния, социальной сферы и многих других факторов функционирования учебного заведения. В стратегии планирования традиционно ученые выделяют три типа планирования: тактическое, оперативное, перспективное. Именно стратегическое планирование является фундаментом, на котором строится вся система управленческих функций учебных заведений, или основой функциональной структуры системы управления.

Эффективное управление учебным заведением как субъектом рынка невозможно без понимания его менеджерами учета фактора риска в управлении организацией. Риск в менеджменте рассматривается учеными (О. Репина) как характеристика управленческой

деятельности, осуществляемой в ситуации той или иной степени неопределенности, связанная с выбором менеджером альтернативного решения, критерий рациональности которого определяется вероятностью наименьших потерь или максимизации выгоды (пользы) [2, с. 145]. В условиях рыночных отношений проблема учета фактора риска в управлении учебным заведением приобретает самостоятельное теоретическое и прикладное значение как важная составная часть теории и практики управления.

Результаты проведенного пилотного исследования показали типичные недостатки традиционных стратегических планов учебных заведений, а именно: в 36% – цели формулируются нечетко; в 57% – не определяются желаемые результаты деятельности (ориентация на процесс, а не на результат); в 62% – подборка мероприятий основном случайная; меры не связаны между собой (изъятие любого не влияет на содержание других мероприятий); в 78% – сроки проведения мероприятий размыты, необоснованные; у 79% – перегрузка планов и отсутствие реалистического выполнения всей совокупности мероприятий, поскольку не идентифицируют и не оценивают вероятные риски.

Итак, современное учебное заведение не может развиваться без учета возможных рисков, четко определенной стратегии, программы развития.

Руководителям учебных заведений при разработке стратегического плана развития учебного заведения необходимо:

- охарактеризовать деловую среду учебного заведения;
- проанализировать внутреннюю среду организации (миссия, цели и стратегия, структура организации, планы и задачи, технология) персонала;
- провести SWOT-анализ с помощью выделения четырех полей (на основании выделения внутренних сильных и слабых сторон и возможностей и угроз рынка);
- идентифицировать риски, оценить и разработать соответствующие меры; сделать процесс планирования простым и управляемым;
- не делегировать процесс планирования заместителям;
- не адаптировать стратегии без вдумчивого рассмотрения путей их реализации;
- стратегические цели ставить четко, они должны указывать направление развития, быть реалистичными, ориентированными на результаты;
- стратегическое планирование само по себе не является результатом, это средство помочь учебному заведению выполнить свою миссию.

Ученые отмечают, что программа развития учебного заведения отличается от традиционного стратегического (перспективного) плана тем, что: направленные на прогнозирование изменения, предусматривают идентификацию рисков и обновление

деятельности учебного заведения, выработки стратегии развития; имеют яркую инновационную направленность, обеспечивают системность процессов внедрения нововведений; работают на миссию учебного заведения, создают его имидж.

Подготовка программы развития учебного заведения – это сложный процесс. Программа развития учебного заведения – это не просто план на пять последующих лет, это значительно весомее по содержанию, а главное – по сути.

Итак, под программой развития учебного заведения понимаем гипотетическую модель учреждения, желаемую в будущем, где реализация содержания деятельности и последовательности действий приведут к предполагаемому, есть рабочий документ для организации перспективной и текущей деятельности учреждения, содержащий сведения об исходном состоянии в целом и ее отдельные подсистемы.

Проведение стратегического анализа рисков учебного заведения обусловлено, прежде всего, спецификой стратегического планирования, а именно: достаточно длительный период реализации стратегических планов (предполагает и неопределенность его реализации), большое число участников, осуществляющих и влияющих на процесс планирования и реализации планов (каждый из которых принимает определенные решения и влияет на этот процесс, также является фактором риска, поскольку отклонение каждым из участников от своих целевых установок приводит к отклонению от намеченного плана в целом), динамизм изменения факторов внешней деловой окружающей среды и целей самих участников процесса планирования (сложность анализа рисков объясняется и тем обстоятельством, что воздействие факторов риска осуществляется не в последовательном порядке их возникновения, а в определенной совокупности и взаимосвязи).

Следует отметить, что при анализе рисков учебного заведения целесообразно учитывать основные источники рисков, оценку вероятности не достижения предполагаемых результатов, связанных с отдельными источниками рисков; действия, позволяющие снизить трудности преодоления возникающих рисков. В большинстве случаев все виды рисков взаимосвязаны, что значительно затрудняет выбор методики проведения их анализа, редко встречаются риски, имеющие единичный характер воздействия.

Традиционно при анализе рисков учебного заведения все риски разбивают на три основные категории: риски внешней деловой окружающей среды, внутренние риски или конкретного учебного заведения, риски определенного проекта, стратегии, продукта.

Управление рисками – это принятие решений в процессе управления учебным заведением с учетом рисков, влияющих на его деятельность. Субъектом управления

рисками выступает управленческий персонал учебного заведения, путем использования адекватных средств и приемов пытается уменьшить негативное влияние рисков на функционирование учебного заведения. Объектом управления выступают риски, возникающие в процессе деятельности учебного заведения, его взаимоотношений с партнерами и в результате влияния факторов нестабильной внешней среды, несут возможность потери существующего и потенциального имущества.

По мнению Б. Бозма, управление рисками должно включать в себя такие действия: идентификация риска (выявление элементов риска в проекте); анализ риска (оценка вероятности и величины потерь по каждому элементу риска); ранжирование рисков (упорядочение элементов рисков по степени воздействия); планирование управления рисками (подготовка к работе с каждым элементом риска); разрешение на риск (уклонение от риска или управления элементами риска); наблюдение риска (отслеживание динамики элементов риска, выполнения корректирующих действий). Таким образом, первые три действия относят к этапу оценки риска, последние три действия – к этапу контроля риска.

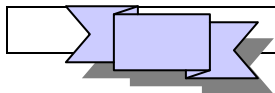
Для формирования стратегии управления рисками в учебном заведении необходимо владеть вероятными видами рисков, которые учебное заведение обязано учитывать в своей деятельности, способы и инструменты позволяют управлять подобными рисками, объем риска, который учебное заведение может взять на себя (сумма ущерба, которая может быть погашена из собственных средств) или вообще принять риск.

Выводы. Риски существуют на всех этапах стратегического планирования и реализации стратегии учебного заведения, которые различают по месту и времени их возникновения, степени воздействия, совокупностью внешних и внутренних факторов, влияющих на уровень и на меру чувствительности к ним. Разрабатывая стратегический план развития учебного заведения, следует дополнительно выделять риск конкретных участников процесса планирования.

Применение процесса управления рисками позволит учебному заведению значительно уменьшить негативное влияние рисков как на учебно-воспитательную, так и на его финансово-хозяйственную деятельность.

Литература

1. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. група «Основа», 2007. – 448 с.
 2. Репина О.М. Учет оценки риска в управлении предприятием / Анализ и управление в социально-экономических системах. Межвузовский сборник статей в 2-х частях. Ч1. Й-Ола, МарГТУ, 2002. – с. 145-15
- Primit 06.10.2014



Summary

This article puts into discussion two aspects referring to the causes of anxiety. Anxiety – as a personal acquisition; anxiety – as a characteristic of temperament. The context of interaction of a person with different situations in his/her life become the cause of anxiety disorder which can be three types: objective anxiety, neurotic anxiety, situational anxiety. Also in this article there are analyzed the levels of anxiety: low, optimal, high.

Keywords: anxiety, psychological factors, phobia, risk, conflict, neurotic anxiety, situational anxiety, types of anxiety, levels of anxiety.

Rezumat

În articolul dat se abordează două aspecte cu privire la cauzele anxietății. Anxietatea – drept o achiziție personală; anxietatea – drept o proprietate a temperamentului. Contextul interacțiunii unei persoane cu diferite situații de viață devine cauza apariției tulburărilor de anxietate, care poate fi de trei tipuri: anxietatea obiectivă, anxietatea nevrotică, anxietatea situațională. Tot în acest articol se fundamentează nivelurile de anxietate: scăzut, optimal, mărit.

Cuvinte-cheie: anxietatea, factori psihologici, frică, risc, conflict, anxietatea nevrotică, anxietatea situațională, anxietatea relaxantă, tipuri de anxietate, niveluri de anxietate.

Literatura de specialitate prezintă două poziții cu privire la cauzele anxietății. Unii văd anxietatea drept o achiziție personală, alții – drept o proprietate a temperamentului.

Cercetând problema stărilor anxioase, Z. Freud evidențiază prototipul situațiilor care le declanșează.

- 1) Pierderea „obiectului” dorit (de exemplu, pierderea părinților, a prietenului, a animalului iubit);
- 2) Pierderea iubirii și imposibilitatea de a o reîntoarce, acordul unei persoane care înseamnă foarte mult pentru tine;
- 3) Pierderea sinelui ca personalitate, frica de a fi luat în râs de cei din jur, frica de castrare;
- 4) Pierderea iubirii față de sine („super - Ego” limitează acțiunile sau trăsăturile de caracter și, în consecință duce la sentimentul de ură față de propria persoană).

Apariția situațiilor descrise mai sus duc nemijlocit la apariția anxietății. Există două metode principale de scăderea a a anxietății. Prima ne recomandă să apelăm direct la situație. Să rezolvăm problemele, să depășim obstacolele, să rezistăm amenințărilor sau să fugim de ele, într-un cuvânt, să interacționăm cu problema, străduindu-ne să micșorăm influența ei. În așa mod, noi depășim

dificultățile și excludem posibilitatea lor de a se repeta, totodată reducem perspectiva unor tulburări anxioase suplimentare în viitor.

A doua metodă de apărare în fața anxietății ne recomandă să deformăm sau să negăm situația însăși. „Ego” apără integritatea personalității de un pericol, deformând esența reală a pericolului. În caz că „Ego” este nevoit să-și renască slăbiciunea, el suferă anxietate: reală în raport cu lumea externă și morală în raport cu „super-Ego”, nevrotică în raport cu forța pasiunilor „Id” [17].

Carl Rogers [1] consideră ca anxietatea este rezultatul reacției organismului la percepția subliminală a contradicției între conceptul de Eu individual și experiența relevantă. Conform opiniei sale, anxietatea stabilă este cauzată de conflictul între Eu-concepție sau Eu-real și Eu-ideal. Îndeplinind funcția de semnalizare, anxietatea, după părerea autorului, apare în momentul, când omul, reieșind din imaginea obișnuită despre sine, începe să perceapă deformat realitatea. Nu trebuie să uităm că însăși perceperea deformată a realității poate fi cauzată de prezența anxietății, de exemplu, în cazul intraversiei [3].

Într-un șir de lucrări [8, 15, 14, 9] drept cauză a anxietății este expus conflictul între autoapreciere și nivelul de cerințe. Se consideră că această neconcordanță împiedică alegerea modelelor comportamentale și de activitate, adecvate propriilor posibilități. Acest fapt duce la tensiune interioară, la disconfort, ceea ce înseamnă anxietate personală înaltă [5, 7, 6].

Persoanele cu un grad înalt de anxietate au trăsături de caracter asemănătoare. De obicei, ele sunt neliniștite, înclină spre o gândire ciclică, posedă o minte analitică și sunt torturați de temeri obsesive. În caracterul acestor oameni se observă tendința de a avea un tablou clar în toate și cerințe exagerate față de sine și față de cei din jur. Aprobarea din partea celor ce-l înconjoară și încercarea de a se autocontrola în permanență sunt criteriile principale de autoapreciere. Starea permanentă de așteptare, provocată de frica unor evenimente negative, ocupă un loc central în conștiința lor, și, la cea mai mică amenințare sau în situații neobișnuite, ea se transformă într-o reacție violentă. Așa tip de conștiință a omului dă naștere la reacții biochimice care provoacă anxietatea.

O altă cauză care provoacă anxietatea poate fi conflictul interior al omului, dezacordul cu sine însuși, inconsecvența lui. Tendința de somatizare a omului contemporan sau tendința de a suferi stresul psihic la nivel fiziologic are de asemenea, după părerea noastră, anumite surse culturale.

Problema cu privire la cauzele anxietății nu este epuizată. În prezent predomină opinia, conform căreia anxietatea are la bază factori naturali (proprietățile sistemului nervos și endocrinologic), se formează pe parcursul vieții, în rezultatul activității sociale și a factorilor personali.

Îndată cum apare starea de anxietate, omul „conectează un șir întreg de mecanisme”, care

„prelucrează” această situație modificând-o în una nouă, de-asemena neplăcută, dar nu atât de insuportabilă. Acest fapt schimbă întreaga imagine a anxietății. Unii „se ascund” într-o carapace musculară, alții se deprind să-și rețină emoțiile și apoi sunt mândri că pot să ascundă de ochii altora „furtuna din sufletul lui”. Mai devreme sau mai târziu, acest om „va exploda”, spre uimirea celor din jur. E foarte rău, dacă această explozie va fi interioară, căci se poate complica cu crize hipertensive, infarct miocardic, insulte ș.a.m.d.

V. Maralov și L. Frolov au descris o serie de factori care facilitează instaurarea anxietății astfel: anxietatea poate fi cauzată de caracteristicile psihodinamice ale individului (anxietatea se întâlnește mai des la copiii cu un temperament melancolic sau holerici); anxietatea depinde de modul de educație în sânul familiei, de caracterul relațiilor cu cei de-o seamă și cu cei mai în vârstă, de atmosfera psihologică nefavorabilă, care stimulează neîncrederea în sine și angoasa; cauza anxietății poate fi considerată și experiența proprie nereușită, care îl face pe copil să gândească că nu este capabil de nimic, iar succesul să-l perceapă ca pe un noroc și nu ca pe un rezultat al activității sale. Acest mecanism formează tendința de subapreciere. Ultima cauză a anxietății poate fi întâlnită la copiii ce obțin rezultate frumoase, se bucură de respect în mijlocul colegilor. În acest caz anxietatea este motivată de cerințele mari ale copilului în creștere, în formare și, totodată, de frica de a eșua, de a nu fi la înălțimea cerințelor [13].

În continuare vrem să notăm câteva aspecte importante, în opinia noastră, cu privire la sursele anxietății, aspecte care reflectă totalitatea condițiilor, cauzelor interne și externe. Anume în contextul interacțiunii unei persoane cu diferite situații de viață trebuie căutată pricina apariției tulburărilor de anxietate.

O mare parte de cercetători consideră cauza anxietății totalitatea unor elemente obiective ale mediului (evenimente, condiții, circumstanțe ș.a.m.d). Această totalitate de elemente influențează direct asupra subiectului, îi stimulează și îi corectează activitatea, dictându-i, totodată, niște limite de timp și de spațiu pentru realizare. În același timp, mediul extern prezintă nu numai un obiect concret sau un mediu funcțional (de exemplu, activitatea de muncă), ci reprezintă totalitatea relațiilor sociale și interpersonale.

O verigă importantă în apariția tulburărilor psihice este însuși subiectul, caracteristicile sale personale, capacitățile, caracterul, procesele, experiența și particularitățile biologice. Interacțiunea dintre situații și caracteristicile personale ale subiectului are loc permanent. Starea psihică prezintă desfășurarea în timp a caracteristicilor personale, esența ei psihologică. Nivelul diferit de implicare, nivelul diferit de manifestare a acelorași caracteristici personale cauzează diferite stări psihice. Cercetările lui V.A. Iakunin au demonstrat că particularitățile individuale în manifestarea stărilor mentale este determinată de structura trăsăturilor psihologice ale personalității. Metaforic

vorbind, starea psihică este punctul crucial la intersecția diferitor forțe dinamice situaționale și personale. „Situația parcă ar scoate din individ starea psihică, așa cum cremenea scoate scânteia pentru iască” [20]. Această legitate este caracteristică pentru legea generală a determinismului psihologic, când factorii externi „acționează întotdeauna indirect prin intermediul condițiilor interne” [16, p.307]. Condițiile interne sunt: caracteristicile individuale ale activității sistemului nervos central, legile ei interne, cerințele, scopurile, sentimentele și capacitățile, întregul sistem de abilități, deprinderi și cunoștințe, care reflecta experiența individuală a omului și experiența acumulată de omenire, totalitatea condițiilor interne determină caracteristica psihologică a personalității [19, p.30].

Este necesar să menționăm încă un element important al relațiilor cauzale – „sistemul de factori” [2], care permite de a uni într-un sistem integrat, dinamic și funcțional diferite caracteristici psihice ale persoanei, mecanisme și subsisteme. După cum consideră și B.F. Lomov, acest factor determină în fiecare caz aparte particularitățile percepției psihice a obiectului, mijloacelor, condițiilor și circumstanțelor [12]. Sistemul de factori care influențează apariția stării psihice nu este altceva decât „semnificația personală”. Ea reprezintă percepția individualizată a atitudinii reale a unei persoane față de obiectele concrete, ce fac parte din situație, conștientizate ca „important – pentru - mine”, la baza căreia se află orientarea personală, nivelul cerințelor, valorile, rolurile, imaginea „Eu-lui” și alte particularități ale conștiinței. Noțiunea de „semnificația personală” este utilizată în diferite domenii ale psihologiei, care au ca obiect de studiu atitudinea omului față de lumea înconjurătoare în dependență de locul lui în societate, motive, poziții, emoții ș.a.m.d. [11]. Semnificația personală este una din componentele de bază ale conștiinței. După definiția lui A. N. Leontiev ea reprezintă „evaluarea importanței vitale pentru individ a circumstanțelor obiective și a acțiunilor sale în aceste circumstanțe” [10, p.150].

Tipurile și nivelurile de manifestare a anxietății

O primă clasificare a anxietății este propusă de Z. Freud. El a reieșit din faptul că scopul anxietății este de a preîntâmpina individul despre pericolul care se apropie și care trebuie înfruntat sau evitat. În acest context Z. Freud distinge trei tipuri de anxietate.

Anxietatea obiectivă produsă de o amenințare reală, obiectivă. Apare ca o reacție emoțională la o amenințare sau la sesizarea unui pericol real din lumea externă. Anxietatea obiectivă dispare odată cu dispariția pericolului.

Anxietatea nevrotică rezultă din frica „Eu-lui” de a nu putea împiedica sau controla instinctele manifestate de „Sine”, îndeosebi cele sexuale sau agresive.

Anxietatea morală este generată de conflictul dintre „Eu” și „Superego” (sine și supraeu). Apare întotdeauna când impulsurile sinelui sunt în opoziție cu standardele morale ale societății, iar

„Superego” trăiește sentimentul de vinovăție, rușine, autoînvinuire.

Uneori aceste tipuri de anxietate mai sunt numite anxietate de semnalare, socială și, respectiv, morală. Este important să ținem cont că în aceste noțiuni, pe lângă sentimentul de frică, se mai includ și alte procese afective și cognitive. Analizând opiniile altor autori cu referire la problema anxietății vedem că ei de-asemena o prezintă ca un fenomen complex, ce include frica, unul sau câteva reacții afective secundare și diverse structuri cognitiv-afective.

Cercetările lui L.I. Bojovici au demonstrat că stările afective joacă un rol extrem de important în activitatea de fiecare zi a individului. Una dintre funcțiile de bază este funcția de conștientizare, care informează individul despre relațiile lui la moment cu mediul extern și, corespunzător, îi orientarea comportamentul, încurajând individul să acționeze în direcția micșorării sau lichidării definitive a conflictului [4]. Autorul evidențiază două tipuri de *anxietate* – *adecvată*, care reflectă lipsa obiectivă a condițiilor pentru satisfacerea unor cerințe și neadecvată, când sunt prezente condițiile necesare pentru satisfacerea nevoilor.

Deci, în primul caz oamenii sunt predispuși să se comporte compulsiv întotdeauna și pretutindeni, în celălalt caz ei manifestă tulburări anxioase din când în când, în dependență de circumstanțe. Reieșind din acest fapt, mulți autori vorbesc despre anxietate ca despre o *caracteristică (personală)* și ca despre o *stare (situațională)*.

Anxietatea situațională poate fi tratată sub trei aspecte, care influențează substanțial rezultatele semnificative ale activității (competiționale, de executare, de conducere, de producere): anxietatea situațională interpersonală, anxietatea situațională în interiorul grupului și anxietatea situațională de activitate (înainte de lucru, în timpul lucrului, după lucru, optimală) [18]. Dacă ne referim la anxietatea situațională interpersonală și anxietatea situațională în interiorul grupului, putem remarca că ambele se referă la trăirile emoționale ale persoanei într-un interval concret de timp și permit de a stabili intensitatea de exprimare a anxietății situaționale, care a apărut în cadrul unor procese reale, din trecut sau care reflectă contactul cu un partener concret sau cu un grup de oameni. Anxietatea situațională de activitate reprezintă trăirile emoționale pe care le are omul în timpul executării unei sarcini concrete (până, în timpul sau după executarea ei).

Având în vedere că starea neuro-psihică poate să se modifice, pentru noi un mare interes îl prezintă anume anxietatea situațională sau anxietatea ca stare. De rînd cu tipurile de anxietate, psihologii consideră că e necesar să se vorbească și despre nivelul de anxietate.

Nivelul de anxietate

Este ceva normal ca omul să treacă prin anumite tulburări de anxietate. N.F. Lukianova și E.N. Lobova au demonstrat că lipsa completă a angoasei, la fel ca și anxietatea mărită, este una din cauzele care poate duce la dezorganizarea activității. Anxietatea scăzută se caracterizează prin

subaprecierea situației stresante și printr-o încredere excesivă în forțele proprii, ceea ce duce în ultimă instanță la comiterea unor greșeli în activitatea profesională. Mai multe lucrări de specialitate susțin ideea că un anumit nivel de anxietate poate juca un rol pozitiv în activitatea emoțională a individului, deoarece ea prezintă „nu numai un fundal neuro-psihic nefavorabil, ci are și rolul de stimulare a necesității de autoreglare”.

Referindu-se la nivelurile de anxietate, I.V. Imedadze propune să vorbim despre *nivel mic* și *nivel înalt*, G.Ș. Gabdreeva – despre *nivel scăzut, optimal, mărit*. Ideea despre semnificațiile optime ale anxietății personale sunt confirmate și de cercetările lui L.N. Sobcik. S-a depistat că persoanele cu un nivel moderat (optimal) de anxietate sunt în stare să-și țină sub control mai bine starea sa psihică. În schimb, persoanele cu un nivel înalt de anxietate se caracterizează prin reacții de panică și dezorientare în situațiile de stres. Cei cu nivel anxios scăzut „cad” ușor într-o stare de vis sau de somnolență, scade brusc capacitatea lor de a se autocontrola. În opinia lui Iu.L. Hanin „*anxietatea situațională optimală determină nivelul individual de anxietate situațională favorabilă pentru obținerea unor rezultate înalte de către o persoană concretă*”. Anxietatea situațională optimală asigură realizarea sigură, stabilă și calitativă a tuturor activităților și obținerea rezultatelor reale accesibile omului [18].

În ultimul timp se vorbește tot mai mult despre anxietatea *mobilizatoare* și *relaxantă*. Anxietatea *relaxantă* paralizează personalitatea în momentele importante, iar cea *mobilizatoare* îi transmite omului un impuls suplimentar. În ultimul caz omul este în stare să facă ceea ce pare că nu e în putința lui.

Semnele de apariție a anxietății sunt grupate în două categorii: semne *interne*, de natură somatică, care apar la om sub influența emoțiilor (întețirea bătăilor de inimă, senzația de gură uscată, senzația de nod în gât), și semne *externe* ce țin de reacții comportamentale (a trage de haine, de păr sau de oarecare alt obiect, a-și mânca unghiile, a strânge pumnii și alte gesturi nonverbale).

Această stare interioară nesatisfăcătoare impune omului căutarea de soluții. Omul trebuie să înțeleagă ce urmează să schimbe în viața sa, la ce trebuie să renunțe, pentru a câștiga ceva nou. Trecerea la o stare nouă, perfecționarea omului este însoțită întotdeauna de renunțarea la tot ce-i vechi. Iar aceasta este posibil numai cu condiția de a-și perfecționa și activitatea psihică internă. Omul, în primul rând, trebuie să conștientizeze toate contradicțiile între ceea ce este el într-adevăr și cine vrea să fie; între ceea ce are și ce ar dori să aibă. Acest proces presupune dezvoltarea unei reprezentări reale și exacte despre cea mai reală situație, despre atitudinea adevărată a individului față de cei mai semnificativi oameni pentru el. Acest lucru este posibil datorită capacităților reflexive ale omului. Pentru aceasta e nevoie de curaj să poți trece prin experiența dureroasă a

dezamăgirii, pe care omul o simte față de sine, față de oamenii apropiați. E foarte greu să rezisti în asemenea situații. Imediat apare ispita de a evita angoasa, de a scăpa de durere. Există patru metode de a evita așa stări.

1. Ruperea legăturii ce există între reacția angoasă și situația care a provocat-o prin crearea unei lumi false, iluzorii, unde nu există sentimente de neliniște. Deoarece e foarte chinuitor să înfrunți asemenea sentiment confuz și lipsit de claritate, omul încearcă să scape de el, înlocuindu-l prin senzația de frică. Senzația de frică este simplă, clară și este legată de o situație concretă. Totuși factorii anxiogeni nu sunt înlăturați, ceea ce duce la perfecționarea lumii iluzorii. Sentimentul de frică este prelucrat și modificat:

- a) acțiuni ritualice;
- b) adaptarea fanteziei la viața reală;
- c) apariția unei singure pasiuni, care domină, fără a lăsa loc pentru alte interese.

2. O modalitate tipică de a scăpa de anxietate este agresivitatea. Înjosindu-i pe alții, omul agresiv se eliberează de propriul sentiment de neîncredere, de conștiința umilinței sale, de imposibilitatea de a trăi așa, cum ar fi vrut. În cele mai dese cazuri astfel de oameni în adâncul sufletului simt o tulburare dezorganizatoare, un conflict interior.

3. Starea de apatie, de amorțeală, lipsa de inițiativă, lipsa de emoții și reacții vii îngreunează cu mult depistarea conflictului, sentimentelor care au declanșat tulburările de angoasă.

4. O altă modalitate, la fel de răspândită, de a fugi de anxietate este transformarea ei în boală. Semnele somatice ale anxietății, intensificându-se, pot deveni simptome ale unor boli și dereglări serioase. Asemenea dereglări nu mai sunt doar niște semne ale angoasei, ci o înlocuiesc pe deplin. Starea emoțională se normalizează din contul sănătății fizice, care se înrăutățește.

Toate aceste modalități nu sunt constructive și duc într-un impas, din care este foarte dificil să ieși de unul singur. Doar nici una dintre ele nu te ajută să scapi definitiv de angoasă.

După cum am menționat, omul suportă cu greu stările de angoasă vagi, neclare și încearcă să scape de ele, înlocuindu-le cu sentimentul de frică. Frica este clară, este în relație cu o situație concretă (de exemplu, frica de întuneric). Cu atât mai mult, dacă sentimentul de angoasă te apasă, este insuportabil, atunci frica poate să te mobilizeze, să-ți dea senzația de siguranță. Această lume iluzorie se perfecționează, deoarece factorii anxiogeni nu sunt lichidați. Sentimentul de frică se prelucurează și este înlocuit cu acțiuni ritualice: retragerea într-o lume fantastică opusă celei reale; apariția pasiunilor unilaterale, care nu lasă loc altor interese. O ocupație sănătoasă relaționează personalitatea cu lumea externă, cu prietenii. Starea de anxietate contribuie la crearea unei lumi înguste, închise, devine singurul scop al omului, unica modalitate de a se afirma, fără să-și amintească de viața reală.

Analizând tipurile și nivelurile de anxietate, în cadrul cercetărilor noastre, am determinat necesitatea de a insista asupra tipurilor și nivelurilor de anxietate. Deci, dintre toate tipurile de anxietate, pentru noi un interes deosebit îl prezintă anxietatea situațională, care apare în unele situații concrete, situații ce servesc drept motiv obiectiv pentru tulburările afective. Asemenea stare poate să apară la orice persoană care se află în pragul unor posibile probleme. Starea dată se caracterizează experiența unor emoții subiective, suferință, încordare, neliniște, îngrijorare, nervozitate. Ea poate fi diferită ca intensitate și dinamică.

Dacă e să ne referim la nivelul de manifestare a anxietății, putem evidenția următoarele niveluri: *scăzut, optimal, mărit*. Ideea despre existența semnificațiilor optimale ale anxietății personale este confirmată de diferiți cercetători. Pentru noi, nivelul optimal al anxietății situaționale prezintă interes doar din următorul punct de vedere – persoana cu un asemenea nivel de anxietate poate obține rezultate maximal posibile pentru ea. În același timp, anxietatea situațională optimală asigură o activitate garantată, stabilă și calitativă, obținerea rezultatelor reale, accesibile pentru persoana dată.

Bibliografie:

1. Rogers C. R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework // Formulation of the person and the social context. - N.-Y., 1959. - Vol. 3.
2. Анохин П.К. От Декарта до Павлова. - М.: Медицина, 1945.
3. Белоус В.В. Тип темперамента и проблема гармонизации индивидуальности // Психология и психофизиология индивидуальных различий активности человека. - Свердловск, 1983. - С. 22-32.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968.
5. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний // Вопросы психологии. 1993. - №1.
6. Былкина Н.Д. Соотношение самооценки и уровня притязаний в норме и при психосоматической патологии (на материале язвенной болезни двенадцатиперстной кишки): Дис.... канд. психол. наук.-М., 1995.
7. Залученова Е.А. Соотношение самооценки и уровня тревожности и его влияние на личностные особенности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. -М., 1995.
8. Имедадзе Н.В. тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. - Тбилиси, 1966.
9. Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом

тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане): Дис.... канд. психол. наук. -М., 1972.

10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1982.

11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.

12. Ломов Б.Ф. Об исследовании законов, психики // Психол. журнал. 1982. Т.3. №1.

13. Маралов В.Г., Фролова Л.П. Психологические механизмы коррекции личностного развития детей дошкольного возраста. - Череповец, 1995.

14. Неймарк М.С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.

15. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // Вопросы психологии личности школьника. -М., 1961.

16. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М.: Изд-во АН СССР, 1957.

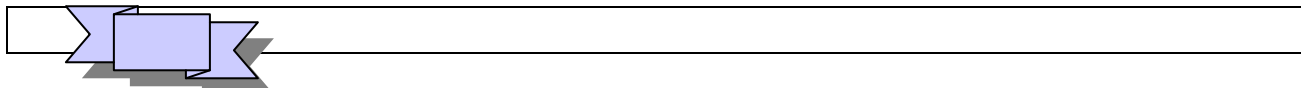
17. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. - М.: Наука, 1993.

18. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности // Вопр. психологии. 1991. № 5. С. 56-64.

19. Шорохова Е.В. Принцип детерминизма в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.

20. Якунин В.А. Педагогическая психология. - СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1998.

Primit 22.10.2014



Методика диагностирования менеджеров образования по выполнению контрольно-диагностических функций

Торган М.Н., доцент кафедры управления учебными заведениями и государственной
службы Пивденноукраинского национального педагогического университета имени
К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Summary

In the article the essence of the concepts „control", „diagnosis" is analyzed, the concept of „control and diagnostic functions" is defined. The peculiarities of methodology of diagnosing functional competence of education managers for execution the control and diagnostic functions in the secondary school are exposed.

Keywords: education Manager, methodology, control and diagnostic functions.

Аннотация

В статье проанализировано сущность понятий «контроль», «диагностика», определено понятие «контрольно-диагностические функции». Раскрыты особенности методики диагностирования функциональной компетентности менеджеров образования для выполнения контрольно-диагностических функций в ООШ.

Ключевые слова: менеджер образования, методика, контрольно-диагностические функции.

Постановка проблемы. Проблема несоответствия реального уровня функциональной компетентности руководителей учебных заведений, необходимого для эффективного управления в современных условиях, кроется в отсутствии специального профессионального образования. Феномен «функциональная компетентность менеджеров образования» неоднократно был объектом исследований различных наук, однако функциональная компетентность менеджеров образования к осуществлению контрольно-диагностических функций до сих пор не исследовалась, что подтверждает актуальность нашего исследования.

Анализ актуальных исследований. Исследование функций менеджеров образования, в частности внутришкольного управления, нашло отражение в трудах В. Зверевой, Н. Капустиной, А. Мармазы, П. Третьякова, Т. Шамовой и других. Проведённый анализ функций менеджеров образования, в частности менеджеров внутришкольного управления, позволил сделать вывод, что все учёные настаивают на необходимости контроля в обеспечении эффективности управленческой деятельности в системе образования. Не отрицая важность всех функций, считаем, что ни одна из них не

будет выполняться на должном уровне, если не будет осуществляться контроль по её выполнению, поскольку функция контроля является неотъемлемым и важным элементом управленческой деятельности.

Целью статьи является раскрытие особенности методики диагностирования менеджеров образования по выполнению контрольно-диагностических функций.

Изложение основного материала. Раскрытие сущности феномена «контрольно-диагностическая функция менеджера образования», в свою очередь требует подробного раскрытия ряда сопутствующих понятий, как: «контроль», «диагностика», а также их сравнительного анализа.

Сущность контроля по-разному раскрывается в различных областях научных знаний. Так, в большом толковом словаре контроль рассматривают как: 1) проверку, учёт деятельности кого или чего, надзор с целью проверки; 2) учреждение, организация, проверяет деятельность кого, чего-либо; 3) лица, которые осуществляют проверку и т.д. [1, с. 248]. В психологическом аспекте контроль – это один из механизмов регуляции познавательных процессов, который опосредует отношения индивида со средой так, что учитываются потребности личности и объективные свойства стимуляции [7, с. 241]. Педагогический контроль определяют через систему научно-обоснованной проверки результатов образования, обучения и воспитания [2, с. 140].

Контроль в профессиональной деятельности менеджера образования предусматривает выполнение не только функции контроля, но и проведения соответствующего анализа проконтролированного и разработку плана или программы по преодолению недочетов и отклонений от стандартов, желаемых результатов и т.д.

Для раскрытия сущности контрольно-диагностической функции менеджеров образования наряду с понятием «контроль» охарактеризуем понятие «диагностика». Сущность этого понятия, так же как и понятия «контроль», раскрывается по-разному, в зависимости от той научной области, где оно употребляется. В социологическом аспекте диагностика – это определение и изучение признаков, характеризующих состояние и развитие объекта. Диагностическая деятельность рассматривается как процесс, при котором (с использованием диагностического инструментария или без него), соблюдая необходимые научные критерии, наблюдают за объектами, обрабатывают данные наблюдений, опросов, сообщают заинтересованным сторонам полученные результаты с целью описания поведения, поступков, объяснение мотивов или прогнозирования функционирования практических конструкций в будущем.

Л. Бурлачук отмечает, что с психологической стороны диагностика – это область психологической науки, разрабатывающая теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности. В педагогическом аспекте диагностика определяется через совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизацию учебного процесса, дифференциацию учащихся, а также совершенствование образовательных программ и методов педагогического воздействия [4, с. 190].

И. Зайцева, В. Кукушин, Т. Миронова, А. Попова, И. Шелудченко и др. считают, что педагогическая диагностика призвана обеспечивать обратную связь в педагогической системе. Ученые выделяют такие функции педагогической диагностики: контрольно-корректирующую, прогностическую и воспитательную.

Предметом педагогической диагностики выступают результаты обучения в виде оценки знаний; результаты воспитания и обучения в виде социальных, эмоциональных, моральных качеств личности и групп учащихся; результаты педагогического процесса в виде психологических качеств личности [6, с. 217-218].

Изучение сущности понятий «функция», «контроль» и «диагностика» позволяют предложить собственное толкование сущности феномена «контрольно-диагностические функции менеджеров образования».

Под контрольно-диагностическими функциями менеджеров образования мы понимаем совокупность непрерывных контролирующих действий, которые позволяют диагностировать, оценивать и корректировать результаты деятельности субъектов образовательного процесса во время внутришкольного управления в соответствии с определенной ситуацией, а также прогнозировать его дальнейшее развитие.

Для оценивания умений менеджеров образования по выполнению ними контрольно-диагностических функций нами разработана специальная методика в двух направлениях. Первое направление направлено на диагностирование знаний и умений согласно критериям «осознанность-неосознанность знаний», «гибкость-ригидность умений» и их показателям.

Второе направление ориентировано на диагностирование прогностических качеств, которые необходимы для выполнения контрольно-диагностических функций, согласно критерию «устойчивость-неустойчивость проявления прогностических качеств» и его показателям. Критерии и показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критериальный аппарат диагностирования менеджеров образования по выполнению
ними контрольно-диагностических функций

№	Критерии	Показатели
1	Осознанность-неосознанность знаний	1) неформальность, личностная значимость качеств; 2) оперативность, действенность знаний; 3) перенесение знаний на практику
2	Гибкость-ригидность умений	1) способность адаптироваться, приспосабливаться к ситуации; 2) соответствие умений нормам должностных обязанностей
3	Устойчивость-неустойчивость проявления прогностических качеств	1) стабильность проявления этих качеств; 2) активизация качеств

В рамках первого направления был разработан тест, который содержал 3 серии заданий «А» (10 заданий), «В» (2 задания), «С» (5 заданий). В основу этого теста было положено ступени тестовых заданий по В. Беспалько [3, с. 262-266].

Серии тестовых заданий «А», «В» отвечали первому критерию. Так, показатель «оперативность, действенность знаний» измеряли с помощью тестовых заданий серии «А». Показатели «неформальность, личностная значимость знаний», «перенос знаний» – тестовых заданий серии «В». Задания были направлены на определение знаний слушателей к осуществлению контрольно-диагностических функций в ООШ.

Тестовые задания серии «А» – задания первого уровня сложности, – предусматривали выбор из предложенных вариантов одного правильного ответа, установление соответствия, логических пар и последовательности. Такие тестовые задания позволили определить уровень усвоения базовых знаний, специфики (знание терминологии, видов, форм, этапов контроля, методов контроля и диагностики), соответствовавшие показателю «оперативность, действенность знаний». Максимальное количество баллов, которое могли набрать – 34 балла.

Тестовые задания серии «В» – задания второго уровня сложности, предусматривали решение конкретных ситуаций. Такие тестовые задания позволили определить уровень применения изученного материала с использованием различных методов анализа, в частности анализа элементов, взаимосвязей, организационных принципов и др. Тестовые задания серии «В» использовали для выяснения значимости знаний, их оперативности и

возможности переноса их в новые ситуации. Максимальное количество баллов, которое можно получить за серию «В» – 16 баллов.

Согласно второму критерию, было разработано серию заданий «С», для выяснения гибкости - ригидности умений слушателей по осуществлению контрольно-диагностических функций в ООШ.

Тестовые задания серии «С» – задания третьего уровня сложности представлены как ситуационные кластеры. Такие тестовые задания позволили определить уровень применения изученного материала не только благодаря использованию различных методов анализа, синтеза, т.е. умение создавать целое из частей (создание плана, алгоритма действий, системы абстрактных отношений по различным направлениям деятельности в ООШ и т. д.).

Для диагностирования показателя «способность адаптироваться, приспосабливаться к ситуации» предложено задание, которое предусматривает составление план-графика контроля на квартал, учитывая направления внутришкольного контроля, а именно: за выполнением учебных программ и планов, использованием часов вариативной части учебного плана; организацией индивидуального обучения школьников; уровнем знаний, умений, навыков учащихся; методической работой в школе; работой классных руководителей воспитательной работой в школе; посещением учащимися школы, осуществлением педагогического обучения родителей и качеством уроков по образцу.

По измерению показателя «соответствие умений нормам должностных обязанностей», разработано задания, которые предусматривали составление: графика внутришкольного контроля и диагностики на учебный год по образцу; плана мероприятий по осуществлению контроля самообразования сотрудников, алгоритма контрольно-аналитической деятельности администрации школы за работой классного руководителя по образцу и вычитание качества, успеваемости и неуспеваемости учащихся, составление плана мероприятий по улучшению ситуации. Максимальное количество баллов, которое можно получить за задания серии «С» – 50.

Для измерения показателей критерия «устойчивость-неустойчивость проявления прогностических качеств», отвечало второе направление нашего диагностирования. Использовались методики «Прогностическая задача» (Л. Регуш, Н. Сомовой [5, с. 271-285]) и «Наблюдательность» (А. Щебетенко [8, с. 59-62]).

Способность к прогнозированию, по методике «Прогностическая задача», определялась коэффициентом успешности прогнозирования, характеризующий умение устанавливать причинно-следственные связи, планировать, преобразовывать представление,

выдвигать и развивать гипотезы. Тестирование по методике «Прогностическая задача» проводилось по пяти прогностическими задачами, решение которых и свидетельствовало о наличии прогностических качеств.

Для определения наблюдательности был использован тест А. Щебетенко, который предусматривал четырнадцать ситуаций, каждая из которых имела три варианта ответа.

Определение уровня (низкого, среднего, достаточного) функциональной компетентности менеджеров образования к осуществлению контрольно-диагностических функций в ООШ происходило следующим образом.

Для определения уровня функциональной компетентности менеджеров образования к осуществлению контрольно-диагностических функций для критериев «осознанность - неосознанность знаний», «гибкость - ригидность умений» по тестовым заданиям серии «А», «В», «С» нами было использовано 100-балльную шкалу болонских стандартов «ECTS». Если слушатели по результатам диагностирования первых двух критериев набрали от 0 до 74 баллов, это свидетельствовало о низком уровне сформированности функциональной компетентности, от 75 до 89 – о среднем уровне, от 90 до 100 – о достаточном уровне.

Определение уровней функциональной компетентности менеджеров образования к осуществлению контрольно-диагностических функций по критерию «устойчивость - неустойчивость проявления прогностических качеств» происходило с использованием математико-статистических методов, позволяющих выявлять числовые интервалы изменения функциональной компетентности для каждого уровня ее сформированности, например для низкого, среднего, достаточного. Это позволило наряду с качественной характеристикой каждого уровня, дать его количественную характеристику.

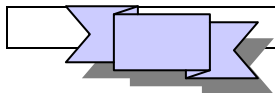
По предложенной методике было проведено диагностическое исследование определения уровня владения контрольно-диагностическими функциями менеджеров образования. Так, достаточный уровень зафиксировано у 14,29% менеджеров образования, средний – у 16,07%, низкий – у 69,64%, что свидетельствует о необходимости целенаправленной подготовки менеджеров образования к выполнению контрольно-диагностических функций.

Выводы. Предложенная методика диагностирования функциональной компетентности менеджеров образования к осуществлению контрольно-диагностических функций в ООШ апробирована, является теоретическим и практическим основанием для оценки указанной компетентности в процессе профессиональной подготовки и переподготовки менеджеров в условиях последипломного образования.

Литература

1. Загнітко А.П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова / А.П. Загнітко, І.А.Щукіна. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704 с.
2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике/ Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Никитина Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Никитина, О. Железнякова, М. Петухова. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М.Бим-Бам; редкол.: М.М.Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 52 с.
5. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб., Речь, 2003. – 352 с.
6. Управление образовательными системами: учебное пособие / [И.А.Зайцева, В.С.Кукушина, Т.В.Миронова, Е.А.Попова, И.Е.Шелудченко]; под ред. В.С.Кукушина. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2003. – 464 с. – (Серия «Педагогическое образование»)
7. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б.Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
8. Щебетенко А.И. Тесты для делового человека и для всех / А.И. Щебетенко. – Пермь: Алгос-Пресс, 1995. – 197 с.

Primit 06.10.2014



DEZVOLTAREA CONȘTIINȚEI DE SINE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

Igor Racu, dr. habilitat în psihologie, profesor universitar

Summary

In this article are presented the results of theoretical and experimental studies on the development of self-awareness to elementary school age. The dynamics, laws of factors, quantitative and qualitative aspects in the development of self-awareness depending on the social environment of children's development. It demonstrated the basic role of communication activity in developing self-awareness during this age.

Key words: self-awareness, self-esteem, developing social situation, communication

Rezumat

În acest articol sunt expuse rezultatele unor studii teoretico-experimentale privind dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta școlară mică. Este prezentată dinamica, legitățile, factorii, aspectul cantitativ și calitativ în dezvoltarea conștiinței de sine în dependență de mediul social de dezvoltare al copiilor. Este demonstrat rolul de bază al activității de comunicare în dezvoltarea conștiinței de sine pe parcursul acestei perioade de vârstă.

Cuvinte-cheie: conștiința de sine, autoapreciere, situație socială de dezvoltare, comunicare.

Perioada ce cuprinde ciclul claselor primare este numită cea a elevului mic (șase/șapte – zece/unsprezece ani). Această perioadă se consideră uneori sfârșitul copilăriei; alteori este prezentată ca având particularități de vârstă asemănătoare cu cele din vârsta preșcolară, ca etapă de debut primar al adolescenței.

Perioada școlară mică prezintă caracteristici importante și progrese în dezvoltarea psihică, din cauză că procesul învățării este conștientizat ca atare. Copilul este intens antrenat în activități de instituția școlară, obligatorii pentru acest nivel de dezvoltare psihică; învățarea devine tipul fundamental de activitate. Activitatea școlară va solicita intens activitatea intelectuală a copilului. Această condiție nouă de existență acționează profund asupra personalității copilului.

Învățătorul claselor primare trebuie să țină minte că primul sunet adună la școală nu numai un grup de indivizi, ci, totodată, un grup de personalități, care au de acum o experiență de viață de șase/șapte ani, pe parcursul căroră le-au fost formate anumite trăsături, orientări valorice, motive și trebuințe. În orientarea personalității elevului mic predomină, desigur, motive înguste, personale, dar, în paralel cu ele, apar și cele sociale: „vreau” e înlocuit de mai multe ori cu „trebuie”, iar aceasta duce la dezvoltarea sentimentului datoriei și a simțului răspunderii. Crește și capacitatea de a-și aprecia propria activitate și comportare. Autoaprecierea se bazează mai mult pe aprecierile

adulților, decât pe cele proprii. Este observată o anumită lipsă de obiectivitate la aprecierea propriei persoane, ceea ce se manifestă în critica colegilor și lauda de sine, în evidențierea greșelilor semenilor și neobservarea propriilor insuccese, în subaprecierea colegilor și supraaprecierea propriei persoane. Trebuința acută de a comunica cu semenii îi face pe elevii mici să fie sociabili, empatici, deși în relațiile cu colegii de clasă mai continuă să coexiste acțiuni voluntare și impulsive, determinate de emoțiile puternice și greu de stăpânit.

Evenimentul cel mai important în viața copilului de șase/șapte ani este modificarea poziției lui sociale: preșcolarul devine elev. Odată cu aceasta, se modifică radical regimul și modul de viață al copilului, se schimbă statutul lui în familie, se lărgeste sfera lui de comunicare cu semenii (în ea intră un nou adult – învățătorul); elevul nimerește într-un colectiv nou de semeni; activitatea lui dominantă nu mai este jocul, ci activitatea de învățare. Noua situație socială și activitatea de învățare pun în fața fostului preșcolar sarcini foarte mari. El trebuie să fie disciplinat, organizat, să depună zilnic eforturi volitive și intelectuale. Elevul mic tot mai des e dator să facă ceea ce trebuie, și nu ceea ce dorește. El trebuie să fie atent, să memoreze, să analizeze, să compare, să facă generalizări. Toate aceste cerințe vin în contradicție cu capacitățile și posibilitățile copilului. Anume aceste contradicții sunt foarte importante – ele devin forța motrice a dezvoltării psihice și a formării personalității elevului mic.

Pe parcursul celor patru ani de învățare în școală, în structura personalității școlarului se formează, treptat, concepția despre lume și convingerile morale. Cunoștințele elevilor de vârstă mică despre obiectele și fenomenele din jur devin mai vaste, mai profunde – capătă caracter științific.

Formarea personalității elevului mic se manifestă nu numai prin apariția noilor trebuințe, ci și prin modificarea esenței celor vechi. Trebuința de a avea noi impresii se transformă în trebuință cognitivă, în curiozitate, care are o importanță extrem de mare în dezvoltarea și formarea personalității elevului de vârstă mică, deoarece ea devine o particularitate constantă și un motiv foarte puternic al comportamentului lui și al activității de învățare.

Izvoarele cunoașterii de sine și autoaprecierii sunt comunicarea copilului cu adulții și cu semenii și propria lui activitate.

Elevilor din clasele primare le este caracteristică atât autoaprecierea adecvată, cât și cea neadecvată, adică exagerată și scăzută. Autoaprecierea școlarilor de vârstă mică poate fi caracterizată și după un alt parametru – stabilitatea ei. Și autoaprecierea adecvată, și cea neadecvată poate fi stabilă și instabilă. Ținând cont de aceste particularități, învățătorii și părinții trebuie să știe să determine just autoaprecierea copiilor, să le formeze o atitudine critică față de

sine și să le dezvolte aptitudinea de a-și analiza și controla activitatea și comportarea – calități importante ce caracterizează pozitiv personalitatea elevilor mici.

La copilul de 7 ani neoformațiunea centrală în personalitate este poziția interioară, când copilul începe a retrăi în calitate de individ social. Pe lângă conștientizarea sa ca subiect al acțiunii copilul după 7 ani se percepe ca subiect în sistemul relațiilor umane. La momentul intrării în școală apare nivelul nou al conștiinței de sine care mai mult își găsește exprimare în poziția interioară.

În perioada dată de vârstă, pregnanță nouă capătă locul familiei și relațiile din familie, atmosfera și regulile, stilul și caracteristicile lui. Școala îi creează elevului mic condiții de a înțelege existența altor tipuri de familie decât a sa și oferă posibilitatea de a le compara. Latura comportamentală și afectivă în personalitatea copilului este influențată de mai multe caracteristici de bază ale familiei: relațiile afective pozitive de acceptanță și căldură ale părinților față de copii, atitudinea de rejecție care se manifestă prin ostilitate (autoritate brutală), varietatea formelor de control, etc. Relațiile din familie au efecte directe asupra formării în această vârstă a conștiinței de sine. Copiii care trăiesc tensiunea rejecției și a autoritarismului excesiv și brutal suferă de pe urma simțirii valorii lor inadecvate. Ei deseori se simt inferiori și au dificultăți în procesul primirii și transmiterii afecțiunii altora. Deseori ei se simt singuri și nefericiți, vinovați și depresivi. Copiii trăiesc tensionat potențialul lor redus de a reuși și de a învinge dificultățile vieții. Copiii acceptați și cu căldură în relații cu maturii manifestă estimație înaltă de sine, au încredere, primesc responsabilități cu autoconștiința realizării lor.

Odată cu intrarea copiilor în școală conștiința de sine se formează și în dependență de modul în care ei sunt tratați de învățători și de colegii de clasă. Elevii devin conștienți de faptul că personalitatea lor este apreciată în dependență de rezultatele școlare obținute. Axa afectivității capătă nuanțe diferite și complexe legate de rezonanța socială a activității școlare - trăirea acesteia. Reacțiile afective ale copiilor devin mai controlate, supuse voinței, capacitatea de simulare și empatia cresc evident.

În procesul dezvoltării autoaprecierii se evidențiază importanța deosebită a felului dominant al activității - învățarea, a poziției sociale a copilului în cadrul procesului de instruire, a sistemului de relații stabilit între învățător și elev, a aprecierilor din exterior, a rezultatelor proprii la învățatură.

Autoaprecierea școlarului mic în mare măsură depinde de aprecierea învățătorului. Aprecieria neobiectivă din partea învățătorului influențează tendința spre supraapreciere. Activitatea de învățare include în sine, pe de o parte, componente orientate spre obiectul învățării - sarcini și acțiuni instructive, iar pe de altă parte este orientată la elev ca subiect al activității, îndeplinind

acțiunile controlului și aprecierii. Ultimii doi componenți în cadrul structurii activității de învățare treptat pe parcursul perioadei date se transformă în autocontrol și autoapreciere.

În vârsta școlară mică concomitent cu progresul în dezvoltarea psihică apare tendința spre o nouă poziție socială, mai matură. Apariția acestei tendințe este pregătită de întregul proces de dezvoltare psihică a copilului și apare atunci, când el este capabil de a se percepe pe sine ca subiect în cadrul relațiilor umane, subiect care ocupă o poziție a sa în viață. La copii apare conștientizarea, retrăirea Eu-lui propriu ca ființă socială. Nivelul dat de dezvoltare a conștiinței de sine este legat de apariția imaginii de sine noi, determinată de noțiunea „poziția interioară”, care caracterizează personalitatea copilului în mod general, determinându-i comportamentul, activitatea și tot sistemul relațiilor lui cu mediul ambiant și cu sine însuși. La vârsta de 7 ani pentru prima dată are loc conștientizarea de către copil a diferenței dintre poziția sa obiectivă și poziția interioară. Dacă trecerea la poziția nouă nu are loc în termenii respectivi la copii apare nesatisfacerea față de sine.

În cadrul cercetării experimentale consacrate dezvoltării conștiinței de sine la vârsta școlară mică loturile experimentale au fost constituite din: 1. copii educați în familii, elevi în clasele primare; 2. copii din familii incomplete cu climat psihologic nefavorabil, elevi în clasele primare; 3. copii din școlile internat. Fiecare eșantion a fost compus din 60 de copii împărțiți în două grupuri în dependență de variabila vârstă - clasa I-II și III-IV, per total - 180 de copii.

Ipoteza de lucru pentru experimentele de constatare a fost: în vârsta școlară mică continue dezvoltarea de mai departe a conștiinței de sine, unde factori determinanți sunt experiența de comunicare cu adulții și semenii și experiența individuală care după nivelul semnificației atinge nivelul primei; în conținutul conștiinței de sine apar deosebiri esențiale în dependență de situația socială de dezvoltare; laturile specifice în conștiința de sine în mare măsură sunt determinate de patru sfere în cadrul situației sociale de dezvoltare și anume: copilul - adultul (comunicare, interacțiune, activitate); copilul - alt copil (comunicare, interacțiune, activitate); copilul - anturajul material (felul dominant de activitate, etc.); copilul - El însuși.

Obiectivele cercetării:

1. Studiul dinamicii dezvoltării conștiinței de sine în vârsta școlară mică cu evidențierea concretă a conținutului componentului cognitiv și afectiv;
2. Evidențierea și descrierea factorilor de bază ce determină progresul în formarea conștiinței de sine în perioada dată;
3. Studiul comparativ al formării conștiinței de sine în dependență de SSD diferită;
4. Depistarea și studierea elementelor centrale în cadrul SSD care nemijlocit determină formarea laturilor specifice în conștiința de sine a copilului de vârstă școlară mică;

Tehnicile administrate în cercetare:

- Testul „Scara”. Toți elevii au fost rugați să se plaseze imaginar pe una din cele 11 trepte ale unei scări (pe primele 4 trepte de jos se plasează copii „răi”, pe a 5 –ea a 7-ea treaptă cei „mijlocii” și pe ultimele trepte 8 - 11 - copiii „buni”. După ce copilul indica locul său pe una din trepte i se propunea să-și imagineze că se află pe o treaptă cu un nivel mai înalt sau mai jos, opus celui ales. Copilul era întrebat: „Cum crezi, a-i putea nimeri pe o așa treaptă și în ce caz?” În cadrul acestei probe, pe lângă determinarea nivelului de autoapreciere a copiilor, am acumulat informații despre cunoștințele despre sine, despre spiritul critic, autoaprecierea critică, etc. Pe lângă aceasta fiecare elev trebuia să aprecieze la rugămintea experimentatorului 3 colegi, ceea ce din nou ne-a permis să acumulăm informații prețioase despre fiecare din copiii experimentați.

- Proba a doua bazată pe scara de autoapreciere Dembo - Rubinstein a fost administrată în scopul determinării nivelului de autoapreciere la elevii de vârstă școlară mică. Scara folosită de noi a fost tricoloră: roșie, verde și neagră, unde fiecare culoare semnifica un anumit nivel de apreciere: înalt, mediu, scăzut. Fiecare copil trebuia să indice poziția sa pe scară și poziția colegilor. Pentru apreciere au fost propuse mai multe caracteristici: sfera morală (bunătatea, sinceritatea etc.), sfera rațională (intelența, interesele etc.), calitățile fizice (puternic, firav, energic, mobil etc.), sfera emoțional - volitivă (curajul, voia bună etc.), particularitățile activității (acordă ajutor, conlucrează cu alții etc.).

- Proba „Desenează-te pe tine însuși”. Testul dat a fost completat prin convorbire individuală cu fiecare copil, în urma căreia se concretizau toate detaliile din desene. Procedura de administrare rămânea standard: copilului i se propunea o foaie de desen și creioane colorate - negru, gri, albastru și roșu. Primind instrucțiunile noastre copiii efectuau trei desene: a) băiețelul (fetița) rău ; b) băiețelul (fetița) bun; c) desenul propriu folosind creioanele în corespundere cu desenele „a” și „b”. Rezultatele acestui test ne prezintă un vast material informativ despre dezvoltarea cunoștințelor despre sine la copil (latura cognitivă). Rezultatele acestui test au o importanță deosebită privind studiul dezvoltării autoaprecierii. Compararea „autoportretului” cu desenele „a” și „b” după indicatori standardizați: mărimea, locul, culorile folosite etc., ne-a permis să exteriorizăm atitudinea copilului față de sine, să studiem autoaprecierea.

- Proba a patra „Apreciază fapta” a fost orientată la studiul conținutului componentului afectiv și cognitiv, capacitatea de a se autoaprecia critic, nivelul de autocunoaștere. Propuneam copilului experimentat o povestire cu subiect de conflict. După aceasta se organiza convorbirea după întrebările: „Cum crezi, e bine ce a făcut băiatul?”; „De ce nu ?”; „Cum trebuia să procedeze?”; „Cum crezi, de ce nu a procedat în acest mod?”; „Tu, fiind în locul lui, cum procedai?”; etc., etc.

Drept rezultat am obținut autocaracteristica personală a fiecărui copil, nivelul de autocunoaștere și autoapreciere.

- Tehnica a cincea - o mică compunere „Cum îmi imaginez o fetiță?”, „Cum îmi imaginez un băiat ?”.

- Tehnica - chestionar cu propoziții neterminate: 1. un băiat trebuie să se ocupe de... 2. o fetiță trebuie să se ocupe de ... 3. acasă, în cameră o fetiță trebuie ... 4. acasă, în cameră un băiat trebuie ... 5. fetița este... 6. băiatul este ... 7. băiatul se deosebește de fată prin ... etc.

- Proba a șaptea: „Alege calitățile”. Elevilor le prezentăm un șir de caracteristici (pentru băieți, fete și ambivalente). Fiecare copil trebuia să aleagă ceea ce este caracteristic pentru genul propriu.

- Proba a opta: descrieri – „Cine sunt eu?”, „Cum sunt eu?” a fost administrată în scopul obținerii informației despre reprezentările copilului despre sine.

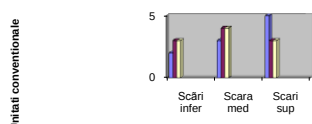
- Tehnica a noua - orientată la studiul autoaprecierii și reprezentărilor despre sine. Fiecare elev aranja colegii din clasă după un șir de indicatori propuși: reușita școlară, disciplina și mai multe însușiri de personalitate de fiecare dată plasându-se și pe sine în lista respectivă. În continuare se efectua o comparație a datelor individuale cu aprecierile oferite de profesori.

- Proba a zecea. Fiecare copil primea câte o foaie standard de hârtie unde erau desenate 3 cercuri identice și propunerea de a desena la fiecare cerc (1 - învățătorii, 2 - însuși copilul, 3 - colegii) în jos câte o dreaptă care simbolizează cine este cel mai: deștept, harnic, disciplinat, etc., etc.

- Proba a 11-a. Elevilor le propuneam 30 de cartele cu diferite noțiuni - trăsături de personalitate pozitive și negative. Procedura de mai departe este bine cunoscută: selectarea trăsăturilor prezente la copil, a celor ce îi lipsesc, aranjarea după importanța pentru copil a însușirilor, etc. Toate seriile acestei tehnici se comparau cu caracteristicile copiilor primite de la profesori, părinți, educatori.

- Ultima din probe - a 12-a - a fost administrată în scopul studierii empatiei. Copilul cercetat îndeplinește rolul de învățător. El verifică și nota cunoștințele altor copii, unul dintre care nu s-a pregătit din motive obiective (boală, înmormântare). Se înregistra comportamentul copilului experimentat.

În ceea ce urmează vom prezenta selectiv rezultatele cantitative obținute.



Scările 1 - 11

Fig. 1. Rezultatele în experimentul de constatare la testul “Scara” pentru elevii claselor primare.

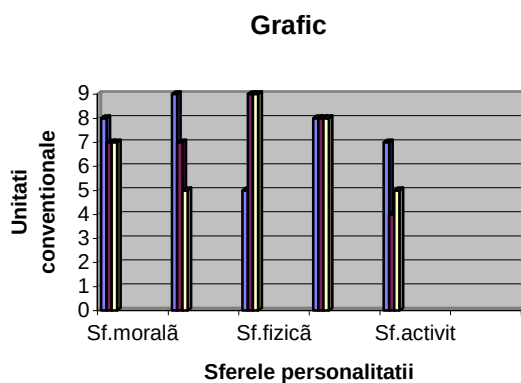


Fig. 2. Rezultatele în experimentul de constatare la testul Dembo-Rubinstein pentru copiii de 6-7 - 10-11 ani.

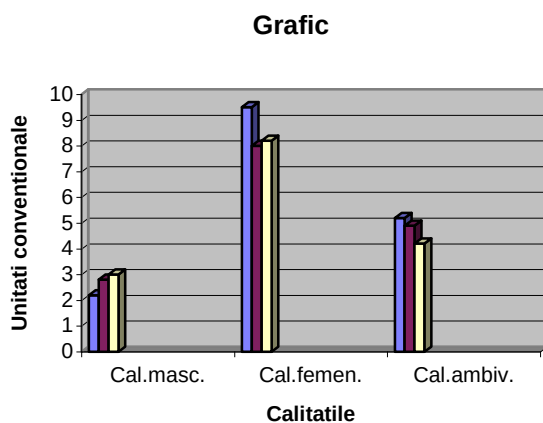


Fig. 3. Rezultatele în experimentul de constatare la metoda „Alege calitățile” pentru elevul mic (fete).

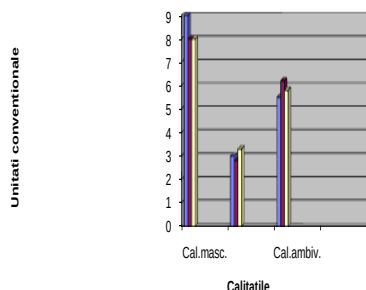


Fig.4. Rezultatele în experimentul de constatare la tehnica “Alege calitățile” (pentru băieți).

Generalizând datele experimentale obținute vom menționa că am studiat dezvoltarea conștiinței de sine în vârsta școlară mică ținând cont de dinamica și conținutul concret al componentelor de bază. În studiile realizate am constatat progresul tuturor formațiunilor studiate care sunt influențate de factorii de bază: experiența de comunicare și experiența individuală. Un rol deosebit în procesul dezvoltării conștiinței de sine la această vârstă revine felului dominant de activitate - activitatea de învățare. În dependență de organizarea, realizarea, dezvoltarea acestei activități se dezvoltă componenta cognitivă și afectivă a conștiinței de sine. Considerabil se lărgiște „formațiunea centrală, nucleară” a conștiinței de sine. În structura periferică sunt proiectate tot mai multe cunoștințe despre sine ca subiect al activității de învățare (capacitățile, aptitudinile, posibilitățile, interesele proprii). În același timp tot mai diferențiată devine și atitudinea copilului față de sine. Autoaprecierea în această vârstă, în mare măsură, este determinată de aprecierea învățătorului la școală, deci, aprecierea care cel mai des se referă la rezultatele concrete obținute în cadrul activității de învățare. În cadrul familiei, unde atenția părinților este orientată nu numai la activitatea de învățare există posibilitatea de completare și chiar de corecție a autoaprecierii copilului. În familie este sau trebuie să fie prezentă diferențierea în aprecierea copilului: aprecierea separată a reușitei școlare și aprecierea subiectului, personalității, însuși copilului. Ultima formă poate și îndeplinește deseori funcția de corecție formând la copii autoaprecierea adecvată. La vârsta școlară mică se dezvoltă reflexia ca neoformațiune nouă în personalitatea copilului. Formarea ei este determinată de comunicare, interacțiune cu adulții și semenii. Pentru elevul claselor primare au fost studiate diferite tipuri ale autoaprecierii și evidențiate momentele specifice în dezvoltarea ei care sunt determinate de situația

concretă caracteristică pentru dezvoltarea societății noastre, de reformele care se produc sistemul educațional.

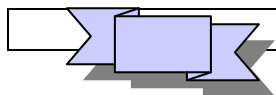
Am efectuat studiul comparativ al dezvoltării conștiinței de sine în vârsta școlară mică în dependentă de SSD. Atenție deosebită am acordat la două momente de bază: a) formarea conștiinței de sine în trei SSD diferite; b) analiza profundă a SSD în scopul depistării caracteristicilor de bază care influențează formarea conținutului specific al componentelor de bază ai conștiinței de sine. În cadrul realizării acestui obiectiv au fost evidențiate diferențe în conținutul laturii cognitive și afective a conștiinței de sine și particularitățile, deosebirile în trei SSD care nemijlocit au provocat apariția lor. Diferențele determinate de condițiile sociale de viață, de instruire și educație nu pur și simplu au fost constatate. Am reușit să evidențiem care sunt mecanismele în patru sfere de bază: copilul - adultul (comunicare, interacțiune, activitate), copilul - alt copil (comunicare, interacțiune, activitate), copilul - mediul material (activitatea dominantă, interacțiunea), copilul - El însuși (sfera emoțională etc.) care determină dezvoltarea specifică a cunoștințelor despre sine ca personalitate, subiect, despre identitatea sexuală, atitudinea față de sine, empatia, autoaprecierea etc.

Obiectivele lansate pentru studiul conștiinței de sine în vârsta școlară mică au fost realizate, ipotezele și-au găsit confirmarea în cadrul investigațiilor, unde veridicitatea este asigurată de numărul mare de probe experimentale și de prelucrarea statistică a rezultatelor (testul U Mann-Whitney).

Bibliografie:

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București, 1990.
2. Chelcea S. Personalitate și societate în tranziție. București, 1994.
3. Pavelcu V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București, 1982.
4. Prună T. Conștiința de sine. În problemele fundamentale ale psihologiei. București, 1980
5. Racu Ig. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău, 2014.
6. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2013.
7. Racu Ig. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău, 2005.

Primit 04.11.2014



Studiu experimental al comunicării la copiii cu PCI asociată cu deficiență mintală

Belibova Silvia, doctorandă, catedra Psihopedagogie specială, UPS „I.Creangă”

Summary

In this article are presented the results of theoretical and experimental study in which were studied particularities of verbal communication of children of elementary school age with cerebral palsy associated with average mental deficiency. Are presented the results of the findings.

Key-words: children with cerebral palsy associated with mental deficiency, communication, verbal means, difficulties, dialogue, expressions, partner communication, attitude.

Rezumat

În acest articol sunt expuse rezultatele unui studiu teoretico-experimental în care au fost studiate particularitățile comunicării verbale la copiii cu paralizie cerebrală infantilă asociată cu deficiență mintală medie de vîrstă școlară mică. Sunt prezentate rezultatele studiului de constatare realizat.

Cuvinte-cheie: copii cu paralizie cerebrală asociată cu deficiență mintală, comunicare, mijloace verbale, dificultăți, dialog, expresii, partener comunicațional, atitudine.

Definită ca „interacțiune între persoane, orientată spre coordonarea și unificarea eforturilor în vederea instituirii relațiilor și a realizării unui scop comun”[7], comunicarea se prezintă ca o categorie specifică a activității umane, căreia îi revine rolul principal în stabilirea, dezvoltarea și perpetuarea relațiilor dintre persoane în diverse medii și scopuri. Deși în diferite perioade ale vieții comunicarea își are proprietățile sale specifice, totuși acest tip de activitate umană poate fi diferențiat cu ușurință de alte tipuri, deoarece posedă caracteristici unice, printre care *universalitatea și potențialul nelimitat de evoluție*.

La vîrsta copilăriei, dezvoltarea psihică se află în faze incipiente, de aceea, la această etapă, comunicarea se suprapune în mod firesc pe alte tipuri de activități, precum jocul. De aici și importanța valorificării, în deplină măsură, a potențialului ludic al copilului pentru formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare productivă, corectă, stimulativă la următoarele etape. Deși în literatura de specialitate rolul jocului în formarea la copii a competențelor de comunicare este abordat sub diferite aspecte, jocul, datorită caracterului său complex, nu a fost elucidat, lăsând loc pentru continuarea cercetărilor științifice și experimentale.

Abordarea acestui aspect al comunicării se regăsește într-un șir de lucrări științifice, semnate de A.N. Leontiev [6], A.V. Zaporozet [4], D.B. Elkonin [14], în care activitatea comunicativă este analizată în contextul teoriei activității prin disocierea componentelor sale structurale.

L.S. Vîgotschi, încă la începutul secolului al XX-a, a demonstrat și explicat rolul decisiv al comunicării în dezvoltarea psihicului uman, calitatea acesteia de condiție fundamentală pentru evoluția ascendentă a personalității umane. El a formulat *legea genetică a dezvoltării culturale* care, ulterior, a stat la originile a numeroase studii în domeniul psihologiei infantile. În acest context, au fost elaborate studii complete referitoare la impactul comunicării asupra dezvoltării limbajului, în special la copii[5, 7, 8, 12 ș.a.], a conștiinței de sine [2, 7, 8, 11 ș. a.], a statutului psihosocial al persoanei[7, 8, 9, 12, 13 ș. a.].

În studiile J. Racu se regăsește o informație valoroasă referitoare la psihogeneza limbajului în mediile comunicative combinate; la formele predominante de comunicare a copiilor cu adultul la debutul școlar; dependența nivelului maturizării școlare de forma comunicării: cu cât este mai dezvoltată comunicarea nesituativ-personală, cu atât este mai înalt nivelul pregătirii pentru învățare în școală [10].

Au fost elaborate lucrări teoretico-experimentale, dedicate studierii complexe a vorbirii copiilor cu deficiențe multiple, inclusiv celor cu PCI asociată cu deficiență mintală, elaborării recomandărilor pentru compensarea dereglărilor de vorbire ce se atestă la copiii din categoria respectivă. Însă trebuie să menționăm că lipsesc cercetările cu privire la dezvoltarea la acești copii a competențelor de comunicare, de coordonare a componentei verbale la nivel discursiv. Astfel, se impune, ca fiind una de stringentă actualitate, problema studierii comunicării la această categorie de copii, abordarea tulburărilor de dezvoltare a acestora de pe poziții comunicativ-pragmatice.

Scopul experimentului de constatare: stabilirea particularităților comunicării la copiii cu PCI asociată cu DM.

Ipotezele de lucru verificate în experimentul de constatare:

1. Între comunicarea copilului cu parcurs normal de dezvoltare și cea a copilului cu PCI asociată cu DM există deosebiri semnificative, comunicarea verbală fiind în corelație nemijlocită cu dezvoltarea intelectuală a copilului.
2. Copiii cu PCI asociată cu DM se confruntă cu mari dificultăți în procesul de comunicare, aceste dificultăți fiind condiționate, pe de o parte, de absența motivelor și intențiilor comunicaționale, precum și a mijloacelor de exprimare a acestora, iar pe de alta, de lipsa modelelor de comportament comunicativ-verbal.

La această etapă de cercetare, am formulat următoarele **obiective**:

1. Investigarea particularităților specifice ale comunicării la copiii cu DN și la cei cu PCI și DM.
2. Compararea rezultatelor obținute în cazul celor două loturi de copii.
3. Interpretarea și explicarea rezultatelor obținute.

În cercetarea empirică a fost antrenat un eșantion de 64 de copii școlari mici (7-8 ani), format din două loturi experimentale: primul lot experimental – 32 de copii cu PCI (diverse forme)

asociată cu deficiență mintală medie, care aveau vârsta cuprinsă între 7 și 8 ani: 18 copii sunt beneficiari ai Centrului de Reabilitare *Asclepio* din satul Varnița, raionul Anenii Noi, 14 copii – elevi ai Școlii-internat auxiliare nr.6 din mun. Chișinău; al doilea lot experimental – 32 de copii cu dezvoltare normală, cu vârsta de 7-8 ani, sînt elevi ai Liceului Teoretic Varnița.

În cadrul experimentului de constatare au fost studiate particularitățile mijloacelor de comunicare la copiii cu PCI asociată cu DM în procesul observării comportamentului comunicativ-verbal în diverse situații de interacționare cu adultul și cu semenii.

La stabilirea conținuturilor cercetării experimentale ne-am condus de recomandările M.I. Lisina, E.O. Smirnova referitoare la modul de depistare a particularităților vorbirii copiilor cu adulții și semenii, precum și de recomandările A.G. Arușanova referitoare la evaluarea nivelului de formare la copii a comunicării dialogate cu semenii.

Cercetarea comunicării verbale în situațiile comunicării situativ-practice cu adultul

În prima situație comunicativă copilului i se propunea să participe, împreună cu adultul, la jocul *Dimineața păpușii Anișoara*. După cum s-a stabilit pe durata cercetării, majoritatea copiilor cu PCI asociată cu DM reacționau emoțional la propunerea adultului de a se juca, examinau activ atributele de joc, se interesau de destinația acestora, de denumire. Doar la 17,6% dintre copiii acestui grup s-au observat manipulări nespecifice, absența sau epuizarea rapidă a interesului față de joc.

Totodată, majoritatea copiilor cu DN au demonstrat o atitudine indiferentă față de acest tip de activitate. Specifică pentru acești copii era executarea momentană a tuturor acțiunilor, deseori fără însoțire verbală. Lipsa interesului, în cazul dat, este condiționată de „primitivismul” excesiv al acțiunilor cu semnificație dominantă în etapele precoce de însușire a regulilor de joc de către copiii cu DN.

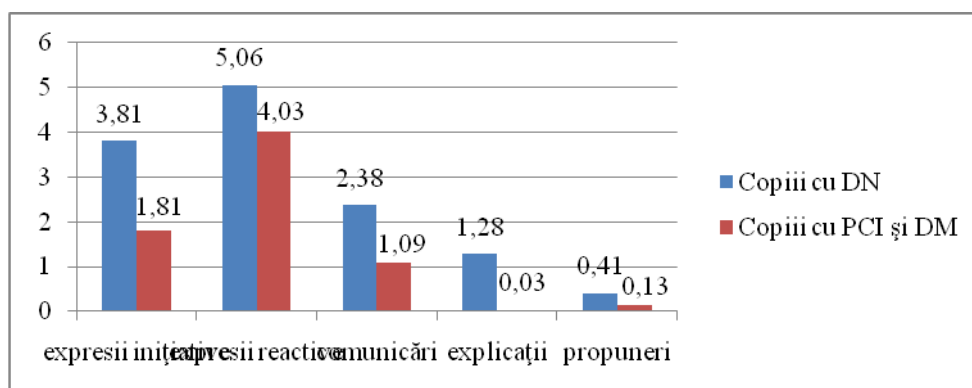


Fig. 1. Utilizarea expresiilor în situația comunicării situativ-practice cu adultul

Figura 1 prezintă folosirea de către copiii din ambele grupuri a diverselor tipuri de expresii verbale în cadrul jocului *Dimineața păpușii Anișoara*, demonstrînd deosebiri semnificative în utilizarea

de către copiii ambelor grupuri a majorității tipurilor de expresii ($p < 0,001$). La utilizarea propunerilor deosebirea este mai puțin semnificativă ($t = 2,436$; $p < 0,05$).

Caracterul situativ de interacțiune a determinat particularitățile prezentării limbajului: expresii simple, în care se conturează elementele semnificative ale situației („Așa, mănâncă terci...”, „Vom găti supă...”). O parte dintre copii intrau în dialog cu păpușa, punându-i întrebări (după modelul adultului). Acest lucru condiționează particularitățile specifice de selectare de către copii a expresiilor de diverse tipuri comunicative.

Cercetarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile comunicării nesituativ-cognitive cu adultul

În situația a doua de interacțiune comunicativă atenției copilului i s-a propus o carte necunoscută după conținut și cu imagini viu colorate. După cum s-a menționat, practic toți copiii participanți la cercetarea experimentală acceptau să examineze imaginile cu plăcere. Totodată, realizarea acestui tip de activitate decurgea diferit în grupurile ce includeau copii cu PCI și DM și copii cu dezvoltare normală. Pentru 56,25% dintre copii cu PCI și DM caracteristice au fost epuizarea rapidă a atenției în procesul examinării imaginilor, instabilitatea și durata scurtă a interesului inițial, nivelul sporit al distragerii de la ocupația propusă. În plus, 12,5% dintre copiii acestui grup se caracterizează prin manipulări nespecifice (aruncarea cărții etc.), ceea ce vorbește despre subdezvoltarea necesităților cognitive, de formare a impresiilor noi și, în fond, a reprezentărilor despre carte ca izvor de informații. Menționăm că astfel de reacții au fost unice la copiii cu DN (6,25%).

S-a constatat că doar 34,37% din copiii cu PCI asociată cu DM manifestau interes pentru comunicarea cu adultul, formulând replici reactive, mai rar – de inițiativă. Concentrarea asupra propriului comportament, observată la 28,12% din copiii acestui grup, se exprima prin reacția selectivă, neregulată la adresările experimentatorului, producerea autocomenzilor (*Așa, rășfoiește. Rășfoiește atent...*).

Deosebirile semnificative în utilizarea expresiilor de toate tipurile ($p < 0,001$) sunt condiționate de nivelul diferit al dereglărilor activității cognitive, de caracteristicile calitative și cantitative ale cercului de cunoștințe, de specificul reprezentărilor despre mediu la copiii cu PCI asociată cu DM. O parte (21,87%) dintre acești copii pentru analiza comparată în procesul discuției demonstau capacități de argumentare a părerii proprii, de exprimare a presupunerilor, de transmitere a impresiilor și reprezentărilor privind realitatea înconjurătoare. Caracteristică pentru acești copii este producerea replicilor, reprezentate de un complex de construcții sintactice, ce reflectă relațiile temporale, spațiale, de scop, de cauză-efect („Podul a fost construit pentru ca oamenii să nu cadă sub roțile mașinilor? Nu se poate să mergi pe acolo, căci o să te accidenteze mașina”, „Cîinii nu

pot împinge mingea, fiindcă nu le este comod. Ei doar o mișcă așa, cu năsucul” ș. a.). Acest aspect vorbește despre o mai mare diferențiere a senzației, gândirii, reprezentărilor despre obiecte și fenomene din lumea reală ale copiilor cu dezvoltare normală în comparație cu cei cu PCI și DM.

Copiii cu PCI asociată cu DM mai des produceau expresii interogative îndreptate spre primirea informației despre denumirea obiectelor, acțiunilor (56% din numărul total al expresiilor interogative). Stereotipia selectării mijloacelor sintactice de prezentare a tipului dat de replici, fenomenele „suprageneralizării” vorbesc despre limitarea cercului de procedee sintactice, necesare pentru exprimarea semnificațiilor spațiale, temporale ș. a. De exemplu: „Asta cum?”, cu semnificația „Unde?”; „Ce ea stă?”, cu semnificația „De ce stă?” ș. a. (Figura 2).

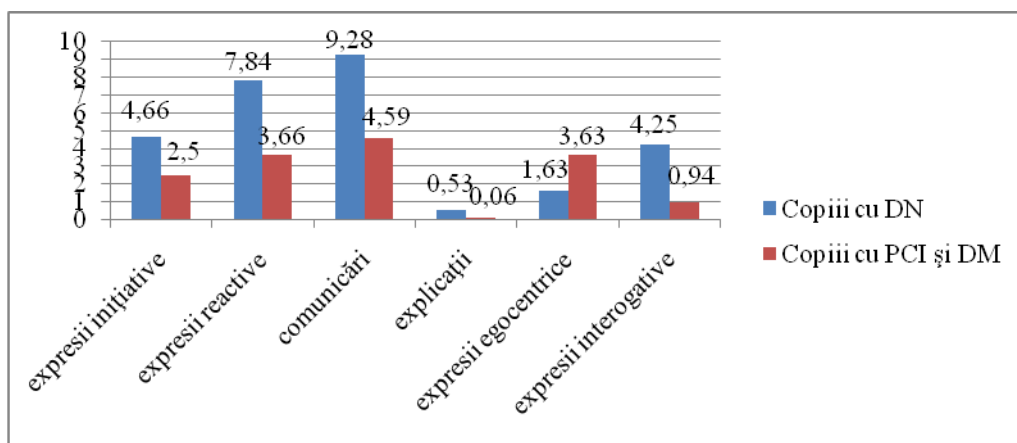


Fig. 2. Utilizarea expresiilor în situația comunicării nesituativ-cognitive cu adultul

Întrebările copiilor cu DN se deosebeau prin diversitate, atât sub aspectul conținutului, cât și sub aspectul prezentării lingvistice („Racul poate fi mîngîiat? Se mănîncă? Ce gust are?”). Acest specific este condiționat de nivelul mai înalt al dezvoltării cognitive și verbale la copiii din grupul respectiv. Totodată, capacitățile de formulare a întrebărilor referitoare la cauză („De ce mașina merge fără lumină?”), la scop („La ce îi trebuie racului asta (cochilia?)”), caracterizarea obiectelor din poziția destinației lor funcționale („Dar pentru ce sunt aceste săgeți (pe stradă?)”), aspecte întâlnite la 25% dintre copiii cu PCI și DM, demonstrează necesitățile lor de receptare a unor noi informații, de explicare și precizare a reprezentărilor, posibilitățile lor potențiale de comunicare cognitivă cu adultul, în general.

Cercetarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile comunicării nesituativ-personale

În următoarea situație de interacțiune comunicativă copiilor li s-a propus să examineze, împreună cu examinatorul, fotografiile ce reflectau diverse momente din viața membrilor colectivului de copii. Experimentatorul se arăta interesat de viața copilului în colectivitate: cu cine prietenește (se joacă), ce calități ale prietenilor îl atrag cel mai mult, care sunt ocupațiile și jocurile comune.

59,37% din copiii cu PCI asociată cu DM nu au manifestat interes pentru stabilirea și menținerea contactului în situația prezentată. Copiii se limitau la identificarea imaginii proprii, uneori – a imaginilor altor copii, numind prenumele corespunzătoare sau folosind gesturile indicatoare. Stimularea către desfășurarea ulterioară a interacțiunii nu contribuia la continuarea dialogului. Copiii implicați în cercetare demonstau atitudine indiferentă față de acțiunile de inițiativă ale partenerului comunicativ, nu respectau distanța de comunicare, deplasându-se liber prin încăperea, focusându-și atenția pe obiectele mediului proximal sau pe excitanții sonori. Pentru 15,62% din copii au fost caracteristice încercările de a transfera comunicarea în planul acțiunilor obiectuale - „Se poate mașina?”, „Haideți de-a doctorul” ș. a., prima expresie putând fi și un calc din rusă, cu origine în mediul comunicativ al copilului.

În final, 12,5% din copiii cu PCI și DM și 31,25% din copiii cu DN intrau în dialog cu interlocutorul, fără însă a manifesta interes pentru continuarea interacțiunii începute. De regulă, copiii nu aveau dificultăți în a recunoaște imaginile proprii și ale altor membri ai colectivului, comunicau despre acțiunile întreprinse de către ei, într-un șir de cazuri indicau particularitățile situațiilor prezentate (indicarea parametrilor spațial-temporali ai situației). Totodată, copiii din ambele grupuri nu-și informau interlocutorii referitor la calitățile lor personale, particularitățile comportamentului în timpul orelor ocupaționale.

Analiza calitativă a datelor obținute a evidențiat divergențe semnificative cu privire la posibilitățile copiilor din ambele grupuri de structurare lexico-gramaticală a expresiilor formulate. În procesul experimentului am constatat că, analizând fotografiile, copiii cu PCI asociată cu DM focusau mai des atenția interlocutorului pe particularitățile caracteristice exterioare ale colegilor și asta în detrimentul particularităților comportamentale ale acestora, al relațiilor cu semenii („Vestă roșie...”, „E așa de mică...” ș. a.). Este un semn al formării insuficiente a capacității de percepție socială la copiii din categoria respectivă.

Copiii din ambele grupuri le este specifică utilizarea pe larg a adjectivelor *bun-rău*, a pronomelor *acesta-aceasta* atunci când caracterizau particularitățile personale ale semenilor. Acest fapt ne permite să tragem concluzia privind caracterul limitat al mijloacelor lingvistice de exprimare a intențiilor comunicative și, prin urmare, privind dificultățile în desfășurarea verbală a expresiilor la copiii din ambele grupuri. Argumentându-și comunicarea selectivă cu semenii, copiii cu PCI asociată cu DM apelau la diferite sisteme motivaționale. Majoritatea lor invocau motive ce reflectau, într-o formă emoțională, prezența unor manifestări atitudinale specifice pentru realizarea actului comunicării („Ea(el) mă iubește”). Totodată, în grupul de control, în 15,62% de cazuri, dominantă a fost motivația cu utilizarea criteriilor funcționale („El mă apără”, „El întotdeauna mă servește. Și pe Irina tot” ș. a.), ceea ce nu s-a observat în grupul experimental. Astfel, în conștiința

copiilor se fixează formele spontane de comunicare, exprimate prin participare, întrajutorare. Aceste forme, care poartă un caracter emoțional activ, de fapt reglementează comportamentul copilului.

Datele despre deosebirile valorice ale indicatorilor medii pe grupuri la copiii din grupuri sunt prezentate în Figura 3.

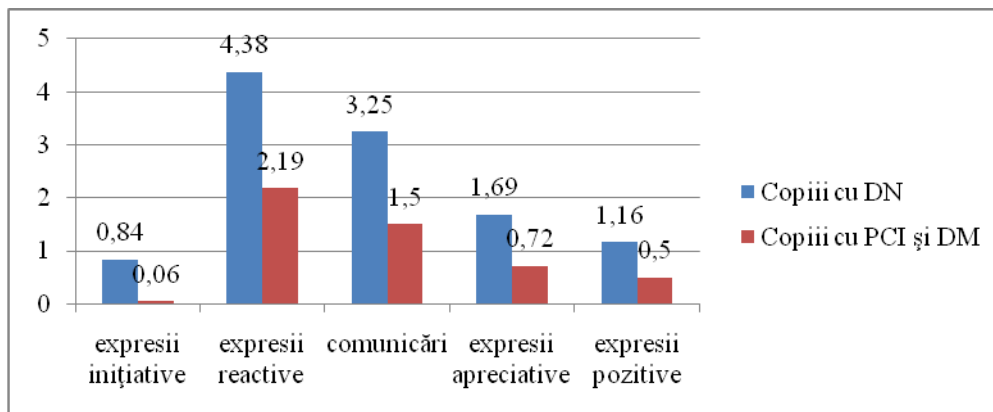


Fig. 3. Utilizarea expresiilor în situația comunicării nesituativ-personale cu adultul

Analiza calitativă a replicilor copiilor cu PCI asociată cu DM a conturat următoarea situație: în 21,87% de cazuri copiii produceau expresii ce conțineau aprecierea particularităților morale, estetice ale semenilor (*deștept, veselă, frumos* ș.a.). În același timp, incapacitatea de a explica părerile proprii, ca răspuns la întrebările adultului, observată la 18,75% din copiii examinați, certifică înțelegerea imprecisă, inadecvată a sensurilor specifice cuvintelor respective (*bun la suflet* – „pentru că el mănâncă zăpadă”; *calmă* – „pentru că ea se joacă cu mine” ș. a.).

În limbajul a 6,25% din copiii cu PCI asociată cu DM se întâlneau monologuri, extinse ca durată și străine, după conținut, contextului comunicativ („Dar ei s-au bătut... Ședea acolo... Au căzut drept pe covor... Iar el râdea... Coșmar!”). Pentru că este insuficient dezvoltat, factorul adresatului, în cazul acestor copii, se exclude selectarea valorii informative a vorbirii, sprijinirea pe cunoștințele generale anterioare. Ca o consecință directă a acestei situații, interpretarea adecvată de către receptor a unor asemenea tipuri de expresii devine imposibilă.

Cercetarea mijloacelor verbale de comunicare în situațiile activității comune cu copiii

În a patra situație de interacțiune comunicativă adultul organiza jocul *De-a doctorul* în diada semenilor.

După cum s-a menționat deja, majoritatea copiilor cu PCI asociată cu DM reacționau cu plăcere la propunerea adultului de a se juca. Vom accentua însă că interesele copiilor cu PCI asociată cu DM se concentrău, în general, asupra acțiunilor nemijlocite cu atributele de joc, spre deosebire de copiii cu DN care manifestau interes pentru interacțiunea cu partenerul.

Datele experimentale obținute au fost apreciate de noi prin prisma veridicității matematico-statistice a deosebirilor, manifestate în procesul utilizării mijloacelor activității comunicative de către copiii din ambele grupuri. Acestea sunt prezentate în Figura 4.

Datele demonstrează că divergența cea mai pronunțată se atestă la indicatorii utilizării expresiilor reactive, apreciative, explicațiilor și propunerilor de către copiii din ambele grupuri ($p < 0,001$). Îndeplinind un rol anumit în procesul interacțiunii de joc cu semenii, copiii cu DN evoluau în calitate de sursă competentă de informații, ceea ce a asigurat posibilitatea actualizării expresiilor cu caracter explicativ și de comunicare. Totodată, nivelul limitat al cunoștințelor și reprezentărilor despre mediu ale copiilor cu PCI asociată cu RM, importanța prioritară a adultului în planul organizării și reglării activității au condiționat reducerea numărului tipurilor de expresii în vorbirea subiecților cercetării.

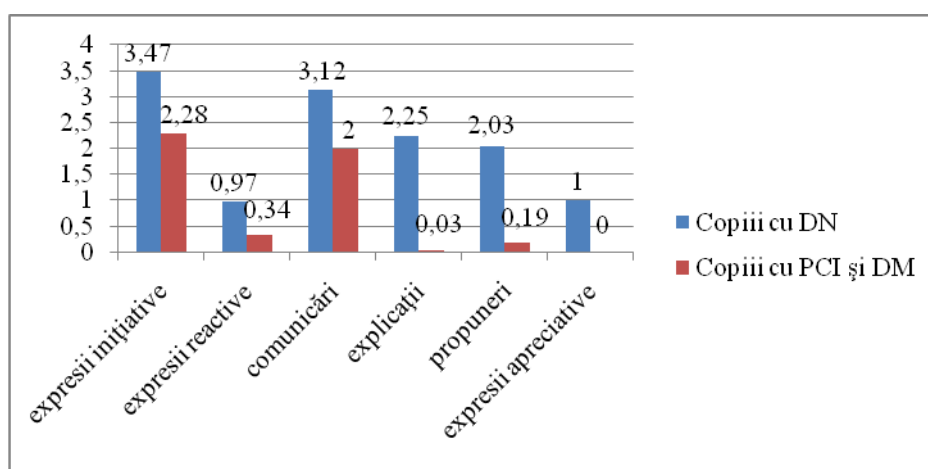


Fig. 4. Utilizarea expresiilor în condițiile activității de joc cu semenii

Rezultatele obținute confirmă concluziile unui numeros grup de cercetători privind importanța jocului pentru dinamizarea activității verbale și cognitive la copiii cu deficiențe, ceea ce urmează a fi luat în considerație la elaborarea experimentului formativ.

Concluzii

Studiul experiențial (experimentul de constatare) a confirmat caracteristicile teoretice ale copiilor cu PCI asociată cu DM la toți indicii, a descoperit particularități individuale ale comunicării verbale a acestora, inclusiv:

- a confirmat imaturitatea gândirii și comunicării în aspectele lexical, gramatical și stilistic: interesul scăzut pentru comunicare, reacția haotică, selectivă, instabilitatea interesului, concentrarea pe propriul comportament, agresivitatea, insuficiența conștientizării actului de comunicare etc., precum și epuizare rapidă, insuficiența capacității de percepție socială și de reprezentări sociale;

- a confirmat preferința acestei categorii de copii de a comunica cu un adult (semnificativ în viața lor) și indiferența față de semenii și reticența pentru activități preferate de copiii sănătoși;
- copiii întâmpină dificultăți semnificative la realizarea rolului comunicativ de ascultător, considerat drept confirmare a gradului de pregătire a comunicanților către comunicare.

S-a observat o anumită îmbunătățire a calității comunicării verbale a acestei categorii de copii, condiționată de noutatea și caracterul intuitiv al mijloacelor învățării-comunicării, de prezentarea explicit-sistemică a materiilor lexicale (cuvinte, expresii), de potențarea capacității de comunicare a copilului prin incursiunea în actul comunicării al acestuia a învățătorului (adultului).

Astfel datele studiului experiențial al comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM au confirmat ipotezele:

- a) întrecomunicarea copilului cu parcurs normal de dezvoltare și cea a copilului cu PCI asociată cu DM există deosebiri semnificative, comunicarea verbală fiind condiționată nemijlocit de dezvoltarea intelectuală a copilului;
- b) dificultățile de comunicare ale copiilor cu PCI asociată cu DM sunt condiționate, pe de o parte, de absența motivelor și intențiilor comunicaționale, a mijloacelor de exprimare a acestora, iar pe de altă parte, de lipsa modelelor de comportament comunicativ-verbal.

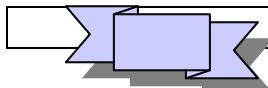
Rezultatele obținute la etapa de constatare a cercetării, alături de reperele teoretice, au servit drept bază pentru elaborarea unui model specific de dezvoltare a comunicării copiilor cu PCI asociată cu DM.

Bibliografie:

1. Belibova S. Diagnosticarea dezvoltării abilităților de comunicare la copiii cu deficiențe fizice severe. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor „Probleme actuale ale științelor umaniste”, V. XI. Chișinău, 2012, p. 163-168
2. Racu I. Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare. Teză de dr. hab. în psihologie. Chișinău, 1998. 313 p.
3. Галигузова Л.Н. Влияние потребности в общении на избирательность восприятия у детей раннего возраста. В: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии/под ред. В.В. Давыдова и М.И. Лисиной. Москва, 1978, с. 110-115
4. Запорожец А.В., Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников. Москва, 1974.
5. Кравцова Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва, 1991.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 2005. 214 с.
7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 143 с.

8. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 383 с.
9. Мещерякова С.Ю., Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста. Москва: Владос, 2007. 301 с.
10. Раку Ж. Влияние общения со взрослым на развитие познавательной мотивации на начальном этапе обучения: Дис. на соиск. учен. степени д-ра психол. наук/Ин-т пед. и психол. наук. Кишинёв, 1996. 209 с.
11. Силвестру А.И. Основные факторы развития образа самого себя у дошкольников. В кн: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М.: Ин-т Общей и Педагогической Психологии АПН СССР, 1980, с. 119-139
12. Смирнова Е.О. Взаимосвязь между развитием ролевой игры и общением со сверстниками у школьников. В кн: Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Ленинград, 1973, с. 148-149
13. Терещук Р. Развитие популярности среди товарищей. В ж: Дошкольное воспитание, № 9, 1983, с. 45-47
14. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. Воронеж, 1995.

Primit 10.11.2014.



ПРОГНОЗИРОВАНИЕ РИСКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

И.С. Азаров, младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории
Военной академии (г. Одесса), Украина

Summary

The article clarified the essence of the concept of "risk", its features. Scientists analyzed the different approaches to forecast the risks of their species. Disclosed risk management in professional activities of military personnel.

Keywords: forecasting, risk, risk management, risk classification, soldiers.

Резюме

В статье уточнено сущность понятия «риск», его особенности. Проанализировано разные подходы ученых по прогнозированию рисков, их разновидностей. Раскрыто управление рисками в профессиональной деятельности военнослужащих.

Ключевые слова: прогнозирование, риск, управление риском, классификация рисков, военнослужащие.

Постановка проблем. Современные социально-экономические процессы в Украине вызвали необходимость перехода военного образования на новую концепцию подготовки специалистов. Важным фактором совершенствования функционирования учебных заведений, в том числе и военных, является эффективное прогнозирование рисков в структуре профессиональной деятельности.

Риск присущ любой сфере человеческой деятельности, что связано с множеством условий и факторов, влияющих на положительный исход принимаемых людьми решений. Профессиональная деятельность характеризуется широким кругом задач, требующих подчас немедленного реагирования, сопряженных с неопределенностью и риском. При этом риск руководителей носит в первую очередь социальный характер, т.к. основная деятельность связана со взаимодействием с персоналом. Вместе с тем риск и его проявления, в работах большинства исследователей связывается традиционно с «опасными» условиями профессиональной деятельности, обусловленными воздействием экстремальных факторов, возникновением различных проблемных ситуаций. Вооруженные силы как основной элемент сектора безопасности и обороны государства должны обеспечивать вооруженную защиту национальных интересов. Современные угрозы и риски национальным интересам стали более динамическими и непредсказуемыми, каждое

решение военнослужащего должно включать в себя оценку разных вариантов применения сил и способов для того, чтоб найти оптимальный вариант, который будет обеспечивать выполнение поставленной задачи с минимальными рисками.

Анализ научных исследований. Проблема оценивания рисков рассматривалась во многих работах известных ученых О. Левченко, В. Троцько, И. Василенко, О. Данченко, В. Занора, Т. Царик, А. Буданов, В. Ревин, Ю. Козелецкий, К. Кумбс, С. Пащенко, но вопросы градации этих рисков, определение и обоснования связанные с военными рисками изложены только в некоторых из них [1; 2; 4; 6] в виде признаков опасности.

Системный анализ исследований и научно-педагогической литературы, посвященной управленческой деятельности военнослужащих, свидетельствует о безусловной специфике задач, требующих немедленного реагирования, сопряженных с риском.

Цель статьи: теоретически обосновать особенности прогнозирования рисков в деятельности военнослужащих.

Изложение основного материала. Анализируя научную, методическую, энциклопедическую литературу можно констатировать, что сегодня вопросы риска, в частности сущность понятия, достаточно дискуссионны, так как риск является сложным явлением, которое имеет множество основ и подходов.

Сущность понятия риска, разные аспекты риска начали изучать ученые в конце XIX – в начале XX ст.. Слово «риск» имеет древние корни: в переводе со староитальянского «risicare» означает «отважиться»; с латинского языка «rescum» – «скала/опасность столкновения с ней»; с греческого языка «ridsikon, ridsa» – «утес, скала»; с французского «risque» – «угроза, рисковать (дословно объезжать скалу)».

В Большом толковом словаре современного украинского языка под риском ученые понимают осознание возможности опасности, возможность убытков, неуспеха в каком либо деле или возникновение обстоятельства, которое возникает в чрезвычайных ситуациях [3].

В американском словаре Н. Вебстера риск определяют как опасность, возможность потери или ущерба, а в русском толковом словаре С. Ожегова риск рассматривают как возможность опасности или как действия наугад в надежде на счастливый результат. В словаре – справочнике Є. Зоря, А. Цагарели, определение риска трактуется как случайность – то, что может случиться, но не обязательно должно случиться.

Рассматривая риск, впервые наиболее детальное определение риска зафиксировано в 1921 году в работах Ф. Найт. Ученый утверждает, что риск является одним из способов снятия неопределенности, которая представляет собой незнание достоверного, отсутствие

однозначности. Под риском понимал образ действий в непонятной, неопределенной обстановке и констатировал, что существование риска непосредственно связано с неопределённостью [7].

В советском военном словаре риск определяется, как вероятная опасность любой неудачи, возникающей в связи с начатыми действиями, а также сами действия, при которых достижение нужного результата связанного с такой опасностью [5].

В Украине в большинстве нормативно-правовых документах определено, что военно-политический риск – это попытки или действия одной из сторон внешних или внутренних отношений, которые направлены на достижение своих интересов и могут при некоторых условиях косвенно причинить вред национальным интересам другой стороны [8]. Принятие соседствующей со страной доктрины (стратегии), планов, концепции, в которых декларируются намерения по наращиванию военного потенциала; наращиванию мощности оборонной промышленности; нарушение раньше подписанных договоров (договоренностей); невыполнения правил пребывания на территории страны подразделений вооруженных сил других государств в установленными соответствующими договоренностями является рисками для национальной безопасности, которые должны быть идентифицированы, проанализированы, оценены и приняты соответствующие мероприятия по их принятию и уклонению.

По результатам анализа термина «риск», исходя из существующих определений, риск для военнослужащих - это вероятность (возможность) возникновения (либо не возникновения) каких-либо обстоятельств, которые повлекут за собой потери.

В процессе своей деятельности военнослужащие сталкиваются с совокупностью различных видов риска, которые связаны с множеством условий и факторов, влияющих на исход (положительный или отрицательный) принимаемых командиром решений (успех или неуспех).

Вероятные и возникающие риски разнообразны, их подразделяют на множество групп, т.е. классифицируют по различным признакам. Классификация рисков означает систематизацию множества рисков на основании каких-то признаков и критериев, позволяющих объединить подмножества рисков в более общие понятия. Проведенный контент-анализ существующих классификаций рисков, дает возможность нам выделить признаки классификации, которые будут присуще и классификации рисков в деятельности военнослужащих, а именно: основные факторы возникновения, время возникновения, характер учета, характер последствий, сфера возникновения.

Каждый вид профессиональной деятельности имеет специфические риски, которые также будут зависеть от факторов возникновения: политические риски (обусловленные изменением политической обстановки, влияющей на военную деятельность, закрытие границ, запрет на вывоз товаров, военные действия на территории страны и др.); экономические риски (обусловленные неблагоприятными изменениями в экономике страны, наиболее распространенным видом экономического риска, в котором сконцентрированы военные риски, являются изменения конъюнктуры рынка, несбалансированная ликвидность, невозможность своевременно выполнять платежные обязательства, изменения уровня управления и др.).

По времени возникновения риски распределяют на ретроспективные, текущие и перспективные. Анализ ретроспективных рисков, их характера и способов снижения дает возможности более точно прогнозировать текущие и перспективные риски.

По характеру учета риски делятся на внешние и внутренние. К внешним рискам относятся риски, непосредственно не связанные с деятельностью Министерства обороны, и зависят будут от множества факторов: политические, экономические, демографические, социальные, географические и др. К внутренним рискам относятся риски, обусловленные деятельностью Министерства обороны, на уровень которого влияет активность руководящего состава вооруженных сил, выбор оптимальной стратегии, политики и тактики.

По характеру последствий риски подразделяют на: чистые (характеризуются тем, что они практически всегда несут в себе потери, причинами которых могут быть стихийные бедствия, войны, несчастные случаи, преступные действия, недееспособности командиров и др.); спекулятивные (характеризуются тем, что могут нести в себе как потери, так и дополнительную реализацию плана по отношению к ожидаемому результату).

Классификация рисков по сфере возникновения, в основу которой положены сферы деятельности, является самой исследованной специфической группой. Таким образом, прогнозирование риска связано с особенностями профессиональной деятельности военнослужащего, а также его возможностями управлять риском.

Управление риском – область управления, связанная со специфической деятельностью командира (искусство управлять) в условиях неопределенности, сложного выбора вариантов управленческих действий. Основными задачами командирам во время управления риском является: определение области риска; оценка степени риска; разработка и принятие мер. Основными целями управления риском: максимальная возможность

выполнения поставленной задачи; оптимальная вероятность результата; оптимальное сочетание выполнения задачи и величины риска.

Анализ риска и оценка безопасности возможны лишь как решение конкретной поставленной задачи принятия решений с учетом всех характеризующих ее факторов. Риск связан с особенностями деятельности руководящего состава в условиях ожидаемого неблагоприятия, при возможном неуспехе в деятельности. От правильной организации анализа риска в значительной степени зависит, насколько эффективными будут дальнейшие решения и, в конечном итоге, удастся ли рассматриваемому командиру в достаточной мере защититься от угрожающих ему рисков.

Анализ рисков должен быть направлен на достижение следующих основных целей: формирование у военнослужащего целостной картины рисков, угрожающих интересам рассматриваемой обстановке; ранжирование рисков по степени влияния на деятельность подразделения и выявление среди рисков наиболее опасных; сопоставление альтернативных вариантов выполнения поставленной задачи; создание баз данных и баз знаний для экспертных систем поддержки принятия технических и других решений; основание мер по снижению рисков.

Виды анализа рисков в любой деятельности, в частности и военнослужащих, ученые различают по полноте и решаемым задачам: по полноте различают качественный (предназначен для определения факторов риска и обстоятельств, приводящих к рисковым ситуациям) и количественный (определение отдельных рисков и принимаемого решения в целом) виды анализа риска; по решаемым задачам анализ риска включает его идентификацию (выявления рисков, характерных для определенного вида деятельности, причин их возникновения, форм проявления и рискообразующих факторов), оценивание (заключается в количественном измерении фактического уровня показателя риска) и прогноз (оценка риска на определенный момент времени в будущем с учетом тенденций изменения условий его проявления).

Следует отметить, что типичной проблемой при анализе риска в деятельности военнослужащих есть показатели неопределенности и недостаточного объема (дефицита) исходной информации. Риск в деятельности военнослужащих представляет собой ситуацию выбора между двумя возможными вариантами действий: менее привлекательным, но более надежным и более привлекательным, но менее надежным, то есть исход которого проблематичен и связан с возможными неблагоприятными последствиями. Таким образом, риск предполагает два класса ситуаций деятельности, в которых: а) успех и неуспех оцениваются по определенной шкале достижений, соответствующих или нет уровню

притязаний лица принимающего решение; б) где неуспех влечет за собой наказание (потери среди личного состава и техники, невыполнение задачи).

Результаты проведенного пилотного исследования подтвердили актуальность подготовки военнослужащих к прогнозированию рисков в профессиональной деятельности, а именно: 83% исследуемых подтвердили недостаточный уровень подготовки к прогнозированию рисков в профессиональной деятельности, что и подтверждает актуальность нашего исследования.

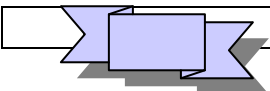
Вывод. В системе управления вооружённых сил, считаем целесообразным сформировать гибкие организационно-управленческие звенья, такие, как «экспертиза и прогнозирование рисков», «консультационные службы в области рисковей деятельности» или введение должности рискового менеджера в аппарат управления и создание органа, координирующего действия по управлению основными видами риска всех подразделений вооруженных сил.

Необходимость наличия у командира навыков принятия нестандартных и рискованных решений, наличия у командира способностей к анализу, прогнозированию и моделированию рисков очень важна и актуальна в нынешних условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданович В.Ю. Теоретические основы анализа проблем национальной безопасности государства в военной сфере : монография / – К.: основна, 2006. – С.296
2. Большой словарь иностранных слов / Сост. А. Ю. Москвин. – М.: ЗАО Издательство Центр полиграф: ООО Полюс», 2002. – С.816
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В.Т. Бусел/ – К.:МО України, 2005. – С. 1783
4. Вишняков Я.Д. Общая теория рисков / 2-е издание – М.: «Академия», 2008. – С.368
5. Военный энциклопедический словарь / гл. ред. ком. Н.В. Огарков. – М.:Военздат, 1983. – С.863
6. Косевцов В.О. Національна безпека України: теорія, прогноз: монографія / ЦМБСС. – К.: Сатсанга, 2000. – С.80-85
7. Шапкин А.С., Шапкин В.А. Теория риска и моделирование рисковей ситуаций / учебник. – М.:, 2005. – 880 с.
8. Указ Президента України №390/2012 Про рішення Ради національної безпеки і оборони України «Воєнна доктрини України» від 8 червня 2012року // Офіційний вісник України. – 2012. – №45.

Primit 10.11.2014



КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ДИАГНОСТИКИ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ерсеzogлу Исмаил, аспирант Государственного заведения «Пивдэнноукраинский
национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Одесса

Summary

The article clarified the essence of the concept of "management information" identified criteria and indicators of information and analytical activities of managers of education the school level. The types, levels and characteristics of management information.

Keywords: information, management information, information-analytical work, the manager of education.

Резюме

В статье уточнено сущность понятия «управленческая информация», выявлены критерии и показатели информационно-аналитической деятельности менеджеров образования школьного уровня. Рассмотрены виды, уровни и особенности управленческой информации.

Ключевые слова: информация, управленческая информация, информационно-аналитическая деятельность, менеджер образования.

Постановка проблемы. Глобальные изменения, происходящие на современном этапе развития украинского общества, а образования в частности, требуют новых подходов к управлению учебными заведениями. Приоритетными среди них являются внедрение новейших информационно-коммуникационных технологий, которые должны обеспечить доступность и эффективность образования, совершенствование учебно-воспитательного процесса, подготовка молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе. На современном этапе развития среднего образования менеджер должен успешно осуществлять управленческую и педагогическую деятельность, обеспечивать реализацию целей и содержания учебно-воспитательного процесса и различных форм межсубъектных отношений в новых условиях.

Анализ научных исследований. Анализ научно-методической, педагогической и управленческой литературы по вопросам классификации функций менеджеров образования, представлены в исследованиях Б. Гаевского, Л. Даниленко, Т. Десятова, О. Коберника, Ю. Конаржевського, Л. Кравченко, В. Крыжко, Е. Павлютенкова, Е. Петровского, А. Пономарева, А. Романовского, Н. Сунцова, Б.Тевлина, М. Торган, Л. Уманского, Н. Черненко, И. Цимбалюк, С. Черванева и др.

Проблемы информации раскрывают в своих работах А. Матвиенко, Л. Пасечникова, П. Семенов и др., аспекты коммуникативной деятельности, типов и моделей коммуникационного процесса рассматривают Д. Бодди, Р. Пейтон, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, А. Виханский, В. Крамаренко, Ю. Кузнецов, В. Подлесный, В. Павленко и др., основы организации информационной деятельности в сфере управления С. Кумыкской и др.

Цель статьи: теоретически обосновать критерии и показатели информационно-аналитической деятельности менеджеров образования школьного уровня.

Изложение основного материала. Информационно-аналитическая деятельность менеджеров образования школьного уровня должна основываться прежде всего на анализе информационных процессов и заключаться в разработке информационной политики через: формирование и развитие образовательно-информационной среды и информационной инфраструктуры, создание программы информатизации деятельности общеобразовательного учебного заведения, развития и использования информационных ресурсов и систем, автоматизированных систем управления в учебно-воспитательном и управленческом процессах; использование компьютерно-информационных технологий.

Управление школой – это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, управления, мотивации, руководства и контроля обеспечивают организованность совместной деятельности учащихся, учителей, родителей, обслуживающего персонала, которая направлена на конечный результат [2]. Неотъемлемой составной частью процесса управления школой является управленческая информация, под которой понимают совокупность полезных сведений, фактов, данных, характеризующих состояние управляемой системы, а также используют для ее развития и совершенствования, результативность которой будет зависеть от качественного анализа.

Под управленческой информацией понимаем данные, которые имеют для руководителя определенную новизну и требуют принятия им управленческих решений (сведения о ходе и результатах учебно-воспитательного процесса, о педагогах, учащихся, условия их обучения, воспитания и развития). Следует отметить, что управленческую информацию разделяют на внешнюю и внутреннюю. Внешняя информация создается вне школы, но непосредственно влияет на организацию учебно-воспитательного процесса. А именно: директивные и нормативные документы об образовании, учебные планы, программы, научно-педагогическая информация об условиях и состоянии воспитания учащихся в семье, в внешкольных заведениях, по месту жительства, данные средств

массовой информации, достижения педагогики и психологии, теории управления, передового опыта и т.д.

Большую роль в управленческой деятельности играет внутренняя информация, которая создается и интерпретируется в школе. Внутренняя информация состоит из совокупности данных о ходе и результатах учебно-воспитательного процесса; сведений об учащихся, учителей, об условиях для нормального осуществления учебно-воспитательного процесса.

По степени стабильности управленческую информацию делят на постоянную (нормативы, учебные планы, программы) и переменную (текущие сведения о последствиях работы). Управленческая информация должна обеспечить выполнение следующих условий: своевременность получения сведений, их достоверность, полнота и разносторонность. Движение информации в управленческом цикле осуществляется в три этапа и два уровня (информационный, аналитический).

На первом этапе – сбор информации, менеджеры образования должны ввести порядок ознакомления учителей с текущей и инструктивной информацией (специальные информационные стенды для объявлений, оперативных внутришкольных сообщений, указаний о порядке собеседований с администрацией, аннотаций к новой психолого-педагогической литературе и др.). Второй этап – сохранение информации, которая может быть разового диагностирования или длительного хранения. В соответствии с этим и осуществляются классификация и хранения. Материалы с ценным опытом работы учителей можно хранить в папках. В некоторых школах информация накапливается на перфокартах, ведутся картотеки, хранятся статистические данные об усвоении школьных программ, выводы относительно анализов контрольных работ, материалы самих работ и др. Анализ информации и ее использования для принятия управленческих решения – третий этап. Важное значение имеет умение администрации глубоко и всесторонне анализировать полученную из разных источников информацию о состоянии объекта и организовать работу коллектива в соответствии с выводами, которые vyplывают из анализа.

Таким образом, информация, которая собирается в школе, должна быть полной, объективной, конкретной и своевременной. Для создания системы внутришкольных педагогической информации необходимо знать цель информации, ее содержание, объем, а также кто и в какой форме будет ее собирать, кому она поступает и как используется в управлении.

Демократизация образовательной деятельности требует соответствующих изменений в работе по подготовке руководящих кадров образования, поиска и внедрения

методик инновационных технологий в формировании нового поколения менеджеров образования. Сегодня у руководителей учебных заведений меняются и расширяются функции, усложняется их роль, возникают определенные трудности в работе.

Специфичность исследуемого феномена – информационно-аналитическая деятельность менеджеров образования, отсутствие научных наработок по проблеме формирования ее подготовленности, и подтвердили актуальность разработки соответствующего критериального аппарата.

Как известно, критерий является признаком, на основе которого осуществляется оценка, определение или классификация чего-либо [1, с. 254], а показатели – наглядные данные о результатах какой-то работы, какого-то процесса; данные о достижении в чем; данные, подтверждающие количество чего-либо [1, с. 407]. Так, согласно профессионально-квалификационным требованиям к профессиональной компетентности менеджеров образования и соответственно Национальной рамки квалификаций, были определены такие критерии оценивания подготовленности будущих менеджеров образования к осуществлению информационно-аналитической деятельности в ООШ: знания, умения, коммуникация, автономность и ответственность.

Согласно указанных критериев были определены показатели подготовленности менеджеров образования к осуществлению информационно-аналитических функций.

Показателями критерия знания являются: теоретические основы осуществления информационной аналитики в ООШ, организационно-правовые основы управления информационно-аналитической деятельностью в ООШ.

Теоретические основы осуществления информационной аналитики в ООШ характеризуются владением основными структурными элементами информационно-аналитической деятельности менеджеров образования; знанием видов анализа (причинно-следственный, эффективности, проблемный, внешней среды, сравнительный, прогностический, структурный, функциональный и др.), алгоритма осуществления информационно-аналитической деятельности и инструментария, который может быть использован; знание процедур проведения информационно-аналитической работы в общеобразовательном учебном заведении.

Показатель организационно-правовые основы управления информационно-аналитической деятельностью в ООШ предполагает знание основных положений законов Украины "Об информации", "Об интеллектуальной собственности", "Об общем среднем образовании" и др., регламентирующих процесс получения информации для осуществления информационно-аналитической деятельности в учебном заведении; знание видов и типов

информационных систем и баз данных (международные, национальные, региональные, отраслевые, межотраслевые и т.д.) как государственных, так и негосударственных институтов, из которых можно получать первичную информацию для осуществления информационно-аналитической деятельности в заведениях.

Критерий умение предполагает способность применять знания для выполнения задач и решения проблем. Умения делятся на когнитивные (интеллектуально-творческие) и практические (на основе мастерства с использованием методов, материалов, инструкций и инструментов). Показателями указанного критерия являются: способность осуществления научно-обоснованных процедур информационной аналитики на информационном и аналитическом уровнях; способность организовывать информационно-аналитические исследования в рамках компетенций и полномочий руководителей ООШ; способность осуществления процедур системного анализа ситуаций в ООШ; способность осуществления планирования, организации и контроля информационно-аналитической деятельности в заведениях; способность к выработке информационно-аналитических продуктов в ООШ; способность осуществлять оценку рынка информационно-аналитических услуг в области образования (на уровне ООЗ).

Показателем критерия коммуникация является обеспечение эффективности обратной связи с потребителями информационно-аналитической продукции и услуг, производимых и предоставляемых в ООШ, который характеризуется способностью применять информационно-коммуникационные и коммуникативные технологии в решении проблемных вопросов по обеспечению обратной связи с потребителями информационно-аналитической продукции и услуг, производимых и предоставляемых ООШ, а именно: диалоговые технологии, мозговой штурм и т.д.

Показателем критерия – автономность и ответственность является способность интерпретировать, систематизировать, критически оценивать и использовать полученную информацию в контексте решаемой управленческой задачи или проблемы, характеризуется наличием прогностических, аналитических, организаторских способностей, наблюдательность и коммуникабельность.

Выводы. Следует отметить, что обозначенные критерии тесно взаимосвязаны, поскольку для того, чтобы осуществлять определенные профессиональные функции, в том числе информационно-аналитические, менеджер образования должен не только обладать определенными знаниями, но и применять их осознанно; не только иметь основанные на этих знаниях практические умения, но и быть способным адаптировать их к изменяющимся ситуациям управленческой деятельности; обеспечивать взаимосвязь субъектов с целью

передачи информации, согласования действий, совместной деятельности; не только обладать необходимыми для выполнения информационно-аналитическими функциями профессионально важными качествами, но и постоянно устойчиво проявлять их, активизировать, чтобы обеспечивать эффективность управления общеобразовательным учреждением.

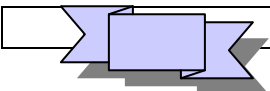
Обобщая представленные точки зрения ведущих ученых по информационно-аналитической деятельности менеджеров образования и учитывая основные положения управления позволяет сделать следующие выводы:

- управленческая информация – данные, которые имеют для руководителя определенную новизну и требуют принятия им управленческих решений;
- в процессе сбора и обработки необходимой информации менеджер образования должен уметь выбирать из постоянного и разнообразного потока информации именно ту, на основе которой можно сделать наиболее объективный и глубокий анализ педагогического процесса;
- отбирая и классифицируя поступающую информацию, менеджер образования должен постоянно стремиться сократить до минимума ее поток, который не только не способствуют совершенствованию руководства учебно-воспитательным процессом, но и отвлекают его от практического решения конкретных дел.

Литература

1. Загнітко А. П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова / А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704 с.
2. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. група «Основа», 2007. – 448 с.

Primit 10.11.2014



Dezvoltarea stimei de sine la vârsta adolescentă

Igor Racu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar

Problema dezvoltării stimei de sine la vârsta adolescentă este actuală și semnificativă pentru știința psihologică contemporană.

Adolescența este un subiect privilegiat și controversat al psihologilor, care generează opinii și discuții contradictorii. Unii o consideră „vârsta ingrată”, alții, dimpotrivă, o numesc „vârsta de aur”; pentru unii, ea este „vârsta crizelor, anxietății, nesiguranței, insatisfacției”, în timp ce pentru alții este „vârsta marilor elanuri”; este „vârsta contestației, marginalității și subculturii”, dar și „vârsta integrării sociale”; este „vârsta dramei, cu tot ceea ce are ea ca strălucire, dar și ca artificiu”, consideră unii, alții susțin că este „vârsta participării la progresul social”; cei mai mulți o consideră ca fiind, în totalitate, o „problemă moral-psihologică”, dar sunt și unii care cred că este aproape în exclusivitate o „problemă socială”. Paradoxal sau nu, dar și unii, și alții au dreptate. Diversitatea opiniilor referitoare la adolescență derivă din complexitatea acestei etape din viața omului, cu o dinamică excepțională în timp, cu determinări și condiționări multiple, dar și din poziția oarecum incertă pe care o ocupă adolescentul în sistemul perioadelor evolutive ale vieții.

Adolescența este etapa cea mai dinamică a dezvoltării umane, care excelează prin multitudinea, diversitatea și complexitatea modificărilor la care este supus organismul. Acesta se transformă din punct de vedere fizic, prin creșterea diferitor segmente, aparate, părți ale organismului; din punct de vedere psihic, apar și intră în funcțiune unele capacități intelectuale, afective, volitive, motivaționale, aptitudinale, atitudinal-caracteriale; din punct de vedere social, sporește gradul de implicare și realizare socială, în afara unor diferențe strict individuale (unii tineri devin mai „rapid” adolescenți, la alții însă întâlnim o adolescență „prelungită”, uneori cu mult peste limitele normale; la unii ea este relativ calmă, liniștită, în timp ce la alții este extrem de furtunoasă). Dezvoltarea psihică și formarea personalității este, bineînțeles, determinată nu atât de procesele de maturizare biologică, cât de situația socială nouă de dezvoltare a adolescenților. La această vârstă se rezolvă problema autodeterminării sociale și personale, care reprezintă atât o detașare, cât și o apropiere de lumea adulților prin alegerea propriului loc și rol în viață. Acest proces stimulează dezvoltarea unor noi interese, aptitudini, a elementelor integrative ale conștiinței, care constituie concepția despre lume și societate etc.

Unul dintre cele mai importante procese la vârstă adolescenței este constituirea conștiinței de sine. Schimbările survenite în situația socială de dezvoltare, noile roluri și relații necesită intensificarea autocontrolului și autoreglării. Această necesitate îi face pe adolescenți să se concentreze asupra lumii interioare. Ca urmare, începe „descoperirea” „Eu”- lui, considerată de

psihologi drept una dintre cele mai importante realizări ale adolescenței. Lumea interioară, propriile trăiri emoționale, gânduri, capacități devin, pentru adolescent, principala realitate, pe când realitatea fizică obține semnificația unui fundal pe care, în această perioadă, se desfășoară experiența subiectivă a personalității. Are loc dezvoltarea sensibilității față de problemele psihologice, interioare. Criteriile de percepție și apreciere a oamenilor sunt preponderent de ordin psihologic. Caracterizând o persoană, adolescentul se referă, în primul rând, la astfel de trăsături, ca intelectul, calitățile emoționale, volitive, aptitudinile, atitudinea față de muncă. Aceste criterii se manifestă și în autoapreciere. În cadrul autoaprecierii se observă și o tendință pronunțată de a accentua unicitatea, deosebirea de toți ceilalți oameni.

Descoperirea acestei lumi interioare este un eveniment îmbucurător pentru adolescenți, dar, în același timp, plin de neliniști și trăiri dramatice. Ca urmare a faptului că adolescentul se consideră unic, irepetabil, apare sentimentul singurătății. La această vârstă, imaginea „Eu”- lui este confuză, nedefinită și nesistematizată, ceea ce duce la neliniște și la senzația unui gol interior ce trebuie lichidat. Acest lucru îi determină pe adolescenți să caute febril asemănări cu semenii și să-și demonstreze apartenența la grup, fapt care, de obicei, se materializează în apariția unui stereotip de grup: modă, jargon, ocupații în timpul liber etc. Pe de altă parte, apare o acută necesitate de intimitate, care le-ar permite să-și exprime propriul „Eu” și, în același timp, să pătrundă în lumea interioară a altuia. Toate aceste căutări, noile atitudini față de sine și față de alții duc la integritatea imaginii „Eu”- lui, la constituirea unor structuri stabile ale conștiinței de sine.

Imaginea de sine („eu”) include mai multe componente:

1. **„Eul” real**, care este rezultatul experiențelor proprii și care cuprinde:

„Eul” fizic – acesta se referă la aspectul exterior și la acceptarea propriului corp, adică la ceea ce crede adolescentul despre corpul lui și la cât de confortabil se simte în el.

„Eul” cognitiv include gândurile și judecățile, conținuturile informaționale despre sine și despre lume, modul în care operează cu acestea. În adolescență, imaginea „Eu”- lui și respectul față de sine depind, în primul rând, de succesul activității și de caracterul interacțiunilor cu cei de jur.

„Eul” emoțional cuprinde totalitatea sentimentelor și emoțiilor față de sine, lume și viitor. O achiziție semnificativă o constituie descoperirea lumii interioare proprii.

„Eul” social este acea dimensiune a personalității pe care adolescentul este dispus să o expună lumii, adică se referă la modul în care se comportă el în societate. „Eul” adolescentului fiind încă nedeterminat, confuz, deseori este trăit ca o neliniște neclară sau ca senzația unui gol intern care trebuie împlut cu ceva.

„*Eul*” *spiritual* reflectă valorile adolescentului. Descoperindu-se pe sine, descoperind lumea și pe alții, adolescentul își formează idei și sisteme personale, pe care le transformă în criterii apreciative, valorizatoare.

2. „*Eul*” *viitor* ține de modul în care adolescentul își percepe potențialul de dezvoltare personală și include:

„*Eul*” *dorit* este cine ar fi vrut să devină în realitate;

„*Eul*” *temut* implică posibilele dimensiuni neplăcute de care îi este teamă să le dezvolte în timp (de exemplu: ghinionist, ratat, alcoolic).

„*Eul*” *ideal* este ceea ce și-ar fi dorit să fie; în același timp, este conștient de faptul că nu dispune de resursele reale necesare ca să ajungă acolo unde dorește.

E. Erikson consideră că adolescența este perioada în care tânărul pendulează între două extremități: identitate clară sau roluri confuze. Așadar, adolescentul, capabil să facă generalizări, trebuie să adune tot ce știe despre sine (ca elev, fecior, sportiv, prieten etc.) într-un tot, să conștientizeze, să stabilească relații cu trecutul și să proiecteze viitorul. Dacă adolescentul face față acestei sarcini de identificare psihosocială, va avea senzația clară despre cine este, unde se află, încotro se îndreaptă. Dobândirea identității în adolescență, după E. Erikson, depinde de alegerile pe care le-a făcut copilul în perioadele precedente: încredere – neîncredere, autonomie – dependență, inițiativă – sentimentul vinovăției, spirit întreprinzător – sentimentul incompetenței. Au șanse de a-și recunoaște identitatea adolescenții care au făcut alegeri pozitive până acum [18, 19].

Identitatea de sine, în adolescență, se poate contura în trei moduri:

- pozitiv, care îi conferă un sens normal existenței, o bună acceptare de sine, împlinirea de sine. Persoanele cu o identitate de sine pozitivă se simt atrase de cele cu un statut similar al identității, iar împlinirea identității le ajută la dezvoltarea relațiilor interpersonale într-o manieră eficientă și satisfăcătoare;
- negativ, ce dezvoltă imagini de sine opuse valorilor culturale ale societății, confirmând etichetările atribuite de societate, cum ar fi „ratat, de nimic, delicvent juvenil, nesuferit”. Simțindu-se respinși și blamați social, adolescenții își cultivă un sentiment de autorespingere, o imagine negativă de sine, care le subminează și asumarea, și acceptarea sex-rolului;
- incert (criza de identitate), care apare la adolescenții ce încearcă să-și reducă anxietatea existențială prin experiențe intense și imediate: abuz de droguri, concerte rock, petreceri deocheate, jocuri de noroc. Alții își substituie temporar identitatea sau caută afirmarea ei în vandalism, crime,

popularitate contestată. Există și tineri care își creează o „fortăreață” temporară a identității (devin sectanți, naționaliști, extremiști, xenofobi).

Stima de sine este unul din acele concepte psihologice cu care ne întâlnim frecvent în viața cotidiană. *Pentru că stima de sine, deși este una dintre dimensiunile fundamentale ale personalității noastre, este un fenomen discret, impalpabil, complex, de care nu suntem totdeauna conștienți [3].*

W. James oferă cel puțin două definiții ale stimei de sine care-și păstrează relevanța și până astăzi. Stima de sine este rezultatul unei fracții în care la numărător avem „succesele obținute” iar la numitor „aspirațiile sau pretențiile inițiale”. O altă definiție oferită de același autor abordează stima de sine din perspectiva holistică unde stima de sine globală ne apare ca fiind media auto-evaluărilor particulare pe dimensiunile de relevanță personală. Conform acestei definiții stima de sine nu mai este legată de evaluarea pe anumite dimensiuni ci reflectă o anume raportare generală față de eul personal care poate fi după caz pozitivă, echilibrată sau negativă. În final se conturează două accepțiuni care ne oferă posibilitatea de a distinge două forme ale stimei de sine:

- **stimă de sine globală** legată de valorizarea, acceptarea și evaluarea generală a eu-lui, constituind fundalul auto-raportării afective;
- **stima de sine specifică** care se referă la auto-aprecieri specifice pe diferite dimensiuni relevante de evaluare.

După G. Albu, stima de sine se referă la încrederea în capacitatea proprie de a gândi, în capacitatea de a face față provocărilor fundamentale ale vieții și la încrederea în dreptul și posibilitatea noastră de a avea succes, de a fi fericiți, la sentimentul că suntem îndreptățiți să ne afirmăm trebuințele și dorințele, să ne împlinim valorile și să ne bucurăm de rezultatele eforturilor noastre[2].

Stima de sine reprezintă o nevoie umană profundă și puternică, esențială pentru o adaptare sănătoasă a individului, adică pentru o funcționare optimă și împlinirea de sine. Cu alte cuvinte, stima de sine reprezintă încrederea autentică în propria minte, în propriul discernământ. Ea se referă la raportul pe care îl are fiecare cu el însuși. Este o privire judecată despre noi înșine, vitală pentru propriul nostru echilibru psihic. Când este pozitivă, relativ ridicată, ea ne permite să acționăm eficient, să facem față dificultăților existenței. Mai mult decât atât, specialiștii susțin că, dintre toate judecățile pe care le formulăm în viață, nici una nu are atât de mare importanță ca aceea referitoare la noi înșine [2].

Corelând nivelul și stabilitatea stimei de sine, Ch. Andre și Fr.Lelord, au făcut o clasificare în patru categorii, care permit o mai bună înțelegere a unui ansamblu de reacții și permit o mai

eficientă cunoaștere a stărilor pe care le trăim. Astfel, există stimă de sine înaltă stabilă și stimă de sine înaltă scăzută; precum există stimă de sine scăzută stabilă și stimă de sine scăzută instabilă[4].

C. Andre și F. Lelord consideră că stima de sine are trei aspecte esențiale: *încrederea în sine*, *concepția despre sine și iubirea de sine*. O bună dozare a fiecăreia dintre aceste trei componente este indispensabilă pentru a obține o stimă de sine armonioasă [4].

Stima de sine este legată de un număr larg de comportamente.

Tab 1. Varietățile stimei de sine

Varietăți ale stimei de sine	Caracteristici
Stima de sine defensivă	sentimentele pozitive față de sine necesită o continuă confirmare din partea celorlalți și această confirmare este căutată activ; individul expune public sentimente pozitive față de sine mascându-se sentimente negative din interior
Stima de sine naturală	individul trăiește sentimente pozitive față de sine fără a simți nevoia să caute aprobare din partea altora sau să obțină performanțe deosebite; individul expune public sentimente pozitive față de sine și acestea coincid cu ceea ce simte realmente pentru sine
Stima de sine implicită	individul nu este conștient de sentimentele negative sau pozitive pe care le are față de sine
Stima de sine explicită	individul este conștient de sentimentele negative sau pozitive pe care le are față de sine
Stima de sine contingentă	auto-evaluarea pozitivă depinde de atingerea unor obiective, confirmarea unor expectanțe, conformarea cu standarde etc.
Stima de sine veritabilă	auto-evaluare pozitivă este relativ imună la fluctuațiile și numărul realizărilor sau insucceselor și nu necesită continuă validare
Stima de sine labilă	fluctuații ale stimei de sine în cursul zilei care sunt determinate de evenimente externe pozitive sau negative cu valență auto-evaluativă

Începuturile stimei de sine sunt de fapt simplu de corelat cu cele ale conștiinței de sine, a cărei componentă importantă este.

Factor de seamă al dezvoltării stimei de sine îl constituie activitatea școlară și natura relațiilor cu adulții, aprecierile acestora față de calitățile și munca preadolescentului, precum și aprecierea colectivului din care face parte.

Scopul cercetării realizate este studierea stimei de sine la vârsta adolescentă și identificarea factorilor determinanți ai dezvoltării ei.

Ipotezele operaționale:

1. *Exista diferențe în componentele stimei de sine la adolescenți în funcție de genul acestora.*
2. *Nivel încrederii în sine depinde de nivelul stimei de sine la adolescenți.*

În cercetare au fost administrate următoarele **tehnic**i: Testul Rosenberg, Testul „20 de eu”, Testul Romek.

Metodele statistico-matematice de prelucrare a datelor: programul SPSS (Testul U Mann – Whitney; corelația bivariată a lui Pearson).

Eșantionul experimental a fost constituit din 182 de adolescenți (clasele a XI-a și XII-a cu vârsta cuprinsă între 17 și 18 ani.

În continuare prezentăm rezultatele cantitative obținute în cercetare.

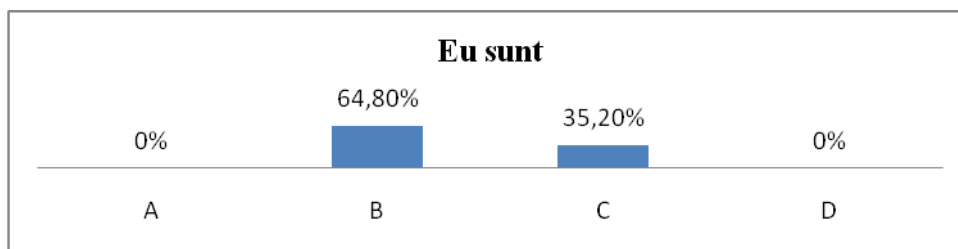


Fig. 1. Rezultatele adolescenților, testul 20 de eu

Rezultatele prezentate în fig.1. indică că 64,80% din adolescenți fac parte din categoria „B”. Caracteristicile acestei categorii țin de statutul și rolul social, exprimă „Eu-l” social, denotă o bună relaționare cu ceilalți, un spirit activ și apartenența socială labilă. Din categoria „C” fac parte 35,20% dintre adolescenți. În această categorie se includ atribute psihice, relatări despre stările interne care exprimă proiectiv tendința cunoașterii de sine.

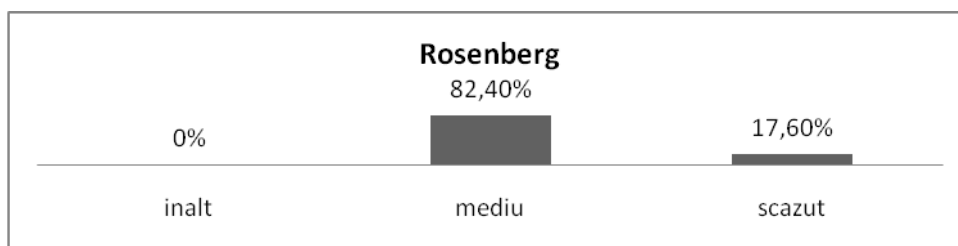


Fig. 2. Rezultatele adolescenților, testul Rosenberg

82,4 % din adolescenți au obținut un nivel mediu al stimei de sine. Caracteristic pentru acești adolescenți este încrederea în sine. 17,60 % din adolescenți sau plasat la nivelul scăzut al stimei de sine. Acest nivel implică strategii de apărare și de evitare a riscurilor și eșecurilor care poate apărea atunci când este afectată valoarea proprie ca persoană, statutul social etc.

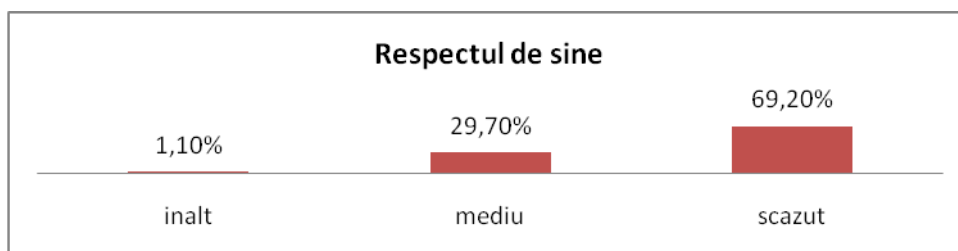


Fig.3. Rezultatele adolescenților, chestionarul Respectul de sine

1,1% din adolescenți au obținut rezultate caracteristice pentru nivelul înalt al respectului de sine. Acești adolescenți au abilitatea de a fi conștienți de ei însuși, își cunosc valoarea sa ca personalitate. Nivelul mediu al respectului de sine este caracteristic pentru 29,7% și nivelul scăzut este caracteristic pentru 69,2 % din elevii studiați. Acești adolescenți au părere negativă

despre ei însuși, se judecă și se evaluează negativ, se critică pe sine, își critică acțiunile și abilitățile.

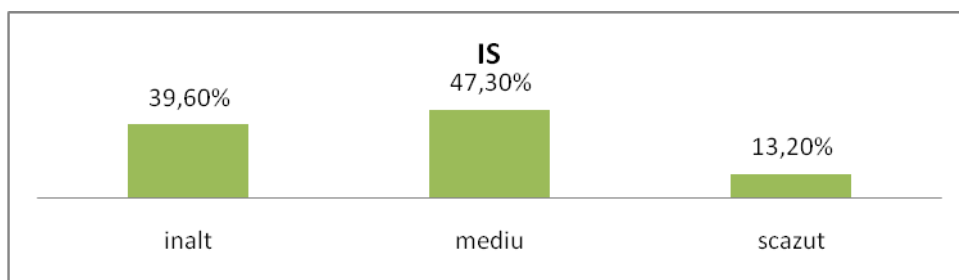


Fig.4. Rezultatele adolescenților, testul Încredere în sine, Romek

39,6 % din elevi au obținut rezultate caracteristice pentru nivelul înalt al încrederii în sine. Adolescenții își valorizează propria persoană, au o atitudine pozitivă, se apreciază în tot ceea ce fac, sunt siguri de calitățile lor, își controlează viața și sunt în stare să facă tot ceea ce doresc. 47,3% din adolescenți s-au plasat la nivelul mediu al încrederii în sine. Nivel scăzut au obținut 13,2% din adolescenți. Aceste persoane sunt retrași social. Au teamă pentru ceva nou și necunoscut.

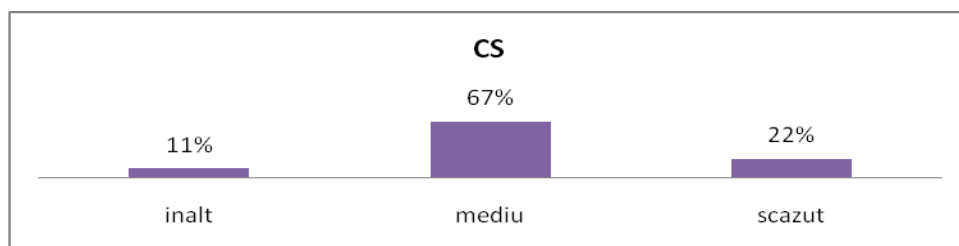


Fig.5. Rezultatele adolescenților, testul Romek, scala curajul social

11% din elevi au obținut nivel înalt la scala curajul social. Acești elevi intra ușor în sfera comunicării cu semenii, cu ușurință stabilesc noi relații. 67% din adolescenți au nivel mediu și 22% - nivel scăzut. Acești adolescenți întâmpină dificultăți în manifestarea proprie în relații cu semenii, nu au curajul în ași depăși teama de a desfășura o anumită activitate în grup.

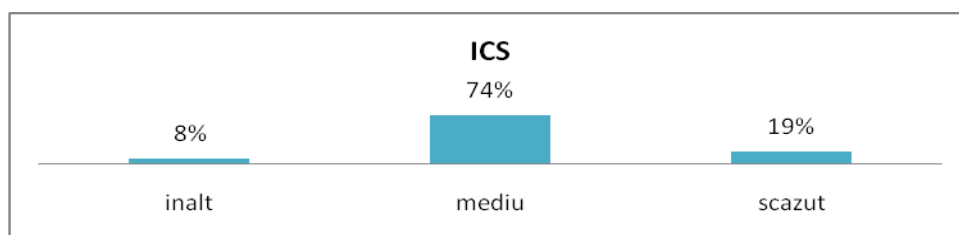


Fig. 6. Rezultatele adolescenților, testul Romek, scala inițierea contactelor sociale

8% din elevi au obținut rezultate caracteristice nivelului înalt la scala inițierea contactelor sociale. Acești adolescenți ușor relaționează cu semenii, comunică, interacționează, ușor își realizează intențiile chiar și în condiții noi, necunoscute. 19% din elevi au nivel scăzut în inițierea contactelor

sociale. Ei sunt retrași, întâmpină dificultăți în crearea cunoștințelor și prietenilor noi, sunt retrași social.

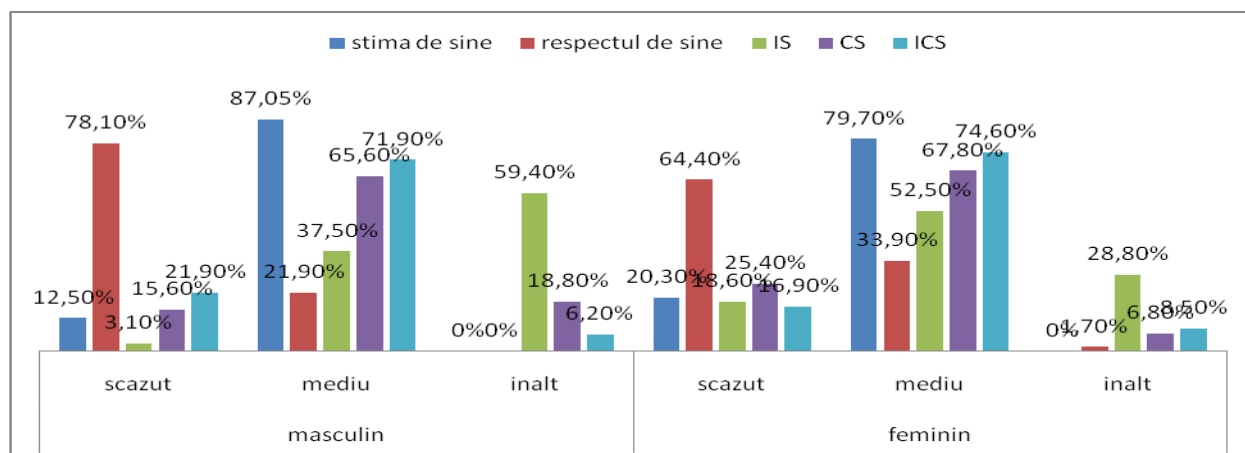


Fig. 7. Rezultatele adolescenților în experimentul de constatare în dependență de variabila gen

Din figura 7 putem observa că nivelul scăzut al stimei de sine este mai mult caracteristic fetelor (12,5% din băieți și 20,3% din fete), diferențe statistic semnificative la $p = 0,05$. Nivelul mediu al stimei de sine: 87,05% băieți și 79,7% fete. Un nivel înalt al respectului de sine este caracteristic pentru băieți - 78,1% și fete - 64,4%. La variabila încredere în sine nivel scăzut au 3,1% din băieți și 18,6% din fete; nivel mediu este caracteristic pentru băieți - 37,5% și fete - 52,5%; nivel înalt al încrederii în sine îl au 59,4% de băieți și 28,8% de fete. Curajul social: băieții au nivel scăzut în proporție de 15,6%, iar fetele 25,4%; nivel mediu - 65,6% băieți și 67,8% de fete; nivel înalt - 18,8% din băieți și 6,8% din fete. La inițierea contactelor sociale putem vorbi despre nivel scăzut la băieți - 21,9% și fete 16,9%; nivel mediu - 71,9% de băieți și 74,6% fete; nivel înalt al inițierii contactelor sociale - 6,2% băieți și 8,5% fete.

Drept urmare a studiului de corelație a variabilelor studiate: *stima de sine, respectul de sine, autoaprecierea eu-lui, încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale* am obținut un coeficient de corelație pozitiv în valoare de $r = 0,353$, $p = 0,001$ între variabilele *stima de sine* și *încrederea în sine*, între variabilele *stima de sine* și *inițierea contactelor sociale* $r = 0,284$, $p = 0,001$. A fost obținută corelație negativă între variabila *gen* și variabilele *încredere în sine* și *curajul social*, $r = -0,258$, $p = 0,01$ și respectiv $r = -0,268$, $p = 0,01$. *Încredere în sine* și *curajul social* au un coeficient de corelație $r = 0,289$, $p = 0,005$; *încredere în sine* și *inițierea contactelor sociale* au un coeficient de corelație $r = 0,349$, $p = 0,01$. Nu au fost stabilite corelații semnificație între variabila *respectul de sine* și *încrederea în sine* sau *stima de sine*, $r = 0,146$, $p = 0,168$ și respectiv $r = -0,013$, $p = 0,906$). Prin testul statistic U Mann-Whitney au fost stabilite diferențe statistic semnificative între adolescenții de gen feminin și masculin la variabilele *încredere în sine*, $p = 0,01$, *curaj social* $p = 0,01$).

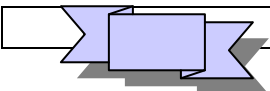
Drept concluzii la acest studiu experimental v-am menționa:

- nivelul scăzut al stimei de sine la adolescenți este mai mult caracteristic fetelor – adolescente în comparație cu băieții;
- au fost constatate corelații pozitive semnificative ale stimei de sine cu încrederea în sine, inițierea contactelor sociale și a curajul social, dar și relații invers proporționale cu variabila gen.
- pentru fete au fost evidențiate corelații pozitive semnificative la variabilele stima de sine și încrederea în sine, inițierea contactelor sociale. Acest lucru nu este caracteristic băieților. Băieții pot iniția contacte sociale indiferent de stima de sine și manifestă curaj social, spre deosebire de fete.
- inițierea contactelor sociale este mai mult caracteristic fetelor decât băieților, dar această diferență nu se dovedește a fi una semnificativă.
- diferențe semnificative sunt stabilite la încrederea în sine și la curajul social.
- la adolescenți se constată nivelul scăzut al stimei de sine indiferent de variabila gen.

Obiectivele, scopul cercetării au fost realizate; ipotezele au fost confirmate prin selectarea unui eșantion reprezentativ, numărul de probe administrate și prelucrarea statistică a rezultatelor.

Bibliografie

1. Adler A. Cunoașterea omului. București, 1996.
 2. Albu E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți: Prevenire și terapie. București, 2002.
 3. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București, 1991.
 4. Andre C., Lelord F. Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți. București, 1999.
 5. Atkinson R., s.a. Introducere în psihologie. București, 2002.
 6. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 – 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară. ed. a II-a. București, 1997.
 7. Banciu D., Rădulescu S., Voicu M. Adolescenții și familia. București, 1997.
 8. Birch A. Psihologia dezvoltării. București, 2000.
 9. Bocos M. Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice. Cluj-Napoca, 2003.
 10. Crețu T. Psihologia vârstelor. Iași, 2009.
 11. Golu P. Fundamentele psihologiei sociale. Constanța, 2000.
 12. Iancu S. Psihologia școlarului. Iași, 2002.
 13. Munteanu A. Psihologia copilului și a adolescentului. Timișoara, 1998.
 14. Neculau A. Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iași, 1996.
 15. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2013.
 16. Racu Ig. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău, 2014.
 17. Выготский Л. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4 Детская психология. Москва, 1984.
 18. Эриксон Э. Детство и общество. Санкт Петербург, 2000.
 19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва, 2006.
- Primit 07.11.2014.



ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА К РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Ю.А. Долинный, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Донбасская государственная машиностроительная академия, г. Краматорск, Украина

Summary

Preparation of specialist son physical education and sport to rehabilitation work.

In the article the theoretical aspects of professional preparation of future specialists are exposed on physical education and sport to rehabilitation work. Literary sources that touch the question of professional preparation of future specialists of rehabilitation are considered. The analysis of the modern state and prospect of professional preparation is presented, future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with the people of having limitations in development.

Keywords: professional preparation, physical preparation, specialists, rehabilitation, limitation in development.

Аннотация

Подготовка специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе. В статье раскрыты теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе. Рассмотрены литературные источники, которые касаются вопроса профессиональной подготовки будущих специалистов реабилитологов. Представлен анализ современного состояния и перспективы профессиональной подготовки, будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с людьми имеющих ограничения в развитии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, физическая подготовка, специалисты, реабилитация, ограничение в развитии.

Adnotare

Particularitățile pregătirii specialiștilor din domeniul culturii fizice și a sportului prin activități de recuperare. În lucrare sunt prezentate aspectele teoretice vizînd pregătirea profesională a viitorilor specialiști în cultură fizică și sport către activitățile de reabilitare a persoanelor cu CES. Sunt analizate reperele științifice de formare a specialiștilor: din perspectiva istorică, cît și experiențele contemporane eficiente.

Введение

Здоровье населения в последнее десятилетие имеет устойчивую тенденцию к ухудшению. Значительно возрастает количество людей с ограниченными физическими возможностями, которые на протяжении всей жизни нуждаются в государственной помощи.

Жизненный опыт, практика физического воспитания и спорта показывает на протяжении многих десятилетий, что физическая активность, здоровый образ жизни способствуют комплексной реализации проблемы реабилитации людей с ограниченными физическими возможностями, формированию положительного морального и психофизического климата в обществе.

Актуальной проблемой современной педагогической теории и практики являются процессы профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями в высшей школе.

Демократическое развитие общества, социальная политика требует перехода к новому типу гуманистически-инновационного физкультурного образования, которое осуществляется на основе внедрения нового содержания, форм, методов обучения, повышения качества профессиональной подготовки, развития профессионально значимых качеств будущего специалиста по физическому воспитанию и спорту, что отвечает требованиям современной реабилитационной работы с детьми.

Теоретический анализ научных источников позволил изучить значительный опыт по теории и практике профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта в высшей школе. В частности, по таким ее аспектам: - профессиональная подготовка будущих специалистов физического воспитания и спорта (Т. М. Бугеря Л. Б. Волошко, А. М. Герцик, М. В. Дутчак, Р. П. Карпюк, Т. Ю. Круцевич, Р. В. Клопов, А. П. Конох, О. С. Куц, В. Н. Платонова, Е. Н. Приступа, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко, Б. М. Шиян, Ю. М. Шкребтий);-понятийного аппарата подготовки специалистов по физической реабилитации (О. М. Вацеба, Г. Е. Верич, О. Д. Дубогай, Т. Ю. Круцевич, В. М. Мухин В. П. Мурза, С. М. Попов, Е. Н. Приступа); - физического воспитания различных слоев населения (М. В. Дутчак, В. И. Завацкий, Л. Я. Иващенко, О. С. Куц, Н. В. Москаленко); - особенности реабилитационной работы средствами физической реабилитации с людьми, имеющими ограничения в развитии (И. М. Башкин, Т. В. Бойчук, О. М. Вацеба, А. С. Вовканич, Т. В. Дьяченко, Ю. О. Лянной, О. К. Марченко, В. М. Мухин)[1; 4; 5; 7; 9; 12].

Цель исследования. Рассмотреть и изучить литературные источники по профессиональной подготовке специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе.

Задачи исследования.

1. Изучение и обобщение литературных источников, которые касаются вопроса профессиональной подготовки специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе.
2. Анализ современного состояния профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту.

Результаты исследования. Качественная профессиональная подготовка будущих специалистов физического воспитания и спорта является актуальной проблемой современности. Эта работа основывается на международных правовых документах по защите людей с ограниченными физическими возможностями: Конвенция ООН о правах ребенка, «Саламанская декларация», «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов».

Нормативно-правовую базу профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта к реабилитационной работе составляют: Законы «Об образовании», «О высшем образовании», «О физической культуре и спорте»; «О реабилитации инвалидов»; Национальная доктрина развития физической культуры и спорта; программы «Физическое воспитание – здоровье нации», Государственная программа развития физической культуры и спорта, Концепция общегосударственной целевой социальной программы развития физической культуры и спорта; Указы Президента «О Национальной доктрине развития физической культуры и спорта».

Реабилитационной работе, социальной и педагогической поддержке уязвимых категорий населения, помощи нуждающимся, аномальному развитию человека впервые начинают уделять внимание еще в Киевской Руси (В. Великий, Д. Галицкий, Я. Мудрый, В. Мономах, П. Сагайдачный Б. Хмельницкий). Помощь княжества с церковно-монастырскими формами опеки состояла из подачи милостыни, питания, развозки продуктов[1].

В дальнейшем роль благотворительности как социального явления начало играть духовенство (XVI–XVII век). Одними из первых церковных служителей, которые начали заниматься благотворительностью, были Антоний и Феодосий Печерские. Кроме религии, церковь и монастыри развивают разного рода ремесла и сельское хозяйство, предоставляют убежище и помощь престарелым, сиротам, пострадавшим от бедствия.

Особую роль в развитии благотворительности играло Запорожское казачество. Впервые были созданы благотворительные учреждения, которые одновременно были и больницами, приютами, и общественными организациями для тех, кто не мог работать.

XVII–XVIII века характеризуются воплощением добродетели в вопросе защиты нуждающихся. Эта идея имеет свое начало еще со времен Ивана Грозного, но приобретает широкое распространение в период правления Петра Первого и Екатерины Второй, во время правления которых шаг вперед делает система благотворительности и государственная система помощи нуждающимся.

Вопросу реабилитационной работе, вопросу обучения людей с ограниченными возможностями уделяли большое внимание такие специалисты, как: Г. Д. Антонюк, В. Г. Григоренко, Л. О. Григорян, В. З. Динискина, В. А. Лапшин, А. Р. Малер, Н. Н. Малофеев, Т. С. Зыкова, Л. И. Плаксина, О. А. Стребелева, Л. И. Солнцева, Б. К. Тулоногова, Н. Д. Шматко. Этими и другими авторами рассмотрена проблема коррекции нарушений и социальной реабилитации детей с ограниченными физическими возможностями. Разработана система раннего выявления детей с различными нарушениями в развитии и ранней реабилитационной и коррекционной помощи таким детям [2; 4; 6; 7; 10].

В. Г. Григоренко, Л. О. Григорян, В. З. Динискина в своих работах раскрывают вопросы коррекции двигательной сферы детей с ограниченными возможностями, рассматривают психолого-педагогические аспекты обучения этих детей в детском школьном коллективе и адаптации этих детей в общеобразовательном среде. Научно-методические труды В. З. Динискиной широко представлены в научно-педагогической литературе [4].

Особый вклад в разработку вопроса подготовки ребенка с ограниченными возможностями к обучению в школе внесли Г. Д. Антонюк, Н. Н. Малофеев, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева.

В работах Г. Д. Антонюк, Н. Н. Малофеев, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой разработано большое количество коррекционных программ для детей дошкольного возраста и для детей специальных образовательных школ. Рассмотрены вопросы реабилитации, социальной адаптации и воспитания детей с ограниченными возможностями, разработаны специальные стандарты обучения в начальных классах для этих детей [6].

На данный момент современное состояние профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту во многом зависит от особенностей развития людей с ограниченными физическими возможностями.

Прежде всего, у людей с ограниченными возможностями реабилитация, а также социализация и адаптация происходит на сложной психологической основе.

Негативное восприятие себя и окружающей действительности, осознание человека с отклонением в развитии своей особенности в обществе вызывает появление сложных проблем, которые чаще всего находятся в психологической плоскости, а именно – развитие негативных ощущений, комплекс неполноценности, отсутствие желания жизненной самореализации и т. д.

У людей с ограниченными возможностями в развитии возникают, прежде всего, ощущение собственного негативного отличия, жизненной несостоятельности выполнять определенные действия, изолированности, одиночества, недоступности окружающего реально существующего мира, постоянной зависимости от других людей, в частности от семейного, общественного окружения, предметно-пространственной среды.

Все эти психологические отклонения в состоянии человека с ограниченными возможностями в развитии, возможно смягчить или устранить только благодаря глубоким знаниям реабилитолога особенностей развития таких людей.

Глубокое знание особенностей развития людей с ограниченными возможностями в развитии, дает нам возможность объединить эти отклонения в психическом, физиологическом и физическом проявлениях.

В *психическом* выражении человек с ограниченными возможностями в развитии отмечается незрелостью психики, особенностью эмоционально-волевой сферы, инфантильностью поведения.

В *физиологическом* выражении прослеживаются такие симптомы: задержка моторного развития человека, отрицательное функционирования больших полушарий коры головного мозга, развитие сопутствующих болезней.

В *физическом* выражении присутствуют такие симптомы: физическая слабость, быстрая утомляемость, часто связанная с ней раздражительность, повышенная возбудимость или, наоборот, торможение невротических реакций, невозможность свободных движений человека.

Люди, имеющие отклонения, значительно ограничены возможностями общения, взаимодействия с окружающей средой, они все чаще отказываются от любой деятельности, что требует дополнительных усилий при осуществлении реабилитационной и социальной работы.

К числу общих проблем, которые возникают при реабилитационной работе с людьми с ограниченными физическими возможностями, относят, прежде всего:

- социальную дезадаптированность человека, низкий уровень психических процессов (внимания, предметного и социального восприятия и представлений, памяти, мышления);
- несформированность эмоционально-волевой сферы;
- недостаточность моторного развития, снижение произвольности психических процессов, деятельности и поведения человека в обществе.

Все эти особенности, создаются через существующее отклонения в развитии человека и приводят к существенной задержке развития психических новообразований на каждом возрастном этапе, а также к качественному своеобразию становления личностных качеств.

Представленные выше общие проблемы могут возникать у людей с ограниченными физическими возможностями с различными видами нарушений в неодинаковой степени и в различных комбинациях.

Выводы. Анализ научной литературы позволяет изучить теоретический и практический опыт в теории и практике профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту, которых готовят к реабилитационной работе с людьми с ограниченными возможностями в развитии.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных педагогов, психологов, дефектологов даёт возможность рассмотреть особенности развития людьми с ограниченными возможностями в развитии, особенности которых так необходимы в профессиональной подготовке будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту в вопросе реабилитационной работы.

Глубокое знание особенностей развития людей имеющих ограниченные возможности в развитии играет важную роль в эффективности процесса реабилитационной работы будущих специалистов физического воспитания и спорта.

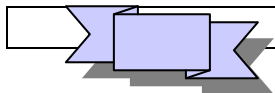
Работа специалистов-реабилитологов, специалистов ЛФК не проходит зря и играет большую роль в дальнейшей реабилитации и коррекции физических и функциональных возможностей детей имеющих ограниченные возможности в развитии.

Представленные работы современных авторов дают возможность применить их опыт в вопросе профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта к реабилитационной работе с людьми с ограниченными возможностями в развитии, оптимально подготовить такого человека общей среде, к обучению в высшем учебном заведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Выготский Л. С. // Собр. соч.: в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 5. – 368 с.
2. Глоба, А. П. Организационные и практические основы физического воспитания калек с нарушениями функций спинного мозга / Глоба А. П. – М. : Сов.спорт, 1990.
3. Горностай, П. П. Психологічні основи рольової реабілітації / Горностай П. П. // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ ст. – 2 ч. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 149-154.
4. Григоренко, В. Г. Педагогические основы физической реабилитации калек с нарушениями функций спинного мозга / Григоренко В. Г. – М. : Советский спорт, 1991. – 184 с.
5. Декларация о правах инвалидов // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – С. 13-14.
6. Єрмаков, І. Г. Життєтворчий потенціал реабілітаційної педагогіки / Єрмаков І. Г. // Реабіліт. педагогіка на рубежі ХХІ ст. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 53-67.
7. Конвенція про права дитини. – К. :Столиця, 1998. – 514 с.
8. Лапшин, В. А. Основы дефектологи / Лапшин В. А., Пузанов Б. П. – М. : Просвещение, 1991.
9. Пинський, Б. І. Формування рухових звичок у учнів допоміжної школи / Пинський Б. І. – М. :Педагогіка, 1977. – 129 с.
10. Пирогова, Є. А. Удосконалювання фізичного стану людини / Пирогова Є. А. – К. : Здоров'я, 1989. – 210 с.
11. Попов, С. Н. Фізична реабілітація / Попов С. Н. – Ростов н/Д., 1999. – 608 с.
12. Фонарев, М. И. Справочник по детской лечебной физкультуре / М. И. Фонарев. – Ленинград : Медицина, 1983. – 360 с.
13. Szkiefkowska, A. Voice rehabilitation in children fitted with hearing aids / Szkiefkowska A., Maniecka-Aleksandrowicz B., Dolecki J. // Central and East European Journal of otorhino-laryngolo giant head and neck surgery. – 1999. – Volume IV, N 1.

Primit 11.11.2014



Mihai Şleahţiţchi, dr. în pedagogie, dr. în psihologie, conf. univ.

**Dicţionar iniţiativ
de
comportament deviant**

[axa *adulter* – *agresivitate*]¹

Adulter, copulaţie voluntară dintre două persoane căsătorite (dar nu una cu cealaltă) sau dintre o persoană căsătorită şi o altă persoană necăsătorită. De regulă, este împărtaşit punctul de vedere potrivit căruia responsabilitatea pentru comiterea *adulterului* trebuie să-i revină în exclusivitate persoanei aflate în căsnicie. Atunci când ambele persoane sunt căsătorite (dar în mod diferit), se consideră că s-au comis acte separate de *adulter*. În anumite cazuri, întâlnite cu preponderenţă în ţările cu un pronunţat caracter patriarhal, doar femeia este acuzată de *adulter*, indiferent de ordinea în care au decurs lucrurile.

Redând o „*căsnicie cu dublă tracţiune*” sau – în alţi termeni – o „*împerechere clandestină între zilele cu soţ şi zilele fără soţ*”, *adulterul*, după cum afirmă *Samael Aun Weor*, autorul faimoasei lucrări *Căsătoria perfectă*, nu este altceva decât crudul rezultat al lipsei de iubire: femeia cu adevărat îndrăgostită ar prefera să moară decât să *adultereze*, iar bărbatul care *adulterează* nu ştie ce înseamnă adevăratul amor. În calitatea sa de „*dragoste ilicită*”, *adulterul* bate cu nemiluita în entitatea fidelităţii conjugale, afectând pentru totdeauna sau – în cel mai bun caz – pentru un timp destul de îndelungat calitatea relaţiilor dintre actorii principali ai instituţiei familiale (devenind din ce în ce mai frecvente, tensiunile, certurile sau chiar violenţele contribuie la apariţia unor extraordinare rupturi afective).

Cu toate că, în majoritatea culturilor, *adulterul* poartă faima unui act comportamental profund imoral, persoanele căsătorite, adeseori, fac abstracţie de acest fapt. Mai multe studii învederează ideea potrivit căreia aproximativ 15% din femei şi aproximativ 25% din bărbaţi au întreţinut, cel puţin o singură dată, relaţii sexuale de provenienţă extraconjugală.

Etimologie: din latinescul *adulterium* [= amestecare (a diferitelor tulpini)]

Sinonime: *infidelitate, felonie, preacurvire, preacurvie* [înv.]

Antonime: *fidelitate, loialitate, devotament*

¹ Anterior, în nr. 2 (35) al Revistei (pp. 86 - 91), a fost prezentată axa ***abandon - adiaforie***

Glosar multilingv:

- adultery [**engl.**];
- adultère [**fr.**];
- ehebruch [**germ.**];
- прелюбодѣяние [**rus.**];
- adulterio [**span.**].

Concepte asociate: infidelitate, felonie, relație extraconjugală, divorț

Referințe bibliografice:

- Laumann E.O., Gagnon J.H., Michael R.T., Michaels S. The social organization of sexuality: Sexual practices in the United States. – Chicago: University of Chicago Press, 1994
- Moralis-Daninos A. Sociologie des relations sexuelles. – Paris: P.U.F., 1982
- Raoul-Duval J. Farmecul discret al adulterului. – București: Editura Humanitas, 2000
- Rădulescu S.M. Sociologia și istoria comportamentului sexual deviant. – București: Editura Nemira, 1996
- Roberts N. Adulter. – București: Editura Lider, 2006
- Șelaru M. Comportamentul sexual aberant. – Iași: Editura Moldova, 1998
- Voinea M. Adulter // C. Zamfir, L. Vlăsceanu (coord.). Dicționar de sociologie. – București: Editura Babel, 1993. – P. 20.
- Wiederman M.W. Extramarital sex: Prevalence and correlates in a national survey // *Journal of Sex Research*. – 1997. – No. 34. – P. 167-174

*

*

*

- Внебрачные половые связи // Сексология: Энциклопедический справочник по сексологии и смежным областям. – Минск: «Беларусская энциклопедия» имени Петруся Бровки, 1994. – С. 45-46.

Agitație, stare de neliniște excesivă exteriorizată prin mișcări grăbite și dezordonate. Grimasele, crizele de nervi, cuvintele sau/și gesturile intempestive sunt „cărțile de vizită” ale unei asemenea stări. În linii mari, spun specialiștii - K. Lewin, spre exemplu - , a fi *agitat* înseamnă a da dovadă de slăbiciune în situațiile critice. Or, stilul comportamental care are la bază excitația psihomotrică și care se exprimă prin turbulență, teatralism, confuzie și

brambureală nu are decât să ateste prezența spiritului de inadaptare, a incapacității de a opune rezistență tensiunilor distructive venite din interiorul sau exteriorul ființei umane. Mai mult, arată aceiași specialiști, aflarea sub imperiul stării de *agitație* poate fi interpretată ca o tentativă inabilă de evitare a unor momente dificile.

Agitația care se face simțită în mediul indivizilor cu psihic sănătos nu trebuie confundată cu cea existentă în mediul indivizilor cu dereglări psihice. În ultimul caz, fenomenul ia forme dintre cele mai grave și mai periculoase. Manifestările cu caracter anxios, psihopatic, maniacal, schizofrenic, epileptic sau/și isteric constituie dominantele vieții de zi cu zi. La acest moment, se impune, mai întâi de toate, îngrijirea spitalicească a individului, și nu reeducarea lui.

Etimologie: din latinescul *agitatio* (-onis) [= „a mișca cu putere”]

Sinonime: *impaciență, febrilitate, înfrigurare, nervozitate, neliniște, trepidanță*

Antonime: *calm, calmitate, imperturbabilitate, stăpânire de sine, cumpănire*

Glosar multilingv:

- agitation [*engl.*];
- agitation [*fr.*];
- agitation [*germ.*];
- ажитация [*rus.*];
- agitación [*span.*]

Concepte asociate: *impaciență, febrilitate, nervozitate, trepidanță.*

Referințe bibliografice:

- Postel J. Agitație // Chelcea S. (ed.). Dicționar de psihosociologie. – București: Editura I.N.I., 1998. – P. 10-11.
- Postel J. Agitation // H. Bloch, R. Chemama, A. Gallo, P. Leconte, J.-F. Le Ny, J. Postel, S. Moscovici, M. Reuchlin et É. Vurpillot (eds.). Grand Dictionnaire de la Psychologie. – Édition mise à jour. – Paris: Larousse, 1992. – P. 21.
- Sillamy N. Agitație // N. Sillamy. Dicționar de psihologie / Traducere, avanprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. – București: Editura Univers Enciclopedic, 1990. – P. 18.

*

*

*

- Карпенко Л.А. Ажитация // А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский (ред.). Психология. Словарь. – Москва: Политиздат, 1990. – С. 13.
- Юрчук В.В. Ажитация // В.В. Юрчук. Современный словарь по психологии. – Минск: Издательство «Современное Слово», 1998. – С. 12.

Alocentrism, centrare excesivă pe interesele, trăirile, ideile, convingerile și acțiunile altuia. Fiind opusă egocentrismului, această stare de spirit îi caracterizează, preponderent, pe indivizii care se atașează – direct sau indirect, mai mult sau mai puțin – culturilor de factură colectivistă, adică unor tipuri de gândire socială prin care drepturile și aspirațiile individuale sunt suprimate de drepturile și aspirațiile împărtășite la nivel de grup. *Alocentricii*, afirmă specialiștii – C. Chiru, bunăoară –, își definesc sinele de o manieră interdependentă (mai multă responsabilitate și stabilitate față de alții), acordând prioritate scopului general în dauna năzuințelor private și punând accentul pe obligațiile față de *in-group*, și nu pe atitudini ca factori determinanți ai comportamentului social.

Termenul de *alocentrism* își face apariția la 1985, atunci când H.C. Triandis, K. Leung, M. Villareal și F.L. Clack publică, în *Journal of Research in Personality*, articolul intitulat *Allocentric versus idiocentric tendencies: convergent and discriminant validation*. Din acel moment și până astăzi, *alocentrismul* și *idiocentrismul* redau punctele de la capătul unui continuum, exact ca și în cazul cu termenii de *extraversie* și *introversie*.

Etimologie: din. grecescul **allos** [= altul, diferit] și latinescul **centrum** [= centru]

Sinonime: altruism, filantropie, empatie

Antonime: egocentrism, egoism, egotism

Glosar multilingv:

- *alocentrism* [**engl.**];
- *alocentrism* [**fr.**];
- *alocentrism* [**germ.**];
- *аллоцентризм* [**rus.**];
- *alocentrism* [**span.**]

Concepte asociate: altruism (exagerat), nepăsare (față de sine), intropatie, idiocentrism

Referințe bibliografice:

- Bronckart J.-P. Alocentrism // R. Doron, Fr. Parot. Dicționar de psihologie. – București: Editura Humanitas, 1999. – P. 48
- Chiru C. Alocentrism // S. Chelcea, P. Iluț (coord.). Enciclopedie de psihosociologie. – București: Editura Economică, 2003. – P. 26-27
- Triandis H.C., Leung K., Villareal M., Clack F.L. Allocentric versus idiocentric tendencies: convergent and discriminant validation // *Journal of Research in Personality*. – 1985. – No. 19. – P. 395- 415

- Turcu F., Turcu A. Dicționar explicativ de psihologie școlară. – București: Editura *Eficient*, 2000. – P. 36.

Amoralism, sistem de gândire care propagă indiferență sau – mai rău – se situează în opoziție față de valorile morale existente. De regulă, etiologia fenomenului ține fie de caracterul imperfect/disfuncțional al normelor chemate să dea „consistență și sens” vieții de zi cu zi, fie de tendința unor indivizi „asociali” de a-și defini linia comportamentală prin raportare la normele naturale ori estetice. În mediul indivizilor cu dereglări psihice, același fenomen își face apariția pe fundalul pierderii simțului moral sau a capacității de-a formula și emite judecăți cu caracter altruist.

Amoral, susțin filosofi, nu înseamnă neapărat *imoral*. Și aceasta pentru că cea dintâi categorie îi are în vedere pe indivizii care nu conștientizează în deplinătate „*ce e bine și ce e rău*” sau nu au cunoștințele necesare cu privire la existența și funcționarea judecăților morale. F. Nietzsche, în *Dincolo de bine și de rău*, dar și H.-L. Bergson, în *Cele două surse ale moralei și religiei*, arată că aceia care îi înfățișează, pentru moment, pe tipii amoral, fiind luați drept „mari criminali” în virtutea nerespectării totale a normelor existente, au toate șansele să devină, într-un anume viitor, „cei mai mari moraliști ai umanității”.

În sursele de specialitate, de multe ori, se disting două tipuri importante de *amoralism* - cel *social* și cel *absolut*. În timp ce primul tip atestă „*absența sensului convențiilor*”, cel de-al doilea indică la „*absența totală a sensului valorilor umane*”.

Etimologie: din grecescul *a* [= *fără*] și latinescul *moralis* [= *moral*]

Sinonime: *amoralitate, imoralitate, dezmăț*

Antonime: *moralism, moralitate*

Glosar multilingv:

- *amoralism* [*engl.*];
- *amoralisme* [*fr.*];
- *amoralismus* [*germ.*];
- *аморализм/безнравственность* [*rus.*];
- *amoralidad* [*span.*]

Concepte asociate: *amoralitate, imoralitate, dezmăț, desfrânare, depravare*

Referințe bibliografice:

- *Bergson H.-L.* Cele două surse ale moralei și religiei. – Iași: Editura Institutul European, 1998
- *Julia D.* Amoralism // *D. Julia.* Dicționar de filosofie / Traducere, avânprefață și completări privind filosofia românească de dr. *L. Gavriliu.* – București: Editura Univers Enciclopedic, 1998. – P. 18-19
- *Nietzsche F.* Dincolo de bine și de rău / Traducere de *V. Scoradet.* – București: Editura Fundației Culturale Ideea Europeană, 2004
- *Roojen van M.* Moral Rationalism and Rational Amoralism // <http://www.mvr1.com/mrra.pdf>
- *Selosse J.* Amoralism // *R. Doron, Fr. Parot.* Dicționar de psihologie. – București: Editura Humanitas, 1999. – P. 56
- *Superson A.* The Moral Skeptic. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – P. 127-159.

Agresivitate, formă de comportament ostil orientat către anumite obiecte, persoane sau către sine în scopul producerii unor daune [materiale, psihologice, morale ori mixte].

La polul opus *agresivității* se află *comportamentul prosocial* [= „tipul de comportament intenționat, realizat în afara obligațiilor de serviciu, orientat spre conservarea, susținerea și promovarea valorilor sociale, fără așteptarea vreunei recompense morale sau materiale din partea altora”] sau/și *comportamentul autistic* [= „tipul de comportament care se caracterizează prin închiderea în sine în cazul unei situații frustrante pentru individ”].

Caracterizându-se prin reacții brutale, distructive și de atacare, agresivitatea nu trebuie, totuși, confundată sau identificată cu *actul comportamental antisocial*, cu *delincvența* sau cu *infracționalitatea*. Ce i se întâmplă, bunăoară, în ring luptătorului de arte marțiale? Comportamentul lui, fără doar și poate, poartă amprenta agresivității. Cu toate acestea, într-un asemenea caz, nu putem vorbi de comportament antisocial. De asemenea, nu orice comportament infracțional sau antisocial presupune agresivitate. La fel, agresivitatea nu înseamnă neapărat violență. Or, de foarte multe ori, intenția clară de a vătăma, de a cauza pagube și răni nu are ieșire directă la ceea ce poartă numele de siluire (otrăvirea unei persoane, spre exemplu, este un act agresiv, dar nu și bazat pe întrebuințarea forței brutale).

În sursele de specialitate, editate atât la noi, cât și în străinătate, găsim mai multe criterii de clasificare a fenomenului de agresivitate:

[a] în funcție de *agresor* sau de persoana care *aprobă comportamentul agresiv* putem vorbi despre:

- agresivitatea tânărului și agresivitatea adultului;

- agresivitatea masculină și agresivitatea feminină;
- agresivitatea individuală și agresivitatea colectivă;
- agresivitatea spontană și agresivitatea premeditată;

[b] în funcție de *mijloacele utilizate în vederea realizării intenției agresive* avem:

- agresivitate fizică și agresivitate verbală;
- agresivitate directă [care presupune contactul nemijlocit cu persoana agresată] și agresivitate indirectă [care presupune existența unor intermediari între agresor și persoana agresată];

[c] în funcție de *scopul urmărit* există:

- agresivitate orientată spre obținerea de beneficii [materiale, morale sau psihologice];
- agresivitate orientată rănirea și/sau chiar distrugerea victimei;

[d] în funcție de *forma de manifestare a comportamentului agresiv* se poate vorbi despre:

- agresivitatea violentă și agresivitatea non-violentă;
- agresivitatea latentă și agresivitatea manifestă;

[e] în funcție de *urmările manifestărilor comportamentale cu caracter bățaios* se profilează:

- agresivitatea malignă [distructivă];
- agresivitatea benignă [non-distructivă];

[f] în funcție de *gradul de planificare a acțiunilor cu caracter agresiv* se impune:

- agresivitatea instrumentală [care se produce în baza unui plan dinainte stabilit];
- agresivitatea emoțională/ostilă [care se produce pe neașteptate, de o manieră impulsivă, năvalnică, fără a avea la bază un plan dinainte stabilit].

Etiologia fenomenului de agresivitate este plurivalentă. S. Freud și K. Lorenz, ca să punem începuturile unei analize succinte a subiectului în cauză, erau de părerea că oamenii se nasc

cu predispoziția de a fi agresivi. Chiar dacă, la acești doi mari creatori de teorii și concepte psihologice, anumite accente nu sunt puse în același fel [la S. Freud, agresivitatea apare ca fiind predominant distructivă, iar la K. Lorenz – ca fiind esențială pentru supraviețuire, având o incontestabilă valoare adaptativă], ideea centrală, pe care o propagă atât unul, cât și altul, rămâne a fi, oricum, una și aceeași: *impulsiunile agresive fac parte din arsenalul energiilor cu caracter ereditar, ele urmând să fie neapărat raliat, în timp, prin instruire sau educare, unor acțiuni cu finalitate nedistructivă, pozitivă, edificatoare*. Aducând critici punctului de vedere potrivit căruia agresivitatea ține de factorul ereditar, numeroși specialiști din domeniul științelor despre om și societate (ne referim, preponderent, la antropologi, pedagogi, psihologi și sociologi) spun că dacă agresivitatea redă în mod firesc o construcție de origine instinctuală, atunci la fel de firesc ar fi să întâlnim de zi cu zi foarte multe asemănări între toți acei care au adoptat sau urmează să adopte comportamentul agresiv. În realitate, însă, așa ceva nu se întâmplă. Din contra, între indivizii care au adoptat sau sunt pe cale să adopte comportamentul agresiv există, de regulă, diferențe semnificative. Evident, criticile aduse interpretărilor centrate pe natura instinctuală a agresivității nu pot însemna ignorarea substratului fiziologic/biologic al acesteia. Numeroși cercetători, de pe diferite meridiane ale mapamondului, au demonstrat că adoptarea de către individ a comportamentului de tip agresiv este adeseori legată de excitarea unor anumite zone ale cortexului [= *factorul neuronal*], de specificul funcționării glandelor endocrine [= *factorul hormonal*] și de creșterea nivelului de alcool în sânge sau scăderea bruscă a glicemiei [= *factorul biochimic*].

Dacă pentru unii este valabilă afirmația gen „*agresivitatea este înăscută*”, atunci pentru alții primează aserțiunea de tipul „*agresivitatea este un răspuns la frustrare*”. Vom reaminti că încă în secolul trecut cercetătorilor de la *Yale University* le-a reușit un experiment, prin care, pentru întâia oară, s-a demonstrat că *indivizilor ajunși în imposibilitatea atingerii obiectivelor pe care și le-au propus le este proprie tendința spre agresivitate*. Ce e drept, de foarte multe ori, agresivitatea provenită din starea de frustrare nu „bate” atât în cauzele acestei stări (care, prin definiție, poartă un caracter complex și care, fiind adeseori improbabile sau contestabile, nu oferă sentimentul de infailibilitate), cât în așa-numitele „*ținte sigure*” [neavând, spre exemplu, posibilitatea să-și sancționeze șeful/șefii, persoana se ceartă acasă cu partenerul conjugal sau lovește în cineva mai slab ca ea]. Deși expresia „*agresivitatea este răspuns la frustrare*” nu este atât de dubioasă ca expresia „*agresivitatea este înăscută*” (orice s-ar spune, frustrarea într-adevăr produce supărare sau – în alți termeni – generează starea de pregătire emoțională necesară pentru a da curs agresivității), există, totuși, un argument care arată că și de această dată asistăm la un demers interpretativ despre care nu se poate spune că este absolut, universal, perfect sau

necondiționat: *fiind frustrată, persoana poate da sau nu poate da curs sentimentelor negative de care este cuprinsă, decizia finală depinzând de experiența de viață, cultura și inteligența ei.*

O altă explicație a fenomenului de agresivitate ține de ideea conform căreia el *desemnează un comportament social învățat*. În strânsă legătură cu acest gen de abordare, și-a făcut apariția – în a doua jumătate a secolului XX – *teoria învățării sociale a agresivității* (autor – A. Bandura), o teorie potrivit căreia comportamentul cu caracter dăunător se învață, de cele mai multe ori, de la *alții*, fie în *mod direct* (recompenselor și pedepselor, revenindu-le, în acest caz, rolul de catalizator originar), fie în *mod indirect* (prin observarea și imitarea felului de a fi al altora, dar mai ales al unor „altora adulți”). În majoritatea surselor de specialitate, se consideră că modele de conduită agresivă se formează, de regulă, în *condițiile familiei* (copiii violenți provin, cu precădere, din familiile în care unul din părinți, cel puțin, a fost educat prin aplicarea sistematică și nemiloasă a pedepselor fizice), la *școală* (o atmosferă școlară agresivă a condus dintotdeauna la educarea generațiilor tinere în spiritul intoleranței și irascibilității), în *mediul social* (în comunitățile care tolerează sau chiar încurajează brutalitatea, nestăpânirea și impulsivitatea, apariția persoanelor cu orientări comportamentale distructive redă ceva firesc, o normalitate, o stare de lucruri acceptată, dacă nu chiar admirată) și prin mijlocirea *mass-media* (pe an ce trece, tot mai frecvent, ziarele, revistele, cinematografele și, în special, televiziunea oferă modele de conduită agresivă, fizică sau verbală, directă sau indirectă, latentă sau manifestă).

Cu timpul, în continuarea concluziilor la care ajung S. Freud, K. Lorenz, cercetătorii de la *Yale University* sau A. Bandura, apar și alte abordări legate de etiologia fenomenului de agresivitate. Între aceste abordări, se evidențiază, în mod special, cea care ia în vizor *construcția temperamentală a individului* [s-a demonstrat că anumite temperamente – cum ar fi cel *coleric*, *nervos* sau *sentimental* – pot relativ ușor conduce la apariția stărilor de neîngăduință, dușmănie și ură; cunoașterea temperamentului, afirmă tot mai mulți specialiști, trebuie să devină „un punct de plecare pentru identificarea modalităților de gestionare a impulsurilor și comportamentelor agresive”] și cea care pune accentul pe *nivelul scăzut al stimei de sine* [numeroși cercetători au stabilit existența unei legături directe între nivelul stimei de sine și gradul de manifestare a tendințelor agresive (cu cât încrederea în forțele și capacitățile proprii este mai scăzută cu atât tentația de a fi agresiv este mai expresivă și invers: cu cât încrederea în propriile capacități este mai mare cu atât ispita de a fi agresiv este mai puțin ieșită în relief)].

Cât privește administrarea fenomenului de agresivitate, putem remarca – de rând cu numeroși specialiști din domeniu [cum ar fi K. Lorenz sau N. Timbergen, W. Scott sau J. Dollard, A. Bandura sau R. Baron, L. Berkowitz sau A.H. Buss] – că există mai multe posibilități de intervenție. Una din ele este *catharsisul*. S-a demonstrat, nu o singură dată, că energia negativă

provenită din stările de frustrare sau impulsunile cu caracter libidinal poate fi relativ ușor descărcată fie prin antrenarea masivă a imaginarului și a fanteziilor [*idee acreditată de S. Freud*], fie prin angajarea respectivelor categorii de indivizi în acțiuni violente „pașnice”, care nu au consecințe antisociale și care presupun practicarea sporturilor sau agresarea unor obiecte neînsuflețite [*idee avansată de către Platon*], fie, în sfârșit, prin vizionarea și comentarea unor piese de teatru, a unor filme sau spectacole sportive în care violența „este la ea acasă” [*idee emisă de Aristotel*]. O altă posibilitate de administrare a agresivității este *pedeapsa*. Fiind folosită din cele mai vechi timpuri, ea are în vedere atât sancționarea, cât și prevenirea comportamentelor compuse din adversitate, brutalitate sau/și inimizitate. În fond, există două tipuri de pedeapsă – *instituționalizată* (= formală, legală, juridică) și *neinstituționalizată* (= informală, ilegală, nejuridică). Deși mult timp s-a crezut că pedeapsa „*este ruptă din soare*”, constituind un mijloc dacă nu ideal, atunci aproape ideal de combatere a manifestărilor de ostilitate, astăzi se afirmă – cu o frecvență crescândă – că rolul ei „*este greu de apreciat*”. În sprijinul unui asemenea unghi de vedere, sunt aduse, de cele mai multe ori, exemplele legate de *recidivism* sau de *reacțiile de transfer* ale indivizilor sancționați (adeseori, copiii pedepsiți de familie pentru manifestări de agresivitate aleg să se comporte agresiv în afara ei). Cea de-a treia posibilitate de administrare a fenomenului de agresivitate ține de *minimizarea efectelor nocive ale învățării sociale*. Or, știindu-se că „linia comportamentală de origine agresivă” se învață sau, în alte cazuri, se imită, este firesc să evităm orice tip de contacte interumane care – într-o măsură mai mare sau mai mică – ne-ar face să fim impulsivi și brutali. În educație, spun specialiștii, accentul trebuie pus pe „înarmarea” individului cu anumite „filtre anti-agresive” apte să-l ferească de „răspunsuri violente la diverși stimuli”.

De rând cu *pedeapsa*, *catharsisul* și *minimizarea efectelor nocive ale învățării sociale*, în literatura de specialitate, la numeroși autori, dăm de încă trei posibilități de administrare a fenomenului de agresivitate. Prima din posibilitățile enunțate vizează *dezvoltarea autocontrolului în situațiile de conflict* („orice persoană care își ține sub control emoțiile negative și reacțiile legate de apariția acestora prezintă o probabilitate crescută de nonimplicare într-o eventuală situație de conflict”), cea de-a doua – *formarea comportamentelor de alternativă* („dacă vedem că, la o serie de stimuli, persoana are un răspuns automat agresiv, trebuie să înlocuim acest răspuns cu un alt răspuns aflat cu o treaptă mai sus pe scările de adaptabilitate și acceptabilitate”), iar cea de-a treia – *familiarizarea cu tehnicile de reducere a nivelului de agitație psihomotorie* (odată stăpânită, metoda de relaxare *Jacobson*, spre exemplu, „poate fi de mare folos în situațiile în care individul cu greu își stăpânește pornirile belicoase, dorința de a-și asigura trebuințele vitale prin aplicarea forței brutale”).

Etimologie: din cuvintele grecești **aggređior** [= „a merge către ceva sau cineva”, „a se apropia de cineva cu un scop”, „a lua cu asalt”] și **aggređi** [= „atac”]

Sinonime: *adversitate, vrăjmășie, ostilitate, violență, dușmănie*

Antonime: *inagresivitate, neagresivitate, nonagresivitate, prietenie, simpatie*

Glosar multilingv:

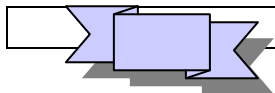
- aggression [**engl.**];
- agression [**fr.**];
- aggression [**germ.**];
- агрессивность [**rus.**];
- agresión [**span.**].

Concepte asociate: *adversitate, antipatie, atrocitate, bestialitate, brutalitate, dușmănie, impolitețe, inimicizie, ostilitate, violență*

Referințe bibliografice:

- Aronson E. The Social Animal. – New York: W.H. Freeman and Company, [1972]/(1995)
- Bandura A. Aggression: A Social Learning Analysis. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973
- Baron R. Human Aggression. – New York: Plenum Press, 1977
- Baron R., Richardson D. Human Aggression. – New York: Plenum Press, 1994
- Berkowitz L. Aggression. – New York: McGraw-Hill, 1993.
- Buss A.H. The Psychology of Aggression. – New York: Wiley, 1961
- Eibe-Eibesfeldt I. Agresivitatea umană. Studiu etologic. – București: Editura Trei, 1995
- Geen R.G. Human Aggression. – Buckingham: Open University Press, 2001
- Lorenz K. Așa-zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii. – București: Editura Humanitas, 2005
- Moyer K.E. The psychobiology of aggression. – New York: Harper & Row, 1976
- Scott J.P. Aggression. – Chicago: University of Chicago Press, 1958

Primit 24.11.2014



CORELATELE PSIHOLOGICE ALE EXPERIENȚEI OPTIMALE

Ion Negură, conf. univ., dr.

Summary

The aim purpose of this study is to identify those personality factors which are responsible for the emergence and consolidation of optimal experience. Experimental approach focused on the study of three variables, one of which optimal experience, was considered the dependent variable, while the other two independent variables: extraversion and emotional stability. The experiment was conducted on 232 participants. Analysis of experimental data evolves the idea that appearance and installation of optimal experience is driven mainly by two factors of personality: extraversion and emotional stability, which favors or, on the contrary, discourages its development and proper functioning.

Key words: personality factor, optimal experience, extraversion / introversion, emotional stability / neuroticism.

Rezumat

Scopul urmărit în inițierea și derularea acestui studiu a fost identificarea a celor factori de personalitate care se implică în instalarea și dezvoltarea experienței optimale. Experimentul psihologic a presupus activarea și monitorizarea a trei variabile, una dintre ele fiind experiența optimală considerată ca variabilă dependentă și altele două – extraversiune și nevrotismul – ca variabile independente. Experimentul a fost efectuat pe un eșantion de 232 subiecți cărora li s-au aplicat tehnici de măsurare a variabilelor experiența optimală, extraversiunea / introversiunea și stabilitatea emoțională / nevrotismul. Procesarea statistică a datelor experimentale și analiza lor au degajat ideea potrivit căreia apariția, instalarea și consolidarea experienței optimale este determinată în linii mari de doi factori de personalitate: extraversiunea / introversiunea și stabilitatea emoțională / nevrotismul, care fie că favorizează sau, din contra, defavorizează dezvoltarea și buna funcționare a experienței optimale.

Cuvinte cheie: factori de personalitate, experiență optimală, extraversiune, introversiune, stabilitate emoțională, nevrotism.

Problema și ipoteza de cercetare. Fiecare dintre noi am trăit momente în care am simțit că avem controlul asupra acțiunilor noastre, că suntem stăpâni ai propriului destin. În asemenea rare momente, suntem într-o stare de încântare profundă, a cărei amintire este durabilă și rămâne un fel de reper a ceea ce ar trebui să fie viața. M. Csikszentmihalyi numește această stare *experiența optimală* sau *experiență-flux* și semnifică, vorbind simplu, stările de trăire a vieții la parametrii maximi, stări de beatitudine și extaz sau încă și mai simplu, experiența optimală înseamnă trăirea fericirii depline (Csikszentmihalyi, 2007a). Conceptul de experiență optimală este înrudit semantic cu cel de fericire sau stare de bine (Argyle & Lu, 1990; Muntele-Hendreș, 2009; Seligman, 2004; Аргайл, 2003), ceea ce ne îndreptățește să le folosim ca sinonime, evident ținând cont de faptul că fiecare termen are conotațiile sale și oportunități specifice de întrebuințare. Experiența optimală este ceea ce simte un navigator când a înălțat pânzele și vântul îi biciuiește fața, iar ambarcațiunea spintecă valurile ca o spadă, explică metaforic Csikszentmihalyi (2007a). Experiența optimală apare atunci când în conștiință există ordine, când nu e nevoie să-ți faci griji, când nu există nici

un motiv pentru a pune sub semnul întrebării adecvanța gândurilor și faptelor. Feedbackul pozitiv întărește eul, mai multă atenție fiind disponibilizată pentru a se ocupa de adevăratele probleme de ordin intern sau extern. Aceste trăiri reprezintă experiența optimală, experiență care îi permite omului să-și investească toată energia de care dispune în atingerea scopurilor sale, deoarece nu există vreo confuzie sau disfuncție în conștiință ce trebuie remediată și nici vreo amenințare de care eul trebuie să se apere. Viața este sub control, iar subiectul se simte deplin stăpân al ei. „În aceste momente, scrie Csikszentmihalyi (2007b, p. 43-44), conștiința estecopleșită de experiențe, iar aceste experiențe se află în armonie unele cu celelalte. Spre deosebire de ceea ce se întâmplă adeseori în viața de zi cu zi, ceea ce simțim, ceea ce ne dorim și ceea ce gândim – totul este în armonie în astfel de clipe”. Și conchide: ”Aceste momente excepționale sunt ceea ce eu numesc *experiențe-flux*” (idem, 2007b, p.44) sau experiență optimală, adăugăm noi.

Iată de ce nu e de mirare că oamenii din toate timpurile au fost mereu în căutarea experienței optimale sau, exprimându-ne în termeni mai vechi, a fericirii. Nici contemporanul nostru nu a scăpat de această ispită și caută obsesiv răspuns la întrebarea capitală a vieții lui *Cum poți deveni fericit ?* sau, cum i-ar plăcea lui Csikszentmihalyi, *Cum am putea dobândi și trăi experiență optimală?* Psihologia științifică s-a angajat în a dobândi cunoștințe valide și relevante problemei în discuție. O mărturie elocventă o constituie chiar teoria și practica experienței optimale a lui M. Csikszentmihalyi(2007a, 2007b) pe care am luat-o ca bază conceptuală și metodologică pentru studiul nostru.

A face cercetări cu caracter empiric în problema fericirii a fost o intenție extrem de riscantă. Fericirea e o temă atât de complicată și atât de impregnată de speculații filosofice, etice, încât orice demers experimental asupra ei se anunță a fi foarte dificil și anevoios. Ne-am asumat riscul încurajați fiind de Csikszentmihalyi care ne-a oferit conceptul de fericire gata operaționalizat, rafinat și redenumit în experiență optimală și făcându-l astfel bun pentru o cercetare cu caracter empiric.

Proiectul nostru științific se înscrie în aria tematică a cercetărilor lui Csikszentmihalyi și vine cu o completare la cunoașterea științifică a ceea ce înseamnă a deveni fericit și a fi fericit. Csikszentmihalyi s-a focusat pe problema condițiilor psihologice ale experienței optimale și, în rezultat, a descoperit aceste condiții, ele fiind: o activitate stimulativă ce solicită aptitudinile personale, concentrarea acțiunii și atenției asupra prioritarului, scopuri clare și feedback, refuzul de a te lăsa distras, executarea puterii de control asupra acțiunii. Noi însă am deplasat accentul pe personalitate, pe resorturile interioare ale omului care îl fac să fie fericit sau nefericit. Kuzma Prutkov, într-un celebru aforism, rezolvă problema fericirii extrem de simplu, tranșant și categoric: „Vrei să fii fericit? Fii!”. Acest îndemn vine din supoziția că ar exista niște structuri interne ale

ființei umane care fac posibilă experiența optimală și o gestionează. Care sunt aceste structuri sau, mai exact, care sunt acei factori de personalitate care răspund de experiența optimală și constituie obiectul cercetării noastre.

Metodologia cercetării. În urma unui studiu exploratoriu privind relația dintre factorii de personalitate identificați și măsurați cu ajutorul Chestionarului 16 PF al lui Kettell și experiența optimală relevată prin aplicarea Testului fericirii Oxford am avansat **ipoteza de cercetare** care se referă la 2 predicții privind modul în care s-ar raporta experiența optimală la anumiți factori de personalitate:

- 1) experiența optimală este determinată de factorul *extraversiune / introversiune*, în sensul că extraversiunea favorizează experiența optimală, în timp ce introversiunea o blochează.
- 2) experiența optimală este determinată de *stabilitatea / instabilitatea emoțională*, în sensul că stabilitatea emoțională favorizează experiența optimală, în timp ce instabilitatea emoțională, nevrotismul, o blochează.

Pentru a obține date științifice necesare pentru a discuta relevanța ipotezelor avansate și a le testa valabilitatea științifică a fost organizat un experiment psihologic, realizat pe teren sub conducerea noastră de masterandele Victoria Pancenco (Pancenco, 2013) și Tatiana Trebiș (Trebiș, 2013). Experimentul a fost focusat pe realizarea următoarelor **obiective**:

- 1) a stabili nivelul experienței optime la studenții contemporani;
- 2) a determina caracterul și conținutul relației dintre experiența optimală și extraversiunea / introversiunea subiecților implicați în cercetare;
- 3) a determina caracterul și conținutul relației dintre experiența optimală și stabilitatea / instabilitatea emoțională.

Eșantionul. Cercetarea experimentală a fost efectuată pe 232 subiecți în perioada ianuarie – martie 2013.

Variabilele de cercetare. În experiment au fost supuse monitorizării și analizei trei variabile: două variabilele independente - 1) extraversiune / introversiunea și 2) stabilitatea / instabilitatea emoțională (nevrotismul) și o variabilă dependentă: experiența optimală.

Tehnicile de cercetare. Pentru a obține date despre extraversiune și stabilitate emoțională am utilizat: *Testul de personalitate multifactorial 16PF Cattell* și *Chestionarul de personalitate Eysenck (EPQ)*, iar experiența optimală am măsurat-o cu *Chestionarul de fericire Oxford*, elaborat de Peter Hills & Michael Argyle, 1998.

Factorii de personalitate și experiența optimală la studenți. Vom începe cu studiul relației dintre experiența optimală și extraversiune / introversiune. Pentru a verifica ipoteza conform căreia

experiența optimală se află în strânsă legătură cu extraversiunea / introversiunea am analizat scorurile obținute de subiecți la factorul A al Chestionarului 16PF Cattelle categorii: foarte scăzută, scăzută, medie, ridicată, foarte ridicată și le-am pus în relație cu datele ce reflectă nivelul de experiență optimală stabilit prin Chestionarul Oxford: scăzut, mediu, ridicat.

Tabelul 1 reflectă modul în care se raportează dimensiunea de personalitate *extraversiunea* la experiența optimală a subiecților supuși cercetării.

Tabelul 1. Relația dintre nivelele extraversiunii și cele ale experienței optimele

Nivel extraversiune Nivel exper. optim	Foarte scăzut	Scăzut	Mediu	Ridicat	Foarte ridicat
Scăzut	42	18	0	0	0
Mediu	0	28	66	0	0
Ridicat	0	0	13	42	23

Chiar la o lectură fugară și de suprafață a Tabelului 2 vom observa cu ușurință că o dată cu creșterea scorurilor la extraversiune crește și nivelul experienței optimele. Din totalul de 42 din subiecți cu nivel foarte scăzut al extraversiunii toți au un nivel scăzut al experienței optimele, adică 100% din cei cu nivel foarte scăzut; din 46 din studenții cu nivel scăzut al extraversiunii 18 au un nivel scăzut al experienței optimele și 28 dintre ei au nivel mediu al experienței optimele, corespunzător 40% și 60%; din totalul de 79 din subiecți cu extraversiune medie 66 au nivel mediu al experienței optimele și 13 dintre ei au nivel ridicat (corespunzător 84% și 16%); din 42 din totalul studenților cu nivel ridicat și 23 cu nivel foarte ridicat al extraversiunii toți au un nivel ridicat al experienței lor optimele.

Concluzia care se impune de logica indicatorilor statistici privind relația dintre extraversiunea personalității și nivelul ei de trăire a experienței optimele stabiliți în experiment rezidă în ideea că experiența optimală și intensitatea trăirii ei de către subiect se află în raport direct cu nivelul lui de extraversiune. Altfel spus, persoanele extravertite au mai multe șanse în plus de a trăi stări de flux, de extaz, de beatitudine, de joie de vivre, cum ar spune francezii, decât cele introvertite. Faptul stabilit de noi că persoanele extravertite sunt mai predispuse la trăirea experienței optimele rezonază cu rezultatele obținute de Argyle, M. & Lu, L(1990). Acești autori au stabilit că scorurile de la scala extraversiune a Chestionarului Eysenck corelează strâns ($r = 0,5$) cu scorurile de la Oxford Happiness Inventory, instrument ce măsoară fericirea. De altfel și Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1980) au scos ceva mai înainte în evidență rolul important jucat de extraversiune ca dimensiune a personalității în apariția și instalarea stărilor de bine. Mai mult decât atât,

extraversiunea poate servi drept predictor al fericirii, au conchis ei în urma unui studiu longitudinal.

Relație strânsă dintre extraversiune și stările afective pozitive a fost relevată și descrisă într-un studiu efectuat pe un eșantion internațional de studenți, proveniți din 40 de state, fapt care arată că relația extraversiune – starea de bine se datorează nu doar factorilor culturali specifici doar unei națiuni (Lucas & col., 1998, apud Diener & Lucas, 2000). Extravertiții sunt mult mai receptivi la inducția dispoziției pozitive decât introvertiții. Ipoteza influenței temperamentului asupra stării subiective de bine a fost testată în multiple cadre teoretice. Gray (apud Diener & Lucas, 2000) a sugerat că substratul biologic care mărește receptivitatea extravertiților la stimuli pozitivi se numește Sistem de activare comportamentală (Behavioral Activation System -BAS). Acest sistem este sensibil la semnale de recompensă, spre deosebire de sistemul de inhibiție comportamentală, care este receptiv la semnale de pedeapsă. BAS poate fi responsabil de producerea emoțiilor pozitive, și atunci diferențele individuale la nivelul forței acestui sistem pot conduce la nivele diferite de fericire. Expoși la aceiași stimuli pozitivi, indivizii cu un BAS mai puternic vor răspunde altfel decât cei cu un BAS mai slab. Chiar dacă extraversiunea este legată de fericire cu un coeficient de corelație ridicat, există o minoritate care nu intră în patrunul majorității, adică există introvertiți fericiți care au scoruri înalte la alte caracteristici de personalitate. Oricum, extraversiunea are un cuvânt greu de spus în producerea și trăirea emoțiilor pozitive care, prin asimilare, devin elemente ce fac parte chiar din natura sa.

Studiul relației dintre experiența optimală și nevrozism /stabilitatea emoțională. În scopul verificării ipotezei conform căreia experiența optimală se află în strânsă legătură cu nevrozismul / stabilitatea emoțională, vom analiza datele experimentale obținute în urma măsurărilor făcute asupra celor două variabile puse în joc: experiența optimală și stabilitatea emoțională.

Tabelul 2 conține distribuțiile subiecților după nivelul stabilității emoționale și cel al experienței optimale, puse „față în față”. Examinarea ei ne va oferi răspunsul la întrebarea dacă stabilitatea emoțională influențează cumva experiența optimală și dacă da, atunci în ce sens.

Tabelul 2. Relația dintre nivelele stabilității emoționale și cele ale experienței optimale.

Stabil. emoțion. Exper. optim.	Foarte scăzută	Scăzută	Medie	Ridică	Foarte ridicată
Scăzută	30	23	0	0	0
Medie	0	0	68	37	0
Ridică	0	0	0	30	44

Cercetând tabelul 2, constatăm că din 53 de subiecții cu rată foarte scăzută și scăzută a stabilității emoționale (corespunzător foarte înaltă și înaltă pentru nevrotism) toți 53, deci 100% au manifestat un nivel scăzut al experienței optimale; din 68 studenți cu nivel mediu al stabilității emoționale toți 68 (100%) au nivel mediu al experienței optimale; din 67 subiecții cu un nivel ridicat al stabilității emoționale 37 (55%) au un nivel mediu al experienței optimale și 30 (45%) nivel ridicat și din 44 subiecții cu nivel foarte ridicat al stabilității emoționale toți, adică 100% au un nivel ridicat al experienței optimale.

Analiza datelor prezentate în tabelul 2 demonstrează că există o relație strânsă între trăirea experienței optimale și stabilitatea emoțională. Un grad înalt al instabilității emoționale are un impact negativ asupra stării de spirit a subiecților, determinându-le stări de neliniște, timiditate, angoase și anxietăți ceea ce îi îndepărtează de posibilitatea trăirii experienței optimale. Watson și Clark (1984, apud Diener & Lucas, 2000) au stabilit că între nevrotism și afectivitatea negativă este o corelație atât de strânsă încât cele două variabile se pot considera echivalente. Și invers, stabilitatea emoțională prin ingredientele ei psiho-afective: calm, imunitate psihologică, autoreglare emoțională, sentimentul securității avantajează experiența optimală.

Concluzii. Datele obținute în studiul nostru experimental, prelucrate statistic, au arătat valori semnificative pentru coeficientul de corelație Pearson privind cele 2 situații: experiența optimală și extraversiunea, experiența optimală și stabilitatea emoțională. Acest rezultat de natură statistică ne îndreptățește să formulăm concluzia potrivit căreia ***apariția, dezvoltare și buna funcționare a experienței optimale este influențată de extraversiune / introversiune și stabilitate / instabilitate emoțională ca factori de personalitate.*** Este o concluzie demobilizatoare, ar spune cineva, invocând faptul că și extraversiunea, și nevrotismul sunt niște structuri de personalitate care nu se dau ușor a fi gestionate și, în consecință, nu putem să sperăm prea mult la sporuri de fericire sau de experiență optimală prin desfășurarea acțiunilor de manipulare a lor. Dar există totuși o soluție pentru această situație, ea îi aparține lui M. Csikszentmihalyi. E simplă și edificatoare și cu ea voi încheia demersul nostru. Iată-o:

„Calitatea vieții nu depinde numai de fericire, ci și de ceea ce facem pentru a fi fericiți. Dacă o persoană nu-și stabilește scopuri care să dea un sens existenței sale și nu își folosește mintea la capacitate maximă, atunci va utiliza doar o parte a potențialului de care dispune pentru a avea sentimente pozitive. O persoană care obține satisfacție pentru că extrage din realitatea exterioară elemente pentru a-și „cultiva propria grădină”, ca în *Candide* a lui Voltaire, nu poate spune că are o viață fericită. Fără vise și riscuri se poate accede numai la o copie palidă a ceea ce numim „viață” (Csikszentmihalyi, 2007b, p.35).

Bibliografie

Argyle, M. & Lu, L. (1990) The happiness of extraverts. In: *Personality and Individual Differences*, 32, p. 1011–1017.

Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1980) Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, p. 668–678.

Csikszentmihalyi, M. (2007a) *Flux - Psihologia fericirii*. București: Humanitas.

Csikszentmihalyi, M. (2007b) *Starea de flux. Psihologia experienței supreme*. București: Curtea veche.

Diener, E. & Lukas, R.E. (2000) Subjective emotional well-being. In: M. Lewis & J.M. Haviland-Jones, (Eds). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, pp. 325–337.

Muntele-Hendreș, D. (2009) *Starea subiectivă de bine: consolidarea ei prin acțiuni psihologice*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”.

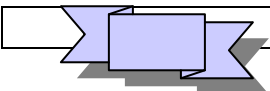
Pancenco, V. (2013) *Condiții psihologice ale experienței optime la studenții contemporani*. Teză de master în psihologie. Chișinău, UPS „Ion Creangă”.

Seligman, M.E.P. (2004) *Fericirea autentică*. București: Humanitas.

Trebiș, T. (2013) *Determinantele psihologice ale stării de bine a angajaților la locul lor de muncă*. Teză de master în psihologie. Chișinău, UPS „Ion Creangă”.

Аргайл, М. (2003) *Психология счастья*. Санкт-Петербург: Питер.

Primit 28.11.2014



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПТИМИЗМА ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ

Н.А. Саудов, докторант

Summary

The optimism and pessimism characterizing system of the person`s ideas of the world from the point of view of positive or negative attitude to the events and expectations of the future. In article the main directions and theories of research of the personality`s optimism at mature age are considered.

Аннотация. Оптимизм и пессимизм, характеризующие систему представлений человека о мире с точки зрения позитивного или негативного отношения к происходящему и ожиданий от будущего. В статье рассматриваются основные направления и теории исследования оптимизма личности в зрелом возрасте.

Ключевые слова: пессимизм, оптимизм, зрелость, личность, диспозитарный оптимизм.

По мере взросления человек вступает во все большее число социальных контактов, выполняет все большее количество ролей, вследствие чего увеличивается его ответственность в различных сферах жизни и на него наваливается множество различных проблем, с которыми не всегда удается справиться.

В противовес существующему у разных авторов и исследователей мнению, что процесс развития психических функций с возрастом замедляется, работы Б.Г. Ананьева и его учеников показали, что он в зрелости сложен и неоднозначен. Ученики доктора А. Червоненко своим жизненным примером доказали, что, если заниматься энергетическим упражнениями, то в возрасте 40–50 лет можно открыть неограниченные способности и вопреки исследованиям Э. Клапареда жизненная активность и энергия в возрасте 40–50 лет может многократно увеличиться.

Анализ возрастных изменений ценностных ориентаций позволяет утверждать, что с возрастом на смену романтически окрашенным ценностям приходят более практичные. Человек реальнее смотрит на жизнь, живет настоящими событиями и достижениями.[13]

Происходит осмысление и переоценка ценностей и жизни в целом, корректировка сложившейся системы ценностей, когда человек делает попытку понять, какие из них действительно имеют значение. Эта переоценка происходит в контексте трех связанных между собой сфер: личного мира, мира семьи и профессионального мира. [14]

Его главной характеристикой является осознание расхождения между мечтами и жизненными целями человека и действительностью его существования. Э. Эриксон назвал этот период возраста кризисом генеративности или застоя. При нормальной линии развития происходит дальнейшая интернализация ценностей. Личность продолжает самоактуализироваться. Основными ценностно-смысловыми категориями для индивида становятся любовь, работа, личная жизнь, творчество, зрелая, полноценная и разнообразная жизнь. Аномальная линия развития личности вызвана осознанием расхождения системы ценностей, жизненных смыслов и действительным существованием индивида. Оценка этого расхождения в этом возрасте сопровождается, как правило, отрицательным, эмоционально-тягостным состоянием и влечет за собой изоляцию от людей, потерю смысла деятельности и жизни, первые симптомы отклонений в психике, душевные расстройства, застой.[10]

Т.К. Терра выявила, что показатель общей удовлетворенности жизнью высокий во все возрастные периоды жизни людей зрелого возраста. В то же время структура удовлетворенности на разных возрастных этапах различна. В период ранней зрелости наибольшая удовлетворенность отмечается в таких сферах, как образование, друзья, досуг, возможность выбора места работы. Для средней зрелости характерно смещение наибольших значений удовлетворенности жизнью на социальную сферу – отношения с коллегами, содержание работы, материальное положение, жилищная ситуация, положение в обществе, профессиональная деятельность. В период поздней зрелости акценты смещаются на личные отношения – с семьей, с родителями, с детьми, супругом, а также в сферу досуга.[9]

Одним из критериев, характеризующих отношение человека к условиям своего бытия в мире, является проявляемый им оптимизм или пессимизм. На эмоциональном и рациональном уровнях фиксируется та степень, в которой человеческие потребности могут быть удовлетворены наличным бытием или перспективами будущего.[8] Помимо философского понимания понятий существует ещё социологическая и социально-психологическая трактовка, в которой оптимизм и пессимизм выступают как личностные аттитюды, диспозиция или мнения, настроения, отражающие позитивные или негативные ожидания относительно конкретных событий или будущего в целом.[11] Оптимизм как свойство личности “отражает пропорциональное развитие всех психических процессов, обеспечивает человеку жизнерадостное мирозерцание, веру в людей, их силы и возможности, уверенность в прогрессе общества, веру в свои силы и возможности как

субъекта деятельности”.[15] Пессимизм – “мрачное мироощущение, при котором человек не верит в будущее, во всем склонен видеть унылое, дурное, неприятное”.

В рамках психологической традиции оптимизм личности связывался не столько с предвидимым ею будущим и антиципацией, сколько с уровнем удовлетворённости человека актуальным благополучием и его общим позитивным или негативным восприятием жизни.[1] В социологической практике оптимизм (пессимизм) использовался как один из индикаторов удовлетворённости жизнью, субъективного благополучия и счастья. Иногда сами эти качества использовались как индикаторы оптимизма. В социальной психологии оптимизм (как и пессимизм) личности рассматривался, главным образом, как её врожденное свойство или как результат первых этапов социализации.[2]

М. Селигман предположил, что в основе оптимизма лежит определенный стиль объяснения причин различных событий, привычку мыслить, приобретенную человеком в раннем детстве. Он отмечает, что личностный оптимизм/пессимизм отражается в оценке субъектом своих успехов и неудач и выделил три параметра этой оценки: 1) представление о постоянстве или временности успехов и неудач, 2) представление об их ситуативности или всеобщности, 3) приписывание их себе или окружению (персонализация). Человек с выраженной пессимистичной установкой рассматривает неудачи как типичное явление, не ограниченное ни данным конкретным моментом (постоянство), ни данной конкретной ситуацией (всеобщность), в котором есть его личная вина и участие. В то же время положительные события он объясняет воздействием сиюминутных факторов (временность), действующих только в данной конкретной ситуации (ситуативность) и обусловленных внешними обстоятельствами. [7]

В западной психологии с начала 80-х годов проведено множество исследований стиля атрибуции, которые показали, что негативный стиль атрибуции положительно связан с чувством одиночества, депрессией, низкой самооценкой и отрицательными показателями физического здоровья. В исследованиях М. Селигмана и его коллег подтверждено наличие связи между пессимистическим объяснительным стилем и вероятностью болезни после стрессогенного события. Все это подтверждает значимость оптимизма для психологического благополучия личности и необходимость развития этого свойства мыслить определенным образом у личности.

Для решения практических задач формирования и развития оптимизма личности важно исследовать источники и факторы, обуславливающие формирование данной характеристики личности.

В настоящее время в рамках позитивной психологии сложилось два наиболее авторитетных подхода к исследованию оптимизма и пессимизма: исследование диспозиционного оптимизма-пессимизма (Ч. Шейер и М. Карвер) и исследование оптимизма-пессимизма как атрибутивного стиля (М. Селигман и К. Петерсон). Подход Ч. Шейера и М. Карвера предполагает непосредственное изучение обобщенных ожиданий человека и основывается на концепции «ожидаемой ценности» Аткинсона. В основе подхода М. Селигмана лежит предположение о том, что ожидания человека относительно будущих событий определяются его взглядами на причины прошлых событий. Оптимизм или пессимизм в рамках этой теории определяется способом объяснения (стилем атрибуции). Общей для двух подходов является идея, что ожидания человека существенно определяют его поведение. В каждом из этих подходов оптимизм рассматривается как ожидание положительного исхода, а пессимизм как ожидание отрицательного исхода. Основное различие заключается в том, через какие переменные операционализируются оптимизм и пессимизм – через предшествующие ожиданиям и лежащие в их основе атрибуции (М. Селигман) или непосредственно через ожидания (Ч. Карвер и М. Шейер).

Серьезный вклад в изучение психологического содержания оптимизма и пессимизма внесла теория выученной беспомощности М.Селигмана. Согласно данной концепции, в процессе жизни у человека складывается определенная устойчивая манера объяснять причины происходящего, и когда он сталкивается с теми или иными результатами деятельности, он приписывает им причины в соответствии со сложившимся стилем атрибуции.

Выделяются три параметра атрибуции для жизненных событий: [16]

- 1) персонализация (внутренний – внешний);
- 2) устойчивость (постоянный – непостоянный);
- 3) генерализация (глобальный – частный).

Внутренняя атрибуция описывает причину событий в понятиях, ссылающихся на себя; внешняя атрибуция объясняет причину факторами, лежащими вовне. Аtribuция постоянства описывает причины событий как постоянные, долговременные; атрибуция непостоянства характеризует причину как временную. Глобальная атрибуция объясняет причину событий обобщающими терминами, охватывающими множество ситуаций; частная атрибуция – ограничивающими терминами. Различные сочетания названных параметров формируют атрибутивный стиль человека. В связи с этим авторы теории выделяют такие стили, как оптимистический и пессимистический.

Человек с оптимистическим атрибутивным стилем считает, что неприятности временны (атрибуция непостоянства для негативных событий), происходят только в одной сфере жизни (частная атрибуция для негативных событий), причиной неприятностей являются внешние обстоятельства (внешняя атрибуция для негативных событий). Хорошие события для него имеют постоянный характер (атрибуция постоянства для положительных событий), происходят в разных сферах жизни (глобальная атрибуция для положительных событий), а их причина лежит в нём самом (внутренняя атрибуция для положительных событий, происходящих с ним самим). [16]

Человек, имеющий пессимистический атрибутивный стиль, полагает, что неприятности будут длиться вечно (атрибуция постоянства для негативных событий), они происходят во всех сферах жизни (глобальная атрибуция для негативных событий), винит в неприятностях он себя (внутренняя атрибуция для негативных событий). Хорошее для субъекта с пессимистическим стилем атрибуции временно (атрибуция непостоянства для положительных событий), случается только в ограниченной области его жизни (частная атрибуция для положительных событий), происходит благодаря стечению обстоятельств (внешняя атрибуция для положительных событий).

Основной чертой пессимистов является их вера в то, что неудачи будут длиться долго, уничтожат все, что они делают и виноваты в них они сами. Оптимисты, когда на них обрушиваются удары судьбы, относятся к неудачам прямо противоположным образом. Они считают, что поражение носит временный характер, его причины разовые, и не они в нем виноваты, а обстоятельства, невезение либо другие люди. Поражение не способно сломить их. Неблагоприятную ситуацию они воспринимают как вызов и борются с ней с удвоенной энергией.[12]

Для диагностики *атрибутивного стиля* М.Селигманом и его коллегами были разработаны три специальные методики: опросник атрибутивного стиля для взрослых – Attributional Style Questionnaire (ASQ)[4], опросник атрибутивного стиля для детей 8–12 лет – Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ)[6], а также методика контент-анализа вербальных объяснений – Content Analysis of Verbatim Explanations (CAVE).[3]

Второй подход к изучению оптимизма и пессимизма изложен в теории М.Ф.Шейера и Ч.С.Карвера.[16]

Суть данного подхода заключается в том, что оптимизм/пессимизм рассматривается как обобщенные положительные (или отрицательные) ожидания человека, которые можно в большей или меньшей степени распространить на всю его жизнь.[5]

Конструкты оптимизма и пессимизма М.Ф.Шейер и Ч.С.Карвер описывают через теорию мотивации, основная идея которой в том, что поведение направлено на достижение желаемых целей. Цели – это действия, конечные состояния или значения, которые человек воспринимает либо как желательные, либо как нежелательные. Люди стараются выстраивать свое поведение в соответствии с желательным результатом и стараются держаться подальше от того, что считают нежелательным. Таким образом, если цели недостаточно значимы, никакие действия не выполняются. [16]

Следующая основная идея заключается в том, что если личности не хватает уверенности, то это также будет вызывать отсутствие действия. Только если у человека достаточно уверенности, он совершает целенаправленные усилия. На этих принципах строится прогнозирование поведения оптимистов и пессимистов.

Таким образом, Ч.С.Карвер и М.Ф.Шейер оптимистами называют людей, которые придерживаются позитивных ожиданий относительно будущего, пессимисты, соответственно, более склонны к негативным.

М.Ф.Шейер и Ч.С.Карвер также изучали влияние ожидания результата на физическое благополучие человека. Исследователи связывают диспозиционный оптимизм и здоровье, например, восстановительный период после хирургического вмешательства, который оказался значительно короче при оптимистичном подходе пациента. Другое исследование показало связь между уровнем враждебности и болезнями сердца. Возможно, показатели оптимизма-пессимизма являются медиаторами хорошего физического состояния через поведенческие механизмы, типа общих копинг-стратегий (стратегий совладания), через воздействия физиологических показателей на кардиоваскулярные реакции, иммунную систему, или через социальную поддержку.

Библиография

1. Bradburn N.M. The structure of psychological wellbeing. Chicago: Aldine, 1969.
2. Cantril H. The pattern of human concerns. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1965.
3. Peterson C., Schulman P., Castellon C., Seligman M.E.P. CAVE: content analysis of verbatim explanations. In: C.P. Smith (Ed.), Motivation and personality: handbook of thematic content analysts. New York: Cambridge University Press, 1992.
4. Peterson C., Semmel A., von Baeyer C., Abramson L.Y., Metalsky G.Y., Seligman M.E.P. The Attributional Style Questionnaire. Cognitive Therapy and Research, 1982.

5. Scheier M.F., Carver C.S. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 1992.
6. Seligman M.E.P., Reivich K., Jaycox L., Gillham J. The optimistic child: Proven program to safeguard children from depression and build lifelong resilience. New York: Harper Perennial, 1996.
7. Гордеева, Т. О., Осин, Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН. М.: «Смысл», 2009.
8. Деменев А.Г., И.И. Мечников и Е.П. Аквилонov: проблема оптимизма (историко-философский анализ). Автореф. дис. к.ф.н. Москва, 2001.
9. Ильин Е.П. Психология взрослости. Мастера психологии. Питер, 2012.
10. Косякова, О.О. Возрастные кризисы. Уч. Пособие. Тверь: Тверской гос. Ун-т, 2006.
11. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности. Социология культуры. М., 2003.
12. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006.
13. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности / А.В. Серый, М.С. Яницкий, Уч. пособие. Кемерово, Кем. Гос. Ун-т, 1999.
14. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Уч. пособие для вузов. М.: 2000.
15. Словарь практического психолога /Сост. С.Ю.Головин. Минск: Харвест; М.: ООО “Издательство АСТ”, 2003.
16. Циринг Д.А., Эвнина К.Ю. Вопросы диагностики оптимизма и пессимизма в контексте теории диспозиционного оптимизма, Россия: Челябинский государственный университет, <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/887-tsiring31.html>

Primit 28.11.2014

Autorii noștri:

Țocu Rodica, doctor în psihologie, lector univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

Racu Igor, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Frunze Olesea, lector superior, catedra de Asistență socială, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Черненко Н. Н., профессор кафедры управления учебными заведениями и государственной службы Государственное заведение «Пивдэнноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Одесса

Toma Natalia, doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Торган М.Н., доцент кафедры управления учебными заведениями и государственной службы Пивдэнноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского, кандидат педагогических наук

Belibova Silvia, doctorandă, catedra Psihopedagogie specială, UPS „Ion Creangă”

Азаров И.С., младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории Военной академии (г. Одесса), Украина

Ерсезоглу Исмаил, аспирант Государственного заведения «Пивдэнноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Одесса.

Долинный Ю.А., доцент кафедры физического воспитания и спорта, Донбасская государственная машиностроительная академия, г. Краматорск, Украина

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

Negură Ion, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Саидов Н.А. doctorand, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Recomandări pentru autori

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

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

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

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

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

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

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

Cu respect,

Colegiul de redacție.