

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 3(40)/2015 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 Losîi

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Maria Vîrlan

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Cornelia Bodorin

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Mihai Șlehtițchi

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/>

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială

Publicație științifică de profil - Categorie C

Cuprins:

Șlehtițchi M. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul P.1-6

Листопад А.А. Дискусия как средство формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений P.7-14

Милевская Е.П. К вопросу об исследовании синтетических структур у младших школьников с общим недоразвитием речи P.15-19

Ковальчук И.И. Коррекционная роль дидактической игры в дошкольном воспитании умственно отсталых детей P.20-23

Скворцова С.А. Формирование методической компетентности будущих учителей посредством учебной дисциплины «Методика обучения математике» P.24-32

Stamatin O., Chirilă L. Impactul copilului cu autism asupra modului de viață a familiei P. 33-36

Головская И.Г. Далакова А.С. Профилактика синдрома эмоционального выгорания у студентов P.37-42

Мардарова И.К. Технология проектного обучения как средство подготовки будущих воспитателей к использованию компьютера в работе с дошкольниками P.43-48

Княжева И.А. Сущность и структура технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин P.49-55

Руденко Ю. Педагогический потенциал текстов украинских народных песен для развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений P. 56-63

Босенко А.И., Топчий М.С., Руденко И.Н. Методы исследования функциональных резервов детей и молодежи P.64-72

Черненко Н.Н. Минимизация и устранение рисков в процессе внедрения инклюзивного образования P. 73-76

Jelescu P., Ciobanu E. Elaborarea sondajelor de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților P.77-87

Vinnicenco E. Aspecte psihologice ale dimensiunii interculturale în cadrul mediului educațional P. 88-92

Emiliani F., Palareti L., Cojocaru N., Cassis F., Iorio A. Reprezentarea socială a hemofiliei: o abordare narativă P.93-108

Șlehtițchi M. Devianța, între *apatie*, *aroganță* și *asocial*. Trei intervenții sintetice în psihosociologia comportamentului inadecvat. P.109-114

Красковская В., Раку Ж. Влияние личностных особенностей на социальную адаптацию военнослужащих P. 115-121

Racu Iu., Domnița N. Profilul de personalitate al preadolescentului cu nivel ridicat de inteligență emoțională P. 122-126

Racu Ig., Buzdugan M. Relația dintre factorii de personalitate și interesele, valorile profesionale la vârsta adolescență P. 128-135

Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”

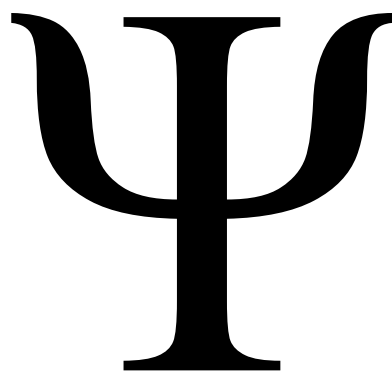
MD.2069, Chișinău,

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, 2015

Dragi cititori !

Aveți în față numărul 3(40) 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.

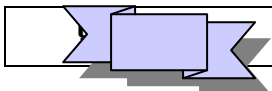
Vreau să vă felicit pe toți cu acest număr, dat fiind faptul că Revista noastră a ajuns la aniversarea de 10 ani de la fondare. Este o reușită mare! Felicitări, urări de prosperitate, noi realizări și studii valoroase în domeniu!!!

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

Cu respect,

Igor Racu

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate



Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul

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

Summary

In the early 1930s, K.I. Platonov gives a new breath to J. Babinski's notion of *pithiatism* as well as to O. Bumke's notion of *iatrogenesis*, introducing the concept of *didactogenesis* in the scientific circuit. From then until the present time, that concept is characterized by the fact that it expresses states of psycho-emotional or psychosomatic instability caused or aggravated, involuntarily, in the study process, by the teachers (educators, teachers, professors, coaches, etc.). This concept laid the foundations for a new direction in the analysis and interpretation of the teaching-learning process, a direction which [i] brings out the "negative behavior of the teacher" [= teacher misbehavior], [ii] lays emphasis on the thorough study of the factors contributing to the disappearance of "teachers - shapers of generations" and the emergence of "teachers - destroyers of generations" [iii] keeps track of the pathological states caused or aggravated by the abusive/inadequate behavior of the teachers, and [iiii] establishes the means of an effective management of the negative relationship "teacher - pupil".

Rezumat

În debutul anilor '30, K.I. Platonov dă un nou suflu ideii de *pithiatism* a lui J. Babinski și celei de *iatrogenie* a lui O. Bumke, introducând în circuitul științific noțiunea de *didactogenie*. De atunci și până în prezent, această noțiune se caracterizează prin aceea că exprimă stările de instabilitate psihoemoțională ori psihosomatică provocate sau agravate, de o manieră involuntară, în condițiile procesului de învățământ, de către pedagogi (educatori, învățători, profesori, antrenori etc.). Odată cu apariția ei au fost puse fundamentele unei noi direcții în analiza și interpretarea procesului de predare-învățare, a unei direcții despre care am putea spune că [i] aduce în vizor „comportamentul negativ al dascălului” [= teacher misbehavior], [ii] pune accentul pe studiul aprofundat al factorilor care contribuie la dispariția „dascălilor – formatori de generații” și apariția „dascălilor – distrugători de generații”, [iii] duce evidența stărilor patologice provocate sau agravate de comportamentul abuziv / inadecvat al cadrului didactic și [iiii] stabilește modalitățile de administrare eficientă a relației negative „dascăl - discipol”.

În debutul anilor '30, K.I. Platonov¹ dă un nou suflu ideii de *pithiatism* a lui J. Babinski**

și celei de *iatrogenie* a lui O. Bumke***, introducând în circuitul științific noțiunea de *didactogenie*.

În *Слово как физиологический и лечебный фактор*, bunăoară, distinsul continuator al paradigmei

¹ Konstantin Ivanovici Platonov [1877-1969], reputat psihiatru și psihoneurolog, unul dintre cei mai buni discipoli ai lui V.M. Bexterev, figură reprezentativă a faimosului Institut de cercetări științifice în domeniul psihoneurologiei din orașul ucrainean Harkov. Este cel dintâi care a studiat activitatea nervoasă superioară a omului prin mijlocirea reflexelor condiționate și care a fundamentat direcția psihosomatică în medicină. Îi datorăm numeroase scrieri, între care *О воспитании сочетательно-двигательного рефлекса у человека на совместные звуковые и световые раздражения* (Императорская военно-медицинская академия: Санкт-Петербург, 1912), *Психотерапия* (Харьков: УПНИ, 1930), *Вопросы психотерапии в акушерстве* (Харьков: УПНИ, 1940) și *Слово как физиологический и лечебный фактор* (Харьков, : УПНИ, 1930)

** Joseph Babinski, cunoscut neurolog francez de origine poloneză [1857-1932], autorul unor studii consistente asupra sistemului nervos omenesc (reflexele, fiziopatologia cerebelului, mecanismele de funcționare ale tabesului etc.), demonstrează – începând cu anul 1908 – că medicii antrenați în căutarea simptomelor specifice ale isteriei (*anestezii, globus istericus* etc.) adeseori sunt acei care, prin sugestiile involuntare la care recur, ajung să contribuie la apariției acestor simptome. În context, el inventează termenul de *pithiatism* (în limba greacă = *persuasiune*) pentru a sublinia că tulburările condiționate de comportamentul inadecvat al lucrătorului medical pot fi diminuate sau chiar anihilate de însăși lucrătorul medical, cu condiția că ultimul se va abține „de la atitudini și expresii exagerate, de la orice măsuri care ar putea genera porniri malade sau traume”.

Pentru mai multe detalii cu referire la aportul adus de J. Babinski la emiterea și dezvoltarea conceptului de *pithiatism*, vezi: Khalil R. Vie et oeuvre de Babinski. – Basel: Laboratoires Ciba-Geigy, 1979; Philippon J., Poirier J. Joseph Babinski. A biography. – New York: Oxford University Press, 2009; Tournay A. Joseph Babinski (1857-1932) // *Medicine de France*. – 1953. – No 43. – P. 3 – 10; Tournay A. La vie de Joseph Babinski. – Amsterdam – London – New York: Elsevier, 1967 sau/și Walshe F. Où situer Babinski dans la neurologie moderne // *Revue Neurologique*. – 1958. – No 98 (6). – P. 632 – 636.

behtereviene arată că nu doar în practica spitalicească, ci și în cea școlărească contează foarte mult dacă cei de care depinde buna desfășurare a activităților programate sunt în stare să îmbrățișeze „*stiluri comportamentale adecvate*”, demonstrând neconținut că sunt receptivi, maleabili, empatici și pe deplin responsabili pentru execuția obligațiilor asumate. Ca și în cazul pacienților, elevii suferă enorm de mult atunci când se face abstracție de capacitățile, nevoile și drepturile lor, când sunt tratați cu răutate și indiferență, când le este lezată demnitatea sau când sunt marginalizați și umiliți în toate formele posibile. În definitiv, dacă nu sunt luați în serios, fiind abordați ca și persoanele bolnave ajunse pe mâinile unor lucrători medicali lipsiți de rafinament, ei ușor de tot pot deveni *captivii unei deontologii profesionale infecte* în care nu este loc sau este loc puțin pentru ceea ce poartă numele de *respect, încredere, bunăvoință, tact, toleranță, afinitate, deschidere* sau/și *corectitudine*.

La rostirea cuvântului *didactogenie*, ne atenționează K.I. Platonov, trebuie să avem în vedere că el:

[a] se trage, ca și *pithiatismul, iatrogenia* și mulți alți termeni de extracție psihologică, psihiatrică, psihoneurologică sau pedagogică, din limba greacă:

didakteon [= *cel ce învață pe altul*] + **geneo/genan** [= *a face/a produce*];

[b] exprimă stările de instabilitate psihoemoțională ori psihosomatică provocate sau agravate, de o manieră involuntară, în condițiile procesului de învățământ, de către toți acei care au în sarcină buna organizare și desfășurare a acestuia;

[c] denotă că profesiunea de pedagog (învățător, profesor, educator, antrenor, îndrumător etc.) nu întotdeauna exercită un impact benefic asupra activităților școlare, ei revenindu-i, în anumite cazuri, proasta reputație de *factor inhibant* al dezvoltării umane (personale sau/și profesionale).

Prin ceea ce-i reușește, renumitul cercetător de la Institutul de cercetări științifice în domeniul psihoneurologiei din Harkov pune, de fapt, bazele unei noi direcții în analiza și interpretarea procesului de predare-învățare. Este o direcție despre care am putea spune că [i] aduce în vizor „*comportamentul*

*** Venind în continuarea celor enunțate de către J. Babinski cu privire la *pithiatism*, O. Bumke [1877-1950], vestit psihiatru și neurolog german, cercetător perseverent al mecanismelor care facilitează degenerarea sistemului nervos uman, deschizător de noi direcții în analiza și interpretarea comportamentului ocular al indivizilor afectați de schizofrenie, pune la dispoziția comunității științifice termenul de *iatrogenie*. Evenimentul se produce la 1925, odată cu publicarea articolului intitulat *Der Arzt als Ursache seelischer Störungen*. De origine grecească [*iatros* = medic și *genan* = a produce], termenul în cauză definește o stare psihică de extracție negativă care apare în rezultatul greșelilor comportamentale comise de către medic sau/și de către personalul sanitar. Manifestările de *iatrogenie*, după O. Bumke, sunt extrem de variate, ele putând să meargă de la simple tulburări funcționale până la pierderea bolnavului, adică până la „*o nenorocire adevărată pentru toți cei implicați*”.

Mai multe informații legate de O. Bumke, *iatrogenie* și caracteristicile definitorii ale acesteia pot fi găsite în: Steinberg H. Oswald Bumke in Leipzig: Jenseits von Kraepelin, Freud und Rudin'scher Entartungslehre // *Der Nervenarzt*. – 2008. – No 79(3). – P. 348 – 356; Schimmelpenninck G.W. Oswald Bumke (1877-1950): His Life and Work // *History of Psychiatrists*. – 1993. – No 4. – P. 483 – 497; Bumke O. Erinnerungen und Betrachtungen: Der Weg eines Deutschen Psychiaters. – Munich: Richard Pflaumverlag, 1952; Некачалов В. В. Ятрогенія: Пособіє для лікарів. – СПб.: Путер, 1998. – 42с.; Федоров В. Д., Саркісов Д. С. О понятии „ятрогенные заболевания” // *Хирургия*. – 1992. - № 11-12. – С. 3 – 8; Лысенко В. М., Лысенко О. В., Зарецкий М. М., Черников Е. Э. К вопросу о ятрогенных заболеваниях // *Научный вестник Национального медицинского университета им. Богомольца*, 2009. – С. 164 – 170 și/sau Магазаник Н. А. Искусство общения с больными. – Москва: Медицина, 1991. – 111с.

negativ al dascălului” [= *teacher misbehavior*]^{2*}, [ii] pune accentul pe studiul aprofundat al factorilor care contribuie la dispariția „*dascălilor – formatori de generații*” și apariția „*dascălilor – distrugători de generații*”^{***}, [iii] duce evidența stărilor patologice provocate sau agravate de comportamentul abuziv / inadecvat al cadrului didactic și [iiii] stabilește modalitățile de administrare eficientă a relației negative „*dascăl - discipol*”. În plus, ea poate contribui la dezvoltarea unei teorii integratoare în domeniu. Este evident că aspectul fragmentar al cunoștințelor cu privire la *didactogenie* dăunează interesului de a avea o viziune aprofundată asupra entității relației negative *dascăl – discipol*. O perspectivă unilaterală asupra fenomenului – care ar implica, în mod separat, *antropologia* sau *sociologia*, *psihologia* sau *pedagogia* – ne-ar secătui potențialul interpretativ, făcându-ne să fim pasivi, dezorientați și nesiguri^{***}.

Cu trecerea timpului, de la începutul celui de-al treilea deceniu al secolului trecut și până în prezent, noțiunea de *didactogenie* nu suferă schimbări de sens, ea rămânând, în fond, pe pozițiile formulate, în *Слово как физиологический и лечебный фактор*, de către K. I. Platonov. Exemplele care urmează aduc, credem, confirmarea necesară:

- **I. Străchinaru:** *didactogenia caracterizează o stare morbidă de tip reactiv, întâlnită la unii școlari ca urmare a greșelilor didactice comise de educatori* [4];
- **K. K. Platonov***: *didactogenia reprezintă un ansamblu de reacții emoționale negative provocate de limbajul vulgar și iresponsabil al pedagogului* [5];
- **L. Karpenko:** *didactogenia descrie stările psihice cu caracter negativ care apar în rândul elevilor din cauza tactului pedagogic defectuos al educatorului (pedagogului, antrenorului etc.) și care influențează în rău toată activitatea și toate relațiile acestora* [6];

* Una din cele mai importante particularități ale studierii *didactogeniei*, după F. A. Sava [1], rezidă în necesitatea de a scoate în vileag relația negativă *dascăl – discipol*. Arătând că, de regulă, accentul se pune pe relația pozitivă *dascăl – discipol* (or, cele mai importante baze de date, precum *PsycInfo* sau *ERIC*, identifică termeni precum *teacher behavior* („comportamentul pozitiv al dascălului”), dar nu și cuvinte-cheie precum *teacher misbehavior* („comportamentul negativ al dascălului”), cunoscutul om de știință român ține să facă următoarea remarcă: „Este adevărat că avem nevoie de modele pozitive și că este bine să cunoaștem caracteristicile psihologice care conduc în această direcție, însă numărul studiilor care se abat de la această imagine idilică este extrem de redus”. Astfel, „se conturează un scenariu clasic, având într-un colț elevul agresiv, neascultător sau cu dificultăți de învățare, iar în celălalt colț, profesorul conștiincios, mereu preocupat să găsească cele mai bune soluții pentru a-i îndrepta conduita”.

** Despre profesiunea de dascăl, potrivit aceluiași F. A. Sava [2], s-a scris extrem de mult și îndeosebi în termeni elogioși. Educatorii de profesie pot înălța generații, rolul lor fiind ca „*ținând elevii de mână*”, să-i conducă abil spre o dezvoltare personală și profesională. Însă, atenționează autorul citat, nu întotdeauna se întâmplă așa. Există profesori care-și „*conduc elevii de urechi*”, care nu reușesc sau nu pot să înțeleagă preocupările și nevoile acestora. De această dată, asistăm la o degradare profesională a cărei etiologie trebuie examinată la modul cel mai serios. Doar recurând la o asemenea examinare vom putea înțelege *ce este și cum poate fi administrată* relația negativă *dascăl-discipol*.

*** Aspectul fragmentat al cunoștințelor referire la noțiunea de *didactogenie*, găsim – din nou – la F.A. Sava [3], se observă cel mai bine în terminologia pedagogică utilizată de zi cu zi. În cadrul acesteia, de rând cu noțiunea vizată, se regăsesc termeni precum „*comportamentul inadecvat al cadrului didactic*”, „*abuzul profesorului*” sau/și „*lipsa de sprijin din partea profesorului*”.

* Konstantin Konstantinovič Platonov [1906–1984] este fiul lui Konstantin Ivanovič Platonov. Ca și tatăl său, se dedică științelor socioumane, devenind, pe parcurs, doctor în științe psihologice, doctor în științe pedagogice, profesor universitar. Publică peste trei sute de lucrări științifice, unele dintre ele – cum ar fi, bunăoară, *Психология летного труда*, *Человек в полёте*, *Проблема способностей*, *О системе психологии*, *Занимательная психология*, *Система психологии и теория отражения*, *Краткий словарь системы психологических понятий* sau/și *Краткий психологический словарь – Хрестоматия* – fiind traduse în circa douăzeci de limbi ale lumii.

- **F. A. Sava:** *didactogenia apare în situația în care o greșeală involuntară a dascălului determină consecințe negative pe termen mediu sau lung asupra elevului* [7];
- **N. Sillamy:** *didactogenia redă un ansamblu de tulburări psihologice sau psihosomatice provocate la elevi de unele cadre didactice* [8];
- **F. Turcu & A. Turcu:** *didactogenia exprimă un ansamblu de tulburări de ordin psihologic sau psihosomatic care se datorează greșelilor de educație din partea învățătorilor, profesorilor sau părinților* [9];
- **J. Cukier:** *didactogenia reflectă o educație inadecvată care induce școlarilor o serie de tulburări psihopatologice ce se pot manifesta pe tot parcursul vieții* [10];
- **D. Popovici:** *didactogeniile sunt rezultate, efecte negative apărute în procesul de învățare generate de un anumit comportament al profesorului, altul decât cel impus de normele deontologice existente* [11];
- **R. Poenaru & F. A. Sava:** *didactogenia este un rezultat al acțiunii involuntare a educatorilor de profesie ce determină efecte nedorite asupra elevilor, prezente prin traume de natură diversă (medicale, psihologice sau pedagogice)* [12].

În cazul *didactogeniei*, așadar, sunt de reținut următoarele note definitorii: **(a)** efecte psihologice sau/și psihosomatice cu un pronunțat caracter negativ (= traume de natură psihologică, pedagogică ori medicală) apărute în procesul de învățământ; **(b)** efectele negative apărute sunt suportate de către cei care au calitatea de *obiect* al procesului de învățământ (preșcolari, elevi, studenți, persoane adulte antrenate în procesul de formare profesională continuă etc.); **(c)** efectele păguboase se instituie pe termen mediu sau pe termen lung; **(d)** la originea stărilor de disconfort apărute stau greșelile pedagogice involuntare ale celor despre care se spune, de obicei, că sunt întruchiparea *subiectului* procesului de învățământ (cadre didactice, educatori, antrenori, formatori etc.) și **(e)** greșelile pedagogice involuntare ale celor care poartă responsabilitate pentru buna organizare și desfășurare a procesului de învățământ reprezintă o abatere gravă de la normele deontologice existente.

Mai multe studii cu caracter empiric, organizate și desfășurate – în ultimul timp – pe varii meridiane ale mapamondului, au arătat că o asemenea abordare a fenomenului didactogenic poate fi considerată pe deplin plauzibilă. Astfel, într-un studiu care urmărea reamintirea experiențelor cu impact asupra dezvoltării personale, circa 60% dintre cei chestionați (= studenți) s-au referit la *experiențele negative* pe care le-au avut în relația cu profesorii lor (elementul predominant fiind *ridiculizarea în public* a ceea ce se cheamă *capacitate de elev*). Foarte mulți dintre cei chestionați (aproape 80%) au remarcat că experiențele vizate le-au afectat puternic *imaginea de sine*. Totodată, o bună parte dintre studenți (63%) au atras atenția asupra faptului că aceste experiențe au avut un impact decisiv asupra dezvoltării lor ulterioare [13]. Un alt studiu, realizat în România, pe un eșantion nonprobabilistic de 946 de liceeni, a demonstrat că în urma presiunilor exercitate de către cadrele didactice 11% dintre acești liceeni s-au simțit *umiliți*, 15% – au manifestat *tulburări psihosomatice*, iar 10 % – și-au imaginat

felurite modalități de *răzbunare pentru disconfortul produs* [14]. Aceleași sau aproximativ aceleași rezultate au fost obținute în Israel (mai mult de 30% dintre elevii chestionați au recunoscut că *suferă din cauza unor relații proaste pe care le au cu profesorii din școală* [15; 16]), Norvegia (aproape 10% dintr-un lot de 5.100 de profesori școlari chestionați au recunoscut că dau frâu liber *spiritului tiranic* ori de câte ori se confruntă cu *elevii indisciplinați* [17]) și Zimbabwe (*problemele somatice* legate de relațiile conflictuale cu profesorii apar la circa 33% dintre elevi, iar *problemele de ordin psihologic* – la aproximativ 70% dintre elevi [18]). Evident, atât în România, cât și în Israel, Norvegia sau Zimbabwe, răspunsurile la chestionar s-au aflat sub imperiul unei dezirabilități sociale mai mult sau mai puțin scăzute, ceea ce înseamnă că de fiecare dată procentele reale ar fi putut fi, după toate probabilitățile, mai mari sau chiar cu mult mai mari.

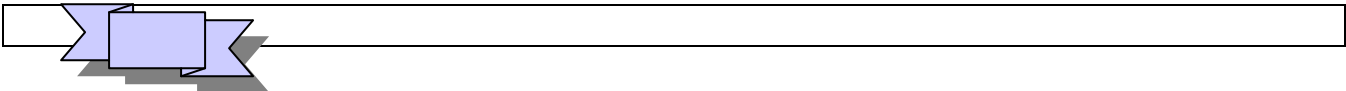
Semnalând că *didactogenia* se referă la greșelile pedagogice involuntare comise în condițiile *procesului de învățământ*, unii specialiști în materie de teorie a instruirii – ne referim, în particular, la D. Popovici [19] – cheamă la „echitate”, insistând ca fenomenul să fie abordat *și* din perspectiva *procesului educativ*. Or, spun ei, într-un caz, „*greșelile involuntare săvârșite de profesor au un nume*”, iar în celălalt caz aceleași greșeli „*nu au primit încă un nume*”. Întrucât existența unui asemenea decalaj prejudiciază știința și practica pedagogică, devine evidentă necesitatea înlăturării lui. Acest lucru, în viziunea specialiștilor invocați, poate fi făcut prin emiterea conceptului de *educogenie extradidactică*, „al doilea termen al sintagmei având rolul de a arăta procesul de învățare este înțeles ca parte a procesului de învățământ și, mai general, a actului educațional”. Dacă soluția va primi sprijinul necesar, atunci s-ar putea întâmpla ca, pe viitor, toate greșelile involuntare ale lucrătorilor din domeniul școlar să fie numite *educogenii*, „termen penetrant și cu mai multe șanse de a se impune în deontologia profesorului și în didactică”.

Referințe bibliografice

1. Sava F. A. Didactogenia – concept și evoluție // Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). Psihosociologie școlară / Prefață de C. Cucoș. – Iași: Editura Polirom, 2013. – P. 209.
2. *Ibidem*, p. 208-209.
3. *Ibidem*, p. 209.
4. Străchinaru I. Didactogenia // S. Bârsănescu (coord.). Dicționar de pedagogie contemporană. – București: Editura Enciclopedică, 1969. – P. 48.
5. Платонов К.К. Дидактогения // К.К. Платонов. Краткий словарь системы психологических понятий: Учебное пособие. – Москва: Издательство Высшая школа, 1981. – С. 37.
6. Карпенко Л. А. (составитель). Краткий психологический словарь / Под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – Москва: Политиздат, 1985. – С. 41.
7. Sava F. A. Didactogenia – concept și evoluție // Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). Psihosociologie școlară / Prefață de C. Cucoș. – Iași: Editura Polirom, 2013. – P. 210.
8. Sillamy N. Didactogenie // N. Sillamy. Dicționar de psihologie / Traducere, avânprefată și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. – București: Editura Univers Enciclopedic, 1996. – P. 101.
9. Turcu F., Turcu A. Didactogenie // F. Turcu, A. Turcu. Dicționar explicativ de psihologie școlară. – București: Editura Eficient, 2000. – P. 147.

10. Cukier J. Patologia de la didactogenia // *Revista de Psicoanálisis*. – No 47 (1). – 1990. – P. 141.
11. Popovici D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii // D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. – București: Editura Aramis, 2000. – P. 99.
12. Poenaru R., Sava F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. – București: Editura Danubius, 1998. – P. 27.
13. Van Morrow L. Teachers' descriptions of experiences with their own teachers that made a significant impact on their lives // *Education*. – 1991. – 112(1). – P. 96 – 104.
14. Sava F. A. Didactogenia – concept și evoluție // Șt. Boncu și C. Ceobanu (coord.). Psihosociologie școlară / Prefață de C. Cucoș. – Iași: Editura Polirom, 2013. – P. 212.
15. Elbedour S., Center B. A., Maruyama G. M., Assor A. Physical and psychological maltreatment in schools // *School Psychology International*. – 1997. – No 18. – P. 201 – 215.
16. Benbenishty R., Zeira A., Astor R. A. Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel // *Child Abuse & Neglect*. – 2002. – No 26 (8). – P. 763 – 782.
17. Hyman I.A., Perone D. C. The other side of school violence: Educators policies and practices that may contribute to student misbehavior // *Journal of School Psychology*. – 1998. – No 36 (1). – P. 7 – 27.
18. Shumba A. The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe // *Child Abuse & Neglect*. – 2002. – No 26 (8). – P. 783 – 792.
19. Popovici D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. – București: Editura Aramis, 2000. – P. 100.

Primit 24.06.2015



Дискуссия как средство формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений

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

Summary

The article deals with the features of forming of professional-creative potential of future educators of preschool educational establishments. The possibilities of discussion as facilities of forming of professional-creative potential of future educators of kindergarten are analyzed. The methods of organization of free and progressive discussion are offered.

Keywords: professional-creative potential, discussion.

Аннотация

В статье раскрыты особенности формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Проанализированы возможности дискуссии как средства формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Предложены методики организации свободной и прогрессивной дискуссии.

Ключевые слова: профессионально-творческий потенциал, дискуссия.

Профессионально-творческий потенциал личности является важным фактором, обеспечивающим поступательное развитие общества, уровень его благосостояния и развития в целом. В связи с этим, сегодня требуется глубокое и всестороннее осмысление проблемы формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений потому, что воспитатель с высоким профессионально-творческим потенциалом поможет развить творческое начало в каждом ребенке, способен быстро реагировать на возникающие в работе с детьми нестандартные ситуации.

Профессионально-творческий потенциал представляет собой одну из центральных линий личностного развития будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения, именно профессионально-творческий потенциал позволяет будущему воспитателю проявить свой профессионализм, творческую индивидуальность и уникальность. В процессе формирования профессионально-творческого потенциала у будущего воспитателя развивается творческое мышление, связанное с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных идей; формируется последовательность мышления и критичность, развиваются индивидуальные особенности мышления, такие как продуктивность ума, самостоятельность, быстрота мысли, гибкость, глубина, широта и прочее. Вышеперечисленное требует переосмысления процесса профессиональной подготовки будущих воспитателей в контексте формирования их профессионально-творческого потенциала.

Идея необходимости развития творческого потенциала личности в истории педагогической мысли занимает особое место. Практически все классики педагогики, так или иначе, обращались в своих трудах к данной проблеме (Л. Выготский, В. Сухомлинский, К. Ушинский и др.). Свое развитие и новое звучание она получила в работах психологов и педагогов которые разрабатывали проблемы: формирования личности в системе высшего педагогического образования (С. Архангельский, А. Богуш, Е. Белозерцев, Г. Волков, Э. Гришин, Э. Карпова, Н. Кузьмина, А. Мудрик, В. Сластенин, Е. Шиянов и др.); философии творчества (В. Вазюлина, Г. Гирчинова, С. Гольденрихта, М. Демина, А. Кошулова и др.); психологии творчества (Д. Богоявленская, А. Бодалев, А. Брушлинский, Л. Выготский, В. Зинченко, и др); педагогики творчества (Н. Абросимовой, Л. Арчажниковой, Н. Бружукова, З. Левчук, Г. Скамницкой, Н. Посталюк, Н. Руденко и др.); влияние инновационных средств обучения на развитие профессионально-творческого потенциала (А. Арламов, В. Журавлев, Я. Турбовской, Л. Подымова и др.).

Результаты исследований психологов и педагогов, занимающихся проблемой творческого развития ребенка (А. Богуш, Л. Выготский, Т. Комарова, А. Матюшкин, Я. Пономарева и др.); творчества педагогов (В. Андреев, Д. Богоявленская, А. Брушлинский, В. Загвязинский, В. Кан-Калик, Н. Кузьмина, Н. Никандров, М. Поташник и др.) показывают, что эффективность внедрения творческого развития детей дошкольного возраста определяется уровнем развития профессионально-творческого потенциала воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Формирование профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений предполагает следующую последовательность: 1) формирование творческих потребностей, мотивов, ценностных ориентации; 2) развитие творческих способностей и творческих качеств личности; 3) формирование знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять творческую педагогическую деятельность в дошкольных образовательных учреждениях. Следовательно, профессионально-творческий потенциал как основная цель системы высшего педагогического образования требует для своего развития специальным образом организованную психолого-педагогическую среду.

Поэтому необходимо подобрать такие средства, которые позволят будущему воспитателю дошкольного образовательного учреждения в период обучения в вузе, максимально обеспечить формирование профессионально-творческого потенциала. К таким средствам формирования профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений может быть отнесена дискуссия. Дискуссия (*от латинского discussio – рассмотрение, исследование*) – обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы. Иначе говоря, это коллективное обсуждение конкретной проблемы, вопроса или сопоставление разных позиций, информации, идей, мнений и предложений. Она основана на диалоговом взаимодействии участников образовательного процесса и предполагает обучение, при котором все участники образовательного процесса (преподаватель и студенты) взаимодействуют друг с другом, в диалоге обмениваются информацией, совместно решают проблемы и задачи.

Дискуссии могут быть использованы при проведении лекций, практических и других видов учебных занятий; применяются на всех уровнях профессиональной подготовки будущих воспитателей.

Организация и проведение занятий с применением дискуссии может сочетать как непосредственное общение студентов с преподавателем и между собой, так и использование сетевых ресурсов (вебинары, он-лайн трансляции и др.).

Преимущество дискуссии перед другими средствами состоит в том, что она позволяет обеспечить активную позицию каждому участнику учебного процесса, это обуславливает огромное влияние на формирование профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Дискуссии формируют самостоятельность суждений студентов, обогащают духовно, расширяют кругозор, учат глубоко и всесторонне анализировать и оценивать профессиональные проблемы. Дискуссии формируют волевые качества у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, так как во время их проведения студенты не только учатся отстаивать убежденно и доказательно свои позиции, но и овладевать умением слушать оппонентов. Это воспитывает выдержку, дисциплинированность, чувство такта, терпимость по отношению к мнениям других, что так необходимо будущим воспитателям дошкольных образовательных учреждений в их профессиональной деятельности. Подготовка дискуссии предусматривает: определение, формулировку темы дискуссии; оформление помещения; помощь студентам в подготовке к дискуссии.

В ходе подготовки дискуссии большое значение имеет правильная формулировка темы. Темой дискуссии, как правило, выбирается вопрос или проблема, важные для решения актуальных проблем дошкольного образования, допускающие различные толкования и оценки, многоаспектные, тесно связанные с современной жизнью, лично значимые для студента, затрагивающие его нравственные и педагогические взгляды. Дискуссия применяется в тех ситуациях, когда обмен знаниями, мнениями и убеждениями может привести к новому взгляду на профессиональную деятельность, явление, отношение, мировоззрение, для изменения моделей поведения, организации интенсивной мыслительной и ценностно-ориентирующей деятельности обучающихся, развития умений межличностного взаимодействия и обеспечения обратной связи.

В зависимости от содержания, цели и задач занятия многие английские и американские педагоги М. Аберкамби [1], Н. Майера [2], А. Смита [3], Х. Стентана [4] и др. различают свободные дискуссии и прогрессивные.

Свободные дискуссии получили свое название в соответствии с минимальной степенью регламентации действий участников. Целью «свободной» дискуссии является не столько нахождение общего решения проблемы, сколько выработка умения мыслить научно, отходя от стереотипных суждений, использовать правильные и ошибочные мнения других студентов.

В свободной дискуссии вырабатывается умение доказывать свое мнение и прислушиваться к мнению других участников дискуссии. При проведении свободной дискуссии каждый студент выступает от собственного имени, выражает свою точку зрения, консолидируется или вступает в полемику с другими участниками дискуссии в зависимости от сходства или различия заявленных точек зрения. Преподаватель лишь задает общее направление обсуждения и побуждает студентов к открытым, откровенным дебатам. Обмен мнениями предполагает достаточно высокую эмоциональную вовлеченность будущих воспитателей.

Свободная дискуссия может быть весьма полезным средством формирования профессионально-творческого потенциала. Выбрав значимую для будущих воспитателей тему и организовав процесс ее обсуждения, преподаватель имеет прекрасную возможность для диагностики сформированности профессионально-творческого потенциала. Целевое назначение свободной дискуссии: обеспечение свободного, нерегламентированного обсуждения поставленных вопросов на основе постановки всех студентов в равное положение по отношению друг к другу; системное, проблемное обсуждение вопросов с целью видения разных аспектов проблемы.

Организация свободной дискуссии предполагает: нахождение проблемной формулировки темы дискуссии; организацию учебного пространства, располагающего к диалогу; формирование мотивационной готовности студентов и преподавателя к совместным усилиям в процессе познания; создание специальных ситуаций, побуждающих инициативу студентов к активному обсуждению проблемы; выработку и принятие правил учебного сотрудничества для студентов и преподавателя (уважать право на свободу слова, терпимость к любой точке зрения, взаимоуважение и т.д.); использование «поддерживающих» приемов общения: умение задавать конструктивные вопросы, доброжелательные интонации и т.д.; оценку процесса и результата дискуссии.

Преимущества свободной дискуссии заключаются в том, что она: развивает аналитическое мышление студентов; обеспечивает системный подход к решению проблемы; позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, принимать коллективные решения; моделировать реальные жизненные проблемы; вырабатывать у будущих воспитателей умение слушать и взаимодействовать с другими; продемонстрировать характерную для большинства проблем многозначность решений; обучить анализировать реальные ситуации, отделять главное от второстепенного.

Цели использования прогрессивной дискуссии предполагает: формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов; воспитание системного мышления; передача целостного представления о будущей профессиональной деятельности с учетом эмоционально-личностного восприятия; обучение коллективной мыслительной и практической работе, формирование умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений; воспитание ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом; обучение методам педагогического моделирования.

При проведении «прогрессивной» дискуссии главное это групповое решение проблемы. Ее методика проведения обычно включает 5 этапов:

Таблица 1

Взаимодействие преподавателя и студентов при проведении «прогрессивной дискуссии»

Деятельность преподавателя	Этап	Деятельность студентов
1	2	3
ставит перед студентами проблему	первый	воспринимает проблему

раскрывает степень решености данной проблемы в педагогической теории и практике	второй	осмысливают и понимают суть проблемы
организует размышления студентов в различных группах	третий	высказывают возможные варианты решения проблемы
организует анализирование и обобщение выдвинутых групповых идей	четвертый	групповая работа над решением признаков примененного решения, представители групп поочередно выступают
оценка полученных данных с точки зрения их рациональности, подведение итогов	пятый	выработка окончательного решения

Приведем примеры тем дискуссий, проведенных в ходе экспериментальной работы: «Условия эффективности общения при моделировании взаимодействия», «Концепция формирования авторского творческого коллектива», и т. п.

При проведении дискуссии целесообразно использовать мультимедийные слайд-презентации как доказавшие свою эффективность способы донесения важной информации. Слайд-презентации позволяют наглядно представить содержание, выделить и проиллюстрировать сообщение, которое несет презентация и его ключевые содержательные пункты. Использование интерактивных элементов позволяет усилить эффективность выступлений, являющихся частью профессиональной деятельности будущих воспитателей.

Наши наблюдения показывают, что проведение свободных и прогрессивных дискуссий, при творческой ее ориентации, обеспечивает значительный эффект: способствующий изменению в характере вербального и невербального взаимодействия между обучаемыми; формируется ориентация на учет интеллектуальной позиции и эмоционального состояния партнеров по общению. Каждый студент воспринимая себя полноправным членом единого коллектива спокойно принимает от других как положительную, так и отрицательную информацию, что создает климат психологической защищенности, открытости; стимулирует актуализацию собственного «Я» в обучении.

Эффективность использования свободной и прогрессивной дискуссии как средства формирования профессионально-творческого потенциала определяется целым рядом факторов: актуальностью выбранной проблемы; сопоставлением различных позиций участников дискуссии; информированностью, компетентностью и научной корректностью; владением преподавателем методикой дискуссионной процедуры; соблюдение правил и регламента и др.

Как показывают наши исследования свободные и прогрессивные дискуссии как средства формирования профессионально-творческого потенциала, обеспечивают положительные эмоции. Эмоциональное, стремление к успеху делает обучение с применением свободных и прогрессивных дискуссий чрезвычайно эффективным. С другой стороны, мы понимаем, что если мы будем основывать свое обучение только лишь на свободных и прогрессивных дискуссиях, то определенное информационное содержание не будет усвоено. Однако возражения о недостаточности свободных и прогрессивных

дискуссий для полноценного образования можно расценивать и как постановку новой педагогической задачи. Практика показала, что успешно участвовать в свободных и прогрессивных дискуссиях могут только те студенты, которые изучение педагогических дисциплин осуществляют не путем заучивания, а посредством вдумчивого осмысления и творческого подхода к самостоятельной проработке пройденного материала.

С целью экспериментального изучения возможности дискуссии в формировании профессионально-творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений были опрошены студенты факультета дошкольной педагогики и психологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Одесса, Украина). Общий объем выборки – 286 человек, причем 120 человек – студенты – 2-го года обучения; 90 человек – 3-го года обучения; 76 человек – 4-го года обучения. С целью удовлетворения задач исследования нами была специально разработана анкета, содержащая прямые и косвенные вопросы и стандартные варианты ответов и возможность самостоятельного ответа. Мы использовали анкетирование в своем исследовании как средство первой ориентировки в изучаемом вопросе, а также в связи с тем, что анкетирование является традиционным и общепризнанным методом проведения педагогического эксперимента. При подведении итогов анкетирования использовали математический метод, отмечая частоту даваемых ответов на вопросы.

На вопрос «Довольны ли Вы уровнем своего профессионально-творческого потенциала?» были получены следующие ответы: студенты 2-го года обучения – 68,5%, студенты 3-го года обучения – 63,7%, студенты 4-го года обучения – 58,4% довольны; студенты 2-го года обучения – 31,5%, студенты 3-го года обучения – 36,3%, студенты 4-го года обучения – 41,6% не довольны.

Итак, более чем половина студентов довольна своим уровнем профессионально-творческого потенциала. Это следует рассматривать как определенный успех высшего учебного заведения. Однако все же остается довольно значительная группа студентов, у которых пока не удалось по-настоящему сформировать на достаточном уровне профессионально-творческий потенциал.

Данная тенденция наблюдается в той или иной степени у всех студентов. Следовательно, здесь имеет место определенная общая социально-психологическая закономерность. Однако, мы видим, что к 4-му году обучения (выпускном бакалавров) наблюдается некоторое процентное снижение в сторону недовольства. Возможно, это результат того, что с процессом взросления, как личностного, так и профессионального, происходит некоторое смещение в оценках, кроме того, к окончанию вуза студенты приобретают уже собственное представление о том, каким образом они сами будут организовывать творческую деятельность в дошкольных образовательных учреждениях.

На вопрос «Считаете ли Вы, что свободные и прогрессивные дискуссии способствуют формированию профессионально-творческого потенциала?» были получены следующие ответы: студенты 2-го года обучения – 78,5%, студенты 3-го года обучения – 83,7%, студенты 4-го года обучения – 88,4% поддерживают такое мнение; студенты 2-го года обучения – 21,5%, студенты 3-го года обучения – 16,3%, студенты 4-го года обучения – 11,6% не поддерживают такое мнение. Как видим, большинство студентов считают, что свободные и прогрессивные дискуссии способствуют формированию профессионально-

творческого потенциала, причем в данном вопросе с процессом взросления, происходит смещение в положительных оценках роли свободных и прогрессивных дискуссий в формировании профессионально-творческого потенциала.

По мнению студентов, свободные и прогрессивные дискуссии, при творческой их ориентации, обеспечивают: формирование профессионально-творческого потенциала – 78,5%; изменение в характере вербального и невербального взаимодействия между обучаемыми, ориентацию на учет интеллектуальной позиции и эмоционального состояния партнеров по общению – 63,4%; климат психологической защищенности, открытости – 55,9%; актуализацию собственного «Я» в обучении – 73,7%.

Эффективность свободных и прогрессивных дискуссий, при творческой их ориентации, проявляются, по результатам анкетирования в том, что: разрешаются противоречия, которые возникают между совместным характером обучения и относительно индивидуальной формой усвоения знаний – 43,7%; обучаемые получают удовлетворение от совместной деятельности в процессе обучения – 54,3%; у обучаемых повышается интерес и заинтересованность к учебе – 73,7%; групповое решение проблемы предполагает большое разнообразие вариантов решения проблемы – 85,4%; при взаимодействии обучаемые чаще применяют нетрадиционные подходы к решению проблем – 61,9%; участие в групповом обсуждении проблемы способствует формированию умений и мотивационной сферы личности будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждений – 57,3%; развитию педагогических способностей, творческих качеств личности – 85,5%; активное участие в групповом взаимодействии, осознание себя не только объектом, но и субъектом этого процесса, развивают у студента особые личностные установки, наиболее адекватные формированию профессионально-творческого потенциала – 73,7%.

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. В настоящее время перед педагогами и исследователями в рамках модернизации системы профессионально-педагогической подготовки стоит задачи по разработке такой системы обучения, при которой у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений будет эффективно формироваться профессионально-творческий потенциал;

2. Одним из способов решения проблем в исследуемой области является обдуманый подбор средств обучения, при котором студенты включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям, на наш взгляд, отвечают свободные и прогрессивные дискуссии.

3. Свободные и прогрессивные дискуссии, при творческой их ориентации, обеспечивают: формирование профессионально-творческого потенциала; изменение в характере вербального и невербального взаимодействия между обучаемыми, ориентацию на учет интеллектуальной позиции и эмоционального состояния партнеров по общению; климат психологической защищенности, открытости; актуализацию собственного «Я» в обучении.

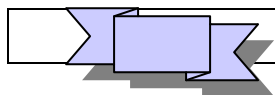
4. Эффективность свободных и прогрессивных дискуссий, при творческой их ориентации, проявляются в том, что: разрешаются противоречия, которые возникают между совместным характером обучения и относительно индивидуальной формой усвоения знаний; обучаемые получают удовлетворение от совместной деятельности в процессе обучения; у обучаемых повышается интерес и

заинтересованность к учебе; групповое решение проблемы предполагает большое разнообразие вариантов решения проблемы; при взаимодействии обучаемые чаще применяют нетрадиционные подходы к решению проблем; участие в групповом обсуждении проблемы способствует формированию умений и мотивационной сферы личности будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждений; развитию педагогических способностей, творческих качеств личности; активное участие в групповом взаимодействии, осознание себя не только объектом, но и субъектом этого процесса, развивают у студента особые личностные установки, наиболее адекватные формированию профессионально-творческого потенциала.

Литература:

1. Abrcrombie M. Anatomy of Jugement / M. Abrcrombie - London. Penguin books, 1969 - P. 74-94.
2. Maier N. Problem - solving discussions and conferences, leadership methods and skills / N. Maier - New York Megrow - Hill, 1963.
3. Smith I. Teaching with Discussion : A Review / I. Smith - Educatinal Technolo, Englewood Cliffs 1978, vol 18 No II - P. 40-43.
4. Stonton H.E. Might the seminar be improved - improving college and new teaching ways / H.E. Stonton 1980 vol 28 No I - P. 97-97.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2009. - 445 с.

Primit 03.03.2015



К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ СИНТЕТИЧЕСКИХ СТРУКТУР У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Е.П. Милевская, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры логопедии и специальных методик, Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко, г. Каменец-Подольский, Украина

Summary: the article is presents the theoretical hiking and individual results of the study of synthetic structures in first-graders with general speech underdevelopment as prerequisites mastery of reading skills.

Keywords: synthetic structures, successiveness and simultaneous synthesis, the rate of speech development, general underdevelopment of speech, reading skills.

Резюме: в статье изложены теоретические походы и отдельные результаты исследования синтетических структур у первоклассников с общим недоразвитием речи как предпосылок овладения ими навыком чтения.

Ключевые слова: синтетические структуры, симультанный и сукцессивный синтез, норма речевого развития, общее недоразвитие речи, навык чтения.

Rezumat

Cu privire la cercetarea structurilor sintetice la copiii cu tulburări de limbaj de vîrstă școlară mică.

Conținuturile prezentate vizează aspectele teoretice și unele aspecte empirice de cercetare a structurilor analitico-sintetice la elevii claselor I cu tulburare globală de limbaj (TGL) drept premisă a achiziționării deprinderilor de citit.

Cuvinte cheie: structure sintetice, sinteza simultană și succesivă, dezvoltarea vorbirii în normă, tulburare globală de limbaj, achiziționarea premiselor cititului.

Формирование основных видов учебной деятельности, в частности чтения и письма, происходит при наличии предпосылок, в качестве которых выступают сохранные анализаторные системы, полноценные высшие психические функции, особенно речевые процессы.

Современные исследования в области нейропсихологии (труды Е.Д. Хомской, А.Р. Лурия, Т.Г. Визель, Е.Ф. Собонович, В.В. Тарасун, А.В. Семенович и др.) доказывают, что мультифункциональный механизм высших психических функций обеспечивается специфическими свойствами корковых структур головного мозга – симультанно-сукцессивными операциями.

В случае грубых нарушений речевой деятельности при общем недоразвитии речи (далее ОНР) нарушаются и предпосылки формирования учебных навыков.

Поскольку в патогенезе ОНР имеют место этиологические факторы, вызывающие нарушения мозговой организации речевой деятельности, трудности овладения учебными навыками у школьников с ОНР будут связаны как с речевой патологией, так и с особенностями функционирования специфических мозговых механизмов, к которым относятся симультанно-сукцессивные операции восприятия, запоминания, осмысления учебной информации.

Наше исследование предполагало изучение особенностей симультанно-сукцессивных структур у младших школьников с ОНР с целью их дальнейшего учета в коррекционной работе касательно учебных навыков детей данной категории.

Так как симультанно-сукцессивные структуры принимают непосредственное участие в осуществлении учебной деятельности, в частности в читательской деятельности, выявления состояния сформированности этих функций у младших школьников приобретает важное значение:

- при наличии недоразвития сукцессивного синтеза может возникать кинестетическая апраксия, следствием чего у детей недостаточно будет закрепляться связь между фонемами и артикулемами, которые их реализуют. В конечном итоге, это приведет к значительным трудностям в поиске нужного движения для произношения соответствующего звука, к заменам одного движения другими, также это может повлиять на плохое запоминание букв и на возникновение существенным трудностей во время обучения детей грамоте;

- при наличии недоразвития симультанного синтеза у детей нарушаются представления о количестве и страдает понимание связного текста.

Таким образом, возникает потребность в планомерном развитии сукцессивно-симультантных синтезов, осуществление которых зависит от своевременно проведенной диагностики указанных функций.

Для реализации цели исследования мы разработали диагностическую процедуру с учетом методики диагностики и развития симультанно-сукцессивных структур, предложенной В.В. Тарасун. [1, с. 178-194]. Согласно данной методике, симультанно-сукцессивные синтезы осуществляются на перцептивном, мнестическом, интеллектуальном уровнях. Мы обращали особое внимание на диагностические задачи, предполагающие выявление состояния сформированности базовых симультанно-сукцессивных функций, которые в дальнейшем призваны обеспечивать учащимся усвоение читательской деятельности. Отдельным блоком мы сгруппировали задания для обследования навыка чтения. С помощью данной диагностической процедуры мы предполагали определить зависимость между состоянием симультанно-сукцессивных синтезов и уровнем овладения навыка чтения учащимися.

Исследованием были охвачены учащиеся первых классов для детей с ОНР III уровня специальной школы-интерната №2 для детей с тяжёлыми нарушениями речи г. Хотин. В качестве контрольной группы (КГ) выступали первоклассники Хотинского УВК „Дошкольное учебное заведение - общеобразовательная школа I ступени”.

Применение экспериментально-диагностической процедуры в группах испытуемых показало, что состояния симультанно-сукцессивных структур у детей с нормой речевого развития и у детей с ОНР различны, равно как и уровни сформированности навыка чтения у детей обеих групп.

Исследование состояния *симультанного синтеза у детей с нормальным речевым развитием* выявило следующие результаты:

- Выполнение задач перцептивного уровня (называние предметов вокруг себя; называние схематических предметных изображений, др.) у детей не вызывало трудностей.

- Задачи мнестического уровня были частично доступны ученикам: они без труда воспроизводили ряд рисунков в определенной последовательности после их перемещения, но испытывали некоторые затруднения воспроизведения цепочки геометрических фигур и повторения сложной по составу фразы и существенны трудности воспроизведении ряда слов (словосочетаний) в предложенной

последовательности; во время пересказа наблюдалась тенденция к использованию детьми предложений простых конструкций.

- Выполнение заданий интеллектуального уровня выявило у детей с нормой речевого развития недостаточный уровень сформированности операций речевого мышления: у большинства учащихся возникали трудности исключения лишнего слова из группы слов, наблюдалось нарушение семантики антонимов и синонимов. Существенные затруднения возникали у детей при сокращении предложений путем использования вербальных обобщений. У некоторых испытуемых с нормой речевого развития проявлялись незначительные затруднения установления смысловых отношений во фразах (в пространственных конструкциях), понимания инвертированных фраз.

- Задания по исследованию письменной речи (чтение отдельных звуков, слогов и слов) дети с нормой речевого развития выполнили без ошибок.

Анализ результатов исследования *симультанного синтеза у детей с ОНР* показал, что:

- При выполнении задач перцептивного уровня у учащихся данной группы трудности проявляются в большей степени, чем у учащихся с нормой речевого развития.

- Выполнение задач мнестического уровня также оказалось более сложным для учеников с ОНР по сравнению с учениками с нормой речи: мы наблюдали отдельные трудности воспроизведения последовательности рисунков после их перемещения, существенные нарушения воспроизведения установленной последовательности геометрических фигур, множественные ошибки при повторении сложных по составу фраз. Отмечались также значительные нарушения (в отдельных случаях – невыполнение задания) воспроизведения ряда слов (словосочетаний) в предложенной последовательности, а также существенные нарушения пересказа.

- Задания интеллектуального уровня оказались достаточно сложными для детей с ОНР. Они испытывали значительные трудности восприятия отношений в простых конструкциях, определения лишнего слова вследствие нарушения понимания значений антонимов и синонимов, трудности использования обобщающей лексики.

- Задания для исследования навыка чтения правильно выполнили несколько испытуемых; у остальных детей с ОНР возникали трудности одновременного (симультанного) восприятия определенного объема элементов (букв, слов). Мы также зафиксировали незнание многих букв алфавита.

В целом, анализ результатов изучения симультантных синтезов у испытуемых позволил определить, что:

1. Симультантный синтез перцептивного уровня сформирован на высоком уровне у испытуемых КГ (100% выполнения заданий) и на достаточном уровне у школьников с ОНР (88% выполнения заданий);

2. Симультантный синтез мнестического уровня сформирован на достаточном уровне у испытуемых КГ (73% выполнения заданий) и на среднем уровне у испытуемых с ОНР (61% выполнения заданий);

3. Симультантный синтез интеллектуального уровня сформирован на низком уровне у испытуемых с ОНР (43% выполнения заданий); у учащихся КГ – на достаточном уровне (69% выполнения).

Исследование *сукцессивных синтезов у детей с нормальным речевым развитием* показало, что:

- Выполнение заданий перцептивного уровня практически не вызывает сложностей у учащихся данной группы; детям была доступна последовательная смена трех позиций руки (ладонь-кулак-ребро), последовательное выполнение кинетических операций с помощью пальцев одной руки; дети правильно воспроизводили ритмическую конструкцию по образцу и по словесной инструкции; правильно выполняли речевые инструкции с предложениями и сложные речевые инструкции (многоступенчатые).

- Выполнение заданий мнестического уровня вызвало определенные трудности у учащихся данной группы, например, ошибки повторения нескольких коротких предложений или фраз, отличающихся длиной и типом конструкции. Существенные трудности возникали у учащихся с нормальным речевым развитием во время повторения словесных рядов; а также в заданиях на запоминание и воспроизведение одновременно предъявленных двух серий слов.

Нами было отмечено, что повторение этими детьми коротких предложений происходит без ошибок.

- Выполняя задания интеллектуального уровня, дети с нормой речевого развития нуждались в помощи. Самостоятельно им не удалось описать рисунки, а затем связать их общим сюжетом и составить рассказ; очень сложным оказалось задание на образование грамматических структур с соответствующими предложениями (на материале рисунков).

- Отдельные задания для исследования письменной речи (запись букв и слогов под диктовку) учащиеся выполнили без ошибок. А вот запись слов под диктовку вызвала отдельные трудности.

Исследование *сукцессивных синтезов у детей с ОНР* выявило, что:

- Выполнение заданий перцептивного уровня давалось детям сложно, особенно выполнение последовательных движений обоими кистями рук, выполнение сложных речевых инструкций; значительные нарушения наблюдались во время выполнения последовательных кинетических операций пальцами одной руки, во время отстукивания предложенной ритмической конструкции и воспроизведения ритмических рисунков по словесной инструкции; учащимся с ОНР было тяжело выполнять речевые инструкции с использованными предложениями.

В отличие от предыдущих заданий, учащиеся с ОНР достаточно качественно выполняли последовательную смену позиций руки (ладонь-кулак-ребро), что указывает на первичную сохранность у них интеллектуальных функций.

- Выполняя задания мнестического уровня дети столкнулись с некоторыми трудностями повторения коротких предложений, а повторение фраз, различных по длине типу конструкции, сочеталось с существенными трудностями; ошибки присутствовали также при повторении словесных рядов; значительные затруднения дети с ОНР испытывали в запоминании и воспроизведении одновременно предъявленных двух серий слов.

- Задания интеллектуального уровня оказались сложными для детей с ОНР: им было тяжело описывать рисунки и связывать их единым сюжетом (для составления рассказа). Наиболее сложными оказались задания на составление грамматических структур с соответствующими предложениями (по рисунку).

- Задания для исследования письменной речи все испытуемые с ОНР выполняли с ошибками – и в записи букв под диктовку, и в записи слогов и слов.

Анализ результатов изучения сукцессивных синтезов у испытуемых позволил определить, что:

1. Сукцессивный синтез перцептивного уровня (пальцевый и кистевой праксисы, воспроизведение простых и сложных ритмов, выполнение серийных инструкций) сформированы на достаточном уровне у испытуемых обеих групп (дети с речевой нормой показали 88% выполнения, а дети с ОНР – 79%);

2. Сукцессивный синтез мнестического уровня (повторение словесных рядов, фраз) более доступен испытуемым КГ (77% выполнения); первоклассники с ОНР показали более низкий результат (56% выполнения);

3. Сукцессивный синтез интеллектуального уровня (образование грамматических структур с прилагательными, составление рассказа по серии рисунков) сформирован на достаточном уровне у школьников КГ (68% выполнения) и на низком уровне у школьников с ОНР (43% выполнения).

Таким образом, нами было обнаружено недоразвитие отдельных уровней синтетических структур в двух группах испытуемых. Наряду с этим, у младших школьников с нормой речевого развития состояние сформированности симультанно-сукцессивных синтезов значительно выше, чем у учащихся с ОНР.

Сравнив полученные нами результаты, мы определили усредненные показатели состояния симультанных синтезов у первоклассников с ОНР и у первоклассников с речевой нормой, которые составляют соответственно 59% и 77%. Усредненные показатели состояния сукцессивных синтезов составили 67% у первоклассников с ОНР и 81% у первоклассников с речевой нормой.

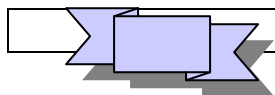
Анализ результатов изучения состояния процесса чтения у учащихся обеих групп показал, что дети с речевой нормой овладевают этим навыком соответственно программным требованиям (97% сформированности навыка); первоклассники с ОНР существенно отстают в овладении основами чтения – навык сформирован лишь на 47 %, что значительно ниже по сравнению с КГ.

Таким образом, становится очевидной некоторая зависимость состояния навыка чтения у школьников с ОНР от уровня развития у них синтетических структур. Соответственно, школьники с ОНР требуют проведения коррекционной работы по нормализации синтетических структур с целью повышения качества навыков чтения.

Список литературы:

1. Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник. – К.: Видавничий дім „Слово”, 2011. – 392 с.
2. Тарасун В.В. Сукцесивні та симультанні синтези і їх значення для формування навчальних здібностей і навчальної діяльності / В.В. Тарасун, Т.В. Скрипник // Практична психологія. – 2001. – № 8. – С. 56-68.
3. Трошин О.В. Логопсихология. Учебное пособие / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.

Primit 22.04.2015



КОРРЕКЦИОННАЯ РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

И.И. Ковальчук, аспирант кафедры психолого-медико-педагогических основ коррекционной работы, Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенка, г. Каменец-Подольский, Украина

Summary: this article presents the theoretical position of the intellectual development of ubnormal children, focused attention on the didactic games.

Key words: didactic game, mental retardation, senior preschool age.

Резюме: в статье рассмотрены теоретические положения развития дидактической игры умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста, сконцентрировано внимание на проблеме коррекции их интеллектуального развития посредством обучающих игр.

Ключевые слова: дидактическая игра, умственная отсталость, старший дошкольный возраст.

Rezumat

În lucrarea Rolul corecțional al jocului didactic în educația timpurie a copiilor cu dizabilități de intelect sunt prezentate aspectele teoretice vizînd dezvoltarea activității de joc, și, în particular, al jocului didactic la copii cu dizabilități de intelect.

Este fundamentat științific aspectul corecțional-dezvoltativ al jocului în recuperarea copiilor cu dizabilități.

Cuvinte cheie: jocul didactic, dizabilitatea de intelect, vîrsta preabecedară.

Проблема социализации детей с нарушениями интеллекта в современном обществе проявляется наиболее остро, ибо мы живем в такое время, когда даже здоровому человеку сориентироваться бывает нелегко. Воспитание, обучение и развитие умственно отсталых детей - важнейшая психолого-педагогическая проблема социальной политики Украины. Экономический кризис, распад духовных и нравственных ценностей приводят к смене мироощущения и жизненных ориентаций молодежи. На детей с умственными и физическими недостатками обрушивается масса негативной информации: ее поставляют и сама жизнь, и средства массовой информации.

Украинские исследователи (Е. Вержиховская, А. Гаврилов, Н. Гаврилова, М. Матвеева, С. Миронова, Е. Милевская, Л. Мельник, Т. Сак, В. Синев, Н. Стадненко, Е. Хохлина и др.) подчеркивают важность обозначенной тематики, ее значимость в процессе модернизации содержания специального обучения и воспитания детей разных категорий с интеллектуальными нарушениями и усовершенствование методов коррекционного обучения.

Актуальность проблемы усиливается в связи с развитием в Украине сети заведений нового типа для детей, нуждающихся в коррекции умственного развития – реабилитационных и образовательно-реабилитационных центров, общественных организаций. Вводится интегрированное и инклюзивное обучение детей с нарушениями в развитии [4].

Дошкольное детство – период умственного развития ребенка, формирования личности, который непосредственно зависит от социальных условий. Это период подготовки к обучению в школе, связанный с психологическими трудностями: смена социальной позиции (дошкольник - ученик) и социальной

ситуации развития (режим дня, отношения со взрослыми и сверстниками). Если ребенок не получил специальной психолого-педагогической помощи, он оказывается не готовым к школьному обучению.

Дидактическая игра является одной из ключевых форм обучающего воздействия на ребенка, в которой ведущая роль принадлежит взрослому. Это основной вид деятельности детей дошкольного возраста. Важно, чтобы эти цели обеспечивали усвоение знаний и дополняли друг друга.

Под дидактической игрой мы понимаем вид деятельности, включающий в себя игровой сюжет, определенные задания, заранее заданные правила, интересное содержание и ненавязчивые условия.

Основная цель дидактической игры – совершенствование мыслительного процесса, накопление конкретных знаний, умений и навыков, имеющих воспитательное значение.

Первоочередным условием, обеспечивающим интеллектуальную подготовку к школе, является постоянное сотрудничество ребенка со взрослым. Под сотрудничеством мы понимаем совместную деятельность ребенка и взрослого, в процессе которой взрослый передает общечеловеческий опыт в разных его формах, а ребенок его усваивает, делает своим, т.е. присваивает. Сотрудничество предполагает активную ориентировку ребенка на взрослого как на источник социального опыта, нравственных норм поведения, умений и знаний, как на эталон [2].

Умственно отсталые дети старшего дошкольного возраста с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, лишены возможности усвоения общественного опыта.

В контексте наших занятий мы используем дидактические игры, направленные на развитие сотрудничества со взрослыми, так как наших детей надо учить действовать по подражанию, по образцу и по элементарной словесной инструкции. Примером могут послужить игры: «Что мы сделали – не скажем», «Смотри», «Как я», «Как мой друг», «Где спрятали мишку», «Горячо – холодно», «Сделай как кукла», «Мишка и Маша» и др.

Усвоение общественного опыта происходит в процессе активной деятельности самого ребенка. Чем раньше начинается процесс накопления социального опыта и взаимодействия с окружающей средой, тем больше создается предпосылок для формирования и совершенствования общения и, следовательно, это гарантирует дальнейшую социализацию детей.

У детей с умственной отсталостью опыт действий с предметами обеднен, не обобщен, а в дидактической игре ребенок, действуя в определенной ситуации с предметами, приобретает жизненный опыт.

Умственно отсталому ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем его мире, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Здесь уместны такие игры: «Повтори после меня», «Сделай как я», «По моим следам», «Зеркало», «Как у Маши», «Паровозик», «Помоги соседу», «Передай другому» и др.

У большинства умственно отсталых детей нарушена или недоразвита мелкая моторика и зрительно двигательная координация. Движения рук бывают неловкими, несогласованными, у них часто не выделяется ведущая рука. Дети порой не в состоянии одновременно действовать обеими руками

одновременно. Эта работа включает в себя дидактические игры: «Подражание движением рук», «Обезьянка», «Посадим грибы», «Цветная горка», «Пирамидка», «Зайчики» и др.

Для того, чтобы интеллектуальное развитие проходило полноценно, необходимо правильно воспринимать окружающий мир, необходимо закрепить полученные образы восприятия, сформировать на их основе представления. Этого можно добиться, заинтересовав ребенка вспомнить через некоторый промежуток времени (игры с отсрочкой) то или иное действие, предмет или свойство предмета. Таковыми играми могут быть: «Найди, где спрятано», «Какого цвета нет», «Спрячем и найдем» и др.

Для правильного и своевременного включения речи в процесс общения необходимо научить ребенка узнавать и воспринимать предмет, качество, свойство, а уже потом озвучить это.

„Каждое слово, – замечает Л. Выготский, – представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение... Слово без значения есть не слово, но звук пустой...” [1].

Слово-название развивает у детей смысловую сторону речи. Неразрывное единство слова и значения не только закрепляет в сознании ребенка образ предмета и представление о нем, но и дает возможность ассоциировать в памяти обучаемого данный предмет и его свойство. Слово должно опираться на собственный опыт ребенка, фиксировать и обобщать его. Хорошие результаты фиксируют такие игры: «Запомни и найди», «Запомни и назови», «Что лежит в мешочке», «Выбери такой же» и др.

Особое значение имеет проведение дидактических игр, способствующих развитию слухового восприятия, которое помогает ребенку ориентироваться в окружающем его пространстве, создает возможность действовать по звуковому сигналу, различать многие важные объекты.

По звуку можно определить приближение транспорта, направление его движения, сигнал тревоги, природные явления и катаклизмы (игры «Хлоп-хлоп», «Светофор», «Что пропало», «Поезд», «Пешеходный переход», «Что гремит», «Помоги», «Почему сверкает», «Спасайся кто хочет» и др.).

По голосу можно различить своих и чужих людей (игры «Кто тебя позвал», «Угадай, о ком мы говорили», «Позови», «Передай колокольчик» и др.).

Распознавать и уметь имитировать голоса животных (игры «Кто там», «На чем играл зайка», «Кто за дверь», «Кто как кричит», «Помоги животным», «Покорми животных», «Узнай тех, кто у меня?» и др.).

Для умственно отсталого ребенка игры, связанные с развитием слухового восприятия, создают предпосылки к формированию речи.

Доминирующим в нашей работе является контакт с родителями. Известно, что характер семейного воспитания оказывает большое влияние на развитие ребенка. Основой работы с родителями является повышение уровня их психологической грамотности.

П. Лесгафт особо выделял период семейного воспитания со дня рождения ребёнка до поступления в школу, считая его важнейшим в развитии личности человека. Он видел главную задачу родителей в том, чтобы они создали в семье такие условия, которые позволили бы детям с раннего возраста свободно и гармонически развиваться, посылно участвовать в деятельности взрослых. Педагог требовал от родителей и воспитателей строго обдуманых, последовательных действий, предусматривающих

выработку у детей навыков сосредоточенности, дисциплинированности, доведения своего дела до конца, умения преодолевать препятствия и трудности при достижении поставленных целей [3].

Работа с родителями осуществляется в двух формах – индивидуальной и групповой. При использовании индивидуальных занятий мы формируем у родителей навыки сотрудничества с ребенком в процессе проведения дидактических игр.

При групповой форме даются психолого-педагогические знания об основах воспитания ребенка в семье, педагогические технологии взаимодействия родителей с ребенком.

Необходима семейная психотерапия с разрешением их собственных проблем, накладывающих отпечаток на характер семейного воспитания, с объяснением родителям причин недостаточного интеллектуального развития, всех особенностей ребенка, с обязательным ударением на его положительных чертах, требующих постоянной культивации.

Одной из основных задач специального дошкольного образования является подготовка детей к школьному обучению. Необходимым условием подготовки к школе является ситуация успеха, а этому способствуют дидактические игры, в которых ребенок обязательно ощутит переживание успеха. Но успех становится реальным лишь тогда, когда ребенок в процессе деятельности получает заранее заданный результат. Оказавшись в благоприятных условиях, умственно отсталые дети хорошо развиваются, что является предпосылкой подготовки их к обучению в специальных школах.

Сегодня в связи с процессами интеграции и информатизации современного общества в дошкольной педагогике возрастает роль воспитателя. Коррекционные педагоги выполняют чрезвычайно важные функции, способствуя умственно отсталым детям социально адаптироваться, быть самостоятельными. Недооценка важности педагогов в этом процессе вызывает серьезные последствия, непосредственно связанные с успехами или поражениями всего образовательного дела. Подготовка педагогических кадров относится к приоритетным направлениям высшего образования. В работе коррекционного педагога нет мелочей или второстепенных вопросов; все проблемы, касающиеся этой сферы, должны рассматриваться на серьезном научном уровне.

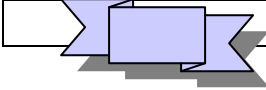
Как показывает опыт, дидактическая игра для умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста является доминирующей в подготовке детей к школе и самостоятельности.

Данная проблема не нова, однако особенно актуальна для украинского образовательного поля и требует новых подходов, основанных на обмене опытом.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. — М.: Издательство "Лабиринт", 1999. — 352 с.
2. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. — М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. — 191 с: ил.
3. Лесгафт, П. Г. Семейное воспитание ребенка и его значение / Петр Францевич Лесгафт. — М.: Наука, 1981. — 128 с.
4. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. — 304 с.

Primit 24.04.2015



Формирование методической компетентности будущих учителей посредством учебной дисциплины «Методика обучения математике»

Скворцова С.А., доктор пед. наук, профессор, ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»,
г. Одесса, Украина

Summary

The paper presents the author's model of formation of primary school teachers' methodical competency to teach pupils Mathematics. Based on the National Qualifications Framework the result of learning at every educational level is a competency; scholars identify a methodical competency as a part of teacher's professional competency; the formation of a methodical competency is a goal of the presented model. To achieve this goal means to implement the methodical system, presented as a composition of interrelated and interconnected components: tasks, educational and informative resource (training content and organizational forms of training), technologies and learning tools.

Keywords: primary school teacher, methodical competency, teaching Mathematics, formation of a methodical competency.

Аннотация

В статье презентована авторская модель формирования методической компетентности будущих учителей начальной школы в обучении учащихся математике. Исходя из Национальной рамки квалификаций, результатом обучения на каждом образовательном уровне является компетентность; в составе профессиональной компетентности учителя ученые выделяют методическую компетентность, формирование которой и определяет цель презентованной модели. Ее достижение осуществляется за счет внедрения методической системы, которая представляется как композиция взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов: задач, учебно-содержательного ресурса (содержание обучения и организационные формы обучения), технологий и средств обучения.

Ключевые слова: учитель начальной школы, методическая компетентность, обучение математике, формирование методической компетентности.

Современный этап развития школьного образования Украины характеризуется внедрением Государственных стандартов нового поколения, реализацией новых учебных программ, созданных на основе компетентностного подхода. Ситуация стремительно разворачивается и требует от учителей высокого уровня профессиональной, в том числе методической, компетентности, выражающейся в готовности и способности оценить предлагаемые изменения стандартов и программ с точки зрения их целесообразности для достижения поставленной цели, а также реализовать их в практике обучения школьников предмету, добившись, заявленных в нормативных документах, результатов. Между тем, как показывает практика, учителя почти не участвуют общественных обсуждениях подобных документов, а в дальнейшем объясняют свои неудачи их качеством и плохими учебниками. Сейчас в Украине проводится конкурс учебников для 4-го и 7-го классов – на сайте Министерства образования и науки Украины дана ссылка на демоверсии (по 60 страниц) каждого учебника, прошедшего во второй круг конкурса. Теперь учителя, ознакомившись с частью макета учебника по предмету, изучив выводы экспертов, среди которых были и учителя, и методисты, и ученые, имеют возможность самостоятельно выбрать учебник, удовлетворяющий их. Таким образом, сегодня школе нужен активный, компетентный учитель,

способный принимать самостоятельные решения, формирование которого и является целью профессиональной подготовки в высшем педагогическом учебном заведении.

Исходя из нормативных документов, таких как Национальная рамка квалификаций Украины, Государственных стандартов общего начального и среднего образования, компетентность понимается нами, как способность личности к выполнению определенного вида деятельности, которая выражается через знания, понимания, умения, ценности и другие личностные качества, приобретенные и демонстрируемые личностью после завершения обучения. Компетенции – как общественно значимый результат образования, как основу, внутренний резерв компетентности. Базис компетенций составляют знания, умения и навыки, а также опыт соответствующей деятельности. Исходя из этого, компетентность можно рассматривать как способность продемонстрировать владение определенной компетенцией в реальной практической деятельности. Таким образом, компетентность представляет собой систему взаимоотношений приобретенных знаний, умений, навыков и способности их эффективно использовать для решения стандартных и проблемных ситуаций, возникающих в жизни человека.

Анализ научных работ по проблеме профессиональной компетентности учителя в работах отечественных и зарубежных ученых представлен в монографиях И. Акуленко [1, с. 228-229], Н. Глузман [2, с.75-96], О. Матяш [3, с. 106-109], С. Скворцовой и Ю. Вторниковой [5, с. 76-101]. *Профессиональную компетентность учителя* мы трактуем как свойство личности, проявляющееся в способности к педагогической деятельности, а именно к организации учебно-воспитательного процесса на уровне современных требований; как единство теоретической и практической готовности педагога (предметно-теоретической, психолого-педагогической и дидактико-методической) к осуществлению педагогической деятельности; как возможность результативно действовать, эффективно решать стандартные и проблемные ситуации, возникающие в процессе обучения и воспитания школьников.

На основании того, что компетентность является сложным личностным образованием, большинство ученых в этом педагогическом явлении выделяет отдельные группы компетентностей, взяв за основу или содержательный, или деятельностный, или личностный компоненты. В нашем исследовании, с учетом подходов европейских, американских, российских и украинских ученых, разработана структура профессиональной компетентности учителя как композиция компонентов: профессионально-деятельностного (социальная, контекстуальная, предметная, информационная составляющие), личностного (личностная, интегративная, рефлексивная, творческая, адаптивная составляющие) и коммуникативного (коммуникативная, социально-культурная составляющие). Вместе с этим, профессиональную компетентность мы рассматриваем как композицию ключевых, базовых и специальных компетентностей. Ключевые компетентности являются основой, базисом всех компонентов и составляющих профессиональной компетентности учителя, они должны быть присущи представителям любой профессии для эффективной жизнедеятельности в окружающем мире, базовые компетентности – представителям профессии учителя, а специальные – учителям определенного предмета. Таким образом, каждая составляющая профессиональной компетентности учителя проявляется на ключевом, базовом и специальном уровне, причем ключевой является фундаментом на котором основывается базовый, а затем уже и специальный уровень – уровень проявления специальных компетентностей. С содержанием

представленной структуры профессиональной компетентности учителя можно познакомиться в работе автора [5, с. 91 - 101].

В структуре профессиональной компетентности учителя, в ее профессионально-деятельностном компоненте, на специальном уровне, одно из главных мест занимает методическая компетентность. Проблему сущности методической компетентности учителя к обучению школьников математике изучали ведущие ученые: И. Акуленко, Н. Глузман, Л. Коваль, А. Кузьминский, Е. Лодатко, И. Малова, А. Матяш, В. Моторина, С. Семенец, Н. Тарасенкова и др. Под *методической компетентностью* (МК) в нашем исследовании понимаем свойство личности, проявляющееся в способности эффективно решать стандартные и проблемные методические задачи, основывающееся на теоретической и практической готовности к проведению занятий по разным учебным комплектам.

Методические компетенции рассматриваем как общественно значимый результат педагогического образования; как основу, внутренний резерв методической компетентности, базирующийся на предметно-научных, дидактико-методических и психологических знаниях, на умениях решать методические задачи, на наличии опыта деятельности по обучению предмету и эмоционально-ценностного отношения к этому процессу.

Методическая компетентность учителя представляет собой интегральную многоуровневую профессиональную характеристику его личности. Для определения этого понятия ученые прибегают к рассмотрению структуры методической компетентности. *Структура методической компетентности учителя* презентована нами как композиция составляющих: *нормативной, вариативной, специально-методической, контрольно-оценивающей, проектировочно-моделирующей, технологической*. Системообразующей в этой иерархии по отношению к нормативной, вариативной, контрольно-оценивающей, проектировочно-моделирующей и технологической компетентностей является специально-методическая компетентность; а управляющей – нормативная компетентность, поскольку она регламентирует, направляет деятельность учителя на достижение целей и задач обучения, определенных в нормативных документах [4, с.56 - 67].

Формирование методической компетентности будущих учителей происходит путем освоения студентами компетенциями, являющихся внутренним резервом отдельных составляющих методической компетентности: нормативной, вариативной, специально-методической, технологической, проективно-моделирующей, контрольно-оценочной. При формировании методической компетентности следует учитывать, что каждая из составляющих методической компетентности имеет сложную структуру и содержит мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-творческий компоненты.

Целью статьи является презентация модели формирования методической компетентности будущих учителей посредством учебной дисциплины «Методика обучения математике».

Методическая компетентность в обучении школьников математике формируется у будущих учителей в процессе овладения ими учебной дисциплины «Методика обучения математике». Содержание учебной дисциплины определяется исходя из системы умений, представляющей квалификационные требования, представленные в Отраслевом стандарте, а именно в ОКХ.

На основании ОКХ, а также современных реалий практики обучения математике в школе, с целью формирования методической компетентности учителя необходимо четко *спроектировать ожидаемый результат в виде создания соответствующего фрагмента модели выпускника*, в которой представлен перечень и ожидаемый уровень составляющих методической компетентности учителя в обучении школьников математике, их внутреннего резерва - компетенций, базис которых составляют знания, умения, опыт деятельности и эмоционально-ценностное отношение в ней. Создание фрагмента модели выпускника на основе разработанной структуры методической компетентности учителя в обучении предмету представляет собой одно из условий повышения эффективности процесса формирования методической компетентности будущего учителя в обучении школьников математике.

На основе фрагмента модели выпускника, с целью обеспечения формирования всех составляющих методической компетентности, должна быть разработана программа учебной дисциплины «Методика преподавания математике». В программе учебной дисциплины следует выделить перечень и определить уровень компетенций, которые формируются у студентов в результате изучения целого курса, в результате изучения отдельного модуля. Посредством такого представления можно проследить динамику процесса формирования методической компетентности от модуля к модулю; при желании преподаватель может составить карту сформированности компетенций. Таким образом реализуется второе условие повышения эффективности формирования методической компетентности будущего учителя – *разработка компетентностно-ориентированной программы учебной дисциплины «Методика обучения математике»*.

В нормативной программе учебной дисциплины «Методика обучения математике» нужно учесть реалии современного этапа развития образования и направить ее на решение следующих задач: ознакомление студентов с целями, задачами, содержанием и особенностями построения курса математики; нормативными документами, которыми должен руководствоваться учитель; с учебниками математики, которые имеют гриф МОН Украины; методикой обучения темам, соответствующим содержательным линиями Государственного стандарта образовательной области «Математика»; с различиями в изучении отдельных тем по разным учебно-методическим комплектам; структурой урока математики. Одной из задач учебной дисциплины является формирование у студентов готовности применять знания методики обучения школьников отдельным вопросам программы, что выражается в способности разрабатывать системы учебных задач по подготовке к введению нового материала, по ознакомлению с ним, и по формированию математических умений и навыков, а также – готовности к реализации полученных знаний и умений во время реальных уроков математики по любому учебно-методическому комплексу.

Указанные задачи сформулировано исходя из составляющих методической компетентности, они определяют содержание методической системы формирования методической компетентности будущих учителей в обучении математике. Каждый содержательный модуль решает отдельную задачу по формированию составляющих методической компетентности будущих учителей в обучении школьников математике. Например, обычно курс начинается с модулей, целью которых является рассмотрение нормативного обеспечения образования, содержания курса математики, его построения, концептуальных основ и характерных признаков современного урока математики, построенного по технологическим принципам. На материале этого содержания у студентов начинается процесс формирования готовности

пользоваться нормативными документами, способности реализовывать цели и задачи обучения математике в школе (нормативная составляющая МК); студенты имеют возможность проследить как применяются современные учебные технологии на уроках математики (технологическая составляющая МК).

Большинство содержательных модулей посвящено методике обучения школьников отдельным содержательным линиям Государственного стандарта. В процессе овладения ими продолжается формирование нормативной составляющей МК, а в центре внимания является специально-методическая составляющая МК. Осваивая методику обучения школьников отдельным вопросам курса математики, будущие учителя анализируют действующие учебники по математике, сопоставляют методические подходы, использованные в них, определяют наиболее эффективный для реализации Государственных требований к уровню общеобразовательной подготовки учащихся, определенному учебной программой для данного года обучения (вариативная составляющая МК), а на основании ориентировочных критериев оценивания учебных достижений учащихся, учатся оценивать результаты работы, выставять оценки (контрольно-оценочная составляющая МК).

Кульминацией в овладении каждого модуля является создание студентами - будущими учителями начальной школы, проектов (конспектов) уроков или систем учебных задач по обучению определенному вопросу программы, и таким образом происходит формирование проективно-моделирующей составляющей МК. Для создания проекта студенты должны хорошо понимать нормативные требования к содержанию и результатам изучения темы (нормативная составляющая МК), методические подходы ее изучения (специально-методическая составляющая МК), содержание обучения по действующим учебникам с целью выбора того учебника, который в наибольшей степени дает возможность реализовать Государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся (вариативная составляющая МК), содержание современных учебных технологий с целью оценки возможностей их применения в собственном проекте (технологическая составляющая МК).

Таким образом, содержание методической системы направлено на формирование у будущих учителей составляющих методической компетентности в обучении учащихся математике, а потому и является внутренним резервом получения личностью указанных свойства.

Овладение студентами учебной дисциплиной «Методика обучения математике» происходит во время лекций, практических и лабораторных занятий, во время самостоятельной работы студентов и индивидуально-исследовательских заданий, в виде учебных проектов, и является подготовкой к педагогической практике, во время которой будущие учителя применяют методические знания, умения, а также опыт, приобретенные ими во время практических, лабораторных занятий и выполнения учебных проектов.

Учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД) включает тексты и / или планы лекций и практических занятий, задания для самостоятельной работы студентов и методические рекомендации к ним, индивидуальные учебно-исследовательские задания (ИНДЗ) и средства проверки (тексты контрольных работ и / или тесты). Также, УМКД включает средства обучения среди которых учебники и учебно-методические пособия как на бумажных, так и электронных носителях, всевозможные

мультимедийные средства (презентации лекций, интерактивные учебные пособия, тестирование онлайн, подборка видеозаписей уроков, интернет-сайты и т.д.), являющиеся средствами формирования методической компетентности будущих учителей в обучении математике.

Для реализации цели - формирования методической компетентности будущих учителей в обучении учащихся математике - лекции, практические занятия должны быть построены с учетом современных технологий обучения. Сегодня для большинства ученых и преподавателей вузов очевидно, что лекция должна быть проблемной; очевидно, что с целью формирования методической компетентности, и на лекциях, и на практических занятиях, целесообразно использовать технологию контекстного обучения, поскольку эта технология позволяет смоделировать содержание будущей профессиональной деятельности. Планы практических занятий должны предусматривать решение не только учебно-методических и ситуационных задач (ситуационное обучение), но и предусматривать дискуссии и имитацию фрагментов уроков или методики работы над отдельными задачами (интерактивное обучение). На практических занятиях целесообразно уделить время для презентации студентами результатов выполнения ИНДЗ (проектная технология).

Таким образом, на лекциях ведущей является технология проблемного обучения, на практических занятиях - контекстного, ситуационного, интерактивного обучения, во время самостоятельной работы студентов и ИНДЗ - контекстного и проектного обучения. Следует отметить, что на современном этапе развития высшей школы, лекция преимущественно сопровождается презентацией, которая дает возможности структурировать учебный содержание, визуализировать его посредством анимационных эффектов, проиллюстрировать некоторые положения видеозаписями фрагментов уроков, гиперссылками на соответствующие нормативные документы и литературные источники и тому подобное. Во время самостоятельной работы студентам будут полезны не только презентации лекций, но и видеозаписи лекций, интерактивные учебные пособия, структурированные таким образом, чтобы студент имел возможность, путем гиперссылок, овладеть учебным содержанием на соответствующем его индивидуальным возможностям и потребностям уровне, а также пройти учебное тестирование с возможностью получить дифференцированную дозу помощи - от определенных указаний, до ссылки на соответствующее содержание лекции. Таким образом, современный учебный процесс нельзя представить без внедрения информационных технологий, в том числе сети Интернет.

Таким образом, формирование методической компетентности будущего учителя требует использования современных технологий обучения студентов, ориентированных на компетентностный подход [4, с. 67 - 99]. Исходя из этого, нами разработана динамическая модель формирования методической компетентности учителя, в которой определена композиция технологий, используемых на лекциях, на практических занятиях, во время самостоятельной работы студентов, при создании учебных проектов [4, с. 198 - 201]. Согласно этой модели, на лекции используется проблемное, ситуационное, интерактивное обучение, а также ИТ-технологии; на практическом (лабораторном) занятии – технологии контекстного, ситуационного, интерактивного обучения, ИТ-технологии; во время самостоятельной работы студентов – контекстное, проблемное, ситуационное обучение, ИТ-технологии. Следует отметить,

что в представленной модели определено влияние каждого вида работы на составляющие методической компетентности.

Таким образом, следующим условием повышения эффективности формирования методической компетентности учителя является *внедрение в учебный процесс технологий, активизирующих учебно-познавательную деятельность студентов, моделирующих будущую профессиональную деятельность*, а значит и методов, средств, форм работы, реализующихся в пределах каждой из этих технологий. Использование технологий проблемного, проектного, интерактивного, ситуационного, контекстного обучения предполагает проектирование преподавателями учебного процесса проблемного характера, использование методов обучения, моделирующих содержание профессиональной деятельности учителя; проектирование учебной деятельности студентов как поэтапной самостоятельной работы, направленной на решение проблемных ситуаций в условиях группового диалогического общения при участии преподавателя; личностного включения студента в учебную деятельность.

В течение освоения будущими учителями содержательных модулей учебной дисциплины «Методика обучения математике» должно проводиться постоянный мониторинг хода формирования в них отдельных составляющих МК, путем использования средств диагностики - опросов, контрольных работ и тестов. Конечно, методику обучения математике нельзя в полной мере представить в виде тестовых заданий закрытой формы, но для постоянного мониторинга хода процесса формирования МК целесообразно создание текстов с использованием компьютерных технологий. Очевидно, что он-лайн тестирование позволяет выявить наличие у студента компетенций на I - II уровнях (распознавание, знание, понимание), а возможности применения (III уровень), и тем более анализа, синтеза, сравнения, проверки и оценивания (IV уровень) можно проверить только при выполнении студентом контрольной работы или учебного проекта.

Мониторинг хода процесса формирования МК выполняет функции фиксации существующего положения, объема и уровня усвоения студентом методических компетенций (что является внутренним резервом методической компетентности), выявления соответствия существующего положения МК прогнозам, определения стратегии дальнейшего развития МК у студента. Формой итогового контроля результатов освоения студентами учебной дисциплины является экзамен, результаты которого и других форм контроля позволяет сделать вывод об уровне сформированности МК у каждого отдельного студента.

Для характеристики уровней сформированности МК избран мотивационный, содержательный и операционно-деятельностный критерии. Мотивационный критерий - характеризует уровень сформированности у будущего учителя внутренних побуждений, стремлений к совершенной профессиональной деятельности в обучении школьников математике, интереса к профессиональной деятельности, стремление к профессиональному росту и творчеству в обучении учащихся математике. Содержательный критерий характеризует степень овладения будущим учителем методическими знаниями в обучении школьников математике. Операционно-деятельностный критерий - характеризует уровень овладения системой методических умений и навыков, необходимых для успешного обучения математике; умение конструировать и проектировать уроки математики, использовать современные педагогические технологии и внедрять инновационные подходы к обучению школьников математике.

Соответственно составляющим методической компетентности учителя в обучении математике, сформулированные критерии проектируются в комплекс показателей, которые дают возможность детализировать их различные проявления и охарактеризовать уровень сформированности методической компетентности будущих учителей в обучении математике. Можно идти путем определения уровней сформированности отдельных составляющих методической компетентности, а затем, на их основе определить уровень МК. Для каждой из составляющих МК показателем мотивационного критерия является «стремление», для содержательного – «знание», для операционно-деятельностного – «умения». Нами сформулированы четыре уровня сформированности МК: высокий, достаточный, средний, низкий.

Студенты с достаточным уровнем демонстрируют полные и обобщенные знания методики и умение их применения; они проявляют устойчивое стремление к эффективному обучению школьников математике. Частичное владение методикой обучения математике характерно студентам, которые отнесены к среднему уровню; их умение применить полученные знания не в полной мере осознаны, обобщены, они способны работать только по образцу. Поверхностные знания и умения, недостаточные для эффективной профессиональной деятельности, отсутствие стремления к получению хороших результатов по обучению школьников математике, демонстрируют студенты, отнесенные к низкому уровню.

Высокий уровень сформированности МК характеризуется творческим подходом к обучению учащихся математике, способностью создавать инновационные методические подходы; его достигают лишь единицы учителей, и то, в конце своей профессиональной карьеры. Поэтому, вполне естественно, что этот уровень не может быть обнаружен у студентов - будущих учителей.

Таким образом, реализуется условие, заключающееся в *непрерывном мониторинге процесса формирования методической компетентности будущих учителей в обучении школьников математике*.

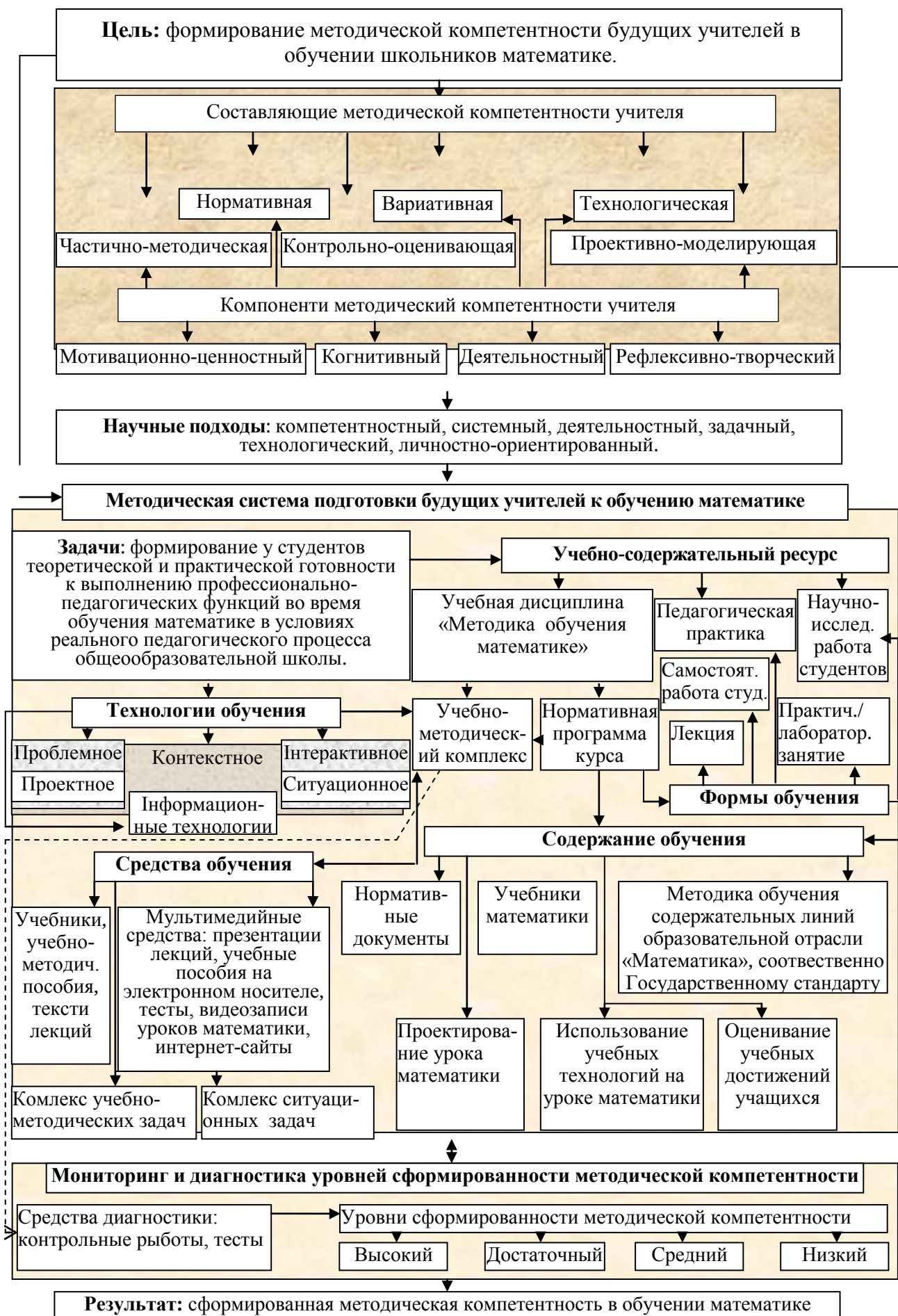
Реализация представленных выше условий возможна посредством разработанной нами модели формирования методической компетентности будущих учителей в обучении математике.

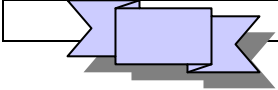
Выводы. Формирование методической компетентности будущих учителей в обучении математике должно быть направлено на формирование у них отдельных составляющих МК: нормативной, вариативной, специально-методической, технологической, контрольно-оценочной и проективно-моделирующей, которые должны быть учтены в содержании учебной дисциплины «Методика обучения математике». Эта учебная дисциплина осваивается студентами посредством лекций, практических, лабораторных занятий, самостоятельной работы, разработка и проведение которых должны учитывать современные технологии обучения: контекстное, проблемное, проектное, ситуационное и интерактивное, а также, предусматривать использование информационных технологий, мультимедийных средств обучения. Внедрение предлагаемой модели формирования МК, основанный на методической системе подготовки будущих учителей к обучению математике, создает необходимые условия для получения студентами - будущими учителями методической компетентности в обучении математике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія / І. А. Акуленко
2. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія / Н.А. Глузман. – К.: ВИЩА ШКОЛА–XXI, 2010. – 407 с.
3. Матяш О.І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія / О.І.Матяш; науковий редактор д. пед. н., проф. О.І.Скафа. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. – 450 с.
4. Сковцова С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: монографія / С.О. Сковцова, Я.С. Гаєвець. – Одеса, Абрикос Компани, 2013. – 332 с.
5. Сковцова С.О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія / С.О. Сковцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса: Абрикос Компани, 2013. – 290с.

Модель формирования методической компетентности будущих учителей в обучении математике





IMPACTUL COPILULUI CU AUTISM ASUPRA MODULUI DE VIAȚĂ A FAMILIEI

Stamatin Otilia, dr., conf. univ., UPS "Ion Creangă" Chișinău

Chirilă Lidia, drd. UPS „Ion Creangă”

Summary

In this article we speak about the role of the family in the formation of children and, especially, in the life and development of autistic children. We describe the feelings, which are lived by the members of their family, including the extended family; as well as the problems it is facing and argument the need for counseling to parents with autistic children.

Key words: autistic child, family, family with autistic child, problems caused by the emergence of an autistic child; relationship problems between family members, problems with social interaction, communication problems with autistic child, autistic child's behavioral problems.

Rezumat:

În articol se vorbește despre rolul familiei în formarea copiilor și, mai ales, în viața și dezvoltarea copiilor autiști. Se descriu sentimentele, pe care le trăiesc membrii familiei, inclusiv și a familiei extinse; problemele cu care ea se confruntă și se argumentează necesitatea consilierii părinților cu copii autiști.

Cuvinte-cheie: copil autist, familia, familia cu copil autist, problemele provocate de apariția unui copil autist; probleme de relaționare între membrii familiei, probleme de interacțiune socială, probleme de comunicare cu copilul autist, probleme de comportament ale copilului autist.

”Orice schimbare deranjează echilibrul familiei. Schimbările materialului din care este țesută familia de obicei subminează stabilitatea care a fost prezentă până atunci. O familie al cărei echilibru a fost deranjat reacționează uneori în mod rigid față de relații. Alegerea rigidității sau a flexibilității reflectă nivelul de toleranță al sistemului atunci când e prezentă o stare temporară de echilibru instabil și tulburare, până când sistemul își găsește un mod de a se echilibra. După cum remarcă A. Muntean, toți copiii la naștere sunt egali prin nevoile pe care le au și ceea ce-i deosebește sunt abilitățile pe care le are copilul pentru a participa la satisfacerea propriilor nevoi. La fel diferite pot fi și condițiile mediului în care el apare, care-i pot proteja sau perturba dezvoltarea. „În acest moment, trebuințele copilului devin speciale, iar dependența lui față de anturaj crește” [5, p. 76].

Aproape sigur că fiind părintele unui copil cu autism, să citești despre modul în care copilul cu autism influențează familia nu este un lucru tocmai plăcut, însă acest lucru este real și este absolut necesar, ca pe lângă studiile despre autism să se vorbească și despre familiile acestor copii. [3, p. 41]. Atunci când se vorbește despre recuperarea copilului cu autism trebuie să avem în vedere faptul că autismul nu «se vindecă» pur și simplu. Un copil cu autism va deveni un adult care va trebui să învețe să trăiască cu « autismul » iar familia acestuia trebuie să fie pregătită din timp pentru a se putea descurca cu eventualele probleme care vor apărea când copilul va crește. Prin terapie se poate recupera enorm de mult din deficite, dar anumite trăsături și caracteristici ale autismului rămân indiferent de cât de mult își doresc părinții ca acestea să dispară.

Familia reprezintă o unitate în sine, un corp organic în care au loc procese dinamice în fiecare componentă a sa, ca și interacțiuni între membrii săi. Ea este mai mult decât suma părților sale, are caracteristici și calități ce emană din interacțiunea constantă dintre membrii ei. Pentru Iolanda Mitrofan și Cristian Ciuperca „Familia reprezintă, în orice societate, o formă de comunitate umană alcătuită din cel puțin doi indivizi, uniți prin legături de căsătorie sau paterne, realizând, mai mult sau mai puțin, latura biologică și/sau cea psihosociologică” [7, p.17].

Familia este legată funcțional atât de indivizi, cât și de ansamblul din care face parte. Familia se distinge de alte forme de asociere umană prin următoarele caracteristici: „este formată din persoane unite prin relații de căsătorie, sânge sau adopție;” „membrii familiei, de regulă, locuiesc sub același acoperiș, alcătuind un singur menaj”; „este compusă din persoane ce interacționează, comunică în cadrul rolului de soț-soție, mama-tata”; „menține și perpetuează o cultura comună, derivă în principal din cultura societății date” [7, p. 9].

Familia este un sistem activ aflat într-o stare de flux continuu. O persoană are nevoie de diferențiere (individualizare) față de familie, nevoie aflată în conflict cu nevoia contrastantă de coeziune. Situația ideală este aceea în care familia le oferă membrilor ei atât armonie și sprijin pe termen lung, cât și posibilitatea de a se individualiza și separa de ea devenind mai puțin dependenți de familie [8, p. 356].

Doi adulți provenind din două lumi diferite se unesc în scopul de a trăi ca o singură unitate. Ei își construiesc un sistem întretesut cu credințele, valorile și filozofia de viață personală a fiecăruia. Își creează propria „culoare” a familiei, pe măsură ce își clădesc și își dezvoltă unitatea familială. Această „culoare” pe de o parte distinge membrii familiei de alții, iar pe de altă parte întărește legătura dintre ei [9, p. 126].

Orice schimbare deranjează echilibrul familiei. Schimbările materialului din care este țesută familia de obicei subminează stabilitatea care a fost prezentă până atunci. O familie al cărei echilibru a fost deranjat reacționează uneori în mod rigid față de relații. Alegerea rigidității sau a flexibilității reflectă nivelul de toleranță al sistemului atunci când e prezentă o stare temporară de echilibru instabil și tulburare, până când sistemul își găsește un mod de a se echilibra. Din acest motiv este preferabil să nu descriem familia ca inflexibilă în general, ci în contextul unui cadru temporal specific.

Un copil diferit (cu autism sau alte probleme de dezvoltare) creează o stare de echilibru deranjat și de dezechilibru în familie, atât în momentul aflării diagnosticului cât și mai târziu. Când familia aude diagnosticul tulburării, între membrii săi se creează o stare de echilibru deranjat. Sunt evidente reacții similare cu cele avute în caz de tragedie, precum șocul, negarea, vina, „nimeni nu înțelege”, izolarea, panica, mânia, acceptare și speranță.

În momentul diagnosticării copilului structura și echilibrul familiei se modifică, toate resursele acestea focalizându-se pe nevoile copilului cu autism. Copilul începe să ocupe un loc central în familie [4, p. 748]. Echilibrul și relațiile intrafamiliale sunt afectate de el în mod predominant. Fiecare părinte este diferit, însă după diagnosticarea unei dizabilități, este comun pentru toți părinții să simtă: confuzie și copleșire; șoc; amorțeală; negare.

Părinții experimentează un spectru larg de emoții: tristețe că nu li s-au realizat visurile și așteptările, pe care le-au avut pentru copiii lor, sentimente de vinovăție, frică pentru viitor. Unii părinți se simt confuzați fiind bombardați cu prea multă informație, cu sfaturi uneori contradictorii, presiuni de a lua diverse decizii [3, p.11]. Sentimentele părinților pot fi influențate de modul în care situația copilului lor le afectează diverse aspecte ale vieții – poate avea un impact asupra serviciului, vieții sociale sau chiar și asupra timpului alocat pasiunilor lor.

Când părinții primesc un diagnostic final în legătură cu situația copilului lor, mulți se simt ușurați, întrucât pot să facă pasul următor și să găsească ajutor. Această ușurare poate proveni din certitudinea că dacă o afecțiune este diagnosticată din timp, ajutorul poate fi mult mai la îndemână. Nu există sentimente corecte și incorecte. Ei recomandă părinților cu copii autiști să nu-și suprimă emoțiile și nici să nu încerce acest lucru. [2, p. 241]. Deoarece gestionarea propriilor sentimente face parte din procesul de acceptare a diagnosticului și a continuării vieții.

Membrii familiei, la apariția unui copil autist, reacționează în mod diferit, trăiesc sentimente diverse.

Modul în care **frații** copiilor cu autism se vor simți depinde de: câți ani au; cum rezistă părinții lor; cum este perceput fratele cu dizabilități în familie și între prieteni; cât sprijin primesc; măsura în care înțeleg ce presupune dizabilitatea în cauză.

Bunicii, rudele și prietenii - pot fi de asemenea afectați de diagnostic și să simtă o serie de emoții similare cu cele ale părinților

Problemele devin mai pregnante după diagnosticare însă membrii familiei sunt de cele mai multe ori „în criză” dinainte de aflarea diagnosticării. Anomaliile comportamentale ale copilului, întârzierea limbajului, lipsa de comunicare a copilului, tulburările de somn, bătăile diagnostice își pun amprenta asupra vieții de familie și asupra strategiilor de management al stresului [5, p. 177]. Multiple studii atestă afectarea calității vieții familiilor copiilor autism odată cu schimbarea statutului de familie activă din punct de vedere social în cel de reprezentant al grupurilor marginalizate.

Relatiile maritale se modifică în timp, iar comunicarea dintre membrii familiei au de suferit. De la focalizarea intereselor asupra întreținerii relației maritale și planuri de viitor, totul devine focalizat pe copil [8, p. 284].

Părinții copilului cu autism, pe fondul problematicei și cerințelor acestuia, manifestă structuri specifice în sfera emoțională marcate de conflicte interioare și insatisfacții, obiectivate comportamental specific. Familia trece printr-un impas la aflarea veștii ca în locul copilului sănatos, așteptat și mult dorit, s-a născut un copil cu autism. Prezența copilului cu autism determină modificări care afectează atât echilibrul interior cât și echilibrul exterior al familiei, în special relația familie – societate [170, p. 39-40].

În cazul părinților copiilor cu autism, estimarea de sine poartă amprenta unor stresori specifici și se obiectivează comportamental prin diminuarea și gravitarea relațiilor interpersonale în jurul copilului și a problematicei acestuia.

Apar probleme de genul:

Probleme de interacțiune socială Părinții copiilor cu autism se confruntă zilnic cu dificultăți datorate unui diagnostic incorect, cu probleme legate de medii inadecvate, lipsa de personal, lipsa unor persoane care să fie bine pregătite pentru a se ocupa de copiii cu autism. Mediul familial este primul mediu social în care ia naștere și se desfasoară viața oricărui copil. Primul pas către recuperarea copilului cu autism este sprijinirea acestuia pentru achiziționarea unor abilități sociale. Scopul trebuie să fie, de asemenea, îmbunătățirea calității vieții familiei, căci bunăstarea copilului și a familiei sunt indisociabile [3, p.319].

Familiiile au nevoie de sprijin pentru a se descurca cu copilul lor cu autism imediat ce apar dificultățile, iar o diagnosticare timpurie urmată de o terapie timpurie îl poate ajuta pe copil să nu sufere din cauza consecințelor

secundare ale tulburării (cum ar fi anxietate cronică, teama și conduita dificilă) și îi poate maximiza copilului învățarea și dezvoltarea.

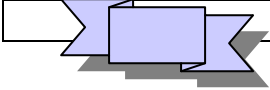
Probleme de comunicare Relația noului născut cu părinții se dezvoltă în primele luni de viață prin comunicare non-verbală. Toată lumea cunoaște codul care ia naștere în mod spontan între mama și copil chiar de la început: schimbul de priviri, gânguritul, mișcările necoordonate. La fel, limbajul copilului se dezvoltă spontan prin contactul cu cei apropiați, ajutându-l să devină o persoană asemănătoare cu cei din jur [5, p. 196]. Copilul cu autism este privat de posibilitatea de a primi și trimite semne de dragoste, de a-și exprima sentimentele, nevoile. Părinții observă repede problemele sale de comunicare, dar deseori încearcă să-și potolească temerile, agățându-se de cuvintele de consolare ale prietenilor. ("Fiecare copil se dezvoltă în ritmul său... Nu este nimic în neregula cu copilul dumneavoastră").

Probleme de comportament Viața de familie este afectată de timpuriu de problemele de comportament ale copilului, mai ales dacă este un comportament agresiv sau autostimulativ. Nimic nu este mai dureros pentru părinți decât să fie martorii ai comportamentului autoagresiv al copilului (lovire, zgâriere, lovirea capului de perete) sau să-și însoțească copilul într-un grup de copii de aceeași vârstă și să-l vadă devenind agresiv cu aceștia (pocnindu-i, mușcându-i) [6, p. 378]. Chiar și manifestările mai puțin grave, țipatul, izbucnitul în lacrimi sau în cascade de râs fără un motiv aparent, aruncatul de obiecte și toate celelalte tipuri de activități stereotipe îi fac pe părinți să se simtă neputincioși neștiind ce să facă în aceste situații.

Deseori tulburările de comportament cărora oricum li se face față cu greu, sunt însoțite de tulburări de somn și de alimentație, hiperactivitate. O plimbare în parc poate deveni ușor o goana epuizantă. Chiar și părinții copiilor cu autism liniștiți, nu sunt feriți de epuizare nervoasă [1, p. 201]. Izolarea copilului lor, orele petrecute urmărind mișcările mâinilor și ale degetelor îi obligă pe părinți să-l facă pe copil să se implice într-o activitate, cu orice preț, chiar dacă eforturile lor, duc de cele mai multe ori la și mai multă frustrare. Relațiile din familie devin încordate, frații și surorile copilului sunt neglijate, familia se află într-o situație de stres. Poate părea greu de acceptat, ținând cont ca terapia copilului ocupă și așa destul de mult timp, însă consilierea familială poate juca un rol important în viitorul relațiilor familiale. Dacă se va păstra echilibrul în relațiile dintre membrii familiei implicit și copilul va avea de câștigat pe termen lung.

Bibliografie

1. Barthelemy C., Fuentes J., Howlin P., Rutger van der Gaag (2009) – Persons with autism spectrum disorders – Identification, Understanding, Intervention (Autism Europe).
2. Bryson S.E., Zwaigenbaum L., Roberts W. (2004) - The early detection of autism in clinical practice. Paediatr Child Health. Aprilie; 9(4): 219–221.
3. California Department of Developmental Services (2002) – Autistic Spectrum Disorders. Best practice guidelines for Screening, Diagnosis and Assessment.
4. DSM IV –TR 2000 – Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale – Asociația Psihiatrilor Liberi din România, București.
5. Filipek, P.A. și colab. (2000) – Practice parameter: Screening and diagnosis of autism. Neurology 2000, 55: 468-79.
6. Jones, E., Asen, E. (2000), Systemic Couple Therapy and Depression, Karnac Books, Londra.
7. Rautiainen, E. L., Seikkula, J. (2009), "Client as co-researcher how do couples evaluate couple therapy for depression?" Journal of Systemic Therapies, 28, pp 41-60.
8. Volkmar F.R., Filipek P.A., Accardo P.J., Ashwal S., Baranek G.T. et al. (2000) - Practice parameter: Screening and diagnosis of autism. Report of the Quality Standards- Neurology. Primit 22.04.2015



ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ

Головская Ирина Георгиевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики практической психологии Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д.Ушинского.

Далакова Анна Сергеевна - соискатель кафедры теории и методики практической психологии Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д.Ушинского. Одесса, Украина.

Summary

This article deals with the problem of prevention of burnout among students. The article provides a definition of burnout and its structure. In the research is analysed the characteristics and causes of burnout among students of socioeconomic professions. The article describes the preventive recommendations and programs for students of socioeconomic professions. The universal prevention program of burnout for the students of socioeconomic and technical professions are also presented in the article.

Keywords: burnout syndrome, students, prevention.

Аннотация

Статья посвящена проблеме профилактики синдрома эмоционального выгорания у студентов. В статье дано определение синдрома эмоционального выгорания, его структура. Проведен анализ исследований, посвященных изучению особенностей и причин возникновения синдрома эмоционального выгорания у студентов социально-экономических профессий. Описаны профилактические рекомендации и программы для студентов социально-экономических профессий. Представлена универсальная профилактическая программа синдрома эмоционального выгорания как для студентов социально-экономических, так и технических профессий.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, студенты, профилактика.

Успешная подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования к их психофизиологическим возможностям, личностным качествам. Разработка проблемы личности в системе образования ведется в работах Н. А. Аминова, А. А. Бодалёва, И. В. Дубровиной, Е. Ю. Пряжниковой, В. А. Сластенина и др. В то же время, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется исследованию влияния процесса обучения на личность студентов, его психофизиологические особенности, а также возможность профилактики такой профессиональной деформации как синдром эмоционального выгорания.

Существует ряд определений синдрома эмоционального выгорания. Так, разные авторы под эмоциональным выгоранием понимают: физическое, эмоциональное и когнитивное истощение (С. Maslach, Б. Перлман, Е. Хартман, А. Лэнге), механизмы психологической защиты (И. И. Косаров, Ф. Г. Захаров, И. С. Сук, В. В. Бойко, О. С. Глазчев), профессиональную деформацию личности (А. К. Маркова), разочарование в неудачном поиске смысла жизни (А. Pines), процесс негативных изменений профессиональных установок и поведения (С. Cherniss), устойчивое, прогрессирующее,

негативно окрашенное психическое явление, которое характеризуется психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок и поведения на работе, потерей профессиональной мотивации (А. А. Рукавишников, В. Е. Орёл, И. Г. Сенин) и др.

В нашей работе под эмоциональным выгоранием мы понимаем длительное, устойчивое, прогрессирующее психическое явление снижения или утраты психической активности в психофизиологической, эмоциональной, когнитивной, мотивационной, поведенческой и регуляционной сферах психики, которой предшествовал ее высокий уровень. При этом мы считаем, что эмоциональное выгорание в той или иной степени затрагивает все компоненты психики и имеет следующую структуру: психофизиологический, эмоциональный, когнитивный, мотивационный, поведенческий и регуляционный компоненты.

Наиболее распространёнными симптомами эмоционального выгорания являются: нарастающее чувство безразличия к работе, коллегам, потеря уверенности в себе, редукция профессиональных достижений, психоэмоциональное истощение.

Традиционно считалось, что синдром эмоционального выгорания появляется у людей уже включенных в профессиональную деятельность. Однако существует ряд работ, в том числе и наши исследования, доказывающие возникновение данного синдрома на этапе профессионального обучения [1,2,5,6,7].

В основном в этих работах исследовалось наличие данного синдрома у студентов социэкономических профессий [1,5,6,7], однако наше исследование показало наличие у них данного синдрома у студентов технических профессий [3].

Говоря о причинах возникновения данного синдрома у студентов, исследователи описывают как личностные и психофизиологические особенности самих студентов, так и особенности процесса обучения.

Так, В. В. Кустова отмечает, что синдром эмоционального выгорания у студентов-социальных педагогов проявляется как стресс-реакция на эмоционально-напряженную коммуникативную деятельность вследствие недостаточного уровня развития духовно-нравственных качеств личности [6]. Согласно её исследованию эмоционально-нравственная дезориентация является пусковым механизмом в развитии данного синдрома.

В свою очередь О. П. Папанова говорит о противоречии между требованиями, предъявляемыми профессией и объективной невозможностью их выполнить, что оказывает деформирующее влияние на профессиональное самосознание и влечет возникновение синдрома эмоционального выгорания у студентов-социальных работников [7].

Согласно исследованию О. С. Глазачева такие индивидуальные характеристики личности как личностная тревожность, личностная депрессия, тип А поведения, личностный гнев, хроническое утомление влияют на возникновение синдрома эмоционального выгорания у студентов-медиков. Среди факторов обучения, приводящих к синдрому эмоционального выгорания, он отмечает высокую интенсивность нагрузок, монотонию, частые стрессогенные ситуации зачетов и экзаменов и др. [1].

Исследователи В. В. Иващенко и А. В. Иващенко к числу факторов обучения, приводящих к эмоциональному выгоранию студентов-медиков, относят диссонанс между моральными требованиями общества к профессии врача и материальными возможностями с которым студенты сталкиваются на практике, наблюдение несоблюдения профессиональной этики у преподавателей и старших коллег, неэффективное преподавание и др. [5].

Таким образом, из вышесказанного возникает необходимость разработки и внедрения программы, направленной на профилактику синдрома эмоционального выгорания на этапе профессионального обучения, что позволит подготовить более эффективных специалистов.

В настоящее время существует недостаточно работ, посвященных данной проблеме. Так, В. В. Кустова считает, что формирование и коррекция духовно-нравственных качеств, таких как эмпатия, альтруизм, доброжелательность, коммуникабельность, тактичность, отзывчивость является профилактикой синдрома эмоционального выгорания у студентов –социальных педагогов [6]. В то же время О. А. Попанова подходит к этому вопросу более комплексно, предлагая в качестве психолого-педагогических условий профилактики получение знаний о синдроме эмоционального выгорания в рамках спецдисциплин, включение студентов в практическую деятельность на этапе вузовского обучения, а также включение студентов в реализацию специально разработанной программы профилактики синдрома эмоционального выгорания [7]. Следует отметить, что автор предлагает следующие блоки программы профилактики эмоционального выгорания: блок самопознания и самоанализа, блок коррекции самооотношения, блок саморегуляции и блок повышения психологической грамотности. Полученные в ходе программы навыки саморегуляции, преодоления стрессовых состояний и работа с собственными эмоциями помогли студентам преодолеть негативные переживания, связанные с включением в профессиональную деятельность, что проявилось в снижении эмоционального истощения. Однако данной программы оказалось недостаточно для снижения показателей по другим параметрам эмоционально выгорания.

В свою очередь, В. В. Иващенко и А. В. Иващенко при разработке программы профилактики синдрома эмоционального выгорания у студентов-медиков делают акцент на оптимизации учебного процесса [5]. Так, их работа осуществлялась в трёх направлениях:

1. Меры, направленные на повышение мотивации обучения: индивидуализация обучения с учетом выяснения причины избрания специальности студентом и профессиональной направленности личности, широкое приобщение студентов к научной деятельности, воспитание студентов на трудовых традициях коллектива, обоснование актуальности изучаемых тем, совершенствование учебной программы, внедрение системы поощрений.

2. Меры по укреплению психоэмоционального состояния студентов при оптимизированном учебном процессе: совершенствование расписаний практических занятий, внедрение производственной гимнастики во время перерыва занятий, более широкое использование тренажёров для отработки практических навыков, использование функциональной музыки в процессе обучения (во время работы в операционной), создание условий для полноценного отдыха студентов и приема пищи.

3. Меры по укреплению демократических принципов в хирургической клинике и дидактике: уважительное отношение к студентам, отсутствие какой-либо предвзятости во время контроля знаний, создание условий для поощрения хорошо успевающих студентов.

Недостатком данной программы, на наш взгляд, служит недостаточное исследование личностных качеств студента, приводящих к синдрому эмоционального выгорания, а следовательно и невозможность их учета при профилактической работе.

Исследователь О. С. Глазачев отмечает, что учитывая сложность понятия эмоционального выгорания при планировании профилактических мер синдрома эмоционального выгорания следует учитывать комплекс личностных и организационных факторов, способствующих выгоранию студентов-медиков [1]. Опираясь на идеи К. Маслач и М. Лейтера [9], он говорит об использовании двух направлений профилактики: 1) улучшение способностей личности противостоять стрессу через изменение своего поведения и отношения; 2) применение мер, направленных на изменение рабочего окружения (предупреждение неблагоприятных обстоятельств). Для улучшения способностей студентов противостоять стрессам, О. С. Глазачев предлагает обучение их различным копинг-стратегиям (изменение ситуации, избегание ситуации, изменение отношения к ситуации и поиск помощи и поддержки). При рассмотрении модели Р. Лазаруса [8] в развитии синдрома эмоционального выгорания как дисбаланса личностных особенностей и условий среды (обучения) следует обращать внимание и на вторую сторону этих отношений – оптимизацию условий функционирования студента. Такими условиями могут стать меры оптимизации учебного процесса с разработкой и внедрением в практику преподавания новых прогрессивных форм обучения и способов контроля знаний, современных учебных программ, пособий, расширяющих кругозор студентов, развивающих творческое мышление, дающих представление о взаимосвязи процессов в окружающей среде и организме.

Таким образом, рассмотрев работы исследователей, направленных на диагностику и профилактику синдрома эмоционального выгорания у студентов следует отметить, что все они исследуют студентов только социоэкономических профессий и, как правило, не носят комплексного характера, учитывая либо отдельные личностные черты, приводящие к эмоциональному выгоранию, либо особенности преподавания на тех или иных специальностях. Это не дает существенных сдвигов при профилактике всех компонентов выгорания. Как правило, наибольший эффект данные программы и рекомендации оказывают на снижения эмоционального истощения либо динамика других компонентов эмоционального выгорания не учитывается.

Преодоление этих сложностей мы считали целью разработки нашей профилактической программы. Во-первых, она направлена на студентов не только социоэкономических, но и технических профессий. Во-вторых, включает комплекс мероприятий, учитывающих как личностные и психофизиологические особенности студентов, так и особенности образовательного процесса. В-третьих, носит структурный характер, учитывающий степень выраженности основных компонентов эмоционального выгорания.

Наша профилактическая программа имеет следующую структуру:

1. Диагностика студентов всех курсов на наличие синдрома эмоционального выгорания и степень выраженности его основных компонентов (психофизиологический, эмоциональный,

когнитивный, мотивационный, поведенческий и регуляционный). Диагностика проводится по авторской методике, разработанной для исследования эмоционального выгорания у студентов социэкономических и технических профессий.

2. Участие всех студентов, независимо от степени выраженности эмоционального выгорания в первых двух этапах профилактической программы. Первый этап включает в себя изучение такого феномена как синдром эмоционального выгорания, его структуры и причин возникновения в рамках спецдисциплин. Второй этап представляет собой включение студентов в практическую деятельность. Это тренировка навыков практической индивидуальной и групповой работы на одноклассниках, с последующей супервизией в рамках спецдисциплин (психологическое консультирование и др.). Студентам предлагается разработать свою психокоррекционную программу по различным проблемам, провести одно из занятий на своих одноклассниках с последующим анализом результатов. Очень хорошо зарекомендовал себя метод видеообратной связи, который заключается в видеосъёмке данного занятия и последующим просмотром и анализом со всеми участниками и преподавателем (использовался при работе со студентами-психологами)[4].

3. Включение студентов с высоким уровнем выраженности эмоционального выгорания в специальную психокоррекционную программу, направленную на психокоррекцию личностных качеств, приводящих к выгоранию и развитие качеств и навыков, способствующих компенсировать данный синдром.

Таким образом, можно сделать следующие выводы о характере нашей профилактической программы:

1. Наша программа имеет комплексный характер, включая в себя диагностику синдрома эмоционального выгорания, информационную работу, включение в практическую деятельность в процессе обучения и психокоррекционную работу со студентами с высоким уровнем эмоционального выгорания.

2. Исследование студентов всех курсов на наличие синдрома эмоционального выгорания, независимо от выбранной профессии, валидной и надёжной методикой.

3. Учёт личностных качеств студентов, приводящих к эмоциональному выгоранию, при разработке профилактической программы для включения в неё студентов с высоким уровнем эмоционального выгорания.

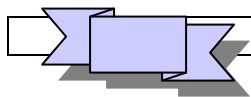
4. Разработка лекционного материала о синдроме выгорания, его структуры, причинах и коррекции для использования его в рамках спецдисциплин.

5. Включение студентов-психологов в практическую деятельность в рамках спецдисциплин с последующим анализом для реалистичного представления о своей будущей профессии и выработке практических навыков.

Библиография:

1. Глазачев О. С. Синдром эмоционального выгорания у студентов: поиски путей оптимизации педагогического процесса / О. С. Глазачев // Вестник международной академии наук (русская секция). – 2011. – специальный выпуск. – С. 26-45.

2. Головская И. Г., Далакова А. С. Возникновение синдрома выгорания на ранних этапах профессионального становления личности / И. Г. Головская, А. С. Далакова // Наука і освіта. – 2013. - № 7. – С. 224-229.
 3. Далакова А. С. Выявление синдрома выгорания у студентов технических профессий / А. С. Далакова // Наука і освіта. – 2014. - № 11
 4. Дубовый Л. М., Тарасов С. В. Технология использования видеообратной связи в процессе подготовки педагогов-психологов / Л. М. Дубовый, С. В. Тарасов – [электронный ресурс] – режим доступа: <http://bibliografya.blogspot.com/2006/01/24.html>
 5. Иващенко В. В. Синдром эмоционального выгорания у студентов медицинского ВУЗа на клинической кафедре (о вероятности возникновения и мерах профилактики) / В. В. Иващенко, А. В. Иващенко // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. – 2013.- т.13. - № 1. – С.296-299
 6. Кустова В. В. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов – социальных педагогов: дис...канд. психол. наук: 19.00.07. – Иркутск., 2007. – 166 с.
 7. Папанова О. А. Психолого-педагогические условия профилактики синдрома эмоционального выгорания у студентов, будущих социальных работников: дис...канд. психол. наук: 19.00.07. – Курск., 2008. – 174 с.
 8. Lazarus R. Emotions and adaptation. N. Y.: Oxford University Press, 1991
 9. Leiter M. P., Maslach C. Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work. – Jossey-Bass, A.: Wiley Imprint. 2005, 193 p.
- Primit 22.04.2015



Технология проектного обучения как средство подготовки

будущих воспитателей к использованию компьютера в работе с дошкольниками

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

Summary

The article deals with features of professional training of future nursery teachers of preschool. The possibilities of using technologies of project education at high school are analyzed in the article. The results of research of using technologies of project education at the process of nursery teachers' training to using computer technologies in the work with children of preschool age are described.

Keywords: technologies of project education, nursery teachers of preschool, computer technologies.

Аннотация

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Анализируются представления о возможности использования технологии проектного обучения в ВУЗе. Описываются результаты исследования внедрения технологии проектного обучения в процесс подготовки воспитателей к использованию компьютерных технологий в работе с дошкольниками.

Ключевые слова: технология проектного обучения, воспитатели дошкольных образовательных учреждений, компьютерные технологии.

В условиях вступления Украины в европейское социокультурное пространство, реформирование образования в значительной мере зависит от повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в его первом звене – дошкольном образовании. Целью деятельности современного воспитателя в условиях дошкольного образовательного учреждения является осуществление такого взаимодействия с ребенком, которое будет способствовать развитию активности дошкольника с целью познания окружающего мира, раскрытию его неповторимой индивидуальности, самостоятельности, инициативности, творческих способностей и т.д.

Как указывают А. Жумабаева, Т. Оспанов необходимость модернизации концепции подготовки педагогических работников (и будущих, и действующих) дошкольного образования обусловлена следующими причинами:

- недостатками существующей доминанты системы подготовки, которая ориентирована на передачу знаний, а не на формирование компетентности педагога и уделяющая меньше внимания овладению практическими умениями и навыками, личностными качествами;
- качеством подготовки, не способствующей реализации тех требований, которые предъявляет современный рынок труда к выпускникам педагогического вуза и действующим педагогам и т.д. [3].

На основании вышеизложенного, необходимо внедрять в процесс подготовки воспитателей ДООУ современные технологии обучения, которые будут способствовать формированию не только теоретических знаний, но и практических умений, творческих способностей, профессионально-значимых качеств личности, которые будут необходимы им в педагогической деятельности.

Одним из нововведений, что способствует формированию знаний, умений, навыков и развитию творческого потенциала студентов является технология проектного обучения. Она берет свое начало с 1920-х гг. в США и связана с именами американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи и его ученика В. Килпатрика.

Положительные стороны данной технологии: познавательная активность студентов, их самостоятельная поисковая деятельность, субъект – субъектные отношения, личностная включенность всех участников в процесс обучения, его практическая направленность, развитие творческого потенциала студентов.

Для того чтобы лучше ориентироваться в сущности технологии проектного обучения, рассмотрим ряд терминов, а именно: проект, педагогическая технология, метод проектов. Термин «проект» от лат. *projectus* — выброшенный вперед. В трудах В. Килпатрика этот термин рассматривается «как всякое действие, совершаемое от всего сердца и с определенной целью» [2]. Л. Рагулина определяет его как самостоятельную и коллективную творческую завершённую работу, имеющую социально значимый результат [7, с. 9]. В основе любого проекта лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое.

Дефиниция «педагогическая технология» рассматривается как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [6].

«Метод проектов» рассматривают как систему обучения, при которой студенты приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов [4]. Е. Пехота дает следующую классификацию проектов: исследовательские, информационные, игровые, ознакомительно-ориентировочные, практические и творческие [5].

Внедряя проектное обучение необходимо создать такие условия, при которых студенты смогли бы: осуществлять анализ и обобщение литературы, самостоятельно выдвигать гипотезы, приобретать навыки общения, работая с партнерами, воспользоваться приобретенными знаниями, умениями, навыками в решении практических и познавательных заданий.

В. Бедерханова заявляет, что в проектной деятельности обучающиеся сталкиваются с необходимостью проявлять свою «самость», особенно когда надо:

- заявить свои цели, озвучить представления о себе, отстоять свою позицию в дискуссии с партнерами;
- открыто и четко сказать о своих трудностях, найти их причины, в том числе и в себе;
- согласовывать цели с другими, не отступать при этом от собственных установок и уметь находить компромисс [1].

Технология проектного обучения помогает развить творческие способности студентов, делает их активными участниками учебно-воспитательного процесса. Будучи включенной, в организованную систему высших учебных заведений, она становится эффективным инструментом подготовки педагогов дошкольного образования.

Технология проектного обучения используется нами в рамках подготовки будущих воспитателей к использованию компьютера в работе с дошкольниками. И включает следующий алгоритм работы студентов над проектом:

1 этап проектирования – организация проекта (создание команды, выбор направления исследования, определение гипотезы).

2 этап проектирования – планирование деятельности (создание портфолио, формулировка ключевых и тематических вопросов, разработка начальных целей и прогнозирование ожидаемых результатов, распределение заданий между студентами в команде).

3 этап проектирования – исследование темы проекта (поиск различных информационных источников, анализ и обобщение собранной информации).

4 этап проектирования – результат (оформление результатов, презентация результатов, выводы и предложения, оценивание).

Работа над проектом предусматривает распределение будущих воспитателей на команды (по 2-3 участника) по интересам с учетом их пожеланий. Особенности командной деятельности: принятие каждым членом команды цели и задач совместной деятельности, сплоченность и организованность, равноправный, доверительный стиль общения.

Работа в малых группах предоставляет возможность практиковать умения и навыки сотрудничества, межличностного общения (овладение приемами активного слушания, принятия общего решения, разрешение разногласий, споров при коллективных переговорах и т.д.). Каждый участник имеет право высказать свое видение проблемы; все члены команды должны уважать ценности и взгляды каждого, даже если не соглашаются с ними; обсуждению и критике подлежат только идеи относительно проекта, предложения, а не личностные черты участников группы, которые их выражают.

Предоставим пошаговый маршрут осуществления проекта.

Первый шаг – определение темы проекта. Темы проектов могут быть самыми различными, главное их условие – интерес студентов, что обеспечивает мотивацию к успешному обучению. Темы разработаны по направлениям, представленным в программах дошкольного образования, например: «Познание мира», «Человек», «Здоровый малыш», «Предметный мир», «Мир неживой природы», «Живая природа», «Мир искусства», «Временные представления», «Природа космоса», «Занимательная математика», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Люди разных профессий», «Детский сад», «Родной дом», «Родной край».

В рамках этих направлений, опираясь на действующие программы дошкольного образования и требования Базового компонента дошкольного образования, студенты могут выбрать следующие темы: «Наше тело», «Зачем человеку сердце?», «Для чего нужны глаза?», «Волшебные звуки», «Для чего нужно умываться?», «Почему бывает высокая температура?», «Зачем человеку спать?», «Почему мы растем?».

«Для чего человеку необходимы витамины?», «Почему человек спит?», «Лучший праздник – День рождение», «Чем отличаются дикие животные от домашних?», «Как вести себя в мире животных (растений)?», «Наши помощники – лекарственные растения», «Лес зеленый дом – защитник и лекарь», «Как температура воздуха влияет на растения (животных)?», «Почему происходит смена времен года?», «Откуда берется вода?», «Путешествие на Луну», «Наша планета – Земля», «Кто такие космонавты?», «Когда появились тарелки?», «Почему греют рукавички?», «Почему нельзя играть с огнем?», «Мы путешествуем по Украине», «Улицы нашего города» и т.д.

Второй шаг – создание студенческого портфолио. Студенты создают папки, которые во время выполнения проекта наполняют собственными разработками.

Третий шаг – после создания портфолио студенты заполняют план учебного проекта. Каждая тема предполагает определение ключевого и тематических вопросов. Ключевой вопрос относится ко всему учебному проекту, на этот вопрос сразу нельзя получить ответ, необходимо выполнить исследование. Тематические вопросы относятся к отдельным слайдам проекта, они адресованы тем, для кого создается проект, на них правильный ответ можно получить сразу.

Четвертый шаг – обучение студентов самостоятельно искать нужную для реализации проекта психолого-педагогическую литературу, используя Интернет (Internet). С целью формирования у них необходимых навыков работы с компьютерной программой Opera (или Internet Explorer), им предлагается создать папку «Ресурсы Интернета – воспитателю», что содержит банк необходимых изображений, музыки, книг, статей, картотеку электронных адресов по предпочтенной теме проекта.

Работа начинается с поиска информации в Интернете с помощью одной из поисковых служб сети: Rambler (<http://www.rambler.ru/>), Google (<http://www.google.com.ua/>), Yandex (<http://www.yandex.ru/>), META (<http://www.meta.ua>), Mail (<http://www.go.mail.ru>), Lycos (<http://www.lucos.com/>). Студенты учатся подбирать ключевые слова, позволяющие выйти на базы специальных образовательных сайтов и порталов.

Пятый шаг – оформление проектов в виде дидактических материалов для дошкольников (презентаций, компьютерных игр, обучающего видео) с помощью компьютерных программ PowerPoint, Scratch, Windows Movie Maker.

Используя программу PowerPoint студенты (будущие воспитатели) могут создавать мультимедийные презентации, которые позволяют им привнести эффект наглядности в занятия и помогают ребенку усвоить материал быстрее и в полном объеме, акцентируя внимание на значимых моментах излагаемой информации. Презентации предоставляют большие возможности для создания дидактического материала для детей, они содержат: дикторское сопровождение, музыку, текстовые материалы, красочную иллюстративную информацию (фотографии, рисунки, графические композиции), видео-ролики.

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

Используя компьютерную программу для видеомонтажа Windows Movie Maker студенты создают обучающие видео для детей, мультфильмы, видео-клипы.

Разработка проекта предусматривает длительную исследовательскую деятельность студентов, интеграцию знаний, навыков и умений из различных отраслей педагогической и психологической науки, собственного жизненного опыта.

Оформив свой проект, студенты докладывают о результатах работы преподавателю и студентам других групп. Это происходит в форме деловой игры «Экспертиза представленных материалов». При защите проекта каждый участник деловой игры имеет право на высказывание собственного мнения, использовать возможность доказать правильность принимаемых им решений, продемонстрировать умение аргументировать свои заключения, выводы. Цель игры – рассмотреть качество разработанных дидактических материалов, доказать или опровергнуть возможности их использования в работе с дошкольниками. Среди студентов избираются эксперты, которые анализируют разработанные дидактические материалы для дошкольников по следующим критериям: объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, оригинальность раскрытия темы, соответствие целям (поданным в программах дошкольного образования), доступность предоставленной информации, учет возрастных особенностей детей, качество оформления: цветовая гамма, четкость изображения, стилистическая выразительность текста, наличие звуковых эффектов, анимации, видео и т.д.

Таким образом, участие в проектной деятельности предоставляет студентам возможность: реализовать на практике свой план действий, научиться выдвигать гипотезы, получать и анализировать информацию; сотрудничать с товарищами в группе, развивать навыки социального взаимодействия; получить знания, умения и навыки работы с компьютерными программами (PowerPoint, Windows Movie Maker, Scratch, Opera, Internet Explorer) с целью создания дидактических материалов для дошкольников. В результате использования студентами дидактических материалов в работе с детьми дошкольного возраста (на педагогической практике) было замечено, что их применение позволяет повысить интерес детей к занятиям, поддержать их мотивацию, заинтересовать в получении новых знаний, помочь найти свою нишу в окружающем его социуме.

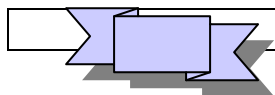
Анализ исследования показывает, что внедрение технологии проектного обучения в процесс подготовки будущих воспитателей способствует формированию у них компетентности по использованию компьютерных технологий в работе с дошкольниками. Студенты становятся подготовленными специалистами, которые владеют новейшими достижениями педагогической науки и могут использовать в своей будущей профессиональной деятельности современные технологии обучения.

Литература:

1. Бедерханова В.П. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых / В. П. Бедерханова. – 2000. – № 1. – С. 24-29.
2. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Л.: Блокгауз – Нефрон, 1925. – 43 с.

3. Концепция модернизации подготовки педагогов дошкольного образования [Электронный ресурс] / А.Е. Жумабаева, Т.К. Оспанов, А.А. Кдырбаева и др. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/29_NIOXXI_2012/Pedagogica/2_117480.doc.htm
4. Метод проектов [Электронный ресурс] // Педагогический словарь. – Режим доступа : <http://enc-dic.com/pedagogics/Metod-Proektov-1039.html>
5. Освітні технології: навч.-метод. посібник / О.М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
6. Педагогическая технология [Электронный ресурс] // Педагогический словарь. – Режим доступа : <http://enc-dic.com/word/p/Pedagogicheskaya-tehnologiya-117968.html>
7. Рагулина Л. Бизнес проект в ДОУ /Л. Рагулина, Н. Крюкова, Л. Каргопольцева //Обруч. – 2002. – № 6. – С. 7-9.

Primit 27.04.2014



Сущность и структура технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности

«Дошкольное образование»

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

Summary

The article is devoted opening of features technology of development of methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of master's degree preparation. There are expose the principles which its introduction was carried out in obedience (integrity, additionalness, dialogistic, subjektivty, kontextivity, elektivity). Its basic structural components is certain: purpose, conceptual, content, judicial - as an aggregate of forms, facilities and methods of organization of pedagogical process, selection and application of which is carried out phase by phase.

Keywords: methodical culture, future teachers of pedagogical disciplines, technology, master's degree preparation.

Аннотация

Статья посвящена раскрытию особенностей технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование» в условиях магистерской подготовки. Раскрыты принципы, согласно которым осуществлялось ее внедрение (целостности, дополнительности, диалогичности, субъектности, контекстности, элективности). Определены ее основные структурные компоненты: целевой, концептуальный, содержательный, процессуальный - как совокупность форм, средств и методов организации педагогического процесса, отбор и применение которых осуществляется пофазно.

Ключевые слова: методическая культура, будущие преподаватели педагогических дисциплин, технология, магистерская подготовка.

Потребность в модернизации системы высшего образования как важного инструмента развития современного общества, нацеливает на необходимость подготовки будущих преподавателей как высококвалифицированных профессионалов, способных к культуросообразной, культуротворческой деятельности. Это обуславливает важность развития методической культуры будущих преподавателей высшей школы, актуальность разработки эффективных стратегий и технологий, способствующих решению данной проблемы.

Проведенный на основе исследований В. П. Беспалько, Б. Блума, М. В. Кларина, И. Марева, М. А. Чошанова и др. анализ сущности феномена «педагогическая технология», позволил определить педагогическую технологию развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование» как теоретически обоснованный системно структурированный процесс постановки и гарантированно эффективной реализации запланированного результата (повышение уровня методической культуры) в заданном алгоритме воспроизводства, обеспечиваемый определенным арсеналом средств, методов и форм обучения, предполагающий

оперативную обратную связь на основе диагностики результатов в соответствии со структурой методической культуры [5].

Внедрение технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование» происходило согласно принципам целостности, дополнительности, диалогичности, субъектности, контекстности, элективности.

В системе образования принцип целостности, следуя логике Г. В. Лобастого [1], репрезентует понимание того, что каждый элемент этой системы, находящейся в постоянном движении, развитии должен быть основательно продуман, и продуман не в своей обособленности, а во внутреннем единстве со всеми другими реалиями бытия, что обеспечит запланированный социо- и культуросообразный результат. Принцип целостности соответствует сущности феномена «методическая культура» как сложной системы, соединяющей профессионально-педагогический опыт человечества как объективный уровень существования методической культуры, с опытом отдельного субъекта как носителя профессиональной деятельности, достигшего определенного уровня постижения ее смысла и механизмов действия (субъектный уровень существования методической культуры).

Развитие методической культуры требует, с одной стороны овладения методической культурой общества, т.е. «ставшей» (Ю. В. Сенько [2]) культурой, а с другой, как любой культурный феномен, предполагает не только культуроосвоение, культуровоспроизведение, но и культуротворчество как выработку субъективно и объективно новых методических продуктов. Соотношение и сосуществование «ставшего», нового и только нарождающегося, является не только сущностной характеристикой, но и условием существования и развития методической культуры. Этому соответствует принцип дополнительности как краткое толкование соответствующей закономерности.

Принцип диалогичности опирается на диалогический подход, согласно которому диалог представляется универсальной и абсолютной характеристикой человеческого бытия в различных сферах реальности; имманентной сущностью, феноменологической характеристикой культуры, способом реализации ее функций, поскольку культура не просто формирует и определяет сущностные характеристики человека, но и реализует их в диалоге, в обмене информацией, понятиями, знаниями. Принцип диалогичности в этом контексте предполагает включение магистранта в диалог культур, в диалог с самим собой, с другими участниками педагогического процесса, ведь «архитектоника внутреннего мира человека позволяет не только смыслообразно строить свои отношения с миром, но и всякий раз преодолевать ограничения своего собственного «Я» [3, с. 109]. Он обуславливает восхождение будущего преподавателя от базового до профессионально-аксиологического уровня развития его методической культуры на основе сочетания индивидуальной и коллективной работы, атмосферы сотрудничества, взаимопонимания и творчества.

Реализация данного принципа требует включения в процесс магистерской подготовки диалога как двусторонней информационной смысловой связи, предполагает столкновение различных научно-методических позиций в анализе, отборе, реализации и авторизации традиционных и инновационных методик и технологий преподавания педагогических дисциплин.

Принцип субъектности нацеливает на то, что становление будущего преподавателя педагогических дисциплин как равноправного активного сотворца культуросообразной методико-педагогической деятельности происходит в процессе овладения им общественно-историческими формами такой деятельности как педагогическим инструментарием, в котором «свернуты» способы педагогического «производства». Такое овладение возможно при условии способности будущего преподавателя как субъекта деятельности в любом методическом продукте различать его настоящее, прошлое и будущее, уметь понять через призму этого различения его движение, возможности применения и перспективы развития. При этом инициация личностью своей активности, направленной на такое овладение, предполагает ее мобилизацию, согласование с требованиями педагогической действительности, обнаруживает личностный способ регуляции деятельности.

Принцип контекстности помогает преодолевать противоречия между построением учебного материала в соответствии с логической структурой научного знания, которое презентуется в рамках традиционного образования в таком общем виде, что действия, контекст и результаты предлагаемой теоретической модели деятельности не ясны для обучающихся, и потребностью будущих специалистов в новых знаниях и умениях, имеющих не обобщенный (абстрактный), а ситуативный (практико-ориентированный) характер, включенных в контекст будущей профессиональной деятельности.

Принцип элективности признается как стержневой в обучении взрослых, особенностями которого является потребность в смысле, самостоятельность, учет наличия жизненного опыта (как системы умений и навыков, способов действий – «практическое знание»), назревшей необходимости и практической направленности обучения [4]. Этот принцип позволяет реализовывать основную андрагогическую идею о том, что взрослому человеку, который четко представляет себе цель обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, принадлежит ведущая роль в процессе получения образования.

Структура технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин включает целевой, концептуальный, содержательный и процессуальный компоненты. Согласно первому компоненту сформулирован иерархически упорядоченный перечень целей (стратегическая, тактические и оперативные) и задач. Концептуальные основы технологии представлены в форме педагогических условий: освещение в содержании профессиональной подготовки будущих преподавателей сущности методической культуры как социокультурного феномена и личностного новообразования, осознание значимости которого будет происходить в контексте результатов педагогической деятельности; приобретение личного опыта осуществления педагогической деятельности, необходимого для анализа, отбора и создания методических продуктов; обеспечение учебной автономии будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях их магистерской подготовки. Содержательный компонент включает программу нормативной учебной дисциплины «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях». Процессуальная часть технологии представляет собой совокупность форм, средств и методов организации педагогического процесса, отбор и применение которых осуществляется пофазно (фазы культуросодействия, культуросоздания и культуросотворчества).

Стратегической целью технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин является повышение уровня методической культуры магистрантов. Следующий «ярус» целей образуют подчиненные стратегической тактические цели. Среди них: присвоение магистрантами системы знаний, необходимых для описания и объяснения проблемных методических задач, самосовершенствования в культуросообразной преподавательской деятельности, формирование общеметодических и специальных умений, обеспечивающих культуросообразность профессиональной деятельности будущего преподавателя педагогических дисциплин, возможность регуляции действий и поступков ее участников, определяющих их способность осваивать культурные практики и реализовывать их содержание в педагогической деятельности, формирование и развитие способности осуществлять анализ, самоанализ и оценку эффективности профессиональных действий и методических продуктов, соотносить накопленные знания и культурный опыт преподавательской деятельности; осознание необходимости методической деятельности, развитие потребности в профессиональной самореализации, формирование и развитие позитивного отношения к будущей профессии.

Указанная технология реализовывалась в условиях магистерской подготовки в рамках нормативной учебной дисциплины «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях». По учебному плану на ее изучение отведено 180 часов (5,5 кредитов), из них согласно разработанной нами программы: 41 час на лекционные занятия, 9 - на семинарские, 21 - на практические, 12 - на учебный проект и 97 - на самостоятельную и индивидуальную работу будущих преподавателей. Это соответствует современным требованиям по соотношению количества аудиторной и самостоятельной работы. Программа курса включает четыре содержательных модуля: «Содержание и нормативно-правовая база преподавания дисциплин педагогического цикла в вузе», «Организация учебного процесса в педагогическом вузе», «Методика проектирования и проведения различных видов учебных занятий», «Становление и развитие методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин». В авторской программе данного курса реализован содержательный аспект экспериментальной педагогической технологии.

В соответствии с принципом дополнительности технология развития методической культуры предусматривала гармоничное сочетание традиционных форм (учитывая неисчерпаемые резервы их совершенствования) с нетрадиционными формами и методами организации педагогического процесса в вузе (творческая дискуссия, мастер-класс, портфолио, проектирование, тьюторские занятия, деловые игры, конкурсы, презентации и т.п.).

Для обеспечения различных степеней учебной автономии (второе педагогическое условие), знаменующих постепенный переход от деятельности под непосредственным руководством педагога (обычный режим традиционного академического образования), выполнения его инструкций, к самостоятельному, автономному обучению, когда преподаватель выступает в роли консультанта, тьютора, коуча т.д., разработано специальное методическое обеспечение учебной дисциплины. Для этого был создан сайт-курс как компьютерная версия курса. В него входили конспект лекций, заданий для самостоятельной работы, методические рекомендации по их осуществлению, контрольные задания к

каждому модулю. В сочетании с возможностью он-лайн диалогического общения с преподавателем в установленное время, получения консультационной помощи от него, использования возможностей виртуального методического кабинета, позволило будущим преподавателям осуществлять сознательный самостоятельный выбор относительно построения собственной образовательной траектории, который был основан на мотивированности и личностной ответственности, содействовал повышению продуктивной познавательной активности, развитию способности к рефлексии и саморазвитию, способствовал формированию и развитию всех компонентов методической культуры (когнитивного, деятельностно-организационного, рефлексивно-оценочного, мотивационно-ценностного).

Задания для самостоятельной работы разработаны к каждой теме в соответствии с требованиями, принятыми дидактикой высшей школы. Среди них выделим следующие: задачами для самостоятельной работы могут выступать задания для подготовки к различным формам контроля; задания для приобретения практических навыков должны занимать главное место в системе самостоятельной работы, а для приобретения теоретических знаний - предполагать преобразование теоретической информации, они должны быть профессионально ориентированными, дифференцированным по уровням сложности и т.п. Задания для самостоятельной работы концентрировали внимание магистрантов на определенных частях материала конкретной темы содержательного модуля и предполагали представление наработанной информации в виде определенного текста (сообщение, доклад, конспект, контрольные задания и т.п.) или в наглядной форме, например, в виде схем, моделей. То есть, все задания выполнялись в письменной форме или в виде мультимедийной презентации и собирались в портфолио.

В процессе осуществления самостоятельной работы, магистранты могли сами выбирать уровень своей учебной автономии – от выполнения поставленных преподавателем задач с постоянным контролем за их реализацией до самостоятельно выбранной цели, задач, выполнение которых позволяло ее достичь благодаря самомотивации, самоконтролю и коррекции результатов.

Задания для самостоятельной индивидуальной работы студентов магистратуры соответствовали различным фазам технологии развития методической культуры. Фазе культуросоусвоения - самостоятельная работа как совокупность познавательных действий субъекта обучения по усвоению определенной информации, расширения ее благодаря работе с различными печатными и электронными источниками, с презентацией в определенной логике в соответствующий культурный контекст. Выполнение таких воспроизводящих (по классификации П. И. Пидкасистого [6]) задач способствовало развитию умственных действий, приобретению опыта личностного переосмысления информации, но не предусматривало практического использования приобретенного.

Фазе культуровоспроизводства отвечала самостоятельная работа как совокупность действий субъекта по переработке информации, анализу опыта с целью получения определенного результата (методического продукта, выполненного по образцу). Здесь применялись реконструктивно-вариативные задания. Фазе культуротворчества, вбирающей в себя достижения предыдущих, отвечала самостоятельная работа как совокупность действий субъекта обучения, результатом которых было создание нового методического продукта, ориентированного на соответствующую форму организации учебного процесса,

определенный метод или форму (дискуссию, деловую игру, конференцию, тренинг, мастер класс и т.п.). Ей отвечали эвристические и творческие задания.

Учитывая ограниченный объем статьи, проиллюстрируем на примере первой темы первого модуля («Содержание и нормативно-правовая база преподавания дисциплин педагогического цикла в вузе») указанной учебной дисциплины как была реализована внедряемая технология. Заметим, что каждая тема курса обеспечивала переход будущих преподавателей от одной технологической фазы в другую.

В ходе изучения данной темы на вступительной лекции «Место курса «Методика преподавания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях» в структуре профессиональной подготовки преподавателя педагогических дисциплин высшей школы» рассматривались понятия о методике преподавания педагогических дисциплин, ее предмете и объекте, выявлялась связь методики преподавания педагогических дисциплин с другими науками и источники ее содержания, предмет и задачи учебной дисциплины, ее место и функции в профессиональной подготовке магистров. Ее важной задачей было содействие развитию у студентов магистратуры интереса к учебному предмету, стимулирование развития положительной учебной и профессиональной мотивации. Для решения этой задачи применяли один из приемов метода «коммуникативная атака» - «эффектные цитаты». Приведем некоторые из них:

✓ «Учитесь так, словно вы постоянно ощущаете нехватку знаний, и так, словно вы постоянно боитесь растерять свои знания» (Конфуций)

✓ «Ум без образования не более способен принести значительный урожай, чем поле без возделывания, каким бы оно не было плодородным» (Цицерон);

✓ «Учителя, как местные светочи науки, должны стоять на полной высоте современных знаний в своей специальности» (Д. И. Менделеев).

Первая лекция была проведена в форме эвристической беседы, поскольку предполагала опору на предыдущий опыт студентов магистратуры, где с помощью постановки учебной задачи в форме основных и наводящих вопросов поискового характера, магистранты на основе имеющихся знаний, запаса представлений, личного опыта подводились к ответу на них. Так, через актуализацию представлений будущих преподавателей о сущности понятия «методика», благодаря идентификации (как умению различать объекты среди ряда подобных), они определяли особенности методики учебного предмета вообще и методики преподавания педагогических дисциплин в частности (благодаря вопросам типа «Найдите общее», «Определите различия»). Будущие преподаватели определили, что при изучении педагогических дисциплин они в определенной последовательности рассматривали принципы, содержание и методы работы педагога, отвечали на следующие основные вопросы: «зачем» (определение цели - того, для чего необходимо изучать данный предмет), «что» (формулировка его основного содержания - чему учить для достижения поставленной цели) и «как», то есть как необходимо организовать учебный процесс для достижения намеченной цели и усвоения соответствующего содержания. Это позволило определить задачи, которые призвана решать методика учебного предмета. Среди них: определение направления и целей обучения по конкретной дисциплине в соответствии с нормативными требованиями по профессиональной подготовке специалиста; построение и обоснование системы обучения по предмету, определение его значения и места в системе профессиональной подготовки; характеристика содержания, последовательности и средств достижения целей и задач данной дисциплины; отбор (продуцирование) методов и организационных форм обучения; выявление данных смежных наук, релевантных для методики, и превращение их в теории обучения; обеспечение совершенствования существующих и создание новых дидактических материалов и методик применения

технических средств обучения; придание процессу обучения научно-обоснованного характера; обобщение и внедрение в практику обучения передового педагогического опыта; изучение истории методики; повышение эффективности и качества обучения.

Задания для самостоятельной работы магистрантов к первой теме включали: составление характеристики, иллюстрирующей примерами содержание связей изучаемого курса с учебными предметами программы подготовки бакалавров, составление схемы, демонстрирующей назначение курса в структуре профессиональной подготовки будущего преподавателя вуза, подготовку информации и мультимедийной презентации по теме «Источники развития курса «Методика преподавания педагогических дисциплин в вузе»».

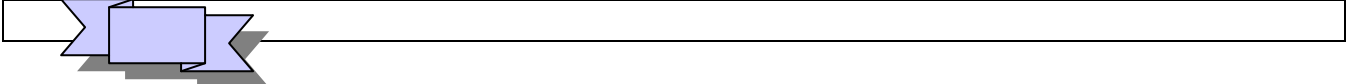
Итак, реализация рассматриваемой педагогической технологии предусматривала нормативно зафиксированные фазы, последовательность прохождения которых составляет логику построения процессуального компонента разработанной технологии и соответствует сущностной природе развития методической культуры. Фаза культуросоотнесения подразумевала присвоение «ставшей» культуры социума, ознакомление и поиск информации, содержащей культурно-исторические инварианты педагогической деятельности преподавателей. Здесь важным считали их анализ, критический отбор, рефлекссию, выработку собственных выводов. Фаза культуровоспроизводства предполагала осуществление культуросообразной методико-педагогической деятельности по определенному, избранному благодаря критериальному отбору алгоритму действия, создание методического продукта по образцу, который признан оптимальным. Фаза культуротворчества предусматривала создание собственного методического продукта (как имеющего субъективную новизну, так и объективно нового).

Экспериментальное подтверждение результативности педагогической технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование» рассматриваем как перспективу дальнейших исследований.

Литература

1. Лобастов Г. В. Проблема гуманизации образовательного процесса // Философско-педагогический анализ проблемы гуманизации образовательного процесса: сб. научн. ст. – М., 1998. – С. 97–101.
2. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
3. Агафонов А. Ю. Человек как смысловая модель мира Прологомены к психологической теории смысла /А. Г. Агафонов. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – 56 с.
4. Колесникова И. А. Основы андрагогики : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Колесникова И. А., Марон А. Е., Тонконогая Е. П. и др.; Под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 236 с.
5. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: [монографія] / І. А. Княжева. – Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2014. – 328 с.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980 – 240 с.

Primit 29.04.2015



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ УКРАИНСКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Руденко Юлия, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского», г. Одесса, Украина

Summary

The article discusses the pedagogical potential of texts Ukrainian folk songs and their appropriateness for use in technology development expressiveness of speech of future teachers of preschool educational institutions. The author presents a detailed classification of the texts of Ukrainian folk songs. The features of Ukrainian folk songs are used in work with children of preschool age.

Keywords: development of expressive speech future educators, Ukrainian folk song, pedagogical potential.

Аннотация

В статье рассматривается сущность педагогического потенциала текстов украинских народных песен и целесообразность их использования в технологии развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений. Автором представлена подробная классификация текстов украинских народных песен. Описаны особенности украинских народных песен, которые используются в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие выразительности речи будущих воспитателей, украинская народная песня, педагогический потенциал.

Актуальность исследования определяется противоречиями, которые отображают сущность, структуру и содержание подготовки будущих воспитателей к профессионально-речевой деятельности в дошкольных учебных учреждениях, а именно: недостаточной разработкой методики развития выразительности речи будущих воспитателей; педагогическим потенциалом культурно значимых профессионально-ориентированных текстов и их недостаточным использованием в профессионально-речевой деятельности будущих воспитателей. Реформирование системы образования в Украине актуализирует процессы усовершенствования и повышения качественных характеристик профессиональной подготовки будущих воспитателей. Целью подготовки воспитателя дошкольного учебного учреждения является, прежде всего, формирование профессионально-речевой компетентности специалиста. В рамках культурологического подхода к речевому развитию личности, все возрастающей необходимости ориентации на социокультурное наследие, образовательная парадигма обращается к произведениям народного фольклора.

Целью статьи является раскрытие педагогического потенциала текстов украинских народных песен и обоснование необходимости использования их в процессе развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольного учебного учреждения.

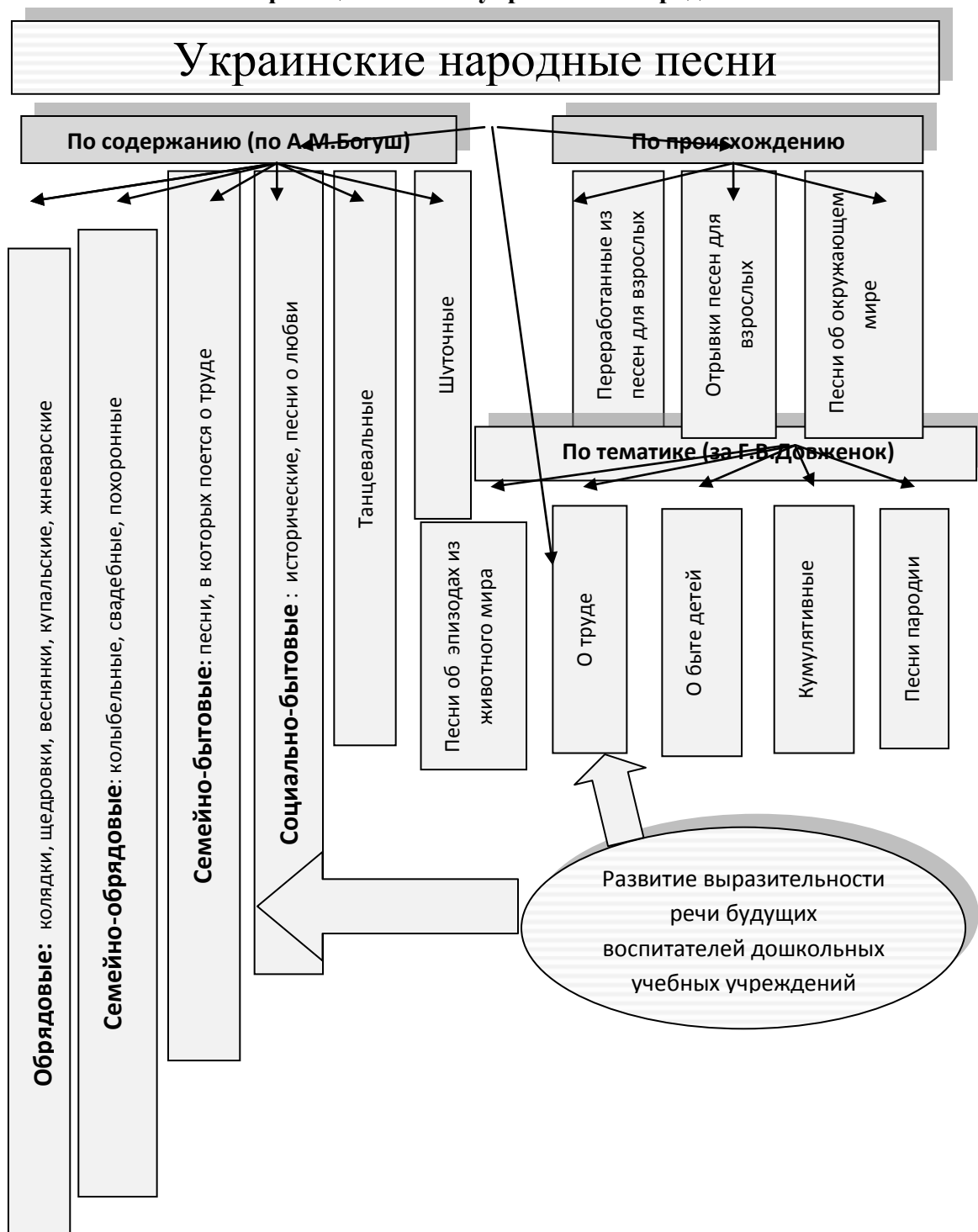
Первым этапом формирующего эксперимента [4,5,6] выступил отбор КЗПОТ (культурно значимых профессионально ориентированных текстов) для построения педагогической технологии развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений. Также был проведен стилостатистический анализ КЗПОТ. Детальный стилостатистический анализ особенностей речевой структуры текстов украинских народных песен, определение коэффициента частотности употребления экспрессивной, образной лексики в текстах украинских народных песен дали возможность предположить, что использование КЗПОТ украинских народных песен в разных видах речевой деятельности является целесообразным и будет способствовать повышению эффективности педагогической технологии развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений.

Проблеме использования педагогического потенциала фольклорных произведений посвящены работы российских (В. А. Афанасьев, Г.Р.Ахмешина, Г.Н.Волков, А.Э.Измайлов, Л.Г.Чумарова, В.Х.Арутюнян, Е.А. Баражанова) и украинских (Н.И.Луцан, О.С.Трифопова, Ю.А.Руденко, А.П.Илькова, И. И.Попова и др.) ученых. Экспериментальные данные проведенных исследований подтверждают потенциальные возможности фольклорных произведений и в тоже время констатируют недостаточное знание и использование в речевой деятельности испытуемыми разных категорий (дошкольники, младшие школьники, студенты) произведений фольклора.

Педагогический потенциал произведений народного творчества, народного фольклора, по мнению Л.Д.Рондели, «развивает у студентов индивидуальность, самобытное видение мира, формирует творческие задатки и способности [3, с.95]; представляет собой «способность к самореализации... культурно образованной личности» способствует развитию навыков и умений использования «колорита языка своего народа, его обычаев, нравов и связанных с ним духовных ценностей» (Г.Р.Ахмешина) [1]. Наиболее полное раскрытие педагогического потенциала фольклорных произведений в процессе развития речи, согласно концепции Л.Г.Чумаровой, возможно с учетом принципов культуросообразности и речемыслительной деятельности.

Педагогический потенциал текстов народных песен понимаем как наличие в текстах украинских народных песен профессионально-ориентированной лексики (слов, выражений, предложений, устойчивых словосочетаний, слов-повторов, фольклорной, народнопоэтической лексики, тропов (эпитет, метафора, синекдоха, гипербола, литота и т.д.), которая является составляющей профессионального словаря будущих воспитателей и может быть использована ими в профессионально-речевой деятельности дошкольных учебных учреждений. Классификация текстов украинских народных песен представлена в схеме 1.1.

Классификация текстов украинских народных песен



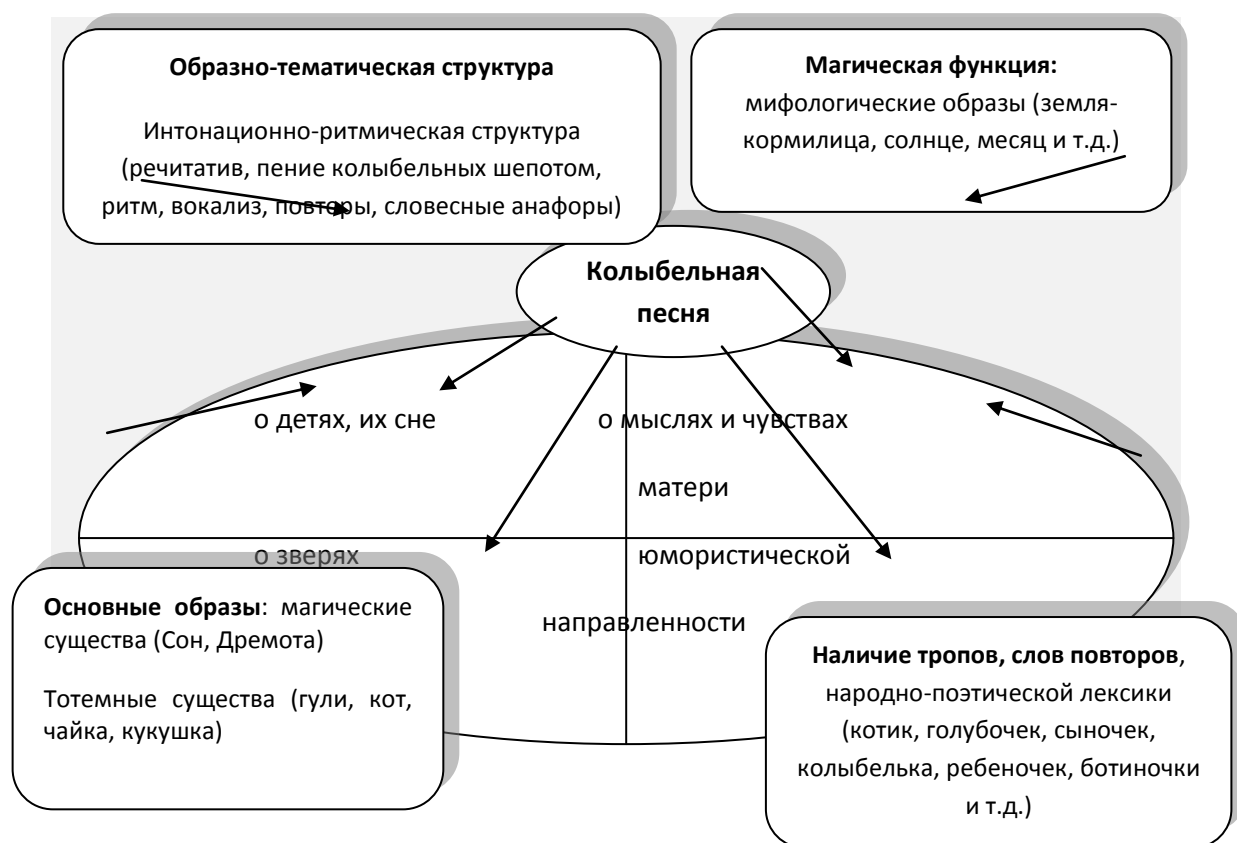
Рассмотрим подробнее лексические и педагогические особенности текстов украинских народных песен, представленных в схеме.

Колыбельные песни – это образные тексты, которые исполняются матерью возле колыбели ребенка. Основным предназначением колыбельных песен является создание положительного настроения в процессе подготовки ко сну и убаюкивание ребенка. Влияние на эмоциональную сферу ребенка и создание спокойной атмосферы обеспечивается благодаря наличию в текстах колыбельных определенных лексических особенностей. Жанровые особенности текстов колыбельных песен представлены в схеме 1.2.

Схема 1.2.

Жанровые особенности текстов колыбельных песен (по классификации

Г.В.Довженок)



Представленным жанрам колыбельных песен присущи лексические особенности, благодаря которым становится возможным использовать их в процессе развития выразительности речи будущих воспитателей. Лексическая структура колыбельных песен насыщена специфической народнопоэтической лексикой, тропами (эпитет, метафора, сравнение, персонификация, метафора, гипербола) и т.д. Например: образ Кота (котик, котик рябенький, котик серенький, рыжик, мудрый, большой, черный, белый, старенький, маленький кот-воркот, котусь, кот-баюн). Кот в текстах украинских колыбельных песен наделен магическим голосом, которым он убаюкивал детей (сладкий голос, серебряный голос). Отметим также образ голубей (голубок, голубка, воркотун, голубь сизокрылый и т.д.), колыбели (колыбель рисованная, раскрашенная, золотые кольца, серебряные колокольчики, шелковые веревочки, из красного дерева, пуховая подушка, шелковые пеленочки). В колыбельных песнях присутствуют специфические припевы («Люли-Люли», «Люлечки», «Ля-ля-ля», «Лу-лу-лу», вокализы «А-а-а-а»). По степени

использования в текстах колыбельных песен Н.П.Сивачук приравнивает вокализы к монофонам, определяя их как «монологические монострофы» [7, с. 41]. Напомним, что монофоны это тексты в которых все слова начинаются на одну и ту же букву. Вокализы колыбельных песен также состоят из одной буквы (одного звука). Чаще всего это звук «А». Очень часто употребляемыми в текстах колыбельных песен являются эпитеты (тепленький, маленький, хорошенький, серенький, беленький, любимый, родной, золотой, зеленый, чистый, мелкий, сонливый, добрый, красный, новенький). Как видим, основными суффиксами, которые используются в текстах колыбельных, являются уменьшительно-ласкательные «-еньк-», «-оньк-», «-юсиньк-», «-есеньк-», «-исиньк-», которые придают дополнительную поэтичность и эмоциональную окраску произведению. В текстах колыбельных песен используются сравнения «как цветочек»; «маковая головочка»; «щечки, как вишенки», «глазки как бусинки», «здоровая, как вода», «богатая, как земля», «пышная подушка – лапка», «кудлатый ковер – хвостик» и т.д.

Персонификация: «пошел котик на торжок»; «купил котик кожушок», «приди сон в мою колыбельку, приспи моего ребеночка»; «ходят совы по ночам, раздают деткам сладкие сны»; «ночь пришла тихонько», «ходит тишина в теплых тапочках», «мышка на ночь постельку мостит»; «дождик собирает шуршание» и т.д.

В текстах колыбельных песен насчитывается большое количество слов-повторов: «Баю, баю»; «Люли, люли»; «Люляй, люляй»; «Тихо- Цыц, тихо - цыц»; «Спите до утра, спите до утра»; «Тихо-тихо».

Следующий жанр украинской народной песни, который используется в работе с детьми дошкольного возраста, это веснянки – песни, которые прославляют весну. О.Голубец [2] выделяет такие типы веснянок: закликающие (закликанье прихода весны); постные (которые исполнялись во время поста); хороводные (встреча весны, величание начала весны); юрьевы (исполнялись на Юрьев день – 6 мая); пастушьи ладканки-веснянки, которые исполнялись на Троицу); русальные. В текстах веснянок также прослеживается использование тропов, народно-поэтической лексики: метафор («закрыть ключами зиму, открыть землю»); персонификаций («весна пришла»; «куда воробей пришел - туда ячмень взошел»); эпитетов («зеленое жито», «весна красна», «красные цветы», «зеленая трава», «холодная водица», «глиняный горшочек»); сравнений («краса как на калине роса»; «весна – днем красна»); обращений (ой, весна, весна, что нам принесла?); «не иди, не иди дождик»). В песнях весеннего цикла выделяют также заклички (А.М.Богущ, Н.В.Лысенко). Заклички чаще всего были обращены к дождю, солнцу, тучам и связаны с земледелием: «Вийди, вийди солнышко», «Не иди, не иди дождик», «Дождик, дождик, перестань», и т.д. Характерной особенностью закличек является синонимия (синонимический ряд на определение его названия).

Отдельную группу песен составляют «детские песни» (Н.П.Сивачук), песни, созданные детьми во время работы на поле, песни школьников, про зверей, про пастушков, песни танцевальные, песни-пародии, бесконечные песни-сказки. Среди художественных особенностей данного вида песен, Н.П.Сивачук выделяет: диалогичность (наличие диалога в песнях облегчает понимание основной смысловой нагрузки); «поэтическое оживление» или же персонификацию, т.е. наделение животных и

предметов человеческими качествами («Калина, калина, чего стоишь?»), постоянные эпитеты (лисичка-сестричка, сорока-белобока, волчок-серячок, курочка-чубарочка и т.д.).

Среди художественных средств колядок и щедровок выделяем такие как: аллитерация, гипербола, литота, персонификация, метафора, эпитет и т.д. Среди специфических особенностей данного фольклорного жанра Н.П.Сивачук называет «кордоцентризм», как одну из основных черт украинского менталитета, который в основном «реализуется наличием уменьшительных суффиксов» (О.М.Масло).

Таким образом можем сделать вывод, что КЗПОТ украинских народных песен присущи такие лексические особенности, как: наличие повторов; экспрессивной, образной, эмоциональной лексики (тропов: метафора, эпитет, синекдоха, литота, гипербола, сравнение, персонификация); стихотворных обращений к героям песен; омонимов, синонимов; стойких выражений; народно-поэтической лексики. Для усиления эмоциональной окраски смысла в текстах украинских народных песен используются ласкательные суффиксы, уменьшительные суффиксы, синонимия в обращении к главному герою песни. Диалогичность позволяет использовать тексты украинских народных песен при построении профессионально-речевых ситуаций со студентами и детьми дошкольного возраста.

Вышеперечисленные лексические особенности текстов украинских народных песен составляют основу их педагогического потенциала и дают возможность использовать их в процессе развития выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений. Исходя из гипотезы, что процесс развития выразительности речи будет эффективным, если использовать для этого КЗПОТ, была определена цель формирующего этапа, которая состояла в экспериментальной проверке оптимальности использования лексики КЗПОТ украинских народных песен в развитии выразительности речи будущих воспитателей детских дошкольных учреждений. Проиллюстрируем отдельными примерами сущность работы по развитию выразительности речи будущих воспитателей с опорой на тексты украинских народных песен.

На подготовительном этапе студентам предлагалось составить педагогическое портфолио и словарь-минимум лексики (образная лексика, тропы, устойчивые выражения) текстов украинских народных песен. Блок работы с текстами украинских народных песен был рассчитан как на работу в аудитории, так и на самостоятельную работу, выполнение индивидуальных заданий, презентаций.

Упражнение 1. Тип: условно-коммуникативное, рецептивно-продуктивное. *Цель:* научить будущих воспитателей понимать прямое и переносное значение текстов колыбельных песен. *Инструкция:* составить ребусы по содержанию колыбельных, рассчитанных на студентов и детей дошкольного возраста. Студенты делятся на две команды, каждая из которых получает по 20 текстов колыбельных. После выполнения задания каждая команда разгадывает ребусы команды соперника. Побеждает та команда, которая отгадает наибольшее количество ребусов.

Упражнение 2. Тип: условно-коммуникативное, рецептивно-репродуктивное. *Цель:* научить создавать новые текстовые формы (монофоны) по содержанию текстов веснянок. *Инструкция:* составить монофон на тему «Весна» используя образы колыбельных песен (Сон, Дремота, Котик, Ночь, Солнце, Луна, Сова, Ангел и т.д.).

Упражнение 3. Тип: условно-коммуникативное, рецептивно-репродуктивное. Цель: научить создавать новые текстовые формы (рассказы, сказки) по содержанию веснянок. Инструкция: Напишите сказку или рассказ, используя сюжет колыбельной песни для детей дошкольного возраста (группа на выбор).

Упражнение 4. Тип: условно-коммуникативное, рецептивно-продуктивное. Цель: научить выделять в тексте украинской народной песни средство художественной выразительности «параллелизм» и использовать их в активной разговорной речи. Инструкция: В народных песнях часто характеристики одних явлений сравнивают с другими, подобными им по свойствам и описанию. Девушку сравнивают с калиной, юношу с дубом, кленом. Это сравнение называют параллелизмом. Из текстов народных песен, рекомендованных для детей дошкольного возраста, выберите 7-10 примеров параллелизма (переживания, события становятся выразительными на основе сравнения с растениями, явлениями природы).

Упражнение 5. Лингвистическая игра «Пойми меня». Цель: выяснить понимание значения слов, которые используются в текстах украинских обрядовых песен. Материал: тексты песен, словарь-минимум лексики украинских народных песен. Инструкция: перед проведением игры группа делится на 4 подгруппы. Каждая подгруппа получает карточки со словами, которые используются в обрядовых песнях разных видов. У каждой группы свой вид песен (зимнего, летнего, весеннего, осеннего периода). За определенное количество времени команда должна подготовить объяснение лексического значения данного слова и вспомнить песню (несколько песен), в которой оно встречается.

Приводим пример словаря-минимума, который использовался в ходе игры:

Лексика песен зимнего периода: Барзо – дуже (очень), бирка – смушева шапка (шапка), войний – мужній (мужественный), вуйовати – воювати (воевать), газда – господар (хозяин), газдиня – господиня (хозяйка), гринджоли – сани (сани), жовнір – солдат (солдат), ячати – кричати (кричать).

Лексика песен летнего периода: катран – рослина (растение), китайка – шовкова тканина (шелковая ткань), кошуля – сорочка (рубашка), кушир – водяна кропива (водяная крапива), чічка – квітка (цветок), шати – багате, дороге вбрання (дорогая одежда).

Лексика песен весеннего периода: киндяк – смугаста тканина (полосатая ткань), або одяг з неї, зволочити – зібрати (собрать), гордувати – нехтувати (игнорировать, гордиться).

Лексика песен осеннего периода: бирка – вівця (овца), вечеройка – вечеря (ужин), сонейко – сонечко (солнце), турма – отара (отара), трусити – трясти (трясти).

Перспективу дальнейших исследований предполагаем в описании экспериментальной технологии использования КЗПОТ украинских народных песен в развитии выразительности речи будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений.

Литература:

1. Ахмешина Г.Р. Педагогический потенциал народного прикладного искусства в развитии способности к творческой самореализации у студентов вуза. / Г.Р.Ахмешина // Электронный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2013. – № 1. – Режим доступа <http://www.science-education.ru/>

- 2.Голубець О. До питання жанрової класифікації українського весняного календарно-обрядового фольклору / Оріся Голубець// Вісник Львівського університету. – Серія «Філологічні науки». – 2010. – Вип. 43. – С 76-84.
 - 3.Рондели Л. Д. Народное декоративно-прикладное искусство: кн. для учителя. /Л.Д.Рондели. – М., 1984. – 215 с.
 4. Руденко Ю.А. Навчальні тексти українських народних загадок в розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів /Ю.А.Руденко// Zbior raportow naukowych “Miedzynarodowa konferencia naukowa wymiany osiagniec naukowych” Warszawa: Wydawca: Sp. z. o.o. “Diamond trading tour” – 2014. – P. 60-62.
 - 5.Руденко Ю.А. Культурно-значеннєва фахова текстологія як чинник увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів /Ю.А.Руденко// Zbior raportow naukowych “Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka” Warszawa: Wydawca: Sp. z. o.o. “Diamond trading tour” – 2014. – P. 142-147.
 - 6.Руденко Ю.А. Текстоцентричний підхід до розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (на матеріалі текстів скоромовок)/Ю.А.Руденко // Zbior raportow naukowych “Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka, problematyka” Warszawa: Wydawca: Sp. z. o.o. “Diamond trading tour” –2014. – P.87-88.
 7. Сивачук Н.П. Український дитячий фольклор: підручник/ Н. П. Сивачук. – К.:Деміур, 2003. – 288 с.
- Primit 29.04.2015



МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РЕЗЕРВОВ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Босенко А. И., Топчий М.С., Руденко И.Н., Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Summary

The work presents results of 7-8-year-old boys' ($n = 50$) functional capabilities investigation when using a little known test - load bicycle exercise with the change of power in a closed cycle. The obtained results, the children's functional state in the testing process and a recovery in a short term controlled by the reaction of ensuring and regulatory systems with the help of a number of additional techniques will allow the authors to make a conclusion about the informativity and adequacy of a testing method.

Аннотация

В работе представлены результаты исследования функциональных возможностей мальчиков 7-8 лет ($n=50$) при использовании малоизвестного теста – велоэргометрической нагрузки с изменением мощности по замкнутому циклу. Полученные результаты, функциональное состояние детей в процессе тестирования и в ближайший период восстановления, контролируемое по реакции обеспечивающих и регуляторных систем с помощью ряда дополнительных методик, позволяют авторам сделать заключение об информативности и адекватности апробированного метода.

Введение. По обобщенным данным, здоровье населения зависит на 49-53% от образа жизни, на 18-22% – от генетических факторов, на 17-20% – от экологического состояния внешней среды и всего на 8-10% – от уровня организации здравоохранения [13]. Большинство факторов, за исключением генетики, на которые может влиять человек после рождения составляют более 80%. К сожалению, во многих государствах на постсоветском да и мировом пространстве, именно эти факторы в последние годы претерпели значительную деградацию. Оптимистически рассматривая сложившееся положение, можно выделить весомый фактор, определяющий благополучие человека, в первую очередь на ранних этапах онтогенеза, напрямую зависящий от структуры личности и его окружения (родители, учителя, друзья) – это здоровый образ жизни. Формирование здоровья ребенка есть динамический процесс, поддающийся управлению. Наиболее мощным фактором такого воздействия является физическое воспитание, активный двигательный режим. По своему содержанию средства физического воспитания должны оказывать оптимальные воздействия на организм и основываться на учете возраста, пола, исходного уровня состояния здоровья и физической работоспособности. Только при таких условиях возможны положительные адаптивные процессы и нормальные, без предболезненных и патологических состояний, рост и развитие ребенка [1], [3], [5], [8]. [12], [16], [19].

В том случае, когда сила повреждающего агента продолжает расти, активный поиск нового устойчивого состояния не приводит к полезному результату. исчерпываются функциональные резервы и возникает срыв адаптации. Исходя из сказанного, в оценку уровня здоровья человека должно входить выявление резервов механизмов адаптации и, прежде всего, механизмов мобилизации функциональных резервов. Определение функциональных изменений, возникающих в организме при физических

нагрузках, необходимо, в первую очередь, для оценки процесса адаптации в зависимости от индивидуальных особенностей. Срочная адаптация при напряженных нагрузках сопровождается эмоционально выраженными реакциями, протекающими на уровне максимальных значений функций, с тратой физиологических резервов первого и второго эшелонов [9], [15]. При адаптации к одинаковым физическим нагрузкам функциональные сдвиги у различных людей колеблются в широких пределах, зависящих, прежде всего, от величины физиологических резервов, которые следует учитывать при определении понятия «физиологическая норма». Регуляция функций при мышечной деятельности тем совершеннее, чем больший запас возможностей организма представляют границы его физиологической нормы [4], [6], [14], [15], [20].

Процесс адаптации протекает более быстро и полно у лиц, показатели функций которых колеблются в пределах 10-20 % от исходных. При сдвиге показателей функций к верхней или нижней границе физиологической нормы или выходе за ее пределы возникает напряжение адаптационных механизмов и может происходить нарушение адекватности реагирования [2], [4], [8], [17].

Материалы десяти конференций «Адаптаційні можливості дітей і молоді» (1996-2014 гг.), организованных и проведенных кафедрой биологии и основ здоровья ЮГПУ имени К. Д. Ушинского (Одесса), подтверждают остроту обсуждаемой проблемы вообще и, в частности, для теории и практики возрастной физиологии, валеологии и физического воспитания школьников Украины, здоровье которых сегодня вызывает все большее беспокойство.

Изложенное выше свидетельствует о нерешенности многих вопросов в изучении функциональных возможностей детского организма и актуальности исследований данного направления, о необходимости поиска новых подходов и методов, отличающихся адекватностью и отвечающих требованиям стандартизации тестов.

Организация и методы исследований. В наименьшей степени изучены механизмы системной реакции организма на физические нагрузки у детей, что связано с невозможностью использования максимальных мышечных нагрузок «до отказа», применяемых при тестировании физически подготовленных лиц старших возрастных групп [6], [10], [15], [20]. В этой связи, нами было проведено изучение адаптационных возможностей организма детей при тестировании нагрузкой по замкнутому циклу (с реверсом), позволяющему определить индивидуальные типы приспособления и параметры резервов адаптации. Методика тестирования, представляет собой медленно с заданной скоростью (33 Вт/мин) нарастающую нагрузку от нуля до запланированной величины (в нашем случае – до частоты пульса 155 уд/мин) с последующим снижением ее мощности с той же скоростью до нулевого значения [9]. Указанная методика отличается от ранее применяемых тем, что позволяет охарактеризовать различные стороны системной реакции организма – такие как напряженность функций во время работы, скорость переходных процессов, степень включения регуляторных механизмов (всего 5 групп показателей). На основании анализа графического изображения петли гистерезиса, отражающей зависимость частоты сердечных сокращений (ЧСС) от изменения мощности работы, выявляются особенности мобилизации функциональных резервов организма в процессе срочной адаптации к физической нагрузке. Методика была нами модернизирована и адаптирована к велоэргометрам ВЭД-12 [7]. Разработана программа

компьютерной регистрации петли гистерезиса и обработки экспериментальных данных, позволяющая получить около 30 показателей. За более, чем 20-летний период использования данной методики в лаборатории возрастной физиологии спорта, обследован широкий круг (более 600 человек) лиц разного пола, возраста, рода деятельности – школьники 7-16 лет, студенты вузов, спортсмены различных групп специализации и уровня квалификации, девушки 17-22 лет – во всех фазах овариально-менструального цикла. Результаты исследования подверглись стандартной статистической обработке с дополнительным привлечением корреляционного, факторного и регрессионного анализов.

Результаты исследования и их обсуждение. Следует заметить, что уже сама графическая запись зависимости ЧСС от изменения мощности нагрузки (петля гистерезиса) дает четкое представление об индивидуальных возможностях обследуемого даже без анализа цифровых данных (рис.1).

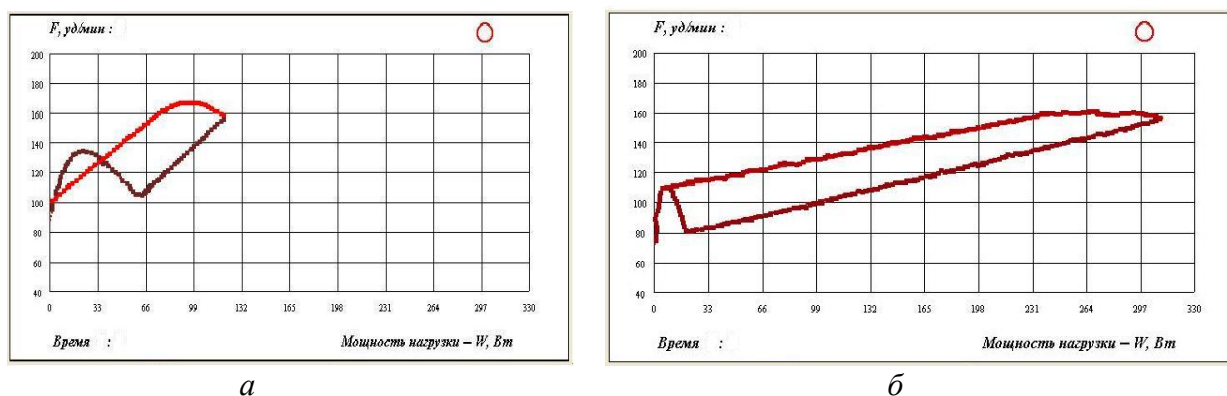


Рисунок 1 – Графическая запись зависимости ЧСС от мощности нагрузки, изменяющейся по замкнутому циклу (*а* – мальчика 13 лет, *б* – высококвалифицированного гребца 17 лет)

Такие характеристики петли гистерезиса, как угол наклона восходящей и нисходящей частей говорят о скорости прироста ЧСС при увеличении мощности работы (чем меньше угол, тем меньше физиологическая цена и, следовательно, выше работоспособность) и скорости восстановительных процессов при ее снижении, соответственно. Поперечник петли и ее площадь будут отражать так называемую внутреннюю работу организма. Начальная фаза кривой характеризует реактивность (инерционность) сердечно-сосудистой системы (ССС) на предъявленную нагрузку, а наиболее высокая точка на кривой – соответствует максимальной для данной работы ЧСС. На изоакселерационной, восходящей части петли основывается прогноз физической работоспособности на уровне частоты сердечных сокращений, равной 170 уд/мин (PWC_{170}), и поскольку этот отрезок построен на данных длительности сердечного цикла (ДСЦ), охватывающих от нескольких сотен до тысячи и более точек, то такой прогноз PWC_{170} является, по нашему мнению, более надежным, нежели традиционный, основанный на использовании двухмоментной пробы [11]. Соответственно, это касается и расчетных способов определения максимального потребления кислорода (МПК), по данным PWC_{170} , признанных ВООЗ важнейшими критериями здоровья. Вероятно, изложенное обусловило определенное несоответствие полученных нами результатов, характеризующих физическую работоспособность (PWC_{170}) и аэробные возможности обследуемого контингента с данными некоторых авторов. Проведенные исследования позволили изучить возрастно-половые, с учетом специфики основной деятельности, функциональные возможности детей и молодежи в возрастном диапазоне от 7 до 25 лет. Показано, что с возрастом

прогрессивно изменяются критерии физической работоспособности при экономизации обеспечивающих систем и совершенствовании механизмов регуляции их деятельности, меньшем уровне активации и напряжения энергетических систем. Представители мужского пола практически во всех возрастных группах и по большинству абсолютных показателей превалируют по сравнению с представительницами «слабого» пола (рис. 2). Однако, относительные, к массе тела, значения таких показателей, как физическая работоспособность ($PWC_{170}/\text{кг}$), как максимальное потребление кислорода (МПК/кг), в отдельные возрастные периоды были большими у девочек и девушек, особенно занимающихся спортом.

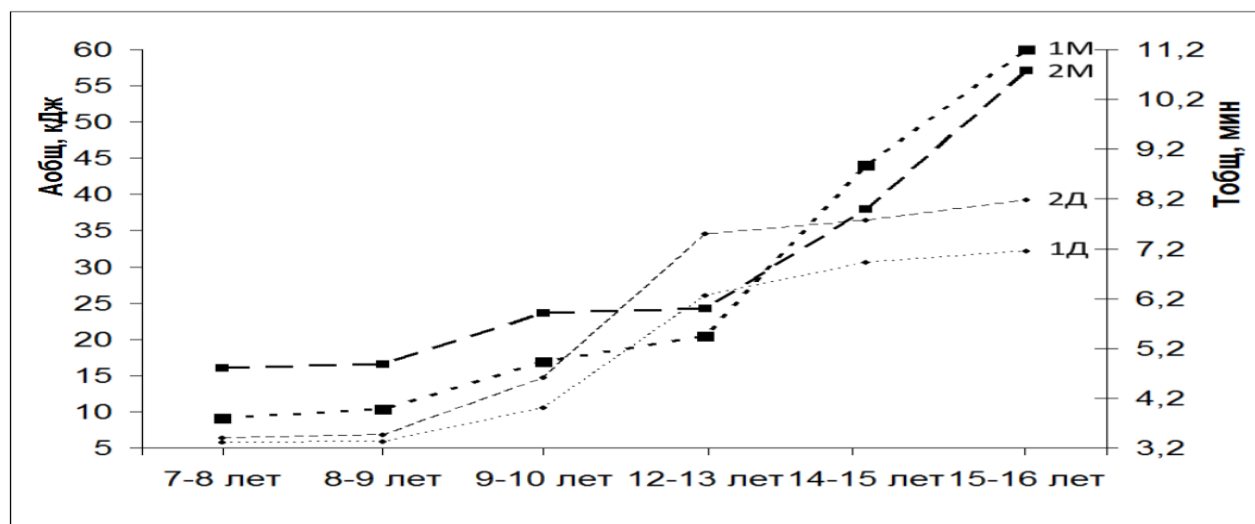


Рисунок 2 – Динамика физической работоспособности учащихся 7-16 лет, по данным тестирования с изменением мощности нагрузки по замкнутому циклу: 1М – Абщ мальчики; 1Д – Абщ девочки; 2М – Тобщ мальчики; 2Д – Тобщ девочки

Проявлялись половые особенности и по темпам годовых приростов некоторых качеств, развитие которых связано как с сенситивными периодами, так и с более ранним началом пубертатных процессов у девочек. Снижение относительных величин критериев физической работоспособности в этом возрасте связано, по мнению большинства исследователей, с явлением «округления» и существенным увеличением у девочек-подростков массы тела. Подобные процессы отмечаются у мальчиков к концу подросткового периода, обусловленные также приростом массы тела, но в большей степени за счет мышечной составляющей. Важную роль в динамике отмеченных явлений играет акселерация [3], [5], [19]. Завершение полового созревания у девочек, не занимающихся спортом, характеризуется стабилизацией значений физической работоспособности и даже некоторым их снижением к началу юношеского возраста, что обуславливается как значительным (в два и более раза по сравнению с 7-8-летними) увеличением массы тела, так и в большей степени – за счет резкого снижения двигательной активности. Выражены меньше становятся функциональные возможности кислород-транспортной системы (МПК, МПК/кг). У юношей-неспорсменов отмеченные негативные процессы отмечаются несколько позже – в юношеском возрасте. Подобная динамика в развитии физического состояния и его важнейшего критерия, аэробных возможностей, отмечалась и в предыдущие десятилетия, но в нынешнем – она усугубляется снижением мотивации к занятиям спортом и бесконтрольным увлечением компьютерами [5, 18].

В настоящей статье, как примере, раскрывающем возможности методики, представлены результаты исследований мальчиков первой медицинской группы без генетической предрасположенности к сердечно-сосудистым заболеваниям и при наличии таковой ($n=50$), позволившие установить нормативные критерии параметров петли гистерезиса для детей 7-8 лет, крайние типы реакции и индивидуальную ее вариативность. Согласно полученным результатам тестирования, дети 7-8 лет первой и второй групп выполняли работу на протяжении 296 и 280 с, средняя мощность составила 30,3 и 28,4 Вт, средний объём работы — 9,17 и 8,0 кДж, а общий — 9,703 и 8,333 кДж; PWC₁₇₀ составляла соответственно 76,3 и 72,7 Вт.

К сожалению, в связи недостаточным распространением методики, в литературе отсутствуют сопоставимые данные, полученные при исследовании детей этого и других возрастов. В отдельных работах [9] представлены значения статистических показателей, характеризующих адаптацию организма к нагрузке с реверсом у спортсменов различных видов спорта, превосходящие аналогичные параметры мальчиков 7-8 лет в 3-4 раза.

Сопоставлению с литературными данными подлежит показатель PWC₁₇₀, хотя оно также затруднено из-за различия применяемых методик тестирования. Величины PWC₁₇₀ мальчиков 7-8 лет в опубликованных работах существенно колеблются (от 50 до 110 Вт), что затрудняет их практическое применение. В наших исследованиях PWC₁₇₀ достигала у детей со средними значениями показателя ($M \pm \delta$) 73,33, с высокими — 96,88, с низкими — 50,45 Вт, т. е. полученные нами величины не выходят за пределы данных других исследователей. ЧСС при тестировании возрастала с 95,8 в исходном состоянии (у взрослых спортсменов 78,6) до максимального уровня 170-186 уже после реверса нагрузки (у спортсменов — 165), что характеризовало инерционность системы, и снижалась к концу работы до 129,6 (у спортсменов 122,8) уд/мин. Средняя ЧСС составляла у детей 141,6, а у взрослых спортсменов — 97,8 уд/мин. Это свидетельствует о высокой пульсовой стоимости работы детей, по сравнению со взрослыми, что обусловлено как возрастными особенностями, так и тренированностью последних.

Основными показателями качества регуляции сердечной деятельности являются форма и площадь петли гистерезиса (см. рис. 1). Средняя величина площади петли у мальчиков 7-8 лет составляет 167,51 Вт/мин. У взрослых спортсменов при более длительной работе петля была узкой и имела большую площадь — 187,18 Вт/мин. Такой тип реакции является более оптимальным, поскольку площадь петли может быть большой и у детей, принимать почти форму круга, что будет обусловлено плохими восстановительными процессами. Так, показатели скорости перераспределения мощности сердечных сокращений в процессе полного цикла тестирования (S_1 — площадь всей петли) у детей с предрасположенностью к ССС заболеваниям и девочек 7-8 лет с низкой двигательной активностью имеют более высокие значения по сравнению с мальчиками этого возраста ($p < 0,001$), несмотря на то, что они выполнили меньший объём работы и достигли, соответственно, меньшей мощности нагрузки на реверсе ($p < 0,1$). Это объясняется тем, что площадь нагрузочной петли, увеличивается у первоклассниц не за счет длительности и мощности нагрузочного тестирования, а за счет более высоких значений ЧСС на выходе из нагрузки. Увеличение площади можно наблюдать и визуально: петля гистерезиса у таких детей короче и имеет более округленную форму по сравнению с петлей мальчиков, отнесенных к основной

медицинской группе.

Эффективность сердечной деятельности характеризуют расчетные показатели: время инерции ($T_{ин}$), коэффициент инерции ($K_{ин}$), коэффициент перераспределения мощности сердечных сокращений ($K_{пер}$), коэффициент эффективности регуляции сердечной деятельности ($K_{эфф}$), равные 50,28 с, 0,927, 0,107, 0,158 усл. ед. Интересно отметить, что у взрослых высококвалифицированных спортсменов значения этих показателей устанавливаются, соответственно, на уровне 0,96-0,98, 0,012 и 0,07 у.е., что отражает совершенствование регуляторных механизмов.

Настоящая методика характеризует так называемую внутреннюю работу организма в процессе нагрузочного тестирования, выраженную в единицах мощности. Если бы организм не совершал внутренней работы в процессе выполнения нагрузки, нисходящая часть петли совпадала бы с восходящей. Поэтому нисходящая часть петли отражает сумму мощностей, расходуемых непосредственно на внешнюю работу и на внутреннюю работу организма.

Показателями энергетического уровня организма (степень активизации, напряжения, функционирования) являются внешняя работа перед нагрузкой ($W_{преднагр}$), в момент реверса ($W_{1\text{ рев}}$), конце нагрузки ($W_{вых}$), максимальный уровень мощности напряжения организма ($W_{макс}$) и внешняя работа, расходуемая на одно сердечное сокращение. Эти показатели составляли у мальчиков 7-8 лет 88,43; 151,52; 207,8 Вт и были значительно ниже, чем показатели взрослых спортсменов, отражающие максимальный уровень возможностей организма человека, и составляющие, соответственно, 219,2, 326,8, 449,6-413,9 Вт. Наибольшее отличие проявилось по $W_{макс}$, который был, почти в 4 раза больше у взрослых. Прирост мощности и расход мощности организма достигал у детей 126 и 77,36 Вт, а у взрослых спортсменов – 101,6 и 122,8 Вт. Приведенные значения свидетельствуют о том, что энергозатраты организма совершаются в детском возрасте менее экономно.

Для дополнительной оценки степени использования физиологических резервов организма, напряжения регуляторных механизмов, определения экономичности и эффективности физиологических процессов применяли методы тетраполярной реографии, вариационной пульсометрии, регистрации зрительно-моторной реакции и сверхмедленных биоэлектрических процессов головного мозга (омеометрия), изучения системы управления движениями и другие.

При исходной, до тестирования, ЧСС, равной 91,9 уд/мин, ударный объем (УО) крови составлял 46,1 мл, а минутный (МОК) – 4,3 л/мин, что несколько превышало литературные данные. Под влиянием нагрузки с реверсом ЧСС с учетом инерции увеличивалась до 172 уд/мин, УО – до 63,8 мл, МОК – до 10,6 л/мин, что указывает на уровень мощности системы кровообращения. Степень сдвига составила по ЧСС 87, по УО – 37 и по МОК – 123 процентов, т. е. более чем вдвое увеличивалась скорость кровотока и в большей степени за счет укорочения длительности сердечного цикла. Это соответствует данным, согласно которым увеличение МОК у детей связывают, главным образом, с учащением пульса. Возрастание МОК до 10 л/мин при нагрузке с реверсом соответствует реакции сердечно-сосудистой системы на циклическую работу мощностью 50 % от максимальной. Достигаемая ЧСС_{макс} в этих условиях находится на верхней границе оптимума, превышение которого является малоэффективным и вызывает уменьшение УО [11].

Физиологическая цена, обеспечивающая увеличение скорости и объема кровотока, выявляется методом вариационной пульсометрии. В исходном состоянии у мальчиков 7-8 лет модальное значение ДСЦ (Мо) составляло 0,67 с, количество одинаковых по длительности сердечных циклов, отражающее тонус симпатического отдела нервной системы (АМо) достигало 24,4 %, их вариативность (Δx), свидетельствующая об активности парасимпатического отдела соответствовала 0,21 с, критерий, характеризующий баланс отделов (АМо/ Δx) отражал их практическое равновесие – 142,2 усл. ед., комплексный показатель состояния механизмов регуляции сердечного ритма – индекс напряжения (ИН) – находился на уровне 136,9 усл. ед., что соответствовало физиологической норме и отражало некоторое преобладание центральных регуляторных влияний, типичных для данного возраста. Из литературных источников известно, что физическая нагрузка на уроке физической культуры в конце основной ее части вызывает увеличение ЧСС до 160-170 уд/мин, а ИН – до 290-300 усл. ед. В нашем исследовании в момент реверса нагрузки Мо уменьшалась до 0,36, а Δx – до 0,033 с. АМо повышалась до 66,4 %, АМо/ Δx – до 2224, Мо/ Δx – до 12,1, ИН – до 3330,5 усл. ед. Такой высокий уровень ИН, отмеченный у мальчиков 7-8 лет при дозированной нагрузке по замкнутому циклу, регистрировался у подростков при работе 70% от максимальной мощности до «отказа» (Цонева Т. Н., Босенко А. И. и соавт., 1976-2001) [6], [20]. Следовательно, адаптационные реакции детей 7-8 лет отличаются резким сдвигом вегетативного баланса в сторону усиления симпатических влияний при значительно меньших по объему физических нагрузках.

Для них характерна высокая централизация регуляции ритма сердечных сокращений, что свидетельствует о большом напряжении регуляторных механизмов, которое быстро устраняется при плавном снижении нагрузки до нуля. ИН становится равным 110,9, АМо/ Δx – 123,9 усл. ед., Мо увеличивается до 0,612 с, что свидетельствовало о восстановлении пульса до 98 уд/мин.

Влияние нагрузки по замкнутому типу на церебральные регуляторные механизмы мальчиков 7-8 лет было прослежено по динамике параметров общего функционального состояния (ОФС) мозга, которые находились в пределах физиологической нормы до тестовой пробы. Реакция центральной нервной системы (ЦНС) на нагрузку с реверсом характеризовалась по направлению сдвига и по его величине. Основным типом реакции у здоровых детей без фактора риска являлось увеличение в 63 % случаев значений параметров ОФС мозга. Величина сдвига показателей была наибольшей для устойчивости реакции (УР) – 53,6 %, отражающей нарушение стабильности состояния, средней по уровню функциональных возможностей (УФВ) – 23,8 % и наиболее маленькой по функциональному уровню системы (ФУС) – 12,9 %, характеризующему активность неспецифических структур головного мозга. У тех обследуемых, реагировавших уменьшением показателей ОФС мозга (28 %), сдвиги показателей ОФС мозга были меньше и составляли 7,1; 26,3 и 14,6 процентов. Направленность реакций мозга на нагрузку, как показали и ранее проведенные нами исследования [6], [20], определялась его исходным функциональным состоянием: при низких значениях физическая нагрузка вызывала их возрастание, а при высоких – снижение. Все показатели при обоих типах реакций на нагрузку не выходили за пределы диапазона нормативных значений. Большой размах показателей и, соответственно, напряжение механизмов регуляции ОФС мозга, отмечался при первом типе реакций за счет более низких его

исходных величин. Следовательно, нагрузка с реверсом выявляет адаптивные возможности мозга, устойчивость его настраивающих и стабилизирующих механизмов.

Из вышеизложенного следует, что при исследовании индивидуальных особенностей процессов срочной адаптации с использованием любых тестов необходимо исходить из того, что процессы адаптации в ходе онтогенеза должны находиться в пределах нормы реакции, обусловленной генетической программой. При сопоставлении адаптационных возможностей организма предъявленные ему требования выявляют «слабые и сильные пункты». Их следует учитывать при оценке уровня здоровья и разработке мероприятий, направленных на его сохранение и укрепление.

Выводы. Физиологические «зоны риска», как показали наши исследования, точно выявляет тестовая физическая нагрузка по замкнутому циклу. При сопоставлении реакции сердечно-сосудистой системы на эту нагрузку у детей первой медицинской группы, без и с генетической предрасположенностью к сердечно-сосудистым заболеваниям, у вторых обнаружена более низкая аэробная производительность, больший расход энергии на внутреннюю работу организма, меньшая эффективность сердечной деятельности при одинаковой физической работоспособности.

Организм и физиологические системы школьников 7-8 лет, по сравнению со взрослыми и тренированными лицами, реагируют на нагрузку по замкнутому циклу большими сдвигами и напряжением, что является нормальным явлением, обусловленным меньшими функциональными резервами и недостаточным совершенством механизмов регуляции у детей.

Использованная методика позволяет оценить такие компоненты системной реакции организма, как общую физическую работоспособность, аэробные возможности, динамику функций сердечно-сосудистой системы, степень напряжения и активации энергетических и регуляторных механизмов, а также скорость восстановительных процессов.

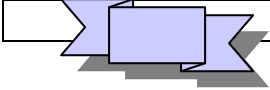
Проведенные исследования свидетельствуют о том, что нагрузка по замкнутому циклу является адекватной и информативной для раскрытия индивидуальных особенностей мобилизации функциональных резервов адаптации и оценки уровня здоровья детей и молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абросимова, Л.И. Проблемы гигиенического нормирования физических нагрузок для детей и подростков // Научные основы гигиенического нормирования физических нагрузок для детей и подростков: сб. науч. трудов / Под ред. Г.Н. Сердюковской и Л.И. Абросимовой. – М., 1980. – С. 7-15.
2. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с
3. Апанасенко, Г.Л. Физическое развитие детей и подростков / Г.Л. Апанасенко. – К.: Здоров'я, 1985. – 80с.
4. Баевский, Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р.М. Баевский. М.: Медицина, 1979. – 298 с.
5. Безруких, М.М. Возрастная физиология: (физиология развития ребенка): учебное пособие для студентов высших учебных заведений /М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 416 с.

6. Босенко, А.И. Выявление функциональных возможностей сердечно-сосудистой и центральной нервной систем у подростков при напряженной мышечной деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. биол. наук: 14.00.17 / А.И. Босенко. – Тарту, 1986. – 25 с.
7. Босенко, А.И. Спосіб діагностики функціональних резервів людини. Патент. – Бюл. № 8 Держ. департ. інтел. власності від 15.08.03.
8. Гаркави, Л.Х. Адаптационные реакции и резистентность организма / Л.Х. Гаркави, Е.Б. Квакина, М.А. Уколова. - 2-е изд., доп.- Ростов-на-Дону: Ростовский ун-т, 1979. – 128 с
9. Давиденко, Д.Н. Методика оценки функциональных резервов организма при использовании нагрузочной пробы по замкнутому циклу изменения мощности / Д.Н. Давиденко, В.П. Андрианов, Г.М. Яковлев и др. // Пути мобилизации функциональных резервов спортсмена: сб. науч. тр. – Л.: ГДОИФК, 1984. – С. 35-41.
10. Давиденко, Д.Н. Функциональные резервы адаптации организма спортсмена: лекция / Д.Н. Давиденко, А.С. Мозжухин. – Л.: ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1985. – 21 с.
11. Карпман, В.Л. Тестирование в спортивной медицине / В.Л. Карпман, З.Б. Белоцерковский, И.А. Гудков. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 208с.
12. Круцевич, Т.Ю. Управление физическим состоянием подростков в системе физического воспитания: автореф. дис. ... д-ра наук по физ. воспитанию и спорту: спец. 24.00.02 «Физическая культура, физическое воспитание разных групп населения / Т.Ю. Круцевич. – К., 2001. – 44 с.
13. Лисицын, Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник для вузов / Ю.П.Лисицын. 2-е издание, перераб. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 512 с.
14. Меерсон, Ф.З. Адаптация в стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшенникова. – М.: Медицина, 1988. – 256 с.: ил.
15. Мозжухин, А.С. Проблема резервов в физиологии спорта // Физиологические механизмы адаптации спортсменов к работе различного вида, мощности и продолжительности. – Л.: ГДОИФК, 1980. – С. 5-22.
16. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме: пер. с англ. / Ганс Селье. – М.: Медицина, 1960. – 126 с.
17. Солодков, А.С. Физиологические основы адаптации к физическим нагрузкам: лекция / А.С. Солодков ; Гос. ин-т физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – Л. : [б. и.], 1988. – 40 с.
18. Сухарев, А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков: монография / А.Г.Сухарев. – Москва, 1991. – 272 с.
19. Фомин, Н. А. Морфофункциональные основы адаптации школьников к физическим нагрузкам: Учебное пособие / Н. А. Фомин. – Челябинск: ЧГПИ, 1984. – 88 с.
20. Цонева, Т.Н. Функциональные резервы центральной нервной и кардиореспираторной систем как критерий физической работоспособности / Т.Н. Цонева, А.И Босенко // Физиологические факторы, определяющие и лимитирующие спортивную работоспособность: тез. докл. XVI Всесоюзн. конф. по физиологии мышечной деятельности. – М, 1982. – С. 210-211.

Primit 25.05.2015



МИНИМИЗАЦИЯ И УСТРАНЕНИЕ РИСКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Summary

The article analyzes the specifics of implementation of inclusive education in Ukraine, determines possible risks. Considered the features of risk management in the implementation of inclusive education and characterized mechanisms to minimize them.

Key words: risk management, inclusive education, educational institution

Аннотация

В статье проанализировано специфику внедрения инклюзивного образования в Украине, определены вероятные риски. Рассмотрены особенности управления рисками при внедрении инклюзивного образования и охарактеризованы механизмы их минимизации.

Ключевые слова: управление рисками, инклюзивное образование, учебное заведение.

Постановка проблемы. На современном этапе развития украинского общества чрезвычайно актуальна общедоступность образования для детей с ограниченными функциональными возможностями. Об этом свидетельствует реформирование дошкольного и среднего образования, которое предусматривает интеграцию в мировое образовательное пространство и обеспечение равного доступа к качественному образованию всем гражданам Украины. В современных условиях развития цивилизации, техники, технологий, повышение роли человеческого фактора, в силу неопределенности условий развития, значение управления рисками только растет. Для учебного заведения в равной степени важно управлять политическими, финансовыми, технологическими, кадровыми рисками, обеспечивать противопожарную безопасность, управлять действиями в условиях чрезвычайных ситуаций, экологическая защита и др. Управление рисками должно быть интегрировано в общеорганизационный процесс, должно иметь свою стратегию, тактику, оперативную реализацию. Следует отметить, что важно не только осуществлять управление рисками, но и периодически пересматривать мероприятия и средства такого управления.

Анализ научных исследований. Ученые анализировали различные аспекты обеспечения интеграции лиц с ограниченными функциональными возможностями в образовательную среду: социальный, психолого-педагогическое сопровождение и помощь таким лицам в процессе образования (Ю. Богинская, Н. Головки, И. Зверева, И. Иванова, Е. Казакова, В. Купреев, И. Лошакова, М. Тавакалова, И. Цымбалюк, Л. Шипицына и др.); социальная реабилитация, как составляющая процесса интеграции (Н. Морозова, М. Чайковский и др.); особенности взаимоотношений между здоровыми учениками и учениками с ограниченными функциональными возможностями, социально-психологические аспекты интеграции (Т. Добровольская, Т. Комар, Н. Шабалина и др.). Однако анализ отечественных и зарубежных научных фондов свидетельствует об отсутствии исследований, направленных на решение проблем управления рисками в общеобразовательных учебных заведениях в условиях инклюзии.

Отечественные и зарубежные ученые начали новый отсчет научных исследований, основным предметом анализа которых становятся вопросы управления рисками (И. Балабанов, Т. Бедфорд, В. Витлинский, В. Гранатуров, Д. Галай, В. Глущенко, А. Дамодаран, Ю. Денисов, А. Заман, А. Сергеев, А. Устенко, А. Ястремский, Е. Уткин, С. Ильяшенко, В. Черкасов, Г. Черновой, М. Хохлов, В. Москвин, А. Шапкин, А. Мура, К. Хларден); педагогической инноватики (И. Богданова, Л. Даниленко, А. ИONOва, Н. Клокар, А. Козлова, А. Попова, М. Поташник, А. Хомерики и др.); основы управления инклюзивной школой, специфику организации менеджмента образовательных инноваций (Л. Даниленко, А. Колупаева, Ю. Найда, Н. Софий и др.).

Цель статьи: проанализировать специфику внедрения инклюзивного образования в Украине, определить риски и охарактеризовать механизмы их минимизации.

Изложение основного материала. Современный мир развивается в условиях глобализации, переживая системные энергетические, финансовые, социокультурные кризисы. Традиционная система образования требует значительного преобразования, что соответствует новым цивилизационным вызовам, в первую очередь, подобные изменения должны произойти в сфере образования людей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья (ОВЗ), большинство из которых и требует создания особых образовательных условий. Подобная диверсификация форм, способов, технологий современной психолого-педагогической помощи этим людям, предполагает принципиальное изменение и ориентации целей деятельности образования в целом.

Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения применительно к мобильной экономике. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации, не только самого ребенка, но и его семьи, которая сможет трудоустроиться. Кроме этого, развитие инклюзивного образования обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для любого ребенка независимо от его физических и других возможностей. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает специальные условия для детей с особыми потребностями.

Эффективная реализация и внедрение идей инклюзивного образования в Украине в дальнейшем будет зависеть от возможностей нахождения точек соприкосновения, понимания, учета интересов и специфики целей представителей различных общественных групп в их отношении к проблемам инклюзивного образования.

Реализация инклюзивного образования предопределяет необходимость последовательных шагов по усовершенствованию нормативной базы, решению концептуальных теоретических и организационных вопросов, подготовки участников учебно-воспитательного процесса.

Управления рисками (с учетом их прогноза) в учебном заведении при внедрении инклюзивного образования позволит оценивать возможные рисковые события и оперативно принять локализацию и устранение причин возникновения рисков. При этом, система внутреннего контроля учебного заведения,

которая является подсистемой управления рисками, позволит проводить мониторинг в единой системе, включающей организационно-функциональную структуру, принципы контроля, процессы, процедуры и методы, принятые руководством в качестве средств для эффективной деятельности учебного заведения. Предложенная система управления рисками при внедрении инклюзивного образования должна включать контроль и проверку внутри учебного заведения: соблюдение требований законодательства в области образования; точность и полнота процессов и процедур, касающихся обучения, исследований, учебной образовательной среды, воспитательной работы, социальных программ, международной деятельности и т.д., а также подтверждающей документации, включая внутреннюю (предотвращение ошибок и искажений, выполнение приказов и распоряжений руководства; точности и полноты финансовой отчетности, обеспечение сохранности имущества учебного заведения) и т.д.

Вероятные риски при внедрении инклюзивного образования определены, а именно: политико-правовые, финансово-экономические, организационно-технические, кадровые, управленческие, информационно-коммуникационные, социокультурные, учебно-методические и др.

Минимизация и устранение рисков при внедрении инклюзивного образования в Украине требует рассмотрения и разработки соответствующих механизмов: организационно-правового, финансово-экономического, психолого-педагогического и информационного. Рассмотрим их более подробно.

Для усовершенствования организационно-правового механизма необходимо разработать детальную стратегию и план внедрения инклюзивного образования в Украине, разработать и утвердить положение о классах с инклюзивным обучением, обосновывая специфику функционирования таких классов (пересмотреть нормативы численности учащихся, ввести в штатное расписание дополнительные ставки) и внести изменения относительно функционирования психолого-медико-педагогической консультации (четкое определение прав и обязанностей членов комиссий и родителей). А также усовершенствование нормативно-правовой базы по вопросам материально-технического обеспечения образовательных учреждений, работающих в условиях инклюзии; предусмотреть создание в структуре управлений образования и науки областных государственных администраций дополнительных должностей ответственных работников по вопросам внедрения инклюзивного обучения (ответственных за мониторинг государственных и негосударственных программ, направленных на внедрение инклюзии, оценку их эффективности).

Для усовершенствования финансово-экономического механизма необходимо не только увеличение финансирования инклюзивного образования, но и создание системы информационно-ресурсных центров материально-технического обеспечения, которые будут обеспечивать специальным оборудованием и техническими средствами, создание безбарьерной среды (приспособление архитектурной среды учебных заведений для нужд детей с ограниченными возможностями), повышение заработной платы учителю общеобразовательного учебного заведения, работающего в условиях инклюзии т.п..

В рамках психолого-педагогического механизма необходимо обеспечить разработку методических материалов, пособий для учителей, работающих с детьми с особыми потребностями, разработку специальных курсов, тренинговых программ для учителей, которые проходят курсы повышения квалификации, обмен опытом в рамках образовательных программ, создание специальных факультетов

для подготовки учителей и воспитателей, разработку технологий психолого-педагогического сопровождения детей с различными нарушениями на всех ступенях инклюзивного образования и создания электронного банка перспективного педагогического опыта по проблемам инклюзивного обучения.

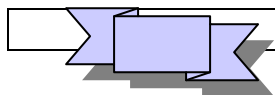
Информационный механизм занимает ведущее место при внедрении инклюзивного образования. Большинство опрошенных украинцев, а именно 70%, заявили о положительном отношении к инклюзивному образованию – обучению детей с особыми потребностями в общеобразовательных учебных заведениях страны. Таковы результаты исследования озвучила заместитель директора ОО «Демократические инициативы молодежи» Екатерина Настоящая на пресс-конференции в УКРИНФОРМе. В то же время исследование показало, что осведомленность населения относительно инклюзивного образования в Украине достаточно низкая: лишь четверть опрошенных заявила, что кое-что слышала о ее внедрении. Однако большинство украинского народа считают, что проблема образования детей с особыми потребностями является для Украины весьма актуальной, поскольку в стране права таких детей есть несколько ограниченными, а их потребности не удовлетворяются должным образом.

В рамках информационного механизма необходимо предусмотреть разработку плана мероприятий и проведения широкой просветительской кампании среди населения, проведение семинаров для воспитателей, учителей, руководителей, родителей, промоутеров, привлекая журналистов, которые освещают события на образовательные темы, в частности, об инклюзивном образовании, распространение информации о положительном опыте инклюзии в странах СНГ и европейских странах и т.д.

Итак, инклюзивное образование требует изменений на всех уровнях образования, поскольку это – особая система обучения, которая охватывает весь широкий контингент учащихся и дифференцирует образовательный процесс, отвечая на потребности учащихся всех групп и категорий.

Стержнем системы управления рисками в учебном заведении являются ключевые индикаторы риска (специально подобранные показатели, которые наиболее явно сигнализируют о повышении уровня того или иного риска), основной целью их систематизации и селекции является прогнозирование неблагоприятного/негативного события для предотвращения возможных изменений и потерь в случае ее появления. Качественно подобранные ключевые индикаторы риска сопровождают риск в течение долгого времени и не исчезают при повышении или снижении уровня данного риска.

Primit 25.05.2015



ELABORAREA SONDAJELOR DE OPINIE PRIVIND STUDIAREA

INTERESELOR ELECTORALE ALE ADOLESCENȚILOR

Petru JELESCU, dr.hab. în psihol., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elvira CIOBANU, lector la US „Alec Russo” din Bălți, drdă la UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Summary

The scientific article focuses on the modeling of researching tools of the electoral interests of adolescents in Republic Moldova. In this context, are highlighted the sources from which are deducted the such tools that requires building of their polls on election interests, similarities, differences and intersections between psychological tests and psychological polls/surveys/quiz which are studying the electoral interests, characteristics of survey quality, scope, assumptions and objectives of investigation focusing on electoral interests of adolescents, surveys of investigation and quiz.

Key words: electoral interests, adolescents, polls, surveys, psychological questionnaires, psychological tests, elaboration, The investigation of electoral interests, The questionnaire of electoral interests.

Adnotare

În articolul este abordată problema construirii instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților din Republica Moldova. Sunt arătate sursele din care rezultă elaborarea unor asemenea instrumente, cerințele față de construirea lor, natura sondajelor de opinie privind interesele electorale, asemănările, deosebirile și intersecțiile între testele psihologice și sondajele psihologice/anchete/ chestionare de studiere a intereselor electorale, caracteristicile unui sondaj de opinie calitativ. scopul, ipotezele și obiectivele investigării intereselor electorale ale adolescenților, formularele Anchetei și Chestionarului elaborate.

Cuvinte-cheie: interese electorale, adolescenți, sondaje de opinie, anchete, chestionare psihologice, teste psihologice, elaborare, Ancheta intereselor electorale, Chestionarul intereselor electorale.

Spre deosebire de sociologie și alte științe sociale [1], [7], [8] etc., sondajele de opinie ca instrumente de cercetare, în general, nu prea au căpătat o vastă răspândire în psihologie. Cel puțin, la noi, în Republica Moldova. În acest sens, are perfectă dreptate Ig. Racu, când menționează că în psihodiagnoza contemporană metoda de bază o constituie testele psihologice [6, p.81]. Autorul concretizează că „După nivelul de popularitate în psihodiagnoza profesională și educațională testele dețin primul loc în practica psihodiagnostică deja mai bine de o sută de ani” [ibidem]. Nu același lucru, desigur, putem să afirmăm și despre sondajele de opinie aplicate în psihologie. Cu toate că, trebuie de spus, există și unele opinii inverse. De exemplu, Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller scriu că acest „instrument de cercetare este foarte mult folosit” [5, p.330]. Poate că în unele țări așa și este, ca de pildă, în SUA, unde activează autoarele studiului indicat. La noi, însă, nu prea se cunoaște despre asemenea sondaje. În particular, pentru a studia interesele electorale ale adolescenților ca manifestare *psihosocială*, noi ne-am ciocnit cu această problemă, din care cauză am fost nevoiți să recurgem la întocmirea unor asemenea sondaje.

În construirea instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților ne-am condus de cerințele existente în acest domeniu, în particular, de cele indicate în lucrările autorilor Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller „Fundamentele testării psihologice” [5], Igor Racu „Psihodiagnoza. Teste psihologice” [6], Mielu Zlate

„Introducere în psihologie” [9] ș.a., care, la rândul lor, conțin sinteze și generalizări ale unor materiale utile din multiple surse științifice internaționale recunoscute la acest compartiment.

În conformitate cu aceste cerințe, elaborarea și utilizarea instrumentelor de studiere a fenomenelor electorale sau a sondajelor de opinie, cum li se mai spune la modul general [5, p.330], rezultă din: 1) „*o nevoie particulară*”; 2) din „*analiza literaturii*”; 3) „*de la experți*” [5, p.341].

Conducându-ne de aceste indicații, mai întâi am determinat *necesitatea* elaborării unor probe privind interesele electorale ale adolescenților. În acest sens, vom menționa că trebuința construirii actualului sondaj de opinie cu privire la interesele electorale ale adolescenților este condiționată de faptul că rata absenteismului electoral în rândul acestora este destul de înaltă și că această problemă, neapărat, trebuie soluționată la etapa actuală în RM. Despre acest imperativ ne vorbește și faptul că la alegerile parlamentare din 30 noiembrie 2014 din RM participarea la vot a adolescenților de 18 – 21 de ani a fost numai de 4,28%, astfel că rata absenteismului electoral printre ei a constituit 95,72% [4]. În acest an, după cum a anunțat CEC, 61198 de persoane au votat pentru prima dată [ibidem]. La prima vedere ar părea că cine, dacă nu anume adolescenții trebuie să fie acei care să participe în modul cel mai activ și în numărul cel mai mare la alegeri, deoarece e pentru prima dată când la 18 ani li se oferă o astfel de șansă, când merg la votare și au dreptul de a alege și de a fi ales [2, art. 38], când, cel puțin, din curiozitate să meargă ca să vadă ce fel de „mâncare” este aceasta. Cu atât mai mult că lor le aparține și viitorul. Dar nu a fost să fie și, în general, nu este așa. Cu regret, acest fenomen se repetă din an în an și de mulți ani în șir.

În al doilea rând, după cum ne demonstrează *studierea literaturii științifice* în psihologie, cu părere de rău, nu am întâlnit anchete, chestionare, teste, inventare psihologice etc. de studiere a intereselor electorale și/sau, într-un sens mai restrâns, a intereselor electorale ale adolescenților, care să fie standardizate în limba română sau să fie, cel puțin, traduse în această limbă. Cu mare greu am găsit un *Caiet de cercetări electorale și parlamentare* cifrat cu Nr.1, în care sunt expuse *rezultatele* unui sondaj, prezentate în cifre și procente și date în anexă. Acest sondaj, întocmit în urma studierii literaturii științifice în mai multe limbi, s-a desfășurat, însă, pe un *eșantion din Canada, în limba franceză, prin telefon* și nu înainte, ci *după* alegerile generale din 8 decembrie 2008 din Québec pe un *eșantion aleatoriu*, pentru a afla motivele participării sau neparticipării la vot a alegătorilor, rata generală reală a participării la vot fiind de 57,4 %. Acest chestionar a fost elaborat de profesorul Francois Gélneau și masterandul în analiza politicilor Alexandre Morin-Chassé de la Catedra de cercetare a democrației și a instituțiilor parlamentare a Departamentului de știință politică a Facultății de științe sociale de la Universitatea Laval [3]. Rezultatele acestui sondaj *telefonic postelectoral* sunt prezentate sub formă de tabel într-o anumită consecutivitate după anumiți itemi cu referire la determinantele/profilul *socio-demografic* al votanților și non-votanților: vârstă, gen/sex, studii, venit familial, limba vorbită în familie, imigranți sosiți în Canada în ultimii zece ani. Aparte, însă, adică însăși ancheta sau chestionarul propriu-zis ca instrumente de cercetare a intereselor electorale, în acest studiu lipsesc.

Cât privește motivele participării sau neparticipării la vot a alegătorilor, prezentate de cercetători în chestionar ca răspunsuri multiple posibile la întrebările adresate, acestea au fost *limitate* ca număr: 5 motive pentru votanți și 13 motive pentru non-votanți. În realitate, însă, s-ar putea întâmpla ca numărul lor să fie altul. De aceea, ar fi fost bine, probabil, dacă numărul lor nu ar fi fost mărginit. Pentru aceasta, în rândul motivelor înșiruite s-ar fi putut de scris în chestionar următorul punct după ultimul lor număr cu titlul „*Alte motive...*”. Totodată, motivelor

enumerate de către autorii studiului *nu au fost dobândite* de la votanți și non-votanți, ci erau, pur și simplu, expuse sau date de către aceștia *de-a gata* în chestionar ca răspunsuri multiple posibile la întrebările adresate de către investigator, iar ei urmau doar să selecteze, în opinia lor, motivul care, după cum credeau, li se potrivește.

În al treilea rând, din conversațiile pe care le-am întreținut *cu experții* (Victor Juc, dr. hab., prof. cercet., ICJP, AȘM; Ștefan Urîtu, vicepreședintele Comisiei Electorale Centrale, dr. în șt. fizice, conf. univ; Doina Bordeianu, dr. în șt. polit., Centrul de Instruire Continuă în domeniul Electoral pe lângă CEC; Ion Negură, dr. în psihol., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău; Valeriu Cabac, dr. în șt. fizico-matematice, prof. univ, US „Alec Russo” din Bălți; Gheorghe Neagu, dr. în ist., conf. univ., US „Alec Russo” din Bălți; Iurie Malai, lect. super., UPS „Ion Creangă” din Chișinău; Larisa Chirev, lect. super., UPS „Ion Creangă” din Chișinău) am reținut că dâșii, de asemenea, nu au întâlnit sondaje de opinie privind interesele electorale ale adolescenților și că ar fi bine să existe asemenea instrumente. Vom menționa că opiniile acestor experți, dar și ale dlui Ig. Racu, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, exprimate de dânsul în timpul conversațiilor private, ne-au ajutat mult în definitivarea calității instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților, pentru ce le suntem recunoscători. În acest context vom menționa că la chestionarul elaborat de profesorul Francois Gélneau și masterandul în analiza politicilor Alexandre Morin-Chassé au fost în calitate de experți profesorii André Blais de la Universitatea din Montréal, Eric Bélanger de la Universitatea McGill și Frédérick Bastien de la Universitatea din Laval.

Ce reprezintă sondajele de opinie folosite în psihologie? După A. Fink (1985), la care fac referință Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller [5, p.330], „definite la modul general, sondajele de opinie sunt instrumente de cercetare ce culeg informații care ne permit să descriem și să comparăm atitudinile oamenilor (ce simt), cunoștințele lor (ce știu) și comportamentele acestora (ce fac)”. Concomitent, sondajele de opinie „nu sunt folosite pentru a determina cauza și efectul”, ca într-un *experiment* psihologic [5, p.336]. Cu toate acestea, precizează autorii, „în unele cazuri, sondajele de opinie pot fi folosite ca instrumente de culegere a datelor în cadrul unei tehnici experimentale” [ibidem].

În același timp, există anumite similitudini, deosebiri și tangențe între testele psihologice și sondajele psihologice sau anchete/chestionare, pe care autorii le folosesc ca sinonime. Conform Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller [5, p.50], sondajele psihologice/anchetele/chestionarele, ca și testele psihologice, sunt folosite pentru a aduna informații importante de la indivizi. Sondajele de opinie, la fel ca și testele psihologice, sunt instrumente de măsurare frecvent folosite, iar în baza rezultatelor obținute luăm decizii însemnate [5, p.330].

Deosebirile dintre testele psihologice și sondajele psihologice/anchete/chestionare constau în următoarele [5, p. 239 – 375].: 1) testele psihologice se axează pe reușitele individului, iar sondajele psihologice/anchetele/chestionarele pe reușitele grupului; testele psihologice ne oferă informații importante despre diferențele dintre indivizi și ajută persoanele și instituțiile să ia decizii importante în privința indivizilor; anchetele/sondajele psihologice/chestionarele, pe de altă parte, ne oferă informații importante despre grupuri de persoane și ne ajută să luăm decizii importante în privința lor; 2) rezultatele la un test psihologic sunt adesea exprimate în termenii unui scor general derivat sau a scorurilor scalate; rezultatele anchetelor/sondajelor psihologice/chestionarelor, pe de altă parte, sunt adesea raportate la nivelul întrebării sau al itemului, prin aceea ce oferă procentul respondenților care au selectat fiecare răspuns, alternativ. Acest fapt le-a determinat pe Sandra

A. McIntire și Leslie A. Miller să scrie un capitol aparte, consacrat construirii, administrării și folosirii datelor obținute cu ajutorul sondajelor de opinie/anchetelor/chestionarelor [5, cap.10].

În unele cazuri, însă, după cum arată Sandra A. McIntire și Leslie A. Miller [5, p.51], anchetele/sondajele psihologice/chestionarele se axează pe reușitele individuale și sunt construite folosind scale. În aceste cazuri anchetele/sondajele psihologice/chestionarele se apropie de testele psihologice.

Dat fiind faptul că rezultatele obținute cu ajutorul sondajelor sunt folosite pentru a lua decizii importante, ele trebuie întocmite și administrate cu precauție. După Sandra A. McIntire și Leslie A. Miller [5, p.339], un sondaj de opinie calitativ are următoarele caracteristici: 1) au obiective specifice și măsurabile; 2) conțin întrebări directe ce pot fi înțelese în același fel de majoritatea persoanelor; 3) întrebările au fost pretestate pentru a obține siguranța că nu au rămas întrebări neclare sau omisiuni; 4) au fost administrate unei populații adecvate sau unui eșantion de respondenți, astfel încât să se poată face generalizări; 5) includ o analiză corespunzătoare pentru atingerea obiectivelor; 6) includ o raportare corectă a rezultatelor; 7) sunt fidele și valide.

De aceste, dar și de alte indicații potrivite de la alți autori [6; 9; ș.a.], ne-am condus și ne vom conduce în continuare în construirea instrumentelor de cercetare privind interesele electorale ale adolescenților. În acest articol, însă, din considerente de spațiu, ne vom limita la formularea scopului, ipotezelor și a obiectivelor studierii intereselor electorale ale adolescenților, cât și la prezentarea prealabilă a Anchetei și Chestionarului întocmit. *Scopul* acestui sondaj constă în cercetarea științifică și elucidarea intereselor electorale ale adolescenților privind participarea lor la votare. *Ipotezele* formulate sunt următoarele: 1) În adolescență interesele electorale se manifestă, probabil, la diferite niveluri; 2) Interesele electorale ale adolescenților, posibil, evoluează, au o anumită dinamică; 3) În perioada adolescență există, probabil, deosebiri semnificative de gen/sex în ceea ce privește interesele electorale.

Întru realizarea scopului schițat și verificarea ipotezelor formulate, ne-am propus soluționarea următoarelor *obiective*:

1. Stabilirea nivelului de dezvoltare a intereselor electorale la adolescenți;
2. Determinarea dinamicii de vârstă a intereselor electorale în perioada adolescență;
3. Constatarea deosebirilor de gen/sex privind interesele electorale ale adolescenților.

Ancheta și Chestionarul elaborate de către noi, analizate de experți, pretestate și administrate unei populații adecvate, dar nevalidate încă, sunt următoarele.

Ancheta

Stimate alegător!

Întru desăvârșirea în continuare a sistemului electoral din RM, vă rugăm mult să răspundeți (în scris) la întrebările de mai jos. Ancheta și Chestionarul sunt confidențiale (**secrete**). Datele vor fi prelucrate statistic, fără a face referire la numele Dumneavoastră!

Citiți atent Ancheta, Chestionarul în întregime, după care răspundeți la întrebările corespunzătoare. Contăm mult pe ajutorul, sinceritatea Dvs și vă mulțumim anticipat!

1. Alegerile din RM mă interesează (luați în cerc *una* din cele 5 variante și explicați de ce):

1.1. foarte mult, deoarece_____

1.2. **mult**, deoarece_____

1.3. **și da și nu prea**, deoarece_____

1.4. **foarte puțin**, deoarece_____

1.5. **nu mă interesează deloc**, deoarece_____

2. Voi participa la votare(luați în cerc **una** din cele 5 variante și explicați de ce):

2.1. **numai decît**, deoarece_____

2.2. voi **participa** , deoarece_____

2.3. **probabil**, voi participa, deoarece_____

2.4. e **puțin** probabil că voi participa, deoarece_____

2.5. **Nu** voi participa la votare, deoarece_____

3. Ați decis pentru cine veți vota (încercuiți)

3.1. Da

3.3. Nu știu

3.2. Nu

3.4. Nu răspund

4. Ați participat la alegerile precedente (luați în cerc **una** din cele 4 variante și explicați de ce):

4.1. Ați participat la alegeri și **ați votat**, deoarece_____ 4.2. Ați participat
la alegeri, dar **nu ați votat**, deoarece_____

4.3. **Nu** ați participat la alegeri și **nu** ați votat, deoarece_____

4.4. Alte variante posibile_____

5. Sursele pentru informarea Dvs despre alegeri și votare au fost/sunt (încercuiți):

5.1. Televizorul

5.4. Radioul

5.7. Colegii

5.2. Internetul

5.5. Liceul, colegiul, univ.

5.8. Activiștii de partid

5.3. Presa

5.6. Familia

5.9. Alte surse

6. Date personale

6.1. Data și anul nașterii Dvs.

6.2. Localitatea (satul, raionul, orașul, str., nr., ap.)

6.3. Genul (feminin/masculin)

6.4. Viza de domiciliu (satul, raionul, orașul, str., nr., ap.) _____

6.5. Viza de reședință _____

6.6. Studii (gimnaziale, liceale, medii de specialitate, superioare)

6.7. Instituția absolvită _____

- 6.8. Ocupația/activitatea _____
- 6.9. Starea civilă (celibatar, căsătorit, divorțat, nr. de copii ș.a.) _____
- 6.10. Alte date _____
- 6.11. Data completării anchetei _____
- 6.12. Numele, prenumele și semnătura _____

Vă mulțumim mult!

Chestionarul

Completați și răspundeți prin bifare (✓)

Numele, prenumele Dvs. _____ Data și anul nașterii _____ (vârsta ani _____ luni _____)	
Studii	
✓ - bifare	
Liceu	
Școală profesională	
Colegiu	
Studii superioare	
Statutul	
Elev, student	
În căutarea unui loc de muncă	
Angajat	
Ați participat vreodată la alegeri?	
Da, am participat	
Nu, nu am participat	
În continuare aveți o listă de motive care îi determină pe cetățeni să voteze. Pentru fie care din ele menționați dacă au sau nu vreun rol în decizia Dvs de a merge la votare.	
a) Considerați că participarea la votare este datoria Dvs.	
Da	
Nu	
Nu răspund, pentru că nu voi merge la votare	
Nu știu	
b) Considerați că votul Dvs poate influența rezultatele scrutinului electoral.	
Da	
Nu	
Nu răspund, pentru că nu voi merge la votare	
Nu știu	
c) Veți merge la alegeri, deoarece simpatizați un anumit candidat/lider politic.	
Da	

Nu	
Nu răspund, pentru că nu voi merge la votare	
Nu știu	
d) <i>Veți merge la votare, pentru că o faceți din obișnuință</i>(Pentru cei care au mai participat)	
Da	
Nu	
Nu răspund, pentru că nu voi merge la votare	
Nu știu	
e) <i>Veți vota, pentru că acest lucru este important pentru familie/prieteni/comunitate.</i>	
Da	
Nu	
Nu răspund, pentru că nu voi merge la votare	
Nu știu	
f) <i>Alte motive care îi determină pe cetățeni să voteze.</i>	
În continuare aveți o listă de motive care îi determină pe cetățeni să <i>nu</i> meargă la votare. Pentru fiecare din ele menționați dacă au sau nu vreun rol în decizia Dvs de a nu merge la votare.	
a) <i>Dvs nu știți unde și când să mergeți la votare.</i>	
Știu unde și când să merg la votare	
Nu știu unde și când să merg la votare	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
b) <i>Numele Dvs nu se regăsește în listele electorale.</i>	
Numele meu se regăsește în listele electorale	
Numele meu nu se regăsește în listele electorale	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
c) <i>Dvs nu ați fost informat suficient despre candidați/partide.</i>	
Am fost informat suficient despre candidați/partide.	
Nu am fost informat suficient despre candidați/partide.	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
d) <i>Ziua destinată votării nu îmi convine.</i>	
Ziua destinată votării îmi convine	
Ziua destinată votării nu îmi convine	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
e) <i>Considerați că votul Dvs nu are nici o importanță.</i>	

Consider că votul meu are o anumită importanță	
Consider că votul meu nu are nici o importanță	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
f) Dvs nu vă place nici un candidat (lider sau partid politic).	
Mie îmi place un candidat (lider sau partid politic).	
Mie nu-mi place nici un candidat (lider sau partid politic).	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
g) Nu sunteți preocupat de programele electorale ale candidaților.	
Sunt preocupat de programele electorale ale candidaților.	
Nu sunt preocupat de programele electorale ale candidaților.	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
h) Dvs considerați că sunt organizate și desfășurate prea multe alegeri.	
Consider că sunt organizate și desfășurate prea multe alegeri.	
Nu consider că sunt organizate și desfășurate prea multe alegeri.	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
i) Sunteți prea ocupat de activități legate de familie, profesie etc.	
Sunt prea ocupat de activități legate de familie, profesie etc.	
Nu sunt prea ocupat de activități legate de familie, profesie etc.	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
j) Biroul electoral al secției de votare este prea departe de locuința Dvs.	
Biroul electoral al secției alde votare este prea departe de locuința mea.	
Biroul electoral al secției de votare nu este prea departe de locuința mea.	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
k) Nu vă permite starea de sănătate să mergeți la votare.	
Starea de sănătate îmi permite să merg la votare.	
Starea de sănătate nu îmi permite să merg la votare.	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
l) În ziua votării veți fi în afara orașului/satului.	
În ziua votării voi fi în afara orașului/satului.	
În ziua votării nu voi fi în afara orașului/satului.	

Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
m) V- a convins cineva să nu mergeți la votare.	
M-a convins cineva să nu merg la votare (indicați cine)	
Nu m- a convins nimeni să nu merg la votare	
Nu răspund, pentru că voi merge la votare	
Nu răspund	
n) Alte motive care îi determină pe cetățeni să nu meargă la votare.	
Încercuiți pe scala de la 0 la 10 nivelul de interes al Dvs (cifra) pentru alegeri.	
0 - nici un interes; 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	10 - foarte interesat
În unele țări adolescenții sunt obligați prin lege de a merge la votare. Dvs sunteți :	
Totalmente de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
În cadrul Gimnaziilor/ Liceelor/ Școlilor profesionale/ Colegiilor/ Universităților trebuie ținute ore de educație electorală. D-voastră sunteți:	
Totalmente de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
Încercuiți pe scala de la 0 la 10 nivelul de interes al Dvs (cifra) pentru politică în general.	
0 - nici un interes 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	10 - foarte interesat
Mai jos este prezentată o listă de afirmații care descriu modul în care cetățenii apreciază alegerile și viața politică în general.	
a) Alegerile sunt o metodă de a influența guvernării pentru a fi mai responsabili	
Întru totul de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
b) Rezultatele alegerilor pot schimba direcția politicii de stat.	
Întru totul de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
c) De obicei, deputații pierd legătura cu cetățenii din moment ce sunt aleși.	

Întru totul de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
d) Guvernanții sunt responsabili față de cerințele cetățenilor.	
Întru totul de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
e) Uneori politica dusă de guvernanți este atât de complicată, încât este dificil de înțeles ceva.	
Întru totul de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
e) Adolescenții de 18, 19, 20 de ani nu au propria opinie vis-a-vis de acțiunile întreprinse de guvernanți.	
Întru totul de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
f) Guvernarea nu este preocupată de opiniile și interesele adolescenților.	
Întru totul de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
g) Dacă adolescenții vor fi la guvernare, putem avea încredere că vor face totul corect în cele mai multe cazuri.	
Întru totul de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
h) Toate partidele se aseamănă foarte mult, practic nu este ce de ales.	
Întru totul de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
i) Partidele politice sunt modalitatea cea mai potrivită de a prezenta interesele cetățenilor.	
Întru totul de acord	
Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	
j) Partidele politice sunt prea influențate de oamenii înstăriți.	
Întru totul de acord	

Parțial de acord	
Nu sunt de acord	
Nu știu	

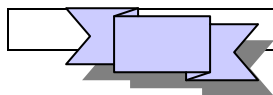
Vă mulțumim mult pentru înțelegere și ajutor!

Data completării _____

Semnătura _____

Bibliografie

1. Chelcea S. Chestionarul în investigația sociologică. București: EȘE, 1975.
 2. Constituția Republicii Moldova. Publicat: 12.08.1994 în Monitorul Oficial Nr.1. Data intrării în vigoare: 27.08.1994.
 3. Gélinau François, Morin-Chassé Alexandre. Chairs de recherche electorale et parlementaire. Nr.1. Département de sciencepolitique, Faculté des sciencessociales, Université Laval, Québec, Canada, 2009, p. 45 - 65.
 4. <http://protv.md/stiri/actualitate/femeile-si-pensionarii-cei-mai-activi-alegatori-cec-a-validat---801471.html>
 5. McIntire Sandra A. și Miller Lesile A. Fundamentele testării psihologice. Iași: Polirom, 2010.
 6. Racu Igor. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău: S.n.(Tipografia UPS „I. Creangă”), 2014.
 7. Rotariu T., Iluț P. Ancheta sociologică și sondajul de opinie. Teorie și practică. Iași: Polirom, 1999.
 8. Singly F., Blanchet A., Gotman A., Kaufmann J.-C. Ancheta și metodele ei: chestionarul, interviul de producere a datelor, interviul comprehensiv. Iași: Polirom, 1998.
 9. Zlate Mielu. Introducere în psihologie. Iași: Polirom, 2000.
- Primit 28.05.2015



Aspecte psihologice ale dimensiunii interculturale în cadrul mediului educațional

Elena Vinnicenco, dr. în ped., catedra Psihologie, UPS „I.Creangă”

Summary

Intercultural education derives from inequality of socio-cultural relations that characterize European society and their repercussions on education, having a positive role in the enthronement of justice and equality. Intercultural perspective conception of education may lead to conflict mitigation and reduction of violence in schools through the formation of adequate behaviour.

Key words: social delimitations, intercultural dimension, personality, interpersonal relations, cognitive factors, intercultural perspective.

Rezumat

Educația interculturală derivă din inegalitatea relațiilor socio-culturale ce caracterizează societatea europeană și repercusiunile lor asupra educației, având un rol pozitiv în întronarea justiției și egalității. Perspectiva interculturală a educației poate duce la atenuarea conflictelor și reducerea violenței în școli prin formarea comportamentului adecvat.

Cuvinte cheie: delimitări sociale, dimensiune interculturală, personalitate, relații interpersonale, factori cognitivi, perspectivă interculturală.

În relația interculturală nu intră două culturi, ci reprezentanți ai două culturi în care fiecare angajează propria identitate culturală, precum și identitatea sa individuală.

Un model teoretic ce vizează explicarea stărilor de anxietate și incertitudine și a impactului lor asupra competențelor interculturale este AUM (Anxiety Uncertainty Management) elaborat de W. Gudykunst, începând din 1988 până în 1995 (Wiseman, Koester, 1993; Ogay, 2000). Acest model a fost numit integrativ, deoarece identifică și detaliază într-o perspectivă sistematică cele trei dimensiuni psiho-comportamentale: afectivă, cognitivă și comportamentală, situându-le pe fiecare în relații cauzale cu două aspecte fundamentale pentru eficiența comunicării: incertitudinea și anxietatea.

Incertitudinea este conceptul fundamental al teoriei elaborate de Berger (2000) asupra comunicării interpersonale, pe care Gudykunst a extins-o asupra comunicării interculturale.

Anxietatea este descrisă ca fiind echivalentul afectiv al incertitudinii, generată de neobișnuitul interacțiunii. Este sentimentul de disconfort, neliniște, tensiune, îngrijorare, care poate fi resimțit în situații, care ne pot conduce la anticiparea unor rezultate negative ale interacțiunii. Conform teoriei menționate există un minim de toleranță la incertitudine și anxietate, sub care relația își pierde orice interes, precum un nivel maxim, asupra căruia interacțiunea devine nesigură și ineficientă.

Factorii psihologici ai dimensiunii interculturale

În continuare ne referim la semnificația celor trei categorii de factori psihologici ale componentelor interculturale:

1. Factorii afectivi;
2. Factorii cognitivi;

3. Factorii comportamentali.

Motivația - sursă de activitate

Motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată „motorul” personalității [6].

Creșterea nevoilor de includere într-un grup, de susținere a imaginii de sine conduc la creșterea anxietății, pe când creșterea gradului în care alții confirmă concepția noastră despre sine, a predictibilității comportamentului celorlalți, a sentimentului de siguranță, a motivației de a interacționa cu ceilalți conduce la descreșterea anxietății.

Concepția despre sine este definită ca fiind un set de reprezentări cognitive despre cât de capabilă este persoana respectivă. Acestea influențează modul de percepere, procesare și reactualizare a informației și acționează ca un model de conține standardele cu care este comparat fiecare comportament pentru a fi evaluat. Concepția de sine are două coordonate: identitatea personală și identitatea socială, compusă din numeroase apartenențe de grup, pentru a-și asigura stima de sine, cu atât mai mult interacțiunea va fi definită în termeni de grup și va comporta anxietate pentru cei care interacționează.

Stima de sine include sentimentele pozitive sau negative pe care le avem cu privire la noi înșine. Stima de sine afectează modul nostru de a trata informația, precum și cantitatea de anxietate pe care o simțim în interacțiune.

O creștere a forței identităților noastre sociale și a măsurii în care identitatea noastră personală ne influențează comportamentul determină o creștere a abilității de a reduce anxietatea, pe când o creștere a independenței de grupul din care facem parte pentru a ne menține stima de sine ne va reduce această abilitate.

Delimitările sociale se referă la nevoia de închidere și distanță față de alții pentru a ne simți în siguranță. Este necesar un echilibru între nevoile individului și nevoile grupului. Mândria și rușinea sunt emoțiile primare care influențează limitele sociale dintre noi și ceilalți. Mândria este semnul unei limite sociale intacte, iar rușinea este semnul unei limite sociale amenințătoare. O creștere a stimei de sine și a acordului cu ceilalți, în ceea ce privește limitele sociale, determină o creștere a abilității de a stăpîni anxietatea, iar o creștere a rușinii determină o scădere a aceleiași abilități.

Atracția este gradul în care dorim să stabilim relații interpersonale. Este un factor ce contribuie la reducerea anxietății și la creșterea abilității de a ne reduce incertitudinea explicativă și predictivă.

Un alt stil, strîns legat de orientarea față de incertitudine, este nevoia *de închidere* – căutăm și evităm forme specifice și non-specifice ale închiderii cognitive, altfel spus, simțim nevoia de a reduce incertitudinea.

Cunoașterea – ca factor cognitiv

În a doua categorie, cea a factorilor cognitivi, *conștiința* cere ceea ce trebuie să facem pentru a relaționa eficient. Această componentă implică recunoașterea faptului că oamenii interpretează unul și același comportament în moduri diferite.

Un alt factor care influențează abilitatea de a identifica interpretări multiple este *complexitatea cognitivă*, care se exprimă prin diferențiere, articulare și integrare a informațiilor.

Creșterea așteptărilor pozitive privind comportamentul altei persoane determină o descreștere a anxietății și o creștere a abilității de reducere a incertitudinii.

Cunoașterea asemănărilor și diferențelor. Pentru a face atribuiri corecte comportamentelor celorlalți, este necesar să le cunoaștem cultura și relațiile de grup. Satisfacerea curiozității asupra diferențelor facilitează apariția înțelegerii, perceperea asemănărilor.

Extinderea rețelelor de relații. Relațiile între membrii grupului creează constrângeri structurale în stabilirea relațiilor cu alte persoane.

A treia componentă implică *abilitățile* necesare comportamentului de relaționare eficientă: abilitatea de a crea noi categorii, de a tolera incertitudinea, abilitatea de a empatiza, de a se adapta, de a găsi și utiliza adecvat informația.

Necesitatea dimensiunii interculturale în cadrul mediului educațional Relativ la activitatea educațională școlară se vor delimita câteva componente interculturale. De exemplu, pentru situațiile specifice activităților didactice se consideră eficiente următoarele componente:

- Cooperarea elevilor în realizarea unor sarcini;
- Construirea în comun a acordului în situații caracterizate de divergențe de opinii, credințe, norme, valori, exprimarea eficientă a propriei identități culturale (experiențe anterioare, așteptări etc.).

Pot fi delimitate și o serie de competențe interculturale necesare rezolvării unor probleme de relaționare și interacțiune eficientă în medii educaționale formale și informale:

- Implicarea personală în activitățile interculturale extradidactice (cercetări, excursii, serbări școlare etc.);
- Menținerea unor prietenii interculturale;
- Conceperea și realizarea unui proiect personal în context intercultural;
- Acceptarea de noi membri din grupul din care face parte;
- Medierea și rezolvarea unor eventuale conflicte interculturale în grupul de elevi.

Relativ la mediul educațional informal în circumscrierea căruia trebuie să luăm în considerare factori precum: familia, instituțiile religioase, instituțiile culturale etc., se evidențiază următoarele componente:

- Lărgirea cercului de cunoștințe aparținând unor culturi diferite într-un mediu social nou;
- Negocierea modelelor de comportament într-o comunitate interculturală;
- Sporirea activității personale și a grupului în medii interculturale.

În același context, autorul C. Cucoș [1] descrie etapele majore ale educației interculturale cu copiii:

a) A-i ajuta să câștige capacitatea de a recunoaște inegalitatea, injustiția, rasismul, stereotipurile și prejudecățile;

b) A le da cunoștințe și abilități care să-i ajute să înfrunte și să schimbe aceste mecanisme aberante care mai apar și astăzi în societate.

Psihologia educației interculturale la elevii de vîrstă școlară mică

Vîrsta școlară mică este perioada favorabilă pentru formarea și dezvoltarea personalității. Pe parcursul celor patru ani de învățare în școală în structura personalității școlarului se formează treptat concepția despre

lume și convingerile morale. Ca urmare a dezvoltării capacității de a-și dirija voluntar conduita, de a anticipa solicitările externe și de a-și planifica activitatea, personalitatea școlarului mic devine din ce în ce mai aptă spre independență și autodeterminare. Ca rezultat al instalării unor noi trăsături de caracter, pe care le reclamă viața cotidiană și relațiile școlare, personalitatea școlarului mic tinde tot mai evident spre atitudini maturizate și spre manifestări controlate.

Un rol important în reglarea activității și relațiilor școlarului mic cu ceilalți îl joacă atitudinile caracteriale. Activitățile școlare oferă cadrul formării unor calități cum sunt: sîrguința, conștientizarea, punctualitatea, perseverența, spiritul de organizare.

Contactul elevilor cu literatura, cu eroii diferitor povești le dă acces la multe exemple și modele din viață. Ei încearcă să transpună în conduita lor cîte ceva din spiritul de întraajutorare și răspundere al exemplelor întîlnite, din tactul și delicatețea comportamentului celorlalți. Transpunerea aceasta însă nu se face automat.

Putem întîlni situații cînd școlarul mic cunoaște ce înseamnă o anumită trăsătură și își definește corect poziția față de ea și totuși cînd este pus să acționeze efectiv, nu procedează în concordanță cu cunoștințele și atitudinile pe care le are. Caracterul lui nu este încă suficient de elaborat sub raportul unificării într-un tot a cuvîntului cu fapta. El nu și-a format încă, în suficientă măsură, capacitatea de a-și proiecta și planifica faptele, de a le aprecia corespunzător, de a le raporta analitic faptele cu cerințele sociale.

Personalitatea școlarului mic se distinge și prin modul cum se manifestă el în planul relațiilor cu semenii. În școală se amplifică nevoia copilului de a se afla în colectiv, de a fi acceptat, de a stabili relații interpersonale cu semenii. Interacționînd și comunicînd cu alții, școlarul mic înțelege mai detaliat ce înseamnă corectitudine, curaj, mîndrie, modestie, sinceritate. Crește indicele de socializare a copilului și se amplifică șansele de integrare intrînd în viața socială.

În psihologie există diferite modalități de studiere a aspectelor interculturale. În cercetare am utilizat testul „Cine sînt eu?”. Autorii testului Iosif Moldovanu, Claudia Coadă [2] menționează că conduita unui individ depinde de identitatea sa – aceasta fiind ipoteza de bază. Obiectivul general constă în a ajuta participanții să descopere trăsăturile comune și diferențele dintre oameni. Desfășurarea constă în următoarele:

1. Se alcătuieste o listă cu itemii, la care se răspunde prin „Da” sau „Nu”.
2. Se citesc pe rînd itemii. După fiecare item grupul se va împărți în două echipe: cei care au răspuns „Da” și cei care au răspuns „Nu”.
3. Desfășurarea activității depinde mult de itemii aleși, îndeosebi cei care descriu contexte culturale.

Întrebări pentru discuții:

- Cum v-ați simțit?
- Ce părere aveți?
- Ce v-a impresionat cel mai mult?
- Ce concluzii ați făcut în timpul acestei activități?

Dacă în timpul discuțiilor nici un participant nu menționează ideea de diversitate, vom accentua faptul că deși sunt multe asemănări între oameni, fiecare este deosebit în felul său.

Testul a fost aplicat pe 30 de subiecți din clasele a IV-a. Analiza de conținut concretizează itemii pornind de la identitate, înfățișare fizică, trăsături psihice, rezultate la învățătură, preferințe, sistem relațional, opinii, atitudini față de viață, față de sine, sistemul orientativ de valori, frământări specifice vârstei în cauză, conflicte și contradicții, idealul de sine, statutul persoanei. Rezultatele obținute arată că subiecții răspund mai întâi în termeni de categorizare socială care desemnează un rol, un statut sau apartenență la un grup.

Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și la diminuarea violenței în școală prin formarea unor comportamente precum: aptitudinea de a comunica adecvat, cooperarea și instaurarea încrederii în cadrul unui grup, respectul față de sine și față de alții, toleranța față de diferite opinii, luarea de decizii în stil democratic, soluționarea problemelor interpersonale etc.

Bibliografie:

1. Cucoș, C. Pedagogie. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006.
2. Moldovanu Iosif, Coadă Claudia. Ghidul lucrătorului de tineret. Chișinău: Haruz – Grup, 2004.
3. Monteil, J. M. Educație și formare. Perspective psihosociale, Editura Polirom, Iași, 1997.
4. Neacșu, Ioan. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării, Editura Polirom, Iași, 2010.
5. Nedelcu, A. Abordarea pedagogică a diversității culturale în școală, în: Păun, E. Potolea, D. Pedagogie - Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura Polirom, 2002.
6. Sălăvăstru Dorina. Psihologia educației, Editura Polirom, Iași. 2004.

Primit 06.05.2015



REPREZENTAREA SOCIALĂ A HEMOFILIEI: O ABORDARE NARATIVĂ

Francesca EMILIANI, prof., Universitatea din Bologna, Italia

Laura PALARETI, dr., Universitatea din Bologna, Italia

Natalia COJOCARU, dr., Universitatea de Stat din Moldova

Frederica R.M.Y. CASSIS, dr., Hospital das Clinicas, Hemophilia Center, São Paulo, Brazilia

Alfonso IORIO, dr., Clinical Epidemiology and Biostatistics McMaster, Canada

Summary

Building upon the theory of social representations [15] and the concept of social object of representation [13; 21], and employing the narrative approach, in this paper we examine the specificity of haemophilia as a social object of representation and the social representations of the carriers regarding this bleeding disorder. As haemophilia is rare, inherited chronic illness, we were interested to explore the process of construction and re-construction of social representation, taking into consideration the impact of three major elements – shared knowledge (common or scientific), everyday visibility and lived experience. According to our results, the narrations about haemophilia are structured around four dimensions (cognitive, affective, behavioural and relational), pointing to the different processes by which social representation is established. Two objects of representation (affective cognitive vs affective non-cognitive), as well two categories of discourses (families with history vs families without history of haemophilia) with reference to the process of construction and re-construction of representation will be analysed in this paper.

Key terms: affective cognitive objects, affective non-cognitive objects, hemophilia, social representations.

Rezumat

Având la bază cadrul teoretic al reprezentărilor sociale [15], studii privind obiectul de reprezentare [13; 21] și abordarea narativă, în acest articol vom examina specificul hemofiliei ca obiect de reprezentare și reprezentarea socială a îngrijitorilor bolnavilor de hemofilie cu referire la această boală. Fiind o boală mai puțin întâlnită, ne-a interesat să vedem cum se produce procesul de organizare și reorganizare a conținuturilor reprezentationale, analizând implicațiile a trei elemente – cunoașterea împărtășită (comună sau științifică), expunerea zilnică și experiența trăită. Din această perspectivă, narațiunile subiecților privind hemofilia se structurează în jurul a patru axe (afectivă, cognitivă, comportamentală și relațională), reliefând procese distincte în construcția reprezentării sociale. Două tipuri de obiecte de reprezentare (afectiv cognitiv și afectiv non-cognitiv), respectiv două categorii de discurs (familii cu o istorie anterioară a bolii și familii fără o istorie anterioară a bolii) cu referire la hemofilie vor fi analizate în acest articol.

Cuvinte cheie: hemofilie, obiecte afectiv cognitive, obiecte afectiv non-cognitive, reprezentări sociale.

1. Dimensiuni teoretice

În lucrarea *Psihanaliza: imaginea și publicul său* [15], S. Moscovici, psiholog social francez de origine română, explică cum se formează și se transformă cunoașterea socialului în contextul dinamicilor și interacțiunilor sociale, punând bazele unuia dintre cele mai prolifiche domenii de cercetare în psihologia socială – cel al reprezentărilor sociale (RS)³. În viziunea lui S. Moscovici, RS constituie o formă de manifestare a gândirii sociale, exprimând felul în care este reprezentat un anumit aspect al realității. Atunci când primesc informații noi, scrie S. Moscovici, indivizii au tendința de a le integra, prin intermediul proceselor de *ancorare* și *obiectivare*, în schemele cognitive preexistente. Autorul sublinia că, fiind în esență un produs colectiv, RS sunt create și re-create prin intermediul interacțiunii și comunicării cu ceilalți.

³ În spațiul românesc, contribuții importante la difuzarea și dezvoltarea conceptului de reprezentare socială au fost aduse de școala de psihologie socială de la Iași, sub conducerea prof. A. Neculau. În acest context, ne rezumăm doar la prezentarea aspectelor relevante pentru interpretarea și discuția rezultatelor din acest studiu. Pentru mai multe detalii privind teoria reprezentărilor sociale: v. A. Neculau (coord.), *Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social*, Polirom, Iași, 1997 și M. Curelaru, *Reprezentările sociale*, Polirom, Iași, 2006.

Orice RS este definită printr-un obiect de reprezentare, care redă un obiect al cunoașterii sociale, un obiect al experienței directe sau indirecte a grupului și a individului. P. Moliner [13] precizează că anumite obiecte ale câmpului social nu declanșează un proces reprezentational, deoarece trebuie să întrunească anumite caracteristici pentru a deveni obiecte de reprezentare. Când vorbim despre obiecte de reprezentare, observă P. Moliner, urmându-l pe S. Moscovici, vorbim întotdeauna despre obiecte produse și generate în mod colectiv. A presupune existența unui obiect de reprezentare, scrie autorul, înseamnă a presupune și „existența unui grup social dat, respectiv, a identifica un ansamblu de indivizi care au ceva în comun, comunicând în mod regulat între ei și fiind situați în poziție de interacțiune cu obiectul de reprezentare” [13, p. 148].

Deși până în prezent s-a realizat un volum impresionant de studii în domeniu, puține au încercat să prezinte și clasificări (ale obiectelor de reprezentare sau ale RS). În analiza specificului obiectului de reprezentare studiat de noi – hemofilia – și a reprezentării acesteia ne vom fundamenta demersul în baza tipologiei obiectelor de reprezentare propusă de P. Wolter [21], care descrie patru tipuri – *afectiv cognitive*, *afective non-cognitive*, *non-afective cognitive* și *non-afective non-cognitive* și a clasificării RS după S. Moscovici [14], care evidențiază trei categorii: *hegemonice*, *polemice* și *emancipative*.

După P. Wolter [21], obiectele afectiv-cognitive sunt obiecte cu un nivel ridicat al cunoașterii și un nivel ridicat al afectului. Acest tip de gândire, consideră autorul, poate fi întâlnit la viticultori sau crescători de animale, care sunt foarte mult atașați de modul lor de viață și posedă în același timp cunoștințe avansate cu privire la obiectul lor, fie el vița de vie sau animalele domestice. În acest caz, obiectul face parte integrantă a identității lor și, astfel, se observă o disponibilitate pentru dialog – pot vorbi la nesfârșit despre activitatea pe care o desfășoară. Pe de altă parte, obiectele afective non-cognitive apar ca obiecte cu un nivel scăzut al cunoașterii și cu un nivel ridicat al afectului, extrem de stimulative, percepute ca indiscutabile, punerea lor sub semnul întrebării fiind de neconceput; evocarea acestor obiecte nu se face de dragul discuției, ci în scopul grupării și al mobilizării. În anumite perioade ale istoriei, remarcă P. Wolter, „*patria*”, „*libertatea*” și „*național-comunismul*” nu ar putea fi înțelese sau explicate, ci ar fi pur și simplu simțite și utilizate pentru a justifica și a întreprinde acțiuni extreme. În discursurile politice, constată autorul citat, se recurge frecvent la termeni mobilizatori, goliți de sens și percepuți ca incontestabili, care, fiind pe placul unui număr mare de alegători, îi coagulează. Tot în același context, P. Wolter evidențiază și obiectele cognitive non-afective, care se prezintă ca niște obiecte cu un nivel ridicat al cunoașterii și un nivel scăzut al afectului. În acest caz, cunoștințele tehnice sunt maximizate, iar obiectul cunoașterii nu trezește decât puține afecte explicite sau manifeste. De exemplu, dacă în timpul unui congres un medic prezintă o comunicare despre efectele produse de un oarecare medicament asupra stării pacientului, este de presupus că medicul dispune de cunoștințe cu privire la tema comunicării și puțină implicare emoțională. Respectiv, obiectele non-cognitive non-afective ilustrează acele obiecte sociale, care au un nivel scăzut al cunoașterii și un nivel scăzut al afectului. Indivizii dispun de puține cunoștințe și puține afecte. Caz tipic ar fi acela al evenimentelor îndepărtate care nu privesc în mod direct pe membrii unui grup (implicare minimală) și despre care nu se vorbește în viața cotidiană. Este un obiect „non-salient din punct de vedere socio-cognitiv”, care nu dă naștere la nici o discuție, deoarece oamenii nu se preocupă de el deloc.

În ceea ce privește tipurile RS, conform clasificării lui S. Moscovici [14], *RS hegemonice* (dominante) sunt uniforme și coercitive, reprezintă interesele unui grup dominant și au puterea de a se impune altor reprezentări (de ex., reprezentarea unui eveniment sociopolitic transmisă prin mass media). *RS emancipative*, precizează S. Moscovici, corespund intereselor unui grup minoritar care, în timp, sunt acceptate la scară largă (de ex., explicațiile științifice ale bolii care au fost preluate și acceptate de populație). Respectiv, *RS polemice* apar în cadrul unui conflict socio-politic și sunt determinate de relațiile antagoniste la nivel intergrupuri (de ex., reprezentarea revendicată de un grup minoritar în încercarea de a schimba RS dominante).

2. Repere metodologice

Datele pentru acest studiu au fost colectate prin intermediul a 30 de interviuri semistructurate, realizate cu îngrijitori ai bolnavilor de hemofilie din șapte țări (Italia, Marea Britanie, SUA Algeria, Brazilia, Franța și Germania)⁴, iar în prelucrarea datelor a fost utilizată analiza tematic narativă [v. 11; 18; 20 ș.a.]. Toate demersurile narative, și în mod special analiza tematic narativă, este axată pe *ceea* ce este spus, scris sau reprezentat vizual. Analiza tematică este potrivită pentru mai multe categorii de texte narative și poate fi aplicată discursurilor care iau naștere în cadrul interviurilor calitative, comunicării grupale sau textelor derivate din analiza documentelor sociale scrise.

Reprezentarea poate fi studiată fie prin analiza discursurilor sau a narațiunilor propriu zise ale subiecților – RS implicită, fie prin solicitarea unor definiții subiective cu privire la obiectul de reprezentare studiat – RS explicită [cf 6]. Pe de altă parte, atunci când studiem reprezentarea anumitor obiecte sociale, e necesar să studiem și felul în care indivizii vorbesc despre aceste obiecte de reprezentare – nu doar *ceea* ce este spus, ci și *cum* este spus este la fel de important în acest sens. În studiul nostru, ne-a interesat în mod special RS implicită a hemofiliei și cum se prezintă aceste conținuturi reprezentăionale prin prisma unor dinamici relaționale imaginate (reprezentarea alternativă percepută) sau reale (situații de interacțiune cu *Celălalt* trăite direct sau indirect de către participanții la studiu)⁵.

3. Sănătatea și boala ca obiecte sociale de reprezentare

U. Flick [5] constată că boala și sănătatea se numără printre obiectele sociale frecvent studiate de cercetările din domeniul RS (de ex., Herzlich, 1973; Jodelet, 1991; Farr și Marková, 1995; Murray *et al.*, 2003 ș.a.). Cercetările date analizează procesele prin care diverse semnificații ale bolii și sănătății sunt articulate în varii contexte sociale, respectiv, care sunt diferențele din conținuturile RS ale sănătății și bolii și căror factori se datorează aceste diferențe. În opinia lui U. Flick [5], două dintre cele mai proeminente cercetări cu această tematică și care au avut la bază demersuri calitativ-narative sunt: RS a sănătății și bolii, studiu realizat de C. Herzlich [9] și RS a bolii mentale de D. Jodelet [10].

⁴ În acest articol sunt prezentate date din proiectul de cercetare „Aspecte psihosociale ale hemofiliei” (*Haemophilia Experiences, Results and Opportunities/HERO study group*). În acest context, dorim să precizăm că nu ne-am propus *a priori* să studiem diferențele interculturale. Astfel, datele vor fi analizate fără a lua în considerare acest criteriu. Oricum, concluziile ulterioare ilustrează că nu există diferențe evidente în ceea ce privește reprezentarea hemofiliei la respondenții din țările participante la studiu.

⁵ Schema generală de analiză a inclus următoarele categorii de conținut: momentul aflării diagnosticului, organizarea sau reorganizarea semnificațiilor atribuite bolii, procesul de normalizare și relațiile cu ceilalți.

Chiar dacă C. Herzlich [9] nu utilizează în mod explicit abordarea narativă, scrie M. Murray [18], pot fi identificate asemănări între studiul său și cel realizat de K. Gergen și M. Gergen [7]. În cercetarea sa, C. Herzlich identifică trei categorii de discurs cu referire la boală – „boala ca ruinare” (eng. *illness as destructive*), „boala ca eliberare” (eng. *illness as liberator*) și „boala ca preocupare zilnică” (eng. *illness as occupation*), discursuri care sunt în multe privințe similare celor identificate de K. Gergen și M. Gergen, și anume: „narațiunea progresivă” (eng. *progressive narrative*), în care progresul în atingerea unor scopuri este influențat într-un anumit fel de evenimentul bolii, „narațiunea regresivă” (eng. *regressive narrative*), în care realizarea unor planuri personale este contracarată de boală și „narațiunea stabilă” (eng. *stable narrative*), în care nu se produc schimbări semnificative. Astfel, constată M. Murray [18], „boala ca ruinare” poate fi asociată narațiunii regresive în care progresul personal este blocat de boală. „Boala ca preocupare zilnică” este similară narațiunii stabile din clasificarea lui K. Gergen și M. Gergen, ceea ce presupune că tot timpul său bolnavul îl alocă recuperării și normalizării. Respectiv, „boala ca eliberare” include elemente ale narațiunii progresive, în care parcursul existențial al persoanei este determinat de schimbările provocate de experiența bolii. În aceeași ordine de idei, într-un studiu despre RS a cancerului, M. Murray [17; 18] analizează trei tipuri de narațiuni, i.e., trei tipuri de RS cu referire la această boală. Narațiunea „cancerul ca ruinare” se referă la discursul subiecților în care dominante sunt suferința și moartea, în timp ce „cancerul ca preocupare zilnică” include narațiunea pacienților care depun toate eforturile de a învinge boala, iar categoria narativă „cancerul ca eliberare” se axează pe oportunitatea de renaștere și redefinire a responsabilităților ca urmare a bolii.

Pentru a vedea cum sunt influențate RS de viața cotidiană într-un sat din Franța, D. Jodelet [10] a recurs la metoda etnografică, realizând diverse observații și interviuri cu persoanele care îngrijeau de pacienții din spitalele psihiatrice. Studiul evidențiază că, în fond, convingerile naive despre boala mentală rămân a fi centrale în reprezentarea sătenilor. În viziunea lui De Graft-Atkins [3], e o situație tipică când *nefamiliarul* rămâne *nefamiliar*. Aceste concepții naive sunt influențate de frica de contagiune, de a se afla în apropiere de foștii pacienți și explică multe dintre practicile sociale ale localnicilor care contravin politicilor oficiale de incluziune a foștilor pacienți.

U. Flick [5] evidențiază influența contextului socioeconomic în elaborarea concepțiilor despre sănătate. Concluziile studiului relevă diferențe în concepțiile despre sănătate la germanii din est, comparativ cu cei din vest, diferențe, care ar fi datorate contextului și experiențelor pe care le-au avut persoanele intervievate. Creșterea interesului față de stilul sănătos de viață la germanii din est este explicată ca urmare a schimbărilor din sistemul de sănătate survenite după reunificarea Germaniei. În prezent, ei au parte de condiții mai bune pentru a avea grijă de sănătatea lor (de ex., alimentație mai bună, nivel redus de poluare, mai multe instituții medicale), în același timp se manifestă și mai multă responsabilitate în luarea deciziilor (de ex., ce instituții medicale să aleagă, unde să meargă, ce tratament să urmeze etc.).

În câteva studii, M. Murray [17; 18] și M. Murray *et al.* [19] au analizat relația dintre TRS și perspectiva narativă. M. Murray *et al.* [19] evidențiază rolul pe care îl au narațiunile în construcția RS a sănătății și bolii în termeni de stil de viață și responsabilitate personală. În discursurile lor, subiecții relatau despre schimbările de percepție și atitudine în ceea ce privește stilul sănătos de viață produse de-a lungul

timpului. Sănătatea era definită drept un angajament personal în ceea ce privește urmarea unui stil sănătos de viață, iar boala drept o consecință a nerespectării acestuia. Temele dominante prezentate în aceste discursuri se refereau la: a duce un mod sănătos de viață; a evita obiceiurile defectuoase și schimbarea concepțiilor față de sănătate. În viziunea lor, comparativ cu generațiile anterioare, sănătatea poate fi păstrată prin adoptarea unui stil sănătos de viață.

4. Specificul *hemofiliei* ca obiect social de reprezentare

Având la bază TRS [15, 16] și dezvoltările ulterioare ale acesteia, în acest studiu vom examina specificul hemofiliei ca obiect de reprezentare și RS a acestei boli la îngrijitorii bolnavilor cu hemofilie. Așa cum hemofilia este o boală rară, mai puțin întâlnită (atât pentru specialiști, cât și pentru nespecialiști), am fost interesați de a vedea cum se produce procesul de organizare și re-organizare a RS a acestui obiect social, luând în considerare influența a trei factori – *cunoașterea (comună și medicală), expunerea zilnică și experiența trăită*. Așa cum RS constituie și ghiduri pentru acțiunile sociale, referindu-se la o serie de prescripții comportamentale, am urmărit să vedem cum RS a hemofiliei influențează procesul de normalizare. Astfel, ne-am întrebat dacă experiența și cunoașterea anterioară vor determina diferențe în conținutul RS și implicit în strategiile de normalizare adoptate de indivizi. În sfârșit, dacă faptul de a avea bolnavi de hemofilie afectează relațiile cu *Ceilalți* și cum își gestionează cunoașterea lor despre hemofilie în relație cu alții. În acest sens, am încercat să identificăm care ar fi *reprezentarea alternativă* – cum cred ei că ceilalți îi percep pe bolnavii cu hemofilie. Așa cum scrie A. Gillespie [8], RS sunt reflexive, iar conținutul unei RS include și reprezentarea alternativă – percepțiile privind reprezentarea pe care ar avea-o alte categorii sociale. RS alternative sunt părți dialogice ale anumitor RS, fiind o posibilitate de adaptare la pluralitatea RS [8]. În multe privințe, această reprezentare alternativă se sprijină pe observațiile cotidiene sau interacțiunile directe sau indirecte pe care le au îngrijitorii bolnavilor cu diverse categorii ale *Celuilalt*.

Conform rezultatelor acestui studiu, narațiunile subiecților se organizează în jurul a patru axe (cognitivă, afectivă, comportamentală și relațională). În această ordine de idei, două tipuri de obiecte de reprezentare (afectiv cognitiv vs afectiv non-cognitiv), respectiv două categorii de discurs cu referire la procesul de organizare și re-organizare a RS (narațiuni ale îngrijitorilor din familii cu o istorie anterioară a bolii vs narațiuni ale îngrijitorilor din familii fără o istorie a bolii), vor fi analizate în acest articol. Pentru ambele grupuri, obiectul social – hemofilia – este caracterizat de un nivel înalt al afectului [cf 21], diferențe fiind identificate la nivelul cunoașterii (îngrijitorii din familii cu o istorie anterioară a bolii, având o anumită experiență și cunoștințe generale despre ce este hemofilia). Pentru ambele grupuri, sursele cele mai importante în formarea reprezentării despre hemofilie sunt internetul (diverse site-uri de informare, forumuri online etc.); comunicarea cu cei care au sau au avut experiențe similare (părinți care au copii bolnavi de hemofilie) și explicațiile oferite de medici. Totuși, un rol esențial în modelarea acestei cunoașteri îl are comunicarea cu cei care au experiențe similare, deoarece ei pot să le ofere sfaturi practice din experiența directă, la prima mână, de îngrijire a bolnavilor: „*Eu am învățat o mulțime de lucruri de la alte familii*” [cu bolnavi de hemofilie]. Aceste două surse de cunoaștere – cea medicală și cea interpersonală sunt strict determinate: „*...la spital ți se oferă în special suportul medical necesar*”, însă comunicarea cu îngrijitorii din alte familii implică mai mult – „*noi discutăm nu doar despre hemofilie, ci și despre viață în general*”.

Un aspect problematic, remarcat de mai multe persoane intervievate, este cel legat de concepțiile eronate care (mai) există la nivelul cunoașterii comune – „oamenii interpretează această boală cum cred ei de cuviință” și, uneori, chiar informarea insuficientă la nivelul cunoașterii științifice, specializate – „este o boală care nu a fost studiată suficient, nu există prea multe informații și asta te face să fii permanent suspicios”.

Alte două aspecte comune pentru ambele grupuri sunt reacțiile emoționale: *negative*, la aflarea diagnosticului și *pozitive*, ca urmare a micilor bucurii pe care le trăiesc alături de copii lor. Aflarea diagnosticului de hemofilie sau confirmarea unui diagnostic oarecum așteptat este un eveniment cu profunde implicații emoționale. Îngrijitorii se referă în special la sentimentele de culpabilitate pe care le trăiesc, deoarece se blamează pe ei înșiși de transmiterea bolii copiilor lor. Acest sentiment este trăit mult mai intens de către mame, boala fiind transmisă pe linie maternă. Însă, chiar dacă aflarea diagnosticului este un eveniment traumatic, persoanele intervievate de referă la importanța experienței anterioare și a pregătirii psihologice, așa cum relatează o persoană din Brazilia: „dacă îți dorești cu adevărat să ai copii, trebuie să fii pregătești pentru asta [un eventual diagnostic de hemofilie, n.n.], atât din punct de vedere psihologic și emoțional, cât și financiar (...), eu cred că în primul rând psihologic, deoarece dacă ai informația necesară asta te ajută mult, așa cum s-a întâmplat cu mine în cazul celui de-al doilea copil”. Această conștientizare a situației – posibilitatea confirmării diagnosticului de hemofilie – și o eventuală pregătire în acest sens, îi determină să reacționeze oarecum mai calm la aflarea diagnosticului.

5. Procesul de organizare și re-organizare a reprezentării sociale a hemofiliei

5.1. Hemofilia ca obiect afectiv-cognitiv: „există un asemenea risc, băieții pot fi afectați...”

Pentru îngrijitorii din familii cu o istorie anterioară a hemofiliei (care au avut cazuri de bolnavi de hemofilie în familie – unchi, frați etc.), cunoștințele primare despre boală derivă din experiența precedentă și interacțiunea cu membrii familiei bolnavi de hemofilie și, din acest punct de vedere, hemofilia este pentru ei un obiect de reprezentare afectiv cognitiv, comun și familiar – „În familia mea, noi am trăit tot timpul cu experiența hemofiliei”, „eu m-am născut și am crescut într-o familie în care hemofilia era mereu o realitate prezentă”. Pentru ei, hemofilia este oarecum un eveniment previzibil: „Eu aveam cunoștințe despre hemofilie din familie mult timp înainte de căsătorie, respectiv, imediat după naștere, am mers să fac testele de sânge, iar rezultatele testelor mi-au confirmat că fiul meu este bolnav de hemofilie”.

Totuși, chiar dacă este un eveniment oarecum așteptat, în cele mai multe cazuri părinții speră că copilul lor va fi ferit de această boală, așa cum relatează un îngrijitor din Italia. Având cunoștințe despre modalitățile de transmitere a acestei boli și conștientizând pe deplin riscul că hemofilia poate fi transmisă și copilului ei, ea a avut ezitări mult timp înainte de a se decide să aibă un copil. Totuși, niciodată nu a încetat să speră că acest lucru ar putea să nu i se întâmple: „Eu am așteptat foarte mult înainte de a mă decide să nasc un copil, deoarece tot timpul a persistat frica de a avea un copil cu hemofilie. Eu mă rugam întruna să am un copil sănătos. Când mi s-a spus că am un băiat, această veste mi-a creat o durere imensă”. Chiar dacă diagnosticul de hemofilie este oarecum predictibil „...e ceva care se poate întâmpla”, un anumit „mister genetic” persistă – „șansa de a avea un copil sănătos e de 50%”. Respectiv, mulți părinți speră că acest lucru nu se va întâmpla cu copilul lor, deoarece sunt cazuri când se nasc copii absolut sănătoși: „sora

mea are copii și ei nu sunt bolnavi de hemofilie”. Din această cauză, confirmarea diagnosticului este trăită extrem de dramatic: *„este ceva care nu poate fi controlat, chiar dacă ești pregătit pentru asta”*.

Așa cum subliniază S. Moscovici [14, 15, 16], RS sunt fluide, nu sunt statice. Ele se modifică sub influența schimbărilor din societate și știință. În această ordine de idei, pentru părinții care au experiențe anterioare cu bolnavi de hemofilie în familie, procesul reprezentational trece prin etape de re-organizare a cunoașterii și semnificațiilor anterioare în legătură cu această boală, în acest caz fiind incorporate noi informații în schemele pre-existente. Chiar dacă ei au un anumit nivel de cunoaștere cu referire la obiectul reprezentat – hemofilia – multe lucruri s-au schimbat în timp (de ex., relatează subiecții, în trecut existau mai multe concepții cu referire la hemofilie, nu se știa cu exactitate ce este de fapt, astăzi bolnavii cu hemofilie au mai multe opțiuni de tratament) și este important să cunoști informația actualizată și care sunt noutățile medicale în legătură cu tratamentul acestei boli. Astfel, conținutul RS este modificat în consecință.

Comparativ cu îngrijitorii care vin din familii fără o experiență de contact cu bolnavi de hemofilie, ei au posibilitatea evaluării, pornind de la experiența acumulată prin cunoașterea la prima mână, a ceea ce este hemofilia în prezent și cum era în trecut, de a analiza eficiența asistenței medicale și progresele în termeni de tratament, înregistrate de-a lungul timpului. Pentru ei, procesul de cunoaștere, implicit de organizare și re-organizare a RS, parcurge două etape: pre și postdiagnostic (vezi anexa 1).

Totuși, ar trebui să mai adăugăm aici, o istorie anterioară nu înseamnă neapărat și experiență sau cunoaștere. În anumite cazuri, îngrijitorii, deși au avut experiențe de relaționare cu bolnavii de hemofilie în copilărie, nu au avut un contact frecvent cu aceștia. Sunt situații când acești membri ai familiei, bolnavi de hemofilie, fie au decedat, fie au locuit separat, fie pur și simplu nu obișnuiau să vorbească despre situația lor: *„Eu cunosc că am avut un caz de hemofilie în familie, dar nu am avut un contact frecvent cu el. El trebuie să fie în vârstă acum. Totuși nu ne-a comunicat niciodată cum e să trăiești cu această boală”*. Mai sunt cazuri când riscurile erau pur și simplu ignorate: *„înainte de a fi însărcinată, nu consideram că boala ar putea fi transmisă genetic. Doar când deja eram însărcinată, am conștientizat acest risc și prima mea reacție a fost una negativă. (...) Mi s-a făcut frică că nu voi putea face față situației”*.

5.2. Hemofilia ca obiect afectiv-noncognitiv: *“noi eram profund înspăimântați și complet neinițiați”*

Pentru familiile fără o istorie anterioară a bolii și, prin urmare, fără experiență de relaționare cu bolnavi de hemofilie, boala este descoperită în momentul confirmării diagnosticului. Acest obiect social – hemofilia – se prezintă în acest caz ca un obiect de reprezentare afectiv non-cognitiv: *„noi eram profund înspăimântați și absolut deloc nu știam ce prezintă această boală; iar necunoașterea amplifică și mai mult frica pe care o resimțeam”*. Deoarece, pentru ei, ca de altfel și pentru majoritatea oamenilor, hemofilia este un obiect social puțin cunoscut și nefamiliar. Mai mult, aceasta este percepută ca o situație extrem de periculoasă și amenințătoare pentru viață, așa cum persistă multe percepții eronate despre hemofilie la nivelul simțului comun: *„primul gând care-ți trece prin minte este că copilul tău ar putea să moară”*. Astfel, în acest caz, procesul reprezentational în mod tipic constă în absorbția rapidă a informației și formarea unei semnificații despre ce este hemofilia: *„noi am învățat tot ce era necesar de știut despre boală și cum se*

poate trata”; „eu am început să citesc foarte mult despre boală (...). Deoarece eram convinsă că tocmai cunoașterea îmi va oferi mai multă siguranță”.

Mai mult, așa cum hemofilia este o boală cronică rară, ei trebuie să-și elaboreze prompt o semnificație despre ce este hemofilia și cum să se comporte în cazuri de urgență. Luând în considerare amenințarea pentru viața bolnavilor de hemofilie și necesitatea unor intervenții urgente, părinții sau îngrijitorii acestor bolnavi se află sub presiunea de a-și forma rapid o reprezentare cu referire la această boală și să cunoască care este tratamentul în asemenea caz (vezi anexa 1). Neavând experiențe anterioare legate de contactul cu bolnavi de hemofilie, descoperirea acestui diagnostic la copilul lor produce un gen de *ruptură biografică* în istoria familiei, așa cum boala cronică anulează planuri și traiectorii de viață imaginate sau dorite (vezi Riessman, 2008; pentru cazul de artrită reumatoidă).

Interpretând acest fapt în termenii lui K. Gergen și M. Gergen [7], acest episod din istoria vieții ar putea fi considerat ca un gen de *narațiune regresivă* [apud 17] – „eu mă gândeam că viața lui este în pericol, orice așteptări legate viitor erau compromise ...” – în care progresul sau viitorul este subordonat bolii. În mod evident, toți părinții au așteptări pozitive legate de viitorul copiilor lor și aflarea diagnosticului se prezintă ca un episod care zădărnicește aceste așteptări, asemenea unei rupturi în cursul obișnuit, firesc, al lucrurilor. Acest fapt îi demoralizează enorm de mult în legătură cu viitorul copilului și calitatea vieții acestuia „părinții întotdeauna își doresc tot ce-i mai bine pentru copilul lor și este destul de deprimant să afli că copilul tău are o boală incurabilă”.

Astfel, una dintre temele recurente în narațiunile subiecților este opoziția dintre acest moment al aflării diagnosticului și așteptările legate de viitorul copilului lor. Diagnosticul îi debusolează complet, mai cu seamă în cazurile când nu cunosc absolut nimic despre boală și tratamentul acesteia. Intervievații mai relatează că, în anumite cazuri, ar putea să primească și un diagnostic incorect. Există situații de confuzie cu alte boli, cum ar fi leucemia.

Diagnosticul este descoperit gradual, este „o descoperire pas cu pas, de la primele sângerări, la primele simptome/suspiciuni, la teste”. În anumite cazuri aceasta ar putea dura săptămâni întregi și cel mai teribil moment este această perioadă de expectativă, neclară în ceea ce privește durata și finalitatea acesteia „când ești în așteptarea rezultatelor testelor diagnostice”, „...când aștepti să vezi ce boală e, să le dai un nume, o semnificație acestor probleme de sănătate, a fost destul de greu pentru noi”. Incertitudinea, lipsa de informații precise, diagnosticul incorect sau concepțiile eronate exacerbează panica și stresul, amplifică starea de neliniște și disperare: „într-adevăr, timp de șase luni, noi am trecut prin momente extrem de dificile”.

Dat fiind faptul că este o boală rară, în anumite cazuri, hemofilia este identificată cu dificultate chiar și de personalul medical, asemenea cazuri fiind relatate de persoanele intervievate: „Medicii au reacționat oarecum ciudat la neliniștile mele. Nici unul din ei nu a diagnosticat/nu s-a gândit că ar putea fi hemofilie..., ei îmi spuneau că fiecare băiat are vânătăi, zgârieturi și asta e ceva firesc”, sau „Eu îmi amintesc ce mi-au povestit niște părinții ai unui copil bolnav de hemofilie, ei l-au dus la un spital unde nu știau nimic de boală și astfel foarte mult timp nu au aflat de acest diagnostic”. Uneori, diagnosticul scoate la iveală și alte cazuri de hemofilie din familie, despre care ei nici nu bănuiau: „probabil boala i s-a transmite de la mine,

deoarece, așa cum am descoperit mai târziu, și mama mea a fost purtătoare a bolii, bunica mea nu, ceea ce rezultă că cel mai probabil mutația genetică s-a produs la mama mea”.

Deși, în cazul părinților care nu aveau experiență anterioară a bolii hemofilia se prezintă de la început un obiect de reprezentare nefamiliar și puțin cunoscut (afectiv non-cognitiv), dat fiind expunerea zilnică la situații de contact direct cu bolnavii de hemofilie și procesul intens de învățare și achiziționare graduală a experienței, la final acesta devine un obiect social afectiv cognitiv.

5.3 Aflarea diagnosticului: un eveniment flashbulb traumatic – *“Simțeam o durere sfâșietoare, e ceva ce nu poți să controlezi, chiar dacă ești pregătit pentru asta...”*

Una din cele mai dificile perioade din istoria bolii este aflarea diagnosticului. Indiferent dacă este unul predictibil și oarecum așteptat, confirmarea diagnosticului, pentru ambele categorii este trăită, așa cum a fost menționat și în secțiunea anterioară, ca un eveniment traumatic, șocant: *“Am trăit un adevărat șoc. Eram foarte neliniștiți, ce se va întâmpla, va muri? Tot timpul plângeam (...). Ai impresia că totul se sfârșește în acea zi”, „eram distrusă...”, „în acel moment, asta era cel mai rău lucru care ni se putea întâmpla...”, „mă simțeam vinovată...”, „mă simțeam neputincioasă...”, „a fost o perioadă neagră pentru noi (...), eram înspăimântați...”, „eram tare disperată...”.* În narațiunile subiecților, acest moment este descris cu lux de amănunte, bogat în detalii (o amintire *flash*, după R. Brown și J. Kulik [1]), cu accent pe dimensiunea emoțională a trăirilor la aflarea diagnosticului. Ei se referă în special la starea de frustrare, regrete, sentimentele de culpabilitate, neputință și insecuritate trăite în acel moment.

Una dintre temerile cele mai importante sunt cele legate de soarta copilului: *„primul gând care îmi vine în minte este că fiul meu va suferi foarte mult”, „...mă întrebam ce viață va avea”.* Părinții copilului cu hemofilie sunt neliniștiți mai ales de faptul că ceilalți asociază boala cu o tulburare contagioasă și din această cauză copiii lor vor fi stigmatizați și marginalizați. Prejudecățile și suspiciunile, pe care ei cred că ceilalți le au față de bolnavii de hemofilie, fac din această boală un taboo, foarte puțini preferă să vorbească cu ceilalți despre situația lor.

În general, sentimentele de culpabilitate sunt mult mai intense la mame. Fiind transmițătoare ale bolii, se simt vinovate de soarta copilului lor: *„Eu mă simteam vinovată de faptul că i-am transmis această boală, eram foarte deprimată când mă gândeam că el va trebui să se chinuie toată viața cu asta. (...) Am simțit o durere enormă, reproșându-mi această vină și gândindu-mă cum ar putea copilul meu să aibă o viață cât de cât normală și altele de acest gen”.* Fiind un moment atât de dramatic, suportul psihologic și familial sunt foarte importante. În mod esențial, părinții trebuie să fie asigurați chiar de la început că copilul lor este la fel ca ceilalți, așa cum ne relatează un părinte din Franța: *„eu voi ține minte toată viața aceste prime cuvinte [spuse de medic, n.n.]: copilul tău va fi la fel ca ceilalți, el va avea un nivel de inteligență normal și o viață normală – aceste trei aspecte au fost pentru noi extrem de importante”.*

5.4 Implicații ale expunerii zilnice: cum e să ai un copil bolnav de hemofilie

Pentru părinți, specificul hemofiliei ca obiect social derivă din experiența de zi cu zi. Totuși, fiecare dintre ei precizează că a avea cunoștințe despre hemofilie și a avea un copil bolnav de hemofilie, nu este același lucru: *„nu mi-a fost niciodată frică că tatăl meu ar putea să moară. Această frică o trăiesc desul de intens acum – cu referire la copilul meu”.* Acest aspect a fost menționat în mod recurent de către

participanții la studiu în narațiunile lor. Este ceva similar cu faptul că, spre exemplu, tu știi că tutelarea excesivă a copilului creează dependență, dar nu poți evita asta: „noi vom fi neliniștite de soarta copilului pentru tot restul vieții, asta se întâmplă mamelor (...), vei fi întotdeauna neliniștită”, „el a mers la școală și eu stăteam ca pe ghimpi, eram într-o tensiune continuă, când suna telefonul, îmi sărea inima din piept, primul gând era că mă sună cineva de la școală și că i s-a întâmplat ceva copilului meu”. Comparată cu o relație obișnuită dintre un părinte și copilul său, părinții unui copil bolnav de hemofilie sunt într-o stare de vigilență maximă, după cum relatează un părinte din SUA: „Dacă copilul nostru a fost în timpul zilei cu o altă persoană și ceva i se întâmplă, atunci primul gând al unui părinte este – a, o fi ceva banal, o gripă poate, în schimb, primul nostru gând este – probabil s-a lovit la cap și nimeni nu știe că ar putea avea sângerări”.

Chiar dacă neliniștile părinților sunt diferite (luând în considerare faptul că bolnavii de hemofilie au nevoi speciale), bucuriile sunt aceleași: când spun primele cuvinte, când fac primul pas, când încep să citească, când se joacă împreună cu alți copii, când ei reușesc să depășească complexul diferenței de ceilalți copii, prin mecanismul compensării etc. „fiul meu a crescut și s-a dezvoltat și asta e la fel pentru toate mamele”, „[la 2 ani] el deja vorbea fluent și corect; era un copil precoc”.

Una dintre cele mai dificile situații este atunci când copii bolnavi se confruntă cu „noi contexte”, când sunt în contact cu necunoscuți care nu cunosc foarte multe despre hemofilie și „ar putea fi foarte speriați atunci când se întâmplă ceva și el simte aceste temeri din partea lor”. Alte situații sunt cele când copilul „merge la școală într-un scaun rulant și are nevoie de ajutor; are sângerări și este tot timpul blocat, stă deoparte de prietenii săi”. Activitățile de sport sunt strict restricționate: „fotbalul este activitatea de bază în pauze și asta era o perioadă foarte dificilă, deoarece el chiar avea abilități pentru sport și nu înțelegea de ce eu nu-i permit să se joace”. Problemele apar de asemenea atunci când copii neagă tratamentul și refuză injecțiile, deoarece tratamentul înseamnă pentru ei că ai o anumită problemă, că ești diferit de ceilalți copii. Această dificultate se manifestă mai cu seamă în perioada adolescenței, ca un gen de rebeliune tipică acestei vârste. Ei își doresc să fie la fel ca semenii lor: „cine își dorește să fie diferit? El este adolescent și pe lângă asta, eu îi sunt cel mai mare inamic al lui acum”.

Mulți intervievați evidențiază importanța suportului familial atunci când se confruntă cu situații dificile: „ne refugiem în găoacea familiei”. Aspectele pozitive sunt atunci când părinții văd că copilul lor acceptă condiția lui ca fiind una normală: „când fac ceea ce fac ca și cum toți fac asta, la fel cum și-ar spăla dinții dimineața”, când copilul lor are note bune și rezultate excelente la școală, indiferent de limitele lor, de condiția lor specială. A-i vedea „întotdeauna fericiți”, înconjurați de prieteni și niciodată deprimați din cauza că „eu nu sunt la fel ca ceilalți”, acest fapt este cu adevărat cea mai mare realizare pentru părinți.

5.5 Lecții învățate din experiență: – „este o boală careia putem să-i facem față...”

Normalizarea implică un proces care se produce pas cu pas: „puțin, câte puțin, cu ajutorul familiei, am început să învăț să fac față situației”. Acest proces este favorizat de o serie de factori: acceptarea bolii, posibilitatea de a interacționa și comunica cu ceilalți [cf 2], experiența, accesul la informație, dar un alt factor la fel de important este și momentul în care a fost descoperită boala. Atunci când diagnosticul este descoperit mai devreme, copii bolnavi de hemofilie învață să trăiască cu această boală și o percep ca pe un fapt firesc,

ordinar: „*totul s-a întâmplat mult prea devreme, astfel pentru el [pentru copilul bolnav de hemofilie] este ceva cu care a trăit tot timpul*”. Trăind cu hemofilie de la naștere îi fac să privească această boală ca pe ceva absolut normal, „*la fel cum ți-ai spăla dinții dimineața*”. Cu cât mai devreme este descoperită boala, cu atât se obișnuiesc mai mult cu ea, cu atât este mai ușor acceptată, e ceva cu care au trăit tot timpul.

Una dintre cele mai importante concluzii, derivată din experiență, așa cum relatează unul din subiecții intervievați, este că hemofilia este o boală căreia i se poate face față; bolnavul de hemofilie poate avea o viață absolut normală: „*aflarea diagnosticului, nu înseamnă sfârșitul; am în vedere că se poate de trăit o viață absolut normală chiar și fiind bolnav de hemofilie*”. În mod evident, mai spun persoanele intervievate, „*nu este deloc ușor, dar totuși nu este sfârșitul lumii*”.

Acceptarea situației și conștientizarea faptului că „*pot fi situații mai tragice*” este esențială în procesul de normalizare. În narațiunile lor, îngrijitorii menționează că, comparativ cu alte boli, hemofilia pare a fi mai ușor de controlat/stăpânit și de tratat: „*dacă el sângerează, îi administrez medicamentul (factor)*”. Un fapt important, dacă e să comparăm situația prezentă a bolnavilor de hemofilie, cu cea din trecut, este disponibilitatea tratamentului: „*ei au hemofilie, dar tratamentul, speranța de viață, calitatea vieții este mai bună în prezent, ei au mai puține restricționări în prezent*”. O atitudine precaută (evitarea situațiilor cu potențial pericol, de ex., să poarte o cască atunci când practică activități de sport sau merg pe bicicletă) – tratament – verificări frecvente este un scenariu comportamental recomandat, în aceste cazuri, pentru a face față situațiilor critice. Profilaxia este de asemenea foarte importantă – „*noi trebuie să luptăm pentru măsuri de profilaxie. Deoarece acestea ar îmbunătăți mult situația bolnavilor de hemofilie și calitatea vieții acestora*”. O altă practică eficientă este dezvoltarea autonomiei și independenței în controlul tratamentului: „*atunci când când el se rănește, noi putem să-i aplicăm tratamentul acasă (...), apoi, treptat, pe măsură ce el înțepe să-și aplice singur tratamentul, își formează abilități de a gestiona singur situațiile critice*”.

Nu mai puțin important este să fie informate persoanele despre condiția lor „*la fiecare început de an eu merg acolo [la școală] și spun: Renan este bolnav de hemofilie și singura diferență este că atunci când se rănește, trebuie imediat să mă anunțați...*”. Părinții au mai înțeles că o protejare excesivă nu este cel mai bun lucru, atât cât „*el este absolut dependent; eu mi-am dat seama că atitudinea excesivă de protejare nu a fost un lucru pozitiv pentru el*”, deoarece „*el nu se poate juca cu alți copii*”; astfel, cu cel de-al doilea copil s-a comportat absolut diferit. Totuși, această hipertutelare are o explicație – „*ești excesiv de protectivă, fiindcă ești mamă*”, este ceva care este dificil de controlat. În narațiunile lor, îngrijitorii sunt de acord că hipertutelarea trebuie evitată și este mai indicat să se dezvolte responsabilitatea personală pentru autonomie și managementul bolii.

Interacțiunile frecvente cu membrii altor familii care se confruntă cu probleme și experiențe similare, asigură schimbul de experiență, primind sfaturi despre cele mai bune practici, dar și suport moral: „*noi ne întâlnim unii cu alții și acest fapt este esențial. În week-end ne vedem cu aceste familii, discutăm despre problemele noastre și copiii noștri se află împreună*”.

Așa cum concluzionează persoanele intervievate, cel mai important lucru în asemenea situații este informarea, deoarece „*informația înseamnă siguranță*”, „*nu este sfârșitul lumii, dacă ești bine informat*”. Dacă „*acumulezi mai multă cunoaștere, constată o persoană intervievată, te descurci*”. Îngrijitorii mai

subliniază necesitatea unui proces de învățare și cunoaștere continuă. Ei spun că ar avea nevoie de „mai multe întâlniri în cadrul AFH [Asociația de Hemofilie], seminarii, congrese la care să ne informăm despre progresul cunoașterii în domeniul hemofiliei, noile modalități de tratament...”.

6. A trăi cu experiența hemofiliei: aspecte sensibile în relaționarea cu ceilalți

Aflarea diagnosticului de hemofilie, așa cum a fost menționat și anterior, este trăit în cel mai dramatic mod, deoarece părinții se gândesc în primul rând că fiul lor va fi stigmatizat și marginalizat de ceilalți, având în vedere lipsa de informare și percepțiile greșite ale acestora. Ei cred că copilul lor nu va putea avea o viață normală. În narațiunile lor, îngrijitorii se referă în mod frecvent la *reprezentarea celorlalți* despre hemofilie (reprezentarea alternativă, după A. Gillespie [8], ca fiind o percepție lacunară „*ceilați cred că hemofilia înseamnă doar atât – o tăietură, sângele curge neconținut și nu poate fi oprit*”, marcată de confuzii „*se crede că este o boală contagioasă*”, uneori pot fi detectate și atitudini negative, derivate din interpretări eronate „*oamenii te privesc ciudat, ei cred că ne maltratăm copilul, au fost și numeroase cazuri când au chemat poliția*”. Așa cum hemofilia nu este o boală comună, respectiv și cunoașterea socială este insuficientă, îngrijitorii cred că trebuie să acopere acest gol de cunoaștere și chiar să lupte pentru o „reprezentare alternativă corectă”: „*sunt cazuri de discriminare, noi ne confruntăm deseori cu această cunoaștere lacunară...*”, proces similar cu ceea ce I. Marková [12] numea interacțiune având la bază *themata recunoașterii sociale*. Această confruntare se manifestă chiar și în relație cu anumiți medici, dintre reprezentarea comună și reprezentarea specializată: „*dacă merg la ei [la spital, când copilul răcește, spre ex.], primul lucru pe care medicul dorește să îl facă este de a-i administra o injecție și tu ești pregătit să-i spui – nu poți face asta, și medicul vrea să știe de ce nu poate, deoarece el este doctor și el știe foarte bine cum să procedeze în asemenea cazuri, el știe mai multe decât tine doar, dincolo de faptul că e puțin familiarizat cu această boală, că nu știe prea multe despre aceasta, în final, ajungem să ne confruntăm la modul cel mai serios unul cu celălalt*”.

E de menționat faptul că, aspectul sensibil al acestei problematice derivă tocmai din raritatea bolii. Familiile care au un copil bolnav de hemofilie se pot percepe drept „devianți” în cadrul comunității [4], deoarece ei sunt nevoiți uneori să lipsească de la serviciu, nu pot avea o viață absolut liberă, copilul lor este supus unor anumite limite – nu poate practica orice gen de sport ș.a. De obicei, nu vorbesc despre condiția lor cu ceilalți, având anumite rezerve de a relata despre problemele cu care se confruntă, deoarece ei cred că ceilalți nu au cum să le înțeleagă sau să empatizeze cu situația lor. Astfel, mulți tind să ascundă acest fapt de prieteni, de părinții colegilor copilului lor, de colegii lor de muncă, de alții în general: „*de ce ar trebui să le spun despre asta?*”. În mod frecvent, doar membrii familiei sunt cei care cunosc situația reală. Dat fiind faptul că boala nu este întotdeauna vizibilă pentru ceilalți, mulți părinți preferă să nu vorbească și altora despre boala copiilor lor. În multe cazuri, ei vorbesc deschis doar cu membrii familiei sau cu prietenii foarte apropiați: „*noi nu putem să vorbim cu oricine, este o problemă personală, intimă*”, de aceea, „*vorbim doar cu unele persoane despre asta*”, considerând că nu e necesar ca să fie informat oricine că copilul lor are anumite nevoi speciale. Totuși, așa cum relatează subiecții, sunt situații tipice, care necesită ca persoanele care interacționează cu copilul bolnav de hemofilie în lipsa părinților (de ex., profesorii la școală) să fie

familiarizate cu cazurile de urgență și să știe cum să procedeze în asemenea situații: „*eu le spun doar lor, deoarece ei trebuie să cunoască situația!*”

În ceea ce privește faptul de a relata despre hemofilie alor persoane, distingem două categorii de narațiuni: cei care declară că vorbesc „*deschis și fără rezerve despre hemofilie* [chiar dacă], *uneori mai superficial, uneori cu mai multe detalii*”, dar, oricum, fără reticențe, deoarece ceilalți îi înțeleg și manifestă empatie și cei care preferă să păstreze tăcerea cu referire la situația lor, vorbind cu multe rezerve și doar cu un cerc foarte restrâns de persoane „*vorbim doar cu anumite persoane*” sau cu cei care ocazional sunt martorii unei situații de sângerare, ceea ce necesită în mod evident explicații suplimentare.

Procesul de autodezvăluire este influențat în mare parte de reprezentările și atitudinile celorlalți în raport cu bolnavii de hemofilie (reprezentarea alternativă). În acest sens, se manifestă trei tipuri de reprezentări alternative: 1. Cea a membrilor unei familii care au bolnavi de hemofilie și care se formează prin experiența de zi cu zi a contactului cu acești bolnavi (obiect social afectiv cognitiv), 2. Cea a personalului medical, formată în cadrul activității profesionale (obiect social non-afectiv cognitiv) și 3. Cea a comunității (obiect social non-afectiv și non-cognitiv), care se bazează pe percepții comune cu referire la bolile contagioase în general (vezi anexa 2). În acest fel, se produce un fel de confruntare reprezentatională, între RS emancipativă (a grupului aflat într-un contact permanent cu obiectul social) și cea hegemonică (a comunității în ansamblu, având un contact ocazional). Unii dintre ei aleg să „lupte” pentru ajustarea, completarea și/sau transformarea cunoașterii celorlalți (reprezentarea alternativă) în conformitate cu situația de fapt.

Așa cum relatează unul din îngrijitorii intervievați în prezentul studiu, primele reacții ale oamenilor atunci când descoperă hemofilia, se referă la tendința de a-i evita pe acești bolnavi: „*când am început cursurile pentru asistente medicale, am vorbit cu unul dintre profesori despre copilul meu, apoi am vorbit cu alte mame despre această boală. La acea etapă nici măcar nu conștientizam ce reputație proastă are această boală, deoarece oamenii se referă în special la teama de contaminare prin sânge și deseori chiar leagă hemofilia de SIDA. Astfel, anumite mame le interziceau copiilor lor să se joace cu fiul meu, din teama de a nu se contamina. Directorul școlii a avut o reacție adecvată la acest comportament al părinților, spunând că este absolut inacceptabil în cadrul școlii*”. Din aceste considerente, hemofilia rămâne a fi o problemă sensibilă. Prejudecățile și suspiciunile pe care părinții copiilor cu hemofilie cred că le au ceilalți despre bolnavi, fac din această boală un tabu și doar foarte puțini îndrăznesc să vorbească cu ceilalți despre boala pe care o are copilul lor.

7. Concluzii și direcții ulterioare de cercetare

În cazul hemofiliei, reprezentarea rezultă din interacțiunea a trei factori: *cunoașterea socială, expunerile zilnice și experiență trăită*. Luând în considerare faptul că îngrijitorii sunt expuși zilnic la experiențe de interacțiune cu bolnavii de hemofilie, fiind implicați într-un intens proces de acumulare de informații și formare de priceperi, cunoașterea comună a îngrijitorilor se suprapune pe cunoașterea științifică a specialiștilor și chiar o depășește în anumite privințe pe cea a medicilor. În cazul îngrijitorilor, cunoașterea socială, implicit RS, se modelează ca urmare a confruntării zilnice cu situații care ar putea pune în pericol viața bolnavilor. Acest fapt îi determină, în anumite cazuri, să trateze cu rezerve competența medicului (care

este perceput ca un specialist fără credibilitate). Hemofilia nu este un obiect comun, astfel pot fi explicate interpretările eronate ale *celorlalți*, nu este un obiect comun nici pentru specialiști, fapt ce determină, în anumite cazuri, dificultăți de a pune un diagnostic exact.

În ceea ce privește direcțiile ulterioare de cercetare: un cadru relativ similar de analiză ar putea fi aplicată și pentru interviuri/povești de viață colectate de la bolnavi de hemofilie. În acest sens, credem că anumite diferențe între RS a îngrijitorilor și RS a bolnavilor de hemofilie ar putea fi identificate. Așa cum a fost menționat de îngrijitori în interviuri, copii lor vorbesc mult mai ușor despre condiția lor, dat fiind faptul că ei s-au obișnuit să trăiască cu această boală de la naștere.

O întrebare la care nu s-a răspuns în prezentul studiu este dacă am putea identifica eventuale diferențe în conținutul reprezentational, având în vedere gravitatea bolii. Un alt aspect ce ar putea fi studiat este confruntarea dintre aceste două tipuri de reprezentări: *reprezentarea medicilor (cunoașterea științifică)* și *reprezentarea îngrijitorilor (cunoașterea comună)*; cum sunt negociate aceste două tipuri de reprezentări în cadrul interacțiunii „medic – îngrijitori ai bolnavilor de hemofilie” și cum sunt gestionate conflictele cognitive care derivă în consecință?

Referințe bibliografice

1. Brown R. și Kulik, J. Flashbulb memories. *Cognition*, 1977, 5(1), 73-99.
2. Emiliani, F., Bertocci, S., Poti, S. și Palareti, L. Process of normalisation in the families with Children Affected by Haemophilia. *Qualitative Health Research*, 2011, 21(12), 1667-1678.
3. De-Graft Atkins, A. Familiarising the Unfamiliar: Cognitive Polyphasia, Emotions and the Creation of Social Representations. *Papers on Social Representations*, 2012, vol. 21, 7.1-7.28.
4. Farr, R. și Marková, I. (coord.) *Representations of health, illness and handicap*. Chur: Harwood, 1995.
5. Flick, U. Qualitative inquires into social representations of health. *Journal of Health Psychology*, 2000, 5(3), 315-324.
6. Flick, U.; Fischer, C.; Schwartz, F. W.; și Walter, U. *Social representations of Health held by health professionals: the case of general practitioners and home-care nurses*. *Social Science Information*, 2002, 41(4), 581-602.
7. Gergen, K.J. și Gergen, M.M. Narrative form and the construction of psychological science. In T.R. Sarbin (ed.). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York: Praeger, 1986, 22-44.
8. Gillespie, A. Social Representations, Alternative Representations, and Semantic Barriers. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 2008, 38(4), 375-391.
9. Herzlich, C. *Health and Illness: a psychosocial analysis*. London: Academic Press, 1973.
10. Jodelet, D. *Madness and social representations*. Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf, 1991.
11. Laszlo, J. Narrative organisations of social representations. *Papers of social representations*, 1997, 6(2), 155-172.
12. Marková, I. *Dialogicality and social representations. The dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
13. Moliner, P. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale. În A. Neculau (coord.). *Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social*. Iași: Polirom, 1997, 145-154.
14. Moscovici, S. Notes towards a descriptions of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 1988, 18, 211-250.
15. Moscovici, S. *Psychoanalysis, its Image, and its Public*. Cambridge: Polity Press, 1961/2008.
16. Moscovici, S. The phenomenon of social representations. În: R. Farr și S. Moscovici (coord.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, 3-69.
17. Murray, M. A narrative approach to health psychology. *Journal of Health Psychology*, 1997, 2, 9-20.
18. Murray, M. Connecting narrative and social representation theory in health research. *Social Science Information*, 2002, 41(4), 653-673.
19. Murray, M; Pullman, D. și Rogers, T. H. Social representations of health and illness among baby-boomers in Eastern Canada. *Journal of Health Psychology*, 2003, 8(5), 485-499.
20. Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: SAGE Publications.
21. Wolter, R. P. Obiecte cu valență afectivă puternică: noțiunea de *nexus*. În M.-L. Rouquette, (coord.) *Gândirea socială. Perspective fundamentale și cercetări aplicate*. Iași: Polirom, 2009/2010, 51-86.

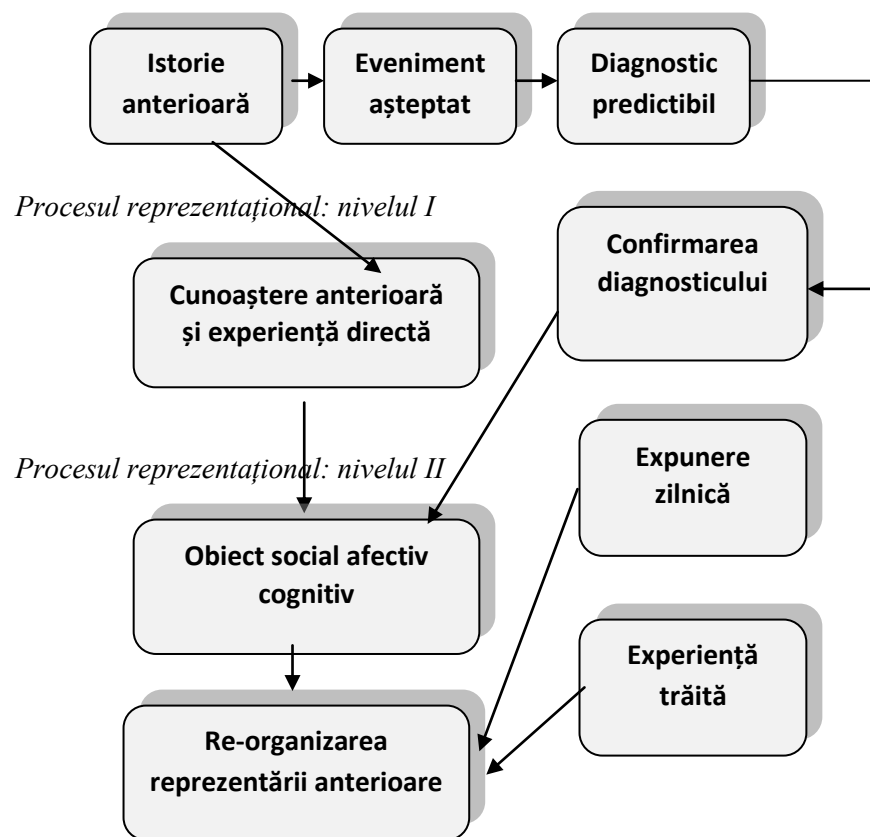
Primit 22.06.2015

Anexa 1

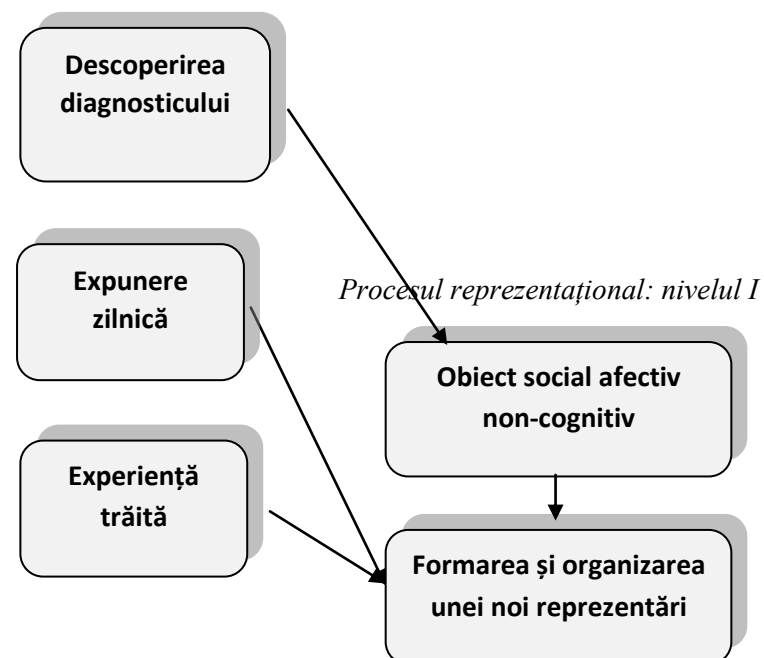
Procesul de organizare și re-organizare a reprezentării sociale: implicații afectiv-cognitive, expuneri zilnice și experiențe trăite

- *Implicații afectiv-cognitive* (cazuri anterioare de boală în familie → diagnostic predictibil și oarecum așteptat → confirmarea ulterioară a diagnosticului)
- *Expunere zilnică* (contactul direct și frecvent cu bolnavul de hemofilie care modelează cunoașterea, fortifică percepția competenței și încrederea că pot face față bolii)
- *Experiență trăită* (modelată de relațiile cu ceilalți, confruntarea cu reprezentările sociale ale celorlalți privind boala și bolnavii cu hemofilie)

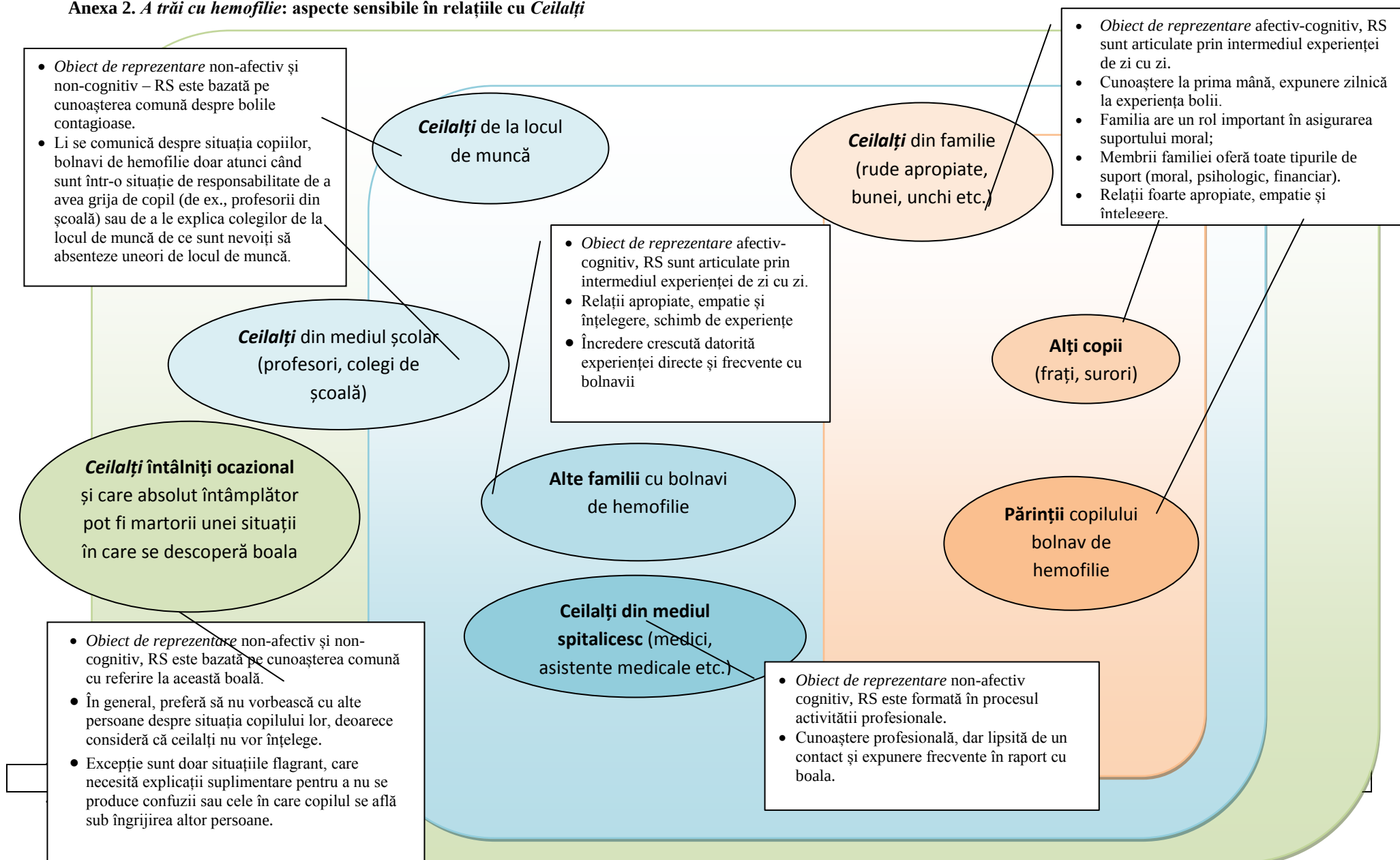
Îngrijitori din familii cu o experiență anterioară a bolii

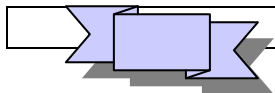


Îngrijitori din familii fără o experiență anterioară a bolii



Anexa 2. A trăi cu hemofilie: aspecte sensibile în relațiile cu Ceilalți





Devianța, între *apatie*, *aroganță* și *asocial*.

Trei intervenții sintetice în psihosociologia comportamentului inadecvat

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

Apatie, stare de pasivitate excesivă ale cărei caracteristici definitorii sunt *indolența*, *lentoarea reacției la impresii*, *sensibilitatea redusă la stimulările afective*, *inerția psihică* sau/și *anestezia morală*.

În literatura de specialitate, de cele mai multe ori, se vorbește despre existența a două tipuri de apatie: (i) *apatia constituțională* [care se produce pe fundalul tulburărilor nervoase (depresie, confuzie mentală etc.), a accentuărilor de extracție temperamentală sau a disfuncționalităților cu caracter endocrin (insuficienței tiroidiane și celei suprarenale revenindu-le, în context, cea mai mare pondere)] și (ii) *apatia dobândită* [care apare în rezultatul unei educații defectuoase (individului nu i s-a cultivat interesul pentru acțiuni sociale, pentru conlucrarea și buna înțelegere cu ceilalți) sau al unor condiții speciale de viață (detenție prelungită, prizonierat, șomaj etc.)]. Dacă în primul caz, potrivit experților, putem vorbi despre necesitatea aplicării unor tratamente medicamentoase speciale sau a unui evantai larg de psihoterapii, atunci în cel de-al doilea caz se pune problema recurgerii la strategiile de re-educare și re-socializare.

În psihologia socială, noțiunea de *apatie* este analizată în contextul *difuziunii responsabilității* [= fenomen declanșator al indiferenței față de persoanelor care suferă de pe urma unei sau mai multor întâmplări nenorocite]. Or, după cum arată mai mulți specialiștii din domeniu - S. Chelcea, de exemplu -, din cauza unui asemenea fenomen, „*martorii oculari ai unui eveniment tragic așteaptă ca alții să acorde ajutor victimelor*”. De asemenea, mai spune ei, „*percepția disproporționat de mare a costului acordării ajutorului poate conduce la apatia celor care asistă la victimizarea altor persoane (bystander apathy)*.”

Inițial, în gândirea filosofică (ne referim, cu precădere, la reprezentanții stoicismului și ai scepticismului), starea de *apatie* redă starea ideală a *înțelepciunii*, o stare care te face să fii *insensibil la durere și la plăceri*, să fii *lipsit de pasiuni și vicii*. La acel moment, starea la care ne referim era echivalată adeseori cu *ataraxia* (aceasta din urmă simbolizând *liniște spirituală, echilibru lăuntric, sapiență*).

Etimologie: din construcțiile lexicale grecești **a** [= *fără*] și **pathos** [= *pasiune*]

Sinonime: *insensibilitate, dezinteres, indiferență, inerție, indolență, pasivitate, nesimțire, nepăsare, impasibilitate*

Antonime: *sensibilitate, interes, preocupare (pentru cineva sau ceva), afectivitate, empatie*

Glosar multilingv:

- *apathy* [engl.];
- *apathie* [fr.];
- *apathie* [germ.];
- *анатмия* [rus.];
- *apatía* [span.]

Concepte asociate: *adiaforie, ataraxie, indolență, impasibilitate, placiditate, tembelism*

Referințe bibliografice:

- *Chelcea A. Apatie* // *S. Chelcea, P. Iluț* (coord.). *Enciclopedie de psihosociologie*. – București: Editura *Economică*, 2003. – P. 43.
- *Chelcea S. Apatie* // *S. Chelcea* (ed.). *Dicționar de psihosociologie* / Traducere: *L. Părăușanu*. – București: Editura *I.N.I.*, 1998. – P. 21.
- *Popescu-Neveanu P. Apatie* // *P. Popescu-Neveanu*. *Dicționar de psihologie*. – București: Editura *Albatros*, 1978. – P. 57.
- *Sillamy N. Apatie* // *N. Sillamy*. *Dicționar de psihologie* / Traducere, avanpreamă și completări privind psihologia românească de dr. *L. Gavrilu*. – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1996. – P. 32.
- *Sillamy N. Apatie* // *N. Sillamy*. *Dicționar de psihologie* / Traducere, avanpreamă și completări privind psihologia românească de dr. *L. Gavrilu*. – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1996. – P. 32.
- *Sivadon P. Apatie* // *H. Piéron* (ed.). *Vocabularul psihologiei* / Traducere și avanpreamă de dr. *L. Gavrilu*. – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 2001. – P. 36.
- *Verza E. Apatie* // *U. Șchiopu* (coord). *Dicționar de psihologie*. – București: Editura *Babel*, 1997. – P. 73–74.

* * *

- *Апатия* // *Крук И. В., Блейхер В. М.* Толковый словарь психиатрических терминов. – Воронеж: НПО „Модэк”, 1995. – С. 28.
- *Апатия* // Новая философская энциклопедия: В 4-х томах. – Москва: Издательство „Мысль”, 2000. – Том 1. – С. 145.
- *Апатия* // Психология. Словарь / Под общей редакцией *А. В. Петровского* и *М. Г. Ярошевского*. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Политиздат, 1990. – С. – 24.
- *Набок Ю. В.* Феномен социальной апатии в современном обществе. – Самара, 2005. – 176 с.
- *Федотова В. Г.* Апатия на Западе и в России // *Вопросы философии*. – 2005. - № 3. – С. 3–19.
- *Федотова В. Г.* Русская апатия как противостояние хаосу // *Политический класс*. – 2005. - №1. – С. 39–45.
- *Федотова В. Г.* Хорошее общество. – Москва: Прогресс – Традиция, 2005. – 544 с.
- *Юрчук В. В.* Апатия // *В. В. Юрчук*. Современный словарь по психологии. – Минск: Издательство „Современное Слово”, 1998. – С. 27.

Aroganță, trăsătură caracterială puternic marcată de egocentrism. În principal, ea se manifestă prin supradimensionarea calităților personale și disprețuirea calităților altor persoane, prin ignorarea meritelor pe care le au cei din jur și exagerarea nemotivată a propriilor merite, prin sfruntarea defăimătoare a celuilalt și iubirea nemărginită de sine.

Exprimând o „atitudine de autoafirmare secundară de sfidare” sau – în alți termeni – o „atitudine de frapantă și nejustificată autoafirmare a sinelui”, *aroganța* ia forma unei conduite ușor agresive chemate să dosească prezența autoaprecierii exorbitante sau a sentimentului redus de modestie.

În *Vechiul Testament* se accentuează că *omul arogant* este *trufaș*, *îngâmfat* și *batjocorește pe alții cu dispreț*:

„*Ai milă de noi, Doamne, ai milă de noi, căci suntem sătui de dispreț; ne este sătul sufletul de batjocurile celor îngâmfați, de disprețul celor trufași*” [Psalmul 123: 3–4].

În conformitate cu ceea ce se conține în *Prima Parte a Sfintei Scripturi*, *aroganța* reprezintă:

- *o atitudine rea a inimii* [când odată a fost învinuit de faptul că ucenicii lui mănâncă cu mâinile nespălate, Domnul Isus i-a muștră pe cei ce-L acuzau pentru religia lor fățarnică, arătând că toate lucrurile le făceau doar de ochii lumii: „În urmă, a chemat din nou noroadale la Sine și le-a zis: „Ascultați-Mă toți și înțelegeți. Afară din om nu ese nimic care, intrând în el, să-l poată spurca; dar ce iese din om aceea-l spurcă. Dacă are cineva urechi de auzit, să audă.” După ce a intrat în casă, pe când era departe de norod, ucenicii Lui L-au întrebat despre pilda aceasta. El le-a zis: „Și voi sunteți așa de nepricepuți? Nu înțelegeți că nimic din ce intră în om de afară nu-l poate spurca? Fiindcă nu intră în inima lui, ci în pânțele, și apoi este dat afară în hazna.” A zis astfel, făcând toate bucatele curate. El le-a mai zis: „Ce iese din om aceea spurcă pe om. Căci dinăuntru, din inima oamenilor, ies gândurile rele, preacurviile, curviile, uciderile, furtisagurile, lăcomiile, vicleșugurile, înșelăciunile, faptele de rușine, ochiul rău, hula, **trufia**, nebunia. Toate aceste lucruri rele ies dinăuntru și spurcă pe om” (Marcu7:14–23)];

- *o linie comportamentală urâtă de Dumnezeu* [chiar dacă unii oameni, mai ales tineri, se complac în atitudinea de aroganță și le pare că doar așa se pot afirma în fața altora, Creatorul spune că urăște o astfel de conduită. Iată textul biblic: „Frica de Domnul este urârea răului: **trufia** și **mândria**, purtarea rea și gura mincinoasă, iată ce urăsc eu” (Proverbe 8:13)];

- *o însușire a oamenilor fără Dumnezeu* [în capitolul 1 din epistola către Romani, Apostolul Pavel prezintă starea decăzută de păcat în care se află omenirea, utilizând următoarele cuvinte: „Fiindcă n-au căutat să păstreze pe Dumnezeu în cunoștința lor, Dumnezeu i-a lăsat în voia minții lor blestamate, ca să facă lucruri neîngăduite. Astfel, au ajuns plini de orice fel de nelegiuire, de curvie, de viclenie, de lăcomie, de răutate, plini de pizmă, de ucidere, de ceartă, de înșelăciune, de porniri răutăcioase; sunt șoptitori, bârfitori, urători de Dumnezeu, **obraznici**, **trufași**, **lăudăroși**, născocitori de rele, neascultători de părinți, fără pricepere, călcători de cuvânt, fără dragoste firească, neînduplecați, fără milă. Și, măcar că știu hotărârea lui Dumnezeu, că cei ce fac asemenea lucruri sunt vrednici de moarte, totuși, ei nu numai că le fac, dar și găsesc de buni pe cei ce le fac.” (Romani 1:28–32)].

Cu timpul, *aroganța* devine subiectul unui număr impresionant de citate, aforisme și/sau maxime. Ca și în *Vechiul Testament*, ea poartă însemnele unui fenomen psihosocial negativ, condamnat din punct de vedere moral:

- *Aroganța este blocarea înțelepciunii* [**Bion din Smirna**];
- *Pretinde că ești inferior și încurajează aroganța altuia* [**Sun Tzu**];
- *Aroganța scade înțelepciunea* [**proverb arab**];
- *Dacă nu te poți închina lui Buddha, nu poți fi un Buddha – asta înseamnă aroganță* [**Shunryu Suzuki**];
- *Atunci când oamenii sunt cei mai siguri pe ei și cei mai aroganți, ei fac cele mai banale greșeli, lăsându-și părerile în voia pasiunii, fără să recurgă la deliberarea potrivită care numai ea singură îi ferește de cele mai mari absurdități* [**David Hume**];
- *Aroganța și nerușinarea sunt roțițele de învâțare a mersului pe bicicleta vieții pentru oamenii slabi care nu își pot menține echilibrul fără ele* [**Laura Theresa Marquez**];
- *Atitudinea cuiva de a aștepta și a cere niște lucruri de la alții pe care el însuși, dacă i se solicită, nu ar fi deloc dornic să le facă sau să le dea, este cel mai rău soi de aroganță* [**Anthony Beal**];
- *Există două feluri de mândrie, „bună” și „rea”. „Mândria bună” reprezintă demnitatea noastră și respectul față de noi înșine. „Mândria rea” este păcatul mortal al sentimentului de superioritate care duhnește a dispreț și aroganță* [**John C. Maxwell**];
- *Aroganța reprezintă conștiința de sine a propriului sentiment de inferioritate* [**Jean Rostand**];
- *Aroganța este un monstru; ea nu are simțuri, ci numai o limbă ascuțită și un deget arătător* [**Toba Beta**].

Parafrazându-l, într-o oarecare măsură, pe N. Iorga, putem spune că *aroganța* redă „tipul de imoralitate care trebuie pedepsit”. În caz contrar, expresia aceluiași N. Iorga, vom continua să fim influențați de niște indivizi nerecunoscători care „cred totdeauna că au meritat mai mult” sau – și mai rău – de niște indivizi care, „pentru a fi văzuți de departe”, stau mereu cățărați pe gardul semeției.

Etimologie: din latinescul *arrogantem* [= *dominator, îngâmfat, insolent*]

Sinonime: *egocentrism, egoism, individualism, impertinență, insolență, infatuare, înfumurare, îngâmfare, trufie, obrăznicie*

Antonime: *alocentrism, bună-cuviință, empatie, modestie, simplețe*

Glosar multilingv:

- *arrogance* [**engl.**];
- *arrogance* [**fr.**];
- *arroganz* [**germ.**];
- *высокомерие, arrogance* [**rus.**];
- *arrogancia* [**span.**]

Concepte asociate: *alocentrism, egocentrism, egoism, grandomanie, individualism, insolență, infatuare, trufie*

Referințe bibliografice:

- *Alexandru L.* Lectura lui Dante. Cetatea aroganței (Infernul VIII) // *Orizonturi culturale italo-române*: Revistă interculturală bilingvă. - Nr. 12. – Anul IV. – Decembrie 2014.
- *Aroganță* // *Turcu F., Turcu A.* Dicționar explicativ de psihologie școlară. – București: Editura *Eficient*, 2000. – P. 49.
- *Martea G.* Efectele aroganței în societate // *Studia Universitatis Moldaviae*: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Seria „Științe umanistice”. – 2013. – Nr. 10 (70). – P. 77–80.
- *Popescu-Neveanu P.* Aroganță // *P. Popescu-Neveanu.* Dicționar de psihologie. – București: Editura *Albatros*, 1978. – P. 62–63.
- *Șchiopu U.* Aroganță // *U. Șchiopu* (coord.). Dicționar de psihologie. – București: Editura *Babel*, 1997. – P. 79.
- *Zafiu R.* Populisme și aroganțe // *România literară*: Revistă a Uniunii Scriitorilor din România. – 2007. – Nr. 47 (30.11.2007 – 06.12.2007).
- *Zoja L.* Istoria aroganței. Psihologia și limitele dezvoltării / Traducere din limba italiană de *A. I. Ionescu*. – București: Editura *Herald*, 2014. – 288 p.

* * *

- *Высокомерие* // *И. Кон* (ред.). Словарь по этике. – Москва: *Политиздат*, 1981. – С. 27.
- *Касьянов В.* Тракта́т о тщесла́вии // Журнал „Самиздат” (<http://samlib.ru/w/wladimir>). – 29/12/2014.
- *Крысько В. Г.* Высокомерие // *В. Г. Крысько.* Словарь – справочник по социальной психологии. – СПб.: Издательский дом „Лантер”, 2003. – С. 47–48.

Asocial, tip de comportament care se caracterizează prin aceea că nu este adaptat la normele și legile vieții sociale.

Exprimând un *refuz* sau – mai exact – o *incapacitate*, și nu o formă de agresivitate sau de ostilitate, comportamentul *asocial*, potrivit specialiștilor, trebuie deosebit de comportamentul *antisocial*. Or, spun ei, „conduita *asocială* se situează mai degrabă în *marginal*, decât în *deviere*”. Drept consecință, „*faptul de a se remarca printr-un comportament asocial poate exprima o dorință, o alegere personală de a „trăi lângă” și „în paralel”, în interstițiile sistemului social, pentru a-și păstra libertatea existențială și a se proteja de orice dependență psihosocială.*”

Fiind un produs al stărilor de eșec, al evicțiunii sau al marginalizării, comportamentul *asocial* este construit astfel încât nu ține cont de „*căile și mijloacele care ar permite înscrierea unui proiect de viață într-o identitate socială pozitivă*”.

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

Sinonime: *antisocial, deviant, marginal, nonsocial*

Antonime: *pro-social, social*

Glosar multilingv:

- *asocial* [*engl.*];
- *asocial* [*fr.*];
- *ungesellig* [*germ.*];

- *асоциальный* [**rus.**];
- *asocial* [**span.**]

Concepte asociate: asocialitate, antisocial, deviant, marginal, pro-social, social

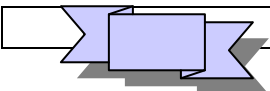
Referințe bibliografice:

- *Chelcea S.* Asocial // *S. Chelcea* (ed.). Dicționar de psihosociologie / Traducerea textelor de *L. Părăușanu*. – București: Editura I.N.I., 1998. – P. 28.
- *Dewar G.* Social and asocial cues about new food: Cue reliability influences intake in rats // *Learning & Behavior*. – 2004. – No. 32. – P. 82–89.
- *Lécuyer R.* Asocial // *H. Bloch , R. Chemama , A. Gallo , P. Leconte , J.-F. Le Ny, J. Postel, S. Moscovici, M. Reuchlin M. et É. Vurpillot* (eds.). Grand dictionnaire de la psychologie. – Édition mise à jour. – Paris: Larousse, 1992. – P. 72.
- *Reader S. M.* Distinguishing social and asocial learning using diffusion dynamics // *Learning & Behavior*. – 2004. – No. 32 (1). – P. 90–104.
- *Schaub H., Zenke K.G.* Asocial // *H. Schaub, K. G. Zenke*. Dicționar de pedagogie / Traducere de *R. Neculau*; consultant științific – *C. Cucos*. – Iași: Editura Polirom, 2001. – P. 24.
- *Solosse J.* Asocial // *R. Doron, Fr. Parot*. Dicționar de psihologie. – București: Editura Humanitas, 1999. – P. 86–87.

* * *

- *Башкатов И. П.* Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи. – Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК”, 2002. – 416 с.
- *Дигарова Е. Н.* Профилактика асоциального поведения в молодежной среде // *Вопросы гуманитарных наук*. – 2009. – №1. – С. 68–89.
- *Знаков В. В.* Понимание асоциальными подростками ситуаций насилия и унижения человеческого достоинства // *Вопросы психологии*. – 1990. - №1. – С. 20–27.
- *Зюбин Л. М.* О природе асоциального поведения несовершеннолетних // *Вопросы психологии*. – 1973. - №4. – С. 59–63.
- *Кириенко А. А.* Асоциальная направленность личности: определение понятия, характеристика, классификация // *Молодой ученый*. – 2013. – №3. – С. 433–438.
- *Рожкова М. И.* [ред.]. Воспитание трудного ребенка: дети с асоциальным поведением. – Москва: Издательство Владос, 2001. – 240 с.
- *Рудаков Е. Н.* Социально-педагогическая профилактика асоциального поведения подростков // *Вестник МГОУ*. – Серия: Педагогика. – 2010. – №2. – С. 146–152.
- *Щербинина О.А.* Асоциальная личность как объект исследования современной психологии // *Вестник Оренбургского Государственного Университета*. – 2014. – №4 (165). – С. 280–285.

Primit 24.06.2015



ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Красковская Валерия, магистр психологии

Раку Жанна, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ

Summary

Results of the research confirming are presented in this article that the level of adaptation potential and personal features of the military personnel (character accentuation, psychological stability, a moral normativity, communicative abilities) are interconnected. On the basis of it, during the stating experiment it was established that at the military personnel with the high level of adaptation potential the high level of a moral normativity, communicative abilities, stable level of psychological stability is observed and are absent character accentuation. For recruits with the low level of adaptation potential, the low level of a moral normativity, communicative abilities, and also manifestations of accentuation of character and psychological instability is characteristic.

Keywords: adaptability, personal adaptive potential, psychological stability, communicative abilities, moral normativity, psychological stability, accentuation of character and psychological instability.

Резюме

В данной статье представлены результаты исследования об адаптационном потенциале и личностных особенностях военнослужащих (акцентуации характера, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность, коммуникативные способности). В констатирующем эксперименте было установлено, что у военнослужащих с высоким уровнем адаптационного потенциала наблюдается высокий уровень моральной нормативности, коммуникативных способностей, стабильный уровень нервно-психической устойчивости и отсутствуют акцентуации характера. Для новобранцев с низким уровнем адаптационного потенциала характерен низкий уровень моральной нормативности, коммуникативных способностей, а также типичны проявления акцентуаций характера и нервно-психической нестабильности.

Ключевые слова: адаптивность, личностный адаптивный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность.

Проблематика нашего исследования состоит в противоречии между уровнем подготовленности современных новобранцев к военной службе и наличием трудностей в период их адаптации к новым условиям жизни и военной деятельности, а с другой стороны – в отсутствии научно-обоснованной программы адаптации. Специфика социально-психической адаптации (СПА) в каждой стране – разная, например, в Молдове – особые условия в этом вопросе. Так, проблематика психологической адаптации мало изучена, в особенности те изменения личностных качеств, которые необходимы для адекватного включения человека в новые социальные ситуации и новые формы деятельности. Состав новобранцев с каждым годом все менее подготовлен к военной службе. Данные Министерства обороны показывают, что уровень подготовленности военнослужащих и их морально-нравственное развитие намного ниже, чем в некоторых других странах.

В зарубежной психологической литературе хорошо разработана проблематика специфики адаптации новобранца к военной службе. Интерес к этой тематике тесно связан с оценкой успешной

адаптации в боевых условиях и выявлением необходимых составляющих, влияющих на благополучие протекания данного процесса у солдат.

Например, в работах Ж.Г. Сенокосова исследуется социально-психологический аспект адаптации новобранцев в военном коллективе. Автор рассматривает особенности адаптации, способы поведения и стиль общения, основывающийся на координированности требований и ожиданий молодых солдат в условиях, соответствующих или несоответствующих базовым ценностям личности и военного коллектива [3].

Для повышения эффективности психологической работы, необходимо обеспечить приспособление новобранцев к боевой деятельности. Таким образом, оптимизация солдат к военной деятельности предопределена успешностью воспитания и обучения, их боевой активностью, дисциплинированностью, эмоциональным состоянием, нервно-психической устойчивостью, что напрямую зависит от особенностей протекания адаптации.

Целью нашего исследования было определение взаимосвязи личностных характеристик военнослужащих с их адаптационным потенциалом.

Для констатирующей части экспериментального исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

- Для военнослужащих с высоким уровнем адаптационного потенциала характерен высокий уровень моральной нормативности, коммуникативных способностей, стабильный уровень нервно-психической устойчивости и отсутствуют акцентуации характера.
- У новобранцев с низким уровнем адаптационного потенциала отмечен низкий уровень моральной нормативности, коммуникативных способностей, а также выявлены акцентуации характера и нервно-психической нестабильность.

В работе были использованы следующие диагностические методы исследования: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, сокращенный многофакторный опросник для исследования личности (СМОЛ) (Ф.В.Березина и М.П. Мирошникова), методика оценки нервно-психической устойчивости "Прогноз" С.М. Кирова.

Выборка исследования состояла из 100 военнослужащих в возрасте от 18- 24 лет.

По методике «Адаптивность» были получены результаты по 4 шкалам адаптационного потенциала: личностный адаптивный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность [2]. Для нас представляют интерес групповые результаты военнослужащих, которые приведены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты испытуемых по тесту «Адаптивность» (в %)

Шкалы адаптационного потенциала	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЛАП	63	30	7
НПУ	12	53	35
КС	40	35	24
МН	55	34	11

Было выявлено, что большинство военнослужащих обладают низким уровнем ЛАП (63%), КС (40%), МН (55%) – это показывает наличие затруднений в построении контактов в военном коллективе, проявление агрессивности, конфликтность, низкий уровень социализации и регуляции собственного поведения. Для 53% испытуемых выборки характерен средний уровень НПУ, который проявляется низкой вероятностью нарушений психической деятельности, высоким уровнем поведенческой регуляции в военной среде и боевой деятельности, а также наличием социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих людей в военной части.

Для наглядности представим результаты испытуемых графически на рисунке 1.

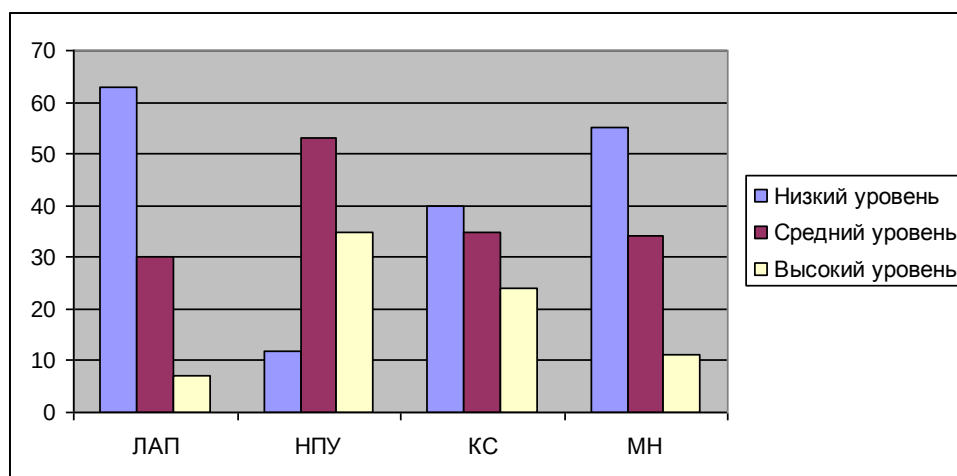


Рис. 1. Показатели испытуемых по тесту «Адаптивность» (в %)

В продолжение анализа представим результаты испытуемых по методике Многофакторный опросник исследования личности. Тест выявляет и оценивает акцентуации характера, а также такие показатели как уровень нервно-эмоциональной устойчивости, степень интеграции личностных свойств и уровень адаптации личности к социальному окружению [4]. Для нас представляют интерес групповые результаты новобранцев (таблица 2).

Таблица 2. Результаты испытуемых по тесту ММПИ (в %)

Шкалы акцентуаций характера	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
1. Ипохондрия	3	94	3
2. Депрессия	24	75	1
3. Истерия	37	63	0
4. Психопатия	45	55	0
5. Паранойя	27	63	10
6. Психастения	18	74	8
7. Шизоидность	3	90	7
8. Гипомания	21	79	0

При рассмотрении результатов военнослужащих были выявлены следующие закономерности. Так, нами установлено, что в изучаемой выборке по 8 шкалам, в основном у испытуемых преобладает *средний уровень акцентуаций характера*, который является нормой и в продолжении не будет детально рассмотрен.

Низкий уровень акцентуаций, выделен по следующим шкалам: *психопатии* (45%), *истерии* (37%), *паранойальности* (27%), *депрессии* (24%), *гипомании* (21%), *психастении* (18%), *шизоидности* (3%) и *ипохондриии* (3%). Данные результаты указывают на отсутствие у новобранцев склонности к неврологическим защитным реакциям конверсионного типа, отсутствие импульсивности, депрессивных тенденций и эмоциональной напряженности в непосредственном поведении, склонность испытуемых к педантизму, соперничеству и застреванию на негативных переживаниях.

Особо значимыми являются данные о *низком уровне гипомании* (21%) и отсутствии высоких уровней по шкалам *гипомании*, *истерии* и *психопатии*. Указанные результаты свидетельствуют, с одной стороны, о нехватке уровня оптимистичности военнослужащих, о снижении жизнелюбивых тенденций и общей активности. С другой стороны, данный факт свидетельствует о социальной адаптации испытуемых, их бесконфликтности, ответственности, уважении и руководстве социальными нормами и ценностями.

В изучаемой выборке выявлено определенное количество военнослужащих с *высоким уровнем акцентуаций* по следующим шкалам: *психастении* (8%), *паранойальности* (10%), *шизоидности* (7%), *ипохондриии* (3%), *депрессии* (1%). Для этих военнослужащих характерен тревожно-мнительный тип характера, им свойственны: тревожность, чувствительность, боязливость, нерешительность, сверхконтроль, агрессивность и злопамятность, конформность и мнительность.

Также, нами были выделены профили личности 7 испытуемых, которые имеют выраженные показатели (пики) по шкалам паранойя, психастения и шизоидность. Дисгармоничность выявлена у 3 военнослужащих, что свидетельствует о сочетании пиков по 6 и 7 шкалам (паранойя и шизофрения). Эти результаты указывают на сочетание стремления ориентироваться на внешнюю оценку (с вытеснением отрицательных сигналов, исходящих от окружающих) и ощущения враждебности со стороны окружающих, а также о наличии повышенной раздражительности, ригидного мышления и злопамятности.

Вместе с тем, у 4 новобранцев наблюдается сочетание пиков по 7 и 8 шкалам (психостения, шизоидность), они чаще всего чувствовали себя отчужденными и не включенными в социальную среду. Этот профиль свидетельствует о глубокой дисгармоничности, поскольку отражает сочетание ориентировки на актуальное поведение, на внешнюю оценку, на одобрение окружающих со склонностью построения своего поведения, исходя из внутренних критериев, и трудностями межличностной коммуникации. Выраженные показатели по данной шкале также указывают на склонность к волнениям, нервозность, раздражительность, тревожность, общую слабость, вялость, уход от социальных обязанностей, замкнутость, ощущение неадекватности и неуверенности в себе.

Таким образом, для военнослужащих по призыву, находящихся в состоянии дезадаптации, характерно сочетание отчуждения с ригидностью, дистанцирования, эмоциональные конфликты, повышенная тревожность, сверхконтроль, стремление возложить на окружающих вину за нарушение межличностных отношений и жизненных трудностей.

Для военнослужащих по призыву реакции дезадаптации выражались в чрезмерной стойкости аффекта (ригидности). Действие аффекта прекращалось очень медленно, и стоило лишь вернуться мыслью к случившемуся, как немедленно оживали и сопровождавшие стресс эмоции. Наиболее ярко застревание аффекта проявлялось тогда, когда были затронуты личные интересы лиц данной группы. Аффект в этих случаях оказывался ответом на уязвленную гордость, на задетое самолюбие, а также на различные формы подавления, хотя объективно моральный ущерб мог быть ничтожным. Чаще всего таких людей характеризуют как злопамятных и мстительных.

В то же время военнослужащие по призыву, проживающие в казарме, в период дезадаптации любое жизненное событие воспринимали с выраженной реакцией тревоги и сверхконтролем. Новобранцы с чувством неуверенности в себе, нерешительностью, реагировали чувством вины и самобичеванием на малейшие неудачи и ошибки. Любой ценой стремясь избежать конфликты, которые ими переживаются чрезвычайно болезненно, молодые солдаты пытались заслужить одобрение окружающих, а главное - собственное одобрение. В результате их поступки были сходными с поступками истероидной личности, только истероид совершает их, чтобы завоевать признание, а психастеник - чтобы избежать отрицательной оценки окружающих.

Новобранцы с завышенными показателями по шкале шизоидность (индивидуалистичности) выражались с социальной дезадаптацией и с антисоциальной направленностью интересов и поведения. Лица этого круга отличались замкнутостью, пассивностью, неловкостью в социальных контактах, скованностью поз и жестов, недостатком понимания мыслей и чувств окружающих, значительным своеобразием суждений и поступков, отстраненностью и эмоциональной холодностью. Эти военнослужащие склоны дистанцироваться, замыкаться от окружения в своем внутреннем оригинальном и вполне устраивающем мире. При планировании поведения ориентировались в основном на свои внутренние ценности и критерии, которые часто весьма своеобразны.

Для наглядности результаты испытуемых представим графически на рисунке 2.

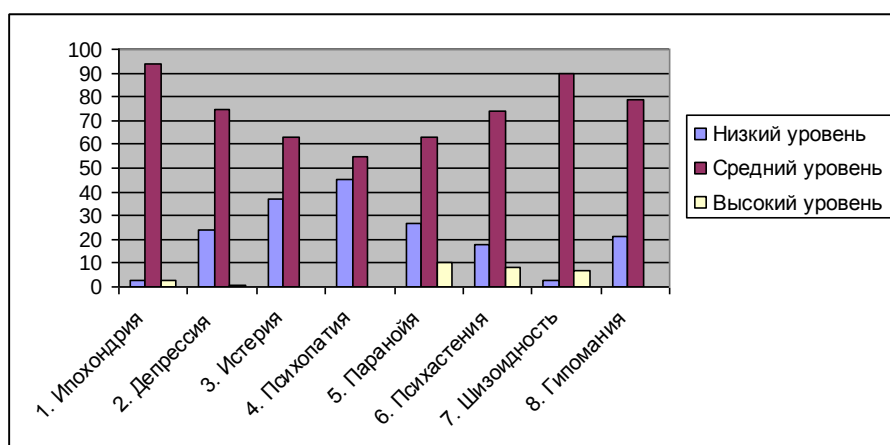


Рис. 2. Показатели испытуемых по тесту ММРІ (в %)

На следующем этапе исследования изучалась нервно-психическая устойчивость (НПУ) новобранцев, с использованием Анкеты оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз» [1]. Соотношения уровней нервно-психической устойчивости у военнослужащих приведены на рис. 3.



Рис. 3. Распределение испытуемых по уровням НПУ (в %)

В результате диагностики были получены следующие данные: у половины военнослужащих 45% преобладает *стабильный (высокий) уровень НПУ*. Таким образом, новобранцам можно рекомендовать должности, требующие повышенной НПУ и доверить управление на различных секторах и сложный производительный труд в военной части [4].

По результатам и диагностики мы выявили взаимосвязь между личностным адаптационным потенциалом, акцентуацией характера, нервно-психической устойчивостью, коммуникативными способностями и моральной нормативностью у военнослужащих.

Наше исследование показывает, что *высокий уровень психопатии* ($r_s = -0.264$, при $p < 0.05$) свидетельствует о *нарушении социальной адаптации*, выраженной напряженности, неудовлетворенности, импульсивности, вспыльчивости и несдержанности в межперсональных отношениях.

Полученные данные свидетельствуют о том, что *уровень НПУ* ($r_s = 0.408$, при $p < 0.01$) напрямую зависит от *уровня адаптации* военнослужащих, который характеризуется уровнем социальной адаптации к новым условиям деятельности, поведенческой регуляции в военной среде, своевременной ориентацией в ситуации, выработкой своей стратегии поведения и уровнем психических и физических нагрузок.

По нашим результатам, *низкий уровень адаптации* мало влияет на *уровень депрессии* ($r_s = 0.39$, при $p < 0.01$) и это связано со спецификой возраста, когда угнетает замкнутое пространство. Депрессия в данном случае выступает как состояние, отражая степень пессимизма и неудовлетворенности в данный момент, выражается частой усталостью, хандрой, плохим сном, замкнутостью, пассивностью, осторожным отношением к людям, ранимостью.

Нами было обнаружено, что *уровень адаптации* мало влияет на *уровень паранойи* ($r_s = 0.269$, при $p < 0.01$) и *гипомании* ($r_s = 0.266$, при $p < 0.01$), это связано с тем, что ригидность отражает

подвижность психических процессов в эмоционально-волевой сфере. Это обуславливается астенизацией в связи с искусственной изоляцией, т.е. в связи «с резким попаданием» новобранца в военную часть.

Мы выявили, что *уровень адаптационного потенциала* влияет на уровень КС ($r_s = 0.558$, при $p < 0.01$) и МН ($r_s = 0.54$, при $p < 0.01$). Это выражается в адаптации к новым условиям деятельности, установлении контактов с сослуживцами, моральной психологической подготовленностью к военным действиям, оценкой своей роли в воинском коллективе и ориентацией на соблюдение общепринятых норм поведения.

Подводя итоги изложения результатов констатирующей части экспериментального исследования отметим, что подтвердились следующие рабочие гипотезы:

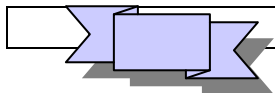
- Для военнослужащих с высоким уровнем адаптационного потенциала характерен высокий уровень моральной нормативности, коммуникативных способностей, стабильный уровень нервно-психической устойчивости и отсутствуют акцентуации характера.
- У новобранцев с низким уровнем адаптационного потенциала отмечен низкий уровень моральной нормативности, коммуникативных способностей, а также выявлены акцентуации характера и нервно-психической нестабильность.

Таким образом, подтвердилась основная *гипотеза исследования*, о том, что существует взаимосвязь между личностным адаптационным потенциалом, акцентуацией характера, нервно-психической устойчивостью, моральной нормативностью и коммуникативными способностями у военнослужащих.

Библиография

1. Баранов Ю. А. Нервно-психическая неустойчивость и методы выявления у призывников. Актуальные вопросы ППО и рациональное распределение призывников в военных комиссариатах. М.: МО СССР, 1988.
2. Многоуровневый личностный опросник “Адаптивность” (МЛО-АМ) А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. Самара, 2001. С.549-558.
3. Сенокосов, Ж.Г. Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе: Диссертация кандидата психологических наук. М.: ВПА, 1998. 264 с.
4. Собчик Л. Н. СМЛЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. СПб.; Речь, 2009. 224 с.

Primit 24.06.2015



RIDICAT DE INTELIGENȚĂ EMOȚIONALĂ

RACU IULIA, conferențiar universitar, doctor în psihologie,

DOMNIȚA NATALIA, licențiată în psihopedagogie

Summary

The given research is focused on the study of emotional intelligence at preadolescents. According to results 42% of the preadolescents have a high level of emotional intelligence and 1% of the preadolescents have an exceptional level of emotional intelligence.

The experimental approach identified the main personality traits defining for preadolescents with high level of emotional intelligence: emotional stability, emotional maturity, self-confidence, sociability, cooperation with others and optimism.

Key words: emotional intelligence, personality traits, preadolescent age.

Rezumat

Cercetarea descrisă este orientată la studierea inteligenței emoționale la preadolescenți. Conform studiului realizat 42% din preadolescenți prezintă un nivel ridicat de inteligență emoțională și 1% din preadolescenți au un nivel excepțional de inteligență emoțională.

În demersul experimental realizat au fost evidențiate și trăsăturile de personalitate definitorii pentru preadolescenții cu nivel ridicat de inteligență emoțională. Astfel copiii cu nivel ridicat de inteligență emoțională se caracterizează prin: control și echilibru emoțional, maturitate emoțională, încredere în propriile forțe, sociabilitate, cooperare cu cei din jur și optimism.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, trăsături de personalitate, vârsta preadolescentă

În sens general, inteligența emoțională se referă la acel set de competențele emoționale individuale prin care o persoană poate pune în acord atât abilitățile sale cognitive (intelectuale) de tipul atenției, memoriei, rezolvării de probleme, luării deciziilor, etc., cât și scopurile sale sociale, scopuri dependente de o serie de abilități ca empatia, complianța la reguli, menținerea unor relații interpersonale satisfăcătoare, comportamente prosociale, etc [4].

Actualmente în psihologie se delimitează 3 mari orientări în definirea conceptului de inteligență emoțională:

Modelul inteligenței emoționale ca suma de abilități dezvoltat de P. Salovey și J. Mayer. Astfel P. Salovey și J. Mayer definesc inteligența emoțională ca fiind: abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de ale exprima, abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea și abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de ale regla pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală [1].

Modelul inteligenței emoționale ca suma de attribute și caracteristici personale și sociale propus de D. Goleman. În viziunea lui D. Goleman inteligența emoțională este compusă din următoarele constructe: conștiința de sine, auto-controlul, motivația, empatia și aptitudinile sociale [2, 3].

Modelul propus de R. Bar-on care definește inteligența emoțională astfel: ”un set de capacități, competențe și abilități non-cognitive care influențează abilitatea unei persoane de a face față cu succes necesităților și presiunilor generate de adaptarea la mediu” [1].

Conform cercetărilor se consideră că inteligența emoțională este mai predictivă în succesul emoțional și social decât inteligența generală [1, 2, 3, 4]. În acest context ne propunem să investigăm inteligența emoțională la preadolescenți, precum și identificarea trăsăturilor de personalitate caracteristice preadolescenților cu nivel ridicat de inteligență emoțională.

În cercetare au fost incluși 105 de subiecți, preadolescenți, din Liceul Teoretic „Ion Creangă” din municipiul Chișinău. Eșantionul a fost format din elevii claselor a V-a și a IX-a, cu vârsta cuprinsă între 11 ani și 14-15 ani.

În vederea identificării nivelelor de inteligență emoțională și a trăsăturilor de personalitate la preadolescenți am utilizat testele: Testul pentru inteligența emoțională după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco) și Chestionarul 12 PF Cattel.

În scopul evaluării inteligenței emoționale am administrat testul pentru inteligența emoțională după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco). Rezultatele pentru nivelul redus, mediu, ridicat și excepțional de inteligență emoțională sunt ilustrate în figura 1.

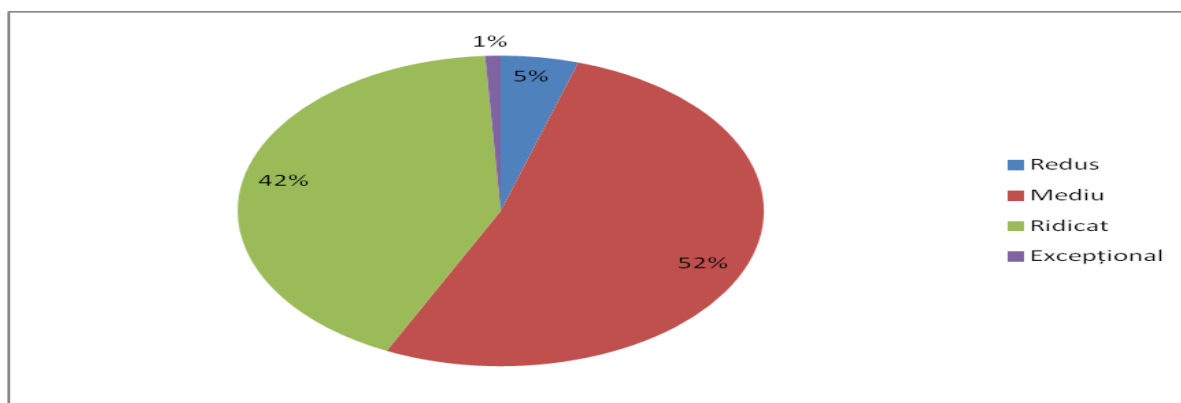


Fig. 1. Repartizarea rezultatelor privind inteligența emoțională la preadolescenți

Analizând datele prezentate în figura 1 observăm următoarea distribuție a datelor: 5% din totalul preadolescenților au nivelul redus de inteligență emoțională, 52% din preadolescenți au nivelul mediu de inteligență emoțională, 42% din preadolescenți au nivel ridicat de inteligență emoțională și 1% din copii prezintă nivel excepțional de inteligență emoțională.

Preadolescenții cu nivel ridicat și excepțional de inteligență emoțională sunt sociabili, își pot exprima adecvat, clar și direct emoțiile, sentimentele și trăirile, țin cont de emoțiile și sentimentele celor din jur, se adaptează ușor la stres, sunt echilibrați din punct de vedere social, face ușor cunoștință cu persoane noi, sunt independenți, încrezuți în forțele proprii și sunt motivați intrinsec.

În continuare ne-am propus să identificăm trăsăturile de personalitate caracteristice preadolescenților cu diferite nivele de inteligență emoțională. Trăsăturile de personalitate la preadolescenți au fost evaluate prin chestionarul 12 PF Cattel.

Rezultatele în ansamblul privind trăsăturile de personalitate a preadolescenților sunt prezentate în figura 2.

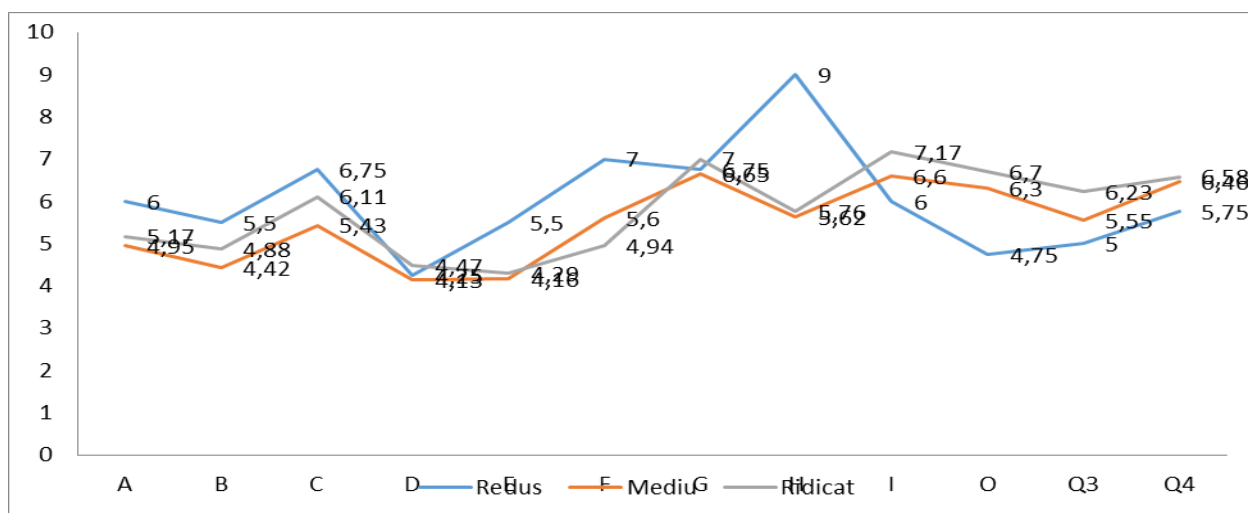


Fig. 2. Datele privind trăsăturile de personalitate la preadolescenții de 11 ani cu diferite nivele de inteligență emoțională

Pentru *Factorul A (Schizotimie/ciclotimie)* preadolescenții obțin următoarele rezultate: preadolescenții cu nivel mediu de inteligență emoțională au cea mai joasă medie (4,95 u.m.), iar preadolescenții cu nivel ridicat prezintă o medie de 5,17 (u.m.). Cea mai înaltă valoare se atestă la preadolescenții cu nivel redus de inteligență emoțională (6 u.m.).

Pentru *Factorul B (Inteligența)* observăm un tablou asemănător cu cel prezentat anterior: preadolescenții cu nivel mediu de inteligență emoțională și preadolescenții cu nivel ridicat de inteligență emoțională au rezultate similare (4,42 u.m. și 4,88 u.m.), preadolescenții cu nivel redus de inteligență emoțională obțin o medie de 5,5 (u.m.).

Pentru *Factorul C (Instabilitate emoțională/stabilitate emoțională)* avem următoarea distribuție a mediilor: elevii cu nivelul redus de inteligență emoțională au acumulat o medie de 6,75 (u.m.), cei cu nivelul mediu de inteligență emoțională au o medie de 5,43 (u.m.), iar copiii cu nivelul ridicat de inteligență emoțională au o valoare medie de 6,11 (u.m.).

La *Factorul D (Indiferență/excitabilitate)* preadolescenții cu nivelul redus de inteligență emoțională obțin o medie între valorile nivelelor mediu și ridicat de inteligență emoțională egală cu 4,25 (u.m.), cea mai joasă medie s-a atestat la preadolescenții cu nivelul mediu de inteligență emoțională 4,13 (u.m.), iar cea mai înaltă medie de 4,47 (u.m.) este caracteristică preadolescenților cu nivelul ridicat de inteligență emoțională.

Factorul E (Supunere/dominanța) prezintă următoarea distribuție a mediilor obținute: elevii cu nivelul redus de inteligență emoțională au cea mai ridicată medie de 5,5 (u.m.), preadolescenții cu nivelurile mediu și ridicat au o medie asemănătoare de 4,16 (u.m.) și 4,29 (u.m.).

La *Factorul F (Îngrijorare/nepăsare)* preadolescenții cu nivel redus de inteligență emoțională acumulează o medie de 7 (u.m.), în același timp preadolescenții cu nivelul mediu de inteligență emoțională reprezintă o medie de 5,6. (u.m.), pentru nivelul ridicat de inteligență emoțională este o medie de 4,94 (u.m.).

Pentru *Factorul G (Supraeu slab/forța supraeului)* elevii prezintă următorul tablou a mediilor: preadolescenții cu nivelul redus de inteligență emoțională au o medie de 6,75 (u.m.), cu nivelul mediu de inteligență emoțională prezintă o medie de 6,65 (u.m.), iar cea mai înaltă medie se atestă la preadolescenții cu nivelul ridicat de inteligență emoțională 7 (u.m.).

Pentru *Factorul H (Thredia/parmia)* se atestă următoarele rezultate: preadolescenții cu nivelul redus de inteligență emoțională au media de 9 (u.m.), cei cu nivel mediu de inteligență emoțională și nivel ridicat de inteligență emoțională mediile sunt apropiate (5,62 u.m. și 5,76 u.m.).

La *Factorul I (Harria/premsia)* preadolescenții cu nivelul ridicat de inteligență emoțională obțin cea mai înaltă medie egală cu 7,17 (u.m.), preadolescenții cu nivelul mediu de inteligență emoțională au o medie de 6,6 (u.m.), cea mai joasă medie se atestă la preadolescenții cu nivelul redus de inteligență emoțională (6 u.m.).

La *Factorul O (Încredere/tendință spre culpabilitate)* s-a obținut următorul tablou al rezultatelor: copiii cu nivelul redus de inteligență emoțională au acumulat cea mai mică medie 4,75 (u.m.), în același timp copiii cu nivelul mediu de inteligență emoțională și nivel ridicat de inteligență emoțională au aproximativ aceleași medii (6,3 u.m. și 6,7 u.m.).

Pentru *Factorul Q3 (Sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic)* rezultatele sunt prezentate în felul următor: preadolescenții cu nivelul redus de inteligență emoțională au o medie de 5 (u.m.), pentru preadolescenții cu nivelul mediu de inteligență emoțională media este de 5,55 (u.m.) și pentru cei cu nivelul ridicat de inteligență emoțională se atestă cea mai înaltă medie egală cu 6,23 (u.m.).

Pentru *Factorul Q4 (Tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată)* subiecții demonstrează următoarea distribuție a rezultatelor medii: cei cu nivelul ridicat de inteligență emoțională obțin cea mai înaltă medie de 6,58 (u.m.), cei cu nivel mediu de inteligență emoțională au o medie puțin diferită de 6,46 (u.m.), iar preadolescenții cu nivelul redus de inteligență emoțională au demonstrat cea mai joasă medie de 5,75 (u.m.).

În continuare ne-am propus să evaluăm legătura dintre inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate la preadolescenți.

Tabelul 1. Corelația dintre inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate (12 PF Cattell), la preadolescenții de 11 ani (Corelația Pearson)

<i>Variabilele</i>	<i>Coeficientul de corelație r</i>	<i>Pragul de semnificație p</i>
IE / Factorul C (Instabilitate emoțională/stabilitate emoțională)	r=0,46	p≤0,05
IE / Factorul F (Îngrijorare/nepăsare)	r= -0,25	p≤0,05
IE / Factorul O (Încredere/tendință spre culpabilitate)	r= -0,32	p≤0,05
IE / Factorul Q3(Sentiment de	r=0,23	p≤0,05

ine slab/sentiment de sine puternic)		
--------------------------------------	--	--

Conform rezultatele din tabelul 1 atestăm 4 corelații semnificative între *inteligența emoțională* și *factorul C (Instabilitate emoțională/stabilitate emoțională)*, *inteligența emoțională* și *factorul F (Îngrijorare/nepăsare)*, *inteligența emoțională* și *factorul O (Încredere/tendință spre culpabilitate)*, *inteligența emoțională* și *factorul Q3 (Sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic)*.

Între *inteligența emoțională* și *factorul C (Instabilitate emoțională/stabilitate emoțională)* atestăm o corelație pozitivă semnificativă ($r=0,46$, $p\leq 0,05$). Astfel putem menționa că cu cât sunt mai înalte scorurile preadolescenților la *inteligența emoțională* cu atât sunt mai ridicate scorurile copiilor și la *stabilitatea emoțională*. Preadolescenții cu un nivel ridicat de *inteligență emoțională* se caracterizează printr-un caracter stabil emoțional, maturitate emoțională, calm, realism și capacitate de a susține moralul altora.

Între *inteligența emoțională* și *factorul F (Îngrijorare/nepăsare)* obținem o corelație negativă semnificativă ($r=-0,25$, $p\leq 0,05$). Cu cât sunt mai mari indicii preadolescenților la *inteligența emoțională* cu atât sunt mai mici valorile pentru *Factorul F (Îngrijorare/nepăsare)*. Preadolescenții cu nivel ridicat de *inteligență emoțională* se caracterizează prin seriozitate, atenție și prudență.

Încă o corelație negativă semnificativă se atestă și între *inteligența emoțională* și *factorul O (Încredere/tendință spre culpabilitate)* ($r=-0,32$, $p\leq 0,05$). Odată cu creșterea scorului la *inteligența emoțională* descresc scorurile la *încredere*. Copii cu nivelul ridicat de *inteligență emoțională* se caracterizează prin calmitate, echilibru, liniște, rezistență la stres și seninătate.

Între *inteligența emoțională* și *factorul Q3 (Sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic)* obținem o corelație pozitivă semnificativă ($r=0,23$, $p\leq 0,05$). Acest fapt semnifică că cu cât rezultatele la *inteligența emoțională* sunt mai mari cu atât rezultatele *factorul de personalitate* sunt mai mari. Preadolescenții cu nivel ridicat de *inteligență emoțională* se caracterizează prin stăpânire de sine, autocontrol ridicat și respectarea regulilor existente.

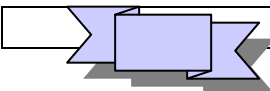
În concluzie vom menționa că din preadolescenții ce au format eșantionul experimental 42% din copii manifestă un nivel ridicat de *inteligență emoțională* și 1% din copiii testați prezintă un nivel excepțional de *inteligență emoțională*.

Preadolescenții cu nivel ridicat de *inteligență emoțională* se caracterizează prin următoarele trăsături de personalitate: stabilitate și maturitate emoțională, calm, încredere în sine și sentiment de sine puternic, un grad înalt de adaptabilitate și sociabilitate.

Bibliografie

1. Baron R., Parker J. Manual de *inteligență emoțională*: teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă. București: Curtea Veche. 2011.
2. Goleman D. *Inteligență emoțională*. București: Curtea Veche. 2008.
3. Goleman D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Alfa. 2008.
4. Roco M. *Creativitate și inteligența emoțională*. Iași: Polirom. 2001.

Primit 26.06.2015



Relația dintre factorii de personalitate și interesele, valorile profesionale la vârsta adolescentă

Racu Igor, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar

Buzdugan Marcela, licențiată în psihopedagogie

Summary

This article is addressed correlation personality factors interests, professional values teenager. They studied experimentally on a sample of 60 adolescents as currently occurs professional self-determination process, which certifies that specific links between a certain type of personality and career choices of young people.

Key words: personality, professional interests, development, professional values

Rezumat

În acest articol este abordată problema corelației factorilor de personalitate cu interesele, valorile profesionale la vârsta adolescentă. Sunt studiate experimental pe un eșantion de 60 de adolescenți cum în prezent are loc procesul de autodeterminare profesională, care este specificul legăturilor ce se atestă dintre un anumit tip de personalitate și opțiunile profesionale ale adolescenților.

Cuvinte-cheie: personalitate, interese profesionale, dezvoltare, valori profesionale.

Cercetarea prezintă analiza și studierea particularităților de personalitate și a intereselor profesionale pe care acestea le determină.

Abordată ca și concept, personalitatea este cel mai complex obiect de studiu al psihologiei. Acest concept înglobează aproape toată psihologia deoarece nu există teorie care să nu se raporteze, într-o măsură mai mare sau mai mică la conceptul de personalitate. Din punct de vedere teoretic, personalitatea este cadrul de referință fundamental pentru definirea sensului și valorii explicative ale multor noțiuni psihologice.

Din punct de vedere practic, personalitatea este cea mai complexă realitate umană cu care intrăm în contact.

Odată ce personalitatea a devenit un domeniu de cercetare psihologică, definirea ei a suscitat mari controverse. În 1931, Gordon W. Allport a selectat peste 50 de definiții găsite în literatura de specialitate; în 1950, McClelland inventaria nu mai puțin de 100 formulări diferite, iar la începutul anilor '90, numărul acestora depășea 150.

Deși până acum nu a fost acceptată o definiție unică a personalității, majoritatea psihologilor sunt de acord asupra unor considerații generale:

- personalitatea este o entitate bio-psiho-socio-culturală, realizată prin indivizi vii, concreți. Specificul uman aparține biologicului. Omul dispune de un potențial uman nativ care este realizat și valorificat treptat prin socializare;
- personalitatea este purtătoarea și executoarea funcțiilor epistemice, pragmatice și axiologice, adică ființa umană este cea care cunoaște, acționează și valorizează, transformând pe această bază lumea și pe sine însăși;

- personalitatea este produsul și producătoarea de împrejurări de medii, ambianțe și situații sociale; omul asimilează dar și creează împrejurările, le dirijează și le stăpânește, le modifică atunci când acestea nu mai corespund nevoilor sau aspirațiilor sale;
- personalitatea se construiește și se formează treptat începând cu momentul nașterii (sau chiar înainte de acest moment), cristalizarea și dezvoltarea diverselor ei componente fiind un proces continuu de-a lungul vieții individului;
- personalitatea nu este un simplu aspect al vieții psihice a omului ci este o totalitate de componente diverse și complexe; ca urmare, cunoașterea deplină a acestei realități psihologice este o sarcină extrem de dificilă.

Multitudinea de definiții ce există la ora actuală nu înseamnă neapărat lipsa unui consens, ci mai degrabă încercarea de a acoperi toate aspectele ce țin de această structură bio-psiho-socio-culturală.

Scopul cercetării noastre constă în studierea relației de interdependență dintre factorii de personalitate și interesele, valorile profesionale la adolescenți.

Ipoteza generală de la care am plecat în această cercetare este următoarea: Particularitățile de personalitate ale unei persoane determină tipul de interese profesionale pe care le manifestă.

Metodele empirice utilizate sunt: Inventarul de personalitate MBTI (Myers Briggs Type Indicator); Chestionarul de interese Holland (SDS-Holland / Holland Self-Directed Search); Chestionarul de delimitare a intereselor profesionale (E. A. Klimov); Chestionarul pentru identificarea valorilor profesionale (D. E. Super).

Prezentarea eșantionului

Studiul a fost realizat pe un număr de 60 de subiecți, elevi ai claselor XII-ea. Sub aspectul variabilei gen, constatăm din figura nr. 1 că un număr de 38 de subiecți sunt fete (63,3%) iar 22 de subiecți sunt băieți (36,7%).

Tabelul 1 Prezentarea structurii eșantionului

Eșantionul	Frecvența	Procent	Fete 63,3%)	Procent	Băieți (36,7%)	Procent
Profilul real	20	33,33	12	31,6	8	36,4
Profilul uman	40	66,67	26	68,4	14	63,6
Total	60	100	38	100	22	100

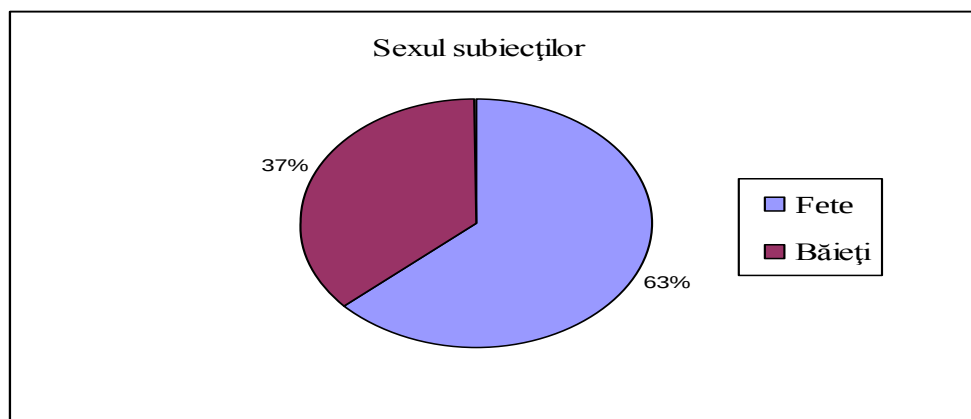


Figura nr.1 Distribuția subiecților în funcție de variabila gen

În dependență de profilul academic pe care îl urmează (figura nr. 2), subiecții se repartizează în felul următor: 40 de adolescenți urmează profilul uman (67%), iar 20 - profilul real (33%).

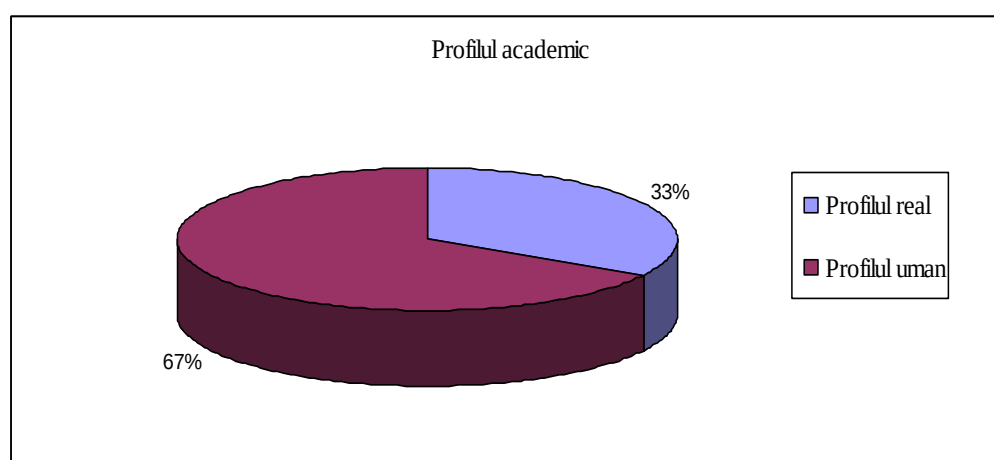


Figura nr. 2. Distribuția subiecților în funcție de variabila profil academic

Din punct de vedere al variabilei vârsta, subiecți studiați au o vârstă cuprinsă între 18 și 19 ani.

Instrumentele diagnostice administrate

În scopul cercetării factorilor de personalitate la adolescenți a fost aplicat *Inventarul de personalitate MBTI (Myers Briggs Type Indicator)*.

Testul este elaborat de către Katherine Cook Briggs împreună cu fiica ei Isabel Briggs Myers în urma lecturării cărții lui Carl Jung „Psychological types” (1921).

Myers și Briggs împart personalitatea în 4 dimensiuni:

1. energizare: de unde îți iei energia?
2. participare: la ce ești atent?
3. decizie: cum decizi?
4. trai: modul de viață pe care-l preferi

Pentru fiecare dimensiune sunt două preferințe:

Energizare:

- a. extroversie (E) – îți tragi energia din lumea externă, din activități, oameni, lucruri;

b. introversie (I) – îți tragi energia din lumea internă, idei, emoții, impresii;

Participare:

a. simțuri (S) – îți folosești simțurile pentru a observa ce e real;

b. intuiție (N) – îți folosești imaginația pentru a intui ce e posibil;

Decizie:

a. gândire (T) – organizezi și structurezi informația pentru a decide într-un mod logic, obiectiv;

b. emoții (F) – organizezi și structurezi informația pentru a decide într-un mod personal, orientat pe valori;

Trai:

a. judecată (J) – preferi să duci o viață organizată, planificată;

b. percepție (P) – preferi să trăiești o viață spontană și flexibilă;

Scopul testului MBTI este de a identifica preferințele pe care le au oamenii astfel încât rezultatul celor 4 dimensiuni să ofere o tipologie ușor identificabilă.

Astfel MBTI (Myers Briggs Type Indicator), este un test psihologic care clasifică oamenii în 16 tipare

În scopul diagnosticului intereselor profesionale am utilizat *Chestionarul de interese Holland* (SDS-Holland / Holland Self-Directed Search) .

Testul a fost elaborat de *John L. Holland* care a identificat în structura personalității șase moduri specifice de orientare profesională:

1. Tipul **realist** (motor) – îi plac activitățile care impun forță fizică; este agresiv; are o organizare motorie foarte bună; nu are deprinderi verbale și interpersonale; este nesociabil; preferă să rezolve probleme concrete, și nu abstracte; are ingeniozitate tehnică și spirit practic; îi place să petreacă timp în aer liber; îi place să construiască și să repare.

2. Tipul **intelectual** (investigativ) – este orientat în sarcină, gândește problemele; încearcă să înțeleagă și să organizeze lumea; îi plac sarcinile ambigue; este orientat spre abstract; îi displac activitățile persuasive, sociale și repetitive; are abilități matematice, științifice; este analitic și curios; nu îi plac regulile; nu lucrează în echipă; este original și creativ.

3. Tipul **artistic** (estetic) – preferă relaționarea personală indirectă printr-o autoexprimare proprie mediului artistic; îi displac activitățile ordonate, administrative, sistematizate, de afaceri; imaginativ, creativ, sensibil; preferă să lucreze singur.

4. Tipul **social** (de susținere) – alege roluri de predare și terapeutice; îi plac lucrurile sigure; are deprinderi verbale și interpersonale; sociabil; îi displac activitățile manuale și tehnice care presupun utilizarea unor materiale; îi place să i se acorde atenție; este cooperant și generos.

5. Tipul **întreprinzător** (persuasiv) – preferă utilizarea deprinderilor verbale, achiziționează competențe de lider, de persuasiune, de relaționare interpersonală; preferă lucrul în echipă; are dorința de putere, de statut social; este entuziast și încrezător în sine.

6. Tipul **convențional** (conformist) – alege roluri de subordonat; își realizează rolurile prin conformism; loial puterii; are respect față de reguli, preferă activitățile care solicită manipularea ordonată, sistematizarea datelor, informațiilor; are abilități de secretariat, matematice; atent la detalii.

Un alt test pentru identificarea intereselor profesionale utilizat de noi este *Chestionarul de delimitare a intereselor profesionale* (E. A. Klimov) . Psihologul rus a elaborat una din cele mai cunoscute clasificări a profesiilor. Prezentul chestionar vizează cinci direcții de interese profesionale, proiectate conform tipurilor de profesii clasificate de E. A. Klimov:

- 1) om-natură;
- 2) om-tehnică;
- 3) om-om;
- 4) om-semn grafic;
- 5) om-imagine artistică.

Chestionarul pentru identificarea valorilor profesionale (D. E. Super) a fost administrat pentru identificarea valorilor pe care adolescenții le caută în cadrul viitoarei lor profesii.

Prezentul chestionar ajută adolescenții să determine corespunderea/necorespunderea dintre profesia la care s-au gândit și valorile acestora. Chestionarul cuprinde 15 factori, după cum urmează:

1. Altruism - profesii care vizează lucrul cu oamenii și contribuie la ameliorarea vieții acestora: medicină, relații umane, asistență socială, învățământ etc.
2. Simț estetic - profesii care permit realizarea unor obiecte de artă, artizanat etc.
3. Creativitate - activități care permit crearea unor noi produse, aplicarea noilor idei profesii tehnice, științifice, literare, organizatorice etc.
4. Stimulare intelectuală - activități care oferă posibilitatea de a învăța ceva nou și solicită o gândire independentă, reflecții abstracte;
5. Reușita obiectuală (obiectivă) - munci cu caracter executiv, finalizate prin produse concrete;
6. Independentă - ocupații care permit persoanei să lucreze după propriul ei ritm și să aplice noile idei, concepții;
7. Prestigiu - ocupații cu un statut social ridicat care conferă importantă și impun respect;
8. Conducere - profesii care oferă posibilitatea de a planifica și organiza munca altora;
9. Avantaje materiale - valoare asociată unor munci cu remunerare mai avantajoasă, tendința de orientare după câștiguri materiale;
10. Siguranță - valoare asociată unor profesii care prezintă certitudinea menținerii lor, asigurarea aceluiași tip de muncă și garantarea veniturilor materiale;
11. Ambianța muncii - ocupații în condiții bune de muncă;
12. Relații cu superiorii - alegerea locului de muncă în conformitate cu cadrele de conducere din domeniul respectiv;
13. Relații cu colegii de muncă - alegerea locului de muncă după criteriul unor relații bune în colectivul de muncă;
14. Modul de viață pe care îl implică profesia - valori asociate unei așa activități care permite a duce un mod de viață corespunzător aspirațiilor persoanei respective;
15. Varietate - profesii care permit diverse activități variate, irepetabile, orientate spre satisfacții personale.

Prezentarea rezultatelor

În baza Inventarului de personalitate MBTI a fost elaborat tabelul de frecvență (rezultatele le prezentăm în figura nr.3. Tipurile de personalitate cu cea mai înaltă frecvență sunt ENFP (extraversiune-intuiție-afectivitate-percepție) - 15%, ISTP(introvesrsiune-senzație-gândire-percepție) - 13,3% și ESFP (extraversiune-senzație-afectivitate-percepție) - 10%.

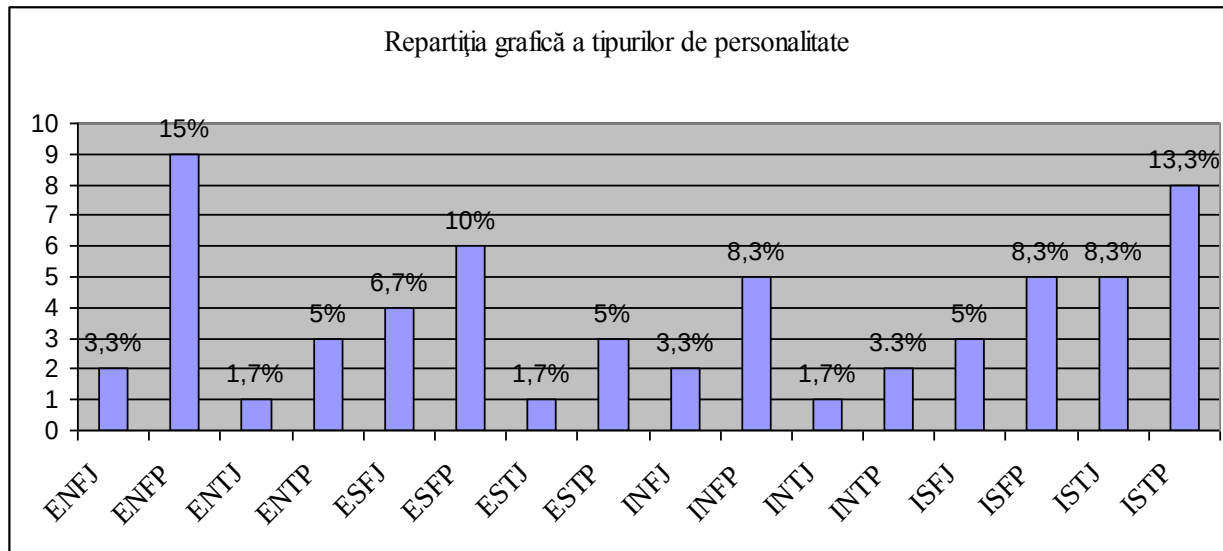


Figura nr. 3. Reprezentarea grafică a rezultatelor Inventarului de personalitate MBTI

Modurile de orientare profesională sunt prezentate în figura nr.4.: tipul convențional - 18 subiecți (30%), tipul întreprinzător - 15 subiecți (25%), tipul social-14 subiecți (23,3%), tipul artistic-7 subiecți (11,7%), tipul investigativ-5 subiecți (8,3%), tipul realist-1 subiect (1,7%).

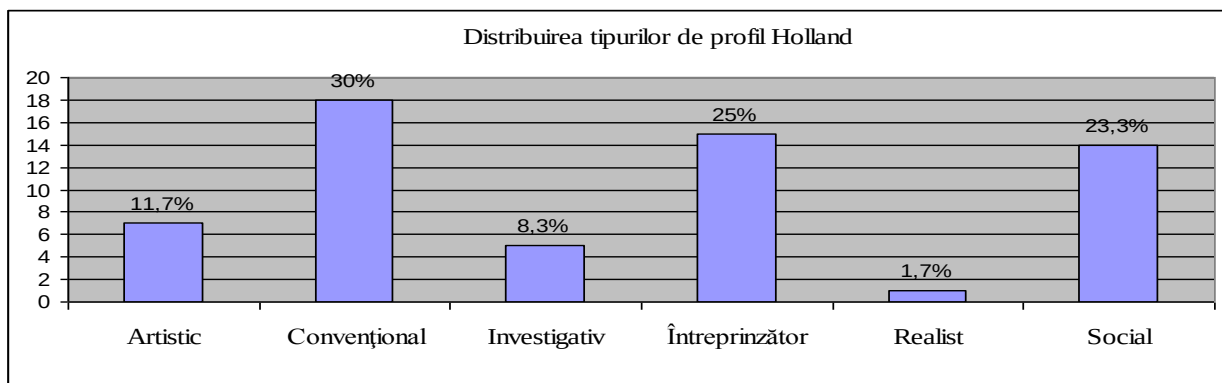


Figura 4. Reprezentarea grafică a rezultatelor Chestionarului de interese (Holland)

Rezultatele Chestionarului de delimitare a intereselor profesionale sunt prezentate în figura nr. 5. Cel mai mare număr de adolescenți se regăsesc în cadrul direcției de interes profesional „om-om” – 20 subiecți (33,3%), apoi urmează direcția „om-semn grafic” cu 14 subiecți (23,3%), după care avem direcția „om-imagine artistică” cu 13 subiecți (21,7%) , „om-tehnică” cu 7 subiecți (11,7%) și „om-natură” - 6 subiecți (10%) .

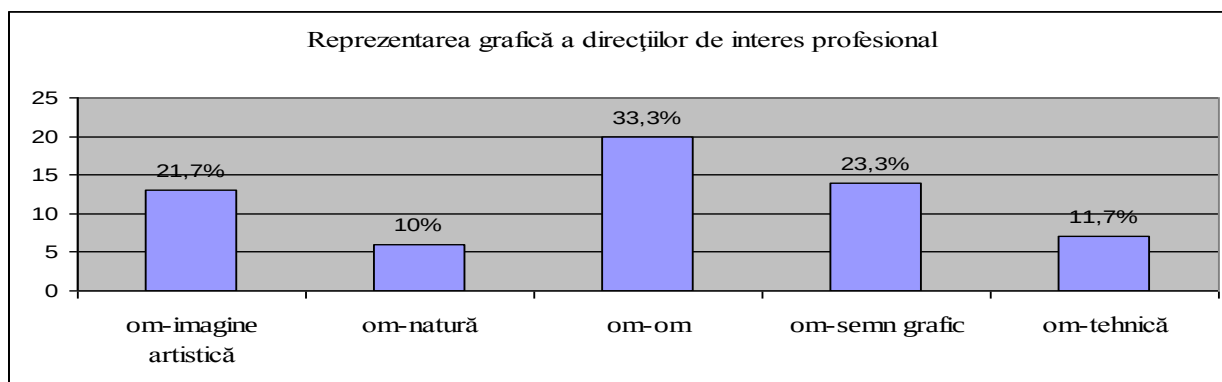
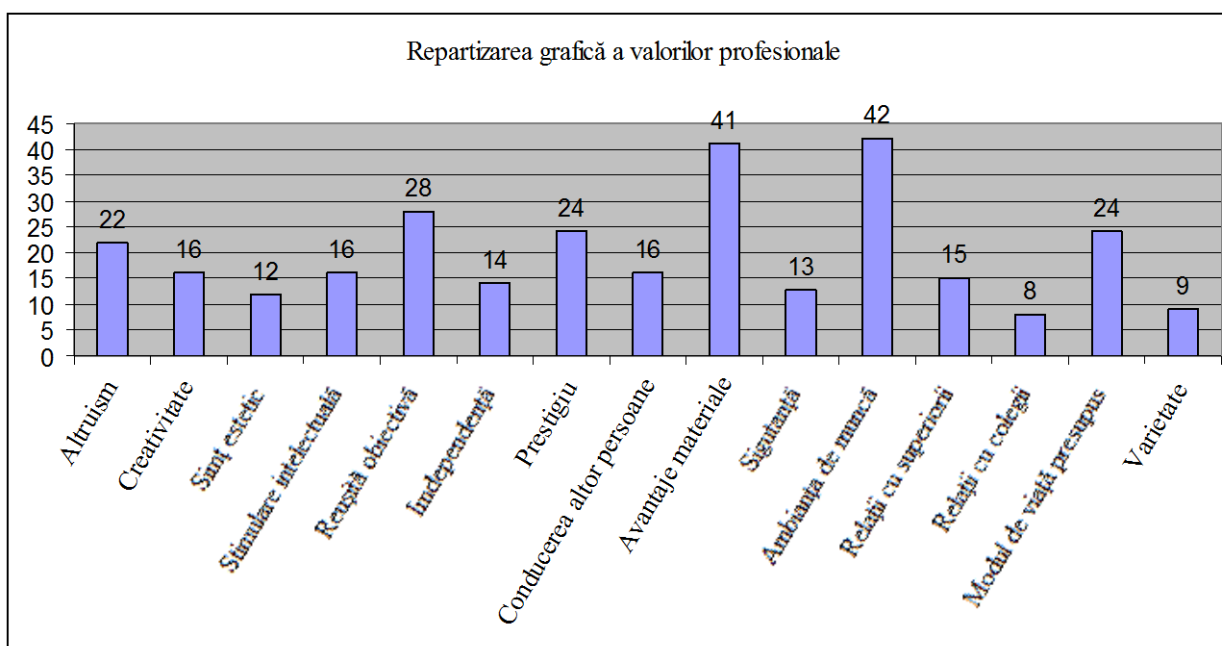


Figura nr.5. Reprezentarea grafică a rezultatelor Chestionarului de delimitare a intereselor profesionale (Klimov)

Rezultatele obținute la Chestionarul pentru identificarea valorilor profesionale sunt prezentate în figura nr. 6. Din aceasta figură observăm că valorile profesionale cele mai căutate/apreciate de adolescenți sunt: „ambianța de muncă” care reprezintă o valoare profesională pentru 42 subiecți; urmează „avantajele materiale” apreciate de 41 de subiecți; „reușita obiectivă” pe care pun accentul 28 de subiecți; „prestigiul” apreciat de 24 subiecți și „modul de viață presupus de profesie” în favoarea căruia au optat 24 de subiecți.



*Pentru fiecare subiect s-au introdus primele 5 valori profesionale cu cel mai mare punctaj

Figura nr. 6. Reprezentarea grafică a rezultatelor Chestionarului pentru identificarea valorilor profesionale (Super)

Analiza și prelucrarea datelor s-a realizat în baza programului computerizat Limbajul R versiunea 3.0.3, în care s-a procedat la definirea variabilelor, introducerea datelor și apoi prelucrarea acestora prin analiza distribuțiilor și stabilirea relațiilor existente între variabile pentru a putea mai apoi verifica ipotezele cercetării.

Prelucrarea datelor în statistica descriptivă s-a efectuat pentru rezultatele fiecărui test în parte, prin determinarea indicilor statistici de start: media, mediana, abaterea standard, precum și indicatorii de formă: skewness (asimetrie) și kurtosis (turtire), și valoarea minimă și maximă, pentru a determina tipul distribuției în dependență de care au fost selectate procedurile de prelucrare ulterioară a datelor.

Distribuțiile rezultatelor celor 60 de subiecți la variabilele testelor Inventarul de personalitate MBTI și Chestionarul de delimitare a intereselor profesionale Klimov sunt distribuții care tind spre normalitate ($\text{Skewness} < 1$; $\text{Kurtosis} < 1$).

Distribuția rezultatelor la variabilele Chestionarul de interese Holland și Chestionarului pentru identificarea valorilor profesionale se abat de la normalitate ($\text{Skewness} > 1$; $\text{Kurtosis} > 1$).

În continuare am realizat un studiu de corelație, luând în considerație de fiecare dată rezultatele a câte două teste, precum și distribuția acestor rezultate în vederea determinării metodei de corelație.

Pentru verificarea ipotezelor cercetării am purces la corelarea datelor Inventarului de personalitate MBTI cu rezultatele Chestionarului de interese Holland. În acest scop am utilizat metoda de calcul a coeficientului de corelație Spearman. Am ales această metodă reieșind din faptul că distribuția celui de-al doilea test se abate de la normalitate ($\text{Skewness} > 1$; $\text{Kurtosis} > 1$), chiar dacă avem un eșantion relativ mare.

Pentru corelarea datelor Inventarului de personalitate MBTI cu rezultatele Chestionarul de delimitare a intereselor profesionale Klimov am utilizat metoda de calcul a coeficientului de corelație Pearson (distribuțiile ambelor teste tind spre normalitate ($\text{Skewness} < 1$; $\text{Kurtosis} < 1$)), iar eșantionul este relativ mare.

Pentru corelarea rezultatelor testului Inventarul de personalitate MBTI cu rezultatele Chestionarului de identificare a valorilor profesionale (Super) am utilizat metoda de corelație Spearman (distribuția celui de-al doilea test se abate de la normalitate ($\text{Skewness} > 1$; $\text{Kurtosis} > 1$)).

În final, în baza interpretării cantitative și calitative a rezultatelor, a relației dintre anumiți factori de personalitate și orientarea academică a adolescenților, putem concluziona următoarele:

1. Tipul de personalitate ce prezintă trăsătura “Extroversiune” preferă modul întreprinzător de orientare profesională (după Holland) și apreciază următoarele valori profesionale: relațiile cu colegii, avantaje materiale și siguranță.
2. Personalitatea care este caracterizată de trăsătura “Introversiune” nu manifestă caracteristicile tipului întreprinzător de orientare profesională și apreciază mai puțin relațiile cu colegii, avantajele materiale și siguranța unei meserii.
3. Personalitatea ce se bazează pe acumularea informațiilor în baza simțurilor, caracterizată de trăsături de personalitate precum: pragmatic, senzualist, nu se identifică cu tipul artistic de orientare profesională și nu este atrasă de direcțiile artistice de interes profesional.
4. Personalitatea ce se bazează în acumularea informațiilor pe intuiție, abstracție și deducție, are multiple tangențe cu tipul artistic de orientare profesională preferând direcțiile artistice de interes profesional.
5. Tipul de personalitate care în prelucrarea informațiilor utilizează doar gândirea, este logic, rațional și obiectiv, nu manifestă caracteristicile modului social de orientare profesională și nu este atras de profesii

artistice, în schimb este orientat spre direcții tehnice de interes profesional și apreciază profesiile ce presupun stimulare intelectuală.

6. Tipul de personalitate ce prelucrează informațiile implicând afectivitatea, caracterizat de emotivitate, altruism și empatie se identifică cu modul social de orientare profesională și manifestă înclinații spre profesii artistice respingându-le pe cele tehnice, de asemenea acesta apreciază mai puțin profesiile ce implică stimulare intelectuală.

Bibliografie

1. Bocșa Eva, Munteanu Rareș. Ghid de consiliere și orientare în carieră. București, 2014.
2. Bonchiș E., Trip S., Drugaș M. et al. Introducere în psihologia personalității. Oradea: Ed. Universității din Oradea, 2006.
3. Jigău M. Consiliere și orientare, ghid. București 2000.
4. Jigău M. Consilierea carierei. București: Ed. Sigma, 2001.
5. Jung C.G. Tipuri psihologice. Ed. Humanitas, 1997.
6. Novacovici Pera. Impulsul pentru vocația ta. Ed. Stepout Publishing House, 2013.
7. Novacovici Pera. Personalitatea alfa, descoperă-ți vocația. București ,2012.
8. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Ed. Albatros, 1978.
9. Racu I., Racu Iu., Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2013.
10. Racu Ig. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău, 2014.
11. Radu Nicolae. Teste psihologice pentru orientarea în carieră și autocunoaștere. București: Ed. Polirom, 2006.
12. Psihologia personalității. Note de curs, București, 2009 [online]. [accesat 08.05.15] URL: <https://ro.scribd.com/doc/199228361/Psihologia-Personalitatii>
13. Inventarul de personalitate - myers – briggs indicator – forma g [online]. [accesat 15.04.15]; Available from: URL: <http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/Inventarul-de-Personalitate-MY53.php>
14. Trăsături de personalitate și succes profesional [accesat 10.03.15]; Available from: URL: <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/Aptitudinile-si-Temperamentul-4211232321.php>
15. Secretele celor 16 tipuri de personalitate din testul MBTI. [online]. [accesat 05.05.15]; Available from: URL: http://www.testepsihologice.net/posts/cum-sa-folosesti-la-maxim-testulmbti#.VWv_es_tmko
Primit 26.06.2015

Autorii noștri:

- Sleahțișchi Mihai**, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar
- Листопад А.А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина
- Милевская Е.П.** канд. пед. наук, стар. преподаватель кафедры логопедии и специальных методик, Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко, Украина
- Ковальчук И.И.** аспирант кафедры психолого-медико-педагогических основ коррекционной работы, Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенка, г. Каменец-Подольский, Украина
- Скворцова С.А.** доктор пед. наук, профессор, ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Одесса, Украина
- Stamatin Otilia**, dr., conf. univ., UPS "Ion Creangă" Chișinău
- Chirilă Lidia**, drd. UPS „Ion Creangă”
- Головская И. Г.** кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики практической психологии Южноукраинского педагогического университета имени К.Д.Ушинского.
- Далакова А. С.** соискатель кафедры теории и методики практической психологии Южноукраинского педагогического университета имени К.Д.Ушинского. Одесса, Украина
- Мардарова И.К.** кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина
- Княжева И. А.** доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина
- Руденко Ю.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского», г. Одесса, Украина
- Босенко А. И.** кандидат биологических наук, приват-профессор, заведующий кафедрой биологии и основ здоровья Южноукраинского педагогического университета имени К.Д. Ушинского
- Топчий М. С.** преподаватель кафедры биологии и основ здоровья Южноукраинского педагогического университета имени К.Д. Ушинского
- Руденко И.Н.** студентка 5 курса факультета физического воспитания Южноукраинского педагогического университета имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина
- Черненко Н. Н.** профессор кафедры управления учебными заведениями и государственной службы Государственное заведение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Одесса
- Jelescu Petru**, dr.hab. în psihol., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
- Ciobanu Elvira**, lector la US „Alec Russo” din Bălți, drdă la UPS „Ion Creangă” din Chișinău
- Vinnicenco Elena**, dr. în ped., catedra Psihologie, UPS „I.Creangă”
- Francesca EMILIANI**, prof., Universitatea din Bologna, Italia
- Laura PALARETI**, dr., Universitatea din Bologna, Italia
- Natalia COJOCARU**, dr., Universitatea de Stat din Moldova
- Frederica R.M.Y. CASSIS**, dr., Hospital das Clinicas, Hemophilia Center, São Paulo, Brazilia
- Alfonso IORIO**, dr., Clinical Epidemiology and Biostatistics McMaster, Canada
- Раку Ж.** доктор хабилитат психологии, профессор, ГУМ.
- Красковская В.** магистр психологии
- Racu Iulia**, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”
- Domnița Natalia**, licențiată în psihopedagogie
- Racu Igor**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”.
- Buzdugan Marcela**, licențiat în psihopedagogie

Recomandări pentru autori

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

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

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

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

- » numele și prenumele autorului, datele despre autor;
- » titlul lucrării (centrat; Bold; 12);
- » date despre recenzenți;
- » textul lucrării propriu-zise;
- » 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.