

Journal
Psychology and Special Education
"Ion Creangă"
State Pedagogical University

**PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK**



Nr. 4(53)/2018 ISSN 1857-0224

COLEGIUL DE REDACTIE:

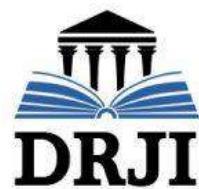
IGOR RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, **Redactor - șef**, R. Moldova
ION NEGURĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar, **Redactor - șef adjunct**, R. Moldova
PETRU JELESCU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova
JANA RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova
CAROLINA PERJAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
ELENA LOSÎI, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MARIA VÎRLAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MIHAI ȘLEAHITIȚCHI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Moldova
SERGIU SANDULEAC, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
EUGEN CORNELIU HĂVÂRNEANU, doctor în psihologie, profesor universitar, România
MARCELA RODICA LUCA, doctor în psihologie, profesor universitar, România
FRANCOIS RUEGG, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția
TATIANA MOROZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Belarus
SVETLANA VALYAVKO, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Rusia
SVETLANA HADJIRADEVA, doctor habilitat în științe administrative, profesor universitar, Ucraina



Adresa noastră:

MD 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,
tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.
e/mail: iracu64@yahoo.com; ion7neg@gmail.com
web site: <http://www.upsc.md>
<http://psihologie.upsc.md/>

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială
Publicație științifică de profil – Categoria C

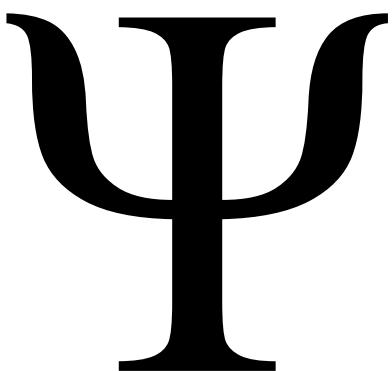


Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”
MD.2069,Chișinău,
Strada Ion Creangă 1, bloc 3.
ISSN 1857-4432 (online)
ISSN 1857-0224 (print)
Tiraj 100 ex.

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

R E V I S T A



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

Chișinău, 2018

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 4(53) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista științifică trimestrială „**Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială**” este o publicație științifică periodică de profil, menită să reflecte rezultatele cercetărilor tinerilor savanți, precum și investigațiile fundamentale și aplicative valoroase din domeniul psihologiei, psihopedagogiei, pedagogiei și asistenței sociale.

Revista apare trimestrial, cu un tiraj de 100 de exemplare, beneficiind de distribuire gratuită în mediul universitar și în rețelele de biblioteci din țară și peste hotare în varianta printată și fiind accesibilă și în variantă electronică pe pagina oficială a revistei.

Activitatea revistei este coordonată de către un Colegiu de redacție în componentă de 15 persoane, din care fac parte cercetători de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și de la alte instituții de învățământ superior și academice din țară, România, Ucraina, R. Belarus, Elveția.

Revista a fost fondată în noiembrie 2005 de către facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista este cu acces deschis (*Electronic Open Access Journal*).

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, fondatoarea revistei „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială”, **susține politica Accesului Deschis și își asumă obligația de a oferi acces la publicația în cauză.**

Revista „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială” se declară publicație științifică cu Acces Deschis, fiind o alternativă pentru publicarea și promovarea rezultatelor științifice în spațiul universitar.

Publicarea articolelor elaborate este gratuită. Autorii vor respecta criteriile stabilite în Regulamentul de evaluare, clasificare și monitorizare a revistelor științifice, aprobat prin Hotărârea CSŞDT și CNAA din 25.06. 2015 și Ghidul privind perfectarea tezelor de doctorat și a autoreferatelor, aprobat prin Hotărârea Comisiei de Atestare a CNAA, nr.AT03/11 din 23 aprilie 2009.

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.

Procedura de recenzare a articolelor este prezentată pe situl oficial al revistei <http://psihologie.upsc.md/> la compartimentul [Peer Review Policy](#) și în instrucțiuni pentru autori.

Revista apare în varianta print și online. Pe site-ul: <http://www.upsc.md/> și <http://psihologie.upsc.md/> sunt prezentate integral toate numerele revistei.

Revista este înregistrată în baze de date internaționale: DOAJ, Index Copernicus, DRJI, OCLC WorldCat și.a.

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

CUPRINS/CONTENT

Popovici Doru Vlad Agheană Viorel	Trăsături ale tipologii psihologice și somatice în relație cu activismul seniorilor din societatea contemporană 3
Листопад А. А.	Features of psychological and somatic typologies in relation to the activism of seniors in contemporary society
Racu Igor Cazan Laura	Гуманизация образования: проблемы и перспективы 13 Humanization of education: problems and perspective Umanizarea educației: probleme și perspective
Мардарова И.К	Dezvoltarea personalității școlarului mic educat în diferite medii sociale de viață 25 Personality development of primary school children from different social environments
Шевченко Р. П.	Подготовка будущих воспитателей к использованию инноваций в дошкольном образовании 41 Future kindergarten teacher training of using innovative pedagogical technologies at pre-school educational institution Pregătirea viitorilor pedagogi pentru utilizarea inovării în educația preșcolară
Раку Жанна	Эмоциональное дистанцирование у студентов специальностей морского и речного транспорта 52 Emotional distancing among students of sea and river transport specialties Distanțarea emoțională a studenților specialităților transportului maritim și fluvial
Pîslari Stela Babici Rodica	Особенности тревожности и настроения у табачных аддиктов в ранней зрелости 60 Anxiety and disposition in young adults with tobacco addiction Anxietatea și dispoziția la adulții tineri cu dependență de tutun
Pîslari Stela Racu Igor Колесник А.Г.	Dependența de internet la preadolescenți 68 Internet addiction in preadolescents Dezvoltarea empatiei la preadolescenți 80 The development of empathy in preadolescents Личностно-ориентированное управление учебно-воспитательным процессом в высшей школе 101 Personality-oriented management of educational process in higher education institutions Managementul procesului educațional centrat pe student în instituțiile de învățământ superior
Княжева И. А.	Реализация идей личностно ориентированной образовательной парадигмы в подготовке будущих воспитателей учреждений дошкольного образования 108 The implementation of the ideas of personality oriented

Акчыу В. С. Раку Ж.П.	educational paradigm in the training of future educators of pre-school education institutions Implementarea ideilor ce țin de paradigma instruirii centrate pe persoana în procesul formării cadrelor didactice pentru instituțiile preșcolare Психолого-педагогические аспекты и дидактический потенциал хореографии в развитии координационных двигательных способностей младших школьников Psychopedagogical aspects and choreography didactical potential in coordination motor abilities development in primary school children Aspecte psihopedagogice și potențialul didactic al coreografiei în dezvoltarea abilităților motrice la școlarii mici	115
Ciobanu A. Bărbuceanu Iuliana Bîrca Lucia	Specificul afectivității la copiii cu tulburări de limbaj The specificity of affectivity in children with language disorders Rolul trainingului psihologic în dezvoltarea abilităților de comunicare nonverbală și management ai impresiei a polițiștilor The role of psychological training of nonverbal communication skills and impression management development of policemen	121 129
Autorii noștri		140



TRĂSĂTURI ALE TIPOLOGIILOR PSIHOLOGICE ȘI SOMATICE ÎN RELAȚIE CU ACTIVISMUL SENIORILOR DIN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND SOMATIC TYPOLOGIES IN RELATION TO THE ACTIVISM OF SENIORS IN CONTEMPORARY SOCIETY

Doru Vlad Popovici, prof. univ., dr., Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele

Educației, Departamentul Psihopedagogie Specială

Viorel Agheană, lect. univ., dr., Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele

Educației, Departamentul Psihopedagogie Specială

CZU 159.922.63

Rezumat

Proiecțiile demografice au indicat că până în 2050 mai mult de 20% din totalul populației va avea 65 de ani sau mai mult. Procesul de îmbătrânire se manifestă diferit de la un individ la altul iar odată cu îmbătrânirea se conturează anumite trăsături care devin dominate la persoanele în vîrstă: modificări are imaginii de sine, tulburări cognitive și afective, modificări somatice. Cercetările efectuate au arătat că pentru persoanele în vîrstă sarcinile de lucru complexe și activitățile de lucru stimulative zilnice pot ajuta la protejarea funcționării cognitive și la întârzierea efectelor ireversibile cauzate de îmbătrânire.

Cuvinte cheie: îmbătrânire, seniori, trăsături psihologice, activism, muncă, îmbătrânire activă

Abstract

Demographic projections have indicated that by 2050 more than 20% of the total population will be 65 or over. The aging process manifests itself differently from one individual to another, and with aging, some features become dominant in older people: changes in self-image, cognitive and affective disorder, somatic changes. Research has shown that for older people complex work tasks and day-to-day stimulus work can help protect cognitive functioning and delay irreversible effects caused by aging.

Keywords: aging, seniors, psychological features, activism, work, active aging

O definiție largă a persoanelor vîrstnice spune despre acestea că sunt persoanele care se află în acea perioadă a vieții în care se manifestă un ansamblu de fenomene care apar ca urmare a încheierii fazei de dezvoltare și care implică schimbări semnificative din punct de vedere biologic și psihologic, schimbări care se manifestă printr-un proces de degradare graduală și diferențială. Dar aceste schimbări ireversibile nu trebuie neapărat să aibă ca urmare o anihilare a persoanelor vîrstnice și nici reducerea acestora la stadiul de asistate social, ci reprezintă doar un alt stadiu în care acestea pot funcționa ca persoane autonome și cu plus valoare socială [6].

Conform unui sondaj Eurobarometru din 2011 [13], o persoană este considerată bătrână undeva în jurul vîrstei de 57 de ani în Slovacia, dar numai la peste 70 de ani în Olanda. Deși în anumite contexte, cum ar fi ocuparea forței de muncă, oamenii pot fi considerați „mai în vîrstă” la 55 sau chiar la vîrsta de 50 de ani, în UE, o persoană este considerată ca fiind bătrână chiar înainte de a împlini 64 de ani.



Declinului biologic nu se manifestă uniform la toți indivizii. În fața îmbătrânirii nu suntem egali, starea de sănătate influențează foarte mult procesul de îmbătrânire, deoarece nu toate organele și funcțiile noastre psihologice îmbătrânesc în același ritm, unele-și păstrează capacitatele iar altele se deteriorează, suferind chiar un proces patologic. Dacă la baza îmbătrânirii biologice stau modificările suferite de diferite organe și sisteme, unele evenimente ce survin în existența vîrstnicului o precipită, adesea bătrânețea poate să fie însoțită de o vulnerabilitate crescută pe plan psihic, numită îmbătrânire psihologică.

Îmbătrânirii biologice și celei psihologice li se adaugă îmbătrânirea socială, pentru că, din păcate, bătrânețea a ajuns să fie asociată, de către cei din jur, cu boala, cu neputință, conservatorismul, lipsa de discernământ, iritabilitatea și dependența de alții. De multe ori societatea asociază îmbătrânirea cu pierderea capacitaților senzoriale și cu schimbările de mobilitate; totuși, unii cercetători au arătat că pentru majoritatea persoanelor în vîrstă, aceste schimbări nu sunt nici atât de împovărătoare, nici atât de evidente pe cât ne-am putea imagina [7].

Cu toate că procesul de îmbătrânire se manifestă diferit de la un individ la altul, literatura de specialitate, stabilește totuși diferite periodizări ale vîrstelor. Astfel, Organizația Mondială a Sănătății consideră:

- vîrsta mijlocie, medie sau de tranziție, ca fiind vîrsta până la 59 de ani;
- Perioada vîrstnică fiind între 60 și 74 de ani;
- Bătrânețea, după 75 de ani;
- Longevitatea, fiind perioada de după 85 de ani.

Conform tipului fundamental de activitate [11] avem:

- a) Subperioada de trecere la bătrânețe: 65-75 de ani;
- b) Subperioada bătrâneții medii: 75-85 de ani;
- c) Subperioada marii bătrâneți : peste 85 de ani.

Odată cu îmbătrânirea se conturează anumite trăsături care devin dominate la persoanele în vîrstă.

Modificări are imaginii de sine

Vîrstnicul trăiește un veritabil complex de inferioritate amplificat de apropierea pensionării sau de ieșirea la pensie, ca și de anturajul sau social (lipsa de tact, adversitate etc.) și constând în:

- sentimentul de inutilitate socială;



-
- subaprecierea personală;
 - pierderea sensului existenței;

Tulburări cognitive și afective

- scăderea memoriei (mai ales de tip imediat, prin scăderea atenției de fixare), ambele ușor observabile de cei din jur;
- idează, adesea mai greoaie, prin apariția mai rapida a oboselii (mai rar deteriorarea mentală, la cei care nu au avut un antrenament intelectual și/sau nu mai prestează după pensionare activitate cu caracter intelectual);
- stare depresivă - domina tulburările afective - generată atât de pierderea funcției sociale, cât și de reacția la contemplarea propriei involuții; stările depresive au frecvență mai mare: dezechilibru intern, dezechilibru în relațiile cu cei din jur, dezadaptare. Depresia este însotită de o stare de teamă față de ideea morții și regretul pentru perioadele fericite din viața individuală, stări accentuate de pierderea partenerului sau a cunoștințelor de vîrstă apropiată. Vârstnicii depresivi sunt pesimisti, inhibați, nefericiți, manifestă negativism privind socializarea, se concentreză greu.
- anxietate - apăruta în aceleași condiții dar argumentată de echipă de boală, de neprevăzut, uneori se centrează asupra ideii inevitabilului sfârșit;
- modificări comportamentale;
- emoțiile devin mai primitive în modul de manifestare – comportamentul se modifică pregnant, stările de nervozitate, iritabilitate și irascibilitate apărând fără motiv fiind extrem de frecvente.

Modificări somatice

Acestea au o determinare atât fiziolitică (de involuție), cât și psihosomatică.

Biologic, se produc o serie de modificări biochimice, trofice și funcționale ale structurilor biologice ale organismului; îmbătrânirea fiziolitică se realizează treptat din cauza faptului că organismul antrenează rezervele compensatorii și parurge forme de echilibrare proprii extrem de complexe. Fenomenul cel mai semnificativ ce apare este cel al scăderii energiei, instinctelor, dar mai ales a eficienței adaptării la mediu. Au loc modificări ale sistemelor senzoriale (auzul, văzul scad, de asemenea sensibilitatea tactilă se degradează) ceea ce duce la reactivitate motrică diminuată; scăderea excitabilității senzoriale afectează nivelul general al activității biologice.



Degradarea planului senzorial: acesta se află într-un impact discret dual (periferic și central funcțional) ce tinde să se echilibreze pe seama experienței senzoriale acumulate:

- **auzul:** scade sensibilitatea absolută auditivă; auzul fonematic devine mai puțin sensibil; apar fenomene de surditate datorate sclerozării urechii interne; afectarea celulelor centrilor corticali ai analizatorilor auditivi duce la fenomene de surditate psihică manifestată prin faptul că persoana în cauză aude dar nu înțelege; scade toleranța auditivă și crește fragilitatea auzului. În aceste condiții, prelucrarea informațiilor devine deficitară și dificilă

- **văzul:** se degradează prin scăderea capacitatei de modificare a cristalinului; are loc o reducere a câmpului vizual, a vederii stereoscopice (în relief și în profunzime); scade capacitatea discriminatorie a nuanțelor de culori și a câmpului vizual cromatic; scade claritatea imaginii, acomodarea vizuală și convergentă, acuitatea și discriminarea vizuală. În plus, după 60 ani survin unele boli degenerative: glaucomul, cataracta, dezlipirea de retină,

gerontoxonul. Există adesea o corelație importantă între arteroscleroza creierului și a retinei.

- **simțul tactil:** rece – cald, durere: sensibilitatea tactilă se degradează doar după 50 - 55 de ani; scade sensibilitatea la cald, rece și la durere; se conservă sensibilitatea pentru domenii de mare experiență senzorială, ca simțul vibratil (acest fenomen se explică prin faptul că terminațiile nervoase receptoare ale vibrațiilor se află în profunzimea pielii). Vârstnicii acuză frecvent, în absența unor cauze lezonare evidente, algii diverse (în special artralgii și mialgii), răceala a extremităților, parestezii, palpitații etc.

Importanța cunoașterii acestor tulburări somatice servește atunci când ele sunt instalate de mai multă vreme, pentru că se pot evita capcane de diagnostic în care pot cădea medicii neavizați, tentați în astfel de situații să indice analize laborioase ori medicamente active, capabile, cel mai adesea, să producă importante tulburări (chiar boli) iatrogene.

Restrângerea planului ocupațional: viața psihologică a vârstnicului este marcată major de momentul pensionării, „lipsa de ocupație” ducând la stări de apatie, dezinteres privind viața socială, depresii. Dimpotrivă, găsirea unor alternative ocupaționale stimulează procesele psihice, conservând luciditatea și echilibrul psihic general, persoanele vârstnice reușind să rămână active, cooperante, deschise la nou, cu un palier de adaptare la mediu ridicat.

Modificarea capacitatei funcționale: manifestările comportamentale diferite, ca urmare a apariției procesului de îmbătrânire, sunt interesante din perspectiva capacitatei funcționale a



individualui, deoarece aptitudinea individualului de a realiza activități cotidiene va determina definirea rolului și statutului său social.

Gradul în care un individ de vîrstă a treia este capabil să efectueze diferite activități cotidiene, determină trei categorii funcționale, după cum urmează:

- **independenții** sunt persoanele care fără nici o dificultate îndeplinesc toate activitățile cotidiene cu care se confruntă;
- **fragili** sunt persoanele care întâmpină dificultăți în îndeplinirea unor activități cotidiene;
- **dependentii** sunt cei care nu pot realiza singuri mai mult de o activitate și grupează persoane de peste 75-85 de ani, fiind considerate a fi persoane de vîrstă a patra.

Îmbătrânirea în contextul muncii

Proiecțiile demografice au indicat că până în 2050 mai mult de 20 % din totalul populației din Statele Unite va avea 65 de ani sau mai mult, în creștere cu 13% față de 2010, ceea ce probabil va conduce la o creștere semnificativă a numărului de persoane care vor face tranzitia de la muncă la pensionare în următoarele patru decenii [14]. Acest model de schimbare demografică este demonstrat și proiectat de date culese din alte țări și regiuni ce reflectă faptul că îmbătrânirea populației ca întreg este cauzată de mai mulți factori, cum ar fi îmbătrânirea generației largi de baby boomers, rata din ce în ce mai scăzută de nașteri și speranța de viață crescută [15]. Prin urmare, forța de lucru care îmbătrânește și pensionarea au devenit subiecte de cercetare importante în psihologie, gerontologie, sociologie, economie și managementul afacerilor.

Munca reprezintă poate unul din cele mai importante contexte sociale pentru indivizii care intră în maturitate și rămâne astfel până la ieșirea lor completă din câmpul muncii. Studiile au arătat în mod cert că munca și organizațiile joacă roluri importante în modelarea funcționării cognitive a oamenilor, a cunoștințelor și abilităților lor, a valorilor și motivațiilor, a experiențelor emoționale și a relațiilor lor sociale.

Așa cum au remarcat Bowen, Noack și Staudinger (2010) [3], în studierea efectului muncii asupra dezvoltării cognitive multe cercetări s-au concentrat pe asocierea dintre gradul de stimulare cognitivă la locul de muncă și modele de funcționare cognitivă concomitente sau ulterioare. Perspectiva teoretică principală care ghidează acest domeniu al cercetării o constituie ipoteza „utilizării obligatorii sub sanctiunea pierderii” [4]. Prin această ipoteză se susține că schimbările în



funcționarea cognitivă, în special reducerea capacitațiilor cognitive ce însotesc îmbătrânirea sunt cauzate în parte de suspendarea exercitării anumitor abilități și aptitudini și de lipsa provocărilor cognitive din cursul maturității și al perioadei de bătrânețe. Acest lucru se întâmplă din cauză că expunerea la provocări cognitive complexe pot stimula schimbări benefice în creier (spre exemplu, generarea de noi ramificații dendritice și de noi sinapse) care pot lărgi repertoriul cognitiv și amplifică capacitatea creierului de a compensa reducerea cogniției datorate vîrstei.

Cercetările longitudinale au susținut, în mare, ipoteza „utilizării obligatorii sub sănătinea pierderii” în contextul muncii. Schooler et al. (2004) [12], de exemplu, au demonstrat că autodirecționarea muncii (măsurată ca o combinație între complexitatea profesiei, rutinare și strictețea supravegherii) a afectat funcționarea intelectuală a lucrătorilor, 20 de ani mai târziu, într-o măsură mult mai mare decât a afectat funcționarea intelectuală autodirecționarea, după ce s-au analizat variabilele vîrstă, sex, rasă și educație. Mai mult, utilizând date dintr-un eșantion larg de veterani din Al Doilea Război Mondial, Potter, Helms și Plassman (2007) [9] au aflat că solicitările intelectuale și interacțiunea umană la locul de muncă erau asociate pozitiv cu funcționarea cognitivă, după ce s-au verificat variabilele inteligență la maturitatea timpurie, vîrstă și educația. Ei au mai descoperit că indivizii ce prezintau la maturitatea timpurie niveluri inițiale de inteligență scăzute au beneficiat mai mult de munca solicitantă intelectual decât cei cu niveluri de inteligență inițial ridicate. Aceste descoperiri sunt în concordanță cu cele relevante de studiu longitudinal Maastricht Aging Study [2] care a arătat că persoanele mai în vîrstă cu profesii solicitante intelectual au prezentat un risc mai scăzut de degradare cognitivă 3 ani mai târziu, după ce s-au verificat abilitățile intelectuale de referință, dar și un număr de diferențe individuale (de exemplu, vîrstă, sex, educație, istoric de demență în familie etc.). În sfîrșit, un studiu bazat pe o populație de gemeni suedezi [1] a evidențiat asocierea negativă dintre complexitatea ocupației profesionale predominante din viața unui individ și incidența de demență sau de Alzheimer.

Un alt set de probe pentru folosirea ipotezei „utilizării obligatorii sub sănătinea pierderii” [4] în contextul muncii are în vedere efectul ieșirii la pensie asupra funcționării cognitive a adulților în vîrstă iar concluzia a fost că cei care muncesc în profesii mai complexe și care implicau mai puțină rutină au suferit un declin cognitiv mai mare post-pensionare decât cei cu profesii mai puțin complexe și mai de rutină. Finkel, Andel, Gatz și Pedersen (2009) [5] au descoperit că după pensionare indivizii care avuseseră profesii ce implicau o muncă complexă prezintau rate mai accelerate de declin cognitiv în ce privește abilitatea spațială, față de cei ce prestaseră o muncă de o complexitate mai redusă. În fine, Rohwedder și Willis (2010) [10] au relevat că pensionarea, definită



ca „perioada în care nu se muncește pentru plată”, a fost asociată cu o scădere a memoriei, aşa cum s-a măsurat prin testul memorării de cuvinte. Dat fiind faptul că pensionarea a fost convențional considerată ca o lipsă a activităților de lucru aceste modele par să sugereze că sarcinile de lucru complexe și activitățile de lucru stimulative zilnice pot ajuta la protejarea funcționării cognitive de reducerea cauzată de îmbătrânire, venind în sprijinul teoriei „utilizării obligatorii sub sancțiunea pierderii”.

Îmbătrânirea activă în context european

Persoanele în vîrstă au o importanță foarte mare în Uniunea Europeană, atât în ceea ce privește numărul acestora, cât și a procentului lor din creșterea populației, fenomen datorat îmbătrânirii populației. Uniunea Europeană (UE) și statele sale membre au adoptat o serie de politici și programe care vizează prin acțiuni directe persoanele în vîrstă sau le susțin în diferite moduri.

Impactul îmbătrânirii demografice asupra ocupării forței de muncă în Europa este cunoscut pe scală largă ca fiind una din principalele provocări cu care se confruntă UE. Ca răspuns, UE a stabilit obiective privind ocuparea forței de muncă de către persoanele în vîrstă: vîrsta de pensionare crește în majoritatea statelor UE și reprezintă unul din cele trei domenii prioritare în care este necesară punerea în aplicare a strategiei de la Lisabona cu privire la îmbătrânirea activă. În plus, față de reformele din domeniul pensiilor, Comisia a recomandat statelor membre următoarea acțiune: eliminarea factorilor descurajatori care spun ca un lucrător muncește o lungă perioadă de timp, descurajarea pensionării anticipate, promovarea accesului la formare și stimulare prin lărgirea cunoștințelor pe tot parcursul vieții, pentru a evita erodarea competențelor lucrătorilor vîrstnici și îmbunătățirea condițiilor de lucru pentru a oferi o atracție sporită, siguranță și un mediu de lucru adaptabil pe tot parcursul vieții profesionale și menținerea stării de sănătate a lucrătorilor în vîrstă. De asemenea, un accent deosebit ar trebui pus pe politici care reflectă acțiunile întreprinse în vechimea pe care o are lucrătorul în vîrstă pentru a ajuta în vederea obținerii locului de muncă.

În 2008, CE a propus o Directivă privind tratamentul egal care să extindă interdicția discriminării pe criterii de vîrstă (precum și alte caracteristici) la protecția socială, asistența medicală, educația și furnizarea de bunuri și servicii. Deși Parlamentul European și-a adoptat poziția în 2009 (inclusiv 80 de amendamente), directiva este încă examinată în Consiliu, unde propunerea necesită unanimitate pentru aprobare. În cursul discuțiilor din noiembrie 2013, unele delegații ale statelor membre și-au exprimat rezervele cu privire la necesitatea propunerii, includerea protecției sociale și a educației în domeniul de aplicare, aspectele legate de certitudinea juridică și impactul



practic al directivei. O evaluare din 2014 a impactului directivei Parlamentului European a constatat că aceasta ar putea crea costuri semnificative pentru întreprinderile mici și mijlocii și furnizorii de servicii publice (de exemplu, în ceea ce privește asistența medicală). În plus, o revizuire actualizată de către Comisie a măsurilor din statele membre a concluzionat că multe țări dispun deja de dispoziții legislative specifice care reglementează discriminarea pe motive de vârstă, fie ca parte a dispozițiilor lor constituționale, fie prin legislație sectorială. Cu toate acestea, o serie de jurisdicții nu includ discriminarea pe motive de vârstă în domeniul protecției sociale sau al asistenței medicale; și alte câteva oferă o apărare generală de justificare în legătură cu tratamentul diferențiat pe baza vîrstei. Începând din aprilie 2014, Președinția Consiliului a continuat să lucreze la elaborarea de sugestii pentru propunerea de directivă.

În UE, îmbătrânirea activă presupune încurajarea persoanelor în vîrstă de a rămâne active, prin muncă mai îndelungată și pensionarea târzie, angajându-se în activități de voluntariat sau îngrijindu-i pe cei mai tineri membri ai familiei sau pe cei foarte în vîrstă și ducând vieți sănătoase și autonome. Poate că, în mod inevitabil, în lumina recentelor recesiuni din multe state membre, obiectivul UE 2020 privind o rată a ocupării forței de muncă de 75% din populația activă și reducerea anticipată a forței de muncă cu 1 până la 1,5 milioane de lucrători pe an în următorii treizeci de ani, a pus un accent mai mare pe menținerea angajaților în vîrstă. Pentru unii seniori, munca mai lungă poate fi necesară sau benefică din punct de vedere finanțiar, dar pentru mulți este o modalitate de a contribui la societate și de a-și menține activitățile fizice și sociale.

Reformele din ultimii ani s-au concentrat în principal pe:

- Reducerea stimulentelor pentru pensionarea anticipată în sistemele de impozite și beneficii;
- Acordarea de stimulente financiare (cum ar fi contribuțiile sociale reduse) pentru persoanele în vîrstă care continuă să lucreze sau pentru angajatorii care angajează lucrători mai în vîrstă;
- Promovarea învățării pe tot parcursul vieții și a oportunităților de formare pentru lucrătorii în vîrstă pentru a se asigura că aceștia rămân productivi;
- Dezvoltarea de noi roluri care implică echipe intergeneraționale și roluri de îndrumare sau coaching care să utilizeze în mod eficient expertiza lucrătorilor în vîrstă;
- Îmbunătățirea flexibilității organizării muncii pentru a satisface nevoile persoanelor în vîrstă, inclusiv flexibilitatea timpului de lucru, munca cu fractiune de normă și angajarea temporară, precum



și dezvoltarea oportunităților de reconciliere a responsabilităților de muncă și îngrijire (de exemplu, soții și copiii adulți care îngrijesc persoanele în vîrstă; bunicii care se ocupă de nepoți).

Politicele de ocupare a forței de muncă sunt în principal responsabilitatea statelor membre. Cu toate acestea, Strategia europeană de ocupare a forței de muncă a UE oferă un cadru pentru coordonarea politicilor și schimbul de experiență, în conformitate cu recomandările generale ale UE. În conformitate cu orientările adoptate în 2010, statele membre trebuie să sporească participarea pe piața forței de muncă a persoanelor cu vîrstă de peste 50 de ani prin intermediul politicilor de îmbătrânire activă care se ocupă de organizarea muncii și învățarea de-a lungul vieții. UE sprijină, de asemenea, dialogul dintre partenerii sociali europeni (organizațiile patronale și sindicale), care au dus la încheierea de acorduri-cadru la nivelul UE privind subiecte precum munca pe fracțiune de normă, munca la distanță și condițiile de muncă pentru lucrătorii temporari care pot facilita pentru persoanele în vîrstă continuarea muncii.

Bibliografie

1. Andel R, Crowe M, Pedersen NL, et. al. Complexity of Work and Risk of Alzheimer's Disease: A Population-Based Study of Swedish Twins. In: *Journals of Gerontology: Series B, Psychological Sciences and Sociological Sciences*, 2005, nr. 60, p.251–258.
2. Bosma, H., Martin, P. J., van Boxtel, Rudolf, W. H., Ponds, P., Houx, J. Mental Work Demands Protect Against Cognitive Impairment: MAAS Prospective. Cohort Study. In: *Experimental Aging Research*, 2003, nr.29 (1), p.33-45.
3. Bowen, C. E., Noack, C. M. G., & Staudinger, U. M. Aging in the work context. In: *Handbook of the psychology of aging*. San Diego, CA., 2005, Elsevier Academic Press, p.263-277.
4. Denney, N.W. A model of cognitive development across the life span. In: *Developmental Review*, 2004, nr.4 (2), p.171-191.
5. Finkel D. Andel R. Gatz M. Pedersen N. L. The role of occupational complexity in trajectories of cognitive aging before and after retirement. In: *Psychology and Aging*, 2009, nr.24 (3), p.563-573.
6. Fontaine, R. *Psihologia îmbătrânirii*. Iasi: Editura Polirom, 2008.
7. Miley, K.K., O'Melia, M., DuBois, B. *Practica asistenței sociale*. Iasi: Polirom, 2006.
8. Popovici, D.V. Rolul terapiei ocupaționale în recuperarea persoanelor vîrstnice. In: *Îmbătrânirea activă - Studii și cercetări*, Bucuresti: Editura Oscar Print, 2014.



9. Potter, G. G., Helms, M. J., and Plassman, B. L. Associations of job demands and intelligence with cognitive performance among men in late life. In: *Neurology*, 2008, nr.70(19), p.1803-1808.
10. Rohwedder, S., Robert, J. W. Mental Retirement. In: *Journal of Economic Perspectives*, 2010, nr. 24(1), p.119-138.
11. Schiopu, U., Verza, E. *Psihologia varstelor. Ciclurile vietii*. Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica, 1997.
12. Schooler, C., Mesfin S. M. Occupational Self Direction, Intellectual Functioning, and Self-Directed Orientation in Older Workers: Findings and Implications for Individuals and Societies. In: *American Journal of Sociology*, 2004, nr.110 (1), p.161-197.
13. Special Eurobarometer 378 Active Ageing. TNS Opinion & Social at the request of Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2011.
14. Vincent, G. K., & Velkoff, V. The next four decades: The older population in the United States: 2010 to 2050. Washington, DC: US Census Bureau, 2010.
15. Wheaton, F., & Crimmins, E. M. The demography of aging and retirement. In: *The Oxford handbook of retirement*, New York: Oxford University Press, 2013, p. 22–41.



ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

HUMANIZATION OF EDUCATION: PROBLEMS AND PERSPECTIVE

UMANIZAREA EDUCAȚIEI: PROBLEME ȘI PERSPECTIVE

Листопад А. А., д-р пед. наук, профессор кафедры дошкольной педагогики,
Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Одесса,
Украина

CZU 37.017.92

Резюме

В статье рассматривается гуманизация образования, как научная проблема. Анализируются особенности гуманизации образования в исторической ретроспективе. Очерчены теоретические основы гуманизации образования. Описаны проблемы и перспективы гуманизации образования. Рассматриваются актуальные аспекты гуманизации современного образования.

Ключевые слова: гуманизация, гуманистическая парадигма, гуманизация образования.

Abstract

The article deals with humanization of education as an academic problem. Educational humanization features in historical context are analyzed in the article. Theoretical basis of humanization of education are outlined. Problems and perspectives of humanization of education are described in the article. Actual aspects of humanization of contemporary education are described in it.

Keywords: humanization, humanistic paradigm, humanization of education.

Rezumat

În articol este tratată umanizarea învățământului ca problemă științifică. Sunt analizate particularitățile umanizării învățământului din retrospectiva istorică. Sunt schițate bazele teoretice ale umanizării învățământului. Sunt descrise problemele și perspectivele umanizării învățământului. Sunt tratate aspectele actuale ale umanizării învățământului contemporan.

Cuvinte-cheie: umanizare, paradigma umanistă, umanizarea învățământului.

Проблема гуманизации образования является наиболее актуальной в педагогике. Гуманизация образования отражает современные тенденции, основанные на многовековой традиции гуманного подхода в педагогике. Прогрессивные гуманистические идеи свободы и защиты достоинства личности, уважение и терпимость к различным мнениям нашли свое отражение в педагогических концепциях и гуманистических парадигмах различных периодов развития общества.

Проблема гуманизации образования проанализирована в различных аспектах философами: Г. С. Батищевым, В. С. Библером, Л. П. Буевой, М. С. Каганом, И. С. Коном, Е. А. Подольской; и др.; психологами: К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Бодалевым, В. В. Давыдовым, А. В. Петровским и др.; педагогами: Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревской, Б. Т. Лихачевым, А. В. Мудриком, Ю. Н. Петровым, Е. Н. Шияновым и др. Разработка целостной теории гуманизации образования содержится в трудах



М. Н. Берулавы, И.Б. Котова, Г. Б. Корнетова, Н. И. Осуховой, В.П. Лежникова и др.
Существует ряд направлений изучающих проблемы гуманизации, которые позволяют приблизиться к пониманию ее сущности.

Цель статьи: проанализировать особенности гуманизации образования в исторической ретроспективе, описать проблемы и перспективы гуманизации современного образования.

Гуманизация – термин современный, но проблема далеко не нова. Словарь по этике под редакцией И. С. Коня определяет гуманизм как принцип мировоззрения, в основе которого лежит убеждение в безграничности возможностей человека и его способности к совершенствованию, требование свободы и защиты достоинства личности, идея о праве человека на счастье и о том, что удовлетворение его потребностей и интересов должно быть конечной целью общества. [15, с. 64]. В научной литературе выделяют разные подходы к пониманию гуманизма как: характеристики морали, принципа мировоззрения и т.п.

Слово «гуманизм», указывает С. Л. Совина в статье «Педагогическая мысль эпохи Возрождения», позаимствовали у Цицерона итальянские мыслители Леонардо Бруни и Колючко Салутати, считавшие, что оно лучше всего показывает отличие их времени от средних веков. В научный оборот термин введен позднее, в 1808 году немецким педагогом Ф. Нитхаммером [17, с. 71].

Анализ литературных источников [1, 3, 5, 9, 12, 16, 19] свидетельствует о том, что проблема гуманизма всегда была в поле зрения прогрессивных мыслителей. Первым выражением гуманистических идей в истории человеческой мысли явились концепции представителей философии эпохи античности. В произведениях Пико делла Мирандола Джованни «Речь о достоинстве человека», Эразма Роттердамского «Оружие христианского воина», «Диатриба», «Похвала Глупости», Макиавелли Никколо «Рассуждение о первой декаде Тита Ливия», Монтеня Мишелья «Опыты», Бэкона Фрэнсиса «Опыты или наставления нравственные и политические», Компанелла Томмазо «Метафизика», «Город солнца» и др., гуманизм становится самостоятельным идейным движением.

Влияние идей гуманизма эпохи Возрождения с большой силой проявились в произведении великого чешского педагога XVII столетия Яна Амоса Коменского «Великая дидактика». Я. А. Коменский считал школу – «мастерской гуманности». В «Великой дидактике» он писал: «... существует закон гуманности, по которому каждый, кто только умеет, обязан немедленно помочь своему ближнему, когда тот испытывает затруднения,



особенно, когда дело идет ... не о благе одного человека, а о благе многих, и не только отдельных людей» [6].

Идеи гуманизма нашли свое отражение и в трудах отечественных мыслителей начиная с периода образования Киевской Руси. Выдающимся памятником культуры двенадцатого столетия являются работы Владимира Мономаха – «Поучение детям» и письмо к Олегу Святославичу. Владимир Мономах первым в отечественной литературе обратился к проблеме гуманизации отношений между людьми. В «Поучении детям» определилась гуманистическая вера в разум человека, в возможность усовершенствования его путем просвещения и воспитания. Безусловно, что такие идеи Владимира Мономаха способствовали утверждению гуманистических тенденций в отечественной педагогической мысли.

Гуманистические идеи Владимира Мономаха, высказанные в «Поучении детям» оказали большое влияние на развитие педагогической мысли Киевской Руси и во многом опередили свое время. Они нашли свое дальнейшее развитие в педагогических теориях, практической деятельности известных ученых братских школ: Стефана Зизания, Лаврентия Зизания, Арсения Элласонского, Памва Берынды, Кирилла Ставровецкого, Иова Борецкого, Мелетия Смотрицкого, Герасима Смотрицкого и др.

В развитии гуманистического направления в педагогической теории и практике огромную роль сыграла деятельность Киево-Могилянской коллегии. В ее стенах работали видные деятели украинской культуры того периода Иоанникий Галятовский, Иннокентий Гизель, Иосиф Горбацкий, Лазарь Баранович, Епифаний Славинецкий, Симеон Полоцкий, Феофан Прокопович, Артемий Ведель и др. Большое влияние на становление гуманного подхода в отечественной педагогической мысли оказали труды и практическая деятельность Григория Саввича Сковороды. В своих стихах, публикациях, философско-художественных произведениях, он заложил столько интересных идей, что последующее течение отечественной педагогической мысли, зачастую, можно свести к нему как к первоисточнику гуманного подхода в педагогике.

Важным этапом в развитии гуманного подхода в обучении стала просветительская деятельность: Т. Г. Шевченко, И. П. Котляревского, В. Н. Каразина, В. В. Капниста, И. С. Орлая, И. Ф. Тимковского, М. А. Максимовича, П. П. Билецкого-Носенко, А. В. Духновича, П. А. Грабовского, Леси Украинки, М. М. Коцюбинского, И. Я. Франко, Б. Д. Грінченко и др.

Как отмечает Ю. Ю. Кондуфор, «...в педагогической мысли в Украине четко



определилась гуманистическая идея веры в разум человека, усовершенствование его путем просвещения и воспитания. Культурно-просветительные деятели ясно осознавали, что передать в наследство грядущим поколениям духовные ценности народа можно лишь тогда, когда молодежь будет воспитываться в духе любви к своему народу, его языку, культуре, традициям» [5, с. 476].

Необходимо отметить, что в многочисленных книгах и статьях в наиболее общей форме и достаточно полно освещены философские, социально-политические взгляды, гуманистические идеи отдельных персонажей или групп мыслителей Украины. Несомненный интерес для наших целей представляют исследования ученых смежных наук – философии, психологии, вносящих существенный вклад в осмысление проблемы гуманизации образования. Как пишет В. Н. Турченко в статье «Гуманизм – культура – гуманитаризм»: «попытки философского обоснования необходимости гуманизма, опирающиеся на осмысливании объективных условий человеческого бытия несомненно выражали прогресс нравственного сознания» [18, с. 129].

Попытку философского обоснования процесса гуманизации науки предпринимает В. В. Мантанов в статье «Гносеологические аспекты стратегии научного поиска: гуманизация стиля мышления» [9]. В этой работе автор выделяет два аспекта (уровня) гуманизации науки: социологический и гносеологический. На каждом из этих уровней на первый план выступают специфические проблемы, вытекающие из характерной для этого уровня специфики взаимосвязей науки и общества. Гносеологический аспект связан преимущественно с потребностями методологического обеспечения гуманизации стратегии научного поиска, а это прежде всего вопрос о гуманизации стиля мышления. Под гуманизацией стиля мышления В. В. Мантанов понимает возрождение на новом витке спирали классической идеи единства истины, добра и красоты – идеи, которой вдохновляли гуманисты всех времен и народов [9, с. 110-111]. Философский анализ позволил установить, что проблема гуманизации образования имеет широкое философское значение.

Одним из источников гуманистического подхода в образовании является научное направление – гуманистическая психология. Гуманистическая психология возникла как альтернатива технократическим и манипулятивным тенденциям в психологической науке и практике. Она обратилась к исконно человеческим ценностям – свободе, самоактуализации, творчеству, любви, состраданию.

В научной литературе [16] определены следующие принципы гуманистической



психологии: «1) бытие каждого человека, обладая самоценной и безусловной реальностью является высшей общечеловеческой ценностью; 2) живой, реальный человек не сводится к совокупности психических и физиологических функций, а существует как уникальное «Я», как интегральное единство телесного, душевного и духовного опыта; 3) вся совокупность его жизненного опыта, субъективная значимость и осмысленность его решений, переживаний и поступков – основа для профессионального взаимодействия с ним психолога; 4) средства такого взаимодействия состоят не в аналитическом изучении человека, а в безоценочном понимании и безусловном принятии его уникального внутреннего мира во всей полноте и напряженности его жизненных проблем; 5) обеспечить такое взаимодействие может только его диалогическая направленность, предполагающая искренность и открытость самого психолога; 6) главная профессиональная задача – раскрыть творческий потенциал человека, способствовать его к самопознанию, саморазвитию, утолению его душевных и духовных потребностей, пониманию им своей уникальности, свободы и ответственности, собственного предназначения» [16, с. 13-15].

Центральная роль отводится при этом мотивам, обеспечивающим не приспособление к среде, не комфортное поведение, а рост конструктивного начала человеческого «Я». Самоактуализация, стремление к самосовершенствованию и выражению самого себя одна из центральных идей «Гуманистической психологии». А. Маслоу в статье «Самоактуализация» [10] описал восемь путей самоактуализации:

«1. Самоактуализация означает полное, живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью. В момент самоактуализации индивид является целиком и полностью человеком. Это момент, когда «Я» реализует самое себя.

2. Необходимо представить себе жизнь как процесс постоянного выбора. В каждый момент имеется выбор: продвижение или отступление. Самоактуализация – это непрерывный процесс; она означает многократные отдельные выборы. Самоактуализация означает выбор из возможностей.

3. Само слово «самоактуализация» подразумевает наличие «Я», которое может актуализироваться. Человек всегда уже есть нечто, по меньшей мере некоторая стержневая структура. Человеческое существо есть уже минимум определенный темперамент, биохимический баланс и т.д.

4. Всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализируется.



5. Человек не может сделать хороший жизненный выбор, пока он не начинает прислушиваться к самому себе, к собственному «Я» в каждый момент своей жизни. Для того, чтобы высказывать мнение, человек должен быть независимым от других, должен быть нонконформистом.

6. Самоактуализация – это не только конечное состояние, но также процесс актуализации своих возможностей. Самоактуализация означает реализацию своих потенциальных способностей. Человек всегда хочет быть первоклассным или настолько хорошим, насколько он может быть.

7. Высшее переживание – это момент самоактуализации. Отказ от иллюзий, избавление от ложных представлений о себе, понимание того, для чего ты непригоден, что не является твоими потенциальностями – это также часть раскрытия самого себя, того, чем ты в действительности являешься.

8. Найти самого себя, раскрыть, что ты собой представляешь, что для тебя хорошо, а что плохо, какова цель твоей жизни – все, что требует разоблачения собственной психопатологии. Для этого нужно выявить свои защиты и после этого найти в себе смелость преодолеть их» [10, 102-117].

На основе гуманистической психологии в 20-х гг. XX столетия получает распространение – «Гуманистическая этика». Гуманистическая этика представляет собой многообразные идеиные течения, процесс организационного оформления которого интенсивно продолжается в наши дни. Она ориентирована на человека, его жизнь, свободу и интересы. Видными представителями которой являются У. Файт, И. Бэббит, К. Гарнет, И. Левин. Для гуманистической этики человек, его бытие и свобода – высшая ценность и цель, а все, что служит самореализации человеческой сущности, признается средством и гарантом достижения цели.

Касаясь вопросов, связанных с подготовкой будущих учителей, Р. Бернс в книге «Развитие «Я» – концепции и воспитание» [2] говорит о настоятельной необходимости наряду с основательным знанием предмета студентами, развитие у них таких качеств, как: эмпатия, искренность, положительное самовосприятие, отсутствие тревожности и неуверенности в себе. В программу педагогических учебных заведений, указывает Р. Бернс, должны быть включены не только академические знания и набор педагогических рекомендаций. По мнению Р. Бернса, будущему учителю необходимо овладеть принципом саморазвития, иначе



он не сможет оказывать другим помочь в этом процессе [2].

Роберт Бернс так формулирует основные принципы, которым должен следовать в своей работе учитель, стремящийся добиться гуманизации межличностных взаимоотношений с учащимися: «1) с самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие; 2) он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности; 3) он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению; 4) он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи; 5) важно чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося; 6) он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его; 7) он должен быть активным участником группового взаимодействия; 8) он должен открыто выражать в группе свои чувства; 9) он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого 10) наконец, он должен хорошо знать самого себя» [2, с. 328-329].

Гуманизация образования, отмечается в авторской концепции С. У. Гончаренко и Ю. И. Малеванного «Гуманитаризация общего среднего образования» – отражает в образовательном процессе тенденции гуманизации современного общества [4]. По мнению авторов концепции, в основе гуманизации образования лежит решительный поворот образовательного заведения к личности ученика, обеспечение максимально благоприятных условий для выявления и развития его задатков и способностей на основе доверия к нему, принятия его личностных целей.

Аналогичного подхода при исследовании проблемы гуманизации образования придерживается Е. Н. Шиянов в работе «Гуманизация профессионального становления педагога». По его мнению, гуманизация образования – «социально-педагогический феномен, отражающий современные общественные тенденции в построении и функционировании системы образования, в том числе и педагогического [19, с. 80].

Сущность данного феномена по мнению Е. Н. Шиянова выявляется на пересечении нескольких смысловых координат. Прежде всего, гуманизация образования представляет собой процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческого труда, познания и общения. Ведущая идея гуманизации образования – развитие активно-творческих возможностей человека, его интеллектуально-нравственной свободы. Гуманистическая цель



педагогического образования предполагает иные, отличные от традиционных, подходы к организации подготовки будущего учителя. Их практическая реализация, как пишет Е. Н. Шиянов, предполагает такие подходы как культурологический, диалогический и индивидуально-творческий [19, с. 80].

В своем диссертационном исследовании «Тенденции развития педагогического образования в Украине (теоретико-методологический аспект)», В. И. Луговой анализируя закономерности структурирования, функционирования, эволюции педагогического образования как особой целостной и органичной части образовательной системы делает вывод, что в Украине четко сложилась тенденция создания концепции гуманной педагогики. В связи с этим, по его мнению, внимание сегодня должно быть сосредоточено на подготовке нового поколения педагогических работников, повышение общей культуры, профессиональной квалификации и социального статуса педагога до уровня, что отвечает его роли в обществе [8].

Под гуманизацией образования Ю. А. Нарижный в работе «О сущности гуманизации и гуманитаризации», понимает процесс: «1) гармонизации, совершенствования, очеловечивания всей системы отношений (студент-студент; студент-преподаватель; студент-администрация; преподаватель-преподаватель; преподаватель-администрация), формирование системы отношений на основе солидарности и сотрудничества; 2) создание благоприятного морально-психологического климата в макро- и микроколлективах; 3) демократизация образовательного процесса» [12, с. 13].

Систему принципов гуманизации педагогического процесса предложил Ш. А. Амонашвили [1]. Данная система охватывает все основные стороны и этапы педагогического процесса и стала основой для разработки личностно-ориентированной дидактики. Автор раскрывает систему принципов следующим образом: 1. Принцип познания и усвоения ребенком в педагогическом процессе истинно человеческого. 2. Принцип познания ребенком в педагогическом процессе себя как человека. 3. Принцип совпадения интересов ребенка с общечеловеческими интересами. 4. Принцип недопустимости использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать ребенка на антисоциальные проявления. 5. Принцип предоставления ребенку в педагогическом процессе необходимого общественного пространства для наилучшего проявления своей истинной индивидуальности. 6. Принцип очеловечивания обстоятельств в педагогическом процессе. 7. Принцип определения качеств формирующейся личности ребенка, его образованности и развития в



зависимости от качества самого педагогического процесса [1, с. 167].

В статье «Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий» Н. Осухова предложила следующие ценностные ориентации, необходимые для того, чтобы педагог смог реализовать идею гуманизации школы в практике своей работы: 1) отношение к педагогической деятельности как призванию, миссии, мотивационная направленность учителя не только на преподаваемый предмет, но в первую очередь на ребенка; 2) педагогический гуманизм, который невозможен без принятия себя и учеников. Он выражается в доверии и уважении к детям, уверенности в их способностях и возможностях в том, что каждый из них «равноценен» учителю; 3) эмпатическое отношение к ученикам, предполагающее стремление и умение чувствовать другого как самого себя, вставать на его позицию, понимать внутренний мир ребенка, чувствовать и принимать его проблемы, переживания; 4) диалогизм, как желание и умение слушать и слышать ребенка, способность излагать учебный материал как ответ на возникающие у детей вопросы, вести межличностный диалог на основе равенства позиций, взаимного уважения и доверия; 5) сотрудничество, как установка на взаимодействие с учеником, (а не воздействие на него) в процессе совместной деятельности и общения; стремление и умение обеспечить детям позицию соавторов учебного процесса, которые вместе с учителем участвуют в постановке целей урока, выборе средств их достижения, анализе достигнутых результатов [14, с. 30].

Для комплексного и многопланового изучения проблемы гуманизации обучения неоспоримую помощь оказывает работа Д. Ф. Крюковой «Методологические аспекты развития творческих потенций личности в процессе обучения». В данной статье сделана попытка определить методологические условия, способствующие гуманизации образования студентов: 1. Обеспечить студенту статус субъекта учебной деятельности. 2. Организация гуманистического педагогического общения и взаимодействия. 3. Развитие разнообразных форм и методов управления учебной деятельностью, приемов внутреннего контроля за овладением знаниями и умениями. 4. Действенная, гуманистически окрашенная и педагогически целесообразная помощь студенту в процессе решения проблемных задач [7, с. 233].

Значительный интерес представляет работа психолога А. Б. Орлова «Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя», предлагающего систему психолого-педагогических принципов организации личностного педагогического взаимодействия. Предложенная им система включает четыре принципа: 1. Принцип



диалогизации педагогического взаимодействия. 2. Принцип проблематизации. 3. Принцип персонализации. 4. Принцип индивидуализации. А. Б. Орлов указывает на тесную взаимосвязь всех четырех психолого-педагогических принципов организации гуманистического педагогического взаимодействия. Все они служат актуализации творческого потенциала личности в процессе обучения, при этом действительная реализация любого из этих принципов невозможна без реализации всех других [13, с. 21-23].

В своей работе «Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат» Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская рассматривают обучение как процесс, направленный на ученика как на «центральную фигуру» этого обучения. Ученик, по их мнению, является основным участником всякого образовательного процесса, отвечающего ценностям и интеллектуальным способностям личности. Что же касается учителя, то он, по их мнению, выступает в роли человека, облегчающего процесс учения, он создает атмосферу «взаимного доверия и живого общения, позволяющего осуществлять самореализацию человека в процессе обучения» [11, с. 11].

Идея сотрудничества – одна из ведущих в гуманистической педагогике. Как указывает Ю. З. Гильбух в своей статье «Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся» [3, с. 81]. «Начиная с Сократа идея сотрудничества педагога с учащимися, их товарищеского единения составляет основу развития гуманистической педагогической мысли» По мнению Ю. З. Гильбуха совместная деятельность не может осуществляться без координации усилий ее участников, следовательно, без руководящего начала. Как указывает автор, пусть руководство будет распределенным, переходящим (в зависимости от характера решаемой задачи) от одного партнера к другому и вновь к первоначальному лидеру, но оно должно быть. Типы совместной деятельности руководителя и руководимого по мнению Ю. З. Гильбуха могут осуществляться на основе двух стилей: 1. Авторитарного (подчинения руководимых руководителю). 2. Демократического (сотрудничества между ними) [3, с. 81].

Основываясь на анализе данных теории и практики, мы раскрываем сущность гуманизации образования, как целостный целенаправленный процесс высокоорганизованной взаимообусловленной комплексной образовательной деятельности, базирующейся на субъективности отношений, уважении друг к другу участников образовательного процесса, доверии, принятии личностных потребностей, мотивов и целей. Мы можем сделать вывод, что исследование проблемы гуманизации образования осуществляется в следующих направлениях: 1) Обогащении содержания образования понятиями, идеями, теориями,



знаниями, умениями, навыками, которые способствуют гуманизации, а также поиску технологий, предусматривающих сотрудничество и створчество участников образовательного процесса. 2) В изучении и формировании мотивационной сферы участников образовательного процесса в контексте ее влияния на процесс гуманизации образования.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. / Ш. А. Амонашвили – Минск.: Университетское, 1990. – 359 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. / Р. Бернс – М.: Прогресс, 1988. – 420 с.
3. Гильбух Ю. З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся. / Ю. З. Гильбух // Сов. педагогика. – 1990. – №5. – С. 81-87.
4. Гуманітарізація загальної середньої освіти: Проект концепції /Авт. С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальованний. – К., 1994. – 36 с.
5. История Украинской ССР в 10-ти т. / Редкол.: Ю. Ю. Кондуфор (пред) и др. – К.: Наукова думка, 1985. – Т.2 – 590 с.
6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х. т. / Я. А. Коменский. – М., 1982. – Т.1 – С. 242-276.
7. Крюкова Д. Ф. Методические аспекты развития творческих потенций личности в процессе обучения / Д. Ф. Крюкова // Теория, методология и практика научного и технологического творчества. Материалы международной научно-практической конференции. – Одесса: ОПУ 1993. – С. 237-238.
8. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий: Автореф. дис... докт.пед.наук. – К., 1995. – 48 с.
9. Мантанов В. В. Гносеологические аспекты стратегии научного поиска: гуманизация стиля мышления / В. В. Мантанов // Взаимодействие научно-технического и социального прогресса: Сб. науч. тр. – Новосибирск... Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – С. 107-114.
10. Маслоу А. Самоактуализация. / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппернейтер, П. А. Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 102-117.
11. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
12. Нарыжный Ю. А. О сущности гуманизации и гуманитаризации / Ю. А. Нарыжный // Гуманізація і гуманітарізація – пріоритетний напрямок в галузі вищої освіти. Міжнародна



науково-практична конференція. Тези доповідей. – Дніпропетровськ. 1992. – С. 13-14.

13. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988 – №1. – С. 16-26.
14. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий / Н. Осухова // Вестник высшей школы. – 1991. – №12 – С. 30-36.
15. Словарь по этике / Под ред. И. С. Кона. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – 445 с.
16. Советская ассоциация гуманистической психологии (проект положения) // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 13-16.
17. Совина С. Л. Педагогическая мысль эпохи Возрождения / С. Л. Совина // Актуальные проблемы и историография истории зарубежной педагогики: Сб. науч. трудов. / Ред: К. И. Салимова и др. – М.: изд. АПН, 1987. – С. 70-81.
18. Турченко В. Н. Гуманизм – культура – гуманитаризм. / В. Н. Турченко // Философия и ее место в культуре. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние 1990. – С. 12-14.
19. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е. Н. Шиянов // Сов. педагогика – 1991. – №9. – С. 80-84.
20. Lystopad O. A. Forming Students’ Motivation For Creativity By Means of Edward De Bono’s “Six Thinking Hats” Technique / O. A. Lystopad, I. K. Mardarova, Kuk Tomash.// Наука і освіта : науково-практичний журнал. – 2017. – № 8. – С. 93–96.



DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ȘCOLARULUI MIC EDUCAT ÎN DIFERITE MEDII SOCIALE DE VIAȚĂ **PERSONALITY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN FROM DIFFERENT SOCIAL ENVIRONMENTS**

Racu Igor, dr. habilitat în psihologie, profesor universitar, UPSC „Ion Creangă”

Cazan Laura, master în psihologie, Suceava, România

CZU 159.923.2

Rezumat

În acest articol prezentăm rezultatele unei cercetări teoretico experimentale privind problema dezvoltării personalității la vîrstă școlară mică. Au fost realizate experimentul de constatare, experimentul formativ și experimentul de control. Au fost constatate diferențe în dezvoltarea personalității elevului mic în funcție de a) mediile sociale diferite de viață (familii complete, familii incomplete); b) mediul de trai (mediul urban și mediul rural); c) de gen (băieți și fete). În experimentul formativ a fost demonstrată posibilitatea de dezvoltare a personalității în condiții experimentale.

Cuvinte cheie: personalitate, elevul mic, dezvoltare, trasături de personalitate.

Abstract

The article presents the results of theoretic and experimental research on the problem of personality development in primary school children. Constatative, formative and control experiments were realized. The difference in personality development in primary school children according to the different social environment (complete and incomplete families), the living environment (urban and rural), and gender (boys and girls) were established. In the formative experiment, the possibility of personality development was demonstrated.

Keywords: personality, primary school children, development, traits of personality.

Personalitatea este un domeniu extrem de cercetat de-a lungul timpului. Actualitatea cercetării noastre este determinată prin realizarea unui studiu comparativ al dezvoltării personalității elevului mic în dependență de medii sociale diferite de viață.

I. Dafinoiu în lucrarea „Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul” (2002) ne explică problematica definirii personalității: „termenii persoană și personalitate sunt atât de utilizați în limbajul cotidian, încât fiecare are sentimentul întrebunțării lor corecte în cele mai diverse situații. În schimb, utilizarea lor ca termeni ai științei psihologice pune atâtea probleme încât, parafrându-l pe P.Fraisse, am spune că istoria psihologiei se confundă (între anumite limite) cu istoria răspunsurilor la întrebarea „Ce este personalitatea?” [3, p.23].

Renumitul psiholog G.W.Allport definește personalitatea ca fiind: ”organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic”[1, p. 38].

De asemenea, același autor consideră că personalitatea reprezintă „ceea ce o persoană este în mod real, indiferent de modul în care ceilalți îi percep calitățile sau de metodele pe care le studiem” [1, p. 39].



M. Golu consideră că personalitatea este un: "ansamblu de condiții interne care se structurează la nivelul fiecărei persoane sub forma unor însușiri sau trăsături psihice, relativ stabile. Aceste condiții interne au rol de mediere și filtrare a solicitărilor externe la care este supus omul în decursul vieții sale" [5, p.23].

În concepția psihologului român P. Popescu - Neveanu personalitatea este „subiectul uman considerat ca unitate bio-psiho-socială, ca purtător al funcțiilor epistemice, pragmatice și axiologice sau un microsistem al invariațiilor informaționali și operaționali ce se exprimă constant în conduită și sunt definitorii sau caracteristici pentru subiect.” [6, p. 28].

În accepțiunea sa cea mai largă, termenul de personalitate denumește ființa umană considerată în esență ei socială și înzestrarea ei culturală. Personalitatea este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerei și explicării – la nivelul teoriei științifice- a modalității de ființare și funcționare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană [3].

Fiecare personalitate însumează un ansamblu de valori, iar fiecare dintre noi ne modelăm structurile profunde de personalitate după împrejurările în care se află și se dezvoltă comportamente conforme cu statusul său de: părinte sau copil, profesor sau elev, șef sau subordonat, producător sau consumator, de fiecare dată apărând ca un personaj mai mult sau mai puțin original.

Perioada ce cuprinde ciclul claselor primare este numită cea a elevului mic (șase/șaptezece/unsprezece ani). Această perioadă se consideră uneori sfârșitul copilăriei; alteori este prezentată ca având particularități de vîrstă asemănătoare cu cele din vîrstă preșcolară, ca etapă de debut primar al preadolescenței [10].

Psihologia vîrstelor concepe dezvoltarea ființei umane ca o devenire complexă, unitară și integratoare, ce se realizează în trei planuri fundamentale: biologic, psihic și social. Dezvoltarea biologică constă în procesul de creștere și maturizare fizică a organismului, în schimbări cantitative și calitative ale activității nervoase superioare. Dezvoltarea psihică se referă la apariția și manifestarea proceselor, însușirilor, stărilor și structurilor psihice la nivele funcționale tot mai înalte, care să permită adaptarea individului la condițiile și cerințele mediului natural și sociocultural. Dezvoltarea socială implică amplificarea posibilităților de relaționare cu ceilalți și acomodarea optimă a propriei conduite cu multiplele cerințe sociale. Maturizarea este procesul ce presupune modificările organice și nervoase ce apar în funcțiunea factorilor genetici. Dezvoltarea psihică este condiționată și determinată și de maturizarea organică și fiziologică. Maturizarea, cu mecanismele ei programate ereditar, direcționează din interior dezvoltarea individuală și se produce relativ spontan,



sub influența elementelor ereditare. Maturizarea psihică reprezintă nivelul optim atins de individ în concordanță cu cerințele sociale și posibilitățile interne pe care le are. Este determinată atât de maturizarea logică cât și de activitatea externă [8].

În literatura psihopedagogică românească, sunt considerați ca factori ai dezvoltării ontogenetice ereditatea, mediul și educația. „Ereditatea este însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generație la alta, mesajele de specificitate (ale speciei, ale grupului, ale individului) sub forma codului genetic” [2, p. 25].

La vîrsta școlară mică se dezvoltă procesele cognitive (senzații, percepții, reprezentări, gândirea, limbajul, memoria și imaginația), dar copilul își restructurează viața psihică și în plan afectiv-motivațional, în planul voinței și atenției.

Comparativ cu alte perioade, în mica școlaritate transformările psihice se fac lent și nespectacular, dar ele sunt fundamentale pentru evoluția ulterioară a copilului. Este, în primul rând, interesantă latura orientării generale, concretizată în abandonarea unor interese pregnante manifestate în perioada preșcolară, ca desenul și modelajul. Școlarul mic dă impresia că este mai puțin spontan în realizarea produselor sale. Aceasta pentru că el este mai atent, mai exigent față de tot ceea ce întreprinde și face, încearcă o evaluare a produselor sale în raport cu alții și tinde să introducă modele din conduită adultă [11].

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

Studiile efectuate de-a lungul timpului au demonstrat că există diferențe de manifestare a personalității școlarului mic în funcție de mediul social de viață în care își desfășoară activitatea.

În funcție de mediul în care își dezvoltă activitatea, de familia în interiorul căreia își definitivează personalitatea sau de genul căruia îi aparțin elevii mici cu vîrsta cuprinsă între 6,7 ani-10,11 ani dezvoltă manifestări diferite ale personalității. Apar mai multe situații și anume: unii preferă lucrurile în locul oamenilor, le place să lucreze singuri, evitând confruntările, sunt exigenți și rigizi în normele personale; sunt critici, opozanți și duri sau exprimă: “deschidere”, “căldură”, afectuozitate, un caracter plăcut, agreat. Copiii din această categorie sunt apropiati, primitivi, tandri, amabili, capabili să-și exprime emoțiile, dispun de capacitate de adaptare, sunt sensibili și se interesează de alții. Sunt generoși în relațiile personale și nu le este frică de critică.



În familiile complete întâlnim copii echilibrați emoțional, iar în cele incomplete identificăm copii cu excitație mărită, sau super reactivitate la stimulii excitanți, provocatori, uneori activismul mărit se asociază cu înfumurare. Pentru acești copii este caracteristică neliniștea motoră, distragerea, insuficientă concentrare a atenției. Formarea acestei calități este legată de particularitățile de temperament și de condițiile de educație. Alții dau dovadă de oportunism, ocolirea regulilor și legilor și de lipsa simțului datoriei sau tendință de delăsare și neglijență. Copii din această categorie nu fac eforturi pentru a participa la acțiunile colective, manifestând independență de orice influență a grupului. Sunt toleranți la tensiuni psihice. Unii sunt exigenți, cu un simț al datoriei și responsabilității ridicat, sunt prevăzători, conștiincioși, moralizatori, preferând tovărășia oamenilor serioși și harnici decât a celor amuzanți. Fiecare copil este deosebit unul de altul, fie în dependență de gen, rasă, caracter sau comportament. De asemenea și personalitatea școlarului mic va avea manifestări diferite în funcție de mediile sociale diferite de viață în care se dezvoltă.

Scopul cercetării date este studierea personalității școlarului mic educat în diferite situații sociale de viață.

Ipotezele cercetării:

1. Presupunem diferențe în trăsăturile de personalitate la elevii mici în funcție de: a) mediile sociale diferite de educație (familii complete, familii incomplete); b) mediul de trai (mediul urban și mediul rural); c) de gen (băieți și fete).

2. Implicarea elevilor mici în programul de intervenții psihologice va permite influență pozitivă asupra dezvoltării personalității lor.

La nivel experimental am administrat: observarea directă; experimentul (de constatare, formativ și de control) în cadrul căruia s-au utilizat chestionarele: „*Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck*”, „*Chestionar de personalitate Eysenck*”, „*Chestionar pentru copii CPQ*”.

Vom prezenta succint chestionarele administrate în experimentul de constatare.

Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck

Testul constă din 40 de afirmații grupate în patru blocuri a câte 10 întrebări fiecare. Fiecare afirmație are trei variante de răspuns: „deseori” – apreciat cu două puncte; „uneori” – apreciat cu un punct; și „nu” – apreciat cu zero puncte. Pentru fiecare bloc de afirmații se calculează punctajul total. În cel dintâi bloc se observă starea de anxietate, în al doilea – starea de frustrare, în al treilea – starea de agresivitate, în al patrulea – starea de rigiditate.



Toate stările cercetate (anxietate, frustrare, agresivitate, rigiditate) sunt apreciate în corespundere cu cele trei niveluri luând în considerare punctajul total: 0 – 7 lipsa stării date; 8 – 14 – nivelul moderat al stării identificate; 15 – 20 – nivel ridicat al stării evaluate.

Chestionar de personalitate Eysenck

Chestionarul cuprinde 57 de întrebări la care subiectul trebuie să răspundă prin cuvintele „Da” sau „Nu”, în conformitate cu coresponderea sau necoresponderea felului său de a fi. Testul poate fi aplicat atât individual, cât și colectiv.

Chestionar pentru copii CPQ

Chestionarul pentru copii CPQ este o modificare a chestionarului 16 PF Cattel pentru adulți și se aplică între vîrstă de 8 – 12 ani. Testul cuprinde variante paralele A și B, fiecare are câte 60 de itemi și este construit din 12 scale/factori care reflectă caracteristicile unor calități ale personalității. Fiecare factor este analizat în funcție de continuitatea unei calități și este caracterizat prin două variante extreme sau doi poli ai acestei continuități. Scalele testului sunt: Factorul A: Schizotimie vs. ciclotimie; Factorul B: Inteligență; Factorul C: Instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională; Factorul D: Indiferență vs. excitabilitate; Factorul E: Supunere vs. dominanță; Factorul F: Îngrijorare vs. nepăsare, Factorul G: Supraeu slab vs. forță supraeului, Factorul H: Thredia vs. parmia; Factorul I: Harria vs. premsia; Factorul O: Încredere vs. tendință spre culpabilitate; Factorul Q3: Sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic; și Factorul Q4: Tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată.

Valorile minime ale testului cuprind intervalul de la 1 la 3, valorile medii de la 4 la 7 și valorile maxime cuprind intervalul între 8 și 10 unități standardizate.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 100 de școlari mici de 9 și 10 ani selectați în funcție de variabilele pe care le-am implicat în schema experimentală în cadrul experimentului de constatare (tip de familii, mediu de trai, gen).

La început vom prezenta eșantionul de cercetare în funcție de variabilele clasificatorii implicate în schema experimentală.

În experimentul de constatare au participat 47 de băieți (47,0%) și 53 de fete (53,0%); 35 (35,0%) de elevi din mediu rural și 65 (65,0%) din mediu urban; din familii complete sunt 56 (56,0%) de copii și din familii incomplete 44 (44,0%).

Chestionarul „Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck”.

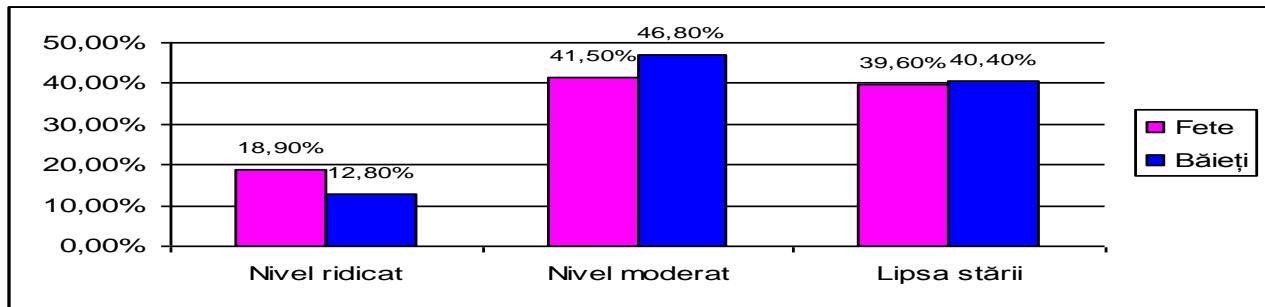


Fig. 1. Scala „anxietate”, în funcție de variabila gen

Remarcăm că în cazul subiecților noștri 10 (18,9%) dintre fete și doar 6 (12,8 %) dintre băieți au un nivel mai ridicat al anxietății. La nivelul moderat sunt: 22 (41,5%) de fete și 22 (46,8%) băieți. O diferență mai puțin pronunțată este în ceea ce privește lipsa stării de anxietate: 21 (39,6%) fete și 19 (40,4%) băieți.

Menționăm că un număr de 16 copii au un nivel ridicat de anxietate fapt care trebuie luat în considerare de învățători, părinți, psihologi în vederea organizării corecte a procesului instructiv-educativ cu această categorie de copii. În același timp credem că acești copii trebuie să fie ajutați să depășească acest nivel înalt de anxietate de către specialiștii psihologi.

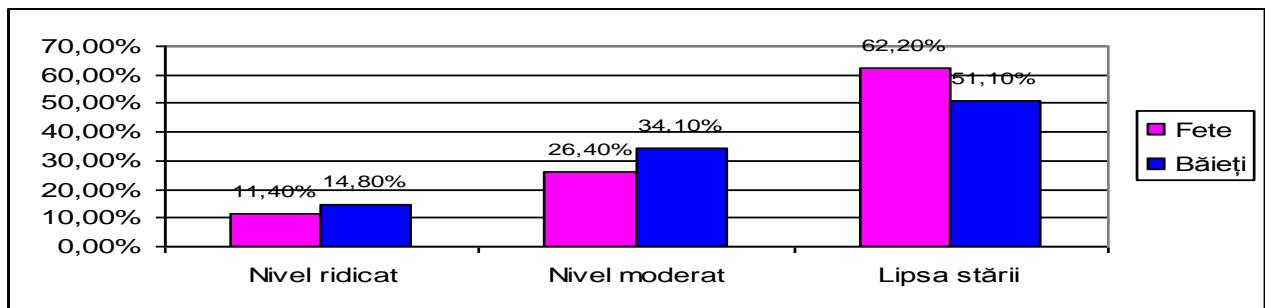


Fig.2. Scala „frustrare”, în funcție de variabila gen

În ceea ce privește scala frustrare, 6 (11,4%) dintre fete se situează la nivelul ridicat al acestui indicator comparativ cu 7 (14,8%) dintre băieți. Băieții înregistrează la nivelul moderat un nr.16 (43,1%), iar fetele 14 (26,4%). Lipsa stării o constatăm la 33 (62,2%) de fete față de doar 24 (51,1%) băieți. 13 copii au nivel ridicat al frustrării, de aceea părinții și profesorii nu trebuie să percepă frustrarea ca pe un atac, ci ca pe o absență a unor repere interioare care nu-i permit o reglare optimă a trăirilor. Copiii trebuie înțeleși de cei implicați în procesul educativ și integrat în acesta.

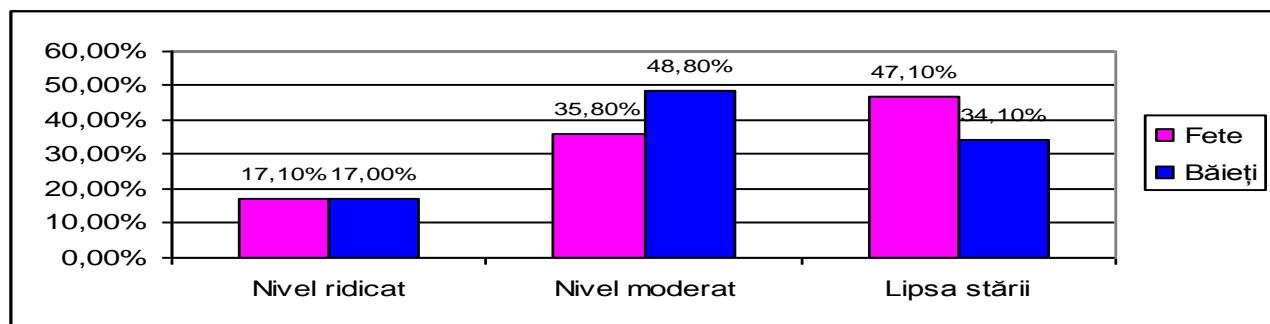


Fig.3. Scala „agresivitate”, în funcție de variabila gen

Un procent aproximativ egal, respectiv 9 (17,1%) fetele și 8 (17,0 %) băieții au înregistrat subiecții noștri în ceea ce privește nivelul ridicat al agresivității. La nivel moderat, s-au situat 23 (48,8%) dintre băieți, iar fetele 19 (35,8%). Lipsa stării manifestă 25 (47,1%) dintre fete comparativ 16 băieți ce se regăsesc la un procent de (34,1%). Din numărul total, 17 dintre subiecți au un nivel al agresivității ridicat , ceea ce nenecesită o atenție sporită deoarece ea poate răni fizic și psihic , redeschide răni nevindecate , poate leza demnitatea persoanei într-atât încât aceasta să fie afectată pentru tot restul vieții.

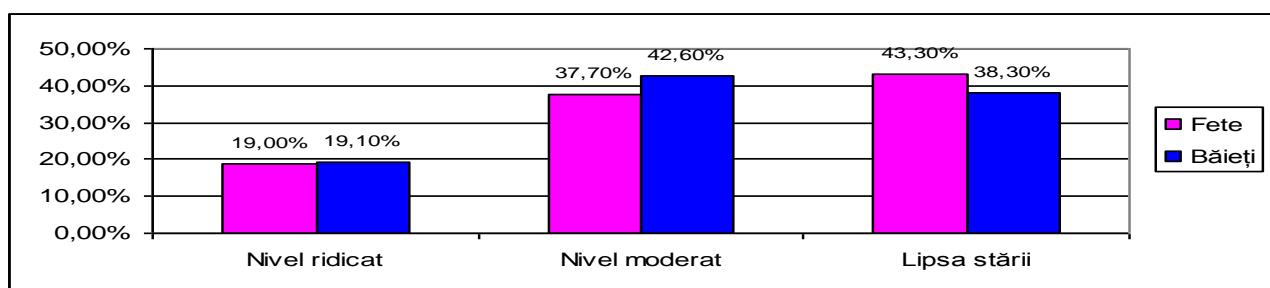


Fig. 4. Scala „rigiditate”, în funcție de variabila gen

Analizând „rigiditatea” observăm că cei mai mulți dintre subiecții noștri se identifică la lipsa stării, respectiv: 23 (43,3 %) fete, iar băieții 18, reprezentând un procent de (38,3%). La nivel moderat se situează un număr de 20 (42,6%) băieți și 20 (37,7%) fete, iar nivelului ridicat al rigidității îi corespunde un procent aproximativ egal: 19,1% băieții, fetele 19,0 %, reprezentând un număr de 9 respectiv 10. Totalul copiilor cu un nivel ridicat al rigidității este de 19. Trebuie lucrat în mod deosebit cu aceștia pentru ai ajuta să o depășească și pentru a face față cu succes procesului instructiv – educativ.

Chestionarul de personalitate Eysenck testează doi factori de bază : extravensiunea (intraversiunea) și nevrotismul.

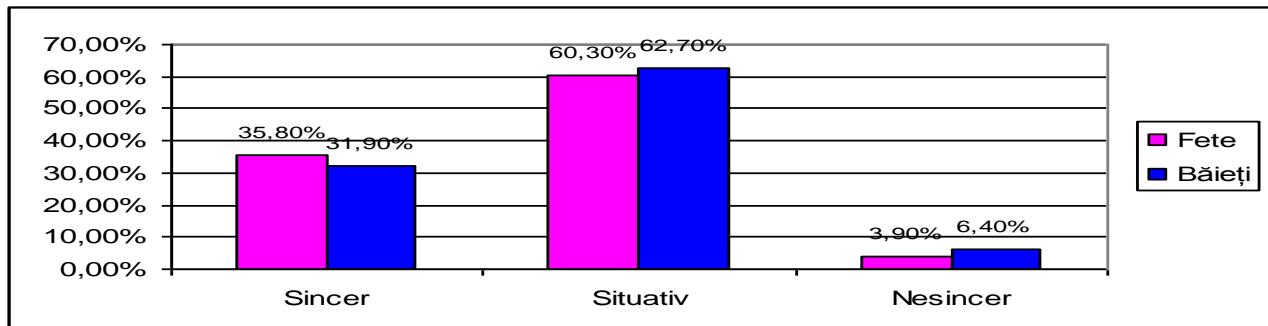


Fig.5. Scala „sinceritate”, ”Chestionar de personalitate Eysenck”

Majoritatea subiecților supuși experimentului sunt situativi , respectiv 29 (62,7%) băieții, iar fetele 32, în procent de (60,3%) și sinceri 19 (35,8%) fetele față de băieți 15 (31,9%) și doar 2 (3,9%) fetele și 3 (6,4%) băieții au oferit la întrebările testului răspunsuri dezirabile. Această variabilă este folosită pentru a identifica eventualele răspunsuri neconforme cu realitatea subiecților.

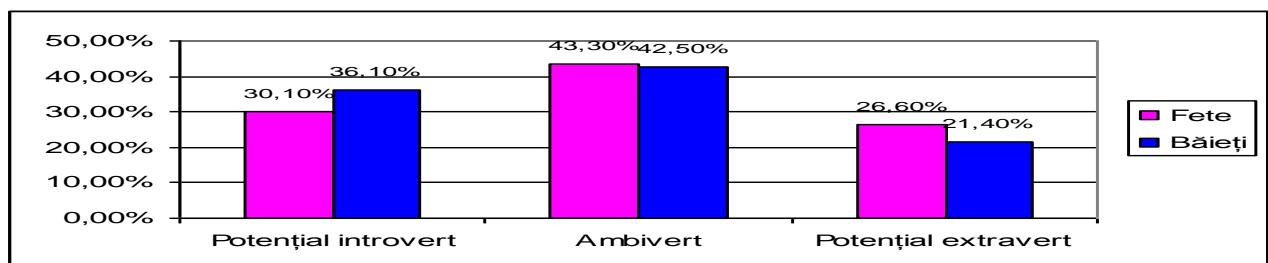


Fig. 6. Scala „extraversiune/introversiune”, ”Chestionar de personalitate Eysenck”

Studierea nivelului de extravensiune/introversiune a demonstrat că majoritatea subiecților sunt ambiverți: 23 (43,3%) fetele, 20 (42,5%) băieții. Aceștia se identifică cu ambele trăsături de personalitate, atât cele ale introvertitilor , cât și cele ale extrovertitilor și se pot adapta în funcție de situație. Numărul elevilor mici potențiali introverți este mai mare în rândul băieților 17 (36,1%) față de fete16 (30,1%). Nu se înregistrează diferențe semnificative în ceea ce privește subiecții potențiali extraverti: 14 (26,6%) fetele,10 (21,4%) băieții. Psihologii ajutați de cei implicați trebuie să identifice soluțiile corecte pentru ai ajuta pe copii să se adapteze tuturor situațiilor

apărute.

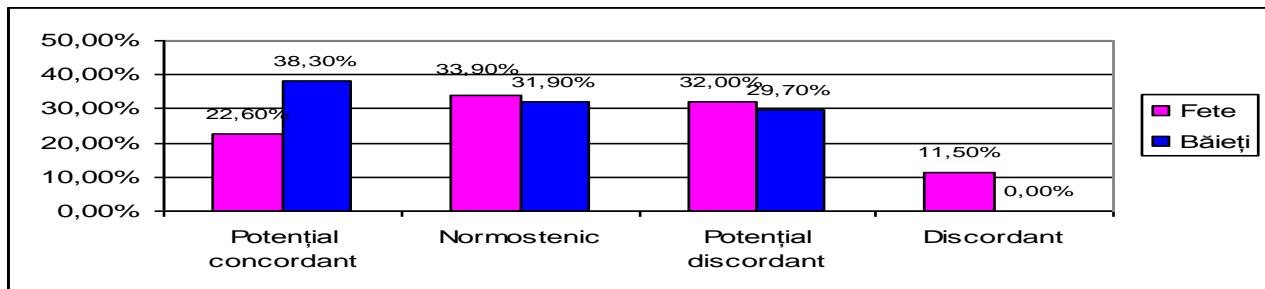


Fig. 7. Scala „nevrotism”, „Chestionar de personalitate Eysenck”

Datele prezentate în fig. 7 ne permit să observăm că cea mai mare diferență procentuală se înregistrează la cei potențiali concordanți: băieții 18 (38,3%), fetele 12 (22,6%). În ceea ce privește rezultatele în cazul celor potențiali discordanți, diferențele între cele două medii nu sunt foarte mari: 17 (32,0%) au obținut fetel , iar băieții în număr de 14 cu un procent de (29,7%). Aceștia se caracterizează prin instabilitate emoțională. Scoruri foarte scăzute au fost obținut băieții la discordant 0 (0,00%), iar fetele 6 (11,5%). Normostenicul a înregistrat un număr de 18 (33,9%) fete 15 (31,9%) băieți.

Scorurile mai înalte la acest factor ne vorbesc despre interrelația dintre tendința spre anxietate , depresie, o scăzută auto-apreciere și timiditate, toate datorate lipsei de control emoțional.

, „Chestionarul pentru copii CPQ”, identifică profilul de personalitate (doisprezece variabile considerate definitorii pentru descrierea personalității).

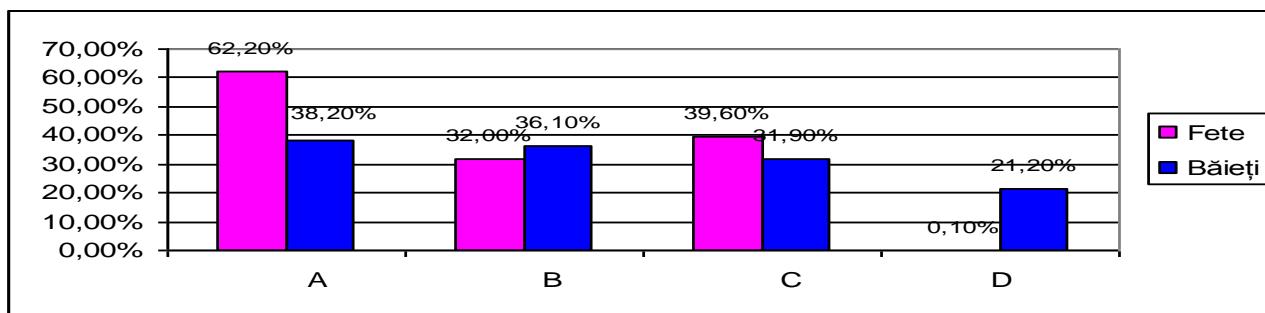


Fig. 8. Scorurile înalte obținute la factorii: A,B,C,D, „Chestionarul pentru copii CPQ”

Drept urmare a analizei factoriale realizate putem menționa următoarele : Factorul A- Schizotimie vs. ciclotimie - înregistrează diferențe semnificative: 33 (62,2%) fetele, 18 (38,2%) băieții. Notele mari obținute la factorul A exprimă: “deschidere”, “căldură”, afectuozitate, un caracter plăcut, agreat. Factorul B- Inteligența: 17 (36,1%) scorul băieților, care au depășit la un procent foarte mic fetele: 32,0%, în număr de 17. Notele ridicate reflectă un nivel intelectual ridicat exprimat de o

gândire abstractă dezvoltată. Factorul C-Instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională: 21 (39,6%) fetele, 15 (31,9%) băieți.

Nota ridicată arată un caracter stabil emoțional, maturitate, calm, realism și capacitate de a susține moralul altora.

Factorul D- Indiferență vs. Excitabilitate - procentul înregistrat de băieți este net superior fetelor: 10 (21,2%) comparativ cu 1 singură fată (0,1%). Nota ridicată indică copii cu excitație mare, sau super reactivitate la stimulii excitanți, provocatori, uneori activismul mare se asociază cu înfumurare.

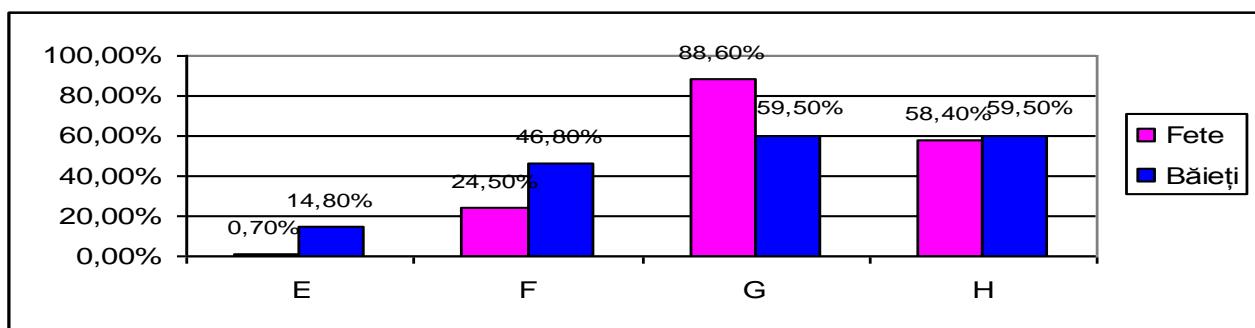


Fig. 9. Scorurile înalte obținute la factorii: E,F,G,H, „Chestionarul pentru copii CPQ”

Factorul E - Supunere vs. dominanță: 7 (14,8%) băieți, 4 (0,7%) fetele. Nota scăzută evidențiază: modestie, supunere, conformism, liniște, acomodare. Diferențe procentuale regăsim la factorul F - îngrijorare vs. nepăsare: 22 (46,8%) băieți, 13 (24,5%) fete. Nota ridicată arată indiferență, nepăsare, entuziasm, impulsivitate. Factorul G, reprezentând: Supraeu slab vs. forță supraeuului: 47 (88,6%) fete, 28 (59,5%) băieți. Notele ridicate arată onestitate, integritate morală, perseverență, seriozitate și atenție la regulile de conviețuire. Situația factorului H, thredia vs. parțială: 31 (58,4%) în cazul fetelor, 28 (59,5%) în cazul băieților. Nota ridicată exprimă îndrăzneală, destindere, spontaneitate.

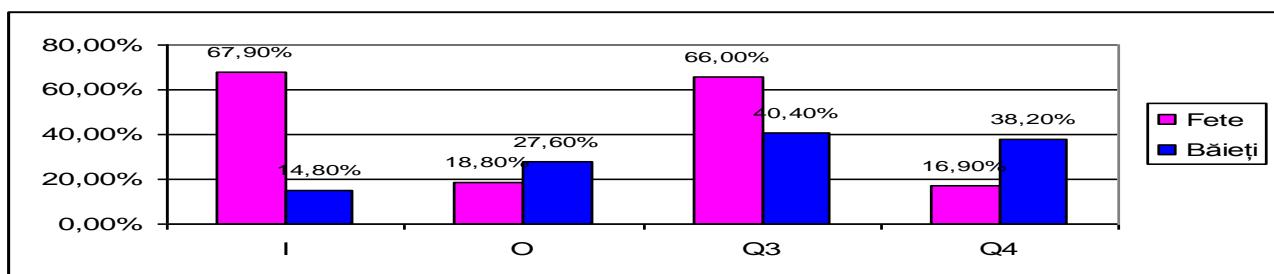


Fig.10. Scorurile înalte obținute la factorii: I,O ,Q3,Q4, „Chestionarul pentru copii CPQ”

Factorul I - Harria vs. premsia: diferențele înregistrate aici sunt considerabile: respectiv 36 (67,9%) fetele, 7 (14,8%) băieții. Nota ridicată arată: tandrețe și dependență afectivă, sensibilitate exagerată și imaturitate afectivă. În cazul Factorului 0- Încredere vs. tendință spre culpabilitate, s-au obținut următoarele rezultate: 13 (27,6%) băieții, 10 (18,8%) fetele. Nota mică indică un comportament calm, cu încredere în sine, liniștit, senin, rezistent la stres, eficient, viguros, uneori brutal, fără fobii, care se angajează în genere în activități simple. Factorul Q3 - Sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic: 35 (66,0%) fetele, 19 (40,4%) băieții. Nota ridicată exprimă un autocontrol ridicat, formalism și conformism față de anumite idei personale, tendință spre circumspecție. Ultimul factor analizat este Q4- tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată: cu un număr de: 18 (38,2%) băieți și 9 (16,9%) fete. Nota ridicată evidențiază încordare, frustrare, iritare, surmenaj.

Următoarea variabilă este mediul de viață: urban/rural:

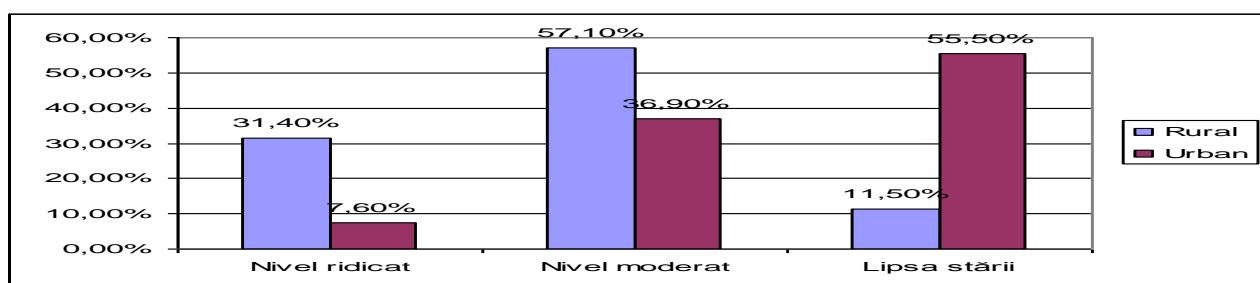


Fig.11. Scala „anxietate”, variabila mediu de trai

Cercetând rezultatele din figura 11, observăm: la nivel ridicat al anxietății se regăsesc 11 (31,4%) din copiii proveniți din mediul rural și doar 5 (7,6%) din cei din mediul urban. Nivelul moderat al anxietății înregistrează următoarele rezultate: 20 (57,1%) rural, 24 (36,9%) urban, iar în ceea ce privește lipsa stării scorurile sunt: 4 (11,5%) rural, 36 (55,5%) urban. Consider că profesorii ar trebui să se preocupă de prevenirea anxietății prin desfășurarea activităților extrașcolare care dau ocazia elevilor să se cunoască între ei.

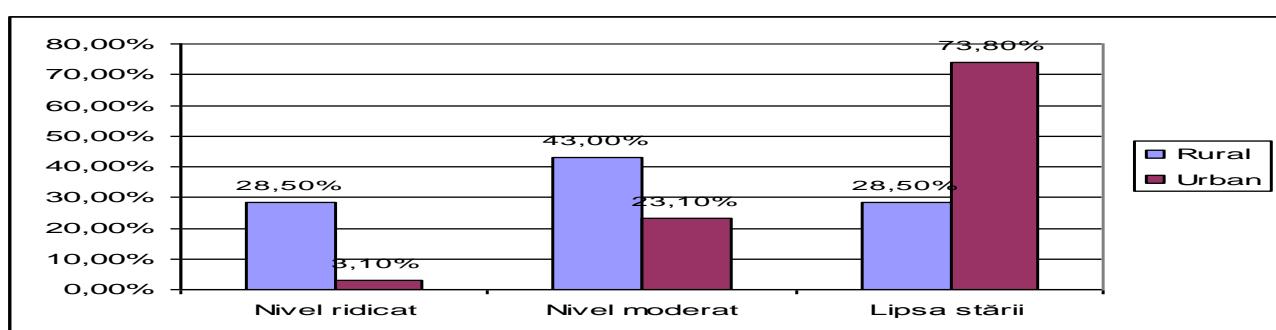


Fig.12. Scala „frustrare”, variabila mediu de trai

Cei mai mulți dintre subiecții noștri nu manifestă forme ale frustrării, un număr de 48 (73,8%) din mediul urban, 10 (28,5%) din mediul rural. Cele mai importante diferențe apar la nivel ridicat 10 (28,5%) rural, față de abia 2 (3,1%) urban, iar la nivelul moderat sunt următoarele rezultate: 15 (43,0%) rural, 15 (23,1%) urban. Numărul copiilor cu un nivel ridicat al frustării este 12. În cazul în care apare sentimentul de frustrare este nevoie să i se vorbească copilului despre ceea ce simte, despre ceea ce i se întâmplă, părinții și profesorii trebuie să rămână calmi și constanți în reguli. Copiii trebuie ajutați să vadă, să descopere în propria persoană rezerve ascunse de energie, să facă ceea ce doresc (dacă este un lucru corect care îi face bine) și să primească recompense pentru aceasta: un gest binevoitor, un zâmbet, o privire deschisă.

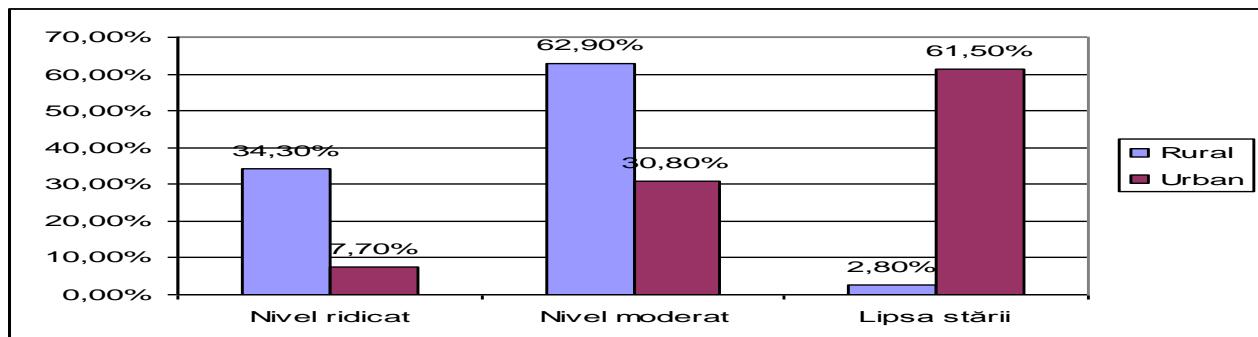


Fig.13. Scala „agresivitate”, variabila mediu de trai

În urma analizei variabilei agresivitate, observăm că: lipsa stării apare la cei mai mulți dintre copii 40 (61,5%) la cei din mediul urban față de 1 (2,8%) în mediul rural. La nivel moderat se află: 22 (62,9%) școlarii din mediul rural și 20 (30,8%) cei din mediul urban. O diferență importantă ne apare la nivelul ridicat al variabilei respectiv: 12 (34,3%) manifestă agresivitate cei din mediul rural, față de doar 5 (7,7%) cei din mediul urban. Frecvent, comportamentul agresiv al copiilor este semnul unei probleme în mediul social. Factorii responsabili trebuie să intervină pentru diminuarea unui astfel de situații ce periclitează dezvoltarea corectă a viitorului adult.

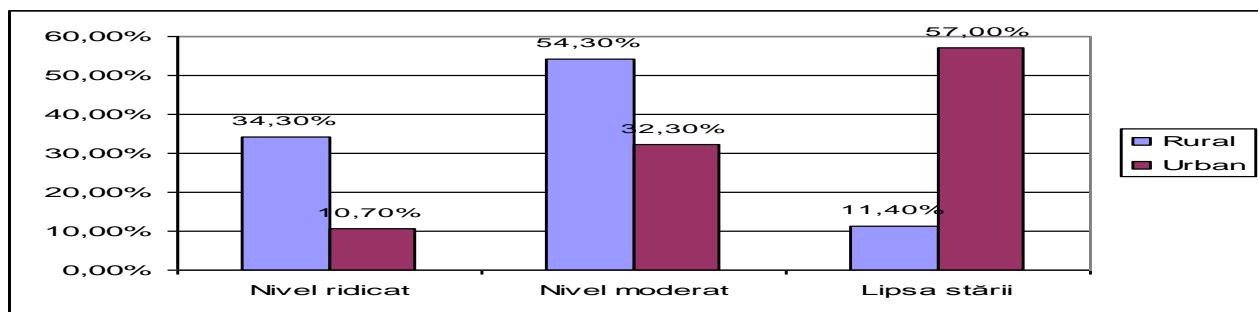




Fig.14. Scala „rigiditate”, variabila mediu de trai

37 (57,0%) dintre copiii ce locuiesc în mediul urban nu manifestă rigiditate, iar 4 (11,4%) dintre cei din mediul rural manifestă. Nivelului moderat îi corespund următoarele procente: 19 (54,3%) rural, 21 (32,3%) urban. Cei mai rigizi copii îi regăsim în mediul rural respectiv: 12 (34,3%) dintre ei. Subiecții din mediul urban manifestă într-un procent mult mai scăzut rigiditate și anume: 7 (10,7%) dintre ei. Copiii rigizi sunt cei a căror părere este mult mai greu de schimbă, cei ce consideră că ceea ce fac ei este întotdeauna bine și nu acceptă sfaturile celor din jur, dar cei responsabili trebuie să intervină pentru a-i face să conștientizeze problema.

Drept urmare a analizei rezultatelor obținute în experimentul de constatare menționăm că am constatat diferențe în dezvoltarea personalității elevului mic în funcție de a) mediile sociale diferite de viață (familii complete, familii incomplete); b) mediul de trai (mediul urban și mediul rural); c) de gen (băieți și fete).

Experimentul formativ a fost orientat la dezvoltarea personalității elevului mic. În experimentul formativ au participat 20 de elevi de 9 - 10 ani. Subiecții au fost selectați în baza rezultatelor obținute la teste în experimentul de constatare și au fost repartizați în 2 grupuri: grupul experimental și cel de control. Grupurile au fost constituite respectând principiul omogenității: am comparat rezultatele elevilor din grupul experimental și cel de control (Testul U Mann-Whitney) și nu au am constatat diferențe statistic semnificative.

Programul a inclus 12 ședințe de training care au fost realizate de două ori pe săptămână. Durata unei ședințe a fost de 1 oră și 30 min.

Ipoteza pentru această etapă a cercetării a fost: implicarea elevilor mici în programul de intervenții psihologice va permite influența pozitivă asupra dezvoltării personalității lor.

După realizarea experimentului formative am retestat cele 2 grupuri de elevi. Pentru a evidenția influența produsă asupra grupului experimental prin intermediul activităților experimentale special organizate și realizate de noi, școlarii au fost retestați prin intermediul celor 3 teste: „Autoaprecierea stăriilor psihice Eysenck”, „Chestionar de personalitate Eysenck”, „Chestionar pentru copii CPQ”.

La început ne referim la comparațiile statistice pentru rezultatele obținute de subiecții din grupul experimental și grupul de control obținute în cadrul experimentului de control.

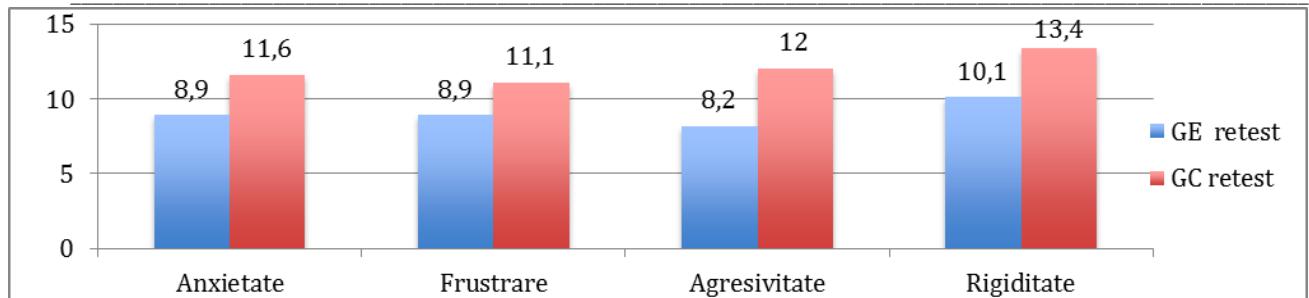


Fig. 15. Rezultatele GE/GC retest „Autoaprecierea stăriilor psihice Eysenck”

În rezultatele prezentate în fig. nr.15 constatăm diferențe între mediile obținute de subiecții din GE/GC retest. Rezultatele obținute de cele două grupuri sunt următoarele : în cazul anxietății am obținut următoarele valori: pentru grupul experimental valoarea medie este egală cu 8,9 iar subiecții din grupul de control au obținut valoarea medie 11,6. Am reușit să diminuăm din gradul de anxietate la elevii din grupul experimental, drept urmare a implementării experimentului formativ. Pentru grupul experimental $\sum Re=146,5$ iar pentru grupul de control $\sum Rc= 63,5$; $U=8,5$, diferențe statistic semnificative, $p = 0,05$. În ceea ce privește agresivitatea, pentru grupul experimental valoarea medie este egală cu 8,2, iar pentru cei din grupul de control s-a obținut valoarea medie 12,0. Pentru grupul experimental $\sum Re=77$, iar pentru grupul de control $\sum Rc=133$; $U=78$, diferențe statistic semnificative, $p = 0,05$. Rezultatele obținute la scala rigiditate sunt: pentru grupul experimental valoarea medie este 10,1, iar pentru grupul control s-a obținut valoarea medie de 13,4. Pentru grupul experimental $\sum Re=133,5$ iar pentru grupul de control $\sum Rc=76,5$; $U=21,5$. Diferențe statistic semnificative, $p = 0,05$. În cazul ultimei scale analizate, frustrarea, nu s-au obținut diferențe statistic semnificative, datele obținute fiind următoarele: grupul experimental: 8,9 unități medii, grupul control 11,1. Pentru grupul experimental $\sum Re=126,5$ iar pentru grupul de control $\sum Rc=83,5$; $U=28,5$.

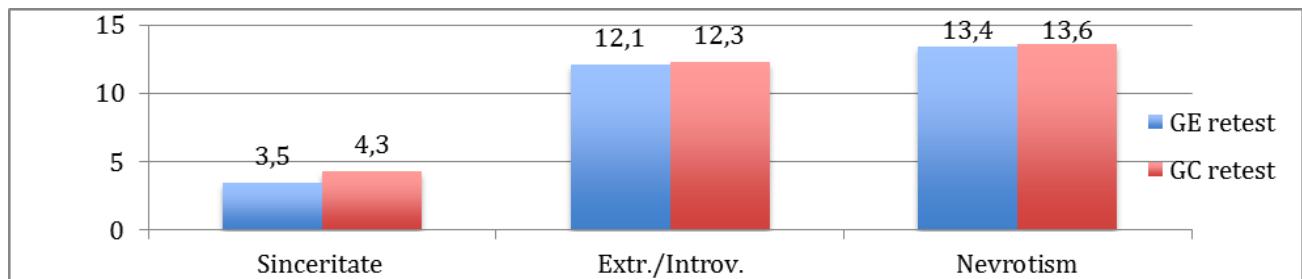
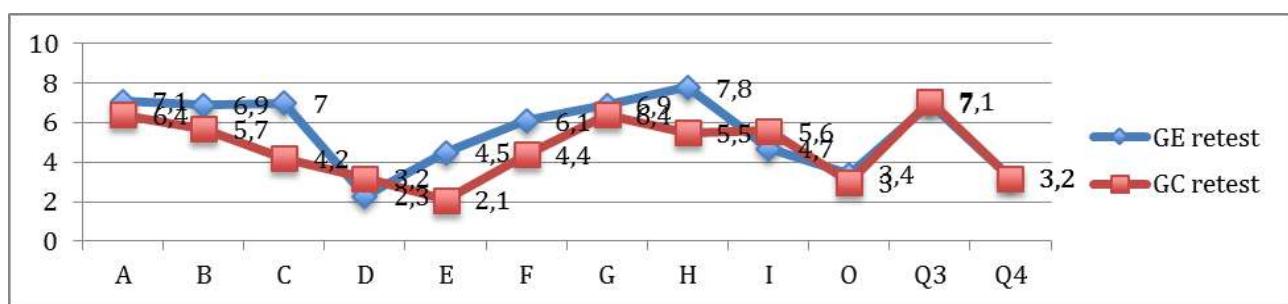


Fig. 16. Rezultatele GE/GC retest „Chestionar de personalitate Eysenck”

Rezultatele obținute de elevii din cele două grupuri (GE și GC) sunt: sinceritate: 3,5(un.medii) - GE/retest și 4,3 (un.medii) - GC/retest. Am obținut diferențe între cele două medii, însă nu statistic

semnificative. Pentru grupul experimental $\sum Re=120$, iar pentru grupul de control $\sum Rc=90$, $U=35$; extravensiune/introversiune: 12,1 unități medii pentru subiecții din grupul experimental și 12,3 unități medii pentru cei din grupul de control. Pentru grupul experimental $\sum Re=116,5$ iar pentru grupul de control $\sum Rc=93,5$; $U=38,5$. În ceea ce privește nevrotismul, rezultatele sunt: 13,4 (un.medii) - GE/retest și 13,6 (un.medii) - GC/retest. Pentru grupul experimental $\sum Re=105,5$ iar pentru grupul de control $\sum Rc=104,5$; $U=49,5$. Nu s-au constatat diferențe statistic semnificative, (cu toate acestea au fost identificate anumite schimbări), urmând a se lucra mai consecvent la dezvoltarea autocontrolului, la gestionarea eficientă a emoțiilor.



**Fig. 17. Rezultatele privind trăsăturile de personalitate GE retest și GC retest,
„Chestionarul pentru copii CPQ”**

Constatăm diferențe între rezultatele medii ce exprimă factori de personalitate în GE și GC la retest. Rezultatele medii obținute de subiecții din cele două grupuri sunt următoarele : Factorul A: schizotimie vs . ciclotimie: GE/retest – 7,1 (un. medii) și GC/retest – 6,4 (un. medii); Factorul B : inteligență: GE/retest – 6,9 (un. medii) și GC /retest – 5,7 (un. medii); Factorul C : stabilitate emoțională vs . instabilitate emoțională: GE/retest – 7,0 (un. medii) și GC/retest – 4,2 (un. medii); Factorul D: indiferență vs excitabilitate : GE/retest – 2,3 (un. medii) și GC/retest – 3,2 (un. medii); Factorul E : supunere vs . dominare: GE/retest – 4,5 (un. medii) și GC /retest – 2,1 (un. medii); Factorul F: îngrijorare vs. nepăsare: GE/retest – 6,1 (un. medii) și GC/retest – 4,4 (un. medii); Factorul G : supraveu slab vs .forța supraveului : GE/retest – 6,9(un. medii) și GC /retest – 6,4 (un. medii); Factorul H: prudență vs . îndrăzneală: GE/retest – 7,8 (un. medii) și GC/retest – 5,5 (un. medii); Factorul I: harria vs .premsia : GE/retest – 4,7 (un. medii) și GC/retest – 5,6 (un. medii); Factorul O: încredere în sine vs .tendință spre culpabilitate: GE/retest – 3,4 (un. medii) și GC/retest – 3,0 (un. medii); Factorul Q3: sentiment de sine slab vs.sentiment de sine puternic: GE/retest – 7,0 (un. medii) și GC/retest – 7,1 (un. medii) și Factorul Q 4: tensiune ergică slabă vs .tensiune ergică ridicată: GE/retest – 3,2 (un. medii) și GC/retest – 3,2 (un. medii).



Prelucrarea statistică relevă diferențe semnificative statistic între GE și GC pentru următorii factori de personalitate : Factorul C : stabilitate emoțională vs instabilitate emoțională (U= 85,5 p=0,05); Factorul E: supunere vs. dominare (U=90,5;p=0,05); Factorul H: prudență vs. îndrăzneală (U= 87,5;p=0,05) și Factorul F : îngrijorare vs nepăsare (U=77,5 p=0,05). Aceste date ne permit să constatăm că la subiecții din GE s -au îmbunătățit abilitățile de comunicare , aceștia au devenit mai deschiși și mai sociabili, dispun de o mai puternică rezonanță afectivă, sunt încrezători, manifestă un interes mai sporit pentru oameni și sunt mai preocupați de soarta altora îmbunătățindu -și și capacitatea de a lucra în echipă.

Menționăm că au fost realizate și comparațiile statistice: Grup experimental în test /retest și grup de control în test/retest. Cu excepția a 3 indicatori, s-au obținut diferențe statistic semnificative în rezultatele grupului experimental în test/retest, ceea ce ne permite să vorbim despre faptul că programul formativ elaborat și realizat a provocat schimbări în majoritatea indicatorilor măsuраți prin intermediul tehnicielor administrative. Schimbări nu s-au produs la: Supunere vs. Dominare; Nevrotism și Extr./Intro., dar și aici sunt schimbări în rezultate, însă ele nu sunt statistic semnificative.

Comparația rezultatelor pentru subiecții din grupul de control în test/retest ne permit să constatăm că nu au intervenit schimbări în factorii studiați (nu au fost constatați diferențe statistic semnificative), deoarece acești subiecți nu au participat în experimentul formativ, iar la ei se păstrează structurile, indicatorii aşa cum au fost și în experimentul de constatare.

Rezultatele obținute în cercetarea formativă ne permit să vorbim despre posibilitatea de aplicare a programului psihologic cu un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității școlarului mic.

Bibliografie

1. Allport, Gordon W. Structura și dezvoltarea personalității. București, 1981.
2. Cosmovici, A., Iacob, L. Psihologie școlară. Iași, 1998.
3. Dafinoiu, I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul. București, 2002.
4. Golu, P., Verza, E., Zlate, M. *Psihologia copilului*. București, 1998.
5. Golu, P., Golu, I. Psihologie educațională, Editura Mirton, București, 2003.
6. Popescu-Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București, 1978.
7. Racu, Ig. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău, 2014
8. Racu, Ig., Racu, Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2013.
9. Racu, Ig. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău, 2017.
10. Șchiopu, U. Psihologia vârstelor, ciclurile vieții. București, 1995.
10. Verza, E., Verza, F. Psihologia vârstelor. București, 2000.



ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

FUTURE KINDERGARTEN TEACHER TRAINING OF USING INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AT PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION PREGĂTIREA VIITORILOR PEDAGOGI PENTRU UTILIZAREA INOVĂRII ÎN EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ

Мардарова И.К., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики

Госучреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет им.

К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 373.2+001.895

Резюме

В статье рассмотрено внедрение инновационных технологий в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения. Проанализированы особенности использования проектных технологий, здоровьесберегающих технологий, компьютерных технологий в работе с детьми дошкольного возраста. Доказано, что эффективное использование инноваций, в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждение, предполагает тщательную подготовку воспитателя. Охарактеризованы особенности подготовки будущих воспитателей к использованию инновационных педагогических технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, дети дошкольного возраста, подготовка будущих воспитателей.

Abstract

The article deals with the characteristics of using healthy technologies, project technologies, Information, Education, and Communication technology at work with children of preschool age. Features of their implementation in the pedagogical process of the pre-school educational institution are considered in it. Phases of future kindergarten teacher training of using innovative pedagogical technologies in professional activity are outlined.

Keywords: innovative pedagogical technologies, children of preschool age, future kindergarten teacher training.

Rezumat

În articol este tratată implementarea tehnologiilor inovative în procesul pedagogic al instituției educaționale preșcolare. Sunt analizate particularitățile utilizării tehnologiilor proiective, a tehnologiilor de ocrotire a sănătății, a tehnologiilor digitale în lucrul cu copiii de vîrstă preșcolară. Este demonstrat că utilizarea eficientă a inovațiilor în procesul pedagogic al instituției educaționale preșcolare presupune o pregătire minuțioasă a educatorului. Sunt caracterizate particularitățile pregătirii viitorilor educatori pentru utilizarea tehnologiilor pedagogice inovative în activitatea profesională.

Cuvinte-cheie: tehnologii pedagogice inovative, copii de vîrstă preșcolară, pregătirea viitorilor educatori.

Важнейшим аспектом современной модернизации дошкольного образования является создание условий для достижения нового качества образования детей. Оно во многом зависит от того, насколько эффективно воспитателями осваиваются и внедряются в образовательный процесс инновации, способствующие изменениям деятельности дошкольных образовательных учреждений. Поэтому основная задача воспитателей дошкольного образовательного учреждения подобрать инновационные педагогические технологии,



методики, средства которые оптимально соответствуют развитию личности ребенка. Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию концепции государственного стандарта дошкольного образования Украины.

Проблемы использования инноваций в образовательном процессе рассматриваются в работах: Т. Бочаровой, И. Дичковской, И. Исаева, М. Кларина, А. Листопада, В. Нестеренко, Е. Полата, Г. Селевковко, В. Сластенина и др. Изучению внедрения инноваций в работу с дошкольниками посвятили свои исследования: Е. Андрющенко, А. Асхамов, В. Барабаш, В. Белкина, Н. Веракса, В. Деркунская, Н. Кочкина, Н. Левшина, Л. Павлова, Н. Творогова, Ю. Черкасова, Л. Швайка и др.

Анализ указанных материалов показал, что неотъемлемой частью процесса развития практически каждого современного дошкольного образовательного учреждения стало активное внедрение воспитателями педагогических инноваций. Основные функции педагога дошкольного образования воспитывать, обучать и развивать детей дошкольного возраста используя разнообразные формы, методы, технологии, средства работы. Именно на выполнение этих функций должна быть направлена подготовка воспитателя, его знания, опыт, формирование его профессионального мастерства, культуры, реализация творческого потенциала. Как показывают данные исследований [1; 2; 5; 10], воспитателей, создающих и внедряющих новые педагогические технологии, не так много, инновационная деятельность может осуществляться только теми воспитателями, которые обладают творческим уровнем интеллектуальной активности и профессионального опыта.

Цель статьи: рассмотреть особенности подготовки будущих воспитателей к внедрению педагогических инноваций в работу с детьми дошкольного возраста.

Отметим, что понятие «педагогическая инновация (нововведение)» рассматривается как целенаправленное изменение, вносящие в образовательную среду новые стабильные элементы, содержащие в себе новшество и улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы как целого» [6, с. 102].

В исследовании Е. Ковалевской и Е. Ревиной «педагогические инновации» рассматриваются как разновидность социальных инноваций. По их мнению, «это принципиально новые способы, методы взаимодействия преподавателей и обучающихся, обеспечивающие эффективное достижение результата педагогической деятельности. Педагогические инновации могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития), так и за счет привлечения



дополнительных мощностей (инвестиций) – новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т.п. (экстенсивный путь развития)» [5, с. 96].

Как отмечают Н. Дронишинец, Л. Булдакова, «педагогические инновации – нововведения в педагогической системе, улучшающие и течение процесса образования и воспитания, и его результаты. Такие нововведения могут быть направлены на содержание, условия, технологии, результаты образовательной деятельности. Инновации в образовании могут быть методом, методикой, педагогическим средством, программой, технологий и т.д. Часто под новшеством понимают определенный процесс, целенаправленное прогрессивное изменение. Реже новшеством называют само средство, при введении которого система начинает изменяться» [4].

К инновациям, что активно внедряются в современной системе дошкольного образования Украины, относят: здоровьесохраняющие технологии, технологию проектного обучения и компьютерные технологии. В целом, как отмечает В. Сластенин и др., «педагогическая технология является строго научным проектированием и точным воспроизведением гарантирующих успех педагогических действий» [7, с. 407].

Одним из основных заданий дошкольного образования в Украине является сохранение и укрепление физического, психического и духовного здоровья ребенка. Как отмечает Н. Смирнов [8], здоровьесберегающие технологии – это технологии, направленные на воспитание у детей культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представлений о здоровье как ценности, формирование мотивации на здоровый образ жизни.

Исследователи (Л. Титова, Е. Попова, Е. Андреева) выделяют следующие виды здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании: медико-профилактические; физкультурно-оздоровительные; технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка; здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования; валеологического просвещения родителей; здоровьесберегающие образовательные технологии в ДОУ [9].

Отметим, что к видам здоровьесберегающих педагогических технологий относят: динамические паузы (физкультминутки), ритмопластику, музыкальную релаксацию (классическая музыка, звуки природы), пальчиковую гимнастику, гимнастику для глаз, дыхательную гимнастику, ортопедическую гимнастику, артикуляционную гимнастику,



психогимнастику, физкультурные занятия, самомассаж, закаливание, оздоровительный бег, проблемно-игровые технологии (игротренинги и игротерапия), коммуникативные игры, подвижные и спортивные игры, технологии воздействия цветом, сказкотерапию и др.

В. Барабаш [1] рассматривая различные виды здоровьесберегающих технологий, обращает внимание на основные принципы внедрения и реализации их в деятельность дошкольных образовательных организаций: комплексность использования оздоровительных технологий с учетом состояния здоровья детей, структуры образовательного процесса, условий воспитания и обучения; непрерывность проведения оздоровительных мероприятий в течение года; максимальный охват оздоровительными мероприятиями всех участников образовательного процесса; интеграция оздоровительных технологий в воспитательно-образовательный процесс; преимущественное применение немедикаментозных средств оздоровления, широкое использование средств, стимулирующих защитные силы организма; использование простых и доступных технологий и др.

Следующей рассматриваемой инновационной технологией, что используется в образовательном процессе ДОУ, выступает проектная технология (разработанная Дж. Дьюи, В. Килпатриком). Понятие «проект» рассматривается как замысел, план деятельности, в результате которой за определенное время детьми достигаются четко поставленные цели, направленные на поэтапное создание уникального продукта. Проектная технология всегда предполагает решение детьми какой-либо проблемы.

Основной целью внедрения проектной технологии в ДОУ является развитие творческой активности детей, которое определяется задачами поисково-исследовательской, продуктивной деятельности. Проектная технология предоставляет детям возможность: наблюдать, исследовать, анализировать, делать выводы, синтезировать полученные знания, экспериментировать, развивать творческие способности, познавательно-поисковые умения и навыки сотрудничества, что позволяет им ускорить процессы понимания и запоминания учебной информации.

Технология проектирования включает следующий этапы работы детей над проектом:

1 этап – организационный (подготовка воспитателей к организации проектной деятельности; формулировка задания);

2 этап – продуктивный (совместная деятельность воспитателя и детей по решению проблемы и задач проекта);



3 этап – результативный (оформление результатов, презентация результатов деятельности над проектом, совместное обсуждение хода и результатов проекта, постановка для детей новой проблемы).

В условиях современных ДОУ используются следующие типы проектов: исследовательские, творческие, ролево-игровые, ознакомительно-ориентировочные, литературно-творческие, комплексные, межгрупповые, групповые, индивидуальные. По продолжительности проекты могут разрабатываться детьми от одной недели до нескольких месяцев.

В. Деркунская [3] указывает, что проектную деятельность от других технологий организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении отличает следующее: практическое применение детьми имеющихся знаний и умений; нежесткое формулирование задач, их вариативность, повышающие самостоятельность и творчество дошкольников; интерес к деятельности, приносящей публичный результат, личная заинтересованность в нем; целенаправленную детскую деятельность; формы организации взаимодействия детей с воспитателем и друг с другом; результат деятельности как найденный детьми способ решения проблемы проекта.

На современном этапе становления дошкольного образования активно используются в работе с детьми дошкольного возраста компьютерные технологии. Об этом говорится в Государственном стандарте дошкольного образования Украины, программе развития детей «Я у світі», исследованиях ученых (Н. Диканськая, С. Дячковская, Н. Лысенко, С. Новосьолова и др.). Ученые предлагают знакомить детей с компьютером на занятиях с компьютерной грамоты, использовать в работе с детьми компьютерные игры и учебно-познавательные программы, организовывать занятия с компьютерной поддержкой и т.д.

Организация занятий по компьютерной грамоте предусматривает соблюдение следующих требований: проведение занятий в специально оборудованном компьютерном зале; проводятся занятия только с детьми старшей группы, два-три раза в неделю, в первой половине дня; наличие программного обеспечения, специально разработанных компьютерных игр и познавательных программ, что соответствуют возрасту детей и отвечают заданиям, поданным в программах развития детей; работа с компьютером в 30-минутном занятии середина занятия, между вводной (подготовительной) и заключительной частями, дети основной группы здоровья находятся за компьютером не более 10-15 минут; обязательно



проводятся профилактические упражнения (гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика, релаксация) после окончания занятия с использованием компьютера.

Это дает основание утверждать, что использование компьютерных технологий в работе с дошкольниками требует также специальной подготовки воспитателей, а именно: знание методики организации занятий по компьютерной грамоте, умение самостоятельно создавать компьютерные игры для детей и внедрять их в работу с детьми дошкольного возраста, наличие навыков работы с программным обеспечением (Microsoft Office: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher; Paint, Paint Net; Windows Movie Maker, Scratch, Windows Media Player, KMPlayer, Media Player Classic; Opera, Internet Explorer) и др.

Подготовка будущих воспитателей к использованию инновационных педагогических технологий многоэтапный процесс, реализуемый в условиях образовательного процесса высшего учебного заведения. Подготовка будущих воспитателей к использованию данных технологий предполагает расширение теоретических знаний, развитие умений и навыков, необходимых для их компетентного внедрения. Осуществляем подготовку на базе факультета дошкольной педагогики и психологии Университета Ушинского. Качество подготовки будущих воспитателей к использованию инновационных педагогических технологий достигается посредством реализуемых в совокупности руководящих и обеспечивающих процессов, мониторинга и оценки готовности к их использованию. Все указанные процессы реализуются за счет соответствующих методик, а также информационного и программно-методического обеспечения учебных дисциплин: «Теория и технология валеологического образования дошкольников», «Новые информационные технологии в образовании», «Компьютерные технологии в работе с детьми».

Изучение сформированности инновационной компетентности у студентов происходило благодаря использованию тестового задания, «Карты мотивационных выборов», анкетирования, выполнения практических заданий. В диагностике принимало участие 39 студентов (3 курса) специальности «Дошкольное образование», факультета дошкольной педагогики и психологии.

Полученные в результаты диагностики данные свидетельствуют о том, что достаточный уровень инновационной компетентности продемонстрировали 17,94% студентов, средний уровень определен у 25,64% студентов, до низкого уровня отнесено 56,42% студентов.



При прохождении выше указанных дисциплин студенты погружались в самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность, что позволяло им овладеть знаниями, умениями и навыками использования инновационных технологий на практике.

В рамках учебной дисциплины «Теория и технология валеологического образования дошкольников» студенты выполняли задания:

1. Составление каталога литературных источников и словаря основных понятий курса (составление каталога учебных программ, методических разработок и научных статей по вопросу валеологического воспитания дошкольников. Составление словаря основных валеологических понятий).

2. Разработка и оформление дидактического материала для детей и родителей (подбор стихов, поговорок, пословиц, ребусов, сказок, тематических карт о здоровье и здоровом образе жизни, подбор дидактических, сюжетно-ролевых, театрализованных, компьютерных игр, физкульт-минуток валеологической тематики для дошкольников, разработка информационных бюллетеней, консультаций для родителей по сохранению здоровья детей и т.д.).

3. Разработка планов конспектов занятий по темам: «Показатели здоровья – нездоровья», «Положительные и отрицательные эмоции: влияние на здоровье ребенка», «Основы личной гигиены дошкольников», «Влияние возрастных особенностей на здоровье человека» и др. Составление кроссвордов к каждой теме занятия.

4. Организация проектной деятельности с детьми: «Здоровый ребенок», «Я в гармонии расту», «Твоя безопасность дома», «Волшебница Гигиена» и др.

5. Разработка учебного проекта: авторская программа и технология валеологического воспитания детей в младшей, средней и старшей дошкольных группах.

В рамках учебных дисциплин «Новые информационные технологии в дошкольном образовании», «Компьютерные технологии в работе с детьми» студенты выполняли задания:

1. Анализ компьютерных игровых программ – приведение примеров компьютерных игр для детей дошкольного возраста и их дидактического анализа;

2. Разработка «Карты ума» по темам: «Компьютеризация дошкольного образования», «Компьютерная грамота дошкольников», «Компьютерные игровые программы для детей», «Компьютерные технологии в работе с детьми с особыми образовательными потребностями».

3. Разработка занятия по компьютерной грамоте для детей старшего дошкольного возраста.



4. Разработка учебного проекта: презентации (программа Microsoft PowerPoint), компьютерной игры (программа Scratch), рабочей тетради, информационного бюллетеня для родителей и детей (программа Publisher), видеоролика (программа Windows Movie Maker) для дошкольников.

Отметим, что использование компьютерных программ при разработке и оформлении проектов позволило студентам создавать собственные дидактические электронные материалы, направленные на организацию познания окружающей среды старшими дошкольниками, подавать детям информацию в интересной наглядной форме, учиться организовывать проектную деятельность, подбирать и располагать изображения в определенных ракурсах, с соответствующим звуковым сопровождением, концентрировать внимание детей на различных объектах или звуковых сигналах, представлять их в определенной последовательности, применяя соответствующую анимацию.

После проведения занятий по учебным дисциплинам «Теория и технология валеологического образования дошкольников», «Новые информационные технологии в образовании», «Компьютерные технологии в работе с детьми» низкий уровень сформированности инновационной компетентности был зафиксирован лишь у 28,29% студентов, средний уровень у 38,46% студентов, а достаточный уровень у 33,25% будущих воспитателей.

Для определения достоверности различия между уровнями сформированности инновационной компетентности до и после проведения занятий по учебным дисциплинам «Теория и технология валеологического образования дошкольников», «Новые информационные технологии в образовании», «Компьютерные технологии в работе с детьми» использовался многофункциональный критерий согласия χ^2 – Пирсона, один из основных непараметрических критериев согласия.

Многофункциональный критерий согласия χ^2 – Пирсона использовался в исследовании как расчет согласия эмпирического распределения и предполагаемого теоретического. Проверялась нулевая гипотеза (H_0) об отсутствии различий между теоретическим и эмпирическим распределениями. За нулевую гипотезу (H_0) принималась гипотеза, что показатели сформированности инновационной компетентности до и после проведения занятий по учебным дисциплинам «Теория и технология валеологического образования дошкольников», «Новые информационные технологии в образовании», «Компьютерные технологии в работе с детьми» достоверно не отличаются между собой. В случае



неподтвержденной нулевой гипотезы (H_0) принималась альтернативная гипотеза (H_1) – показатели сформированности инновационной компетентности до и после проведения занятий по учебным дисциплинам «Теория и технология валеологического образования дошкольников», «Новые информационные технологии в образовании», «Компьютерные технологии в работе с детьми» достоверно отличаются между собой.

Расчет эмпирических значений многофункционального критерия согласия χ^2 Пирсона представлен в таблице 1.

Таблица 1

Расчет критерия χ^2 при сопоставлении распределений сформированности инновационной компетентности до и после проведения занятий

№	Эмпирическая частота	Теоретическая частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
1	17,94	25,6	-7,66	58,68	2,292
2	33,25	25,6	7,65	58,52	2,286
3	25,64	32,05	-6,41	41,09	1,282
4	38,46	32,05	6,41	41,09	1,282
5	56,42	42,35	14,06	197,68	4,667
6	28,29	42,35	-14,07	197,96	4,673
Суммы	200	200	-	-	16,482

Из таблицы 1 эмпирическое значение критерия $\chi^2_{\text{Эмп}} = 16,482$ Критические значения χ^2 при $v=2$. Критические значения для многофункционального критерия согласия χ^2 – Пирсона для найденного количества степеней свободы 5,991 ($\rho \leq 0,05$) 9,21 ($\rho \leq 0,01$). Полученное значение больше критического, а значит, (H_0) нулевая гипотеза отвергалась и принималась (H_1) альтернативная гипотеза. Результат: показатели сформированности инновационной компетентности до и после проведения занятий по учебным дисциплинам «Теория и технология валеологического образования дошкольников», «Новые информационные технологии в образовании», «Компьютерные технологии в работе с детьми» достоверно отличаются между собой.



Таким образом, внедрение инновационных педагогических технологий не обходится без проблем и трудностей, а именно: возникает необходимость в наличии специально подготовленных педагогических кадров; недостаточное ресурсное обеспечение дошкольных образовательных учреждений; при использовании инноваций оказывается большая нагрузка на детей, что требует наличие у воспитателей компетентности по их безопасному внедрению, воспитатель должен уметь осуществлять полный цикл профессиональной деятельности (целеполагание, планирование, организацию, контроль и регулирование педагогического влияния инноваций на детей дошкольного возраста) и т.д.

Следовательно, процесс освоения воспитателями инновационной компетентностью длительный, непрерывный, протекающий на протяжении всей профессиональной деятельности в условиях ДОУ. Залогом успешного осуществления образовательного процесса является понимание воспитателями сущностных особенностей применяемых инновационных технологий, их видов, условий и принципов реализации в ДОУ. Воспитатель, овладевший инновационной компетентностью, характеризуется соответствующей мотивацией, потребностью вносить изменения в педагогический процесс, системными знаниями инновационных методик и технологий, творческой активностью, готовностью к эффективному внедрению инновационных педагогических технологий в образовательный процес ДОУ.

Литература

1. Барабаш В. Г. Здоровьесберегающие технологии в системе дошкольного образования: анализ трактовок, виды, компоненты, принципы реализации [Электронный ресурс] / В. Г. Барабаш. – Режим доступа: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2016/1_29/1.pdf
2. Белкина В. Н. Традиции и инновации в дошкольном образовании / В. Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник – 2016 – № 6 – С. 25–28.
3. Деркунская В. А. Организация проектной деятельности детей дошкольного возраста в детском саду [Электронный ресурс] / В. А. Деркунская. – Режим доступа: https://portal.iv-edu.ru/dep/mouovich/vichuga_mbdou9/commdocs/Деркунская%20Вера%20Александровна.pdf



4. Дронишинец Н. П. Сущность и содержание понятия «инновации в образовании» и их классификация [Электронный ресурс] / Н. П. Дронишинец, Л. Б. Булдакова. – Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/52119/1/klo_2014_054.pdf
5. Ковалевская Е. А. Педагогические инновации в современной системе образования Е. А. Ковалевская, Е. В. Ревина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 9 (64). – С. 96-98.
6. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
7. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; 7-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
8. Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2008. – 288 с.
9. Титова Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ [Электронный ресурс] / Л. В. Титова, Е. В. Попова, Е. В. Андреева. – Режим доступа: <http://www.dsrosinka.gvarono.ru/metod/titova-lv/r1.pdf>
10. Lystopad Oleksii Forming students’ motivation for creativity by means of Edward de Bono’s “Six thinking hats” technique / Oleksii Lystopad, Iryna Mardarova, Tomash Kuk // Наука і освіта: науково-практичний журнал. – 2017. – 8/CLXI. – С. 93–96.



**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ДИСТАНЦИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ МОРСКОГО И РЕЧНОГО ТРАНСПОРТА**
**EMOTIONAL DISTANCING AMONG STUDENTS OF SEA AND RIVER TRANSPORT
SPECIALTIES**

**DISTANȚAREA EMOTIONALĂ A STUDENȚILOR SPECIALITĂȚILOR
TRANSPORTULUI MARITIM ȘI FLUVIAL**

Шевченко Р. П., кандидат психологических наук, доцент. Одесский национальный морской университет, заведующая кафедрой «Практическая психология».
CZU 159.942+616.89

Резюме

В статье на основе анализа литературы, проведенных бесед, эмпирического исследования при помощи методики «Шкала депрессии А.Бека» рассмотрены физические, социальные, психоэмоциональные составляющие состояния эмоционального дистанцирования у студентов специальностей морского и речного транспорта. На базе исследования, проведенного со студентами специальностей морского и речного транспорта, обнаружены составляющие особенностей психоэмоциональной сферы лиц выделенной категории.

Ключевые слова: специальности морского и речного транспорта, эмоциональное дистанцирование, особенности психоэмоционального состояния, нарушения психосоциальной адаптации.

Rezumat

Articolul se bazează pe analiza literaturii, interviuri realizate, cercetări empirice folosind scala "Beck Depression Scale". Sunt analizate componente fizice, sociale, psiho-emoționale ale stării de distanțare emoțională la studenții specialităților de transport maritim și fluvial. Pe baza unui studiu realizat cu studenții specializați în transportul maritim și fluvial, s-au găsit componentele sferei psiho-emoționale a persoanelor din categoria selectată.

Cuvinte cheie: specialități de transport maritim și fluvial, distanțare emoțională, trăsături de stare psiho-emoțională, tulburări de adaptare psihosocială.

Abstract

The article examines the physical, social, psycho-emotional components of the state of emotional distancing in students of sea and river transport specialties based on the analysis of the literature, interviews conducted, empirical research using the “Beck Depression Scale” methodology. The components of the psycho-emotional sphere of the individuals of the selected category were found on the basis of a study conducted with students of specialties of sea and river transport.

Keywords: specialties of sea and river transport, emotional distancing, features of psycho-emotional state, impairment of psychosocial adaptation.

Актуальность проблемы. Эмоциональное дистанцирование – термин, под которым понимают установление при помощи внутренних психологических механизмов или путем физического отдаления определенной дистанции между субъектами общения. При этом, как отмечают авторы [1], тип механизма, используемый для эмоционального отдаления, выбранный субъектом, не отражает основы эмоциональной привязанности. Субъект может полностью прекратить всяческие контакты (избегать встреч, общения и т.д.), но вместе с тем



оставаться эмоционально привязанным. И в то же время видеться с оппонентом ежедневно, но внутренне дистанцироваться от него.

Указанные авторы подчеркнули патогенность подобного механизма взаимоотношений, который закрепляется в поведении субъекта как потребность дистанцироваться от партнера по общению в случаях возникновения каких-либо проблем. Если закрепился «механизм бегства», то в дальнейшем, в случае проблем на рабочем месте, в семейных отношениях и т.д., субъект стремится повторить закрепленный способ отреагирования – убежать: поменять работу, заключить другой брак и пр. При механизме «внутреннего дистанцирования» подобная реализация происходит не на видимом, поведенческом уровне, а на внутреннем. Субъект, используя внутренние установки на эмоциональный холод в отношениях, достигает эмоционального дистанцирования с субъектом общения. Подобная модель поведения ведет к снижению эффективности социальных коммуникаций субъекта.

Изучение проблемы эмоционального дистанцирования приобретает особую значимость всвязи с проявлениями изучаемого явления в группах, где люди работают в особых условиях. Яркий пример – работа моряка в длительных рейсах.

Исследователи [2, 3, 4] отмечают особую уязвимость описываемой категории людей в силу их сложных условий труда, связанных с пребыванием длительно в «закрытом коллективе», невозможности достаточной смены социальных ролей во время длительных плаваний т.д. Отмечают склонность исследуемой категории к различным дисфункциям: внутренним (различные заболевания), эмоциональным (депрессии) и социальным (алкоголизм, безответственное отношение к другим людям).

Таким образом, вопрос об особенностях психоэмоционального состояния, эмоционального дистанцирования у моряков представляется важным. В исследовании удалено внимание изучению вопроса о эмоциональном дистанцировании у студентов высших учебных заведений специальности морского и речного транспорта, в учебный план которых введена плавпрактика.

Цель исследования. Изучить проявления эмоционального дистанцирования у студентов высших учебных заведений специальностей морского и речного транспорта на основе исследования уровня субъективной депрессии

Методы исследования наблюдение, беседа с испытуемыми, методика «Шкала депрессии А. Бека» [5].



Результаты исследования. Методика «Шкала депрессии А.Бека» включает 21 вопрос-утверждение наиболее часто встречающихся симптомов и жалоб. Каждый пункт опросника состоит из 4-5 утверждений, соответствующих специфическим проявлениям, симптомам депрессии. Эти утверждения ранжированы по мере увеличения удельного веса симптома в общей степени тяжести депрессии.

В исследовании приняли участие студенты младших курсов Одесского национального морского университета специальности морского и речного транспорта, они составили исследовательскую группу 1. А так же студенты старших курсов, побывавших в длительных рейсах (свыше 3 месяцев) в рамках запланированной учебным планом специальности плавпрактики, они вошли в группу исследования 2. Результаты проведенного исследования представлены в таблице 1.

Анализируя результаты исследования, отраженные в таблице, необходимо отметить наличие в психоэмоциональном состоянии студентов старших курсов специальности морского и речного транспорта более высоких баллов по шкалам, предложенным разработчиками методики.

17.39% из числа опрошенных 1 группы, куда вошли студенты младших курсов, показали отсутствие значимых признаков депрессии по субъективной оценке.

Таблица 1

Показатели субъективной депрессии у студентов специальности морского и речного транспорта (по данным методики «Шкала депрессии А.Бека»)

уровень	группа 1 (n=46)		группа 2 (n=58)		критерий φ
	абс. число.	%	абс. число	%	
выраженная	4	8.69	6	10.34	0.27
умеренная	8	17.39	19	32.75	*1.81
легкая	26	56.52	27	46.55	1.00
отсутствует	8	17.39	6	10.34	1.05

*Примечание: *- разница показателей группы исследования 1 от показателей группы исследования 2 по критерию φ – угловое преобразование Фишера достоверно ($p\phi < 0,05$)*

В группе 2, куда вошли студенты старших курсов после прохождения плавпрактики, соответствующий показатель составил 10.34% от общего количества студентов, принявших участие в исследовании в данной категории.



Студенты, вошедшие в категорию «выраженные признаки депрессии отсутствуют», отметили, что не испытывают, как правило, грусти. Оценивая свое будущее, не испытывают разочарования.

Не чувствуют себя неудачниками, сравнивая успехи свои и сверстников. Оценивая степень важности общения, отмечают, что не потеряли интереса к другим людям. В процессе принятия решений чувствуют себя уверенно. Не испытывают состояния неуверенности, в процессе принятия решений не испытывают затруднений.

Оценивая правильность собственных действий, не испытывают чувство вины, не испытывают необоснованного беспокойства за свою внешность. Оценивая свою работоспособность, отмечают, что могут работать так же хорошо как раньше.

Не испытывают разочарований в себе, своей успешности, собственных достижениях. Отмечают, что им чужеродны размышления о возможности нанести себе какие-либо повреждения физиологического, психологического плана.

Оценивая уровень своей ежедневной усталости, отмечают, что устает на данный период своей жизни не больше, чем обычно. Собственный аппетит оценивают как удовлетворительный.

Легкая степень депрессивного состояния по субъективной оценке была обнаружена у 56.52% опрошенных группы 1 и у 46.55% опрошенных группы 2.

Обнаруженные показатели сигнализируют о том, что студенты старших курсов, прошедшие плав практику чаще, чем студенты младших курсов испытывали состояние грусти, тоски.

В вопросах оценки собственных перспектив студенты старших курсов, прошедших плав практику чаще высказывали склонность с определенным жизненным скепсисом оценивать жизненные перспективы.

Оценивая собственные возможности, студенты младших курсов чаще, чем студенты старших курсов, прошедших курсы с оптимизмом оценивали положительные жизненные перспективы, собственную удачливость.

Коммуникационные возможности, а так же саму потребность в активном общении студенты старших курсов, прошедших плав практику чаще, чем студенты младших курсов оценивали как снизившуюся. Отмечали, что в меньшей степени, чем раньше нуждаются в активном контактировании с окружающими.



В оценке собственной решительности в вопросах, касающихся повседневных дел, более долгосрочных жизненных перспектив студенты старших курсов, прошедшие плавпрактику чаще, чем студенты младших курсов испытывали состояние нерешительности, нуждались в более длительном обдумывании, взвешенного отношения.

Проведенное исследование показывает, что студенты младших курсов реже, чем студенты старших курсов, прошедших плавпрактику высказывали сомнения в своей внешней привлекательности.

В оценке собственного оптимизма студенты старших курсов с большим жизненным скепсисом, чем студенты младших курсов собственные возможности.

Оценивая отношение к собственной личности, студенты младших курсов чаще отмечали положительные черты, чем студенты старших курсов, прошедших плавпрактику. Реже критично оценивали свои таланты и перспективы.

Результаты исследования показали, что студенты старших курсов, прошедшие плавпрактику чаще, чем студенты младших курсов отмечали дефицит жизненных ресурсов для решения повседневных вопросов. Указывали, что нуждаются в определенном поиске жизненного тонуса в течении дня.

Студенты старших курсов, прошедшие плавпрактику чаще высказывали разочарование в оценках, чем студенты младших курсов. Отмечали, что стали быстрее уставать, ощущают меньший энергетический потенциал, ощущают необходимость поиска внутренних ресурсов.

Оценивая базовые жизненные потребности студенты старших курсов чаще, чем студенты младших курсов указывали снижение аппетита.

Умеренная степень депрессивного состояния по субъективной оценке статистически достоверно ($\rho\varphi < 0,05$) была обнаружена в большей степени у студентов старших курсов, прошедших плавпрактику, чем у студентов младших курсов: у 17.39% опрошенных группы 1 и у 32.75% опрошенных группы 2.

Обнаруженные показатели сигнализируют о том, что студенты старших курсов, прошедших плавпрактику чаще отмечали в собственном психоэмоциональном состоянии снижение общего эмоционального фона, состояния грусти, тоски.

В оценке жизненных перспектив студенты младших курсов чаще высказывали оптимистичные оценки собственных жизненных перспектив.



Исследование показало, что студенты старших курсов, прошедших плавпрактику чаще склонны в погружение в события прожитых дней, склонны переоценивать правильность сказанного и сделанного.

Сама потребность к подобного жизненным ретроспективам носит положительные черты, если позволяет субъекту, оценив эффективность состоявшихся событий, не погружаться в них больше, а сосредоточиться на сегодняшнем дне.

Однако, по нашим наблюдением, часть из опрошенных студентов старших курсов, прошедших плавпрактику, склонны к определенному застреванию на прозвучавших высказываниях, совершенных действиях. Не имея возможности изменить уже состоявшиеся события они сосредотачивались на постоянном обдумывании данных событий и обстоятельств.

Необходимо отметить определенную эмоциональную холодность в общении с окружающими, обнаруженную в большей степени у студентов старших курсов, прошедших плавпрактику, чем у студентов младших курсов.

Они в меньшей степени нуждались в непосредственных коммуникативных взаимосвязях с окружающими. Отмечали, что слишком долгое, эмоционально перегруженное общение быстро их утомляет. Подобное стремление к установления эмоциональной дистанции, психоэмоциональной, а в ряде случаев физической отгороженности была обнаружена чаще у студентов старших курсов, прошедших плавпрактику, чем у студентов младших.

Интерес вызывает обнаруженная в большей степени у студентов старших курсов, прошедших плавпрактику, нерешительность в принятии решений. Они чаще, чем студенты младших курсов высказывали в ситуации принятия важного жизненного решения желание дольше подумать, еще раз все оценить и взвесить и пр..

Студенты старших курсов, прошедшие плавпрактику, чаще высказывали негативные оценки относительно своей внешней привлекательности. Строже, чем студенты младших курсов оценивали влияние внешности на степень успешности в решении тех или иных вопросов, связанных с карьерным ростом, общении с окружающими, установлении личных контактов и т.д.

Излишне строгое отношение к себе у студентов старших курсов, прошедших плавпрактику, проявлялось так же в низком уровне удовлетворенности происходящим. Оценивая более строго, чем студенты младших курсов выделенная группа исследованных в



конечном итоге в большей степени ощущала на фоне завышенных требований к себе и окружающим чувство вины за несоответствие задекларированным требованиям.

Психофизиологические характеристики, таким образом, формировали базу развития астенизации общего состояния, проявлявшееся в снижении аппетита, утомляемости от незначительных усилий психологического, физиологического плана.

Выраженная степень депрессивного состояния по субъективной оценке была обнаружена у 8.69% опрошенных группы 1 и у 10.34% опрошенных группы 2.

Обнаруженные данные сигнализируют о наличии у студентов старших курсов, прошедших плавпрактику в большей степени, чем у студентов младших курсов состояния подавленности, тоски. В оценке жизненных перспектив скептическая оценка собственных жизненных перспектив.

Эмоциональное дистанцирование, отсутствие потребности в коммуникации с окружающим миром в меньшей степени проявлялись у студентов младших курсов характеризуемой диагностической категории.

Отсутствие возможности принимать быстрые, своевременные решения по важным для личности вопросам социального, личного плана в большей степени были обнаружены у студентов старших курсов, прошедших плавпрактику среди исследованных данной категории.

В оценке собственной привлекательности в социально-психологических аспектах в характеризуемой группе студенты младших курсов проявляли меньшую степень негативизма.

Общая психофизиологическая астенизация проявлялась в частом снижении аппетита, повышенной утомляемости от незначительных усилий психологического, физиологического плана.

Выводы Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличие в психоэмоциональном состоянии студентов старших курсов, прошедших плавпрактику специальности морского и речного транспорта более неблагоприятных показателей в субъективной оценке состояний депрессии, эмоциональном дистанцировании, чем у студентов младших курсов характеризуемых групп исследования. Так, по результатам исследования они чаще проявляли разочарование, утрату интереса к активным коммуникациям с другими людьми, реже чувствовали себя уверенно при принятии важных жизненных решений, чаще испытывали чувство вины, необоснованного беспокойства за свою внешность, повышенный уровень своей ежедневной усталости,



Обнаруженные показатели сигнализируют о том, что студенты старших курсов, прошедших плав практику, чаще испытывают проблемы в собственном психоэмоциональном состоянии. Снижение общего эмоционального фона, как патогенетическая база развития состояний эмоционального дистанцирования по отношению к окружающим, проявлялась во внешних характеристика: потребности уединиться, не входить в эмоционально близкие отношения, а так же во внутреннем состоянии субъекта: ощущение себя как обособленного, в стремлении экономии внутренних психоэмоциональных ресурсов – формирование эмоционально дистанцированной, и таким образом стрессозащищенной, по мнению самого субъекта, модели поведения с окружающими.

Литература

1. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. А. Варга, К. Бейкер.- Когито-Центр, 2008.- 600с.
2. Архиповский В. Л. Организационные аспекты работы отделения медицинской профилактики по улучшению здоровья работников водного транспорта / В. Л. Архиповский, Е. В. Казакевич // Экология человека. - 2007. - № 12. - С. 48-52
3. Криворотко А. С. Психологические особенности переживания одиночества моряками дальнего плавания / А. С. Криворотко // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2013. - № 3 (54). - С. 71-75
4. Зайцев В. И. Некоторые теоретические и практические аспекты изучения условий труда на флоте / В. И. Зайцев, С. А. Виноградов // Здоровье населения и среда обитания. - 2014. - № 2 (251). - С. 13-15
5. Галанкин Л. Н. Инновационное развитие медицинского обеспечения на морском судне / Л. Н. Галанкин, В. В. Буров // Вестник Государственного университета морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова. - 2014. - № 2 (24). - С. 9-16
6. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь справочник по психологической диагностике. Киев, 1989. - 528 с.
7. Кузнецов М. С. Экологическая безопасность на судне - основа жизни моряка / М. С. Кузнецов, И. С. Малышев, И. Л. Афонин // Водный транспорт. - 2012. - № 1 (13). - С. 68-71
8. Панов Б. В. Состояние здоровья моряков по результатам предварительных и периодических медицинских осмотров. Сообщение второе: показатели заболеваемости моряков возрастных и стажевых групп / Б. В. Панов, С. В. Балабан, С. Г. Чебан [и др.] // Актуальные проблемы транспортной медицины. - 2013. - № 4 (34). - С. 47-56
9. Акимова М.К., Гуревич К.М. Психологическая диагностика / М.К. Акимова, К.М. Гуревич. – Питер, 2005.



ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ И НАСТРОЕНИЯ У ТАБАЧНЫХ АДДИКТОВ В РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

ANXIETY AND DISPOSITION IN YOUNG ADULTS WITH TOBACCO ADDICTION

ANXIETATEA ȘI DISPOZIȚIA LA ADULȚII TINERI CU DEPENDENȚĂ DE TUTUN

Раку Жанна, доктор хабилитат психологи, профессор Молд. ГУ

CZU 159.96+613.8

Резюме

В статье изложены результаты изучения особенностей тревожности и настроения у табачных аддиктов. В исследовании был осуществлен сравнительный анализ склонности к депрессии и уровней тревожности курящих и некурящих. У табачных аддиктов выявлен более высокий уровень тревожности и характерна склонность к сниженному настроению с депрессивной тенденцией.

Ключевые слова: табачные аддикты, некурящие, тревожность, сниженное настроение, ранняя зрелость

Abstract

The article presents the results of studying the features of anxiety and disposition at young adults with tobacco addiction. The study represents comparative analyses of depression and anxiety at smokers and non-smokers. At tobacco addicts, a higher level of anxiety and a low level of disposition with depressive tendency were highlighted.

Keywords: tobacco addicts, non-smokers, anxiety, low disposition, young adulthood.

Rezumat

În articol sunt prezentate rezultatele cercetării anxietății și a stării de dispoziție la tinerii dependenți de tutun. Studiul reprezintă o analiză comparativă a anxietății și a depresiei la fumători și non-fumători. La tinerii dependenți de tutun am constatat prezența unui nivel ridicat de anxietate, nivel scăzut al dispoziției și tendințe depresive.

Cuvinte cheie: dependenți de tutun, nefumători, anxietate, dispoziție și tinerețea

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что изучение психологических особенностей курящих людей в возрасте ранней зрелости позволяет оценить компоненты их эмоциональной сферы в сравнении с некурящими. Это в свою очередь поможет определить направления коррекции негативных проявлений и зависимости у табачных аддиктов.

Зависимость от табака представляет собой сложную и полностью не изученную проблему в современной науке. Отметим, что социальный аспект курения изучается весьма интенсивно, а психологические исследования этой проблемы осуществляются реже и их результаты весьма незначительны [3, 4, 5].

Период ранней зрелости характеризуется вхождением человека во взрослую жизнь. В этом возрасте человек переходит от накопления знаний, опыта к их активному применению, поиску своего места в жизни и самореализации. В связи с этим, указанный период зачастую



сопровождается стрессовыми ситуациями, повышенным фоном тревоги и колебаниями в настроении человека.

Проблеме табакокурения в последнее время стало уделяться значительное внимание в психологии. Так, в работах С.А.Бабанова, Е.С.Скворцовой, Т.А.Журавлевой указывается на систематический рост потребления табачных изделий, увеличении численности регулярно курящих, а также сдвиге периода - начала курения в младшие возрастные группы [1, 12].

Аддиктивное поведение рассматривается большинством авторов как одна из форм деструктивного и разрушительного поведения, т.е. причиняющего вред человеку и обществу (Ц.П.Короленко, А.С.Тимофеева, А.Ю. Акопов и др.) [6, 7, 10].

На возникновение аддиктивного поведения влияют не только внешние средовые факторы, но и личностные особенности и характер человека [5,11]. Лица с психологически низкой переносимостью дискомфортных состояний, возникающих в повседневной жизни имеют естественные периоды спада, а также они более подвержены риску появления аддиктивной фиксации. Такой риск может увеличиваться при встрече с трудными социально неблагоприятными и психотравмирующими ситуациями [8]. Например, к ним относятся потеря прежних идеалов, разочарование в жизни, распад семьи, потеря работы, социальная изоляция, потеря близких или друзей, резкая смена привычных жизненных стереотипов и т.д.

Привлекательность табакокурения и других аддикций в том, что они представляют собой путь наименьшего сопротивления. Для человека создается субъективное впечатление, что, обращаясь к фиксации на каких-то предметах и действиях можно не думать о своих проблемах, забыть о тревогах, уйти от трудных ситуаций, используя разные варианты аддиктивной реализации [2, 9]. У аддиктов, злоупотребляющих табаком, развивается интоксикация, а затем и зависимость. Анализу этой формы аддиктивного поведения посвящена наша работа.

Целью исследования являлось выявление особенностей проявления тревожности и настроения у табачных аддиктов в возрасте ранней зрелости (25-35 лет), а также разработка психологических рекомендаций на основе полученных данных.

В работе проверялась гипотеза о том, что для табачных аддиктов характерны более высокие уровни депрессивных тенденций в настроении в сравнении с некурящими испытуемыми.



Методология и выборка исследования. Выбор методики исследования для получения необходимой информации осуществлялся в соответствии с целью работы. Для доказательства выдвинутой гипотезы была использована диагностическая методика – клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (авторы К.К.Яхин, Д.М.Менделевич). Тест позволяет оценить показатели испытуемого по следующим шести шкалам: тревога, невротическая депрессия, астения, истерический тип реагирования, обсессивно-фобические нарушения (навязчивости) и вегетативные нарушения. В исследовании приняли участие 77 человек: 40 человек курящих и 37 не курящих в возрасте от 25-35 лет.

Результаты исследования. При изучении уровня тревожности у табачных аддиктов были получены следующие данные. Результаты испытуемых по клиническому опроснику невротических состояний К.К.Яхина и Д.М.Менделевича представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты табачных аддиктов и некурящих по клиническому опроснику невротических состояний К.К.Яхина и Д.М.Менделевича

Уровень тревожности	Табачные аддикты		Некурящие испытуемые	
	Выраженность (%)	Количество испытуемых	Выраженность (%)	Количество испытуемых
Низкий	40%	16	56,76%	21
Средний	32,5%	13	24,32%	9
Высокий	27,5%	11	18,92%	7

Таким образом, для 40% курящих испытуемых характерен низкий уровень тревожности. Этот факт, может свидетельствовать о том, что результатом постоянного употребления никотина является «притупление» чувствительности аддиктов к внешним раздражителям, при этом у них повышается стрессоустойчивость. У третьей части выборки (32,%) степень выраженности тревожности является средней с тенденцией к низкому уровню. Наряду с этим, у 27,5% табачных аддиктов выявлен высокий уровень тревожности. У более половины некурящих испытуемых (56,76%) зафиксирован низкий уровень тревожности, для четверти выборки (24,32%) характерен средний уровень тревожности, а лишь у 18,92% испытуемых выявлен высокий уровень по данной шкале.

Наиболее наглядно соотношение уровней тревожности у табачных аддиктов и некурящих представлено на рис. 1.

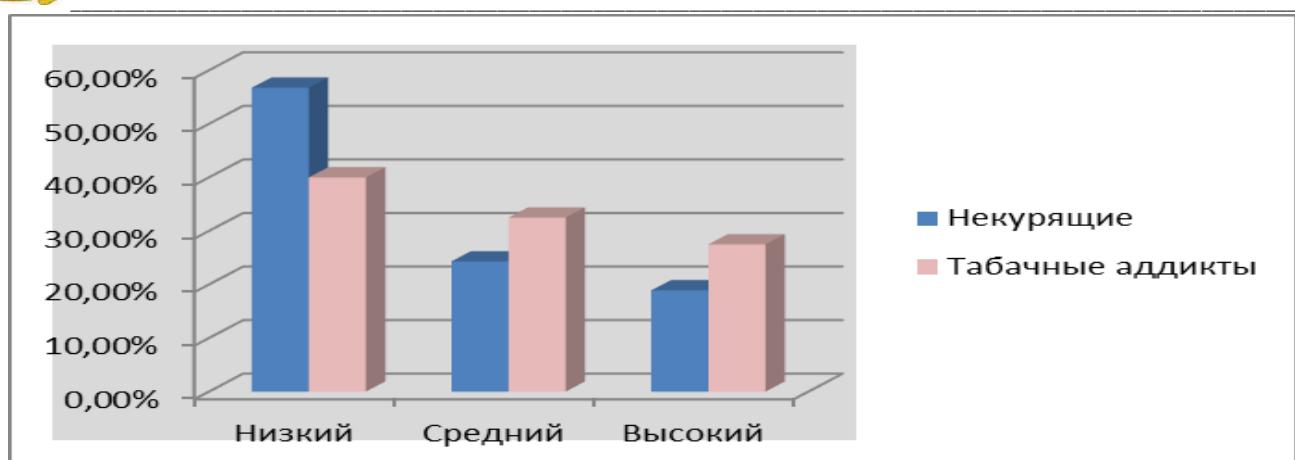


Рис. 1. Соотношение уровней тревожности у табачных аддиктов и у некурящих

На данном графике отражается закономерность, что у табачных аддиктов средний и высокий уровни тревожности встречаются гораздо чаще в сравнении с некурящими испытуемыми. Повышенная тревожность табачных аддиктов проявилась и в процессе проведения исследования, т.к. они старались давать более социально желательные ответы, чем некурящие испытуемые. Это связано с тем, что сами курящие в определенной степени осознают свою «слабость» в отношении своей вредной привычки и часто слышат постоянные упреки со стороны окружающих относительно своего поведения. В связи с этим, они стремятся к социально приемлемому поведению в других сферах.

Таким образом, можно сделать вывод, что около 30% табачных аддиктов в силу своей пагубной привычки не могут избавиться от высокой тревожности. Они попадают в замкнутый круг между желанием бросить курить и дискомфортным состоянием, в котором они находятся, когда не употребляют привычной дозы никотина.

В продолжение представим сравнительные результаты курящих и некурящих испытуемых по шкале «настроения (депрессивная тенденция)» в таблице 2.

Таблица 2. Соотношение уровней настроения у табачных аддиктов и некурящих испытуемых (Клинический опросник К.К.Яхина и Д.М.Менделевича)

Уровень настроения (депрессивная тенденция)	Табачные аддикты		Некурящие	
	Выраженность (%)	Количество человек	Выраженность (%)	Количество человек
Низкий	27,5%	11	59,46%	22
Средний	32,5%	13	16,22%	6
Высокий	40%	16	24,32%	9

Анализ полученных результатов показал, что для 27,5% курящих характерен низкий уровень депрессивных тенденций. У третьей части выборки (32,5%) выявлен средний уровень настроения с депрессивной тенденцией. Наряду с этим, у 40% табачных аддиктов выявлен высокий уровень депрессивной тенденции. Отметим, что полученные данные могут быть обусловлены тем, что курильщики, как правило, посредством курения пытаются снизить беспокойство, поднять настроение, увеличить положительные эмоции и создать комфортное состояние. Однако употребление табака облегчает негативные симптомы лишь на короткое время, что и является стимулом для постоянного курения. Вместе с тем, принятие решения бросить курить приводит к стрессу, тем самым увеличивается уровень депрессии и тревоги. Пока эмоциональные проблемы не будут решены, курильщик будет чувствовать себя разбитым и в итоге снова вернется к сигаретам, чтобы не испытывать дискомфортные ощущения.

У 59,46% и 16,22% некурящих испытуемых зафиксирован низкий уровень и, соответственно, средний уровень депрессивной тенденции. Вместе с тем, лишь для четверти выборки (24,32%) характерен высокий уровень по данной шкале. Наиболее наглядно соотношение уровней настроения с депрессивной тенденцией у табачных аддиктов и некурящих представлено на рис. 2.

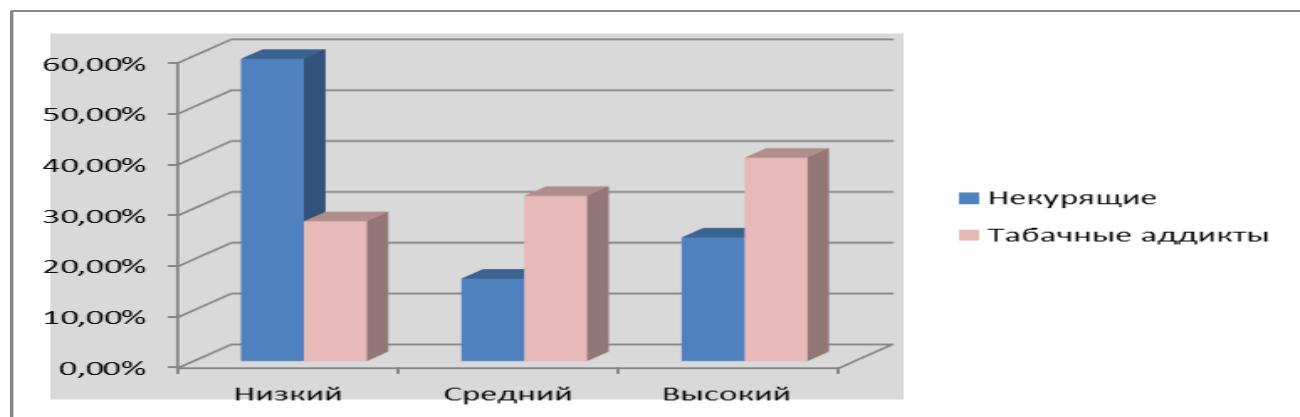


Рис. 2. Соотношение уровня настроения у табачных аддиктов и у некурящих

Сравнительный анализ результатов двух выборок показал, что у табачных аддиктов средний и высокий уровень тревожности выше, чем у некурящих. При курении человек чувствует себя увереннее в стрессовых ситуациях, а также оно снижает опасения и страхи. Это достигается частично за счет химического воздействия никотина на мозг. Однако не надо забывать тот факт, что притупление чувства тревоги происходит только во время



выкутивания сигареты и некоторое время после этого. Устойчивого эмоционального благополучия курильщик получить не может, поэтому он все чаще испытывает потребность и желание закурить для воздействия никотина.

В продолжение представим сравнительный анализ особенностей проявления тревожности, настроения и других параметров у табачных аддиктов и некурящих в таблице 3.

Таблица 3. Статистический анализ данных по шкалам Клинического опросника на выявление невротических состояний К.К.Яхина и Д.М.Менделевича

Клинический опросник на выявление невротических состояний К.К.Яхина и Д.М.Менделевича			
Средние значения по шкалам		t – критерий	p ≤ значимость
Табачные аддикты	Некурящие		
1.* 1,078	2,163	-1,237	0,22 (нет)
2. -1,082	1,697	-2,835	0,006 (0,01)
3. 3,17	4,691	-1,543	0,127 (нет)
4. 0,446	2,471	-2,326	0,023 (0,05)
5. -0,245	2,038	-2,906	0,005 (0,01)
6. 2,736	5,812	-2,003	0,049 (0,05)

* шкалы опросника: тревога, **невротическая депрессия, астения, истерический тип реагирования, обсессивно-фобические нарушения (навязчивости) и вегетативные нарушения.**

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что табачные аддикты в большей степени склонны к депрессивным состояниям, нежели испытуемые, не имеющие никотиновой зависимости. Наряду с этим отметим, что по таким шкалам опросника как истерический тип реагирования, обсессивно-фобические нарушения, вегетативные нарушения у табачных аддиктов обнаруживаются более высокие статистически значимые показатели. Указанные данные можно интерпретировать зачастую «комплексом неполноценности» аддиктов, что подталкивает их к повышению самооценки за счет демонстрации обществу своих способностей. Обсессивно-фобическая симптоматика обуславливается тем, что табачные аддикты имеют некоторую вялость, а также недостаточную мотивацию, что вероятно отражает тот факт, что в мотивационной сфере у них доминируют аддиктивные потребности. Употребление никотина влияет на жизненный тонус организма, снижая его, а



удовлетворение аддиктивных потребностей уменьшают общую активность курильщиков, повышая тревожность, вызывая навязчивые мысли и действия. В индивидуальных беседах с испытуемыми были выявлены причины их курения, к ним относятся: стресс, тревога, усталость, печаль, привлечение внимания и повышение самооценки.

При сравнительном исследовании особенностей эмоциональной сферы курящих и некурящих испытуемых были выявлены следующие закономерности. В ходе проведения анализа были установлены статистически значимые различия между показателями испытуемых двух групп (курящих и некурящих) по следующим шкалам: невротическая депрессия, истерический тип реагирования, обсессивно-фобические нарушения (навязчивости) и вегетативные нарушения.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что у табачных аддиктов существует склонность к сниженному настроению с депрессивной тенденцией. Это обусловлено наличием у них эмоциональных проблем в связи с недостаточной адаптацией к стрессовым ситуациям, а также наличие чувства тревоги и усталости. Полученные качественные данные свидетельствуют о том, что у табачных аддиктов уровень тревожности выше в сравнении с некурящими.

Полученные данные указывают на необходимость специальной психотерапевтической и коррекционной работы с данной категорией лиц. С этой целью важно разработать специальные рекомендации, способствующие минимизации или полному устраниению причин вызывающих потребность в употреблении никотина, а также снижении негативных последствий длительной зависимости от него.

Библиография

1. Александров А.А., Александрова В.Ю. Профилактика курения – место и роль психолога. Вопросы психологии № 4, 1999, Статья с.35-42
2. Вольская М. Тревога и страх: единство и многообразие взглядов. Московский психотерапевтический журнал, 2002, с.193-197
3. Верснер Л. Компульсивность и конфликт: различие между описанием и объяснением при лечении аддиктивного поведения. Психология и лечение зависимого поведения, Москва, 2000, с.55-79
4. Дальке Р., Дальке М. Психология курения, Весь, 2010, с.139
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения, Москва, 2001, с.43-71
6. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.Психосоциальная аддиктология, Олсиб, 2001



-
7. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития. Обзор психиатрии и медицинской психологии, 1991/1, с. 8 – 15;
 8. Куликов Л.В. Психология настроения личности, СПб, 1997, с.300-305
 9. Куликов Л.В. Психические состояния, Питер, 2000, с. 30-87
 10. Качалов В. Об аддикциях и аддиктивном поведении. Психология и лечение зависимого поведения, Москва, 2000, с. 80-118
 11. Кристал Г. Нарушение эмоционального развития при аддиктивном поведении. Психология и лечение зависимого поведения, Москва, 2000, с.80-118
 12. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. Клиническая психология, Москва, 2006, с.8-21, 122-128.



DEPENDENȚA DE INTERNET LA PREADOLESCENȚI

INTERNET ADDICTION IN PREADOLESCENTS

Pîslari Stela, dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Babici Rodica, masterandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,

psiholog Liceul teoretic Orizont

CZU 159.922.7+004.738.5

Rezumat

Articolul vizează experimentul de constatare a dependenței de internet la preadolescenți. Este abordat și descris scopul, ipotezele, eșantionul și metodologia cercetării. Sunt prezentate rezultatele dependenței de internet la preadolescenți în dependență de gen și vârstă. În urma rezultatelor obținute în experimentul de constatare dependența de internet este caracteristică mai mult băieților și preadolescenților din clasa a VII-a.

Cuvinte cheie: preadolescenți, dependență de internet, dependență de calculator, gen, vârstă.

Abstract

The article presents the constatative approach to internet addiction at preadolescents. The purpose, hypothesis, sample, and methodology are put in evidence. The results of internet addiction at preadolescents depending on gender and age are described. Internet addiction is more characteristic for boys and preadolescents from 7th form.

Keywords: preadolescents, internet addiction, computer addiction, gender, age.

Internetul este o rețea de calculatoare. Mai precis, o rețea de rețele, formată de mii și mii de rețele de calculatoare interconectate astfel încât se pot „vedea și găsi” unele pe altele. Bazele ei au fost puse în 1968, când s-a construit o rețea care unea centrele de cercetare din Statele Unite ale Americii. Internetul comercial a luat naștere la mijlocul anilor '90, o dată cu dezvoltarea programelor de navigare Web și cu evoluția intervenției acestora. Actualmente peste 300 de milioane de oameni folosesc Internetul [3].

Informatizarea, internetul, noile tehnologii sunt platforme care de acum vor servi la educarea preadolescenților, la „formatarea” lor, [1, p.11] în niciun moment părinții nu se gândesc că jocurile video pot fi niște aliați în educarea copilului lor, adică niște surse de cunoaștere, de bogăție, de învățăminte [6]. Domeniul educației trece prin schimbări radicale care vizează reorganizarea infrastructurii existente ale viitoarelor medii de învățare [1]. Dar părinții foarte implicați în viața școlară și care supraveghează cu vigilență carnetul de note al copilului lor nu sunt interesati în general de jocurile video. Pentru ei este doar un „moment de odihnă”, un domeniu care nu-i privește și aici apare o adevărată confuzie. Jucătorul vede foarte bine că învață multe lucruri din aceste jocuri video, că ele nu sunt atât de inutile, că pot fi folosite la ceva [7].

Utilizarea excesivă a internetului de către adolescenți are consecințe în special în planul performanțelor școlare, în planul sănătății fizice, dar și în sfera problemelor psihologice și

interpersonale [5]. O parte dintre limitele utilizării internetului de către preadolescenți țin de riscurile la care se expun utilizatorii (agresiuni fizice și sexuale, consum de alcool, droguri etc.), alterarea modului de funcționare a unor procese cognitive și afective, deteriorarea progresivă a stării de sănătate fizică.

Dintre avantajele utilizării diverselor aplicații online merită consemnată: rapiditatea și varietatea deosebită a informațiilor ce pot fi astfel obținute, relativa lor corectitudine, posibilitatea de comunicare cu alte persoane în timp scurt și cu costuri mici, instruire și evaluare la distanță etc.

Evident că Internetul exercită mai multe funcții: și informațională, și comunicativă, și de distracție, și educațională etc., însă impactul lui asupra societății, asupra tinerilor îl vom conștientiza atunci când va crește o nouă generație. Cum va fi această generație? Primitivă, barbară sau civilizată, umană și educată? Răspunsul la această întrebare este foarte relativ. Unicul lucru îl putem spune cu certitudine: efectele Internet-ului își vor lăsa amprenta pe generația în creștere.

Scopul cercetării constă în identificarea gradul de influență a dependenței de internet în rândul preadolescenților. *Eșantionul de cercetare* a fost constituit din 150 de preadolescenți dintr-un Liceu Teoretic din municipul Chișinău, preadolescenți din clasele a V-a, VI-a, VII-a, cu vârstă cuprinsă 11-13 ani. Ipotezele înaintate în cercetare sunt: *Presupunem că există diferențe în ceea ce privește nivelul dependenței de internet la preadolescenți în funcție de gen; Estimăm că dependența de internet se poate modifica pe parcursul vîrstei preadolescentă în funcție de vîrstă.*

În scopul evidențierii dependenței de calculator și internet, s-au administrat „Scala de măsurare a dependenței de internet” (1994) și testul „Internet Addiction Test” (1998) – aceste teste au fost elaborate de Dr. Kimberly Young, pentru identificarea dependență de internet la preadolescenți, iar pentru studierea nivelului dependenței de calculator la preadolescenți am administrat „Internet Addiction Test” propus de Kimberly Young (1998).

Rezultatele obținute, privind nivelul de manifestare a dependenței de internet la preadolescenții clasei a V-a, VI-a, VII-a din lotul experimental, sunt prezентate în figura 1.

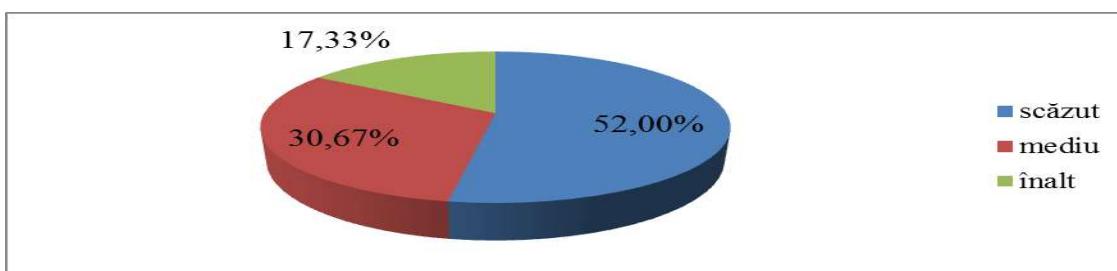


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul dependenței de internet la preadolescenții.

Rezultatele prezentate în figura 1. ne permit să menționăm că:

52,00% (78) din preadolescenți testați obțin un scor ce presupune un nivel scăzut al dependenței de internet. Acești preadolecenți navighează pe internet mai puțin sau mai mult, cu scopul de a fi informat, folosirea diverselor programe pentru a ușurarea procesului de învățare.

30,67% (46) din preadolescenți testați obțin un scor considerat un nivel mediu al dependenței de internet. Preadolescenții încadrați în această categorie pot manifesta semne usoare a dependenței de internet, cum ar fi: scăderea activității fizice; renunțarea la activități importante, pentru a rămâne mai mult timp pe net; se simte mai bine cu prietenii din sfera virtuală; verificarea mailurilor devine o obsesie; neglijarea treptată a familiei, alimentației și a somnului.

17,33% (26) din preadolescenți au înregistrat un nivel înalt a dependenței de internet. Sunt cei care manifestă stări de neliniște, depresie și iritabilitate atunci când nu au acces la internet, acești preadolescenți se izolează în propria cameră folosind internetul pentru a scăpa de probleme, pentru „a ridica moralul”, la fel ei ignorează prietenii și familia. Creșterea continuă a timpului petrecut pe internet, precum și gradul ridicat de implicare în activitățile desfășurate online pentru scopul atingerii unui sentiment de satisfacție.

Următorul pas în demersul experimental a fost analiza dependenței de internet în funcție de genul preadolescenților claselor a V-a. Datele obținute sunt ilustrate grafic în figura 2.

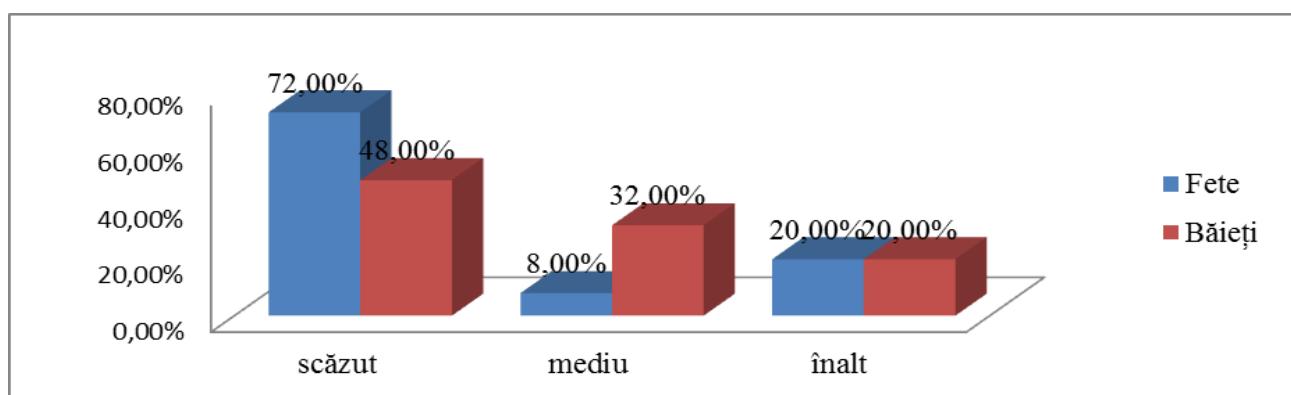


Fig. 2. Rezultatele pe nivele pentru dependența de internet în funcție de gen clasa a V-a.

Datele prezentate în figura 2. ne permit să constatăm că băieți au înregistrat 48,00% (12) nivelul scăzut a dependenței de internet, 32,00% (8) din băieți nivel mediu a dependenței de internet și 20,00% (5) nivel înalt a dependenței de internet. În timp ce fetele 72,00% (18) reprezintă nivel scăzut a dependenței de internet, 8,00% (2) din fete nivel mediu a dependenței de internet și 20,00% (5) nivel înalt a dependenței de internet.

Frecvențele cele mai mari al nivelui scăzut a dependenței de internet l-au obținut fetele în raport de (72,00%), spre deosebire de băieți, cu (48,00%).

Pentru nivelul mediu a dependenței de internet situația este următoarea: (32,00%) din băieți manifestă un nivel mediu a dependenței de internet, în comarație cu (8,00%) din fete.

Nivelul înalt a dependenței de internet, se înregistrează aceleași valori (20,00%) atât la fete, cât și la băieți.

În continuare, a fost analizate tendințele a dependenței de internet în dependență de genul preadolescenților claselor a VI-a. Rezultatele obținute sunt ilustrate grafic în figura 3.

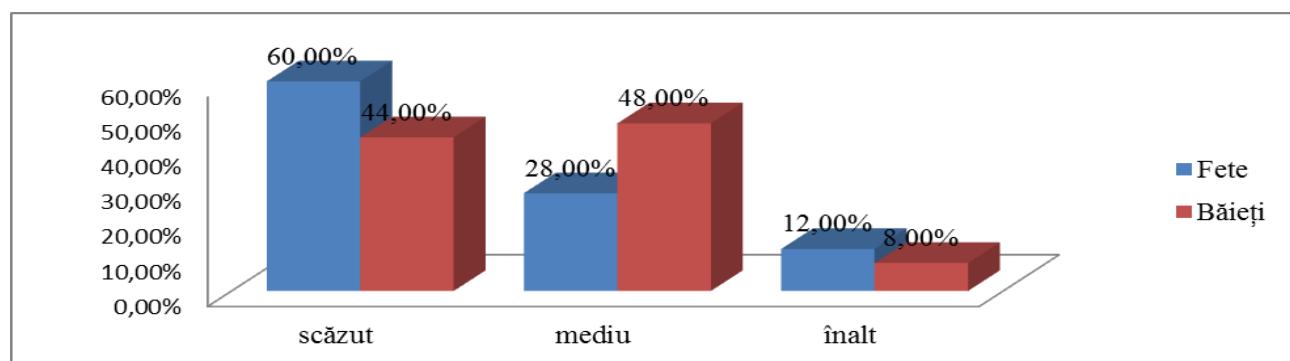


Fig. 3. Datele pe nivele pentru tendințele dependenței de internet în dependență de gen a preadolescenților din clasele a VI-a.

În figura 3. datele prezентate ne permit să constatăm că băieți au înregistrat 44,00% (11) nivel scăzut a dependenței de internet, 48,00% (12) din băieți nivel mediu a dependenței de internt și 8,00% (2) nivel înalt a dependenței de internet. În cazul fetele 60,00% (15) reprezintă nivel scăzut a dependenței de internet, 28,00% (7) din fete nivel mediu a dependenței de internt și 12,00% (3) nivel înalt a dependenței de internet.

Înregistrăm valorile cele mai mari al nivelui scăzut a dependenței de internet la fetele în raport de (60,00%), spre deosebire de băieți, cu (44,00%).

Pentru nivelul mediu a dependenței de internet situația este următoarea: (28,00%) din fete manifestă un nivel mediu a dependenței de internet, iar (48,00%) din băieți reprezintă nivel mediu a dependenței de internet.

Nivelul înalt a dependenței de internet, valorile cele mai mari se înregistrează la fete, în raport de (12,00%), spre deosebire de băieți, cu (8,00%).

Următorul pas în cercetare vom prezenta dependența de internet în funcție de gen a preadolescenților din clasele a VII-a.

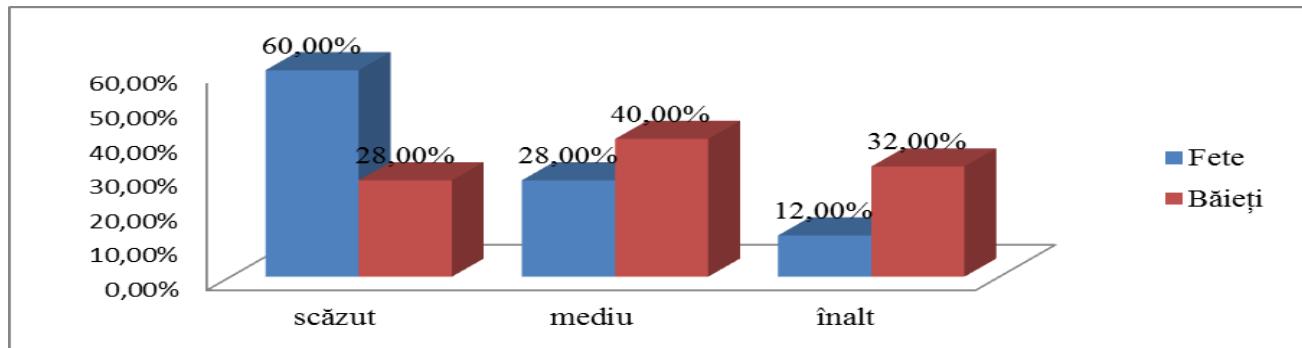


Fig. 4. Rezultatele pe nivel a dependenței de internet la preadolescenți clasei a VII-a în funcție de gen.

Datele prezentate în figura 4. ne permit să constatăm că băieți au înregistrat 28,00% (7) nivelul scăzut a dependenței de internet, 40,00% (10) din băieți nivel mediu a dependenței de internet și 32,00% (8) nivel înalt a dependenței de internet. În timp ce fetele 60,00% (15) reprezintă nivel scăzut a dependenței de internet, 28,00% (7) din fete nivel mediu a dependenței de internet și 12,00% (3) nivel înalt a dependenței de internet.

Cele mai mari frecvențele al nivelului scăzut a dependenței de internet l-au obținut fetele în raport de (60,00%), spre deosebire de băieți, cu (28,00%).

La nivelul mediu a dependenței de internet putem observa că: (28,00%) din fete reprezintă un nivel mediu a dependenței de internet, în timp ce (40,00%) din băieți.

În cazul nivelului înalt a dependenței de internet, se înregistrează valorile cele mai mari la băieți (32,00%), și (12,00%) din fete. S-au înregistrat diferențe statistic semnificative, conform testului U Mann Whitney, între rezultatele fetelor și băieților, unde ($U=2$, $p \leq 0,05$). Astfel putem menționa că băieți sunt mai dependenți de internet decât fetele, aceasta explicându-se prin faptul că băieți sunt mai tentați la noile tehnologii sau jocurile online, nevoia conformări și aderări unui grup.

În următorul pas, ne-am propus să investigăm specificul dependenței de internet al preadolescenților în funcție de clasă.

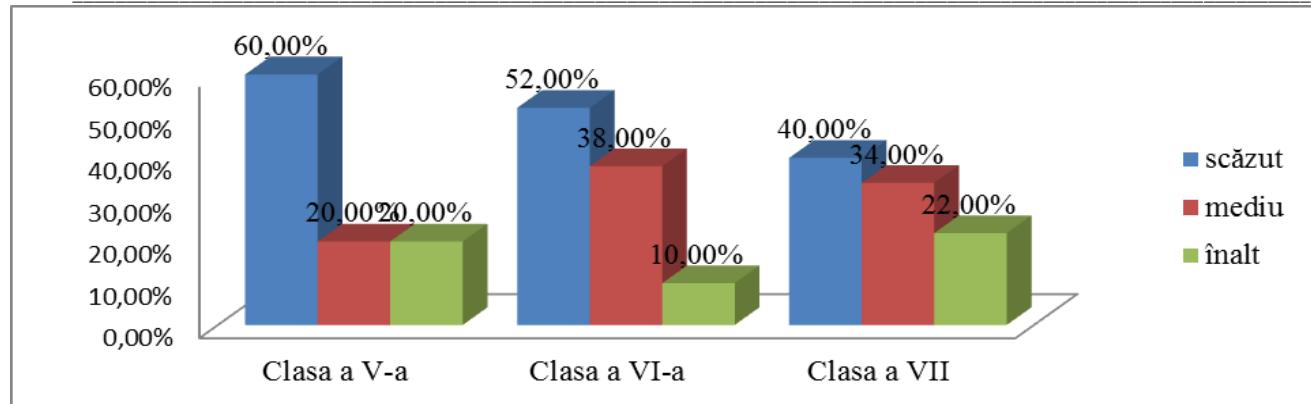


Fig. 5. Datele pe nivele pentru dependența de internet la preadolescenți în funcție de clasă.

Analiza rezultatelor prezentate din figura 5. ne permite să remarcăm că preadolescenții din clasa a V-a au 60,00% (30) nivel scăzut a dependenței de internet, 20,00% (10) din preadolescenții au nivel mediu a dependenței de internet și 20,00% (10) preadolescenții au nivel înalt al dependenței de internet. Elevii din clasa a VI-a vom menționa că: 52,00% (26) din elevii au nivel scăzut al dependenței de internet, 38,00% (19) elevii au un nivel mediu al dependenței de internet și 10,00% (5) au nivel înalt al dependenței de internet. Preadolescenții din clasa a VII-a înregistrează valori ca: 40,00% (22) preadolescenți manifestă nivel scăzut al dependenței de internet, 34,00% (17) preadolescenți prezintă nivel mediu al dependenței de internet și 22,00% (11) din preadolescenți reprezintă nivel înalt al dependenței de internet.

Pentru nivel scăzut al dependenței de internet scorul cel mai ridicat îl determină preadolescenții din clasa a V-a (60,00%), astfel preadolescenții din clasa a VI-a (52,00%) și (40,00%) preadolescenți din clasa a VII-a.

Frecvența cea mai mare pentru nivel mediu al dependenței de internet a fost stabilită la preadolescenții din clasa a VI-a (38,00%) și clasa a VII-a cu valori de (34,00%), în comparație cu preadolescenții clasei a V-a care înregistrează (20,00%).

Pentru nivelul înalt al dependenței de internet rezultatul cel mai înalt au înregistrat elevi din clasa a VII-a (22,00%), clasa a V-a (20,00%) și clasa a VI-a (10,00%) din preadolescenți.

În continuare ne-am propus să analizăm fenomenul dependenței de internet la preadolescenți după testul „Internet Addiction Test”.

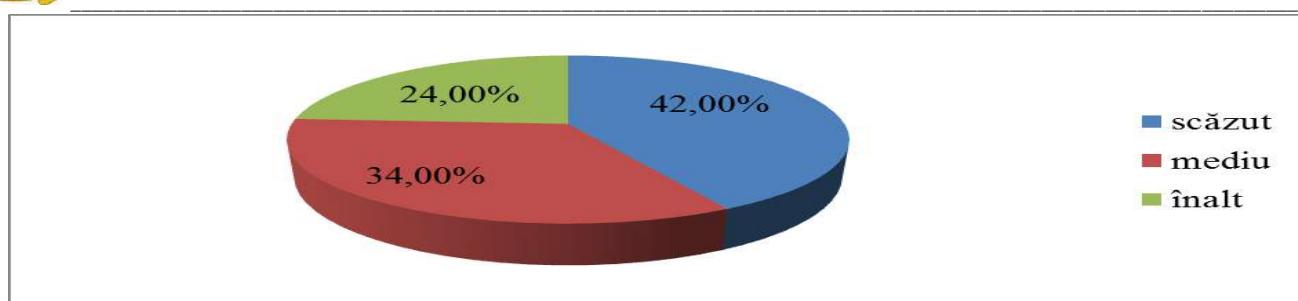


Fig. 6. Distribuția rezultatelor privind nivelul dependenței de internet la preadolescenții.

Rezultatele prezentate în figura 6. ne permit să menționăm că:

42,00% (63) din preadolescenți testați obțin un scor ce presupune un nivel scăzut al dependenței de internet. Acești sunt utilizatorii al calculatorului pentru a rezolva o probleme de ordin informativ, inovator și creativ, în general nu pierd controlul timpului.

34,00% (51) din preadolescenți testați obțin un scor considerat un nivel mediu al dependenței de internet. Acești preadolescenți încadrați în această categorie se confruntă cu probleme ocazionale sau frecvente datorită internetului, cum ar fi: simte nevoie de a folosi internetul din ce în ce mai mult, având nevoie de mai mult timp pentru a atinge satisfacția. Scăderea timpului petrecut pe internet duce la apariția unor semne, precum neliniște, iritabilitatea, lipsa de concentrare

24,00% (34) din preadolescenți au înregistrat un nivel înalt a dependenței de internet, aceștia sunt preocupați de internet, la modul în care se gândește la activitatea anterioară online sau anticipatează, gândindu-se foarte mult la următoarea sesiune online. Preadolescenți din această categorie devin neliniștiți, triști, abătuți, iritați, agresivi sau chiar depresivi atunci când se încearcă limitarea sau interzicerea accesului la internet. Ajunge să se identifice cu personajul virtual și rolul social este înlocuit de masca virtuală.

Următorul pas în demersul experimental a fost analiza dependenței de internet în funcție de genul preadolescenților claselor a V-a. Rezultatele obținute sunt ilustrate grafic în figura 7.

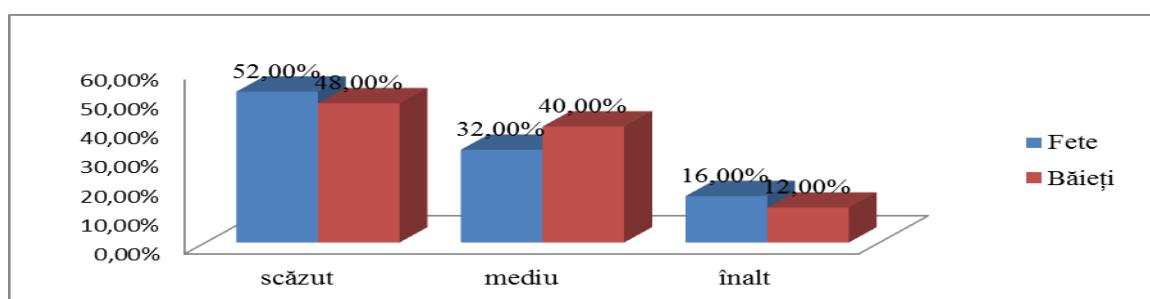


Fig. 7. Datele pe nivele a dependenței de internet în funcție de gen la preadolescenții din clasa

a V-a.

Datele prezentate în figura 7 ne permit să constatăm că băieți au înregistrat 48,00% (12) nivelul scăzut a dependenței de internet, 40,00% (10) din băieți nivel mediu a dependenței de internet și 12,00% (3) nivel înalt a dependenței de internet. În cazul fetele 52,00% (13) reprezintă nivel scăzut a dependenței de internet, 32,00% (8) din fete nivel mediu a dependenței de internet și 16,00% (4) nivel înalt a dependenței de internet.

Putem observa că frecvențele cele mai mari al nivelui scăzut al dependenței de internet l-au obținut fetele în raport de (52,00%), spre deosebire de băieți, cu (48,00%).

În cazul nivelului mediu a dependenței de internet situația este următoarea: (32,00%) din fete manifestă un nivel mediu a dependenței de internet, în comarație cu (40,00%) din băieți.

Nivelul înalt a dependenței de internet, valorile cele mai mari se înregistrează la fete, în raport de (16,00%), spre deosebire de băieți, cu (12,00%).

În următorul grafic este reprezentată dependența de internet pe nivele în dependență de gen a preadolescenților din clasele a VI-a.

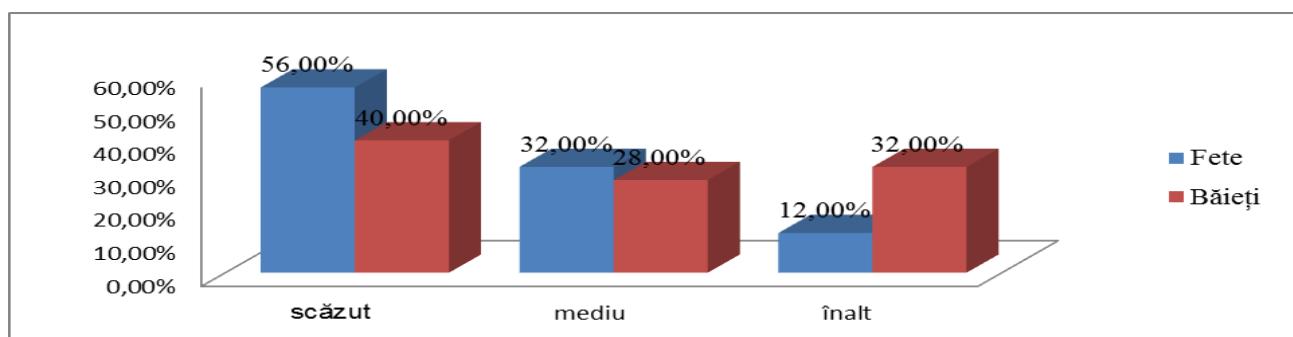


Fig. 8. Rezultatele pe nivel a dependenței de internet la preadolescenți clasei a VI-a în funcție de gen.

Datele prezentate în figura 8. ne permit să recarcăm că băieți au înregistrat 40,00% (10) nivelul scăzut a dependenței de internet, 28,00% (7) din băieți nivel mediu a dependenței de internet și 32,00% (8) nivel înalt a dependenței de internet. În timp ce fetele 56,00% (14) reprezintă nivel scăzut a dependenței de internet, 32,00% (8) din fete nivel mediu a dependenței de internet și 12,00% (3) nivel înalt a dependenței de internet.

Pentru nivelul scăzut al dependenței de internet rezultatele sunt: fetele au obținut valori ca (56,00%) și (40,00%) în cazul băieților.

Dacă analizăm nivelul mediu a dependenței de internet se înregistrează valorile cele mai mari la fete (32,00%), și (28,00%) prezintă băieți.

Nivelul înalt a dependenței de internet, situația este următoarea: (12,00%) din fete manifestă un nivel înalt a dependenței de internet, în comarație cu (32,00%) din băieți.

Concluzionând, menționăm că nivelul mai înalt al dependenței de internet le este caracteristic băieților (32,00%). Diferențe statistic semnificative, conform testului U Mann-Whitney, am stabilit între rezultatele fetelor și băieților, unde ($U=3$, $p \leq 0,05$). Aceasta se explică prin faptul că băieți au probleme de a avea contacte reale, astfel le este mai ușor să stabilească și să-și dezvolte contacte pe rețelele de socializare, plus la aceasta băieți preadolescenți sunt mai închiși în sine, timizi, iar internetul este o cale ideală pentru a se ascunde după el, astfel dându-le o doză de curaj.

În următorul grafic putem observa care este specificul dependenței de internet al preadolescenților din clasele a VII-a.

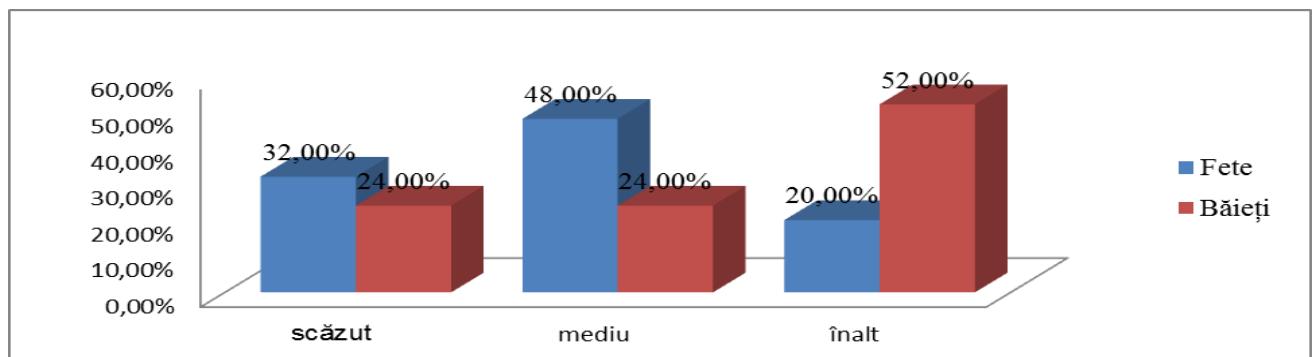


Fig. 9. Distribuția rezultatelor pe nivele pentru dependența de internet în funcție de gen clasa a VII-a.

În figura 9. sunt prezentate rezultate conform căruia băieți au înregistrat 24,00% (6) nivel scăzut a dependenței de internet, 24,00% (6) din băieți nivel mediu a dependenței de internet și 52,00% (13) nivel înalt a dependenței de internet. Iar în cazul fetelor 32,00% (8) reprezintă nivel scăzut a dependenței de internet, 48,00% (12) din fete nivel mediu a dependenței de internet și 20,00% (5) nivel înalt a dependenței de internet.

Rezultatele prezentate ne permit să confirmăm că în cazul nivelui scăzut a dependenței de internet fetele au obținut un scor de (32,00%) și băieți de (24,00%).

La nivelul mediu a dependenței de internet observăm că: (48,00%) din fete manifestă un nivel mediu a dependenței de internet, în raport cu (24,00%) din băieți.

În cazul nivelului înalt a dependenței de internet, se înregistrează cele mai înaltă frecvență la băieți cu (52,00%), iar fetele au obținut (20,00%) nivel înalt al dependenței de internet.

Astfel, conform rezultatelor observăm diferențe statistic semnificative în dependență de gen la preadolescenți din clasele a VII-a, unde ($U=4,5$, $p \leq 0,01$), putem menționa că băieți sunt mai dependenți de internet decât fetele, datorită faptului că au un interes crescut față de diverse aplicații inovative și jocuri grafice.

În următorul grafic, ne-am propus să studiem specificul dependenței de internet al preadolescenților în dependență de clasă.

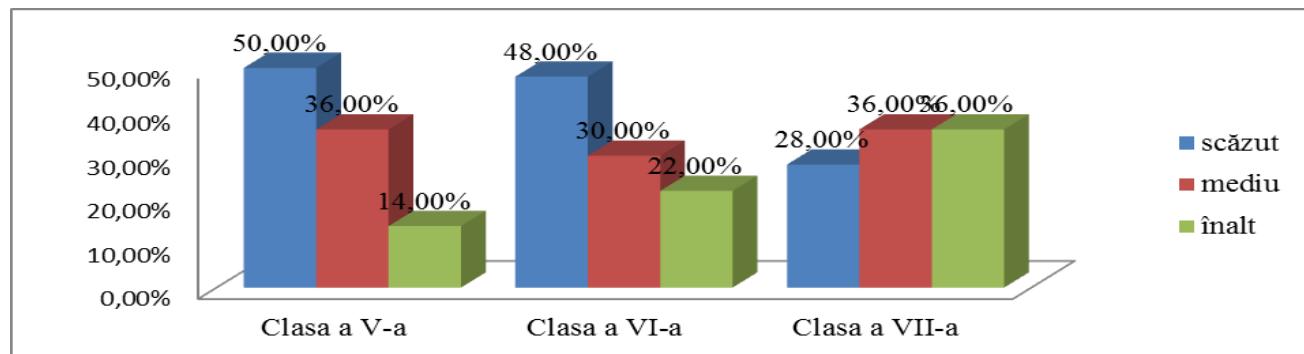


Fig. 10. Datele pe nivele pentru dependența de internet la preadolescenți în funcție de clasă.

Rezultatele prezentate din figura 10. ne permit să remarcăm că preadolescenții din clasa a V-a au 50,00% (25) nivel scăzut a dependenței de internet, 36,00% (18) din preadolescenții au nivel mediu a dependenței de internet și 14,00% (7) preadolescenții au nivel înalt al dependenței de internet. Elevii din clasa a VI-a vom menționa că: 48,00% (24) din elevii au nivel scăzut al dependenței de internet, 30,00% (15) elevii au un nivel mediu al dependenței de internet și 22,00% (11) au nivel înalt al dependenței de internet. Preadolescenții din clasa a VII-a înregistrează valori ca: 28,00% (14) preadolescenți manifestă nivel scăzut al dependenței de internet, 36,00% (18) preadolescenți prezintă nivel mediu al dependenței de internet și 36,00% (18) din preadolescenți reprezintă nivel înalt al dependenței de internet.

În concluzie, nivel scăzut al dependenței de internet scorul cel mai ridicat îl determină preadolescenții din clasa a V-a (50,00%) și VI-a cu valoarea de (48,00%), iar (28,00%) preadolescenți din clasa a VII-a.

În cazul nivelului mediu frecvența cea mai mare pentru dependența de internet a fost stabilită la preadolescenții din clasa a V-a și clasa a VII-a cu scorul de (36,00%), în comparație cu preadolescenții clasei a VI-a care înregistrează (30,00%).

Nivelul înalt al dependenței de internet înregistrează o creștere semnificativă odată cu vârsta: de la 14,00% elevii din clasa a V-a la 22,00% din elevii din clasa a VI-a și 36,00% preadolescenți



din clasa a VII-a. Diferențe statistic semnificative, după testul U Mann Whitney, am stabilit între rezultatele subiecților din clasa a V-a și a celor din clasa a VII-a, unde ($U=15$, $p \leq 0,01$). Se înregistrează diferențe statistic semnificative conform testului U Mann Whitney și între scorurile obținute de elevii claselor a VI-a și cei din clasa a VII-a, unde ($U=57,5$, $p \leq 0,01$). La baza dependenței de internet a unui preadolescent poate fi nevoie de a fi apreciat în familie, la școală sau în cercul de prieteni, își creează o identitate virtuală și astfel se simte puternic și capabil să câștige. Creștrea pasiunii față de internet odată cu vârsta duce la faptul că valoarea lumii virtuale și aflarea în ea crește concomitent cu scăderea interesului față de realitate. În legătură cu aceasta preadolescentul începe din în ce în ce mai mult să pretreacă timpul online, unde totul este permis și mai puțin coninteresat de lumea reală, plină de pericole, astfel dezvoltarea personalității reale încetinește.

Cercetarea experimentală s-a axat pe studiul manifestării, nivelurilor al dependenței de internet în funcție de gen și vîrstă. Sinteza rezultatelor analizate generează următoarele concluzii:

1. În conformitate cu cele expuse vom sublinia că ipotezele lansate se confirmă. Rezultatele statistice obținute cu privire la dependența de internet ne vorbesc despre că manifestarea dependenței de internet crește pe parcursul vîrstei preadolescente, astfel consemnăm că dependența de internet este mai accentuată la elevii claselor a VII-a, deoarece comunicarea face-to-face s-a mutat pe online. Calculatorul sau jocurile pe calculator stimulează simțurile mult mai mult decât o carte. Preadolescenții pot comunica tot ce vor online mult mai ușor, deoarece în cazul comunicării face-to-face apare bariera emoțiilor, se depășesc, astfel, mult mai ușor limitele.
2. Comparațiile făcute în dependență de gen scot în evidență faptul că există diferențe semnificative în manifestarea dependenței de internet între băieți și fete, evidețiiindu-se cu un nivel mai ridicat băieți față de fete, aceasta explicându-se prin faptul că băieți se ciocnesc cu probleme de a avea contacte reale, astfel le este mai ușor să stabilească și să-și dezvolte contacte pe rețelele de socializare, plus la aceasta băieți preadolescenți sunt mai închiși în sine, timizi, iar internetul este o cale ideală pentru a se ascunde după el, astfel dându-le o doză de curaj.



Bibliografie:

1. Banciu, D., Educație și cultură în era digitală. București: 2015, 268 p.
2. Blandul, V.C., Psihopedagogia comportamentului deviant. București: Aramis Print, 2012, 448 p.
3. Carata, D. Asistența socială persoanelor dependente. Suport de curs, 2008, 41 p.
4. Diaconescu, M., Barbovschi, M., Baciu, C. Beneficii și riscuri ale utilizării internetului în rândul copiilor și adolescenților. 2008, 198 p.
5. Pânișoară, G., Sălăvăstru, D., Mitrofan, L. Copilărie și adolescență. Repere contemporane. Iași: Polirom, 2016, 109 p.
6. Palladino, L. Copiii în epoca dependenției de tehnologie: Noile dispozitive digitale și risurile utilizării lor excesive, Iași: Polirom, 2015, 272 p.
7. Tisseron, S. Psihologia jocurilor video, București: Trei, 2010, 150 p.
8. Virgiliu, G. Efectele televiziunii asupra minții umane, București: Prodromos, 2006, 464 p.



DEZVOLTAREA EMPATIEI LA PREADOLESCENȚI THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN PREADOLESCENTS

Pîslari Stela, dr. în psihologie,

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Racu Igor, dr. habilitat în psihologie, prof.univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

CZU 159.942.2-053.2

Rezumat

Articolul prezintă rezultatele demersului experimentului formativ de dezvoltare a empatiei la preadolescenți. Sunt descrise elementele principale ale programului formativ de dezvoltare a empatiei la preadolescenți: scopul, ipoteza, eșantionul, principii, etapele, tehniciile de formare. De asemenea sunt prezentate și rezultatele obținute în experimentul formativ din grupul experimental și cel de control. Rezultatele obținute ne permit să menționăm că implementarea unui program de intervenție psihologică pentru dezvoltarea empatiei are un impact pozitiv asupra dezvoltării emoționale a personalității preadolescenților.

Cuvinte cheie: preadolescenți, empatie, grup experimental, grup control, intervenții psihologice.

Abstract

The article presents the results of a formative experiment of developing empathy in preadolescents. The main components of the formative program of developing empathy: the purpose, hypothesis, sample, principles, stages, and techniques are described. The attained results in the experimental and control group are presented. The results allow mentioning that the implementation of a psychological intervention program for the development of empathy has a positive influence on emotional and personality development in preadolescents.

Keywords: preadolescents, empathy, experimental group, control group, psychological interventions

Empatia preadolescentului presupune nu doar perceperea realității din perspectiva altuia, ci și respectarea opiniilor, modului de exprimare al propriei personalități, chiar și în cazul unei altei viziuni. Empatia ajută persoana să-și dezvolte autocontrolul, să-și gestioneze emoțiile eficient și să-și extindă cercul de preocupări [10].

Fenomenul empatiei se manifestă continuu în cadrul procesului de acceptare și interpretare a unui rol social. Individul își conturează rolul drept un model social și, prin transpunere, se identifică cognitiv și afectiv cu acesta, dându-i o interpretare personală. Întreg comportamentul uman presupune o conduită empatică; în timp, aceasta devine o trăsătură stabilă, constantă, de bază a personalității [3].

Ținând seama de situația socială actuală, un rol important îl au problemele educației emoțional-morale ale preadolescenților. Formarea la preadolescenți a capacitateii de a acționa în conformitate cu normele etice (grijă față de ceilalți, față de bătrâni, acordarea ajutorului, simțul dreptății, bucuria față de succesul altuia) are loc în cadrul dezvoltării empatice [2].



Dezvoltarea capacitatei empatice este direct dependentă de posibilitatea de însuire a rolurilor, de contactare a unor relații sociale bogate, de trăire a situațiilor sociale diversificate, care să permită frecvențe preluări de roluri, de stabilire a unor relații de comunicare intimă cu puternică coloratură afectivă, de analiză a motivelor acțiunilor proprii și ale altora [8].

Modelarea convențională a proiectului experimentului formativ și realizarea programului de dezvoltare s-a raportat nemijlocit la ipoteza, scopul, obiectivele investigației și la particularitățile de vârstă ale subiecților selectați.

În concordanță cu cele menționate, am elaborat și am implementat un program de dezvoltare a empatiei la preadolescenți.

Scopul experimentului formativ constă în elaborarea și realizarea programului de dezvoltare a empatiei la vîrstă preadolescentă. Ne-am propus să stimulăm și să dezvoltăm capacitatele empatice ale preadolescenților prin formarea deprinderilor de comunicare afectiv-pozitivă cu semenii, însuirea mijloacelor efective de comportament empatic, colaborare, compătimire, ajutor reciproc, responsabilitate pentru alții, modelarea unor trăsături pozitive de personalitate.

Ipoteza propusă pentru acest comportament al cercetării noastre este presupunerea că *prin intermediul programului de intervenție psihologică se poate influența pozitiv procesul de dezvoltare a empatiei la preadolescenți*.

În cadrul experimentului formativ s-a ținut seama de diferite implicații specifice, care intervineau sub formă de situații sau factori care provoacă o perturbație: motivații diverse, oboseală, epuizarea emoțională, probleme personale, diferențele participanților la experiment sub raportul nivelului de cunoștințe, al trăsăturilor de personalitate, intereselor, ambiciozilor personale etc.

Pentru a obține rezultate cât mai semnificative și a asigura un spor corespunzător de calitate, demersurile cercetării formative s-au configurat în jurul a mai multor principii. Aceste principii au orientat și reglementat direcțiile generale de acțiune, monitorizând ajustarea aspectelor concrete particulare la procesul de dezvoltare a empatiei. Principiile consilierii, după A.A. Bodaliov, V.V. Stolin sunt următoarele [4]: atitudinea binevoitoare față de preadolescenți; orientarea spre normele și valorile preadolescenților; interdicția de a da sfaturi; confidențialitatea; delimitarea relațiilor personale și profesionale; angajarea subiecților în procesul consultativ; nu dăuna.

Intervenția psihologică s-a efectuat pe un eșantion format din 60 de preadolescenți selectați din întregul lot experimental, care au obținut la etapa inițială de testare cote mai joase, ce au determinat un nivel scăzut și mediu al empatiei. Aceștia, la rândul lor, au fost divizați în două grupuri: grupul experimental, format din 30 de preadolescenți, și grupul de control, format din 30 de preadolescenți.



Au fost selectați câte 20 de subiecți din clasele reprezentate: din clasele a V-a (10 – grup experimental, 10 – grup de control), a VII-a (10 – grup experimental, 10 – grup de control) și a IX-a (10 – grup experimental, 10 – grup de control).

Programul de intervenție psihologică pentru dezvoltarea empatiei la preadolescenți ne-a oferit posibilitatea reală de a observa, stimula, ghida și reprograma procesul individual de formare a capacitațiilor și abilităților empatic.

Programul de dezvoltare a empatiei la preadolescenți a inclus mai multe etape, exprimate în activități teoretico-informatoriale practice și ședințe.

Etapa I. Activitățile teoretico-informatoionale și de cunoaștere au avut drept scop extinderea câmpului cognitiv și conceptual al preadolescenților despre natura științifică și actualitatea empatiei în societatea contemporană, dar mai ales în dezvoltarea personalității lor, oferindu-le cunoștințe temeinice, cu argumente convingătoare despre valoarea empatiei.

Etapa a II-a – etapa de bază a programului de intervenție. Activitățile practice au fost realizate sub forma unor tehnici de stimulare, exersare și consolidare a empatiei, conștientizare a propriilor emoții, exprimare a multitudinii relațiilor cu semenii și mediul, conștientizare a resurselor personale etc.

Etapa a III-a, finală, presupune sistematizarea, rezumarea și consolidarea activă a deprinderilor, prin transferarea și utilizarea lor în viața practică a preadolescenților (în situațiile de familie, școală, clasă și grup de semenii); discutarea în grup a rezultatelor, elaborarea (deducerea) unor concluzii comune; elaborarea cât mai concisă a concluziei finale (rezumatul); aprecierea activității grupului și anunțarea rezultatelor la care s-a ajuns.

În cadrul programului de intervenție am utilizat următoarele *tehnici de formare*:

1. *Tehnicile expresiv-creative (desenul, alcătuirea povestirilor, jocul de rol).* Acestea permit cunoașterea universului interior al individului, pun în prim-plan trăirea și exprimarea emoției prezente, clarificarea și confirmarea identității, intrarea în contact cu nevoile neconștientizate, realizarea unei mai bune acceptări de sine și de alții.

2. *Tehnici de conștientizare cu suport imaginativ și de restructurare cognitivă (tehnica fanteziei ghidate, tehnica de diminuare a vechilor paternuri).* Scopul fundamental al acestor exerciții este provocarea și extinderea conștientizării ca modalitate de creștere și autonomie personală.

3. *Tehnici de exprimare emoțională: conversația cu încărcătură emoțională, tehnica acordării afectiunii, antrenamentul asertiv.*

4. Tehnici de comunicare (abilități de ascultare, abilități de autoexprimare, întăriri pozitive).

Comunicarea eficientă presupune ascultare activă, cu intenția de a înțelege ceea ce comunică celălalt, și exprimare deschisă [9].

Pentru a evalua eficiența și valabilitatea programului de intervenție psihologică, subiecții au fost retestați prin intermediul următoarelor probe: Cuestionarul de studiere a nivelului tendinței empatice, de I.M. Yusupov; testul Diagnosticarea nivelului capacitaților empatice, de V.V. Boico; testul de diagnosticarea a inteligenței emoționale, de N. Hall; Scala Rosenberg a stimei de sine; Cuestionarul pentru copii CPQ și Cuestionarul de personalitate 16 PF Cattell forma C. Descrierea datelor obținute de preadolescenți va fi realizată prin compararea și evidențierea diferențelor între preadolescenții din grupul experimental și cei din grupul de control.

Rezultatele comparative obținute de preadolescenții din GE la test și retest privind nivelul de manifestare a tendințelor empatice sunt prezentate în figura 1.

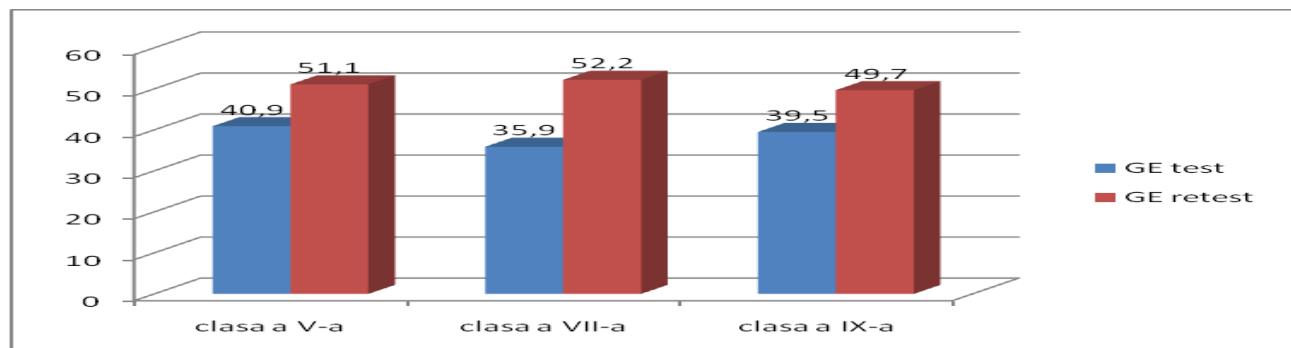


Fig. 1. Rezultatele privind tendințele empatice la preadolescenții din GE test și GE retest

Conform rezultatelor prezentate grafic, se constată diferențe între mediile obținute de preadolescenții GE din clasa a V-a la etapa de testare inițială și la testarea după realizarea programului de intervenție psihologică, în ceea ce privește tendințele empatice.

La prelucrarea statistică a datelor obținute prin aplicarea testului Wilcoxon, au fost stabilite diferențe statistic semnificative în clasele a V-a ($Z=-2,807$, $p=0,005$), a VII-a ($Z=-2,805$, $p=0,005$) și a IX-a ($Z=-2,812$, $p=0,005$).

Schimbările semnificative, obținute de preadolescenți, se datorează optimizării generale a stărilor psihoemoționale prin dezvoltarea deprinderilor de ascultare activă, prin cunoașterea semnificației respectului de sine și acceptarea celorlalți, prin extinderea trăsăturilor de personalitate, prin dezvoltarea competențelor comunicative și prin exersarea unui comportament tolerant.

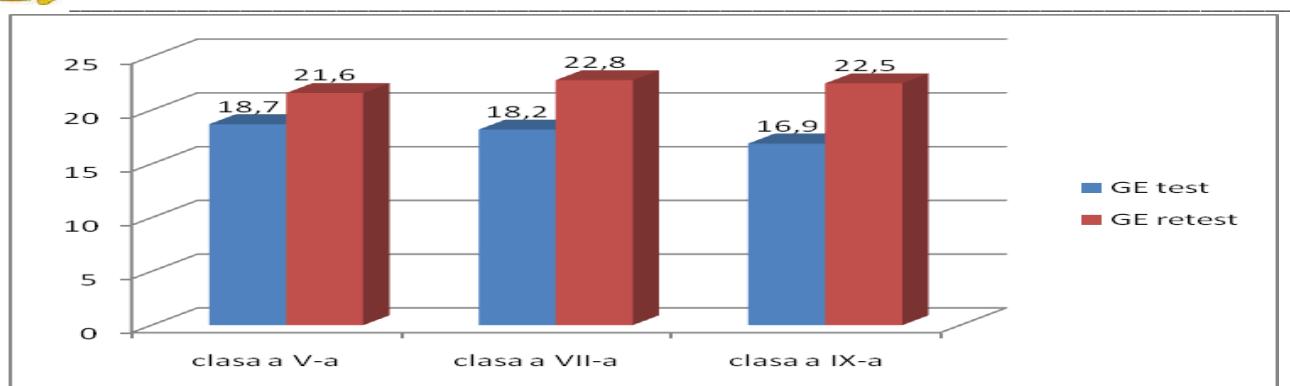


Fig. 2. Rezultatele privind capacitatele empatice la preadolescenții din GE test și GE retest

Din rezultatele prezentate mai sus, observăm că se constată diferențe între mediile obținute de preadolescenții din GE la etapele test și retest, privind capacitatele empatice. Prelucrând statistic datele obținute prin aplicarea testului Wilcoxon, am stabilit diferențe statistic semnificative, cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din GE retest în clasele a V-a ($Z = -2,816$, $p = 0,005$), a VII-a ($Z = -2,830$, $p=0,005$) și a IX-a ($Z = -2,834$, $p = 0,005$).

Schimbările înregistrate de preadolescenți în ceea ce privește nivelul capacitaților empatice se datorează îmbunătățirii abilităților de susținere a celuilalt, a abilităților de conștientizare a propriei persoane și a propriilor necesități, precum și conștientizarea necesităților celorlalți; încurajării din partea celorlalți de a împărtăși propriile trăiri prin tentativa de a se transpune empatic în situațiile problematice ale colegilor.



Fig. 3. Rezultatele privind inteligența emoțională la preadolescenții din GE test și GE retest

Prezentarea grafică a rezultatelor experimentale, obținute de preadolescenți, indică diferențe între mediile obținute de preadolescenții din GE la etapele test și retest în ceea ce privește inteligența emoțională. Prelucrarea statistică a datelor obținute prin aplicarea testului Wilcoxon a scos în evidență diferențe statistic semnificative, cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din GE la testarea repetată în clasele a V-a ($Z=-2,871$, $p=0,004$), a VII-a ($Z=-2,810$, $p=0,005$) și a IX-a ($Z=-2,805$, $p=0,005$).

Schimbările statistic semnificative obținute de preadolescenți sunt datorate îmbunătățirii abilităților de exprimare a emoțiilor personale și de înțelegere a celor tipice altor persoane, încurajării unei atitudini sănătoase față de propriile emoții și însușirii modalităților eficiente de gestionare a acestora.

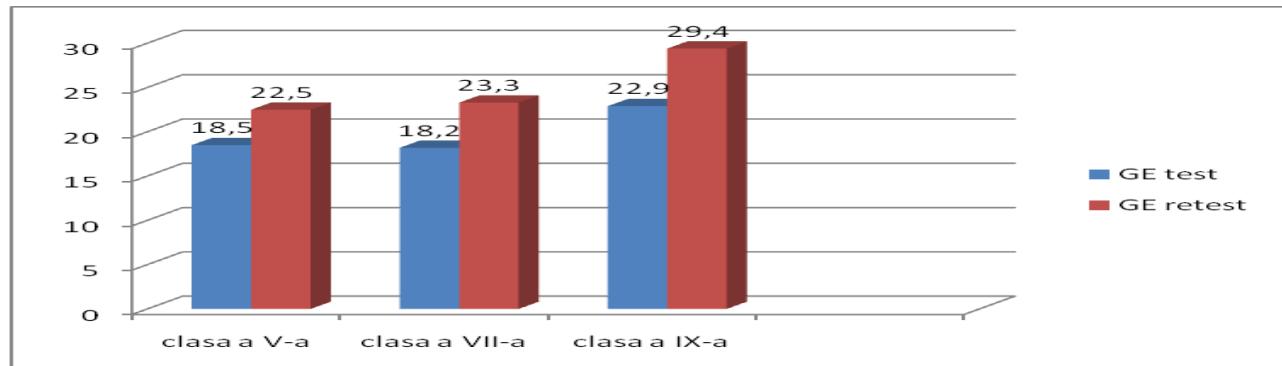


Fig. 4. Rezultatele privind stima de sine la preadolescenți din GE test și GE retest

Rezultatele experimentale, atestate la preadolescenți, indică diferențe între mediile obținute de preadolescenții din GE la test și retest în ceea ce privește stima de sine. Prelucrarea statistică a datelor obținute prin aplicarea testului Wilcoxon a scos în evidență diferențe statistic semnificative, cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din GE la testarea repetată în clasele a V-a ($Z=-2,836$, $p=0,005$), a VII-a ($Z=-2,823$, $p=0,005$) și a IX-a ($Z=-2,831$, $p=0,005$).

Particularitățile de personalitate ale preadolescenților din GE au fost retestate prin Chestionarul pentru copii CPQ.

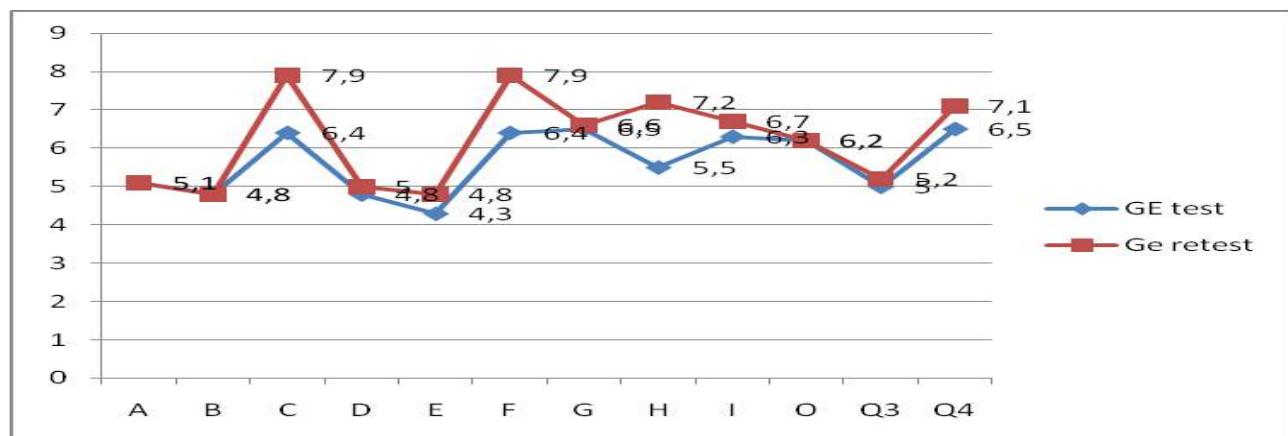


Fig. 5. Rezultatele privind trăsăturile de personalitate la preadolescenții din clasa a V-a, GE test și GE retest

Compararea scorurilor medii cu privire la preadolescenții din GE/test și GE/retest denotă următoarele rezultate privind factorii de personalitate: Factorul A – Schizotimie vs. Ciclotimie:

GE/test – 5,1 unități medii și GE/retest – 5,1 unități medii; Factorul B – Inteligență: GE/test – 4,8 unități medii și GE/retest – 4,8 unități medii; Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională: GE/test – 6,4 unități medii și GE/retest – 7,9 unități medii; Factorul D – Indiferență vs. Excitabilitate: GE/test – 4,8 (unități medii) și GE/retest – 7,1 (unități medii); Factorul E – Supunere vs. Dominare: GE/test – 4,3 unități medii și GE/retest – 4,8 unități medii; Factorul F – Reținere vs. Expansivitate: GE/test – 6,4 unități medii și GE/retest – 7,9 unități medii; Factorul G – Forță eu-lui – Supunerea sentimentelor vs. Normativitatea înaltă a comportamentului: GE/test – 6,5 unități medii și GE/retest – 6,6 unități medii; Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală: GE/test – 5,5 unități medii și GE/retest – 7,2 unități medii; Factorul I – Masculinitate vs. Feminitate: GE/test – 6,3 unități medii și GE/retest – 6,7 unități medii; Factorul O – Încredere în sine vs. Anxietate: GE/test – 6,2 unități medii și GE/retest – 6,2 unități medii; Factorul Q3 – Autocontrol înalt vs. Autocontrol scăzut: GE/test – 5,0 unități medii și GE/retest – 5,2 unități medii și Factorul Q4 – Destindere vs. Încordare: GE/test – 6,5 unități medii și GE/retest – 7,1 unități medii.

Analiza statistică a rezultatelor preadolescenților din clasa a V-a denotă diferențe semnificative la trei factori: Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională ($Z=-2,714$, $p=0,007$), Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală ($Z=-2,565$, $p=0,010$) și Factorul F – Reținere vs. Expansivitate ($Z=-2,511$, $p=0,012$), ceea ce demonstrează modificările ce se produc la nivelul integrului personalității preadolescentului.

Datele obținute demonstrează că preadolescenții din GE, în urma realizării programului de intervenție psihologică, au devenit mai stabili emoțional, sunt mai capabili de a susține moralul altora, mai sociabili și mai preocupăți de soarta semenilor și nu numai.

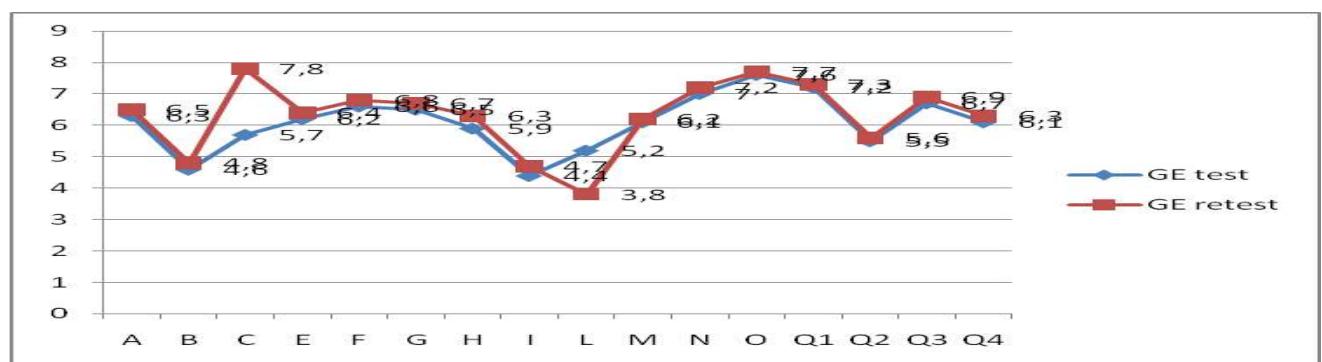


Fig. 6. Datele privind trăsăturile de personalitate la preadolescenții din clasa a VII-a GE/test și GE/retest

Rezultatele preadolescenților din clasa a VII-a obținute după implementarea programului au înregistrat următoarele scoruri la factorii de personalitate la GE/test și GE/retest: Factorul A –

Schizotimie vs. Ciclotimie: GE/test – 6,3 unități medii GE/retest – 6,5 unități medii; Factorul B — Inteligența: GE/test – 4,6 unități medii și GE/retest – 4,8 unități medii; Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională: GE/test – 5,7 unități medii și GE/retest – 7,8 unități medii; Factorul E – Supunere vs. Dominare: GE/test – 6,2 unități medii și GE/retest – 6,4 unități medii; Factorul F – Reținere vs. Expansivitate: GE/test – 6,6 unități medii și GE/retest – 6,8 unități medii; Factorul G – Forța eu-lui – Supunerea sentimentelor vs. Normativitatea înaltă a comportamentului: GE/test – 6,5 unități medii și GE/retest – 6,7 unități medii; Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală: GE/test – 5,9 unități medii și GE/retest – 6,3 unități medii; Factorul I – Masculinitate vs. Feminitate: GE/test – 4,4 unități medii și GE/retest – 4,7 unități medii; Factorul L – Sinceritate vs. Gelozie: GE/test – 5,2 unități medii și GE/retest – 3,8 unități medii; Factorul M – Conformism vs. Nonconformism: GE/test – 6,1 unități medii și GE/retest – 6,2 unități medii; Factorul N – Naivitate vs. Clarviziune: GE/test – 7,0 și GE/retest – 7,2 unități medii; Factorul O – Încredere în sine vs. Anxietate: GE/test – 7,6 unități medii și GE/retest – 7,7 unități medii; Factorul Q1 – Conservatism vs. Radicalism: GE/test – 7,2 unități medii și GE/retest – 7,3 unități medii; Factorul Q2 – Dependență vs. Independență: GE/test – 5,5 unități medii și GE/retest – 5,6 unități medii; Factorul Q3 – Autocontrol înalt vs. Autocontrol scăzut: GE/test – 6,7 unități medii și GE/retest – 6,9 unități medii și Factorul Q4 – Destindere vs. Încordare: GE/test – 6,1 unități medii și GE/retest – 6,3 unități medii.

În urma analizei datelor s-au obținut diferențe semnificative la preadolescenții din clasa a VII-a la doi factori: Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională ($Z=-2,392$, $p=0,017$) și Factorul L – Sinceritate vs. Gelozie ($Z=-2,456$, $p=0,014$), ceea ce exprimă modificările ce au loc în această perioadă de vîrstă.



Fig. 7. Rezultatele privind trăsăturile de personalitate la preadolescenții din clasa a IX-a
GE/test și GE/retest



Preadolescenții din clasa a IX-a au înregistrat la GE/test și GE/retest următoarele scoruri la factorii de personalitate: Factorul A – Schizotimie vs. Ciclotimie: GE/test – 6,2 unități medii GE/retest – 6,5 unități medii; Factorul B – Inteligența: GE/test – 4,9 unități medii și GE/retest – 5,1 unități medii; Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională: GE/test – 5,9 unități medii și GE/retest – 7,5 unități medii; Factorul E – Supunere vs. Dominare: GE/test – 7,0 unități medii și GE/retest – 7,1 unități medii; Factorul F – Reținere vs. Expansivitate: GE/test – 6,8 unități medii și GE/retest – 7,0 unități medii; Factorul G – Forță eu-lui – Supunerea sentimentelor vs. Normativitatea înaltă a comportamentului; GE/test – 8,0 unități medii și GE/retest – 8,3 unități medii; Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală: GE/test – 7,1 unități medii și GE/retest – 8,8 unități medii; Factorul I – Masculinitate vs. Feminitate; GE/test – 6,4 unități medii și GE/retest – 6,6 unități medii; Factorul L – Sinceritate vs. Gelozie: GE/test – 6,4 unități medii și GE/retest – 6,6 unități medii; Factorul M – Conformism vs. Nonconformism: GE/test – 6,4 unități medii și GE/retest – 6,6 unități medii; Factorul N – Naivitate vs. Clarviziune: GE/test – 6,3 unități și GE/retest – 6,4 unități medii; Factorul O – Încredere în sine vs. Anxietate: GE/test – 7,6 unități medii și GE/retest – 7,7 unități medii; Factorul Q1 – Conservatism vs. Radicalism: GE/test – 6,3 unități medii și GE/retest – 6,5 unități medii; Factorul Q2 – Dependență vs. Independență: GE/test – 5,6 unități medii și GE/retest – 5,7 unități medii; Factorul Q3 – Autocontrol înalt vs. Autocontrol scăzut: GE/test – 5,3 unități medii și GE/retest – 5,5 unități medii și Factorul Q4 – Destindere vs. Încordare: GE/test – 7,0 unități medii și GE/retest – 7,1 unități medii.

Prelucrarea statistică a datelor obținute prin aplicarea testului Wilcoxon a scos în evidență diferențe statistic semnificative, cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din GE la testarea repetată în clasa a IX-a la următorii factorii: Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională ($Z=-2,379$, $p=0,017$) și Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală ($Z=-2,379$, $p=0,017$).

Pentru a surprinde mai bine diferențele apărute în urma programului de intervenție psihologică, am comparat rezultatele grupurilor GC cu cele ale GE, obținute în experimentul de control.

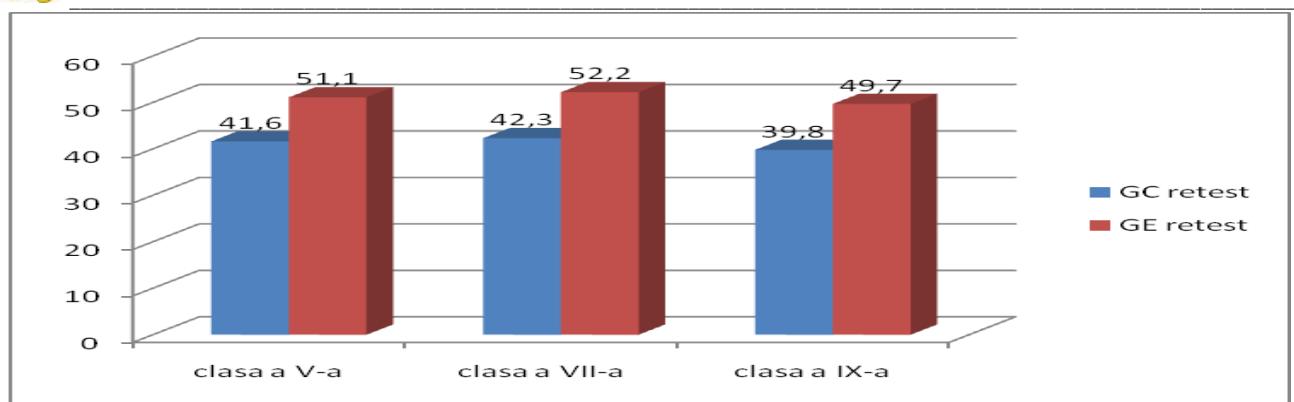


Fig. 8. Rezultatele privind tendințele empatice la preadolescenții din GC retest și GE retest

Prezentarea grafică a rezultatelor experimentale, obținute de preadolescenți, indică deosebiri între rezultatele medii, ce exprimă manifestarea trăsăturilor empatice în GC și GE la etapa retest. Rezultatele medii obținute de preadolescenții din cele două grupuri sunt următoarele: clasa a V-a GC/retest – 41,6 (unități medii) și GE/retest – 51,1 (unități medii), clasa a VII-a GC/retest – 42,3 (unități medii) și GE/retest – 52,2 (unități medii) și clasa a IX-a GC/retest – 39,8 (unități medii) și GE/retest – 49,7 (unități medii).

Pentru a determina dacă există sau nu diferențe între GC și GE/retest am aplicat testul neparametric de comparare a două eșantioane independente Mann-Whitney. Conform datelor obținute, concluzionăm că *există diferențe semnificative între rezultatele GC și GE/retest în clasa a V-a ($U=24,000$), la pragul $p=0,049$, în clasa a VII-a ($U=23,500$), la pragul $p=0,045$, și clasa a IX-a ($U=24,000$), la pragul $p=0,049$* , cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din GE/retest.

Aceste date ne permit să constatăm că preadolescenții din GE/retest, spre deosebire de semenii lor din GC, manifestă un nivel mai ridicat al tendințelor empatice. Ei au devenit mai atenți la trăirile celorlalți, mai receptivi față de nevoile acestora, îmbunătățindu-și abilitățile de comunicare și cele de ascultare activă, însușite în cadrul activităților special organizate.

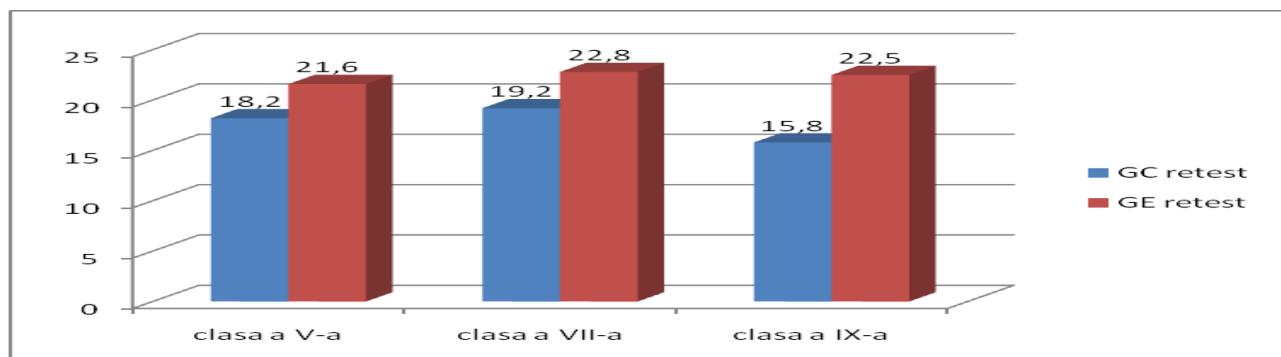


Fig. 9. Rezultatele privind capacitatele empatice la preadolescenții din GC retest și GE retest

Conform reprezentării grafice de mai sus a rezultatelor experimentale, obținute de preadolescenți, înregistrăm mici deosebiri între rezultatele medii ce exprimă manifestarea capacitaților empatice în GC și GE la etapa retest. Rezultatele medii obținute de preadolescenții din cele două grupuri sunt următoarele: clasa a V-a GC/retest – 22,8 (unități medii) și GE/retest – 21,6 (unități medii), clasa a VII-a GC/retest – 19,2 (unități medii) și GE/retest – 22,8 (unități medii) și clasa a IX-a GC/retest – 15,8 (unități medii) și GE/retest – 22,5 (unități medii). Aplicând testul Mann-Whitney, pentru a determina dacă există sau nu diferențe între GC și GE/retest, s-au obținut diferențe nesemnificative între rezultatele GC și GE/retest.

Totuși, diferențele reprezentate mai sus ne indică o îmbunătățire într-o anumită măsură a capacitaților empatice la preadolescenții din GE. Prin încadrarea acestora în ședințele de training, a fost posibilă o schimbare a viziunii pe care o au față de ceilalți, încurajarea toleranței și îmbunătățirea modalităților de susținere a semenilor și nu numai.

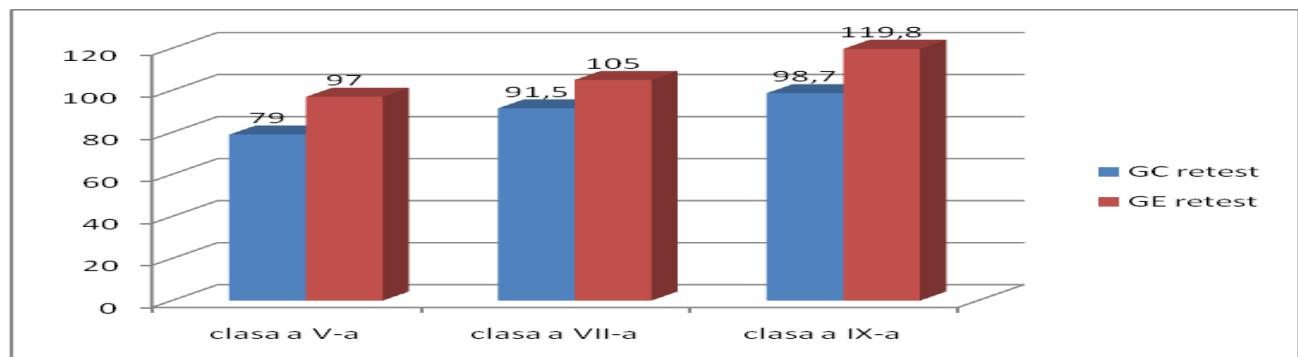


Fig. 10. Rezultatele privind inteligența emoțională la preadolescenții din GC retest și GE retest

Vizualizarea figurii 10. ne prezintă deosebiri între rezultatele medii ce exprimă manifestarea inteligenței emoționale în GC și GE la retest. Rezultatele medii obținute de preadolescenții din cele două grupuri: clasa a V-a GC/retest – 79,0 (unități medii) și GE/retest – 97,0 (unități medii); clasa a VII-a GC/retest – 91,5 (unități medii) și GE/retest – 105 (unități medii) și clasa a IX-a GC/retest – 98,7 (unități medii) și GE/retest – 119,8 (unități medii) au fost supuse calculului diferențelor, aplicând testul Mann-Whitney, obținându-se o diferență nesemnificativă între rezultatele GC și GE/retest.

Diferențele între datele de mai sus denotă deprinderea de către preadolescenții supuși experimentului a unor abilități de exprimare și gestionare a propriilor emoții, de înțelegere și recunoaștere a emoțiilor altor persoane, precum și conștientizarea importanței emoțiilor în viața lor.

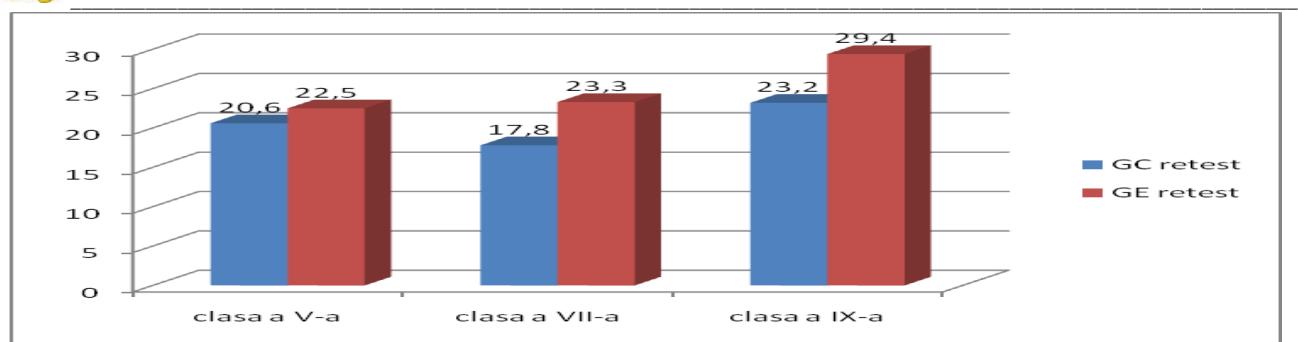


Fig. 11. Rezultatele privind stima de sine la preadolescenții din GC retest și GE retest

Analizând reprezentarea grafică de mai sus a rezultatelor preadolescenților, observăm deosebiri între rezultatele medii ce exprimă manifestarea stimei de sine în GC și GE la retest. Rezultatele medii obținute de preadolescenții din cele două grupuri: clasa a V-a GC/retest – 20,6 (unități medii) și GE/retest – 22,5 (unități medii), clasa a VII-a GC/retest – 17,8 (unități medii) și GE/retest – 23,3 (unități medii) și clasa a IX-a GC/retest – 23,2 (unități medii) și GE/retest – 29,4 (unități medii) au fost supuse calculului diferențelor. În urma aplicării testului neparametric Mann-Whitney, *identificăm o diferență semnificativă* între rezultatele GC și GE/retest, clasa a VII-a ($U=12,000$), la pragul $p=0,004$, și clasa a IX-a ($U=12,000$), la pragul $p=0,004$.

Prin intermediul chestionarului pentru copii CPQ, au fost retestate particularitățile de personalitate ale preadolescenților din GE și ale celor din GC. Am comparat, de asemenea, și datele preadolescenților din GC/test și GC/retest, rezultatele obținute fiind expuse în cele ce urmează:

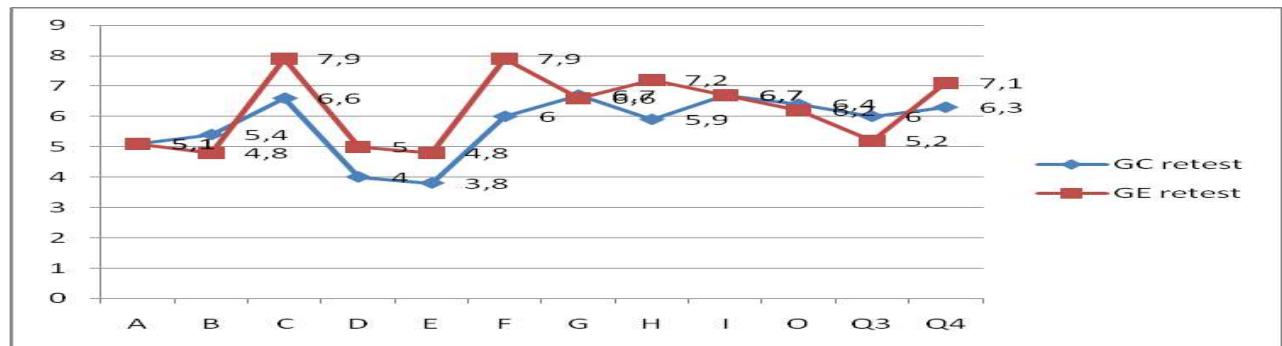


Fig. 12. Rezultatele privind trăsăturile de personalitate la preadolescenții din clasa a V-a la GC retest și GE retest

Prezentarea grafică a rezultatelor experimentale, obținute de subiecți, indică deosebiri între mediile ce exprimă factorii de personalitate în GC și GE la retest. Rezultatele medii obținute de preadolescenții din cele două grupuri sunt următoarele: Factorul A – Schizotimie vs. Ciclotimie: GC/retest – 5,1 (unități medii) și GE/retest – 5,1 (unități medii); Factorul B – Inteligență: GC/retest – 5,4 (unități medii) și GE/retest – 4,8 (unități medii); Factorul C – Stabilitate emoțională vs.

Instabilitate emoțională: GC/retest – 6,6 (unități medii) și GE/retest – 7,9 (unități medii); Factorul D – Indiferență vs. Excitabilitate: GC/retest – 4,0 (unități medii) și GE/retest – 5,0 (unități medii); Factorul E – Supunere vs. Dominare: GC/retest – 3,8 (unități medii) și GE/retest – 4,8 (unități medii); Factorul F – Reținere vs. Expansivitate: GC/retest – 6,0 (unități medii) și GE/retest – 7,9 (unități medii); Factorul G – Forță eu-lui – Supunerea sentimentelor vs. Normativitatea înaltă a comportamentului: GC/retest – 6,7 (unități medii) și GE/retest – 6,6 (unități medii); Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală: GC/retest – 5,9 (unități medii) și GE/retest – 7,2 (unități medii); Factorul I – Masculinitate vs. Feminitate: GC/retest – 6,7 (unități medii) și GE/retest – 6,7 (unități medii); Factorul O – Încredere în sine vs. Anxietate: GC/retest – 6,4 (unități medii) și GE/retest – 6,2 (unități medii); Factorul Q3 – Autocontrol înalt vs. Autocontrol scăzut: GC/retest – 6,0 (unități medii) și GE/retest – 5,2 (unități medii) și Factorul Q4 – Destindere vs. Încordare: retest – 6,3 (unități medii) și GE/retest – 7,1 (unități medii).

Analiza statistică relevă diferențe semnificative între GC și GE/retest pentru următorii factori de personalitate: Factorul C: Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională ($U= 24,500$, $p=0,048$), Factorul H: Prudență vs. Îndrăzneală ($U= 23,500$, $p=0,038$) și Factorul F: Reținere vs. Expansivitate ($U=17,000$, $p=0,010$).

Acste date ne permit să concluzionăm că la preadolescenții din GE/retest s-au îmbunătățit abilitățile de comunicare, aceștia au devenit mai deschiși și mai sociabili, dispun de o mai puternică rezonanță afectivă, sunt încrezători, manifestă un interes mai sporit pentru oameni și sunt mai preocupăți de soarta altora, îmbunătățindu-și capacitatea de a lucra în echipă.

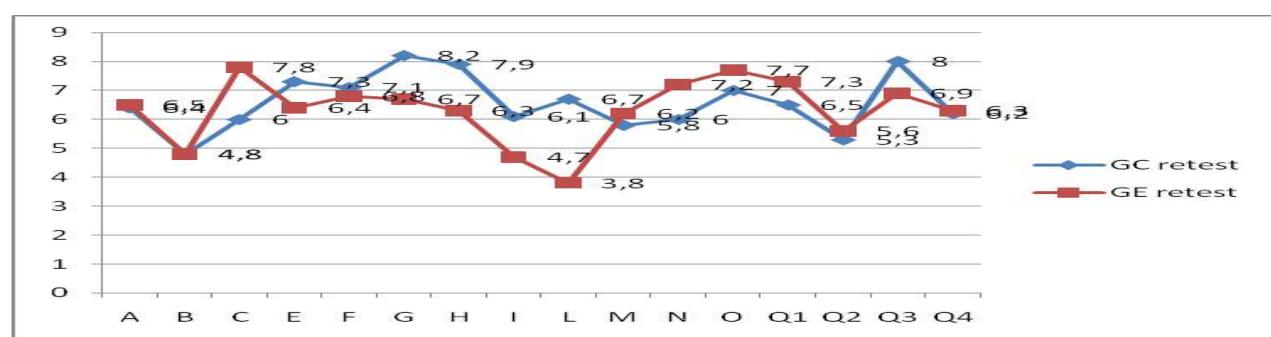


Fig. 13. Rezultatele privind trăsăturile de personalitate la preadolescenții din clasa a VII-a la GC retest și GE retest

Din prezentarea grafică a rezultatelor obținute de preadolescenții din clasa a VII-a, deducem deosebiri între rezultatele medii ce exprimă cei 16 factori de personalitate în GC și GE la retest. Rezultatele din cele două grupuri sunt următoarele: Factorul A – Schizotimie vs. Ciclotimie:

GC/retest – 6,4 (unități medii) și GE/retest – 6,5 (unități medii); Factorul B – Inteligență: GC/retest – 4,8 (unități medii) și GE/retest – 4,8 (unități medii); Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională: GC/retest – 6,0 (unități medii) și GE/retest – 7,8 (unități medii); Factorul E – Supunere vs. Dominare: GC/retest – 7,3 (unități medii) și GE/retest – 6,4 (unități medii); Factorul F – Reținere vs. Expansivitate: GC/retest – 7,1 (unități medii) și GE/retest – 6,8 (unități medii); Factorul G – Forță eu-lui – Supunerea sentimentelor vs. Normativitatea înaltă a comportamentului: GC/retest – 8,2 (unități medii) și GE/retest – 6,7 (unități medii); Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală: GC/retest – 7,9 (unități medii) și GE/retest – 6,3 (unități medii); Factorul I – Masculinitate vs. Feminitate: GC/retest – 6,1 (unități medii) și GE/retest – 4,7 (unități medii); Factorul L – Sinceritate vs. Gelozie: GC/retest – 6,7 (unități medii) și GE/retest – 3,8 (unități medii); Factorul M – Conformism vs. Nonconformism: GC/retest – 5,8 (unități medii) și GE/retest – 6,2 (unități medii); Factorul N – Naivitate vs. Clarviziune: GC/retest – 6,0 (unități medii) și GE/retest – 7,2 (unități medii); Factorul O – Încredere în sine vs. Anxietate: GC/retest – 7,0 (unități medii) și GE/retest – 7,7 (unități medii); Factorul Q1 – Conservatism vs. Radicalism: GC/retest – 6,5 (unități medii) și GE/retest – 7,3 (unități medii); Factorul Q2 – Dependență vs. Independență: GC/retest – 5,3 (unități medii) și GE/retest – 5,6 (unități medii); Factorul Q3 – Autocontrol înalt vs. Autocontrol scăzut: GC/retest – 8,0 (unități medii) și GE/retest – 6,9 (unități medii) și Factorul Q4 – Destindere vs. Încordare: retest – 6,2 (unități medii) și GE/retest – 6,3 (unități medii).

În urma utilizării testului Mann-Whitney, s-au înregistrat diferențe semnificative între GC și GE/retest la doi factori de personalitate: la Factorul C: Stabilitate vs. Instabilitate emoțională ($U=23,000$, $p=0,039$) și la Factorul H: Prudență vs. Îndrăzneală ($U= 9$, $p=0,01$). La Factorul L: Sinceritate vs. Gelozie ($U = 7,500$, $p=0,01$), rezultate mai mari au fost obținute de preadolescenții din GC/retest.

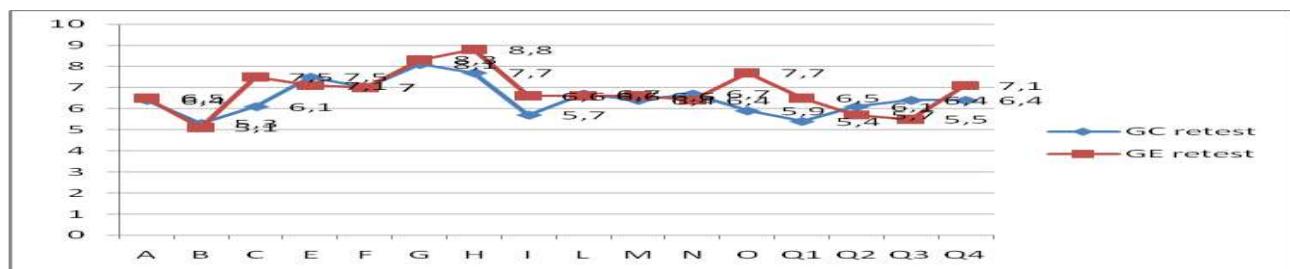


Fig. 14. Rezultatele privind trăsăturile de personalitate la preadolescenții din clasa a IX-a la GC retest și GE retest



Prezentarea grafică a datelor înregistrate de preadolescenții din clasa a IX-a ne indică următoarele scoruri la GC/retest și GE/retest la cei 16 factorii ai personalității: Factorul A – Schizotimie vs. Ciclotimie: GC/retest – 6,4 (unități medii) și GE/retest – 6,5 (unități medii); Factorul B – Inteligența: GC/retest – 5,3 (unități medii) și GE/retest – 5,1 (unități medii); Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională: GC/retest – 6,1 (unități medii) și GE/retest – 7,5 (unități medii); Factorul E – Supunere vs. Dominare: GC/retest – 7,5 (unități medii) și GE/retest – 7,1 (unități medii); Factorul F – Reținere vs. Expansivitate: GC/retest – 7,0 (unități medii) și GE/retest – 7,0 (unități medii); Factorul G – Forța eu-lui – Supunerea sentimentelor vs. Normativitatea înaltă a comportamentului: GC/retest – 8,1 (unități medii) și GE/retest – 8,3 (unități medii); Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală: GC/retest – 7,7 (unități medii) și GE/retest – 8,8 (unități medii); Factorul I – Masculinitate vs. Feminitate: GC/retest – 5,7 (unități medii) și GE/retest – 6,6 (unități medii); Factorul L – Sinceritate vs. Gelozie: GC/retest 6,7 (unități medii) și GE/retest – 6,6 (unități medii); Factorul M – Conformism vs. Nonconformism: GC/retest – 6,4 (unități medii) și GE/retest – 6,6 (unități medii); Factorul N – Naivitate vs. Clarviziune: GC/retest – 6,7 (unități medii) și GE/retest – 6,4 (unități medii); Factorul O – Încredere în sine vs. Anxietate: GC/retest – 5,9 (unități medii) și GE/retest – 7,7 (unități medii); Factorul Q1 – Conservatism vs. Radicalism: GC/retest – 5,4 (unități medii) și GE/retest – 6,5 (unități medii); Factorul Q2 – Dependență vs. Independență: GC/retest – 6,1 (unități medii) și GE/retest – 5,7 (unități medii); Factorul Q3 – Autocontrol înalt vs. Autocontrol scăzut: GC/retest – 6,4 (unități medii) și GE/retest – 5,5 (unități medii) și Factorul Q4 – Destindere vs. Încordare: retest – 6,4 (unități medii) și GE/retest – 7,1 (unități medii).

În urma aplicării testului Mann-Whitney, s-au înregistrat diferențe semnificative între GC și GE/retest la preadolescenții din clasa a IX-a la factori de personalitate: La Factorul C: Stabilitate vs. Instabilitate emoțională ($U= 24,000$, $p=0,047$) și la Factorul H: Prudență vs. Îndrăzneală ($U= 24,000$, $p=0,045$).

Am comparat, de asemenea, și datele preadolescenților din GC/test și GC/retest, rezultatele obținute fiind expuse în figura alăturată.

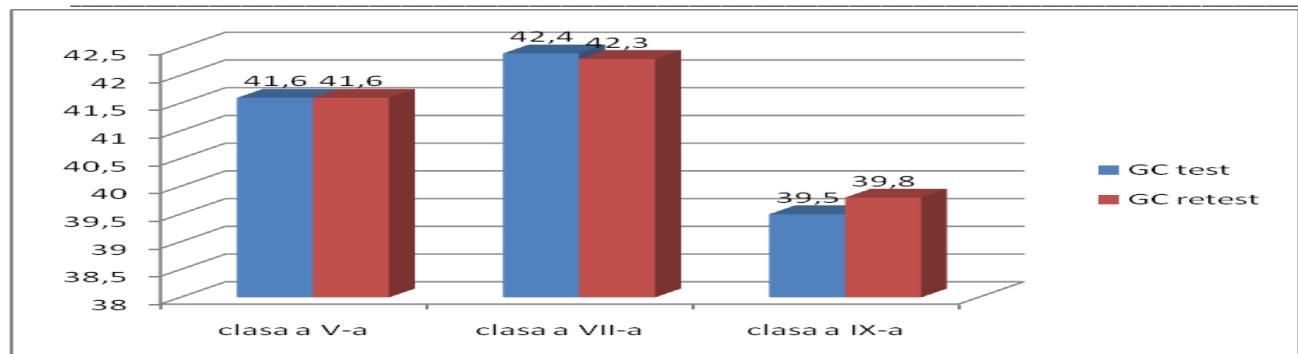


Fig. 15. Rezultatele privind tendințele empatice la preadolescenții din GC test și GC retest

Datele din figura 15. relevă că preadolescenții prezintă următoarele cote: în clasa a V-a GC/test – 41,6 (unități medii) și GC/retest – 41,6 (unități medii); în clasa a VII-a GC/test – 42,4 (unități medii) și GC/retest – 42,3 (unități medii) și în clasa a IX-a GC/test – 39,5 (unități medii) și GC/retest – 39,8 (unități medii). Prelucrarea statistică a datelor relevă absența unor diferențe statistic semnificative pentru clasele a V-a ($Z=0,000$, $p=1,000$), a VII-a ($Z=-447$, $p=0,655$) și a IX-a ($Z=-828$, $p=0,408$), după testul Wilcoxon.

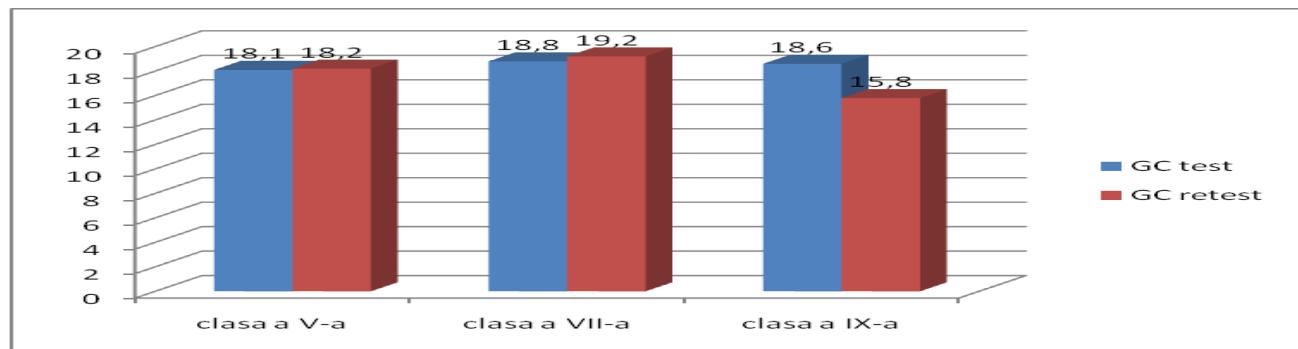


Fig. 16. Rezultatele privind capacitatele empatice la preadolescenții din GC test și GC retest

În ceea ce privește capacitatele empatice, preadolescenții au obținut următoarele medii: clasa a V-a GC/test – 18,1 (unități medii) și GC/retest – 18,2 (unități medii), clasa a VII-a GC/test – 18,8 (unități medii) și GC/retest – 19,2 (unități medii) și clasa a IX-a GC/test – 18,6 (unități medii) și GC/retest – 15,8 (unități medii). Preadolescenții din clasele a V-a și a VII-a au înregistrat diferențe mici la compararea mediilor, iar cei din clasa a IX-a GC retest au obținut scoruri mai scăzute. Conform testului Wilcoxon, nu au fost stabilite diferențe statistic la preadolescenții din clasa a V-a ($Z=1,000$, $p=0,317$), la preadolescenții din clasa a VII-a ($Z=-577$, $p=0,564$) și la preadolescenții din clasa a IX-a ($Z=-577$, $p=0,317$).

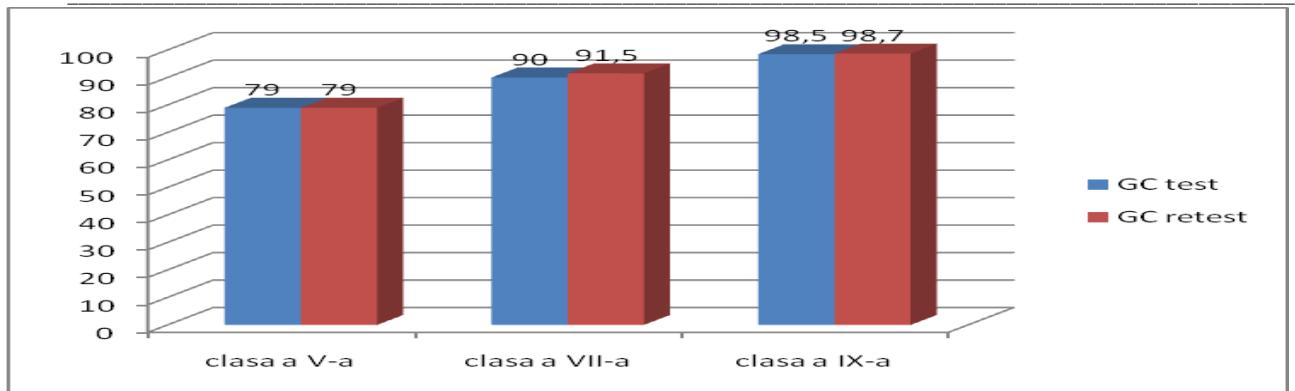


Fig. 17. Rezultatele privind inteligența emoțională la preadolescenții din GC test și GC retest

La inteligența emoțională, preadolescenții au prezentat următoarele medii: în clasa a V-a GC/test – 79,0 (unități medii) și GC/retest – 79,0 (unități medii), în clasa a VII-a GC/test – 90,0 (unități medii) și GC/retest – 91,5 (unități medii) și în clasa a IX-a GC/test – 98,5 (unități medii) și GC/retest – 98,7 (unități medii). Analizând prezentarea grafică, atestăm că nu se înregistrează diferențe statistic semnificative după testul Wilcoxon la preadolescenții din clasa a V-a ($Z=0,000$, $p=1,000$), la preadolescenții din clasa a VII-a ($Z=-1342$, $p=0,180$) și la cei din clasa a IX-a ($Z=-514$, $p=0,607$).

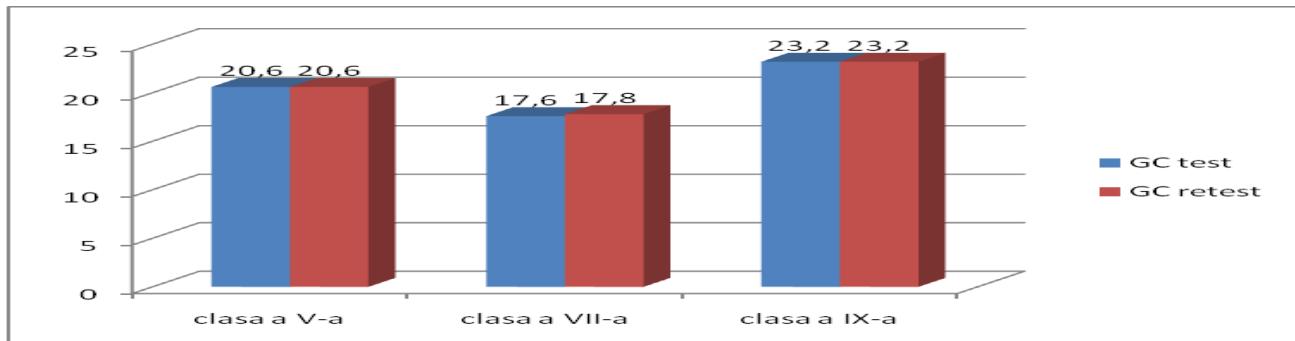


Fig. 18. Rezultatele privind stima de sine la preadolescenții din GC test și GC retest

Preadolescenții din clasa a V-a GC/test – 20,6 (unități medii) și GC/retest – 20,6 (unități medii), din clasa a VII-a GC/test – 17,6 (unități medii) și GC/retest – 17,8 (unități medii) și din clasa a IX-a GC/test – 23,2 (unități medii) și GC/retest – 23,2 (unități medii) nu au înregistrat diferențe statistic semnificative după testul Wilcoxon (clasa a V-a ($Z=0,000$, $p=1,000$), clasa a VII-a ($Z=541$, $p=0,589$), clasa a IX-a ($Z=0,000$, $p=1,000$)).

Prin intermediul Chestionarului pentru copii CPQ, au fost retestate și particularitățile de personalitate ale preadolescenților din GC, scorurile medii ale căror le prezentăm în continuare.

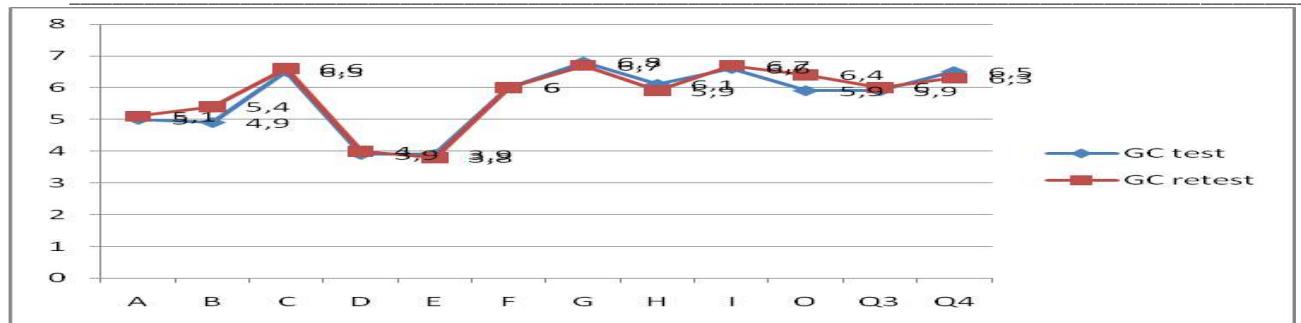


Fig. 19. Rezultatele privind trăsăturile de personalitate ale preadolescenților din clasa a V-a la GC test și GC retest

Rezultatele medii obținute de preadolescenții din cele două grupuri GC/test și GC/retest, clasa a V-a, sunt următoarele: Factorul A – Schizotimie vs. Ciclotimie: GC/test – 5,0 (unități medii) și GC/retest – 5,1 (unități medii); Factorul B – Inteligență: GC/test – 4,9 (unități medii) și GC/retest – 5,4 (unități medii); Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională: GC/test – 6,5 (unități medii) și GC/retest – 6,6 (unități medii); Factorul D – Indiferență vs. Excitabilitate: GC/test – 3,9 (unități medii) și GC/retest – 4,0 (unități medii); Factorul E – Supunere vs. Dominare: GC/retest – 3,9 (unități medii) și GC/retest – 3,8 (unități medii); Factorul F – Reținere vs. Expansivitate: GC/test – 6,0 (unități medii) și GC/retest – 6,0 (unități medii); Factorul G – Forța eului – Supunerea sentimentelor vs. Normativitatea înaltă a comportamentului: GC/test – 6,8 (unități medii) și GC/retest – 6,7 (unități medii); Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală: GC/test – 6,1 (unități medii) și GC/retest – 5,9 (unități medii); Factorul I – Masculinitate vs. Feminitate: GC/test – 6,6 (unități medii) și GC/retest – 6,7 (unități medii); Factorul O – Încredere în sine vs. Anxietate: GC/test – 5,9 (unități medii) și GC/retest – 6,4 (unități medii); Factorul Q3 – Autocontrol înalt vs. Autocontrol scăzut: GC/test – 5,9 (unități medii) și GC/retest – 6,0 (unități medii) și Factorul Q4 – Destindere vs. Încordare: GC /test – 6,5 (unități medii) și GC/retest – 6,3 (unități medii).

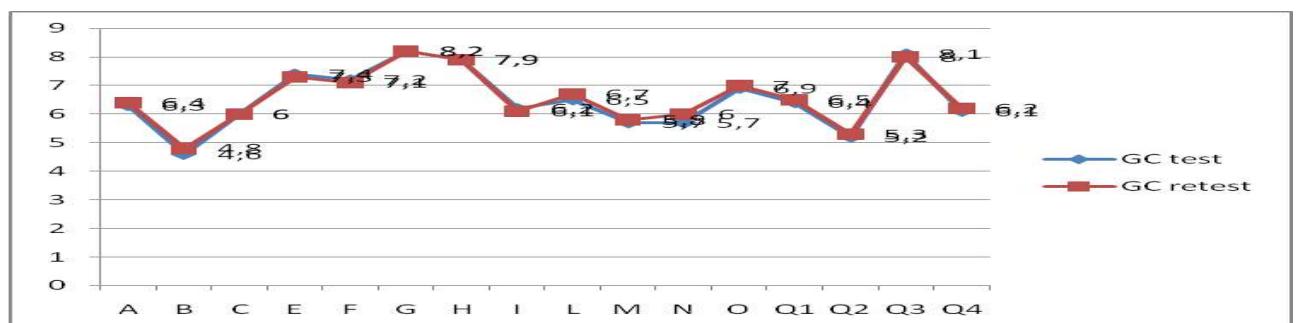


Fig. 20. Rezultatele privind trăsăturile de personalitate la preadolescenții din clasa a VII-a la GC test și GC retest

Comparând scorurile medii ale preadolescenților din GC/test și GC/retest, putem menționa modificări nesemnificative la următorii factori: Factorul E – Supunere vs. Dominare (GC/test – 7,4 unități medii și GC/retest – 7,3 unități medii); Factorul A – Schizotimie vs. Ciclotimie (GC/test – 6,3 și GC/retest – 6,4 unități medii); Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională (GC/test – 6,0 unități medii și GC/retest – 6,0 unități medii); Factorul F – Reținere vs. Expansivitate (GC/test – 7,2 unități medii și GC/retest – 7,1 unități medii); Factorul G – Forță eu-lui – Supunerea sentimentelor vs. Normativitatea înaltă a comportamentului (GC/test – 8,2 unități medii și GC/retest – 8,2 unități medii), Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală (GC/test – 7,9 unități medii și GC/retest – 7,9 unități medii); Factorul L – Sinceritate vs. Gelozie (GC/test – 6,5 unități medii și GC/retest – 6,7 unități medii), Factorul M – Conformism vs. Nonconformism (GC/test – 5,7 unități medii și GC/retest – 5,8 unități medii); Factorul N – Naivitate vs. Clarviziune (GC/test – 5,7 unități medii și GC/retest – 6,0 unități medii); Factorul O – Încredere în sine vs. Anxietate (GC/test – 6,9 unități medii și GC/retest – 7,0 unități medii); Factorul Q2 – Dependență vs. Independență (GC/test 5,2 și GC/retest – 5,3 unități medii) și Factorul Q3 – Autocontrol înalt vs. Autocontrol scăzut (GC/test 8,1 și GC/retest – 8,0 unități medii); Factorul B – Inteligență (GC/test – 4,6 unități medii și GC/retest – 4,8 unități medii); Factorul I – Masculinitate vs. Feminitate (GC/test – 6,2 unități medii și GC/retest – 6,1 unități medii); Factorul Q1 – Conservatism vs. Radicalism (GC/test – 6,4 unități medii și GC/retest – 6,5 unități medii) și Factorul Q4 – Destindere vs. Încordare (GC/test – 6,1 unități medii și GC/retest – 6,1 unități medii).

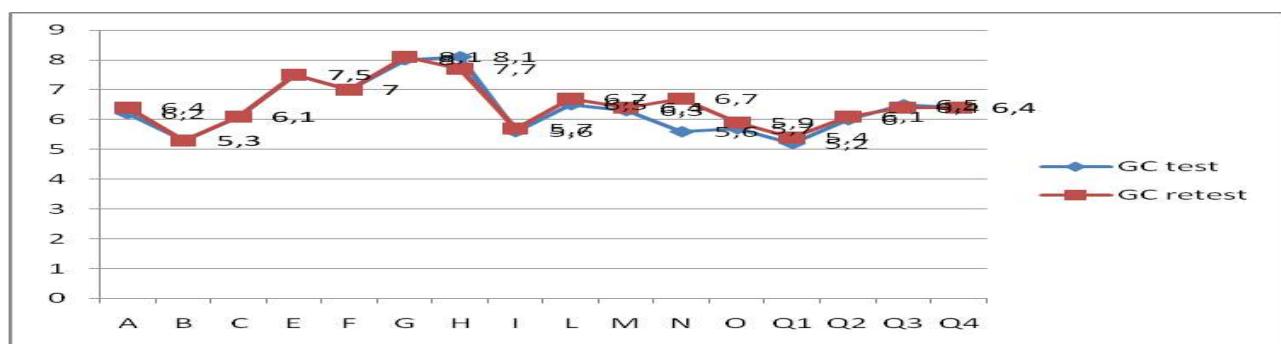


Fig. 21. Rezultatele privind trăsăturile de personalitate la preadolescenții din clasa a IX-a la GC test și GC retest

Preadolescenții din clasa a IX-a din GC au obținut următoarele rezultate (test/retest) la factorii de personalitate: Factorul A – Schizotimie vs. Ciclotimie (GC/test – 6,2 și GC/retest – 6,4 unități medii); Factorul C – Stabilitate emoțională vs. Instabilitate emoțională (GC/test – 6,1 unități medii și GC/retest – 6,1 unități medii); Factorul F – Reținere vs. Expansivitate (GC/test – 7,0 unități



medii și GC/retest – 7,0 unități medii); Factorul G – Forță eu-lui – Supunerea sentimentelor vs. Normativarea înaltă a comportamentului (GC/test – 8,0 unități medii și GC/retest – 8,1 unități medii); Factorul H – Prudență vs. Îndrăzneală (GC/test – 8,1 unități medii și GC/retest – 7,7 unități medii); Factorul L – Sinceritate vs. Gelozie (GC/test – 6,5 unități medii și GC/retest – 6,7 unități medii); Factorul M – Conformism vs. Nonconformism (GC/test – 6,3 unități medii și GC/retest – 6,4 unități medii); Factorul N – Naivitate vs. Clarviziune (GC/test – 5,6 unități medii și GC/retest – 6,7 unități medii); Factorul O – Încredere în sine vs. Anxietate (GC/test – 5,7 unități medii și GC/retest – 5,9 unități medii); Factorul Q2 – Dependență vs. Independență (GC/test – 6,0 unități medii și GC/retest – 6,1 unități medii) și Factorul Q3 – Autocontrol înalt vs. Autocontrol scăzut (GC/test – 6,5 unități medii și GC/retest – 6,4 unități medii); Factorul B – Inteligență (GC/test – 5,3 unități medii și GC/retest – 5,3 unități medii); Factorul E – Supunere vs. Dominare (GC/test – 7,5 unități medii și GC/retest – 7,5 unități medii); Factorul I – Masculinitate vs. Feminitate (GC/test – 5,6 unități medii și GC/retest – 5,7 unități medii); Factorul Q1 – Conservatism vs. Radicalism (GC/test – 5,2 unități medii și GC/retest – 5,4 unități medii) și Factorul Q4 – Destindere vs. Încordare (GC/test – 6,4 unități medii și GC/retest – 6,4 unități medii).

Preadolescenții din GC care nu au participat la ședințele programului de intervenție psihologică se caracterizează prin rigiditate, nepăsare; sunt nestatornici și agitați, mai rezervați și nu au încredere în forțele proprii.

Compararea datelor test/retest s-a realizat cu ajutorul testului neparametric Wilcoxon de comparare a distribuției rangurilor pentru eșantioane-perechi. Se observă diferențe semnificative pentru toți factorii de personalitate analizați în cazul GE, p (unidirectional)=0,0001. Semnul negativ al coeficientului z indică creșterea valorilor după realizarea intervenției psihologice. conform datelor prezentate mai sus, putem constata că în urma participării la programul de dezvoltare a empatiei la preadolescenții din GE s-au produs schimbări semnificative, precum: formarea abilităților de ascultare activă, de percepere a unor situații din punctul de vedere al altor persoane; a deprinderilor de comunicare eficientă cu cei din jur; de respectare și apreciere a individualității persoanelor, de dezvoltare și menținere a relațiilor interpersonale constructive. La preadolescenții din GC, nu au fost înregistrate modificări semnificative în ceea ce privește nivelul de empatie după testul Wilcoxon: la preadolescenții din clasa a V-a ($Z=-1,000$, $p=0,317$), la preadolescenții din clasa a VII-a ($Z=-1,000$, $p=0,317$) și la preadolescenții din clasa a IX-a ($Z=0,000$, $p=1,000$).

În cazul grupului de control, nu avem nici o diferență semnificativă statistic.

Rezultatele statistice obținute ne permit formularea următoarelor concluzii:



1. Activitățile formative au determinat dezvoltarea empatiei și abilităților sociale. Preadolescenții incluși în lotul experimental și-au îmbunătățit semnificativ statistic rezultatele la toate probele utilizate.
2. Preadolescenții din grupul experimental denotă la retest rezultate ce presupun un nivel mai ridicat al empatiei. În comportamentul lor, s-au produs unele modificări, ei fiind capabili să identifice și să exprime propriile emoții, să fie sinceri cu sine și să se respecte, evitând să pună accentul doar pe logică și rațiune; sunt capabili să adopte o atitudine pozitivă; să-și gestioneze propriile emoții și impulsuri, să fie mai toleranți, detașați de probleme și să-și exprime emoțiile într-o manieră asertivă; să identifice și să accepte sentimentele celor din jurul lor, să se raporteze la sentimentele și nevoile altora; să inițieze, să dezvolte și să mențină relații interpersonale constructive.
3. Preadolescenții din grupul de control nu demonstrează schimbări majore în ceea ce privește nivelul de empatie sau modificarea anumitor trăsături de personalitate, ei continuând să fie rezervați și să manifeste nepăsare și neîncredere față de cei din jur.

Bibliografie:

1. Andrei, P. Valorile estetice și teoria empatie. În: Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1997, p. 224-234.
2. Barrett, L., Godfrey, T. Recuperarea empatiei - empatie interpersonală și autoempatie. În: Empatia în psihoterapie, București: Trei, 2011. 147-161p.
3. Bohart, A.C., Greenberg, L. Empatia în psihoterapie. București: Trei , 2011. 592 p.
4. Chirev, L. Consilierea psihopedagogică. Suport de curs. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Facultatea: Psihologie și Psihopedagogie Specială. Chișinău: p. 25-26.
5. Cosmovici, A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996. 215 p.
6. Dimitriu, G. O. Tehnici psihoterapeutice. București: Victor, 2004. 207 p.
7. Dinu, M. Comunicarea - repere fundamentale. București: Științifică, 1997. 362 p.
8. Goleman, D. Inteligența emoțională. București, Curtea Veche, 2007. 427 p.
9. Holdevici, I. Psihoterapii scurte. București: Ceres, 2000. 220 p.
10. Крайг, Г. Психология развития. Питер: СПб, 2000. 170 с.



**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
PERSONALITY-ORIENTED MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**MANAGEMENTUL PROCESULUI EDUCAȚIONAL CENTRAT PE STUDENT ÎN
INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR**

А.Г. Колесник, канд. пед. наук, доцент, Южноукраинский Национальный
Педагогический Университет имени К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

CZU 378.04 :005

Резюме

В статье раскрываются особенности личностно-ориентированного управления учебно-воспитательным процессом в высшей школы. Установлено, что в личностно-ориентированном образовании изменилось соотношение между теоретическими знаниями и практической деятельностью. Чтобы эффективно осуществлять развитие и саморазвитие личности, необходимо создавать условия для самореализации личности. В таком контексте педагогическое руководство учебной и познавательной деятельностью должно носить такой характер, который в максимальной степени способствовал бы творческой самореализации личности студента.

Ключевые слова: управление, личностно-ориентированное образование, успех в деятельности, альтернатива независимого выбора, самореализация в профессиональной деятельности.

Abstract

The article reveals the features of the personality-oriented management of the educational process in higher institutions. It has been established that in the student-centered educational process the relationship between theoretical knowledge and practical activity changes and that in order to effectively achieve the development and self-development of the student it is necessary to create conditions for its self-realization. In this context, the management of the student's learning and cognitive activity should be of a character that would maximally contribute to the creative self-realization of their personality.

Keywords: management, personality-oriented education, success in activities, alternative to independent choice, self-realization in professional activity.

Rezumat

Articolul dezvăluie caracteristicile managementului centrat pe student al procesului educațional în învățământul superior. S-a stabilit că în procesul educațional centrat pe student se schimbă relația dintre cunoștințele teoretice și activitatea practică și că pentru a realiza în mod eficient dezvoltarea și auto-dezvoltarea studentului este necesar să se creeze condiții pentru auto-realizarea sa. Într-un atare context, managementul pedagogic al activității de învățare și cunoaștere ar trebui să aibă un caracter care să contribuie maxim la auto-realizarea creativă a personalității studentului.

Cuvinte cheie: management, instruire centrată pe student, success academic, alternative ale opțiunilor făcute, auto-realizarea în activitatea profesională.

Руководство имеет место в тех системах, которые характеризуются сложностью и динамичностью. Постоянные изменения, переходы из одного состояния в другое под влиянием внешних и внутренних воздействий, присущие педагогическим системам, могут иметь обратимый и необратимый характер, вести к их сохранению или к разрушению.



Именно идея оптимизации и упорядочения процессов и состояний в сложных динамических системах легла в основу формирования и определения понятия «управление».

Обучать и воспитывать студентов -это значит управлять ими. А.Филипов рассматривает управление «как целенаправленное воздействие субъекта на объект и изменение последнего в результате воздействия»[5,19]. Так М. Марков определяет управление, как процесс целенаправленного влияния [4]. Специальный анализ управленческой деятельности был проведен А.И.Китовым [1]. Он выделяет в управлении три стадии: диагностическую, творческую и организаторскую. Первая стадия связана с формированием информационной модели управленческой ситуации и объекта управления, которая выступает в качестве информационной основы для второй, творческой стадии управления, представляющей собой этап принятия решений и формирования программы действий человека. Третья, организационная, стадия связана с исполнением принятого решения и реализацией выработанной программы практики. Б.Ломов, подчеркивая универсальность строения любого вида деятельности, в том числе и управленческого, выделяет следующие основные функциональные блоки: мотив, цель, планирование, переработка информации, принятие решений, проверка результатов и коррекция действий [3, 216]. Таким образом, авторы рассматривают управление как процесс переработки информации или принятия решений, организации или коммуникации, контроля или регулирования. Таким образом, исходной единицей анализа становились соответствующие этим определениям отдельные функции управления: цель, информация, решение, организация, коммуникация, контроль. Процесс управления деятельностью следует рассматривать в единстве всех его функций.

Основная цель процесса подготовки педагога является профессионально -личностный рост будущего специалиста. В контексте решения этой проблемы мы ориентировались, прежде всего, на особенности отношений, которые складывались между педагогами и студентами в учебно- воспитательном процессе. Педагогическое руководство образовательной и профессиональной деятельностью студентов начинается с создания условий для реализации в образовательном процессе личностно- ориентированного подхода. Личностно-ориентированное образование понимается как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъективности, культурной самобытности, социализации, самоопределения. Центральным моментом педагогического руководства при таком подходе, большинство ученых считает помошь, поддержку, социально- педагогическую защиту



воспитуемого. В соответствии с гуманистической направленностью педагогическое руководство студентов рассматривается не как организационное воздействие на них, а как процесс организации общения, сотрудничества студентов и преподавателей, поддержка воспитанников в самореализации.

Главное значение в образовательном процессе высшей школы должна занимать деятельность самообразования и самовоспитания, обеспечивая в максимальной степени самостоятельность студентов во всех видах деятельности. В этой связи, в период прохождения педагогической практики, студент с первой недели обучения был организатором различных видов деятельности дошкольников, а педагог- помощником, советчиком. Традиционное обучение в учебном заведении ставит студента в позицию наблюдателя или помощника воспитателя, позиция педагога- организатор процесса обучения и воспитания. В процессе традиционного обучения преподаватели выступали ретрансляторами педагогического опыта. При этом мотивация учебной деятельности была построена по логической схеме. Педагог в своей деятельности, передавая содержание образования, полагался на учебные программы и стандарты высшей школы, пытаясь раскрыть значение того или иного компонента содержания образования, убеждал студента в необходимости усвоения материала. Проблема этого подхода состоит в разрыве во времени между знаниями и опытом педагогической деятельности, которые необходимо усвоить и отсутствием необходимости в их усвоении. Инициатива усвоения знаний в процессе обучения студентов в большей мере принадлежала преподавателю и он решал, что и как надо усвоить воспитаннику. Совсем иначе проходило усвоение знаний в экспериментальной системе подготовки студентов в период прохождения педагогической практики. В ходе практической деятельности студенты встречались с конкретными проблемами и их надо было решать, а как - студент не знал. Это противоречие активизировало мышление студентов, вызывало реальную потребность в соответствующих знаниях и умениях. При этом процесс усвоения опыта педагогической деятельности приобретал личностный характер. Некоторые студенты сталкивались с трудностями в одних педагогических ситуациях, другие- в других. Много теоретических знаний студенты открыли для себя по-новому. У одних студентов некоторые профессиональные знания формировались во время практики, у других они корректировались и развивалась в процессе целенаправленного обучения. В соответствии с этим важной особенностью педагогического руководства деятельностью студентов в экспериментальной группе был индивидуальный, личностный характер. Много усилий и



времени отдавалось руководству студентов на первых этапах обучения. Особенно важна была позиция педагога как помощника студента. Когда студенты проводили первые занятия в дошкольных учреждениях, педагог видел, как они переживали и как им была необходима его поддержка, улыбка, доброе слово.

Направленность педагогического руководства на обеспечение каждому студенту успеха в деятельности- главная его особенность. Будущим специалистам не хотелось учиться, а позднее и работать, потому что их деятельность не приводила к успеху, не позволяла личности самоутвердиться и самореализоваться в профессиональной деятельности. Педагог, который приводил студента к успеху, общественному признанию, становился для него, как мы наблюдали, более влиятельной и уважаемой личностью.

Современный специалист работает в условиях жесткой конкуренции, а профессионализм обеспечивается высоким уровнем компетенции в деятельности. Особенности деятельности студентов и преподавателей в рамках экспериментальной системы образования выражались в достаточно большом объеме времени подготовки к занятиям, организационной работе, общении с воспитателями, методистом и другими участниками педагогического процесса. В этой связи преподаватели университета направляли студентов на решение поставленных заданий в программе педагогической практики. В традиционной подготовке специалистов студент в период прохождения педагогической практики, обязан был не только согласовать с воспитателем тему, но и дать на проверку конспект занятия. В экспериментальных группах студенты во время практики, это не делали, они только согласовывали с воспитателем темы занятий и получили от него рекомендации по технологии проведения занятий или режимных процессов в дошкольном учреждении. Условия обучения в экспериментальной группе требовали более ответственного отношения студентов к их обещаниям, учили ценить время и работу преподавателей и руководства. В то же время, и увеличивалась ответственность педагогов перед студентов за свои действия.

В ходе изучения проблемы возник вопрос: почему многие студенты плохо усваивают новый материал? Мы попытались раскрыть некоторые причины этой проблемы: усвоение материала не поделено на части, студент постоянно, регулярно не работает, интенсивный процесс усвоения знаний приходится на время сессий. В качестве экспериментальной системы подготовки мы предложили учебный курс «Основы педагогического мастерства» разбить на модули и зачет сдавать по частям. Практика показала, что часто в учебном материале, педагог не выделяет основные положения темы и студентов не учат также



выделять главное. Наблюдалось несоответствие того, что педагог давал на лекциях и семинарских занятиях потому, что он спрашивал на зачете. Поэтому по курсу мы составили для каждого блока теоретического материала 10 вопросов и в процессе учебных занятий педагог давал лаконичные ответы на них. В период сессии на зачете студент давал ответы на эти вопросы, и если он не мог ответить на один из этих вопросов, то он не сдавал данный блок теоретического материала и должен был его пересдать. Помимо основных теоретических вопросов у каждого студента осуществлялась проверка усвоения основных понятий курса. Освоение ключевых концепций и идей были дополнены творческими заданиями для того чтобы научить студентов использовать знания в профессиональной деятельности. Это мы осуществляли, включая в лекции проблемные вопросы, используя творческие задания-презентации на практических занятиях. Практика показала, что студент плохо усваивает материал курса, не потому, что он не понимает его: непонимание возникает потому, что в термины основных понятий курса студент вкладывает иной смысл, чем педагог; при изучении учебного материала выпадают логические связи, потому что студент пропустил эти занятия; преподавания нового материала ведется педагогом без опоры на личный опыт студента; теоретические понятия и идеи формируются без образной основы; теоретические знания формируются вне предметной деятельности. Поэтому считается целесообразным по каждому занятию разрабатывать теоретический материал для самостоятельного изучения на тот случай, когда студент пропустил занятия. Мы считаем, что основы базовых курсов, которые были положены в основу обучения, каждый студент должен твердо усвоить.

Перечисленные выше особенности педагогического руководства деятельностью студентов выявлялись в приемах работы преподавателей высшей школы. Первый прием мы определили как предоставление альтернативы для самостоятельного выбора. При обучении студентов профессиональной деятельности преподавателю, важно, с одной стороны, не навязывать свою позицию и свой взгляд на ту или иную педагогическую ситуацию, а дать возможность воспитанникам самостоятельно принимать решения, но с другой стороны, обучая студентов технологии выполнения заданий практики, решать профессиональные задачи. С этой целью, педагог представлял студентам различные способы, формы и методы работы и также указывал на преимущества и недостатки этих средств. И студенты уже самостоятельно выбирали необходимые средства для конкретной педагогической ситуации. Второй – активизация самоанализа. При работе с детьми постоянно встречаются ситуации, в которых студент должен был принять то или иное решение. Изначально студенты приняли их



без глубокого осмыслиения своих действий. Поэтому важно было проанализировать ситуацию. Педагоги предлагали студентам поставить себя на место ребенка и попытаться представить себе, как он бы поступил в том или ином случае и объяснить почему. Использование такого приема помогло студентам тщательно обдумывать свои решения, действия. Третий прием - совет. Этот прием обучения профессиональной деятельности необходим в том в случае, когда он необходим студентам. Студенту нужен совет, когда у него что-то не получается, несмотря на усилия и старания. Этот метод особенно эффективен для налаживания хороших отношений между педагогом и студентами. Если студент уверенный в эффективности советов преподавателя, он больше ему доверяет и более ответственно выполняет задания высшей школы. Кроме того, целесообразно использовать в учебном процессе и подсказку. Когда студент проводит занятия, некорректно вмешиваться в его работу. У преподавателей и студентов есть условные сигналы об ошибках, которые происходят в учебно-воспитательном процессе. Видя этот сигнал, студент получает намек, что его действия выполняются некорректно и нужно исправить ошибку. Также в исследовании постоянно использовался прием одобрения студента. Если в процессе проведения занятий или режимных процессов с детьми студент волновался, неуверенно что-либо делал, очень важно было использовать прием похвалы - поддержки.

Потребность в демократизации образовательного процесса, гуманизации отношений между педагогом и студентом, создание условий для свободного развития личности будущего специалиста, способствовали углублению понимания важности формирования у студентов таких качеств личности, как ответственность за судьбу детей, дисциплинированность, коммуникабельность, порядочность, и т.д.

Как одно из средств преодоления негативных стереотипов в деятельности педагогов высшей школы, мы считали создание идеальной модели образовательной деятельности, которая помогала сравнивать педагогам свою деятельность с деятельностью других преподавателей. Такая модель должна отвечать следующим требованиям: полярность в построении моделей, указывая на продуктивные и непродуктивные методы работы; технологичность- возможность прямого применения в практической работе; обобщение- возможность использования модели преподавателями различных дисциплин; наглядность; наблюдательность- возможность фиксации замечания в специальных бланках; открытость- возможность модификации модели в зависимости от конкретных условий ее использования. Таким образом, главными путями педагогического самосовершенствования можно считать



оценку преподавателя самого себя через оценки других педагогов, оценку своей работы путем сравнения фактического состояния дел с эталонами профессиональной деятельности.

Литература

1. Китов А.И. Психология управления. М.: Наука, 1979.- 276 с.
2. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. В: Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. – 444 с.
4. Марков М. Теория социального управления. М.: Прогресс, 1978. – 448 с.
5. Филипов А.В. Вопросы психологии управления. В: Психол. журн., 1980, Т.1, вып. 2, с. 17-23.
6. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Педагогика, 1981.-196 с.



РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF PERSONALITY ORIENTED EDUCATIONAL PARADIGM IN THE TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

IMPLEMENTAREA IDEILOR CE ȚIN DE PARADIGMA INSTRUIRII CENTRATE PE PERSOANA ÎN PROCESUL FORMĂRII CADRELOR DIDACTICE PENTRU INSTITUȚIILE PREȘCOLARE

И. А. Княжева, д-р пед. наук, профессор, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет им. К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 373.211.24

Резюме

Статья посвящена раскрытию особенностей личностно ориентированной образовательной парадигмы. Доказано, что применение наиболее результативных форм и методов деятельности способны повышать эффективность обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов и обеспечивать накопление значимых для личностного развития и профессионального становления знаний, умений и качеств будущих воспитателей. Раскрыта специфика и сущность самостоятельной работы студентов, возможности и условия ее организации, предложена система рейтинговой организации самостоятельной работы будущих специалистов в области дошкольного образования.

Ключевые слова: личностно ориентированная образовательная парадигма, будущие воспитатели, самостоятельная работа, педагогика дошкольная, рейтинг, учреждение высшего образования.

Abstract

The article is devoted to the disclosure of the characteristics of the personality-oriented educational paradigm. It is proved that the using the most effective forms and methods of activity is able to improve the effectiveness of training, taking into account the individual characteristics of students and ensure the accumulation of knowledge, skills, and qualities of future educators that are important for their personal and professional development. The specificity and essence of the independent work of students, the possibilities and conditions of its organization are revealed. A system of rating organization of independent work of future specialists in the field of pre-school education is proposed.

Keywords: personality-oriented educational paradigm, future educators, independent work, pre-school pedagogy, rating, higher education institutions.

Rezumat

Articolul este consacrat dezvăluirii caracteristicilor paradigmăi educaționale centrate pe persoana care învață. S-a demonstrat că aplicarea celor mai productive metode de instruire în condițiile luării în considerare a caracteristicilor individuale ale studenților sporește eficacitatea procesului de formare și asigură acumularea de cunoștințe, abilități și calități ale viitorilor educatori, importante pentru dezvoltarea lor personală și profesională. Sunt determinate specificul și esența studiului independent al studenților și sunt indicate condițiile de organizare a lui. Este propus un sistem de organizare a evaluării a studiului independent al viitorilor specialiști în domeniul educației preșcolare.

Cuvinte cheie: paradigmă educațională centrată pe student, viitori educatori, studiu independent, pedagogie preșcolară, evaluare, instituții de învățământ superior.



Необходимость гуманизировать образовательный процесс на всех уровнях общественного образования, радикальное переосмысление стратегии обучения с учетом изменений в реальной социокультурной ситуации требует от педагогов немедленного перехода от учебно-дисциплинарной к личностно ориентированной образовательной парадигме. Ее отличительными особенностями является целенаправленное изменение всех содержательных и процессуально-технологических компонентов образовательного процесса для обеспечения наилучших условий для личностного и профессионального роста и самоопределения будущего специалиста, его разностороннего развития, воспитания у него чувства «самости» через осознание собственной уникальности и неповторимости [1].

Современное общество требует от своих членов инициативности и самостоятельности, умения творчески и нестандартно мыслить, оперативно принимать решения, быть квалифицированным специалистом своего дела. Чем моложе человек, тем больше возможностей развить эти качества, поэтому очень важно не упустить время в дошкольном детстве, подготовить таких специалистов дошкольного образования, которые осознают важность своей социальной миссии и готовы к ее выполнению.

Лично ориентированная парадигма предполагает главной целью обучения не столько усвоение определенного количества знаний, умений и навыков, а, прежде всего, создание условий для развития активной и деятельной личности специалиста; разностороннее и максимально полное раскрытие его творческого потенциала через профессионально избранный вид деятельности [2]. Задача преподавателя высшей школы в этих условиях – не столько «давать», чтобы студент только «брал», сколько направлять и организовывать процесс творческой самостоятельной работы будущих педагогов. Направлять обучение, конечно, нужно по специальному плану, который имеет конкретную цель. Принципиальное значение имеет то, какой именно план выбрать, какие конкретные цели поставить перед обучением. В противоположность учебно-дисциплинарной, целью личностно ориентированной образовательной парадигмы является достижение максимального для каждого уровня развития личности с учетом его возможностей и пожеланий.

Для реализации личностно ориентированной образовательной парадигмы принципиально использование педагогами различных моделей обучения, таких моделей освоения действительности, которые наиболее эффективны и для тех, кто учится и для тех, кто учит. Имеется в виду вариативность содержания, методов, технологий и форм обучения.



Тенденция индивидуализации, дифференциации обучения, активизации творческого потенциала студентов, акцент на самостоятельный поиск средств получения знаний, отображается в современных учебных планах и программах учебных курсов заведений высшего образования, где все больше места уделяется самостоятельной деятельности будущих педагогов. Самостоятельная работа формирует потребность в самообразовании, готовит к будущей профессиональной деятельности, формирует умения и навыки умственного труда, возможность самостоятельно находить и творчески использовать знания для решения практических задач, дисциплинирует и организует.

Влияние самостоятельной работы на становление и развитие личности исследованы Б. Ананьевым, И. Бехом, А. Бодалевым, Л. Выготским, Г. Костюком и др. Обоснование общих дидактических основ организации самостоятельной работы будущих педагогов осуществлено в научных исследованиях А. Алексюка, С. Архангельского, Ю. Бабанского, А. Богуш, С. Гончаренко, В. Загвязинского, Н. Кузьминой, И. Лернера, В. Онищук, М. Скаткина и др. Специфика организации самостоятельной деятельности студентов заведений высшего образования раскрыта в трудах Л. Артемовой, Н. Журавской, Н. Князян, В. Т. Лозовецкой, И. Хомьюк и др.

Учеными доказано, что дифференциация самостоятельной работы в соответствии с индивидуально-типологическими свойствами студентов позволяет повысить ее эффективность. С. Гончаренко [3] обоснована зависимость эффективности самостоятельной работы от качества руководства ею со стороны педагога, определены ее руководящие функции, среди которых: разработка системы задач, определение цели каждого из них, инструктирование относительно этапов их выполнения, наблюдение за развитием самостоятельной работы, внесение необходимых корректив в процесс ее осуществления, подведение итогов, оценка.

Центральным условием эффективности самостоятельной работы считается глубокое осознание ее целей и средств, самого себя как личности, осуществляющей самоорганизацию и самоконтроль процесса самообучения, обнаруживающей его положительные стороны и недостатки.

Самостоятельная работа – это деятельность, организуемая студентом в силу его познавательных мотивов в наиболее удобное, рациональное, с его точки зрения, время и контролируемая им самим на основе опосредованного системного управления со стороны преподавателя [5]. Она является специфическим педагогическим средством организации и



руководства самостоятельной деятельностью будущих воспитателей. Как вид учебной деятельности она может рассматриваться в виде цикла. Его этапами являются подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе цикла реализуются определенные функции по управлению и самоуправлению деятельностью будущих воспитателей. На подготовительном – реализуются функции образования, цели диагностирования, прогнозирования и планирования; на этапе реализации (основном) – организационная, мотивационная, информационная, оценочная, контрольная и коррекционная; на завершающем этапе – аналитическая.

Самостоятельная работа как совокупность действий субъекта обучения предполагает: определение собственных целей и задач и планирование путей их достижения; мотивацию, определение процесса действий с выбранным предметом и самоконтроль и коррекцию действий для достижения заранее определенной цели [4].

Учебное время, отведенное для самостоятельной работы студента, регламентируется учебным планом (рабочим учебным планом) и, согласно положениям Закона Украины «О высшем образовании», должно составлять не менее 1/3 и не более 2/3 общего объема учебного времени, отведенного для изучения конкретной учебной дисциплины.

Задания для самостоятельной работы разрабатываются в соответствии с требованиями, принятыми дидактикой национальной высшей школы. Среди них выделим следующие: задачами для самостоятельной работы могут выступать задания для подготовки к различным формам контроля; задания, направленные на приобретение практических навыков должны занимать главное место в системе самостоятельной работы, а для получения теоретических знаний – характеризоваться преобразованием теоретической информации. Они должны быть профессионально ориентированными, дифференцированными по уровням сложности и тому подобное.

Одним из перспективных и, на наш взгляд, достаточно эффективных средств организации самостоятельной работы студентов педагогического высшего учебного заведения является использование рейтинговой системы обучения. Такая система использовалась нами при преподавании курса «Педагогика дошкольная».

Каждый студент получил письмо учета своей работы, содержащее перечень обязательных для выполнения видов работ (посеместрово) с баллами за каждый из них и четкими сроками выполнения. Курс был разделен на тематические блоки, каждый из которых включал такие виды деятельности: конспектирование первоисточников, творческие задания,



рефераты, доклады, ответы на семинарских, практических, лекционных занятиях, выполнение контрольных работ и т.д. и т.п. По каждому виду деятельности была определена шкала его оценивания.

Написание рефератов считали своеобразной формой учета и управления качеством знаний, умений, навыков студентов, средством формирования у них способности самостоятельного поиска знаний и их творческого применения. В реферате необходимо было осветить различные точки зрения авторов, сравнить их, оценить и выразить свою позицию по основным теоретическим вопросам.

Подготовка реферата оценивалась 8–10 баллами. Критерии оценки также обнародовались. Такими критериями выступили:

- полнота раскрытия содержания темы, основных понятий с использованием рекомендованных первоисточников;
- наличие аргументированной личной позиции исполнителя;
- основательные и содержательные выводы;
- правильное оформление реферата;

-умение интересно и доступно изложить основное содержание.

Существенное место занимала работа будущих воспитателей с первоисточниками. По каждой теме устанавливался срок их сдачи. Учитывалась полнота и глубина проникновения в позицию автора, четкость и «читабельность» конспекта. За задержку выполнения баллы снижались (за каждое просроченное занятия по 2 балла).

Система творческих заданий включала рецензии, аннотации, «статьи в газету», составление педагогических кроссвордов, чайнвордов, характеристик, разработку конспектов занятий, планов, сценариев, игр различных видов и для различных возрастных групп, написание сочинений, стихов и пр. Максимальная оценка за этот вид работы – 7 баллов.

В рейтинговую шкалу входили не только традиционно оцениваемые по пятибалльной системе ответы на семинарских и практических занятиях, но и степень активности на лекциях, а также содержательные дополнения. Критериями оценки были: полнота, глубина, систематичность, оперативность, конкретность, обобщенность, сознание, прочность знаний; адекватное использование понятийного аппарата, умение связать теорию с практикой, основательность и логичность суждений.

Выступления в ходе деловых игр, бесед, учебных дискуссий «стоили» 2–4 балла. Выполнение контрольных работ различных видов позволяло осуществлять текущий,



тематический и итоговый контроль, в том числе за самостоятельной работой будущих специалистов в области дошкольного образования, их способностью определять проблемы, корректировать свою деятельность.

Для различных видов контроля использовались вопросы и задания разной степени сложности:

- а) репродуктивные (на воспроизведение формулировок, законов, понятий и т.п.);
- б) с целью проверки знаний фактического материала, элементарных внешних связей между явлениями;
- в) на выявление качества обобщений и систематизаций, использования сведений из многих разделов;
- г) на проверку возможности использовать знания в стандартных условиях;
- д) те, которые требовали творческих решений.

Применяли также тестовые задания, которые требовали избирательной формы ответа: альтернативной формы с многочисленными вариантами выбора; тесты с пропусками и на дополнение, задания на установление связей (например, между педагогическими идеями и их авторами) микросочинения.

Экспресс-контрольные (срок исполнения 3–5 минут), задания которых не требовали развернутого ответа, оценивались по пятибалльной шкале. Эту форму проверки знаний часто переводили на самоконтроль (студенты по четким критериям сами оценивали свою работу, сообщая о результатах преподавателю).

Тематические и итоговые контрольные работы, которые содержали вопросы репродуктивного и творческого характера и требовали развернутого ответа, обобщения и систематизации сведений нескольких тем, а также использования теории для решения практических задач, оценивались 6–10 баллами.

Организация самостоятельной работы предусматривает опосредованную роль преподавателя через создание условий учебного труда, включение студента в систему деятельности как субъекта, способного сознательно и целенаправленно действовать, приобретать адекватные выполненным действиям результаты, способствует логическому переходу от способностей, умений, знаний и навыков, которые формируются при изучении конкретной учебной дисциплины к общим, необходимым будущему воспитателю. Благодаря самостоятельной работе происходит переход от преимущественно исполнительной репродуктивной деятельности студентов к продуктивной, творческому поиску,



осуществляется индивидуализация и дифференциация профессионального обучения и развития личности будущего воспитателя.

В конце семестра каждый студент вместе с преподавателем подсчитывал суммарный индивидуальный рейтинг, исходя из полученных результатов, получал письмо учета. Затем результаты сверялись и, исходя из требований объективности, индивидуального подхода, гласности и обоснованности определялся окончательный итоговый рейтинг. Если он составлял 91–100% от заранее рассчитанного максимального рейтинга, студент автоматически, без сдачи экзамена получал максимальную оценку. Будущие воспитатели, набравшие 81–90%, автоматически получали оценку «хорошо». Когда итоговый рейтинг составлял менее 80% – это свидетельствовало о необходимости (после сдачи всех задолженностей) сдавать экзамен или зачет. В случае, когда полученная после подсчетов оценка не удовлетворяла студента, ему предоставлялась возможность изменить ее, сдав экзамен на общих условиях.

Рейтинговая система организации обучения, на наш взгляд, позволяет значительно снизить элемент принудительности со стороны преподавателя, в том числе при организации им самостоятельной работы будущих воспитателей и требует сознательной, активной деятельности педагога и студента, направленной на решение учебных задач; обеспечивает систематичность, планомерность и последовательность учебной работы. Это в полной мере соответствует идеям личностно ориентированной образовательной парадигмы. Обучение становится личностным, обращенным к каждому конкретному человеку, способствующим профессиональному росту будущего специалиста по дошкольному образованию, ведь только по-настоящему раскрепощенная, творческая, готовая к самообразованию и самосовершенствованию личность может, в свою очередь воспитать нестандартного, мыслящего творческих, счастливого малыша.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня філософія / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 1. – С. 16–19.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 206 с.
4. Пермінова Л. А. Педагогічні технології у вищій школі : навчальний посібник / Л. А. Пермінова. – Херсон : Айлант, 2011. – 136 с.
5. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХОРЕОГРАФИИ В РАЗВИТИИ КООРДИНАЦИОННЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

PSYCHOPEDAGOGICAL ASPECTS AND CHOREOGRAPHY DIDACTICAL POTENTIAL IN COORDINATION MOTOR ABILITIES DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

ASPECTE PSIHOSEDAGOGICE ȘI POTENȚIALUL DIDACTIC AL COREOGRAFIEI ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR MOTRICE LA ȘCOLARI MICI

Акчиу В. С., доктор педагогических наук, Теоретический Лицей им. М.В. Ломоносова,

Раку Ж.П., доктор хабилитат психологи, профессор Молд. ГУ

CZU 376.3+792.8

Резюме

В статье рассматриваются вопросы значимости развития психомоторных и координационных двигательных способностей у детей младшего школьного возраста средствами танца. Авторами анализируются, с одной стороны, характеристики возрастных особенностей и потребности моторной сферы детей начальной школы, а с другой – потенциал хореографического искусства для развития координационных двигательных способностей в этот возрастной период.

Ключевые слова: развитие, координационные двигательные способности, моторная сфера, хореографическое искусство, танец, младший школьник

Abstract

The importance and the significance of psychomotor and coordination abilities development at little school children by dance activities are revealed. The article contains the age characteristics and needs of the motor sphere at little school children and the potential of choreographic art for coordination motor abilities development at little scholars.

Keywords: development, coordination motor abilities, motor sphere, choreographic art, dance, little school children.

Rezumat

Articolul prezintă importanța dezvoltării abilităților psihomotorii și de coordonare la copiii de vârstă școlară mică prin intermediul activității de dans. Autorii analizează, pe de o parte, specificul vîrstei scolare mici, nevoile sferei motrice, iar pe de altă parte, potențialul artei coregrafice pentru dezvoltarea și coorodnarea abilităților motrice la școlarii mici.

Cuvinte cheie: dezvoltare, coordonarea abilităților motrice, sfera motrica, arta coregrafică, dans, elev mic.

Психофизическое воспитание детей было и остается одной из приоритетных задач образования. В рамках образовательного процесса интенсивно развивается не только познавательная, эмоциональная, но моторная сфера ребенка[2]. Эффективность формирования последней во многом зависит от средств, которые при этом используются. Например, хореографическое искусство воздействуя на эмоциональную сферу, создает стойкий интерес у детей к двигательной деятельности и положительно влияет на развитие моторной сферы. Для ее формирования немаловажное значение имеет развитие координационных двигательных способностей, которые являются одними из самых базовых



способностей в младшем школьном возрасте. Под координационными способностями мы понимаем возможности детей управлять и регулировать свои двигательные действия на оптимальном для их возраста уровне. К ним относятся собственная координация движений, двигательная память, чувство ритма, способность к ориентированию в пространстве.

Мы убеждены, что средства эффективного развития координационных двигательных способностей ребенка в начальной школе целесообразно искать в хореографическом искусстве, которое имеет достаточно широкий спектр воздействия на личность, заложенный в художественном языке самого искусства. На это указывают возрастные особенности младшего школьника с одной стороны и потенциал для развития координационных двигательных способностей искусства танца с другой.

Особым и важным периодом в развитии двигательного анализатора и высших психических функций является младший школьный возраст. Психологи указывают на прямую зависимость состояния здоровья от физического развития [6, 10] и утверждают об исключительности развития координационных двигательных способностей на этом возрастном этапе [3]. Вместе с тем, многие исследователи в области педагогики отмечают, ни в каком другом школьном возрасте учебная деятельность не находится в такой тесной связи с состоянием здоровья и физическим развитием, как в начальной школе. Подчеркнем, что по Л.С. Выготскому учебная деятельность для младшего школьника является приоритетной деятельностью [4].

Анатомо-физиологические особенности определяют готовность детей младшего школьного возраста к учебным и физическим нагрузкам, их психические особенности определяют готовность к обучению.

Кратко представим особенности физического развития ребенка этого возраста, которые необходимо учитывать для разработки стратегий и программ формирования моторной сферы, в целом, и координационных способностей в частности. К семи годам хорошо развиты крупные мышцы туловища, а мелкие мышцы спины, поддерживающие позвоночный столб, еще довольно слабы, поэтому детям трудно неподвижно сидеть, сохраняя правильную осанку. Костная система находится в стадии формирования, в ней еще большой процент хрящевой ткани. В этом возрасте дети испытывают затруднения в сохранении правильной осанки, не справляются с простыми движениями на координацию, с трудом ориентируются в пространстве по отношению к заданным направлениям. Однако уже сформированы базовые двигательные навыки, указывающие на задатки координационных двигательных



способностей: дети демонстрируют элементарные музыкально-ритмичные движения, ориентируются по направлениям вверх, вниз, вперед, назад, в сторону, запоминают несложные движения. Отметим, что все это они с удовольствием выполняют под музыку, в выразительных и эмоциональных образах.

На развитие координационных двигательных способностей и других двигательных навыков влияют особенности развития восприятия детей. Учащиеся младшего школьного возраста отличаются остротой и свежестью восприятия, они с живым любопытством воспринимают окружающую жизнь, но в тоже время теряются в ее многообразии. Благодаря ярко выраженной эмоциональности, учащиеся 1-2-ых классов в первую очередь воспринимают те объекты или их свойства, признаки, особенности, которые вызывают у них непосредственную эмоциональную реакцию. Младших школьников привлекает все яркое, подвижное, зрелищное и т.д. Преобладание неустойчивого и непроизвольного внимания отражается на избирательности к разным видам деятельности. Детям интересно лишь то, что понятно, доступно и соотносится с их жизненным опытом.

Наш многолетний опыт в области хореографии показывает, что младшего школьника увлекает танцевальная деятельность, игры под музыку, импровизационные задания. В этом возрасте искусство для детей является зоной их активной деятельности, особым «пространством» для исследований и экспериментов. С одной стороны – активная деятельность может стать образом жизни, с другой – это среда для развития творческих способностей. Ребенок лишенный активной и эмоциональной практической деятельности в данном возрасте утрачивает качества, от которых зависит в дальнейшем развитие таких способностей как координация, музыкальность, креативность и др.

Благотворное влияние единства музыки и движения на развитие детей известно из работ таких исследователей художественной педагогики как Л.Блок, В.Диментман, Л.Школьник, Н.Ветлугина и др. [5, 9]. С одной стороны музыкальные игры и пляски помогают развивать эмоциональность и образность восприятия музыки, чувство ритма, мелодический и гармонический слух, ощущение музыкальной формы, музыкальную память. С другой стороны, движения под музыку укрепляют организм, способствуют формированию моторики, улучшают осанку, являясь одним из методов физического воспитания.

Воспитание младшего школьника, посредством танца, опирается за закономерности его психофизического развития. Методика хореографического воспитания во внешкольной деятельности накопила богатый опыт по развитию координационных двигательных



способностей, определяющихся самой природой и возможностями хореографии: музыкальное чувство ритма, координация выразительных движений, умение ориентироваться в пространстве и в коллективном движении, двигательная память. На необходимость развивать каждую из способностей в начальной школе указывают современные мастера танца, педагоги-практики, специалисты в области развития хореографической и физической культуры: Б.Диментман, Р.Захаров, З.Гуцу, Е.Конорова, Л.Школьников и др. [5, 8, 11, 12]

Однако, отметим, что среди многочисленных исследований по развитию координационных двигательных способностей у детей (В.Бальсевич, Н.Бернштейн, Е.Ильин, В.Лях) нет ни одного исследования развития координационных двигательных способностей средствами танца [7].

При исследовании психопедагогических аспектов указанной проблемы, а также дидактического потенциала хореографического искусства на развитие координационных способностей в начальной школе, мы выявили следующее:

- хореография это вид искусства, выразительными средствами, которого являются движения, жесты, мимика, а значит занятия танцами – это поэтапное развитие координационных двигательных способностей для формирования навыков исполнения выразительных движений;

- танец как синтетический вид искусства включает музыку, изобразительное искусство, театр и поэтому воздействует на развитие различных анализаторов. В восприятии участвуют слух, зрение, тактильный и двигательный анализаторы. Тем самым увеличивается сила воздействия художественных образов на детей;

- танцы относятся к зрелищным видам искусства. Они сочетают глубокий смысл произведения с образностью, зрелищностью, красочностью, тем самым вызывают положительный эмоциональный отклик у детей, мотивируя к восприятию, исполнению красивых движений, танцев;

- все танцы подчинены ритмико-временным и композиционно-пространственным изменениям, т.е. происходит развитие чувства ритма, координации движений, ориентации в пространстве, двигательной памяти.

Интересны факты особого влияния музыкального чувства ритма на психическую и эмоциональную сферы детей.

В.М.Бехтеров считал, что с помощью музыкального ритма можно установить равновесие в деятельности нервной системы ребёнка, умерить слишком возбужденные



темпераменты и растормошить заторможенных детей, урегулировать неправильные и лишние движения [7]. В современной дидактике эффективно используется художественное движение с психопрофилактической целью. Это система, куда включены этюды, упражнения, задания на воспроизведение с помощью мимики и выразительных движений эмоциональных состояний и различных чувств.

Особо выделим, что способность ритмично двигаться под музыку влияет на социализацию ребенка. Давно было отмечено, что ритмичные телодвижения, совершаемые коллективно, приводят к появлению особого ощущения сплоченности и единения людей друг с другом. В своей основе большинство народных танцев построены на принципе единения и успешно его реализуют.

Отметим, чтобы двигаться в коллективном танце кроме музыкального чувства ритма очень важно обладание способностью ориентироваться в пространстве, двигаться в заданном направлении, по заданной траектории относительно принятых в хореографии точек зала и относительно движения своих коллег. Накопление и развитие пространственных представлений в процессе обучения являются результатом учебной деятельности детей, и вместе с тем они сами становятся условием и опорой для усвоения других знаний и дальнейшего роста познавательных способностей учащихся.

Опираясь на исследования ученых (Б.Г.Ананьев, И.Ломпшер, П.А.Сорокун,) по развитию у детей способностей, связанных с умением ориентироваться в пространстве, мы выделили три базовых направления: развитие у детей представлении о пространственных отношениях, ориентирование в пространстве и мысленное ориентирование в пространстве [1]. Ступени отвлечённого понимания относительности направлений и представлений их в мысленном плане достигают не все учащиеся начальной школы. Это объясняется в значительной степени малым числом практических упражнений младших школьников в мысленном оперировании направлениями. Целенаправленные задания на занятиях танцами могли бы изменить положение вещей.

Особое значение для хореографической деятельности имеют координационные способности и двигательная память. Разучивая танцы, с постепенным усложнением, можно развивать дифференциацию движений и долговременную моторную память.

Психологические и физиологические особенности детей младшего школьного возраста, факты, указывающие в пользу хореографии на развитие координационных двигательных способностей, личный опыт работы в начальной школе, позволяют утверждать о



приоритетности влияния танцев на развитие музыкальных, двигательных, творческих способностей ребенка. К ним у младших школьников, в частности, относятся: чувства ритма, собственной координации, двигательной памяти, ориентация в пространстве и т.д. Многие педагоги начальной школы в своих высказываниях соглашаются с тем, что в силу своих специфических особенностей хореография не может быть заменена ни другим видом искусства, ни другим видом деятельности в развитии координационных двигательных способностей в младшем школьном возрасте.

В психопедагогической теории и практике назрела необходимость исследования системы целенаправленного поэтапного развития двигательных и других способностей средствами хореографического искусства. Танец может и должен стать доступным видом искусства для всех детей начальной школы наравне с базовыми предметами, такими как музыка, изобразительное искусство, литература.

Библиография

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964.
2. Бреслав Т. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990, 144 с.
3. Вавилова Е.Н. Особенности проявления двигательных качеств у детей 6-7 лет. Роль физического воспитания в подготовке детей к школе: Сб. науч. тр. Под ред. Ю.Ф. Змановского и Н.Т. Тереховой. М., 1980г. с. 15-26.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Том 3. Проблемы развития психики. Москва, Педагогика. 1986. 368 с.
5. Диментман, Б.С. Эстетическое воспитание учащихся во внешкольных учреждениях. Москва. Просвещение, 1986.
6. Дубровина Т. Учителю о физиологии и психологии младшего школьника. Методические рекомендации. НИИ Педагогика и Психологии, Кишинев, 1988, 63 с.
7. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека. СПб: Питер, 2003.
8. Захаров Р.В. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта. М.: Искусство, 1983. 237 с.
9. Зацепина М.Б. Роль Н.А. Ветлугиной и А.В.Кенеман в становлении и развитии теории художественного и эстетического воспитания детей. Современное дошкольное образование: теория и практика. 2009. № 5. С. 23—25.
10. Карпов С. А., Шлемин А. М., Бирюков Б. И. Воспитание правильной осанки. Под ред. А. М. Шлемина. М.: Физкультура и спорт, 1968, 70 с.
11. Бахто С. Е., Боголюбская, М. С. Что должен знать педагог о культуре танцевального движения: Материалы к семинару учителей музыки. М., 1977, с. 16-17



12. Королева Э.А. Танец и художественная культура. От возникновения человека до первых великих цивилизаций. Минск: Армита-Маркетинг, Менеджмент, 1997, 189 с.

SPECIFICUL AFECTIVITĂȚII LA COPIII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ THE SPECIFICITY OF AFFECTIVITY IN CHILDREN WITH LANGUAGE DISORDERS

Ciobanu A., dr.conf.univ., șef catedra Psihopedagogie Specială,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Bărbuceanu Iuliana, doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

CZU 376.36

Rezumat

Cercetarea întreprinsă demonstrează existența unui specific al afectivității la copiii cu tulburări de limbaj. Caracteristicile acesteia sunt: opoziționism/negativism, nervozitate, instabilitate, agresivitate, tendințe conflictuale, hipersensibilitate, sugestibilitate, anxietate, dificultăți somatice, dependent de părinți, pasivitate, încredere scăzută, autodevalorizare, egoism, închidere în sine, izolare, dificultate de integrare, tristețe, timiditate excesivă. Cu alte cuvinte, specificul afectivității este marcat de dezechilibre. Acestea se diminuează prin intervenție logopedică și dezvoltarea afectivă.

Cuvinte cheie: tulburare de limbaj, specific afectiv,dezechilibru afectiv, dezvoltare afectivă

Abstract

Undertaken research shows the existence of an affective specificity of children with language disorders. The specifics have some features: oppositional/negativity, anger, instability, aggressivity, conflicting tendencies, hypersensitivity, suggestibility, anxiety, somatic difficulties, parental dependence, passivity, low confidence, self-devaluation, selfishness, self-locking, isolation, integration difficulties, sadness, excessive shyness. In other words, the affective specificity is marked by imbalances. This diminishes through speech therapy and intervention of balance and emotional development.

Keywords: language disorder, affective specificity, emotional imbalance, emotional development

Structurarea unei personalități armonioase, și adaptate, stă sub semnul parcurgerii cu succes a stadiilor de dezvoltare. În dezvoltarea psihică a copilului, de o importanță covârșitoare este achiziția și evoluția limbajului. Implicațiile limbajului sunt multiple: cognitive, școlare, sociale, comportamentale, în planul personalității, trecând mai întâi de toate, prin planul afectiv.

E. Verza apreciază că, la copilul cu tulburare de limbaj, trăsăturile de personalitate au un nivel crescut de fragilitate și instabilitate, fapt care implică riscul constituirii unei personalități fragile, lipsită de armonie, a unei personalități imature, dezadaptative [10].

N. Bucun și A. Nosatîi constată niveluri de anxietate, agresivitate, conflictualitate și frustrare mai ridicate în rândul copiilor cu tulburări de limbaj, spre deosebire de copiii de aceeași vîrstă, dar cu limbaj dezvoltat normal [5].

Bazându-ne pe astfel de considerente extrase din analiza literaturii de specialitate și pe aspecte de factură empirică desprinse din activitatea logopedică cu astfel de copii, am demarat o cercetare având drept scop determinarea specificului afectivității al copiilor cu tulburări de limbaj. În

primă instanță, s-a avut în vedere pregătirea unui complex metodic care să vizeze afectivitatea la copii. Complexul metodic s-a constituit din probele: Screening pentru tulburări anxioase versiunea pentru copii (SCARED), Chestionar pentru părinți privind simptomatologia afectiv-dezadaptativă (CP), Scala stimei de sine Rosenberg (RSES), Proba de adaptare la stres (PAS), Testul fabulelor, Testul arborelui, Testul persoanei și Metoda de diagnosticare a comportamentului interpersonal aplicată cadrelor didactice (MDCI) [1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14]. Aplicarea probelor s-a realizat pe un număr de 150 de copii de 6-7 ani (75 copii fără tulburări de limbaj – FTL și 75 copii cu tulburări de limbaj - TL).

Date ale cercetării respective sunt prezentate în cele ce urmează:

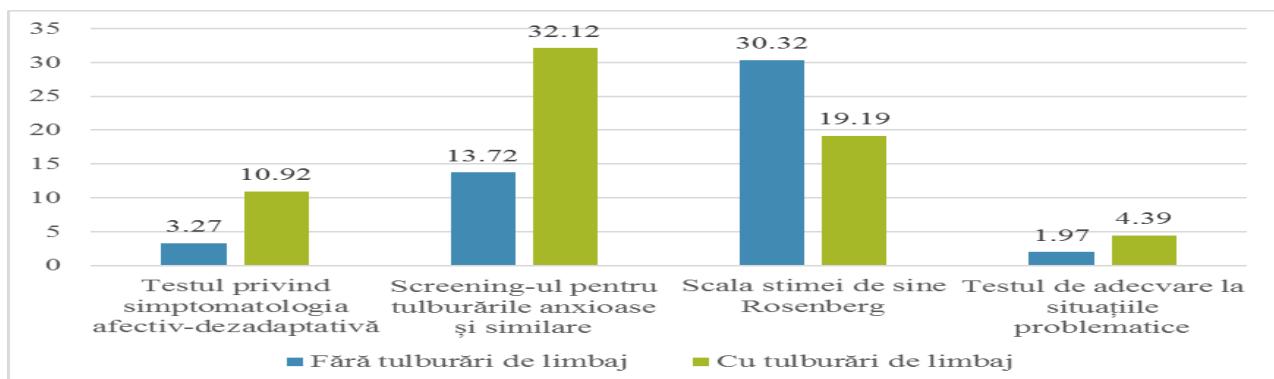


Fig. 1. Rezultatele medii obținute la testele de identificare a condiției afectiv-emoționale în funcție de prezența tulburărilor de limbaj

Rezultatele la testele de identificare a condiției afectiv-emoționale (CP, SCARED, RSES, PAS), aplicate pe cele două loturi FTL (75 subiecți) și TL (75 subiecți), evidențiază următoarele aspecte (vezi figura 1.):

La Testul privind simptomatologia afectiv-dezadaptativă (CP), în cazul lotului FTL, valoarea medie este 3,27, în timp ce la lotul TL, valoarea medie este 10,92. Acest fapt reflectă o mai bogată simptomatologie afectiv-dezadaptativă în cazul copiilor cu tulburări de limbaj, care se concretizează în temeri, neliniști, tristețe, retragere, izolare, sensibilități, dificultăți de somn, sau în privința alimentației, nervozitate, comportamente auto sau allo-agresive, refuzul de a vorbi în public, dificultăți în a-și face prieteni, refuzul copilului de a merge în colectivitate (exprimat direct sau convertit în lamentări, comportamente adezive, simptome somatice), lipsa de comunicare, rezultate sub așteptări.

La Screening-ul pentru tulburările anxioase, în cazul lotului FTL, valoarea medie este 13,72, în timp ce în cazul lotului TL, media are valoarea 32,12. Acest fapt reflectă o anxietate mult mai mare în cazul copiilor cu tulburări de limbaj. Tulburarea de limbaj a copiilor lotului TL determină



stres, care la rândul său alimentează o excitație psihomotorie care se traduce prin încordare, imposibilitatea relaxării. Anxietatea sporită în rândul copiilor cu TL indică o extindere a situațiilor pe care acești copii nu reușesc să le integreze.

La Scala stimei de sine, în cazul lotului FTL, media are valoarea 30,32, în timp ce în cazul lotului TL, are valoarea 19,19. Acest fapt se traduce prin faptul că subiecții cu tulburare de limbaj prezintă o stimă de sine mai scăzută. Tulburarea de limbaj a copiilor lotului TL determină complexe de inferioritate, sentimente de incapacitate, ineficiență, care stau la baza unei stime de sine scăzute. Aceasta, la rândul său generează o mulțime de alte dezavantaje: timiditate, teamă de eșec, comportamente refractare cu ratarea unor oportunități și auto-sabotarea succesului.

La Testul vizând adecvarea la stres, la lotul FTL, media are valoarea 1,97, în timp ce la lotul TL, media are valoarea 4,39. Cu alte cuvinte, copiii cu tulburări de limbaj prezintă mai mari dificultăți privind adecvarea decât copiii fără tulburări de limbaj, de la dificultățile privind deprinderile de autoservire, sau cele privind capacitatea de reacție promptă și adekvată în fața pericolului, până la cele privind capacitatea de dezamorsare a unor conflicte. În privința itemilor cu caracter cognitiv, răspunsurile TL-FTL sunt relativ apropiate, în timp ce în privința aspectelor morale ale vieții, opinia copiilor FTL reiese a fi mai bine conturată.

Din figura 2. se desprinde distribuția tipurilor de anxietate în funcție de prezența tulburărilor de limbaj.

Ponderea cea mai mare, în cazul lotului TL, este deținută de anxietatea de separare (73%, față de 1% subiecți FTL). Cu alte cuvinte, copiii cu TL prezintă în mult mai mare măsură dificultăți în a se separa de părinți, decât copiii FTL. Dificultățile de limbaj și de comunicare, amplifică acest tip de anxietate, copiii cu TL neconsiderându-se înțeleși de către cei din afara anturajului. Din acest motiv prezintă un comportament adeziv față de persoanele de atașament, mergând până la dificultăți majore în privința frecvențării unei forme de învățămînt sau în funcționarea independentă.

Anxietatea socială la copiii cu TL este prezentă în procent de 68% (față de 1% la copiii FTL). Colectivitatea presupune multiple cerințe de interacțiune socială, în care comunicarea se situează pe primul loc. Dar, tocmai în privința comunicării, au dificultăți acești copii și, cu siguranță, eșecuri anterioare. De aceea, ei prezintă timiditate excesivă, retragere socială.

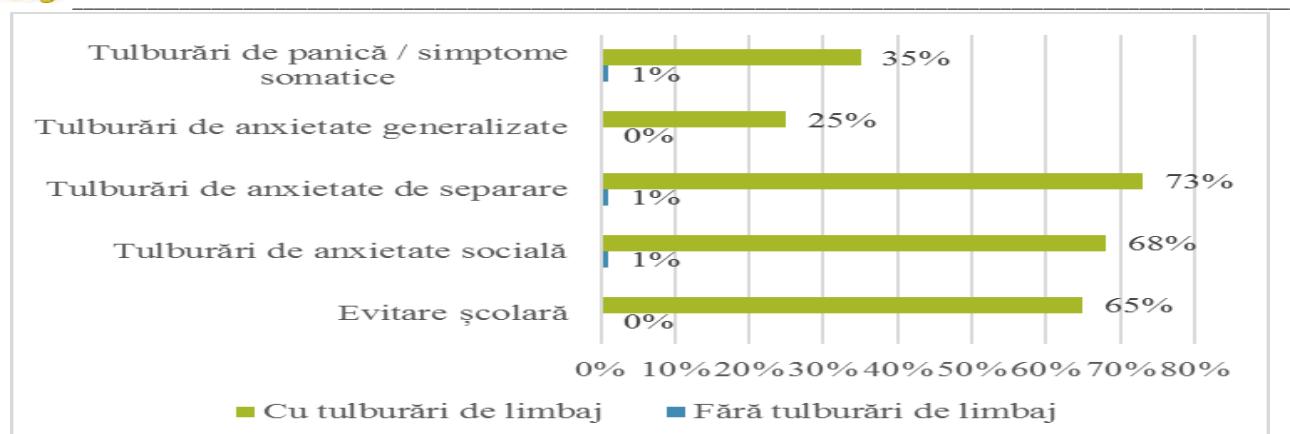


Fig. 2. Formele de anxietate identificate prin SCARED, în funcție de prezența tulburărilor de limbaj
Evitarea școlară apare în procent de 65% la copiii cu TL. Includerea într-o formă de învățământ impune norme mai înalte în privința limbajului și a comunicării, decât cele din mediul de proveniență al copiilor. Acesta este aspectul în care copiii cu TL prezintă alterări, fapt în măsură să determine acest tip de anxietate.

Tulburările de panică/simptome somatice se regăsesc în procent de 35% la copiii lotului TL și de 1% la copiii FTL. Efortul de compensare depus de copilul având tulburare de limbaj este în măsură să determine surmenaj întregului organism, cu consecințe în plan psihic, fizic și somatic.

Anxietatea generalizată se regăsește în proporție de 25% la copiii lotului TL. Copiii având tulburare de limbaj se află, aproape permanent, într-o stare de alertă, de expectații negative.

Rezultatele la testelete de identificare a condiției afectiv-emoționale, Testul arborelui, Testul persoanei, Testul fabulelor aplicate pe cele două loturi FTL și TL, evidențiază următoarele aspecte (vezi figura 3.):

La Testul arborelui subiecții aparținând lotului TL prezintă labilitate emoțională în proporție de 56%, iar cei din lotul FTL, în proporție de 25%. La copiii aparținând lotului TL, se remarcă frecvent prezența unor reacții nevrotice, a unor afecte de tipul izbucnirilor, o creștere a sugestibilității și capriciozității, schimbări frecvente ale dispoziției.

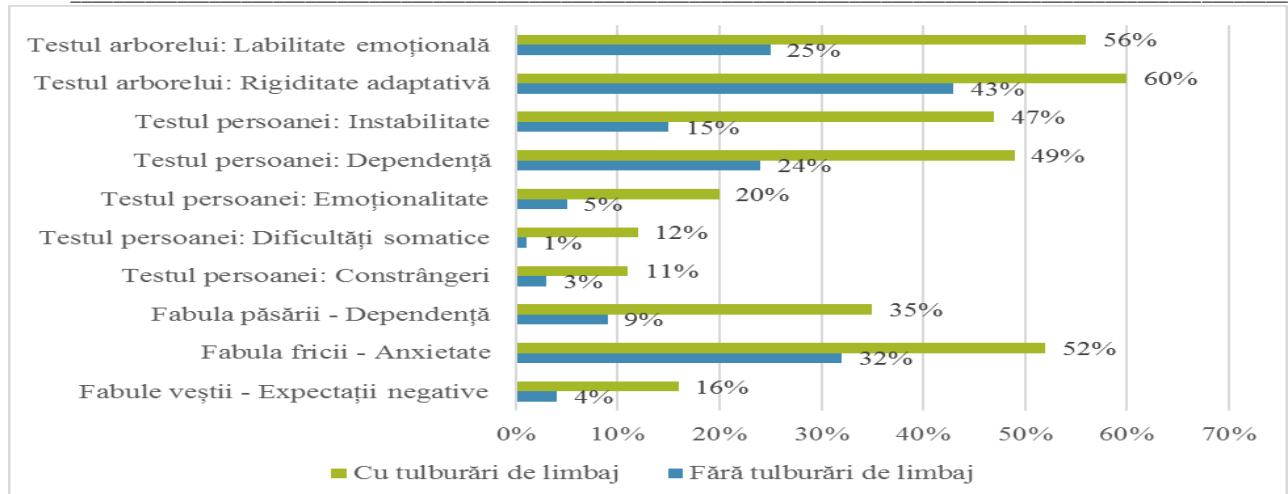


Fig. 3. Condiția afectiv-emoțională identificată prin testele proiective, în funcție de prezența tulburărilor de limbaj

Subiecții aparținând lotului TL prezintă rigiditate adaptativă în proporție de 60%, iar cei din lotul FTL, în proporție de 43%. Copiii aparținând lotului TL sunt supuși solicitărilor venite din mediul exterior, peste care se suprapune stresul asociat suferinței lor principale (tulburarea de limbaj), fapt care determină depășirea capacitatii organismului de a se adapta. La această vîrstă copiii încep să descopere noi modalități de adaptare la mediu, la situații. Dintre aceste modalități, abilitățile de comunicare, dețin un loc de frunte în adaptarea cu succes a individului. Cu alte cuvinte, exact aspectul la care copiii cu TL sunt dezavantajați.

La Testul persoanei subiecții cu TL prezintă emoționalitate în procent de 20%, în timp ce cei din lotul FTL, în procent de 5%. Copiii lotului TL sunt mai emotivi, prezintă o timiditate marcată de nereușita comunicării, de sensibilitate crescută la critici, plâng mai frecvent, sunt mai temători, defensivi. Iar evitarea interacțiunilor sociale sporește emoționalitatea.

Subiecții cu TL prezintă dificultăți somatice în procent de 12%, iar subiecții FTL, în procent de 1%. Încordarea aproape permanentă a copiilor cu TL, determină frecvent acestora, simptome somatice. Subiecții cu TL prezintă constrângerii în procent de 11%, iar cei FTL de doar 3%. Subiecții cu TL se simt constrânsi să participe la activități și/sau să aibă inițiative în plan social pentru care nu se consideră apti pe măsura așteptărilor părinților/cadrelor didactice. Subiecții cu TL prezintă instabilitate în procent de 47%, iar subiecții FTL, în procent de 15%. Copiii cu TL reacționează frecvent în manieră neadecvată.

La Testul fabulelor dependența apare la subiecții cu TL în procent de 35%, iar la FTL în procent de 9%. Dificultățile de limbaj ale copiilor cu TL, amplifică dependența acestora față de

persoanele de atașament care le înțeleg mai bine limbajul și nevoile. Copiii lotului TL se consideră neînțeleși de către ceilalți, iar în măsura în care identifică persoana care îi înțelege, capătă un comportament adeziv față de aceasta (adult, părinte, cadru didactic).

Anxietatea apare în procent de 52% în cazul lotului TL, iar în cazul lotului FTL, în procent de 32%. Stresul suplimentar generat de tulburarea de limbaj, determină acestor copii o stare de excitație psihomotorie cvasi-permanentă. Expectațiile negative apar la copiii lotului TL în procent de 16%, iar la copiii lotului FTL, în procent de 4%. Copiii din rândul lotului TL nutresc sentimente de inferioritate, însoțite de expectații negative.

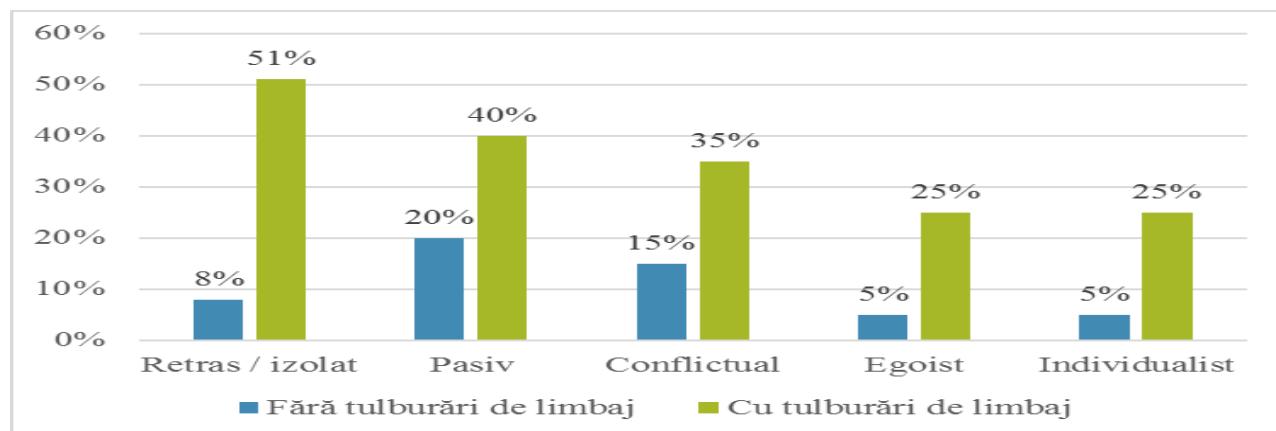


Fig. 4. Comportamentul interpersonal identificat prin MDCI, în funcție de prezența tulburărilor de limbaj

Conform rezultatelor obținute la Metoda de diagnosticare a comportamentului interpersonal aplicată cadrelor didactice (MDCI) retragerea/izolarea este prezentă la subiecții cu TL în procent de 51%, față de 8% la subiecții FTL (vezi figura 4.). Are loc o restrângere a ariei de relaționare a copiilor cu TL, apărută pe seama unor eșecuri ale inițiativelor de relaționare din antecedente și pe seama perceprii descurajatoare a propriei neputințe. Pasivitatea apare la subiecții cu TL în procent de 40%, în timp ce la subiecții FTL apare în procent de 20%. Subiecții TL manifestă în măsură mai mare decât subiecții FTL, indiferență, interes scăzut pentru semenii și activității.

Conflictualitatea apare la subiecții cu TL în procent de 35%, iar la cei FTL, în procent de 15%. Starea de încordare, de alertă aproape permanentă, starea de expectație negativă în care se găsesc copiii cu TL, este o stare generatoare de conflicte. Deși retrași și pasivi, copiii cu TL, atunci când reușesc să participe la jocuri, activități, sau când, în sfârșit, relaționează, realizează acest lucru, de cele mai multe ori, în manieră conflictuală, lipsindu-le abilitățile de relaționare asertivă.

Egoismul/egocentrismul se regăsește în proporție de 25% la copiii cu TL, față de 5% la copiii FTL. Copiii cu TL sunt în măsură mai mare centrați pe sine, au capacitate empatică mai scăzută, fapt



care nu le permite să ia în seamă și punctele de vedere ale celorlalți. Individualismul apare în procent de 25% în cazul copiilor cu TL, față de 5% la copiii FTL. Copiii aparținând lotului TL manifestă în măsură mai mare preferința pentru activități individuale, în detrimentul activităților de grup, care presupun interacțiunea. Copilul cu TL poate ajunge la convingerea irațională că experiența cooperării este una negativă, datorită conflictelor care s-au creat (a căror cauză îi scapă), sau datorită faptului că performanțele sale comunicационale scăzute, au prejudiciat rezultatele echipei.

Pe baza aspectelor reliefate în urma cercetării efectuate, se conturează specificul afectivității al copiilor de 6-7 ani având tulburări de limbaj. Astfel, acesta prezintă urmatoarele caracteristici: opozitionism/negativism, nervozitate, instabilitate, agresivitate, tendințe conflictuale, sau dimpotrivă, hipersensibilitate, sugestibilitate, încordare, anxietate, dificultăți somatice, dependență, lipsa inițiativei, pasivitate, lipsa încrederei, autodevalorizare, egoism/egocentrism, individualism, închidere în sine, retragere, izolare, dificultăți de integrare, tristețe, timiditate excesivă.

Specificul afectivității al copiilor cu tulburare de limbaj, desprins prin caracteristicile descrise mai sus, este aşadar, marcat de dezechilibre. Însă, aceste dezechilibre depind, în mare măsură, de gravitatea și extinderea tulburării de limbaj, de gradul în care copilul a ajuns să-și conștientizeze deficiențele, de pragul sensibilității acestuia, de durata manifestării tulburării de limbaj și, nu în ultimul rând, de înțelegerea și de suportul de care beneficiază din partea familiei și al mediului în care-și desfăsoară activitatea [2].

Consecințele afective ale tulburărilor de limbaj, imediate și pe termen lung, se diminuează odată cu îmbunătățirea limbajului prin activitatea logopedică, completată de intervenția psihopedagogică privind echilibrarea și dezvoltarea afectivă.

Așa cum apreciază E. Verza, se face simțită necesitatea aportului unei logopедии actuale, al cărei scop să nu se mărginească doar la corectarea și prevenirea tulburărilor de limbaj, ci să aibă în vedere educarea și restabilirea echilibrului psihofizic, formarea unei personalități integrative [11].

Bibliografie

1. Abraham, A. Desenul persoanei. Testul Machover. București: Editura PROFEX, 2006. 263 p.
2. Bărbuceanu, I. Dezechilibre afective apărute la copii pe fondul tulburării de limbaj. În: Revista CMBRAE. Revista Centrului Municipiului București pentru Resurse și Asistență Psihopedagogică, nr. 1/, mai 2016, București. pp. 7 – 8.
3. Bărbuceanu, I. Metoda de evidențiere a consecințelor tulburărilor de limbaj la copii. În: Logopedia. Revista profesorilor logopezi din România, nr. 6/ feb. 2018, București. p. 5-12.



4. Birmaher, B. Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): A replication study. În: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38 (10), 1230.6.
5. Bucun, N., Nosatîi, A. Acțiuni sociopsihopedagogice de influență în pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. În: Pledoarie pentru educație cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: Print Caro, 2011, pp. 75-81.
6. Duss, L. Testul fabulelor. București: Editura Trei, 2009. 191 p.
7. Rășcanu, R. (coord.). Introducere în psihodiagnoza clinică II. București: Editura Universității din București, 2007. 176 p.
8. Rozorea, A., Sterian, M. Testul arborelui. București: Editura Paideia, 2000. 193 p.
9. Urban, W. H., Draw-a-person catalogue for interpretative analysis. Beverly Hills – California: Western Psychological Services, second edition, 1967.
10. Verza, E. Psihopedagogie specială. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 145 p.
11. Verza, E. Tratat de logopedie vol. I. București: Editura Fundației Humanitas, 2003. 393 p.
12. Verza, F. E. Afecțivitate și comunicare la copiii în dificultate. București: Editura Fundației Humanitas, 2004. 369 p.
13. Vrăsmăș, E., Oprea, V. (coord.). Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități. București: Asociația RENINCO, UNICEF, 2003. 162 p.
14. Zlate, M. Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 1997. 254 p.



ROLUL TRAININGULUI PSIHOLOGIC ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE NONVERBALĂ ȘI MANAGEMENT AI IMPRESIEI A POLIȚIȘTILOR THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL TRAINING OF NONVERBAL COMMUNICATION SKILLS AND IMPRESSION MANAGEMENT DEVELOPMENT OF POLICEMEN

Lucia Bîțca, doctorandă în psihologie socială,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

CZU 159.9+316.772.2

Rezumat

În cercetarea prezentată în publicația de față s-a pornit de la problema că la momentul actual există lipsă de concordanță între percepțiile comunitare asupra activității polițiștilor și conținutul acesteia ca atare. Interpretarea și decodificarea manifestărilor nonverbale pe care polițiștii le emit în comunicare (conferite fiind de mediul profesional, cu efect asupra comportamentului personal), afectează atitudinile sociale față de poliție. Se impune pregătirea polițiștilor pentru utilizarea eficientă a nonverbalului în managementul impresiilor în cadrul unor traininguri specializate. Scopul cercetării a constat în a identifica rolul trainingului psihologic în amplificarea cunoștințelor și abilităților angajaților în poliție privind comunicarea nonverbală și influența acesteia asupra managementului impresiei. În calitate de obiect al cercetării au fost tacticile de management al impresiei: autopromovarea, considerația, exemplificarea, intimidarea, suplicarea, și capacitatea de comunicare nonverbală, măsurate la etapa pre- și posttraining de formare a cunoștințelor despre acestea și dezvoltare a abilităților de utilizare în comunicarea profesională. Metodele și instrumentele utilizate în cercetare au fost: Chestionarul de evaluare a capacităților de comunicare nonverbală și Inventarului de autoevaluare a managementului impresiei – construite de autor și validate în acest scop.

Cuvinte-cheie: comunicare nonverbală, managementul impresiei, autopromovare, considerare, exemplificare, suplicare, intimidare.

Abstract

The research presented in this publication has started from the problem that there is currently a lack of concordance between community perceptions of police activity and its content as such. The interpretation and decoding of nonverbal manifestations that police officers issue in communication (conferred by the professional environment, with effect on personal behavior), affects social attitudes towards the police. It is necessary to prepare police officers for efficient use of nonverbal in the management of impressions in specialized training. The purpose of the research was to identify the role of psychological training in enhancing the knowledge and skills of police employees on nonverbal communication and its influence on impression management. The subject of the research was the tactics of impression management: self-promotion, consideration, exemplification, intimidation, suppression, and nonverbal communication ability, measured at the pre- and posttraining stage of acquiring knowledge about them and developing the use abilities in professional communication. The methods and tools used in the research were: The Nonverbal Communication Capacity Assessment Questionnaire and the Impression Management Self-Assessment Inventory - built by the author and validated for this purpose.

Keywords: nonverbal communication, impression management, consideration, exemplification, supplication, intimidation.

Oamenii au nevoie de instrumente cât mai potrivite pentru a interrelaționa concordant și eficace. Mai mult, cunoașterea subtilităților comunicării oferă un sentiment puternic de încredere și forță personală, căci prin utilizarea cât mai completă a modalităților de transmitere și recepționare a informației reușim să ne facem mai bine înțeleși, să fim mai convingători și mai persuasivi în relații



cu alții, să „ne vindem imaginea” eficient. Se afirmă că „*Omul este o ființă dialogată*” [6, p.104], din această cauză el are nevoie de modalități de interacțiune cu ceilalți semeni.

Tema comunicării nonverbale și a managementului impresiei, prezintă actualitate, deoarece cel mai puternic argument al acesteia îl constituie oamenii, care sunt, prin excelență, ființe sociale, transmițând mesaje și legând relații cu alții în diverse moduri [3]. Comunicarea cu ceilalți este determinată de nevoia persoanei de a fi considerată parte integră a comunității. Comunicarea nonverbală este o formă de comunicare destul de dezvoltată și aplicată de fiecare om, deoarece nu necesită o anumită pregătire pentru a fi înțeleasă și descifrată, mijloacele acesteia fiind același și utilizându-se în mod similar de către fiecare reprezentant, în funcție de apartenența socio-culturală [1]. Totodată, fiind apreciată ca simplă și deținută fără o învățare specială, comunicarea nonverbală are un potențial înalt de influențare a altora și de modificare a stărilor de spirit, cognițiilor și comportamentelor emițătorului. Experimentele conduse de A. Mehrabian și M. Williams [10] au demonstrat că, în general, cu cât se apelează mai mult la gesturi care au funcția de a păstra și consolida relațiile interpersonale bune cu atât probabilitatea de a-i persuada pe alții devine mai mare.

Comunicarea nonverbală este definită ca un proces de transmitere și de primire de mesaje fără cuvinte prin intermediul expresiilor faciale, privirii, gesturilor [2]. De asemenea, comunicarea nonverbală include și poziționarea corpului în spațiu, mesajele transmise prin îmbrăcăminte, culoare, miros. În categoria semnelor nonlingvistice putem încadra toate semnele și semnalele expresive video, audio, tactile utilizate pentru a transmite și recepționa mesaje altfel decât prin cuvinte [4]. Un alt punct de vedere pentru definirea comunicării nonverbale este cel al lui Mark L. Knapp, conform căruia comunicarea nonverbală include: simboluri vizuale – caracteristici fizice și îmbrăcăminte; auditive – tonul vocii; olfactive – mirosuri; vizual-spațiale – percepute în raport cu propria poziție corelată cu alții: gesturi, postură, privire, expresii faciale, atingeri corporale și proximitate; apreciativ-spațiale – legate de faptul cum influențează interacțiunile umane mediul înconjurător și cum, la rândul lor, mediul – dispunerea spațială a mobilei, temperatura, prezența altor oameni, zgomotele, influențează relațiile [8]. Alți autori consideră că expresiile faciale ale emoțiilor sunt similare, trecând de bariera diversității culturale. Pentru exprimarea emoțiilor, în cadrul fiecărei culturi este folosită aceeași mimică de bază, la fel și în cazul expresiilor zâmbitoare ale copiilor născuți orbi sau surzi ceea ce duce la concluzia că aceste gesturi sunt înnăscute.

În viața socială a oamenilor, una dintre cele mai importante abilități se referă la prezentarea către ceilalți a propriei imagini într-o lumină pozitivă. Unii cercetători consideră că conceptul de management al impresiei, este mai mult un model de ghidare în alte cercetări, decât o teorie care se



referă la comportamentul interpersonal [9]. Deși acesta a cunoscut un interes înalt în investigațiile realizate de-a lungul anilor '60, '70, a rămas o concepție relativ periferic în ceea ce privește psihologia socială sau a personalității. Schlenker și Britt [12], sunt de părere că managementul impresiei vizează o activitate orientată spre scop, cu rolul de a exercita impresiile pe care audiența și le formează despre o anumită persoană, grup sau eveniment [13].

Pentru o înțelegere mai clară a termenilor, dorim să precizăm faptul că în literatura de specialitate constructul de management al impresiei apare atât sub această denumire, cât și sub denumirea de autoperzentare, sau prezentare a sinelui. Diferența dintre concepte se referă la faptul că managementul impresiei presupune controlul percepției celorlalți în orice fel de contexte, în situații atât reale cât și imaginare, iar termenul de autoperzentare este folosit doar în situațiile în care imaginile proiectate sunt relevante pentru persoana respectivă, adică sunt autorelevante. Managementul impresiei pe care un angajat îl poate face, este identificat ca un aspect esențial în ceea ce privește succesul organizațional și ocupațional, stabilirea de relații interpersonale, atingerea identității dorite, precum și alte rezultate dezirabile [16]. Managementul impresiei este actual chiar și în cadrul întrevederilor la locul de muncă, în instituții sau alte locații, întâlniri în cadrul cărora oamenii urmăresc reacțiile celorlalți la adresa lor, încercând mai apoi să transforme aceste reflecții în unele dezirabile care să ducă la atingerea obiectivelor dorite [9]. Jones și Pittman definesc managementul impresiei ca și „*încercările oamenilor de a controla impresiile celorlalți referitoare la propriile caracteristici*”, același proces fiind văzut ca și încercarea oamenilor de a influența imaginile pe care ceilalți și le-au format despre ei [7, p. 231], iar Tedeschi [14, p.74] concluzionează că acesta prezintă: „*motive secrete, dorința de a-i manipula sau însela pe ceilalți, scopul de a-i determina pe ceilalți să medieze întăriri care în alte contexte nu ar putea fi obținute, la fel ca și existența de perspective, informații și valori diferite, toate acestea contribuie la diferențe importante între observațiile și evaluările propriului comportament, și atribuțiile făcute de către ceilalți*”.

În literatura de specialitate, referitor la tehniciile de management al impresiei sunt conturate mai multe taxonomii [11], dar una dintre cele mai frecvent folosite este cea propusă de către Jones și Pittman [7], taxonomie care are la bază cinci strategii de management al impresiei pe care oamenii le folosesc. Turney și Bolino [15, p. 351] menționează următoarele tactici de management al impresiei.

- Complementarea (*ingratiation*) se referă la cazul în care indivizii apelează la complimentare sau favoruri în încercarea de a se face agreabili. Dintre cele cinci tehnici de management al impresiei prezente în taxonomia lui Jones și Pittman [5], cea mai frecvent studiată este complimentarea.



- Autopromovarea (*self-promotion*) este strategia care presupune etalarea abilităților de către indivizi în aşa mod, încât să fie percepți ca fiind competenți.
- Exemplificarea (*exemplification*), este componenta care presupune un efort substanțial superior din partea indivizilor, astfel încât aceștia să pară dedicați atribuțiilor.
- Suplicarea (*suplication*) presupune faptul că oamenii își etalează foarte bine rezultatele pe termen scurt, astfel încât să fie percepți ca fiind utili și importanți.
- Intimidarea (*intimidation*) este strategia cu ajutorul căreia persoanele doresc să pară amenințători, înfricoșători, cu scopul de a fi percepți de către ceilalți ca fiind autoritari.

Fiecare dintre cele cinci strategii de management al impresiei poate să ducă atât la imagini dezirabile cât și indezirabile, fiind foarte importantă eficacitatea și gradul de transparentă cu care sunt folosite tacticile de management al impresiei [15].

În contextul solicitărilor multiple adresate de reformele din sistemul de ocrotire a legii și de comunitate, organizarea poliției ca mijloc de asigurare a stabilității necesare a ordinii publice în țară necesită și o schimbare a atitudinilor populației față de activitatea acesteia. Pentru rezolvarea eficientă a acestei probleme este importantă sporirea încrederii publice și a cetățenilor în activitatea organelor afacerilor interne. Autoritatea organelor afacerilor interne este determinată de un complex de factori, contând foarte mult calitatea activității fiecărui angajat. Studiile moderne confirmă influența comportamentului profesional al fiecărui ofițer de poliție asupra încrederii publice în sistem în ansamblu. În acest sens, este foarte important să se identifice caracteristicile imaginii socio-psihologice a polițistului modern în conștiința publică, imagine pe care omul o formează prin calitatea acțiunilor sale și a comunicării. Probabil există careva deficiențe în capacitatea de management al impresiei pe care o posedă polițiștii contemporani, ineficiențele afectând imaginea de ansamblu a poliției.

Problema de cercetare se conturează din faptul că la momentul actual există lipsă de concordanță între percepțiile comunitare asupra activității polițiștilor și conținutul acesteia ca atare. Interpretarea și decodificarea manifestărilor nonverbale pe care polițiștii le emit în comunicare (conferite fiind de mediul profesional, cu efect asupra comportamentului personal), afectează atitudinile sociale față de poliție. Se impune pregătirea polițiștilor pentru utilizarea eficientă a nonverbalului în managementul impresiilor în cadrul unor traininguri specializate.

Scopul cercetării constă în a identifica rolul trainingului psihologic în amplificarea cunoștințelor și abilităților angajaților în poliție privind comunicarea nonverbală și influența acesteia asupra managementului impresiei.



Obiectul cercetării. În calitate de obiect al cercetării au fost tacticile de management al impresiei: autopromovarea, considerația, exemplificarea, intimidarea, suplicarea, și capacitatea de comunicare nonverbală, măsurate la etapa pre- și posttraining de formare a cunoștințelor despre acestea și dezvoltare a abilităților de utilizare în comunicarea profesională.

Metodele și instrumentele utilizate în cercetare au fost condiționate de variabilele luate în studiu. Aceste metode au fost: *Chestionarul de evaluare a capacităților de comunicare nonverbală* și *Inventarului de autoevaluare a managementului impresiei* – metode construite de autor în acest scop [2].

Chestionarului de evaluare a capacităților de comunicare nonverbală conține 24 de itemi, are menirea de a evalua 6 modalități de transmitere a mesajelor nonverbale (proxemica, contactul vizual, expresia facială, gesturile și postura, expresivitatea paraverbală, aspectul exterior), și scopul de a identifica competența în a folosi, interpreta și decodifica manifestările nonverbale în comunicare. Prin formularea itemilor s-a solicitat de la respondenți să aleagă răspunsul potrivit din cele 4 variante propuse. De exemplu: „Persoana de vizavi păstrează contact vizibil cu dvs. Aceasta semnalizează: a) Dezinteres; b) Interes; c) Siguranță; d) Nesiguranță”. A fost elaborată cheia chestionarului, în urma studierii cercetărilor elementelor comunicării nonverbale și decodificării acestora. Opiniile subiecților chestionați sunt cotate cu puncte conform corectitudinii itemilor, notate într-un tabel, fără descifrarea conținutului scalelor, obținându-se un punctaj pentru fiecare din modalitățile de comunicare nonverbală din care se calculează scoruri totale.

Inventarului de autoevaluare a managementului impresiei conține 50 de întrebări, care evaluatează cele 5 tacticile de management al impresiei (autopromovare, considerație, exemplificare, intimidare, suplicare), cu câte 10 afirmații pentru fiecare dintre acestea. Pentru Inventarul de autoevaluare a managementului impresiei, s-au creat afirmații de la persoana întâi, prin formularea căror s-a solicitat de la respondenți o atitudine individualizată, oferindu-li-se posibilitatea de a da răspunsuri care-i caracterizează. De exemplu: „Îmi place să vorbesc despre realizările colegilor”, „Prefer să fac cadouri colegilor”, „Încerc să obțin simpatia de care am nevoie din partea celorlalți”. Pentru completarea Inventarului de autoevaluare a managementului impresiei s-a utilizat Scala Likert, subiecții fiind chemați să specifiche nivelul de acord/dezacord față de afirmațiile conținute în chestionar prin utilizarea a cinci valori care pun în evidență intensitatea - frecvența manifestării descrise în afirmație: 1 – deloc, 2 – rareori, 3 – uneori, 4 – deseori, 5 – foarte des.

În cadrul chestionării în scop de validare a metodelor au fost aplicate metoda evaluărilor de către experți a conținutului itemilor – calitatea și caracterul explicit al formulărilor, aplicabilitatea



scalei, modalitatea de prelucrare a rezultatelor și de identificare a fenomenului cercetat etc. A fost măsurată fidelitatea și validitatea metodei propuse. Analiza de consistență internă a itemilor instrumentelor utilizate în cercetare a relevat coeficienți Cronbach Alpha de la acceptabili (0,69) la coeficienți înalți (0,74) fapt ce conferă credibilitate datelor colectate și ilustrează fidelitatea metodei [2].

ACESTE INSTRUMENTE POT FI UTILIZATE NU DOAR PENTRU MĂSURAREA NIVELULUI DE CUNOAȘTERE ȘI INTERPRETARE A MANIFESTĂRILOR NONVERBALE ÎN COMUNICARE ȘI DE MANAGEMENT AL IMPRESIEI ÎN ȘEDINȚE INDIVIDUALE DE PSIHODIAGNOSTIC, DAR ȘI ÎN MEDIUL ORGANIZAȚIONAL, PENTRU A EVALUA ACTIVITATEA ȘI RELAȚIILE DINTRE MEMBRII GRUPULUI, IAR PRIN IDENTIFICAREA STRATEGIILOR DE MANAGEMENT AL IMPRESIEI - A FORMA ȘI CONSOLIDAREA IMAGINI FAVORABILE ÎN CADRUL EVOLUȚIEI PROFESSIONALE.

Instrumentele utilizate sunt chestionare de tip creion - hârtie, cu administrare individuală, fără limită de timp. Ele au fost aplicate de respondenții angajați în poliție după o instruire prealabilă.

Calculul statistic s-a realizat prin utilizarea softului specializat *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, fiind calculate mediile, diferența mediilor, coeficienții de corelație.

Descrierea eșantionului cercetării. În cadrul cercetării prezentate în articolul de față au fost testați 50 de angajați din cadrul subdiviziunilor centrale și regionale ale Inspectoratul General de Poliție din Republica Moldova, dintre care 26 femei (52%) și 24 bărbați (48%), cu vîrste cuprinse între 21 și 40 de ani, dintre care cu vîrstă de 21-25 de ani – în număr de 18 (36%); cu vîrstă de 26-35 de ani – 24 (48%), și 36-40 de ani – 4 (16%). 25 de respondenți au alcătuit eșantionul experimental, 25 – de control.

Designul cercetării. Cercetarea s-a realizat pe trei montaje experimentale, de constatare, formativ și de control. Primul montaj - experimental - presupune o cercetare de identificare a calității abilităților măsurate, în acest caz respondenților din grupul experimental și de control s-au aplicat metodele: Chestionarul de evaluare a capacitaților de comunicare nonverbală și Inventarului de autoevaluare a managementului impresiei. La finalizarea trainigului s-au aplicat repetat aceleași metode, pentru a verifica eficiența formării.

Rezultatele cercetării. În situația în care între două grupe dependente (corelate) nu se îndeplinesc condițiile parametrice, s-a aplicat testul neparametric Wilcoxon (*Two related samples*) de comparare a diferenței, care are aceleași principii ca testul t dependent, prin care s-a determinat mărimea diferențelor rezultate înainte și după desfășurarea trainingului de formare a abilităților de management a impresiei prin prisma comunicării nonverbale, ordonate după rang.

Prin urmare, am calculat scorurile (transformate în ranguri) obținute la chestionarul aplicat pe



același lot experimental în două momente diferite, identificând diferențele dintre rangurile obținute înainte de organizarea experimentului formativ (pretest) și după desfășurarea trainingului de formare a abilităților de management al impresiei prin prisma comunicării nonverbale (posttest). Din analiza datelor (Tab.1) se observă o diferență semnificativă statistic între cele două condiții ($z = -3,076$, $p = 0,002$). Aceste rezultate ilustrează că valorile obținute sunt înalt semnificative ($p < 0,01$) pentru capacitatea de comunicare nonverbală.

Tabelul 1. Nivelul de semnificație a diferențelor statistice pentru rezultatele căpătate prin aplicarea chestionarului de evaluare a capacităților de comunicare nonverbală

Z	-3,076 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,002

a. bazat pe rangurile pozitive

Pentru inventarul de autoevaluare a managementului impresiei am calculat diferențele dintre rangurile obținute înainte și după organizarea experimentului formativ (Tab. 2).

Tabelul 2. Nivelul de semnificație a diferențelor statistice pentru rezultatele căpătate prin aplicarea inventarului de autoevaluare a managementului impresiei

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Autopromovare	-2,699 ^a	0,007
Intimidare	-2,333 ^a	0,020

a. bazat pe rangurile pozitive

În rezultatul trainingului a sporit abilitatea de autopromovare, dar a scăzut tendința de utilizare a intimidării în cadrul managementului impresiei. Se remarcă că pentru strategia de management al impresie – autopromovarea, ce reprezintă **tendința unei persoane de a lua decizii referitoare la propriul comportament, pe baza indiciilor sociale** (de exemplu a normelor de grup), datele obținute indică $z = -2,699$, $p = 0,007$, iar pentru intimidare - strategia cu ajutorul căreia persoanele doresc să pară mai severi, mai duri cu scopul de a fi percepți de către ceilalți ca fiind autoritari, datele denotă $z = -2,333$, $p = 0,02$, ceea ce indică la diferențe semnificative statistic între cele două condiții (pretest și posttest) a participanților la training.

Pentru celelalte tactici de management al impresiei, precum considerație, exemplificare și suplicare, nu se remarcă diferențe semnificative statistic (fig. 1).

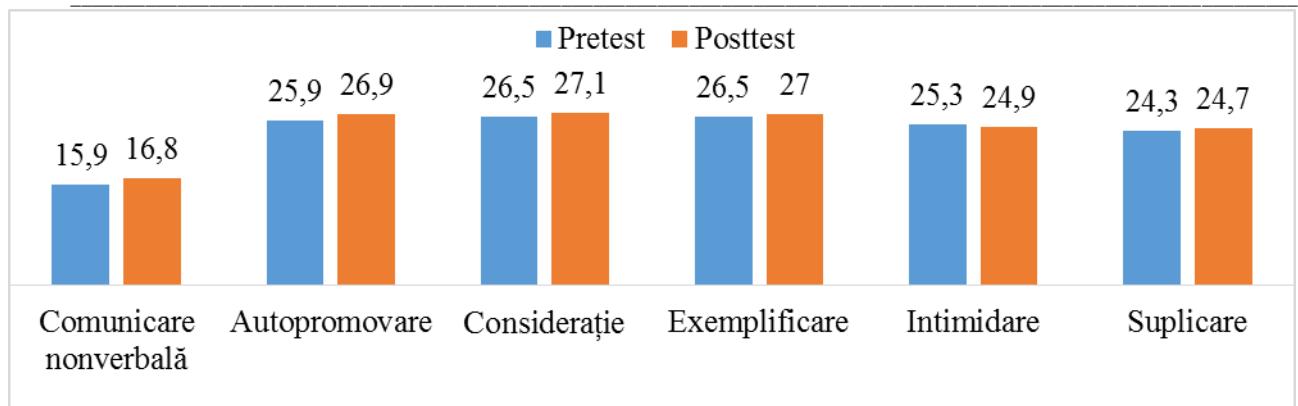


Fig 1. Rezultate pre- și posttest în grupul experimental

Pentru analiza diferențelor scorurilor inițiale căpătate în grupul experimental și cel de control s-a utilizat testul neparametric (Test Mann-Whitney), având în vedere numărul mic de participanți pentru cele două categorii – câte 25. Așa cum reiese din rezultatele statistice, nu se înregistrează nici o diferență semnificativă statistică, ceea ce denotă o dezvoltare similară a nivelului de cunoaștere a comunicării nonverbale și a capacitatei de descifrare/utilizare a acesteia ($p=0,907$), precum și pentru tacticile managementului de impresie apreciate prin intermediul inventarului de autoevaluare a managementului impresiei: autopromovare ($p=0,784$), considerare ($p=0,876$), exemplificare ($p=0,961$), intimidare ($p=0,922$), suplicare ($p=0,922$).

Pentru a vedea dacă se înregistrează modificări a rezultatelor statistice, am calculat diferențele dintre rangurile obținute după organizarea experimentului formativ (posttest) comparativ cu rezultatele obținute de către grupul de control, utilizând testul U Mann-Whitney. Modificările de scoruri în grupul de control n-au fost substanțiale, iar scorurile în anumite cazuri, probabil reieșind din anumite considerente de ordin organizațional sau personal, au fost chiar mai nefavorabile (fig. 2).

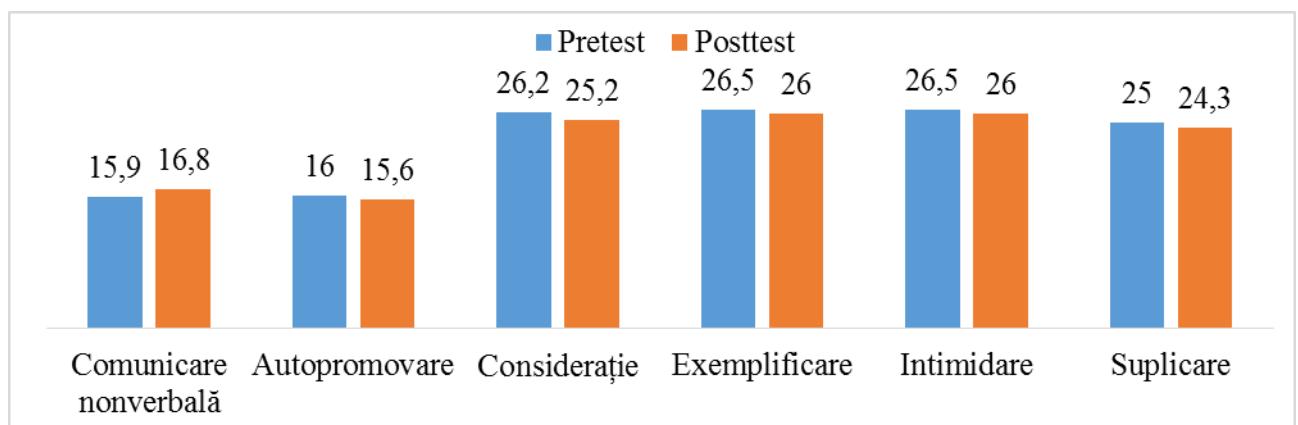


Fig 2. Rezultate pre- și posttest în grupul de control

Rezultate statistice pentru chestionarul de evaluare a capacitaților de comunicare nonverbală



ilustrează o diferență statistic semnificativă din scorurile căpătate de grupul experimental și cel de control ($p=0,001$), remarcându-se o îmbunătățire a acestora în rezultatul trainingului. Totodată, s-au identificat diferențe semnificative statistic în cât privește scalele: autopromovare ($p = 0,001$), considerație ($p = 0,002$), exemplificare ($p=0,29$), intimidare ($p = 0,005$) și suplicare ($p = 0,005$) din Inventarul de autoevaluare a managementului impresiei.

Tabelul 3. Rezultate statistice pentru compararea postest a rezultatelor grupurilor experimental și de control la chestionarul de autoevaluare a cunoștințelor/abilităților de comunicare nonverbală și inventarul managementului impresiei

Posttest: experimental – de control	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Comunicare nonverbală	-3,371 ^a	,001
Autopromovare	-3,244 ^a	,001
Considerație	-3,147 ^a	,002
Exemplificare	-2,182 ^a	,029
Indimidare	-2,790 ^a	,005
Suplicare	-2,799 ^a	,005

a. bazat pe rangurile pozitive

Ținând cont de faptul că comportamentul nonverbal este influențat de câteva variabile, cum ar fi cultura, statusul, genul, personalitatea individului, contextul social și profesional [4], comunicarea nonverbală implică un anumit grad de ambiguitate; deși în multe situații acest tip de comunicare poate transmite sensuri revelatoare, în altele poate fi suficient de indeterminată, iar unele interpretări pot să nu fie întru totul corecte [3]. Deci, pentru a desluși corect un sens al comunicării nonverbale trebuie să se țină seama și de context, de desfășurarea relației cu emițatorul, cât și de propria stare afectivă în momentul respectiv.

Concluzii. Comportamentul organizațional reprezintă studiul conduitelor indivizilor în organizații, ceea ce implică înțelegerea, previziunea și controlul comportamentului uman, al modelelor și structurilor, cu scopul de a îmbunătăți mediul, performanța și eficiența organizației [3]. De aici reiese că, pentru a examina comportamentul organizațional, trebuie supuse analizei dimensiunile acestuia, comunicarea fiind una dintre cele mai importante componente a acestuia. Cercetările au stabili faptul că acele persoane care pot observa și interpreta eficient limbajul nonverbal, influențând felul în care sunt percepți de ceilalți, vor avea un succes mai mare în viață,



inclusiv în cea profesională, decât persoanele care nu au această abilitate. Aceste cunoștințe valoroase și utile îmbunătățesc considerabil comunicarea cu ceilalți [2].

În concluzie putem remarcă că, deoarece cercetările constată un raport între capacitatele de comunicare nonverbală și managementul impresiei, dezvoltând capacitatele de comunicare nonverbală vom perfecționa abilitățile de management al impresiei. Rezultatele cercetării ar putea fi semnificative pentru cercetările viitoare pentru a determina alți factori importanți care sporesc calitatea exercitării funcțiilor profesionale, prin prezentarea imaginii favorabile în mediul organizațional și a oportunităților de dezvoltare profesională.

Bibliografie:

1. Bîrca L. Rolul comunicării nonverbale. In: Preocupări contemporane ale științelor socio-umane în contextul transformării de mentalități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a VII-a, Chișinău, 8-9 decembrie 2016. Chișinău: Tipogr. Biodesign, 2016, p. 234-240.
2. Bîrca L. Construction and Validation of a Questionnaire Assessment of Nonverbal Communication Skills and a Self Impression Inventory Management: new tools for professional evolution stocks research. In: Education, Social Values and European Integration. Ed. by G. Goudenhooft, I. Horga. Debrecen: Debrecen University Press, 2017, p. 197-209.
3. Bîrca L. Cercetări ale comunicării interpersonale și managementul impresiei. In: Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective. Materialele Colocviului Științific Internațional. Chișinău, 4-5 mai 2017. Chișinău: Tipogr. Biodesign, 2017, p. 102-112.
4. Bîrca L. Maniera socială exprimată prin gestul nonverbal. In: Simpozionul Internațional: „Kreatikon: Creativitate-Formare-Performanță”, 23-24 martie 2018. Iași: Editura și Tipografia PIM, 2018, p. 218-236.
5. Bolino M.C, Turnley W.H., Bloodgood J.M., Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations, *Academy of Management Review*, 2002, 27 (4), , p. 505–522.
6. Boncu Ș. Procese interpersonale. Iași: Institutul European, 2005. 280 p.
7. Jones E. E., Pittman T. S. Toward a general theory of strategic self-presentation. In: J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1982, p. 231-261.
8. Knapp M. L. Nonverbal communication in human interaction. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978. 528 p.
9. Leary M.R., Kovalsky R.M. Impression management. A literare review and two-component model. In: *Psychology Bulletin*, 1990, p. 34-47.



-
10. Mehrabian A. Some referents and measures of nonverbal behavior. In: Behavior research methods and instrumentation, 1969, vol.1 (6), p. 203 - 207.
 11. Mehrabian A., Tactics in Social Influence, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1970. 152 p.
 12. Schlenker B. R., Britt, T. W. Beneficial impression management: Strategically controlling information to help friends. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1999, 76(4), p. 559-573.
 13. Schlenker, B. R. Impression management: The self-concept, social identity, and interpersonal relations. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1980. 334 p.
 14. Tedeschi J. T. (Ed.). Impression management theory and social psychological research. New York: Academic Press, 1981. 390 p.
 15. Turnley W. H., Bolino M. C. Achieving desired images while avoiding undesired images: Exploring the role of self-monitoring in impression management. In: Journal of Applied Psychology, 2001, 86 (2), p. 351-360.
 16. Vohs K. D., Schmeichel B. J. Self-regulation and the extended now: Controlling the self alters the subjective experience of time. In: Journal of Personality and Social Psychology, 2003, nr. 85, p. 217–230.



AUTORII NOȘTRI:

DORU VLAD POPOVICI, prof. univ., dr., Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Departamentul Psihopedagogie Specială

VIOREL AGHEANA, lect. univ., dr., Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Departamentul Psihopedagogie Specială

ЛИСТОПАД А. А., доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

RACU IGOR, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”

CAZAN LAURA, master în psihologie, Suceava, România

МАРДАРОВА И.К., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Госучреждения «Южноукраинский национальный педуниверситет им. К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

ШЕВЧЕНКО Р. П., кандидат психологических наук, доцент. Одесский национальный морской университет, заведующая кафедрой «Практическая психология».

RACU JANA, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, USM

ПІСЛАРІ STELA, dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

BABICI RODICA, masterandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, psiholog Liceul teoretic Orizont

КОЛЕСНИК А.Г., канд. пед. наук, доцент, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет имени К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

КНЯЖЕВА И. А., д-р пед. наук, профессор, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет им. К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

АКЧИУ В. С., доктор педагогических наук, Теоретический Лицей им. М.В. Ломоносова

CIOBANU A., dr.conf.univ., şef catedra Psihopedagogie Specială, UPS „Ion Creangă” din Chişinău

BĂRBUCEANU IULIANA, doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

ВІТКА LUCIA, doctorandă în psihologie socială, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

INSTRUCȚIUNI PENTRU AUTORI

Vă rugăm să citiți cu atenție instrucțiunile de mai jos înainte de a completa și trimite articolele. Textele trimise spre examinare vor fi scrise în limba română sau într-o limbă de circulație internațională în mediul academic (engleză, franceză, germană). Textele în limba rusă vor fi de asemenea acceptate, cu condiția ca ele să se încadreze în profilul revistei. Textele nu trebuie să depășească 40000 de caractere/semne. Ele vor fi prezentate ca atașamente MS Word (Times New Roman, 12 pct, distanță dintre rânduri – 1,5). Notele de subsol și bibliografia va respecta normele CNAA: http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf

Textele prezentate trebuie să fie precedate de un scurt rezumat în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română (până la 200 de cuvinte) și cuvinte-cheie (în engleză, în limba de bază a articolului și limba română).

Numărul și mărimea figurilor, tabelelor care însoțesc textul nu trebuie să depășească 30% din conținutul de bază al textului.

Textul depus trebuie să includă numele complet al autorului, afilierea instituțională actuală, adresa de e-mail, titlul științific, gradul didactic, postul ocupat, precum și un bios scurt, cu detalierea intereselor sale de cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice și numărul de publicații.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) condamnă cu fermitate și descurajează plagiatul. Toate manuscrisele, înainte de expediere, trebuie să treacă prin testul „Software-ul de detectare a Plagiului” pentru evaluare peer-review. Politica Peer Review PSPSW este stabilită cu scopul de a publica și a pune în circulație articole de cercetare de calitate din domeniul psihologiei, pedagogiei, pedagogiei speciale și asistenței sociale.

Toate materialele prezentate la redacție sunt testate în sistem liber de antiplagiat (www.detectareplagiat.ro).

În scopul asigurării calității și evaluării echitabile a publicațiilor științifice, autorii, la prezentarea articolelor spre publicare, sunt rugați să țină cont de următoarele criterii:

1. Conținutul articolului trebuie să corespundă unui nivel științific înalt al revistei științifice acreditate.
2. Articolul trebuie să dețină caracter original și să conțină o nouitate determinată.
3. Lucrarea trebuie să prezinte interes pentru un mediu vast de cititori ai revistei.
4. Obligatoriu, în articol trebuie indicat prin ce diferă vizuirea autorului sau rezultatele obținute de cele anterior publicate.
5. Articolele se prezintă la redacție pe suport electronic în varianta editabilă în extensia docx, rtf.
6. Structura articolului:
 - Titlul articolului (Times New Roman, Bold, Font-12, centrat), obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română.
 - Rezumat (Times New Roman, 11pt, distanță dintre rânduri – 1,15, (până la 200 de cuvinte), în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română.
 - Cuvinte – cheie: obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română. (5-6 cuvinte)
 - Textul articolului până la 40000 de caractere/semne (Times New Roman, 12 pct, distanță dintre rânduri – 1,5)
 - Referințe bibliografice se prezintă în conformitate cu cerințele înaintate de CNAA (se indică în paranteze părțile, inserate în text, de exemplu [9]. Dacă sănt citate anumite părți ale sursei, după indicele bibliografic se indică și pagina, de exemplu [9, p. 531].)
 - Date despre autor / biodata în limba engleză (N. P., titlul științific, gradul didactic, afilierea instituțională, postul ocupat și regiunea unde își desfășoară activitatea, domeniul de interes pentru cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice, email).

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) este o revistă științifică, cu acces deschis, în mod liber accesibilă on-line. Recenziile sunt de tipul dublu-anonime: identitatea autorului și cea a recenzentului nu se divulgă reciproc. Recenzarea este efectuată de către doi specialiști în domeniul selectați din cadrul *Colegiului de redacție* sau din *Lista de recenzenți ai revistei*.

O versiune completă a lucrării în format electronic standard corespunzător este depozitată imediat după publicarea inițială într-un depozit online, care este sprijinit de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cu acces deschis, cu distribuire nerestricționată, interoperabilitate și arhivare pe termen lung.

Procesul de revizuire începe cu prezentarea manuscrisului autorului:

Pasul -1

Evaluarea inițială la etapa primară a tuturor manuscriselor la nivelul colegiului de redacție pentru a verifica:

1.1 Originalitatea

1.2 Erori conceptuale, metodologice etc.

1.3 Erori lingvistice și de tehnoredactare etc.

Pasul -2

2.1 Dacă articolul este acceptat la etapa 1, acesta este supus recenzării duble anonime.

2.2 Recenzarea se axează pe: actualitate, nouitatea problemei cercetate, originalitatea rezultatelor obținute, semnificația acestor rezultate, corectitudinea prelucrării rezultatelor brute, prezentarea, analiza și interpretarea datelor, respectarea volumului materialului ilustrativ (figuri, tabele etc.), calitatea rezumatelor etc.

Pasul -3

Răspunsul pozitiv și recomandarea de către referenți permite transmiterea articolului pentru o prelucrare ulterioară.

3.1 În cazul sugestiilor și recomandărilor, după revizuirea articolului, acesta este prezentat din nou colegiului de redacție.

3.2 Colegiul de redacție ia decizia finală în ceea ce privește publicarea articolului.