

# Journal

Psychology and Special Education  
"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY  
SPECIAL PEDAGOGY  
SOCIAL WORK



Nr.1(62)/2021

ISSN 1857-4432 (online)

ISSN 1857-0224 (print)

### COLEGIUL DE REDACȚIE:

**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 LOSÎL**, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

**MARIA VÎRLAN**, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

**MIHAI ȘLEAHTIȚCHI**, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

**EUGEN CORNELIU HĂVÂRNEANU**, doctor în psihologie, profesor universitar, România

**LILIAN NEGURĂ**, doctor în sociologie, profesor universitar, Canada

**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 HADJIRADEVA**, doctor habilitat în științe administrative, profesor universitar, Ucraina



#### Adresa noastră:

MD 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 59,

tel. +37368930004.

e/mail: [iracu64@yahoo.com](mailto:iracu64@yahoo.com); [ion7neg@gmail.com](mailto:ion7neg@gmail.com)

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

<http://psihologie.upsc.md/>

© **Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială**

**Publicație științifică de profil – Categoria B**

**Tiraj 100 ex.**

#### Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”

MD.2069, Chișinău,

Strada Ion Creangă 1, bloc 3.

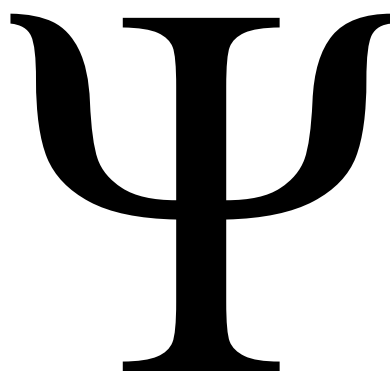
**ISSN 1857-4432 (online)**

**ISSN 1857-0224 (print)**

**DOI 10.46728**

**Psihologie  
Pedagogie specială  
Asistență socială**

**REVISTA**



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

Chișinău, 2021

## Dragi cititori!

Aveți în față numărul 1(62) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența 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 rețele 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 CSSDT 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 ș.a.

Cu respect,

Colegiul de redacție

*Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate*

## CUPRINS / CONTENT

<b>Nicolaescu Eliza</b> <b>Penelopa</b> <b>Racu Igor</b>	Evaluarea delincvenței la adolescenți Assessment of delinquenci to adolescents	3
<b>Листопад А. А.,</b>	Педагогические условия формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста Pedagogical conditions for laying the foundations for safe behaviour of children of older pre-school age Condiții pedagogice de formare a bazelor comportamentului securizat la copii de vârstă preșcolară	15
<b>Maxim Lorena</b> <b>Racu Igor</b>	Studiul inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă The study emotional intelligence in preadolescent age	29
<b>Мардарова И. К.</b>	Технология проектной деятельности детей дошкольного возраста в условиях доу Technology for project activities of pre-school children under conditions of pre-school institutions Tehnologia activității de proiectare a copiilor de vârstă preșcolară în condițiile instituțiilor de educație preșcolară	37
<b>Voicu Florin Marius</b>	Sensul în viață la vârsta a treia Stadiu de dezvoltare a personalitatii umane Meaning in life in elderly Stage of human personality development	46
<b>Nicolaescu Eliza</b> <b>Panelopa</b>	Copingul la adolescenții delincvenți Coping on delinquent teenagers	54
<b>Листопад Н. Л.</b>	Формирование цифровой компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий Forming digital competence of future teachers of children of pre-school age with information and communication technology tools Formarea competențelor digitale la viitorii educatori ai copiilor de vârstă preșcolară prin intermediul tehnologiilor comunicativ- informaționale	66
<b>Lungu Violeta</b> <b>Racu Igor</b>	Dezvoltarea personalității la adultul emergent Personality development in the emerging adult	77
<b>Maxim Lorena</b>	Raportul dintre inteligența emoțională și factorii de personalitate a preadolescenților The relationship between emotional intelligence and the factors of personality of preadolescents	86
<b>Раку Жанна</b>	Повышение стрессоустойчивости и преодоление эмоционального выгорания у педагогов Stress resistance and diminishing emotional burnout of teachers Rezistența la stres și diminuarea arderii emoționale la cadrele didactice	94

<b>Балакирева В. А.</b>	Обеспечение интеграции профессиональных дисциплин в процесс подготовки будущих учителей начальной школы к организации трудового обучения учащихся Ensuring the integration of professional disciplines in the process of preparing future primary school teachers for the organization of labor training of students Asigurarea integrării disciplinelor profesionale în procesul de pregătire a viitorilor învățători în vederea organizării instruirii prin muncă a elevilor	104
<b>Lungu Violeta</b>	Importanța factorului autoactualizare în optimizarea comportamentului la adultul emergent The importance of the self-actualization factor in optimizing the behavior of the emerging adult	113
<b>Racu Iulia Melniciuc Galina</b>	Bunăstarea psiho-emoțională a adolescenților în contextul noilor realități Psycho-emotional well-being in adolescence in the context of new realities	119
<b>Șlehtițchi Mihai</b>	Germenii stimulativi ai didactogeniei. Caracterul inadecvat al profesorului Stimulative germans of didactogeny. The inadequate character of the teacher	128
<b>Racu Igor</b>	RECENZIE la monografia „Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral ”, autor: medic neurolog, dr. în psihologie, conf. univ., Aurelia Glavan	138
<b>Autorii noștri</b>		140



## **EVALUAREA DELINCVENȚEI LA ADOLESCENȚI** **ASSESSMENT OF DELINQUENCI TO ADOLESCENTS**

*Eliza Penelopa Nicolaescu*, drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
*Igor Racu*, dr. habilitat în psihologie, prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău

CZU: 159.922.8:343.915

### **Rezumat**

Acest articol prezintă date din cercetarea privind dezvoltarea personalității adolescenților delincvenți, realizată pe un eșantion de 210 adolescenți. Delincvența adolescenților provine dintr-o combinație de factori variați și diverși. Un instrument eficient în detecția comportamentului delincvent și a trăsăturilor de personalitate problematice specifice pattern-ului infracțional eficientizează munca împotriva infracționalității mereu în creștere în rândul tinerilor. În acest articol sunt prezentate rezultatele investigației prin intermediul modelului Hart și Hare în 1994. PCL-R furnizează un scor dimensional, care reprezintă gradul în care o anumită persoană se potrivește sau nu prototipului de personalitate cu pattern delincvent. Astfel, se pot face diverse corelații cu o serie de alți factori psiho-sociali ce pot influența devenirea dizarmonică și disfuncțională cu pattern antisocial a adolescenților.

**Cuvinte cheie:** adolescenți, delincvență juvenilă, personalitate antisocială.

### **Abstract**

This article presents data from the research on the personality development of delinquent adolescents, conducted on a sample of 210 adolescents. Adolescent delinquency comes from a combination of various and varied factors. An effective tool in detecting delinquent behavior and problematic personality traits specific to the criminal pattern streamlines work against the ever-increasing crime among young people. This article presents the results investigated by the Hart and Hare model in 1994. PCL-R provides a dimensional score, which represents the degree to which a particular person fits or does not fit the prototype personality with delinquent pattern. Thus, various correlations can be made with a series of other psycho-social factors that can influence the disharmonious and dysfunctional becoming with antisocial pattern of adolescents.

**Keywords:** adolescents, juvenile delinquency, antisocial personality.

### **Introducere**

Delincvența desemnează fenomene complexe, des întâlnite în societățile moderne. Acest lucru face ca delincvența să fie un fenomen extrem de studiat, tocmai pentru a găsi cele mai bune mijloace de prevenire și combatere a diferitelor forme de delincvență. Ca formă distinctă de devianță (de natură penal-adolescentină), delincvența juvenilă constituie un fenomen complex, care definește ansamblul conduitelor aflate în conflict cu valorile ocrotite de norma penală [2]. Această definiție este utilă întrucât ne permite evitarea neclarității altor definiții, dar poate, aparent, simplifică prea mult complexitatea fenomenului.

Preocuparea principală a acestei lucrări este pe de-o parte identificarea factorilor de risc pentru comportamentul delincvent juvenil și a modalităților de ameliorare a factorilor de personalitate implicați în structurarea unei personalități delincvente.

**Scopul și metodologia cercetării.** Scopul acestui studiu este de a examina abordările specifice ale factorilor de risc care au fost folosiți pentru a identifica tinerii antisociali și ameliorarea acestora.



Abordările de personalitate descriu caracteristicile personale ale tinerilor care sunt considerate relativ stabile în timp/situație și includ abilități de reglementare, cum ar fi cogniția, emoțiile și comportamentele care servesc drept obiective primare ale programelor de intervenție. Prin urmare, prezentarea gradului în care o anumită persoană se potrivește sau nu prototipului de personalitate cu pattern delinvent ajută planificarea tratamentului și ajută infractorii juvenili să-și consolideze capacitatea de a se modela și de a face față acestor factori.

**Obiectivele cercetării** noastre constatative au fost următoarele: 1. *Cercetarea unor particularități de personalitate și manifestări caracterologice ale adolescenților participanți la studiu.* 2. *Cercetarea particularităților demografice ale adolescenților delinvenți/non-delinvenți și anume vârsta, genul, mediul de proveniență, structura familiei de proveniență, nivelul de școlarizare, gravitatea faptelor (tip de delict, recidivă)* 3. *Investigarea stării clinice a subiecților adolescenți, identificarea factorilor și relațiilor dintre aceștia ce contribuie sau însoțesc comportamentul delinvent/non-delinvent* 4. *Determinarea gradului în care o anumită persoană se potrivește sau nu prototipului de personalitate cu pattern delinvent* 5. *Studierea particularităților instrumental-operaționale ale adolescenților delinvenți (maturitate morală, capacitatea de autoreglare emoțională prin adoptarea diverselor strategii de coping funcționale și disfuncționale) în comparație cu adolescenții non-delinvenți.* 6. *Studierea relațiilor existente între cele 4 categorii de factori prezumați a fi implicați în delinvența juvenilă (personologici, psihopatici, morali și ai strategiei de coping adoptat).* 7. *Diminuarea potențialului delinvent al adolescenților prin activarea resurselor personale, schimbarea mecanismelor de coping și maturizare socio-morală ca urmare a participării la grupul de intervenție psihologică.*

În cadrul cercetării am enunțat următoarea **ipoteză generală**: presupunem că profilul psihosocial și clinic al adolescentului delinvent este diferit de cel al adolescentului non-delinvent, iar manifestările, nivelurile și dinamica comportamentului delinvent la adolescenți sunt determinate de un complex de factori intrinseci, ce țin de datele lor de personalitate (trăsături de personalitate, profil clinic și determinarea gradului în care o anumită persoană se potrivește sau nu prototipului de personalitate cu pattern delinvent, stil de coping, nivel de moralitate), precum și de factori extrinseci (date demografice, mediu familial și social, nivel economic, nivel de studii).

**Locul examinării:** Serviciul de Medicină Legală Ilfov, Inspectoratul de Poliție al județului Ilfov și Spitalul Clinic al Județului Ilfov. Au fost folosite datele din dosarele de urmărire penală, anchetele sociale, foile matricole, observațiile privind mediul de apartenență (familie, rude, școală, administrația locală), interviul, datele din dosarele comisiilor de expertiză medico-legală psihiatrică





din județul Ilfov, examinările psihologice realizate de comisiile de expertiză. Fiecărui participant i s-au aplicat testele psihologice prezentate. Examinările au fost realizate cu prilejul expertizelor medico-legale psihiatrice pentru minori, pentru grupul de adolescenți cu delincvență. Grupul non-delincent a fost compus din elevi din două licee din Județul Ilfov.

**Subiecții experimentali.** Eșantionul de cercetare a fost constituit din 210 adolescenți. La începutul studiului participanții au vârste cuprinse între 14 și 17 ani împliniți la data începerii cercetării, media grupului fiind de 16.15 ani. Dintre acești subiecți 166 (78%) sunt de gen masculin și 44 (21%) de gen feminin. Raportul pe genuri a fost stabilit ținând cont de alte cercetări în domeniu, precum și de rapoartele statistice privind delincvența juvenilă, respectând raportul masculin – feminin (4 la 1) pentru delincvenții juvenili [1, 2]. Participanții din grupul delincent (GD) prezentau un comportament delincent probat, fiind cercetați pentru infracțiuni cum sunt furtul, tâlhăria, violul sau omorul. Din studiu au fost excluse cazurile în care există un diagnostic psihiatric stabilit anterior săvârșirii faptei sau existența altor patologii conexe (cum ar fi retardul psihic sau alte afecțiuni neurologice severe). Grupul participant non-delincent (GnD) a fost constituit din elevi în clasele IX-XII de la două licee din județul Ilfov.

**Instrumente:** unul din testele folosite în aceasta cercetare este PCL-R cunoscut ca și Psychopathy Checklist, fie Psychopathy Checklist – Revised [5], iar prima sa variantă a fost dezvoltată în anii 1970 de către R. Hare pentru utilizarea în psihologia experimentală, fiind inspirată de Profilul clinic dezvoltat și publicat în 1941 de către celebrul psihiatru american Hervey M. Cleckley.

Este o scală compusă din 20 de itemi pentru evaluarea personalității deviate cu aplicabilitate în domeniul clinic, domeniul medico-legal și cercetare. Scala inventariază trăsăturile de personalitate percepute și comportamentele semnificative, pe baza unui interviu semistrukturat, fiind secondat de informațiile colectate din surse suplimentare. PCL-R oferă scoruri dimensionale și poate fi folosită de asemenea pentru a clasifica, diagnostica indivizii în scop clinic și de cercetare. Scorurile sale sunt utilizate și pentru a prezice riscul de recidivă și probabilitatea de reabilitare în rândul celor care au săvârșit infracțiuni. Hare subliniază importanța administrării corecte în condiții standardizate, deoarece consecințele ce pot rezulta în urma administrării testului dețin o pondere considerabilă pentru viitorul persoanei evaluate.

Cei 20 de itemi descriu prototipul individului delincent prin anumite trăsături ce sunt în concordanță cu criteriile din DSM IV cu privire la tulburarea de personalitate de tip antisocial. Ei sunt dispuși în doi factori principali: *Factorul 1 – Interpersonal/Afectiv și Factorul 2 Devianță*



*socială*. Fiecare astfel de factor este determinat de două fațete: la primul factor avem fațetă 1 Interpersonal formată din itemii: Volubilitate/Farmec superficial, Sentiment grandios al propriei valori, Minciuna patologică și Inducerea în eroare/Manipularea și Fațetă 2 Afectiv formată din însumarea scorurilor de la itemii: Lipsa remușcărilor sau a vinovăției, Afecte superficiale, Indiferență/Lipsă de Empatie, Eșec în acceptarea responsabilității pentru propriile acțiuni. Factorul 2 este determinat de Fațeta 3 Stil de Viață cu itemii: Nevoia de stimulare/ Înclinația spre plictiseală, Stil de viață parazitic, Lipsa unor scopuri realiste, Impulsivitate și Iresponsabilitate, alături de Fațetă 4 ce desemnează Controlul comportamental scăzut, Probleme comportamentale timpurii, Delinvența juvenilă, Revocarea liberării condiționate și Versatilitatea criminală.

1. *Volubilitatea//Farmecul superficial* – descrie o persoană nonșalantă, volubilă, superficială verbal, care emană un fel de farmec superficial și nesincer. El este de multe ori un interlocutor amuzant și distractiv în conversație, este întotdeauna gata cu o revenire rapidă și inteligentă, este capabil de a spune povești improbabile, dar convingătoare, care îl plasează într-o lumină bună. Poate avea succes în a se prezenta bine și poate fi chiar destul de simpatic.

2. *Sentiment grandios al propriei valori* - descrie o persoană cu o vedere supradimensionată a propriilor abilități și a valorii de sine. Poate lăsa impresia unui individ lăudăros. Apare adesea ca sigur de sine, dogmatic și încrezut în timpul interviului, poate da uneori impresia că este o vedetă care susține sau desfășoară o conferință de presă. Ego-ul său umflat și exagerat în privința abilităților sale este remarcabil, date fiind realitățile și faptele din viața sa.

3. *Nevoia de stimulare/ Înclinația spre plictiseală* - descrie o persoană care manifestă o nevoie cronică și excesivă pentru stimulări noi și incitante și o neobișnuită înclinație spre plictiseală. Va exprima, de obicei un interes puternic în asumarea șansei, în „trăirea vieții în viteză” sau „trăirea vieții la limită” ; fiind „acolo unde este acțiunea”; făcând lucruri care sunt incitante, riscante sau provocatoare. Poate încerca și folosi mai multe tipuri de stupefiante.

4. *Minciuna patologică* - descrie o persoană pentru care minciuna și înșelăciunea sunt parte caracteristică a interacțiunilor sale cu ceilalți. Această persoană este capabilă să fabrice relatări elaborate despre trecutul său, chiar dacă știe că povestea sa poate fi ușor verificată. Ușurința pentru a minți, precum și ușurința aparență cu care exercită acest comportament (chiar și cu oameni care-l cunosc bine), pot fi remarcabile.

5. *Inducere în eroare/Manipulare* - Deși similar, în unele privințe cu Itemul 4 (Minciuna patologică), Itemul 5 este descriptiv pentru persoane mult mai preocupate de utilizarea înșelăciunii pentru a trișa, trage pe sfoară, fraudă sau a-i manipula pe alții.



6. *Lipsa remușcărilor sau a vinovăției* - descrie o persoană care arată o lipsă generală de preocupare pentru consecințele negative pe care acțiunile sale, atât infracționale cât și noninfracționale, le au asupra altora. Este mai preocupată de efectele pe care acțiunile sale le au asupra propriei persoane, decât de suferința resimțită de către victimele sale sau de daunele provocate societății.
7. *Afecte superficiale* - descriu o persoană care pare incapabilă de a resimți o gamă normală de emoții și de a le resimți la o intensitate corespunzătoare. Uneori, persoana poate lăsa impresia că este rece și lipsită de emoții.
8. *Indiferentă/Lipsa de empatie* - descrie o persoană ale cărei atitudini și comportament indică o lipsă profundă de empatie și o desconsiderare crasă pentru sentimentele, drepturile și bunăstarea altora. Este preocupată doar de sine în calitate de „Numărul 1” și îi vede pe ceilalți ca obiecte ce pot fi manipulate. Este o persoană cinică și egoistă. Orice evaluare a durerii, suferinței sau disconfortului altora este pur și simplu abstractă și intelectuală. Nu are nici o ezitare în a-i batjocori pe alții, inclusiv pe aceia care au trecut prin neazuri sau care suferă de un handicap fizic și/sau mental.
9. *Stil de viață parazitic* - descrie o persoană pentru care dependența financiară față de alții este o parte intenționată a stilului de viață. Cu toate că are un corp puternic, evită ferm ocuparea unui loc de muncă remunerat, în schimb continuă să se bazeze pe familie, rude, prieteni, sau asistența socială. Obține ceea ce vrea prezentându-se ca o persoană neajutorată sau demnă de simpatie și de sprijin, prin utilizarea amenințării sau constrângerii sau prin exploatarea punctelor slabe ale victimei sale. Obține ceea ce vrea prezentându-se ca o persoană neajutorată sau demnă de simpatie și de sprijin, prin utilizarea amenințării sau constrângerii sau prin exploatarea punctelor slabe ale victimei sale.
10. *Control comportamental scăzut* - descrie o persoană cu un control inadecvat asupra propriilor comportamente. Această persoană poate fi descrisă că fiind irascibilă sau exaltată. Tinde să răspundă la frustrare, eșec, disciplină și critică cu un comportament violent sau cu amenințări și abuz verbal. Se supără ușor și devine furioasă, agresivă și trivială; aceste comportamente vor părea adesea ca fiind inadecvate având în vedere contextul în care au loc.
11. *Comportament sexual promiscuu* - descrie o persoană ale cărei relații sexuale cu alte persoane sunt impersonale, ocazionale sau triviale.
12. *Probleme comportamentale timpurii* - descrie o persoană care a avut probleme serioase de comportament atunci când era copil (de exemplu, la vârsta de 12 ani și mai devreme). Aceste probleme pot include minciuna repetată, înșelăciunea, furtul, jaful, incendierea, chiulul, întreruperi ale activităților de la clasă, abuzul de substanțe (inclusiv alcool sau inhalarea de solvenți), vandalism, violență, intimidare, fuga de acasă și activități sexuale precoce.



13. *Lipsa unor scopuri realiste pe termen lung* - descrie o persoană care demonstrează incapacitatea sau lipsa de voință în a formula și urma planuri și obiective realiste pe termen lung. Are tendința de a trăi de pe o zi pe alta și de a-și schimba frecvent planurile.

14. *Impulsivitate* - descrie o persoană al cărei comportament este în general impulsiv, nepremeditat și lipsit de reflecție sau anticipație. De obicei, face lucruri „sub impulsul momentului” pentru că „așa simte” sau pentru că îi apare o oportunitate.

15. *Iresponsabilitate* - descrie o persoană care în mod obișnuit nu reușește să-și îndeplinească sau să-și onoreze obligațiile și angajamentele față de alții. Are un simț redus al datoriei sau al loialității față de familie, prieteni, angajatori, societate, idei sau cauze sau chiar nu are deloc astfel de loialități.

16. *Eșec în acceptarea responsabilității pentru propriile acțiuni* - descrie o persoană care nu este în măsură sau nu dorește să își accepte responsabilitatea pentru acțiunile sale (atât cele infracționale cât și cele noninfracționale) sau pentru consecințele acțiunilor sale. Are, de obicei, unele scuze pentru comportamentul său, inclusiv raționalizarea și plasarea vinovăției asupra altora (societatea, familia sa, complicii, victimele, sistemul etc.)

17. *Relații maritale multiple de scurtă durată* - descrie o persoană care a avut multe relații maritale. Vom defini o relație maritală ca o relație de conviețuire, care implică un anumit grad de angajament din partea unuia sau a ambilor parteneri. Poate fi mai indicat că acest item să fie omis în cazul în care persoana este foarte tânără.

18. *Delincvența juvenilă* - descrie o persoană care are un istoric de comportament antisocial grav, ca și adolescent, la vârstă de 14 ani și anterior acesteia. Acest lucru include atât amenziile cât și condamnările suferite pentru infracțiuni penale și civile.

19. *Revocarea liberării condiționate* - descrie o persoană care a încălcat termenii liberării condiționate sau a evadat dintr-o instituție.

20. *Versatilitate criminală* - descrie o persoană al cărei cazier (înregistrarea infracțiunilor săvârșite) implică amenzi sau condamnări pentru multe tipuri de infracțiuni.

Subiecții au fost împărțiți, potrivit cotelor metodologice ale testului, pe trei niveluri: Sub 20 – normal, între 20 și 30 simptome clinice ușoare și peste 30 simptome clinice marcate.

**Variabila independentă** a fost statutul infracțional cu două dimensiuni: delincvent și non-delincvent. Variabilele dependente au fost: Factorul 1 – Interpersonal/Afectiv și Factorul 2 Devianță socială, cu fațetele acestora Fațeta 1.1 Interpersonal și Fațeta 1.2 Afectiv, respectiv Fațeta 2.3 Stil de Viață și Fațeta 2.4 Antisocial.



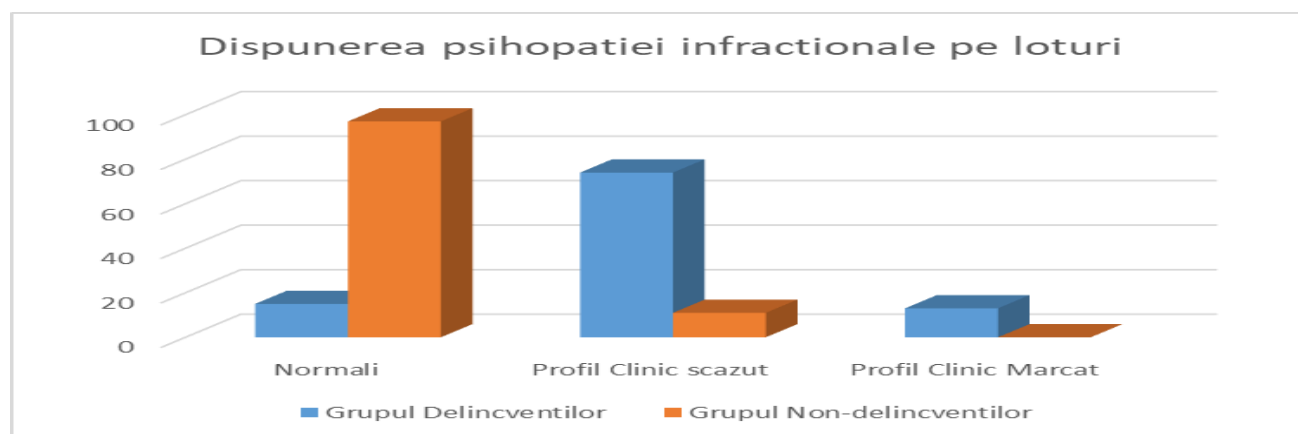
**Rezultate.** În acord cu ipoteza înaintată adolescenții delincvenți au înregistrat valori cu semnificație clinică în ceea ce privește anumite potrivirea cu prototipul de individ cu personalitate cu pattern predispus spre infracționalitate s-au remarcat următoarele rezultate.

Conform testului Levene de egalitate a varianțelor, varianțele celor două grupuri studiate sunt egale, deoarece testul este nesemnificativ ( $F=0.816$ ;  $p=0.368$ ), prin urmare nu putem respinge ipoteza nulă conform căreia varianțele scorurilor celor două eșantioane sunt egale.

În aceste condiții, constatăm existența unei diferențe semnificative între adolescenții delincvenți și cei nedelincvenți sub aspectul psihopatiei infracționale. Media înregistrată la lotul adolescenților delincvenți este de  $M_{delincvenți}= 21,34$ , scor minim 7, scor maxim 34 >  $M_{non-delincvenți}= 2.72$ , scor min. 0, scor max. 4.

Din cei 102 de adolescenți delincvenți marea majoritate 74 au un profil clinic scăzut de psihopatie infracțională. În acest grup doar 15 adolescenți nu îndeplinesc criteriile de profil clinic, intrând în normalitate, iar 13 adolescenți, aproape toți recidiviști (84.61% sunt recidiviști) au avut un scor cu care s-au înscris în profilul clinic marcat.

Din cei 108 de adolescenți de liceu non-delincvenți 97 dintre aceștia nu îndeplinesc criteriile de psihopați infractionisti, însă și printre adolescenți există câțiva, respectiv 11 care îndeplinesc criteriile de profil clinic scăzut. Altfel spus marea majoritate a adolescenților delincvenți se potrivesc deja cu prototipul individului psihopat infracțional cu o personalitate dizarmonica în curs de structurare deficitară pe un pattern disfuncțional de tip antisocial, cu evoluție nefavorabilă pe termen lung din punct de vedere al pericolului social pe care acesta îl poate atinge.



**Figura nr. 1.** Histograma distribuției scorurilor pentru PCL-R

La *fașeta Interpersonal* adolescenții delincvenți au obținut scoruri cu media  $MD=6.83$  la o abatere standard de 1,082 indicând un nivel de ridicat de compatibilitate cu profilul prototipului psihopat infracțional, spre deosebire de cei non-delincvenți ce au înregistrat o medie de  $M_{nd}=3,29$  la o abatere

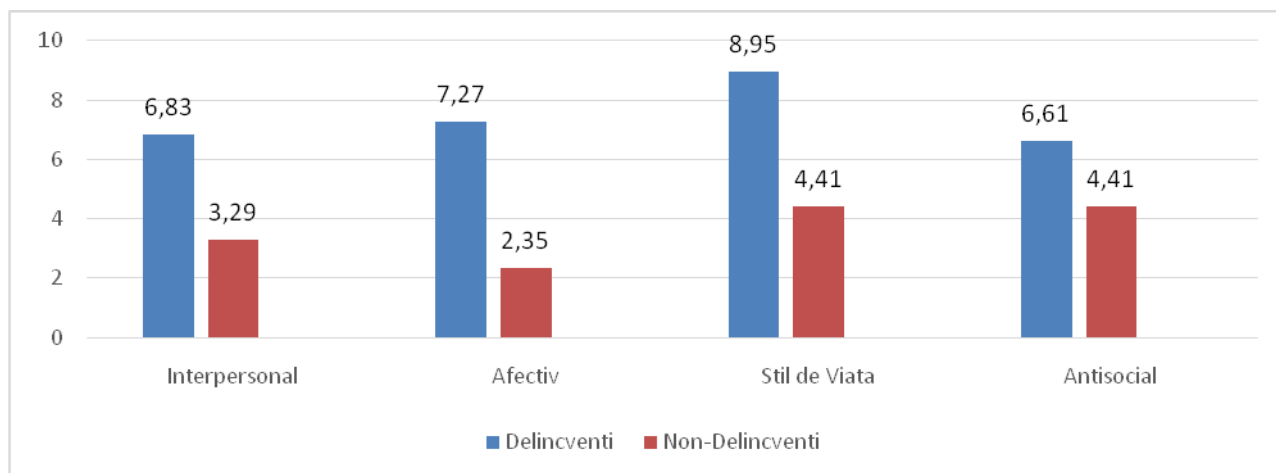


standard de 1,818 ce indică faptul că acești tineri nu se identifică cu profilul prototipului psihopat infracțional. Între cele două grupuri sunt diferențe semnificative statistice obtinându-se un scor  $t=17.016$  la un  $p=0,0001$ .

Se constată în această cercetare că și la *fațeta Afectiv* se remarcă o compatibilitate mare între adolescentul nostru delincvent și prototipul testului cu privire la Lipsa remușcărilor sau a vinovăției, Afecte superficiale, Indiferență/Lipsă de Empatie, Eșec în acceptarea responsabilității pentru propriile acțiuni, obtinându-se o medie  $MD=7.27$  și o abatere standard de .892. La grupul non-delincvenți se obține o medie  $MnD=2.35$  și o abatere standard de 1.820 ce indică un nivel normal, fără tulburări din această arie. Intre cele două grupuri se remarcă diferențe statistice semnificative, obtinându-se  $t=24,668$  și  $p=0,0001$ .

În *fațeta Stil de Viață* se observă din nou asemănări mari între profilul delincvenților  $MD=8,95$  și abatere standard de 0,870 noștri și prototipul testului în ceea ce privește: Nevoia de stimulare/Înclinația spre plictiseală, Stil de viață parazitic, Lipsa unor scopuri realiste, Impulsivitate și Iresponsabilitate. Grupul de non-delincvenți obține scoruri normale de medie  $MnD=4,41$  și o abatere standard de 0,867. Între cele două grupuri există diferențe semnificative la un  $t=37.852$  și  $p=0,0001$ .

La ultima *fațetă Antisocialul*, adolescenții delincvenți aflați în cercetare obțin scoruri cu o medie  $MD=6,61$  și abatere standard de 1,039 devenind compatibili într-un grad mai scăzut cu prototipul testului la Controlul comportamental scăzut, Probleme comportamentale timpurii, Delincvența juvenilă, Revocarea liberării condiționate și Versatilitatea criminală. Celalat grup de non-delincvenți ating scoruri normale  $MnD=3,50$  și o abatere standard de 1,009. Există și de aceasta data diferențe semnificative între cele două grupuri cu  $t=21,977$  și  $p=0,0001$ .



**Figura nr.2.** Histograma distribuției mediilor pe fațete PCL-R





Putem descrie *portretul adolescentului delincvent din această cercetare constatativă* ca fiind o persoană care poate avea succes în a se prezenta bine și poate fi chiar destul de simpatic. Cu toate acestea, în general (persoana) pare prea alunecoasă și șmecheră, prea amiabilă sau curtenitoare pentru a fi în întregime credibilă. Nu este stânjenit de, sau sensibil la, problemele sale juridice actuale; este convins că circumstanțele prezente sunt rezultatul ghinionului, prietenilor infidele sau o consecință a unui sistem de justiție penală incompetent sau nedrept. Poate de asemenea să se vadă pe sine ca victimă reală a unei crime „presupuse” din cauza timpului pe care este forțat să-l petreacă în închisoare. Nu vede viitorul său ca fiind afectat negativ din cauza legăturii sale cu legea.

Este un tip plictisit care reclamă frecvent faptul că școala și relațiile pe termen lung sunt plictisitoare tracasante. Poate fi interpretat ca fiind nestatornic; trebuie să fie în mișcare și nu se poate imagina lucrând la același loc de muncă pentru o perioadă de timp, oricât de scurtă. El va refuza de multe ori să încerce sau va ieși cu ușurință din orice sarcină pe care o găsește ca fiind obișnuită, monotona sau neinteresantă.

Are o mare ușurință pentru a minți. Când este prins cu minciuna sau atunci când este confruntat cu adevărul, apare rareori nedumerit sau jenat. Pur și simplu își modifică povestea sau încearcă să rearanjeze faptele astfel încât acestea să fie în concordanță cu ceea ce a spus. Are o explicație sau o scuză pentru orice. Mai mult, chiar și după ce în mod repetat își încalcă promisiunile și angajamentele față de cineva, încă mai consideră că este ușor de a face altele noi pe „cuvântul lui de onoare”. Minte de multe ori din motive evidente, dar inducerea în eroare a altora pare să aibă o valoare intrinsecă pentru propria-i persoană. Poate discuta în mod liber și poate să resimtă mândrie și plăcere din abilitatea sa de a minți. Este capabil să utilizeze planuri și înșelătorii, motivate de dorința de câștig personal (bani, în primul rând), realizate fără nici o preocupare pentru efectele acestora asupra victimelor. Unele dintre aceste operațiuni sunt elaborate și bine gândite, în timp ce altele sunt destul de simple; în fiecare caz acestea sunt executate într-o manieră rece, sigură de sine, fără rușine. Poate arăta, de asemenea, o predilecție pentru utilizarea unor practici variate, lipsite de onestitate și etică, care sunt de o legalitate dubioasă sau care fac uz de lacunele din legislație.

Poate fi complet sincer în ceea ce privește problema, declarând calm că nu are nici un sentiment de vinovăție, că nu îi pare rău pentru lucrurile pe care le-a făcut și că nu există nici un motiv pentru care ar trebui să fie îngrijorat acum că problema s-a finalizat. Uneori, poate verbaliza unele remușcări, dar acțiunile sale nu îi confirmă cuvintele. Lipsa de remușcare poate fi indicată prin incapacitatea de a aprecia gravitatea acțiunilor sale (de exemplu, sentimentul că sentința penală a fost prea severă sau că el a fost judecat pe nedrept etc.); susținând că victimele lui, alții, societatea sau



circumstanțe agravante au fost cu adevărat de vină; sau prin angajarea, în mod repetat, în activități care sunt în mod clar dăunătoare altora. De exemplu, poate să dea vina pe sistemul de justiție penală sau pe mass-media pentru deteriorarea reputației sale și pentru faptul că a fost împiedicat să-și realizeze potențialul.

Manifestarea afectivă, dispozițională este, în general, dramatică, superficială, de scurtă durată, lasă observatorilor atenți impresia că joacă teatru și că prea puține aspecte care țin de semnificația reală a emoției se întâmplă la suprafață. Poate admite că este lipsită de emoții sau că simulează emoțiile. Uneori, acesta declară că resimte emoții puternice, dar pare incapabil de a descrie subtilitățile diferitelor stări afective. Poate echivala dragostea cu excitarea sexuală, tristețea cu frustrarea, furia cu iritabilitatea. De asemenea, emoțiile sale pot să nu fie în concordanță cu acțiunile sale sau cu situația sa.

Nu are nici o ezitare în a-i batjocori pe alții, inclusiv pe aceia care au trecut prin necazuri sau care suferă de un handicap fizic și/sau mental. Disprețul și lipsa de preocupare pentru alții, o pot determina să se descrie pe sine că fiind o persoană „singuratică prin alegere”. Vede emoționalitatea că pe un semn de slăbiciune.

Modul în care se folosește de alții în acest fel nu este pur și simplu rezultatul unor circumstanțe temporare care împiedică această persoană să muncească sau să se întrețină singură. Mai degrabă, relectă un pattern de comportament persistent, în care alții sunt chemați să o sprijine și să răspundă la nevoile sale, indiferent de costul economic și emoțional pentru aceștia.

Se supără ușor și devine furioasă, agresivă și trivială; aceste comportamente vor părea adesea că fiind inadecvate având în vedere contextul în care au loc. Acestea sunt adesea de scurtă durată, persoana putând acționa rapid că și când nimic ieșit din comun nu s-a întâmplat. Controlul său comportamental, care de obicei nu este foarte puternic, pare a fi slăbit și mai mult de consumul de alcool.

Este o persoană care a avut probleme serioase de comportament atunci când era copil. Aceste probleme includ în primul rând minciuna repetată, înșelăciunea, chiulul, întreruperi ale activităților de la clasă, abuzul de substanțe, fuga de acasă și chiar activități sexuale precoce.

Este incapabil în a formula și urma planuri și obiective realiste pe termen lung. Acesta declară că are obiective specifice. De exemplu, afirmă că se gândește să devină un avocat, scriitor, medic, psiholog, pilot etc., dar nu este conștient de calificările necesare pentru aceste profesii. De asemenea, vrea să o ia pe „un drum mai ușor” și este interesat de schemele de „îmbogățire rapidă”. Cu toate acestea, în astfel de cazuri, chestionarea dezvăluie faptul că nu are nici o idee clară despre modul în





care pot realiza aceste obiective, precum și faptul că obiectivele par nerealiste, date fiind educația și istoricul său profesional.

Acest adolescent cu o structură dizarmonic-infracțională se dovedește a fi un real pericol social și deaceia sunt foarte necesare programele de reabilitare de tip formativ. Pornind de la cele demonstrate mai sus am construit în aceasta cercetare un program formativ de diminuare a potențialului delincent al adolescenților prin activarea resurselor personale, a stilului de coping și a simțului moral, ca urmare a participării la grupul de intervenție psihologică.

**Concluzie:** conform celor prezentate mai sus profilul adolescentului delincent este disfuncțional și trebuie remediat prin implementarea unui program de intervenție. Eficiența programului de intervenție psihologică poate demonstra validitatea acelor teorii ale personalității care susțin că individul este capabil de schimbare. Acești factori sunt puternic implicați în delinvența juvenilă și de aceea programele de intervenție psihologică pot schimba destinele unor tineri care au, în acest fel, șanse crescute de adaptare adecvată, non-delincentă, la viața socială.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CAUFMAN, E. Gender Differences in *Mental Health Symptoms among Delinquent and Community Youth*,” Youth Violence and Juvenile Justice 5, no. 3, 2007. p. 287–307.
2. ERIKSON, E.H. *Copilarie si societate*, București: Trei, 2015. 80 p.,
2. FARRINGTON, D.P. Key results from the first forty years of the Cambridge Study in Delinquent Development. pp. 137-183 in *Taking Stock of Delinquency*, edited by T.P. Thornberry and M.D. Krohn. New York: Kluwer Academic/Plenum, 2003.
3. GRAHAM, J., BOWLING, B. *Young People and Crime*, Home Office Research Study, No. 145, London: Home Office, 1995.
4. GRISSO, T. Adolescent Offenders with Mental Disorders, *The Future of Children, Juvenile Justice*, Vol. 18, No. 2, 2008.
5. HARE, D., ROBERT, *Scala de Psihopatie Hare -revizuita PCL-R*, Manual tehnic, Bucuresti, Sinapsis, 20015.
6. HOLMES, S. E.; JAMES, R. S.; JAVAD, K. Risk Factors in Childhood that Lead to the Development of Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder. *Child Psychiatry and Human Development*. vol. 31, 2001, p. 183–193.
7. LILLY, J.R., F.T. CULLEN and R.A. BALL. *Criminological Theory: Context and Consequences* (5th ed.) Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc., 2011.



8. VIDING, E. On the Nature and Nurture of Antisocial Behavior and Violence, *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1036, no. 1, 2004, p. 267-277.
9. WIEBE, RICHARD. Delinquent Behavior and the Five-Factor Model: Hiding in the Adaptive Landscape. *Individual Differences Research*. vol. 2, 2004, p. 38-62.
10. SOTO, CHRISTOPHER J.; JOHN, OP; GOSLING, SD; POTTER, J. Age Differences in Personality Traits From 10 to 65: Big Five Domains and Facets in a Large Cross-Sectional Sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011.



## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR LAYING THE FOUNDATIONS FOR SAFE BEHAVIOUR OF CHILDREN OF OLDER PRE-SCHOOL AGE

## CONDIȚII PEDAGOGICE DE FORMARE A BAZELOR COMPORTAMENTULUI SECURIZAT LA COPII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

*Листонад А. А.*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU : 373.2 :37.04

### Резюме

В статье раскрыта актуальность и необходимость формирования у детей старшего дошкольного возраста основ безопасного поведения. Проанализированы особенности формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста. Определены и обоснованы педагогические условия формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста. Представлена характеристика дошкольника, обладающего опытом безопасного поведения. В статье рассматривается актуальная проблема педагогики – формирование личности безопасного типа поведения. Подчеркивается роль и значение концепции безопасного детства в практике работы дошкольного учреждения образования.

**Ключевые слова:** педагогические условия, безопасность, безопасное поведение, дети старшего дошкольного возраста.

### Abstract

The article highlights the relevance and necessity of educating the children of older pre-school age in the principles of safe behavior. The features of laying the foundations for safe behavior of children of older pre-school age have been analyzed. The pedagogical conditions for laying the foundations for safe behavior among children of older pre-school age have been defined and substantiated. The characteristics of a preschool student with experience of safe behavior are presented. The article considers a topical issue of pedagogic that is the formation of the personality with a safe type of behavior. The article establishes the necessity of a purposeful educational guidance to form a basis for safety behavior in visually impaired children.

**Key words:** pedagogical conditions, safety, safe behavior, children of older pre-school age.

### Rezumat

În acest articol este descrisă actualitatea și necesitatea formării la copii de vârstă preșcolară superioară a bazelor unui comportament securizat. Sunt analizate particularitățile formării unui astfel de comportament. Sunt determinate și argumentate condițiile pedagogice de formare a comportamentului securizat la preșcolari. Sunt prezentate trăsăturile preșcolarilor care practică un comportament securizat și problema dezvoltării personalității persoanelor care practică acest comportament.

**Cuvinte cheie:** condiții pedagogice, securitate, comportament securizat, copii de vârstă preșcolară.

Глобальный социокультурный кризис, интенсивные изменения в социально-экономическом развитии общества, изменение условий жизни привели к появлению большого количества непрогнозируемых ранее факторов, которые негативно влияют на социальный статус населения и приводит к ухудшению безопасности человека. В условиях современного



общества вопросы безопасности жизнедеятельности резко обострились и приняли характерные черты проблемы выживания человека, что предопределило необходимость и актуальность обеспечения безопасности жизнедеятельности индивида и общества, так как идеи безопасности пронизывают все сферы деятельности человека. Среди императивов, характеризующих современную ситуацию, следует отметить, что человечество достигло такого уровня развития, когда оно становится ответственным за свою дальнейшую эволюцию, в этих условиях безопасность, понимаемая как состояние защищенности среды общества.

В этой связи важным заданием является формирование у детей, начиная с раннего и дошкольного возраста отношения к безопасному поведению как к наивысшей человеческой ценности. Период раннего и дошкольного возраста является особенно важным в развитии качеств личности безопасного типа поведения, так как ребенок раннего и дошкольного возраста именно в этом возрасте впервые попадает в опасные ситуации или потенциально опасные. Однако в настоящее время проблема воспитания личности ребенка раннего и дошкольного возраста безопасного типа поведения недостаточно разработана в педагогической теории.

Анализ научной литературы (А. И. Белоусов, А. М. Богуш, В. К. Зайцева, А. В. Запорожец, А. И. Захаров, М. А. Котик, Ц. П. Короленко, И. А. Княжева, Я. З. Неверович, О. Н. Русак, А. М. Якупов и др.) засвидетельствовал, что феномен «безопасное поведение» не является новым в философской, психологической и педагогической литературе, и предполагает, что безопасность отдельного человека, общества и природы неразрывно взаимосвязаны. Безопасное поведение во все времена, было ценностью жизнедеятельности человека и общества и понималось как основное условие свободной деятельности человека.

На современном этапе развития общества, категория «безопасное поведение» приобрело особенную актуальность и трансформировавшись в глобальную проблему существования человеческой цивилизации, обусловив пересмотр отношения населения к собственной безопасности и внедрению в жизнь идеологии безопасности (К. А. Абульханова-Славская, Н. Л. Андреев, Б. Г. Ананьев, Л. А. Баранов, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Т. С. Грядкина, Н. Ф. Голованова, Е. Н. Ермакова, Л. Г. Золотарева, М. А. Котик, А. С. Лагутина, А. Н. Леонтьев, И. К. Мардарова, Ю. Н. Мотин, Е. В. Нисковская, С. Л. Рубинштейн, О. Н. Русак, В. Г. Каменская, Н. Г. Косолапова, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина, В. И. Устинов и др.).



Современные представления относительно феномена «безопасное поведение» [2, 3, 5, 7, 8, 12, 14, 16, 19] основываются на принципиально новом понимании проблемы выживания человечества как формировании у людей готовности к безопасной жизнедеятельности для предупреждения и преодоления опасных ситуаций (П. А. Ваганов, Л. Н. Горина, С. П. Данченко, П. И. Кайгородов, И. Д. Козаков, В. Н. Кузнецов, К. В. Романов, О. Н. Русак, Л. И. Шершнев, В. И. Ярочкин и др.). В конце XX – начале XXI веков безопасность была отнесена к глобальным проблемам, решение которых предопределяет факт дальнейшего существования человечества как биологического вида на планете Земля.

Цель статьи – научное обоснование педагогических условий формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста.

В обществе проблема безопасности не существует отдельно от проблемы человека, она возникает вместе с человеком и видоизменяется в соответствии с развитием человеческой культуры. Проблемы человека не могут не включать в себе проблемы безопасности, поскольку только человек, ощущающий свою безопасность, может полноценно выполнить свою историческую миссию на Земле. Ощущение безопасности является комплексным индикатором качества жизни человека отражающее все связи человека: биологические, духовные, культурные, творческие. Безопасное поведение – подразумевает под собой формирование основной потребности человека в безопасности, что предполагает освоение системы знаний, умений и навыков, основных правил поведения и мер предосторожности, которые направлены на исключение неверного поведения человека, способного привести к аварийным и трагическим ситуациям.

В связи с обращением к самому человеку, как наивысшей ценности в жизни современного общества, наука ставит проблему ее существования на уровень философского, этического, психологического, педагогического и другого осмысления. Именно ценность человека, поддержка и разностороннее развитие всех его духовных и физических сил, складывает сегодня предмет обсуждения и исследования во многих областях науки. В любой сфере человеческой деятельности существуют свои специфические правила безопасности. Их просто обязан знать человек, находящийся и работающий в этой области. Безопасное поведение характерно не только для рабочей сферы деятельности человека, но и для повседневного быта. Безопасное поведение – это умение предвидеть опасности, уметь ее избегать, знать, как вести себя в опасной ситуации.



Безопасное поведение это сложное многоплановое понятие, которое можно рассматривать с позиции взаимосвязи физических, психических, социальных аспектов в тесном взаимодействии с окружающей средой и выявляет себя в равновесии взаимоотношений человека с окружающей средой. Субъективно безопасное поведение характеризуется личностью через ощущение общего благополучия, радости жизни, работоспособности, способности к адаптации и сопротивлению, то есть безопасное поведение – это способность человека к оптимальному физиологичному, психологическому и социальному функционированию.

С точки зрения психолого-педагогических позиций, исследователь С. В. Терницкая отмечает, что «безопасное поведение предусматривает присутствие пяти основных компонентов: знание опасностей, окружающих человека, физических, химических и биологических качеств этих опасностей, умение распознавать их природу; противодействие влиянию опасностей; преодоление опасностей; создание условий безопасности; сформированность определенного набора личностных качеств: сознательная дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, организованность в работе, инициативность» [18]. «В самом широком понимании безопасность жизнедеятельности человека можно понимать как защищенность его жизненно важных интересов от внешних и внутренних угроз и обусловливается следующими факторами: состоянием окружающей среды, государственными системами поддержки безопасности человека, социумом, индивидуальной защищенностью личности» [18].

Подготовить ребенка к поиску выхода из чрезвычайных ситуаций, опасных для жизни и здоровья, по мнению Л. В. Коломийченко, К. А. Ванюковой, возможно только при условии «наличия знаний о безопасном поведении. Даже самая обычная обстановка станет опасной, если не знать правил поведения на улице, в транспорте, дома. В таких ситуациях самыми беззащитными оказываются маленькие дети, которым присущи подвижность, непоседливость, любознательность. Следовательно, обучение детей безопасности их жизнедеятельности является актуальной педагогической задачей, в решении которой должны принимать участие не только педагоги, но и родители, общественность, различные ведомственные структуры, которые ответственны за жизнь и здоровье детей» [8]. Обучение детей безопасности их жизнедеятельности предполагает воспитание безопасной личности, т.е. личности, неспособной причинить вред ни людям, ни природе, ни самой себе.



Логика исследования требует выяснить содержание феномена «безопасное поведение детей дошкольного возраста» по результатам исследований современных ученых [2, 3, 6, 7, 9, 10, 15]. Конечный результат формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста разработан учеными в Украине и представлен в Базовом компоненте дошкольного образования в образовательной линии «Личность ребенка», которая предусматривает формирование у дошкольников позитивного образа «Я», создание базы личностной культуры ребенка, ее активной жизнедеятельности; воспитание у ребенка позитивного отношения к своей внешности, формирование основных физических качеств, двигательных умений, культурно-гигиенических, оздоровительных навыков и навыков безопасной жизнедеятельности [4].

В соответствии со смысловой линией «Безопасность жизнедеятельности», современный ребенок дошкольного возраста должен: дифференцировать понятие «безопасное» и «опасное», осознавать важность безопасности жизнедеятельности (собственной и других людей); знать правила безопасного пребывания дома, в дошкольном заведении, на улице, на воде, льду, на игровой, спортивной площадках; ориентироваться в правилах обращения с неизвестными предметами и веществами, пожарной и электробезопасности, пользовании транспортом, разбираться в основных знаках дорожного движения и тому подобное; знать и уметь пользоваться номером телефона основной службы помощи (пожарная, медицинская, полиция); осознавать, к кому можно обратиться в критической ситуации; владеть навыками безопасного поведения при агрессивном поведении детей или взрослых [4, с. 7-8].

Следовательно, в Государственном стандарте дошкольного образования [4] определено формирование у детей качеств, умений и навыков, которые обеспечит безопасное поведение ребенка. Заметим, что заявленное касается преимущественно воспитание физического здоровья личности дошкольника и совсем отсутствующее воспитание психического, духовно-морального и социального здоровья личности. Учитывая актуальность социальных запросов, а также недостаточную разработанность этой проблемы в Украине была разработана программа основ здоровья и безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста «О себе нужно знать, о себе нужно заботиться» автор Л. В. Лохвицкая [13].

В этой программе целенаправленная педагогическая работа направленная на воспитание у детей чувства личной безопасности, формирования элементарных навыков самозащиты в окружающей среде предусматривает: «ознакомление с источниками опасности





в окружающей среде (в природе, между людьми, среди предметов); с причинами возникновения опасных ситуаций; с путями предотвращения опасных ситуаций; с негативными последствиями пренебрежения правилами безопасности» [13]. Важным, по мнению автора программы, является научить дошкольников «защитить и спасти себя, учитывая их возрастные возможности, чтобы ребенок мог заботиться о своем здоровье и здоровье других, нужно сформировать у него сознательное отношение к жизни, осознание приоритета здоровья. Очень важно сформировать валеологическое мировоззрение и мотивацию здорового образа жизни. У дошкольников формируется осознанное отношение к собственному здоровью, когда они усвоят элементарные знания о своем организме, овладеют гигиеническими нормами поведения, психологией общения, гигиеной питания» [13].

Психологическое содержание осознания потребности в безопасном поведении в дошкольном возрасте представлено, с одной стороны, в виде конкретного бытия ребенка со всеми его особенностями и мотивационными векторами взаимосвязи в реальной жизни, из другой стороны – как внутренняя позиция личности дошкольника. Результатом осознания потребности в безопасном поведении в дошкольном возрасте является усвоение социального значения предметов и явлений действительности, моральных основ поведения и общения. Мотивационное обеспечение поступков ребенка определяется идентификационными механизмами межличностного взаимодействия через выделение и понимание сложных интегрированных эталонов поведения других людей; воссоздание осознанных моделей поведения; выработка собственных стандартов поведения и понятий.

Анализ научной и методической литературы позволил С. А. Захарченко составить характеристику ребенка, обладающего опытом безопасного поведения:

- «это ребенок, у которого сформированы представления о безопасности жизнедеятельности, который мотивирован к охране своих жизни и здоровья, а также окружающих его людей, общества в целом. Это ребенок, знающий свои возможности и верящий в собственные силы, выполняющий правила безопасного поведения в быту, имеющий опыт безопасного поведения в быту;
- это ребенок, который знает: свое имя, фамилию, домашний адрес; предметы бытовой техники, инструменты, используемые дома и в ДООУ: утюг, чайник, лампа, пылесос, мясорубка, терка (овощерезка), стиральная машина, молоток, гвозди, ножницы, нож, иголки; их назначение и правила обращения; что порядок в доме и ДООУ не только для красоты, но и для безопасности, поэтому предметы и игрушки надо класть на свое место; возможные





травмирующие ситуации, опасные для здоровья и жизни (при неосторожном обращении с острыми, колющими и режущими предметами можно пораниться: порезаться или уколаться; нельзя играть и пользоваться без разрешения электроприборами; дома и ДОУ можно упасть на ровном месте, из окна, с балкона, с мебели, поэтому следует соблюдать осторожность и безопасность); как обращаться с ножницами, ножом, гвоздями и молотком, теркой, мясорубкой, иглой; приемы оказания первой помощи при порезах, ссадинах и ушибах;

- умеет пользоваться с осторожностью: самостоятельно – столовыми приборами; с разрешения взрослых – иглой, теркой, молотком, гвоздями; совместно со взрослыми – мясорубкой, утюгом и другими инструментами и бытовыми приборами (по усмотрению родителей); обращаться к взрослым в использовании пожароопасных предметов; в случае любой беды рассказать и показать рану взрослым; пользоваться телефоном, если родителей нет дома, для вызова пожарных; оказать себе при необходимости первую помощь при порезах, ссадинах, ожогах, ушибах, а также обратиться за помощью; выполнять инструкции взрослого в определенных обстоятельствах; различать съедобные и несъедобные ягоды и грибы; проявлять осторожность при общении с незнакомыми животными; соблюдать правила дорожного движения; держаться на воде, плавать, правильно вести себя на воде; правильно вести себя на солнце; элементарно обезопасить себя от контакта с незнакомым человеком на улице; как себя вести при встрече с незнакомым животным в случае его атаки;

- оказать элементарную помощь самому себе и другому (промыть глаза, ранку, обработать ее, обратиться к взрослому за помощью)» [7].

Следовательно, определяющим фактором для формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста является создание воспитателем условий для развития самосознания воспитанников, которые будут направлены на ценностное отношение к собственному безопасному поведению. Формирование основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста как комплексная педагогическая проблема охватывает разные аспекты развития ребенка в дошкольном возрасте, предусматривает выявление педагогических условий для ее решения.

Опираясь на исследования, В. И. Андреева, С. А. Дыниной, М. В. Зверевой, Н. В. Ипполитовой, Б. В. Куприянова, А. Я. Найна, Н. М. Яковлевой, и др. педагогические условия формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста рассматриваем как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды ДОУ,



воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста.

С. К. Тубасова выделяет наиболее значимые психолого-педагогические условия приобщения детей старшего дошкольного возраста к правилам безопасного поведения: «1) повышение компетентности педагогов по проблеме формирования безопасного поведения у дошкольников. 2) создание предметно-пространственной развивающей среды, отвечающей современным требованиям и задачам формирования безопасного поведения детей, обеспечивающей эффективность образовательного процесса. 3) совокупность форм, методов и средств, направленная на формирование безопасного поведения детей и обеспечивающая успешное решение задач образовательного процесса. 4) взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи, направленное на формирование безопасного поведения детей» [20].

Анализ смыслонаполнения понятия «педагогические условия» (Х. А. Асьянов, Т. В. Ахлебина, Г. П. Жилин, Л. Д. Кулик, Л. Б. Лаптев, С. Н. Павлов, О. Ю. Тимофеева, Е. Е. Чепурных, и др.), позволил выделить авторские педагогические условия формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста: наличие развивающей образовательной среды, направленной на формирование основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста; наполнение образовательного процесса ДООУ содержанием с учетом формирования основ безопасного поведения; стимулирование взаимодействия детей к совместной деятельности по формированию основ безопасного поведения.

Выделенные педагогические условия формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста находятся в функциональной, хронологической и логической взаимосвязи и взаимозависимости. При отборе структурных компонентов педагогических условий формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста за основу был взят принцип системности, который предполагает, что выбранные компоненты находятся в определенной взаимосвязи и функциональном направлении, в целом нацелены на получение системного эффекта – создание благоприятных условий (усиления эффективности) формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Охарактеризуем выделенные педагогические условия формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста. Первое педагогическое условие



– наличие развивающей образовательной среды, направленной на формирование основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста. Развивающая образовательная среда определяется как совокупность естественных и социальных, культурных, предметных средств, которые удовлетворяют потребности актуального, ближнего и перспективного развития ребенка, становления его творческих способностей, которые обеспечивают разнообразие деятельности ребенка (Б. М. Бим-Бад, К. Н. Вентцель, И. Д. Демакова, Д. Дьюи, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Н. И. Иорданский, В. А. Караковский, М. С. Комаров, Е. В. Коротаева, В. А. Левин, М. Монтессори, Ю. С. Мануйлов, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. М. Степанов, Ф. Фребель, С. Т. Шацкий, И. Г. Шендрик, В. А. Ясвин и др.)

Важность данного педагогического условия заключается в том, что развивающая образовательная среда направленная на формирование основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста рассматривается как микросреда, которая обеспечивает сохранение физической, социальной, психической и духовной составляющих частей безопасного поведения, стимулирует позитивную мотивацию на безопасное поведение, желание получать новые знания относительно основ здоровья, дает возможность активизировать жизненные навыки безопасного поведения и формировать новый опыт безопасного поведения. Развивающая образовательная среда направленная на формирование основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста эта среда, в которой ребенку приятно и безопасно находиться, она стимулирует развитие его личности, обеспечивает комфортные условия для формирования основ безопасного поведения и является оптимальным для всестороннего развития ребенка.

Организация развивающей образовательной среды направлена на формирование основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста должна базироваться на таких принципах: 1) индивидуализации, которая дает возможность учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей группы, их интересы, потребности, результаты диагностики уровня сформированности основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста; 2) универсальности, который предусматривает предметное оснащение развивающей образовательной среды направленной на формирование основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста, которая бы создавала оптимальное насыщенное целостное, многофункциональное пространство, которое трансформируется в соответствии с направлением деятельности детей старшего дошкольного возраста;



3) открытости, которая предусматривает реализацию права ребенка на выбор игры, видов деятельности, средств осуществления собственных замыслов, места и времени деятельности;

4) субъект-субъектного взаимодействия, которое определяет личностно-ориентированную модель общения взрослых и детей. Дети имеют право на собственную позицию, взрослые учитывают ее, способствуют достижению детьми поставленных ими целей.

Второе педагогическое условие – «наполнение образовательного процесса ДОУ содержанием с учетом формирования основ безопасного поведения» было направлено на формирование основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста через ознакомление их с основами безопасного поведения, факторами его формирования, осознания важности его формирования, которое способствует физической, социальной, психической и духовной безопасности ребенка (Б. З. Вульф, М. И. Григорьева, Н. Ф. Голованова, С. В. Кульневич, А. В. Мудрик, Н. Н. Никитина, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн, и др.).

К средствам формирования знаний и мотивам безопасного поведения, по мнению С.К. Тубасовой, можно отнести: «наглядные средства (картины, слайды, иллюстрации с изображением опасных предметов и детей, попавших в опасную ситуацию); дидактические игры, направленные на освоение знаний безопасного поведения и источников опасности; художественную литературу, помогающую ребенку осознать необходимость выполнения правил безопасности жизнедеятельности» [20]. К средствам формирования навыков безопасного поведения относятся: «имитационно-игровые упражнения, содержание которых направлено на усвоение опыта безопасного поведения; технические и информационные средства обучения (кинофильмы, мультфильмы), а также ряд компьютерных игр, направленных на формирование безопасного поведения в быту, на улице, с незнакомыми людьми и т.д.» [20].

Определены С.К. Тубасовой, также методы формирования у детей знаний о безопасном поведении, наиболее популярны в практике дошкольных учреждений: «рассматривание картин, иллюстраций, кинофильмов, мультфильмов, показывающих опасные ситуации; чтение рассказов, стихотворений подобной проблематики и т.д. Однако наиболее действенным методом формирования навыков безопасного поведения является проблемный метод обучения. Этот метод основан на создании педагогом проблемных ситуаций, в ходе решения которых ребенок должен определить, как обезопасить свою жизнь в том или ином случае» [20]. Детям очень нужны знания, которые помогут освоить основы безопасного поведения, само знание и непосредственное участие ребенка в организации личностной



безопасности будут способствовать формированию жизненной компетентности дошкольника. Знание основ безопасного поведения должно целеустремленно и систематически применяться в повседневной жизни в разных видах деятельности ребенка.

Третье педагогическое условие – «стимулирование взаимодействия детей к совместной деятельности по формированию основ безопасного поведения». В педагогическом аспекте «взаимодействие» понимается как влияние участников образовательного процесса друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменений. По мнению ученых (Е. П. Арнаутова, Л. А. Арутюнова, Л. Н. Башлакова, А. А. Бодалев, В. И. Безлюдная, Т. Д. Березина, А. Я. Варга, Н. Ф. Виноградова, О. Л. Зверева, В. К. Котырло, Е. К. Кудрявцева, Л. М. Кларина, М. В. Крулехт, и др.) оптимальной формой взаимодействия является образовательное сотрудничество, именно те отношения, которые складываются во время сотрудничества, наиболее эффективно содействуют развитию личности как субъекта деятельности и становлению ее активной жизненной позиции.

Важной особенностью организации стимулирования взаимодействия детей к совместной деятельности по формированию основ безопасного поведения является использование игровых и проблемно образовательных ситуаций, использование наиболее эффективных форм и методов организации образовательного процесса ДООУ, во время которых дети могли бы, с одной стороны, работать индивидуально, с другой – работать вместе, проявлять инициативу, советоваться друг с другом, помогать друг другу.

Специально организованная деятельность педагога по стимулированию взаимодействия детей по формированию основ безопасного поведения должно способствовать тому, чтобы ребенок получал доступный для своего возраста объемы информации и имел возможность практически усваивать важные умения и навыки в рамках формирования основ безопасного поведения, получать жизненный социальный опыт безопасного поведения. О. В. Рыжкова отмечает, что «деятельность является одновременно условием и средством, обеспечивающим ребенку возможность активно познавать окружающий его мир и самому становиться частью этого мира. В совместной деятельности взрослого и ребенка происходит передача социального опыта: ребенок может видеть и понимать какой опасности можно подвергнуться не соблюдая правила безопасного поведения, и в то же время учится избегать опасных ситуаций. В деятельности ребенок учится сопереживанию, переживанию, овладевает умением проявлять свое отношение и отражать это



в поступках и на деле в разных опасных ситуациях. Деятельность дает ребенку возможность быть самостоятельным в познании мира» [17].

Основным акцентом стимулирования взаимодействия детей к совместной деятельности по формированию основ безопасного поведения является: добровольное присоединение дошкольников к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения); свободное общение и перемещение детей во время деятельности (обеспечение соответствующего размещения учебно-дидактичных материалов в пространстве группового помещения или другой территории ДОО); гибкость в завершении определенной работы детьми (каждый работает в своем темпе). Показателями успешного формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста является самостоятельное, сознательное и ответственное выполнение ребенком действий направленных на безопасное поведение, развитие культуры безопасного поведения.

Выбор выдвинутых педагогических условий формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста обусловлен тем, что их практическая реализация способствует формирования основ безопасного поведения дошкольников. Обоснованные педагогических условий формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста основаны на современных тенденциях развития дошкольного образования, а также ведущих достижениях в области дошкольной педагогики и возрастной психологии.

Очевидно, что указанные педагогические условия формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста представляют системное единство, реализация всего комплекса педагогических условий формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста основана на переосмыслении основных направлений организации образовательного процесса в ДОО. Все это создает фундамент для эффективного формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО, что требует применения на практике необходимых знаний и умений. Проведенное исследование не вычерпывает всех аспектов проблемы формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста. Перспективу дальнейших исследований видим в разработке методики реализации педагогических условий формирования основ безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста.





## БИБЛИОГРАФИЯ

1. RAKU, I. I., LYSTOPAD, O. A., MARDAROVA, I. K. The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2017. № 5. С. 23-26.
2. АБАЕВ, А. М. Здоровьесберегающий поход к изучению и формированию образовательной среды *Педагогика*. 2012. № 3. С. 37–41.
3. АНДРЮЩЕНКО, Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку : монографія Умань : ФОП Жовтий О. О. 2014. 384 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богущ; авт. кол. : А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін. *Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу»*. К., 2012. 30 с.
5. БАШАВЕЦЬ, Н. А. Теоретичні основи формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів : монографія Одеса : Фенікс, 2011. 418 с.
6. Біла книга української системи освіти: інформаційний довідник. Харбін: центр російських та українських досліджень ХАУ. 2019. С 22-25
7. ЗАХАРЧЕНКО, С. А. Педагогические условия формирования опыта безопасного поведения у старших дошкольников URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012001171> (дата обращения: 29.12.2020)
8. КОЛОМИЙЧЕНКО, Л. В, ВАНЮКОВА, К. А. Формирование знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста *Пермский педагогический журнал* (№ 7/2015) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-znaniy-o-bezopasnom-povedenii-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 29.12.2020)
9. КОНОНКО, О. Л. Соціально-психологічна безпека дошкільника : суть та умови *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 12. С. 18–30.
10. КРУТІЙ, К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія : у 2-х ч. К. : Освіта 2009 Ч. 1. 302 с.
11. ЛЕРНЕР, П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся *Школьные технологии*. 2007. № 5. С. 86–92.



12. ЛИСТОПАД, О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : монографія Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. 328 с.
13. ЛОХВИЦЬКА, Л. В. Програма з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку «Про себе треба знати, про себе треба дбати» Тернопіль : Мандрівець, 2014. 120 с.
14. МУХИНА, В. С. Возрастная психология: феноменология развития детства, отрочества М. : Academia, 2003. 354 с.
15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року *Офіційний вісник України : зб. нормат.-прав. актів*. 2013. № 50. С. 17–83.
16. ПИРОЖЕНКО, Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 136 с.
17. РЫЖКОВА, О. В. Консультация для педагогов «Формирование основ безопасного поведения ребенка-дошкольника» URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/osnovy-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti/2017/10/29/formirovanie-osnov-bezopasnogo> (дата обращения: 29.12.2020)
18. ТЕРНИЦКАЯ, С. В. Формирование безопасного поведения личности как социально-педагогическая проблема *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева* 2016. № 1 (35). С. 90-94
19. ТИМОФЕЕВА, Л. Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет: парциальная программа. СПб.: Изд-во ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. 160 с.
20. ТУБАСОВА, С. К. Педагогические условия формирования основ безопасного поведения старших дошкольников в социуме URL: <http://detstvovid.ru/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-osnov-bezopasnogo-povedeniya-starshih-doshkolnikov-v-sotsiume/.html> (дата обращения: 29.12.2020)
21. ХРОМЦОВА, Т. Г. Формирование опыта безопасного поведения в быту детей среднего дошкольного возраста Москва: Мозаика Синтез, 2013. 162 с.
22. ХУШБАХТОВ, А. Х. Терминология «педагогические условия» Молодой ученый. 2015. № 23 (103). С. 1020-1022.
23. ШОРЫГИНА, А. Т. Осторожные сказки. Безопасность для малышей Москва: Книголюб, 2015. 156 с.





## STUDIUL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA VÂRSTA PREADOLESCENȚĂ THE STUDY EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PREADOLESCENT AGE

*Lorena Maxim*, doctorand în psihologie, Bacău, România

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

CZU: 159.922.72/.75

### Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele parțiale ale unui studiu privind dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă. Cercetarea experimentală constatativă a fost realizată pe un eșantion de 180 de preadolescenți (93 băieți, 87 fete) Scopul cercetării constatative a fost studierea dezvoltării inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă, evidențierea particularităților în dezvoltarea EQ în dependență de situația socială de dezvoltare (SSD), gen și vârstă.

**Cuvinte cheie:** inteligența emoțională, dezvoltare, vârsta preadolescentă, familie, situație socială de dezvoltare.

### Abstract

This article presents partial results of a study on the development of emotional intelligence in preadolescence. The ascertainin experimental research was performed on a sample of 180 preadolescents (93 boys, 87 girls), the purpose of the ascertaining research being o study the development of emotional intelligence in preadolescence, highlighting the peculiarities in the development of EQ depending on social developmental situation (SSD), gender and age.

**Key words:** emotional intelligence, development, preadolescent age, family, social situation of development.

Cercetarea se axează pe o problemă actuală din cadrul științei psihologice contemporane, țiionale la preadolescenții educați în diferite situații sociale de dezvoltare (SSD). Asistăm în zilele rapidă a societății datorată în special dezvoltării NTIC (noilor tehnologii informaționale și de : mai mult simțită prezența. Nevoia de comunicare directă, eficientă, devine imperioasă. În vederea e și profesionale, pentru a deveni mai responsabili și flexibili în gândire și acțiune, este imperios nței emoționale, la un număr cât mai mare de persoane, indiferent de vârstă.

Problema inteligenței emoționale(IE) reprezintă un interes deosebit în domeniul educației ca modalitate de îmbunătățire a dezvoltării socio-emoționale. Cele mai multe probleme în viață nu se datorează lipsei de capacitate, a resurselor sau cunoștințelor, ci conducerii inadecvate a emoțiilor. Cea mai puternică influență asupra sănătății noastre fizice, o exercită viața noastră emoțională. Emoțiile ne ajută să-i prețuim pe ceilalți și lumea din jurul nostru [5, p.159, 331].

Viața presupune o permanentă transformare, o succesiune de procese care presupun o continuă activitate, o continuă evoluție. În această transformare intervin factorii sociali cu rol pregnant în procesul de dezvoltare al IE [2, p.27].

Preadolescența este un ciclu de viață care s-a dovedit a fi determinant în dezvoltarea individului. „Preadolescența este începutul orientării spre viitor” [3, p.292]. Se consideră că preadolescența este stadiul începutului identificării vocaționale. Este perioada de creștere și de



dezvoltare umană care are loc între copilărie și maturitate, cu vârste cuprinse între 10/11 și 14/15 ani. „Deși majoritatea semnelor de dezvoltare evidente în timpul pubertății sunt fizice, apar transformări și în funcționarea cognitivă, în interacțiunea socială, emoții și în simțul propriei persoane” [1, p.190]. Pe scurt, preadolescența reprezintă o perioadă de revoluție profundă. „Dezvoltarea inteligenței emoționale ne permite să ne actualizăm potențialul specific uman” [4, p.73].

Stimulată și cultivată în rândul preadolescenților, IE poate avea efecte educative benefice. Sub aspect psihologic, inteligența emoțională este mult mai angajantă decât alte forme ale inteligenței, fiind focalizată pe satisfacerea intereselor preadolescenților cu o puternică motivație afectivă, cu deschidere pozitivă spre influențele cultural-educative din societate (familie, școală, grup de prieteni).

Cu alte cuvinte, dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă are caracter specific și un rol decisiv determinat de situația socială de dezvoltare. Condițiile de viață, nivelul socio-cultural și profesional al preadolescenților, își pun amprenta în special, asupra stării emoționale, deoarece la baza dezvoltării EQ sunt modelele emoționale din mediul școlar sau din familie.

Inteligența emoțională influențează felul nostru de a fi, modul în care ne înțelegem și ne exteriorizăm, modul în care evoluăm și immortalizăm relațiile sociale, maniera în care facem față provocărilor și ne adaptăm situațiilor, dând un sens vieții. Competența noastră în acest domeniu poate continua să crească, iar pentru aceasta există un cuvânt popular: maturizare.

Pornind de la aceste premise am realizat o cercetare experimentală a dezvoltării inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă, în care am evidențiat particularitățile în dezvoltarea EQ în dependență de situația socială de dezvoltare (SSD), gen și vârstă. Demersul constatativ a fost realizat pe un eșantion de 180 de preadolescenți (93 băieți, 87 fete), cu vârsta: 11-12 ani, fete și băieți și 14 – 15 ani, fete și băieți.

Fenomenul dezvoltării inteligenței emoționale, este un domeniu relativ tânăr. Pentru prima dată, atât în România cât și în Republica Moldova, a fost realizat un studiu teoretico-empiric privind dezvoltarea inteligenței emoționale la preadolescenți, fiind descrise și analizate trei situații sociale de dezvoltare diferite în care sunt educați preadolescenții: familia nucleară, familia monoparentală în urma divorțului de peste 3 ani și familia dezintegrată din cadrul căreia unul sau ambii părinți sunt plecați la muncă în străinătate de peste 3 ani. Condițiile de viață, nivelul socio-cultural și profesional al preadolescenților își pun amprenta în special, asupra stării emoționale, deoarece la baza dezvoltării EQ sunt modelele emoționale din mediul școlar sau din familie. În acest context, studierea



dezvoltării EQ la preadolescenţii educaţi în situaţii sociale de dezvoltare diferite, devine deosebit de actuală.

În cadrul experimentului de constatare am lansat următoarea ipoteză generală: Presupunem că există diferenţe specifice în dezvoltarea inteligenţei emoţionale la preadolescenţi în funcţie de situaţia socială de dezvoltare, gen, vârstă.

Ipoteza generală a permis avansarea unor ipoteze specifice şi anume:

Ipoteza 1. Presupunem la preadolescenţi existenţa diferenţelor în nivelul de dezvoltare a IE în funcţie de variabila SSD.

Ipoteza 2. Presupunem la preadolescenţi existenţa diferenţelor în nivelul de dezvoltare a IE în funcţie de variabila gen.

Ipoteza 3. Presupunem la preadolescenţi că există diferenţe în nivelul de dezvoltare a IE în funcţie de variabila vârstă.

Ipoteza 4. Presupunem o anumită legătură dintre factorii de personalitate şi dezvoltarea IE la preadolescenţi în dependenţă de SSD.

Studiul dezvoltării inteligenţei emoţionale şi evidenţierea particularităţilor în dezvoltarea EQ în dependenţă de situaţia socială de dezvoltare (SSD), gen şi vârstă, a fost realizat prin administrarea chestionarului Scala Rosenberg (stima de sine) 1965, în varianta oferită de Cristophe Andre şi Francois Lelord, tehnica „Autoaprecierea Imaginii de sine“ - traducere şi adaptare Ion Dafinoiu, Chestionarul Friedman - Maturizarea emoţională, testul “ Cât de puternică este imaginea de sine“ - (Adina Chelcea), testul pentru studierea EQ (adaptat de Mihaela Roco, după Barn şi D. Goleman – pentru copii).

Au fost comparate rezultatele medii a celor trei eşantioane de subiecţi din: familie nucleară organizată, familie monoparentală în urma divorţului şi familie dezintegrată. Rezultatele medii sunt prezentate în Tabelul 1.

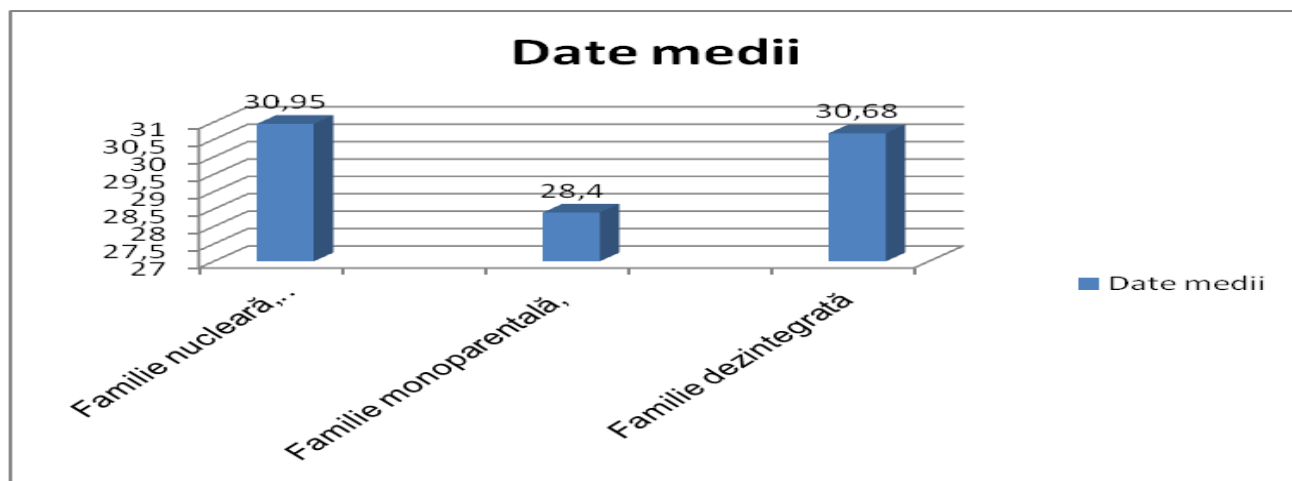
**Tabelul 1.** Rezultatele medii obţinute în experimentul de constatare

SSD / Teste	Testul Rozenberg	Tehnica Autoaprecierea imaginii de sine	Testul Friedman	Testul Cât de puternică este imaginea de sine	Testul EQ M. Rocco
Familie nucleară, organizată	30,95	19,25	20,08	23,36	112,25
Familie monoparentală în urma divorţului	28,4	16,05	16,27	23,08	67,08



Familie dezintegrată	30,68	15,55	18,96	24,03	79
----------------------	-------	-------	-------	-------	----

În continuare v-om prezenta rezultatele separate pentru fiecare test administrat în cercetarea constativă.



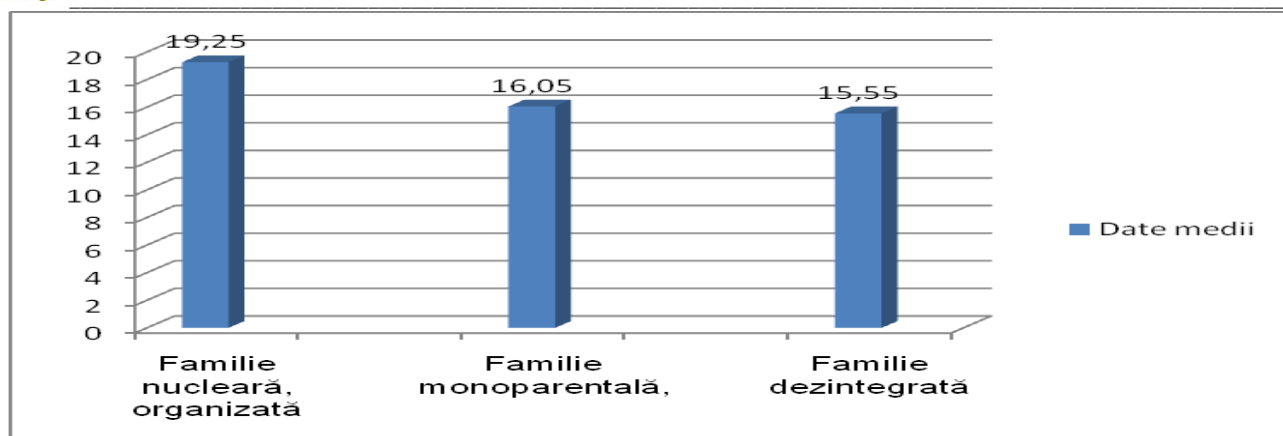
**Figura nr. 1.** Rezultatele medii pe eșantioane, testul Rosenberg

Valorile medii la nivelul stimei de sine pentru subiecții din cele 3 eșantioane studiate diferă: subiecții din familii nucleare organizate au obținut o medie egală cu 30,95; preadolescenții din familii dezintegrate 30,68 iar cei din familii monoparentale 28,4 unități medii. Preadolescenții din toate trei eșantioane sau încadrat în limita intervalului care ne indică nivelulul mediu al stimei de sine.

Analiza statistică efectuată prin metoda  $\chi^2$  - criteriu Kruskal-Wallis, pentru compararea a trei sau mai multe grupuri, a demonstrat că există diferențe semnificative între cele trei grupuri la criteriul Scala Rosenberg - Nivelul stimei de sine ( $\chi^2 = 9,476$ ,  $p=0,009$ ).

Prin analiza statistică efectuată prin metoda Mann-Whitney U-test, pentru compararea a două grupuri independente am constatat că există diferențe semnificative între eșantionul 1 și 2, preadolescenți din familii nucleare organizate și cei din familii monoparentale ( $U=1270,000$ ;  $p=0,005$ ). La fel există diferențe statistic semnificative între eșantioanele 2 și 3 ( $U=1324,000$ ;  $p=0,012$ ). În rezultatele obținute de preadolescenții din eșantioanele 1 și 3 privind nivelul stimei de sine nu sunt diferențe statistic semnificative.

Prezentăm rezultatele la tehnica „Autoaprecierea Imaginii de sine“.



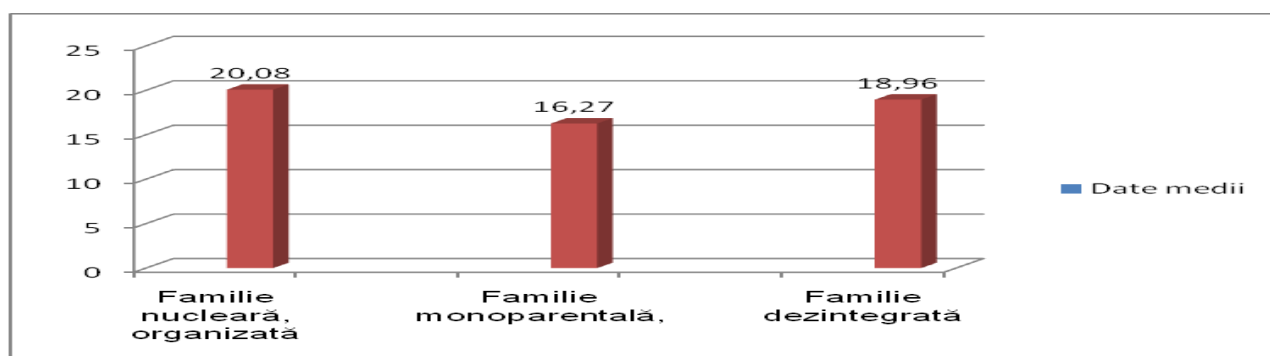
**Figura nr. 2.** Rezultatele medii pe eșantioane, tehnica „Autoaprecierea Imaginii de sine”

Constatăm prezența diferențelor între valorile medii obținute de preadolescenții din 3 SSD diferite: primul eșantion (19,25), al 2-ia (16,05) și al 3-ia (15,55). Toate trei eșantioane au obținut un punctaj scăzut sub valoarea de 24 de puncte, fapt care ne indică la disconfortul psihic și o discrepanță mare între cele două E-uri.

Analiza statistică efectuată prin metoda  $\chi^2$ -criteriu Kruskal-Wallis, a demonstrat că există diferențe statistice semnificative între cele trei eșantioane la Autoaprecierea Imaginii de sine ( $\chi^2=9,995$ ,  $p=0,007$ ).

Prin analiza statistică efectuată prin metoda Mann-Whitney U-test, pentru compararea a două grupuri independente putem vedea că există diferențe statistice semnificative între rezultatele eșantioanelor 1 și 2 (preadolescenți din familii nucleare organizate și cei din familii monoparentale ( $U=1351,000$ ;  $p=0,018$ ).

La fel există diferențe statistice semnificative în compararea scorurilor eșantioanelor 1 și 3 ( $U=1224,000$ ;  $p=0,003$ ). Nu am constatat diferențe statistice semnificative în rezultatele obținute de subiecții din eșantioanele 2 și 3.



**Figura nr. 3.** Rezultatele medii pe eșantioane, testul Friedman

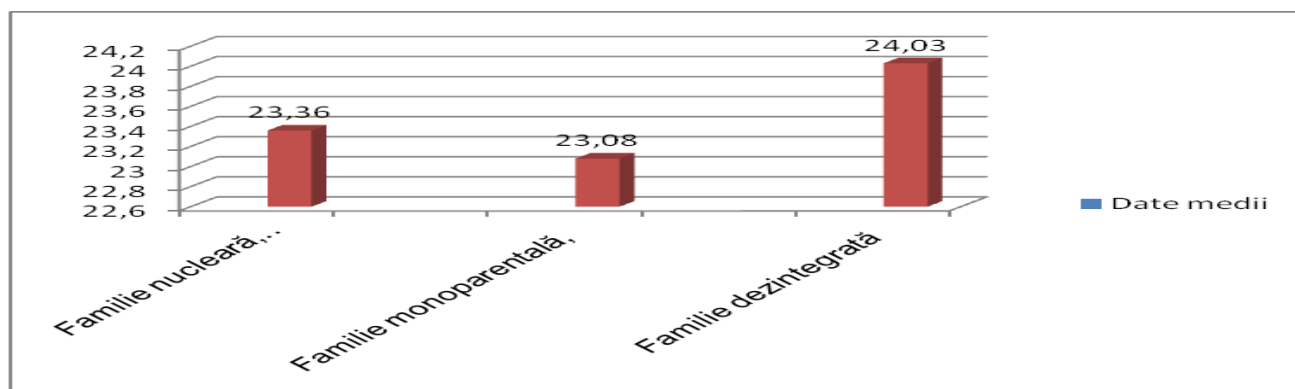


Rezultatele prezentate în figura 3 ne indică că punctajul maturizării emoționale este mai înalt la preadolescenții din familii nucleare organizate (20,08), reprezentând sensibilitatea subiecților, profunzimea umană, echilibru emoțional, nivel corespunzător de maturizare emoțională. La preadolescenții din familii dezintegrate am constatat un nivel mediu al maturității emoționale (18,96), iar cel mai mic rezultat este prezent la subiecții din familii monoparentale (16,27) care semnifică tendința către imaturitate emoțională.

Analiza statistică efectuată prin metoda  $\chi^2$  - criteriu Kruskal-Wallis, a demonstrat că există diferențe statistic semnificative între cele trei grupuri la criteriul maturizării emoționale ( $\chi^2 = 105,279$ ,  $p=0,0001$ ).

Analiza statistică efectuată prin metoda Mann-Whitney U-test ne permite să vorbim despre diferențe statistic semnificative în rezultatele subiecților din eșantioanele 1 și 2, preadolescenți din familii nucleare organizate și cei din familii monoparentale ( $U=52,500$ ;  $p=0,0001$ ).

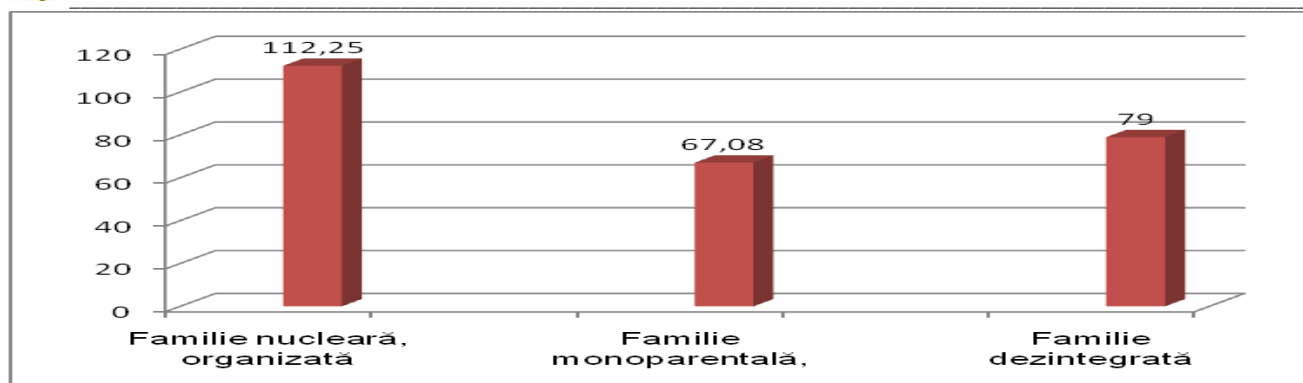
La fel există diferențe statistic semnificative între rezultatele eșantioanelor 1 și 3 ( $U=1018,500$ ;  $p=0,0001$ ), precum și eșantioanele 2 și 3 ( $U=339,500$ ;  $p=0,0001$ ).



**Figura nr. 4.** Rezultatele medii pe eșantioane, tehnica Cât de puternică este imaginea de sine

La chestionarul „Cât de puternică este imaginea de sine“ nu am constatat diferențe statistic semnificative între cele trei eșantioane studiate ( $\chi^2=3,025$ ;  $p=0,220$ ). Preadolescenții au obținut rezultate în intervalul 12 și 24 ceea ce este dovadă despre o imagine de sine bine conturată.

Prezentăm rezultatele preadolescenților la scala inteligenței emoționale. Cel mai înalt scor a fost obținut de subiecții din familii organizate (112,25) care reprezintă nivelul mediu; urmează preadolescenții din familii dezintegrate cu scorul de 79 și cei din familii monoparentale 67,08. Preadolescenții din aceste 2 eșantioane au obținut scoruri caracteristice pentru nivelul sub mediu al inteligenței emoționale.



**Figura nr. 5.** Rezultatele medii pe eșantioane, Testul pentru studierea EQ

Analiza statistică efectuată prin metoda  $\chi^2$ - criteriu Kruskal-Wallis a demonstrat că există diferențe statistic semnificative între cele trei eșantioane la criteriul inteligenței emoționale ( $\chi^2 = 72,804$ ,  $p=0,0001$ ).

Prin analiza statistică efectuată prin metoda Mann-Whitney U-test, constatăm că există diferențe statistic semnificative între eșantioanele 1 și 2, preadolescenți din familii nucleare organizate și cei din familii monoparentale ( $U=348,000$ ;  $p=0,0001$ ).

La fel există diferențe statistic semnificative între eșantioanele 1 și 3 ( $U=557,000$ ;  $p=0,0001$ ), precum și între eșantioanele 2 și 3 ( $U=1256,000$ ;  $p=0,004$ ).

**Tabelul 2.** Rezultatele medii obținute de subiecți în funcție de variabila gen.

Gen / Teste	Testul Rozenberg	Tehnica Autoaprecierea imaginii de sine	Testul Friedman	Testul Cât de puternică este imaginea de sine	Testul EQ M. Rocco
Feminin	29,59	17,32	18,3	23,67	88,85
Masculin	30,39	16,6	18,57	23,32	83,54

Analiza statistică efectuată prin metoda t-student, a demonstrat că nu există diferențe statistic semnificative în rezultatele obținute de subiecții studiați din 3 eșantioane în funcție de variabila gen.

**Tabelul 3.** Rezultatele medii obținute de preadolescenți în funcție de variabila vârstă

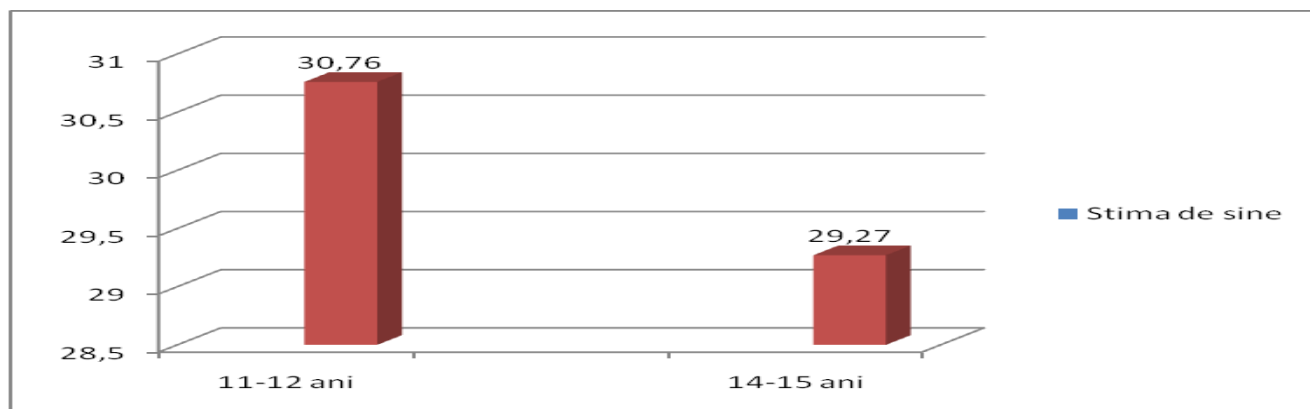
Vârstă / Teste	Testul Rozenberg	Tehnica Autoaprecierea imaginii de sine	Testul Friedman	Testul Cât de puternică este imaginea de sine	Testul EQ M. Rocco
11-12 ani	30,76	18,02	18,58	23,83	82,61



14-15 ani	29,27	15,88	18,3	23,16	89,61
-----------	-------	-------	------	-------	-------

În funcție de vârsta subiecților studiați constatăm diferențe în rezultate la Testul stimei de sine – preadolescenții de 11-12 ani 30,76 și cei de 14-15 ani 29,27.

Analiza statistică efectuată prin metoda t-student a demonstrat că există diferențe statistice semnificative în rezultatele eșantioanelor la stima de sine ( $t=2,199$ ;  $p=0,029$ ).



**Figura nr. 6.** Rezultatele medii, variabila vâsta, testul Rosenberg

Prin intermediul probelor „Maturizarea emoțională”, „Imaginea de sine” și „Inteligența emoțională” nu au fost obținute diferențe statistice semnificative în funcție de variabila vârstă.

Rezultatele parțiale a experimentului de constatare prezentate în acest articol ne permit să vorbim despre faptul că nivelul de dezvoltare al IE este determinat de situația socială de dezvoltare a preadolescenților.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BIRCH, A. Psihologia dezvoltării. tr. de L. Băiceanu. București: Tehnica, 2000.
2. COSMOVICI, A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996.
3. CREȚU, T. Psihologia vârstelor, București: Credis, 2012.
4. COVEY, S. Eficiența în 7 trepte, București: ALFA ALL, 2002.
5. DAVIDSON, R., BEGLEY, S. Creierul și inteligența emoțională. București: Litera, 2016.





## ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

### TECHNOLOGY FOR PROJECT ACTIVITIES OF PRE-SCHOOL CHILDREN UNDER CONDITIONS OF PRE-SCHOOL INSTITUTIONS

### TEHNOLOGIA ACTIVITĂȚII DE PROIECTARE A COPILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ ÎN CONDIȚIILE INSTITUȚIILOR DE EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ

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

**CZU : 373.21:37.026**

#### Резюме

В статье рассмотрены понятия «проектная технология» и «проектная деятельность». Описана организация проектной деятельности детей дошкольного возраста: проанализированы типы проектов, представлены ориентировочный план воспитателя по организации проектной деятельности детей в условиях ДОУ, этапы работы детей над коллективным проектом, критерии оценивания результатов их проектной деятельности.

**Ключевые слова:** проектная технология, проектная деятельность, дети дошкольного возраста, воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

#### Abstract

The article deals with notions 'technology of project' and 'project activities'. Features of the organization of project activities of pre-school children are described in it: project types were analyzed, an indicative plan for the organization of children's project activities in the context of pre-school institutions was presented, and the stages of children's work on a collective project and the criteria for evaluating the results of their project activities were presented.

**Key words:** project technology, project activities, pre-school children, pre-school education teachers.

#### Rezumat

În acest articol sunt prezentate noțiunile „tehnologie de proiectare” și „activitate de proiectare”. Este descris procesul de organizare a activității de proiectare la copii de vârstă preșcolară: tipuri de proiecte, planul orientativ al educatorului privind organizarea activității de proiectare a copiilor în cadrul instituțiilor de educație preșcolară, etapele de lucru al copiilor în procesul de elaborare a unui proiect colectiv, indicatorii de apreciere a rezultatelor activității de proiectare.

**Cuvinte cheie:** tehnologie de proiectare, activitate de proiectare, copii de vârstă preșcolară, educatori.

Интеграция системы образования Украины в европейское образовательное пространство приводит к необходимости внедрения в работу с детьми инновационных технологий способствующих быстрому приобретению и усвоению знаний, формированию у детей «гибких навыков» (англ. «soft skills»): скорость адаптации, коммуникация, работа в команде, лидерство, дисциплинированность, эмоциональный интеллект и т.д. Осуществление намеченной цели ставит перед педагогами задачи модернизации системы образования на всех уровнях (начиная с дошкольного).



Здесь уместно обратить внимание, что одной из эффективных технологий осуществления образовательной деятельности соответствующей личностно-ориентированному подходу к предоставлению учебной информации детям, формированию у них практических навыков взаимодействия с социумом для получения необходимого опыта в социальных и демократических моделях поведения, является проектная технология. Разработчиками проектной технологии (или метода проектов) выступили Дж. Дьюи и В. Килпатрик, они выдвинули идею организации обучения детей на активной основе, через практическую деятельность, направляемую познавательным интересом и формирующую детскую инициативу.

Особенностям организации проектной деятельности детей дошкольного возраста посвящены исследования: К. Андросович, М. Анощенко, Э. Байрамовой, А. Боровлевой, М. Бурнышевой, Н. Бутенко, Н. Васильевой, А. Вераксы, Н. Вераксы, Н. Виноградовой, Т. Владимировой, Л. Гаращенко, Ю. Гладковой, А. Гелунова, И. Горбуновой, Е. Евдокимовой, В. Журавлевой, М. Захаровой, Л. Ивановской, И. Карапузовой, Л. Кисельевой, Л. Козак, И. Колесниковой, М. Колодзейского, М. Комратовой, Е. Костиной, И. Кравцовой, Н. Крончевой, М. Пшибыш-Зарембы, Н. Майгутяк, А. Майер, С. Модины, И. Молодушкина, Л. Морозовой, В. Павлюка, Н. Половниковой, Е. Панковой, О. Пьянзиной, Ю. Рюминой, Л. Савчук, Н. Твороговой, Л. Тимофеевой, Е. Убанкиной, Ю. Черкасова, И. Четвертухиной, Е. Четыриной, Л. Швайки и др.

Цель статьи: проанализировать особенности организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в условиях ДООУ.

Н. Пахомова отмечает, что современное осмысление проектной технологии и использование ее в работе с детьми основывается на тезисе «все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» [10, с. 66].

С. Боднар [1] рассматривает понятие «проектная технология» как «достижение дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом».

В исследовании Л. Ивахновой и А. Кучеровой [3] дефиниция «проектная технология» рассмотрена как «обучение, при котором обучающиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и последовательной реализации этапов исследовательской деятельности, направленной на создание проекта».



М. Щегленко [15] понятие «проектная технология» рассматривает как «технология обучения, что предполагает ориентированность на самостоятельную деятельность учащихся (по одному или в группах) направленную на создание, какого либо продукта, и проходящую с временными и ресурсными ограничениями».

С. Созонова утверждает, что «проектная технология является в первую очередь личностно-ориентированной технологией, в центре которой стоит обучаемый. Основу технологии составляет деятельность самого обучаемого, направленная на развитие учебных, познавательных, творческих способностей. Педагог выступает в роли организатора-наставника, организатора-консультанта» [14, с. 95].

В. Никишина [8] понятие «проектная технология» определяет как «взаимодействие в ходе обучения и обучение в системе социального взаимодействия, при котором обучаемые принимают и выполняют различные социальные роли (организатора, лидера, исполнителя и др.) и готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия».

Под понятием «проектная деятельность» О. Карабин понимает «конструктивную и продуктивную деятельность личности, которая направлена на разрешение жизненно значимой проблемы, достижения конечного результата в процессе целеполагания, понимания и осуществления проекта» [4, с. 437].

Вышесказанное позволяет полагать, что «проектная технология» в целом направлена на решение детьми практических проблемных заданий, знание исследуемого материала, умение анализировать конкретную задачу и требующая творческого подхода для создания конкретного конечного продукта. Проектная деятельность детей дошкольного возраста рассматривается как специально организованная, совместная работа детей, родителей, педагогических работников с определенной целью, по определенному плану, направленная на достижение заранее определенного результата по любому направлению содержания образования и возможностью использования полученных знаний на практике.

А. Майер обуславливает отличия проектных технологий от других инновационных технологий используемых в условиях ДОУ:

- «практичность использования воспитанниками полученных знаний и умений;
- промежуточность постановки задач, возможность их варьирования, усиливающая независимость и творчество дошкольников;



- интерес к деятельности, обеспечивающий открытый результат, личная направленность на него» [6, с. 8].

Многочисленные исследования показывают, что существуют разнообразные подходы к классификации проектных технологий. Например, Е. Полат [12] выделяет классификацию проектов на основе типологических признаков:

1. «Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий);

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).

4. Характер контактов (среди участников образовательного учреждения, города, региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность проекта».

Н. Пелагейченко [11] также выделяет «типы проектов по характеру доминирующей деятельности:

1. Исследовательский проект. Проект подчинён логике исследования и имеет соответствующую структуру: определение темы исследования, аргументация её актуальности, определение предмета и объекта, задач и целей, определение методологии исследования, выдвижение гипотез, касающихся проблемы, и разработка путей её решения, определение новых проблем для дальнейшего развития исследования.

2. Поисковый проект. Основой реализации проекта является поисковая деятельность учащихся, а результатом – найденная информация (объект).

3. Творческий проект. Акцент делают на творческом оформлении результатов проекта, который требует продуманной структуры в виде сценария, рукописного журнала, видеофильма, альбома, газеты, статьи, репортажа.

4. Игровой проект. Участники берут себе определённые роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Участники имитируют социальные и деловые отношения, которые затрудняют вымышленными ситуациями.



5. Практико-ориентированный проект. Организация координационной работы протекает в виде поэтапных обсуждений и презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику.

6. Информационный проект. Проект направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении, его анализ и обобщение фактов.

7. Конструкторский проект. Основой проекта является конструкторская деятельность, предусматривающая разработку нового устройства, детали или их усовершенствование» [11, с. 6].

В исследовании Е. Евдокимовой [2] выделена следующая классификация типов проектов для детей дошкольного возраста:

- «по доминирующей деятельности (исследовательские, информационные, творческие, игровые, приключенческие, практико-ориентированные);
- по характеру контактов (внутри одной возрастной группы, в контакте с другой возрастной группой, внутри ДООУ, в контакте с семьей, учреждениями культуры, общественными организациями);
- по характеру содержания (ребенок и семья, ребенок и природа, ребенок и рукотворный мир, ребенок и общество и его культурные ценности);
- по количеству участников (индивидуальный, парный, групповой, фронтальный);
- по характеру участия ребенка в проекте (заказчик, эксперт, исполнитель, участник от зарождения до получения результатов);
- по продолжительности (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный)».

В исследованиях Н. Половниковой [13] и Л. Швайки [7] выделены следующие типы проектов используемых в ДООУ:

- «исследовательские, предполагают проверку некоего предположения (гипотезы) с использованием наблюдения или эксперимента, оформление результатов в виде детского дизайна;
- информационные (ознакомительно-ориентированные), направлены на сбор и анализ информации о каком-либо явлении, объекте, анализ и обобщение фактов, которые предназначены для широкой аудитории;



- творческие проекты направлены на совместное творчество детей и взрослых, они могут выполняться в игровой форме. Оформление результатов необходимо объединить в четкую продуманную структуру в виде сценария;
- ролевые, игровые проекты – участники проигрывают разнообразные роли (дети входят в образ персонажа и по своему решают разнообразные проблемные ситуации);
- литературно-творческие проекты – дети разновозрастных групп объединяются для написания рассказа, сказки, стихотворения» [13, с. 6; 7, с. 21-22].

Все эти исследования позволяют сделать вывод, что выделение этапов проектной деятельности педагогов и детей зависит от выбранного типа проекта. К настоящему моменту выделяют следующие этапы в структуре проектной деятельности: определение проблемы, выделение основных задач, анализ проектного задания, оформление и презентация результатов, рефлексия (анализ успехов и ошибок). Отметим, что итогом проектной деятельности является конечный продукт (творческий сценарий, результаты эксперимента, написание книги сказок и рисунков и др.).

В исследовании Н. Половниковой [13] описаны следующие этапы работы детей над проектом в условиях ДОУ:

- «целеполагание – педагог помогает ребенку выбрать наиболее актуальную и посильную для него задачу на определенный период времени;
- разработка проекта – составление плана деятельности по достижению цели: к кому обратиться за помощью (взрослому); в каких источниках можно найти информацию; какие предметы использовать (принадлежности, оборудование); с какими предметами научиться работать для достижения цели;
- выполнение проекта – практическая часть;
- подведение итогов – определение задач для новых проектов».

Завершая характеристику этапов проектной деятельности детей дошкольного возраста, обратим внимание, что она не носит догматический характер. В зависимости от выбранного типа проекта по доминирующей деятельности и взаимосвязью его составляющих можно добавлять или убирать этапы, но наличие презентации результата проектной деятельности остается неизменным.

И. Колесникова отмечает, что «каждому педагогу необходимо уметь пользоваться проектной деятельностью в ее различных вариантах» [4, с. 4]. Организация проектной деятельности детей в условиях ДОУ требует подготовки воспитателей, важными



компонентами которой являются: организация исследовательской деятельности детей (формулирование проблемы, постановки задач исследования, планирование детской деятельности, поиск необходимой информации, оформление и презентация результатов), создание развивающей предметно-познавательной среды (наличие дидактических материалов, игрушек и пособий и др.), работа с родителями и педагогическими работниками (целенаправленное просвещение и привлечение родителей, педагогического коллектива к участию в проектной деятельности детей).

В этой связи, планируя проектную деятельность воспитатель:

- выбирает тип проекта на основе задач образовательного процесса;
- разрабатывает алгоритм работы над проектом (тема, цель, задачи, гипотеза, ход проектной деятельности, результат);
  - подключает дополнительных специалистов (психолог, музыкальный руководитель, методист и др.);
  - в зависимости от темы проекта использует разнообразные формы и методы работы с детьми (чтение художественной литературы, демонстрацию познавательных видеоматериалов, проведение опытов, интегрированных занятий, игр (дидактические, сюжетно-ролевые, театрализованные, компьютерные и др.);
  - подключает родителей к совместной работе над проектом (сбор исследуемых материалов, разработка костюмов и масок, составление рассказов, участие в презентации проекта и др.).

Рассмотрим критерии эффективности организации проектной деятельности детей в условиях ДОУ:

- желание детей принимать участие в проектной деятельности, предпочтение детьми типа проекта, вовлеченность;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей при определении темы и заданий проекта;
- социальная активность ребенка (взаимодействие ребенка с взрослыми и сверстниками, умение выходить с конфликтных ситуаций, договариваться, просить о помощи);
- самостоятельность при выполнении заданий проекта и оформлении результатов, предложение различных вариантов решения проблемы;





- умения презентовать результаты проекта (выразительность выступления), оценить проделанную работу (описать полученный продукт, высказать впечатления о проделанной работе, трудности с которыми столкнулись).

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее, что проектная технология позволяет эффективно организовать образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста, которая достигается в процессе коллективной работы (дети, воспитатель, родители, специалисты в сфере дошкольного образования) над определенной проблемной ситуацией. При целенаправленном, планомерном, последовательном вовлечении детей в активную самостоятельную проектную деятельность в соответствии с их мотивами и интересами, у них повышается познавательная инициатива, что способствует приобретению навыков анализа информации, планирования деятельности, работы в группе (помогает преодолеть процесс социальной адаптации), развитию логического мышления и творческих способностей.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. БОДНАР, С. С. Методика проектного обучения. URL: [https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/272574/mod\\_resource/content/2/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F1.pdf](https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/272574/mod_resource/content/2/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F1.pdf) (дата обращения 05.01.2021)
2. ЕВДОКИМОВА, Е. С. Технология проектирования в ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2006. 64 с.
3. ИВАХНОВА, Л. А., КУЧЕРОВА, А. В. Проектное обучение в художественном образовании. *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28571> (дата обращения 05.01.2021)
4. КАРАБІН, О. Й. Проектна діяльність у формуванні професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 436-440.
5. КОЛЕСНИКОВА, И. А., ГОРЧАКОВА-СИБИРСКАЯ, М. П. Педагогическое проектирование. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
6. МАЙЕР, А. А. Проекты во взаимодействии ДОУ и семьи. Управление дошкольным образовательным учреждением: научно-практический журнал. 2008. № 3. С. 8–12.
7. Метод проектів у діяльності дошкільного закладу/ Укладач: Л. А. Швайка. Харків: Основа, 2010. 203 с.
8. НИКИШИНА, В. О. Образовательно-воспитательный проект как технология развития коммуникативной компетенции. URL: [https://pgu.ru/upload/iblock/6a8/uch\\_2010\\_ii\\_00025.pdf](https://pgu.ru/upload/iblock/6a8/uch_2010_ii_00025.pdf) (дата обращения 05.01.2021)



9. Основы проектной деятельности : учебно-методическое пособие / сост. И. М. Дудина . Ярославль : ЯрГУ, 2019. 28 с.
10. ПАХОМОВА, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.
11. ПЕЛАГЕЙЧЕНКО, Н. Л. Метод проектов. Классификация и структура школьных исследований. Технология. Всё для учителя. 2013. № 4. С. 2-8.
12. ПОЛАТ, Е. С. Метод проектов. URL: <http://skola2.narod.ru/teach/methodpr.html> (дата обращения 05.01.2021)
13. ПОЛОВНИКОВА, Н. Л. Технология проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста. Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2019. 28 с.
14. СОЗОНОВА, С. Д. Использование технологии проектного обучения на уроках в начальной школе. *Теория и практика образования в современном мире*. Чита: Молодой ученый, 2018. С. 95-97.
15. ЩЕГЛЕНКО, М. В. Проектные методы. Молодой ученый. 2012. №7. С. 31-50.



**SENSUL ÎN VIAȚĂ LA VÂRSTA A TREIA**  
**STADIU DE DEZVOLTARE A PERSONALITĂȚII UMANE**  
**MEANING IN LIFE IN ELDERLY**  
**STAGE OF HUMAN PERSONALITY DEVELOPMENT**

*Voicu Florin Marius*, doctorand în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău, psiholog specialist, D.G.A.S.M.B., Bucureşti, România.

**CZU: 159.923.2(053.9)**

**Rezumat**

Psihiatrul austriac Viktor Frankl este printre primii cercetători ai sensului vieții. Studiile sale demonstrează importanța trăirii unei vieți cu sens (Frankl, 1963).

Sensul în viață a devenit un concept psihologic important în cercetarea echilibrului emoțional de-a lungul vieții și determinant pentru sentimentul unei vieți împlinite la vârsta a treia.

Cercetările lui Michael F. Steger demonstrează că oamenii care au un sens al vieții, semnificație și scop se simt în general mai fericiți și mai mulțumiți zilnic, mai puțin deprimați, anxioși și sunt mai puțin susceptibili să se angajeze în comportamente de risc.

Modelul bunăstării psihologice cu șase factori este o teorie dezvoltată de Carol Ryff (Carol Ryff, 1989).

Sensul vieții este abordat în funcție de vârste, dinamica pe vârste.

Etapele de dezvoltare evidențiate de Erik Erikson acordă o importanță deosebită semnificației acordate vieții trăite în stadiul de dezvoltare denumit sugestiv "Integritate vs Disperare".

Teoriile asupra îmbătrânirii evidențiază termenii de „salutogeneza” și „patogeneza” (Antonovsky, 1979) ce presupun perspective diferite asupra vieții.

Teoriile sunt de acord că sensul în viață este un concept important în ontogeneza personalității umane, fiind necesar pentru bunăstarea generală a individului (Carol Ryff) reflectându-se în starea de sănătate fizică și dispoziția emoțională prezentă (status).

Ceea ce este important, ca și concluzie, este că toți factorii psihologici sunt implicați în sensul acestei vieți. În măsura în care omul are un sens, întreaga sa structură psihică participă să se realizeze. Studiul actual subliniază schimbările ce apar la nivelul personalității individului la vârsta a treia și mecanismele psihologice cu rol adaptativ în acest sens.

**Cuvinte cheie:** sensul în viață, vârsta a treia, dispoziția, bunăstarea psihologică

**Abstract**

Austrian psychiatrist Viktor Frankl is among the first researchers of the meaning of life. His studies demonstrate the importance of living a meaningful life (Frankl, 1963).

Meaning in life has become an important psychological concept in the research of emotional balance throughout life and decisive for the feeling of a fulfilled life in old age.

Michael F. Steger's research shows that people who have a meaning in life, sense, and purpose generally feel happier and more satisfied daily, less depressed, anxious, and less likely to engage in risky behaviors.

The six-factor model of psychological well-being is a theory developed by Carol Ryff (Carol Ryff, 1989).

The meaning of life is studied according to age, age dynamics.

The stages of development highlighted by Erik Erikson attach special importance to the meaning given to life lived in the developmental stage suggestively called "Integrity vs. Despair".

Theories on aging highlight the terms "salutogenesis" and "pathogenesis" (Antonovsky, 1979) that imply different perspectives on life.

Theories agree that meaning in life is an important concept in the ontogenesis of the human personality, necessary for the general well-being of the individual (Carol Ryff) being reflected in the state of physical health and the present emotional disposition (status).

What is important, as a conclusion, is that all psychological factors are involved in the meaning of this life. To the extent that man has a meaning, his entire psychic structure participates in its realization.

The current study highlights the changes that occur in the personality of the individual in old age and the psychological mechanisms with an adaptive role in this regard.



**Keywords:** meaning in life, old age, mood, psychological well-being

## **Introducere**

Viktor Frankl este recunoscut ca fiind printre primii ce au cercetat subiectul sensului vieții sugerând că oamenii au nevoie de sens în viață. Oamenii au nevoie de a da un sens vieții iar această motivație a denumit-o “dorința de sens” (1959/2006, 1969).

Numeroase studii au evidențiat importanța trăirii unei vieți cu sens pe toată durata existenței individului.

Căutarea sensului în viață este o provocare care începe în adolescență, continuă cu o intensitate variabilă, depinde de preocupare, uneori doar în fundalul gândurilor, altădată chiar fără a fi conștientizată (Weiss, & Bass, 2002).

Cercetările empirice asupra sensului în viață au demonstrat asocierea cu echilibrul emoțional și sănătatea, în timp ce lipsa de semnificație a fost asociată cu ideea suicidului și cu diverse tulburări psihologice.

## **1. Teorii relevante**

Viktor Frankl este de acord cu conceptul de inconștient al lui Sigmund Freud, dar consideră voința către sens mai importantă decât plăcerea (Frankl, 1963). Această concluzie o regăsim și la Max Scheler, mentorul sau, în clasificarea valorilor unde plăcerea are ultimul loc în ierarhia valorilor.

Conform teoriei lui Victor Frankl și clasificării lui Max Scheler valorile spirituale sau universale sunt cele care duc la adevăratul sens al vieții iar conștientizarea sensului duce la evoluție spirituală și vindecare. Potrivit lui Frankl valorile durabile sunt implicarea în lucrări creative sau fapte de bunătate, aprecierea iubirii, bunătății, adevărului sau frumuseții, precum și atitudine curajoasă față de dificultățile vieții. Acestea pot fi numite valori universale, morale sau universal valabile pentru omenire. Conexiunea dintre valori și semnificații, este faptul că valorile sunt sensuri potențiale, sensuri ce nu au fost realizate la nivel individual. Valorile sunt trasee către descoperirea sensurilor vieții în fiecare moment. Frankl (1966) în contradicție cu teoria lui Abraham Maslow (1968; 1971) afirma că oamenii, în contrast cu animalele, sunt capabili să depășească în mod voluntar satisfacția nevoilor mai mici și pot transcende direct către împlinirea valorilor superioare. Logoterapia, dezvoltată de Franklin, este o formă de terapie existențială, ce își are originea în noțiunile aduse de Sartre și alți filosofi existențialiști, afirmă că tensiunile și conflictele interne decurg din confruntarea individului cu provocările specifice vieții. Logoterapia promovează noțiunea de eudaimonic.



Abordarea eudaimonică susține ideea că fericirea este obținută atunci când indivizii trăiesc viața în conformitate cu „Sinele adevărat”, inclusiv experiența autoactualizării Sinelui, a sensului, scopului și angajamentului (Ryan & Deci, 2001). Această abordare este continuată de Michael F. Steger care se concentrează tot pe sensul prezent al vieții și resemnificarea vieții trăite.

La Michael Steger concepția tridimensională a sensului vieții (înțelegere, scop și semnificație) se concentrează pe sensul personal, particular al sensului vieții, ce este esențial pentru individ. Este astfel în acord cu teoria lui Frankl care spune că sensul în viață este un proces de descoperire și ceea ce contează nu este sensul vieții în general, ci mai degrabă sensul specific al vieții unei persoane la un moment dat.

Am ales drept paradigmă a cercetării Modelul Prezenței și Căutării elaborat de Michael F. Steger (Steger, & colab. 2008a), care are la bază asumția că sensul în viață este important pentru ființa umană; atunci când oamenii simt că viața lor este puțin semnificativă sau când își pierd sensul, îl vor căuta. Este astfel în acord cu teoria lui Frankl, care se referă la căutarea sensului ca la o motivație umană principală.

Teorii psihologice și cercetări privind vârsta a treia.

Psihologia vârstei a treia studiază schimbările de comportament după vârsta adultă tânără.

Psihologia îmbătrânirii se focusează pe două etape ale vieții, dezvoltare și îmbătrânire, care sunt descrise ca două procese succesive de schimbare în timp, cu punctul de tranziție sau vârful la maturitate (Schroots, J, 1996).

Procesele de dezvoltare și îmbătrânire sunt diferite de la un individ la altul (Schroots, J, 1996). Deteriorarea cognitivă la vârsta a III-a este un proces accelerat de prezența bolilor cum ar fi Alzheimer sau alte tipuri de demențe.

Există perspective diferite asupra îmbătrânirii, de exemplu Antonovsky (1979) a studiat conceptul de salutogeneză în contrast cu termenul de patogeneză. O perspectivă salutogenetică se concentrează pe sănătate și nu pe boală, pe reziliență, resurse interioare (Aléx, 2010), forță interioară (Nygren, 2007), simțul coerenței (Antonovsky, 1979) și scopul în viață (Frankl, 1959).

Erikson (1963) susține că problemele dezvoltării unui sens al vieții se pot regăsi în fazele de formare a identității, intimitate, realizare și integritate a vieții. Etapele de dezvoltare acordă o importanță deosebită preocupărilor Sinelui și Ego-ului la bătrânețe. Integritatea se manifestă în acceptarea personală a trecutului, prezentului și viitorului perceput din propria viață (Erikson, Erikson și Kivnick, 1986). Acceptarea trecutului înseamnă să nu te concentrezi excesiv pe regretele, amintirile dureroase sau secrete și rezolvarea conflictelor din trecut cu familia sau prietenii (Torges,



Stewart și Duncan, 2008). Acceptarea prezentului implică a fi mulțumit pentru modul în care viața este mai degrabă decât cum ar putea fi ea și, prin urmare, să nu lupți mental împotriva inevitabilității circumstanțelor actuale ale vieții (Viney & Tych, 1985).

## **2. Definirea conceptelor**

### Conceptul de „Sens în viață”

Majoritatea cercetătorilor au definit sensul în viață că fiind o credință (a unei persoane) ce face parte dintr-un model al Universului în care viața are un sens (Majerníková, L. & Obročníková, A, 2017).

„Găsirea sensului în viață nu înseamnă să ne simțim grozav tot timpul, fragilitatea existenței noastre este esențială pentru sensul ei. Semnificația, coerența și scopul sunt concepte cheie ale sensului în viață” (Michael F Steger). Sensul în viață este considerat că un indicator al funcționării pozitive (Diener și Seligman, 2004).

Componentele centrale în experiența sensului sunt sentimentul faptului că viața contează, identificarea unui sens al scopului, obținerea unei înțelegeri a sinelui și a vieții cuiva - au implicații directe asupra bunăstării (Steger, 2012).

În general rezultatele cercetării sugerează că „a face bine” poate fi o cale importantă prin care oamenii creează vieți cu sens și satisfăcătoare (Steger, Kasdan și Oishi, 2008b).

### Conceptul de „Bunăstare”

Bunăstarea poate fi definită că răspunsul emoțional al individului la cum este viața lui, percepția subiectivă a vieții.

Abordarea hedonică se concentrează pe fericire, definind bunăstarea în termeni de atingere a plăcerii și evitarea durerii (Kahneman et al., 1999). Abordarea eudaimonică se referă la semnificație și la realizarea sinelui atunci când bunăstarea este văzută că funcționarea deplină a persoanei (Ryan și Deci, 2001). Comportamentul hedonic îndeplinește o funcție de reglare a emoțiilor, fiind un predictor pentru afecte pozitive, nepăsare și vitalitate.

Comportamentul eudaimonic este relaționat cu sensul în viață și experiență crescută. Starea de bine eudaimonică este legată de activități care conduc la realizarea de sine și dezvoltarea personală, obiective și creștere.

Atât comportamentele hedonice cât și cele eudaimonice sunt considerate predictor ai afectelor pozitive. Implicarea oamenilor în comportamente eudaimonice a fost asociată cu bunăstarea.



Cercetările actuale privind sensul în viață au la bază teoriile psihologice ale bunăstării, în special a bunăstării eudaimonice (Steger, Kasdan și Oishi, 2009). Teoriile se centreză pe dezvoltarea ființei umane, atingerea potențialului maxim că ființa umană. Atingerea nivelului optim de funcționare este asociată cu sensul în viață.

În unele teorii, sensul sau scopul în viață este o caracteristică definitorie a bunăstării, nu se poate considera că o persoană a obținut bunăstare dacă nu simte că viața are sens sau scop (Ryff & Singer, 1998).

### **3. Cercetări**

Cercetările demonstrează că o viață plină de sens este mai satisfăcătoare decât o viață centrată pe plăcere (Park, Park, & Peterson, 2010). Evenimentele din viață extrem de stresante tind să perturbe sensul în viață al oamenilor (Naghiyae, M., Bahmani, B., & Asgari, A. 2020). Independent de vârstă, gen, nivel de studii și statut socio-economic, sentimentul că viața are valoare și merită trăită este corelat cu: relații personale mai strânse, implicare socială, sănătate mentală și fizică mai bună, stil de viață sănătos (Steptoe, Andrew & Fancourt, Daisy, 2019).

Studiile au legat sensul în viață de afect și emoțiile pozitive (Steger și colab., 2006; Steger, Kashdan, Sullivan și colab., 2008a). Rezultatele unei cercetări au evidențiat legătura între sensul vieții și echilibrul psihologic în rândul rezidenților vârstnici (O'Conner & Vallerand, 1998). Mai multe studii au raportat o legătură între sensul vieții și satisfacția vieții (Shmotkin, & Ryff, 2002; Steger, Kashdan și colab., 2008b).

Sensul în viață este asociat cu stima de sine (Ryff, 1989; Steger & colab., 2006). Sensul în viață asociat cu speranță și un optimism mai mare (Mascaro & Rosen, 2006). Legătura sensului în viață cu afectul pozitiv a fost evidențiată în rândul vârstnicilor respondenți americani și taiwanezi (Chang & Dodder, 1983).

Conform unei meta-analize, există o strânsă corelație între sensul vieții și afectivitatea pozitivă la adulții în vârstă (Pinquart, 2002).

### **4. Concluzii**

Persoanele cu un nivel ridicat de sens în viață sunt mai bine dotate pentru a depăși provocările vieții, există legături puternice între sensul vieții și o mulțime de alți indicatori ai bunăstării. Cercetările confirmă sensul în viață drept o resursă principală în lupta zilnică cu bolile specifice vârstei a treia și ca o sursă de energie motivațională în direcția schimbării individului.





## BIBLIOGRAFIE

1. ALEX, L. (2010). Resilience among very old men and women. *Journal of Research in Nursing*. 15. 419-431. 10.1177/1744987109358836. [accesat 05.02.2021] Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/258156166\\_Resilience\\_among\\_very\\_old\\_men\\_and\\_women/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/258156166_Resilience_among_very_old_men_and_women/citation/download)
2. ANTONOVSKY, A. (1980). *Health, stress, and coping*. [accesat 05.02.2021]  
Disponibil: <https://archive.org/details/healthstresscopi00antorich/page/n279/mode/2up>
3. DIENER, E., & SELIGMAN, M. E. P. (2004). Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. [accesat 05.02.2021] Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
4. ERIKSON, E. H., ERIKSON, J. M., & KIVNICK, H. Q. (1986). *Vital involvement in old age: The experience of old age in our time*. New York, NY: W. W. Norton & Company. [accesat 06.02.2021]  
Disponibil: [Google Scholar] [https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=LWg-AAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&ots=6cAScRmWnC&sig=WlpbuXIJ4Qo7Pe7qBBRX7DAqTb4&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=LWg-AAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&ots=6cAScRmWnC&sig=WlpbuXIJ4Qo7Pe7qBBRX7DAqTb4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
5. FRANKL, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. 3rd ed. New York: Simon & Schuster. [accesat 05.02.2021]  
Disponibil: <https://www.pdfdrive.com/mans-search-for-meaning-e188905816.html>
6. FRANKL, V. E. (1966). Self-Transcendence as a Human Phenomenon. *Journal of Humanistic Psychology*, 6(2), 97–106. [accesat 06.02.2021]  
Disponibil: <https://doi.org/10.1177/002216786600600201>
7. JOHANNES J. F. SCHROOTS, PhD, Theoretical Developments in the Psychology of Aging, *The Gerontologist*, Volume 36, Issue 6, December 1996, Pages 742–748, [accesat 05.02.2021]  
Disponibil: <https://doi.org/10.1093/geront/36.6.742>
8. KEYES, COREY & SHMOTKIN, DOV & RYFF, CAROL. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of personality and social psychology*. 82. 1007-22. 10.1037/0022-3514.82.6.1007. [accesat 05.02.2021]  
Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/11321311\\_Optimizing\\_Well-Being\\_The\\_Empirical\\_Encounter\\_of\\_Two\\_Traditions](https://www.researchgate.net/publication/11321311_Optimizing_Well-Being_The_Empirical_Encounter_of_Two_Traditions)
9. MAJERNÍKOVÁ, L. & OBROČNÍKOVÁ, A. (2017). Relationship between the quality of life and the meaning of life in cancer patient. *Pielęgniarstwo XXI wieku / Nursing in the 21st Century*. 16.



10.1515/pielxxiw-2017-0012. . [accesat 06.02.2021] Disponibil:

[https://www.researchgate.net/publication/321415127\\_Relationship\\_between\\_the\\_quality\\_of\\_life\\_and\\_the\\_meaning\\_of\\_life\\_in\\_cancer\\_patient/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/321415127_Relationship_between_the_quality_of_life_and_the_meaning_of_life_in_cancer_patient/citation/download)

10. NAGHIYAE, M., BAHMANI, B., & ASGARI, A. (2020). The Psychometric Properties of the Meaning in Life Questionnaire (MLQ) in Patients with Life-Threatening Illnesses. *The Scientific World Journal*, 2020, 1-8.

[accesat 07.02.2021] Disponibil: <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2020/8361602/>

11. PARK, N., PARK, M. and Peterson, C. (2010), When is the Search for Meaning Related to Life Satisfaction?. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2: 1-13. [accesat 05.02.2021]

Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01024.x>

12. PINQUART, M. Creating and maintaining purpose in life in old age: A meta-analysis. *Ageing Int.* **27**, 90–114 (2002). [accesat 07.02.2021] Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s12126-002-1004-2>

13. RYAN, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. [accesat 05.02.2021] Disponibil: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

14. RYFF, C.D. Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. *Int Rev Econ* **64**, 159–178 (2017). [accesat 05.02.2021]

Disponibil: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5645055/>

15. SCHROOTS, J. J. F. (1996). *Theoretical Developments in the Psychology of Aging*. In *The Gerontologist*, Volume 36, Issue 6, Pages 742–748. [accesat 06.02.2021] Disponibil:

<https://doi.org/10.1093/geront/36.6.742>

16. STEGER, M. & KASHDAN, T. & SULLIVAN, B. & LORENTZ, D. (2008a). *Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning*. *Journal of personality*. 76. 199-228. 10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x

[accesat 05.02.2021] Disponibil:

[https://www.researchgate.net/publication/5521509\\_Understanding\\_the\\_Search\\_for\\_Meaning\\_in\\_Life\\_Personality\\_Cognitive\\_Style\\_and\\_the\\_Dynamic\\_Between\\_Seeking\\_and\\_Experiencing\\_Meaning](https://www.researchgate.net/publication/5521509_Understanding_the_Search_for_Meaning_in_Life_Personality_Cognitive_Style_and_the_Dynamic_Between_Seeking_and_Experiencing_Meaning)

17. STEGER, M. F., KASHDAN, T. B., & OISHI, S. (2008b). Being good by doing good:

Eudaimonic activity and daily well-being correlates, mediators, and temporal relations. *Journal of Research in Personality*, 42, 22–42 [accesat 05.02.2021] Disponibil:



[https://www.researchgate.net/publication/222823819\\_Being\\_good\\_by\\_doing\\_good\\_Daily\\_eudaimonic\\_activity\\_and\\_well-being/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/222823819_Being_good_by_doing_good_Daily_eudaimonic_activity_and_well-being/citation/download)

18. STEGER, M. F., OISHI, S., & KASHDAN, T. B. (2009). *Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood*. *The Journal of Positive Psychology*. 4. 43-52. 10.1080/17439760802303127. [accesat 17.12.2020]

Disponibil:

[https://www.researchgate.net/publication/247520299\\_Meaning\\_in\\_life\\_across\\_the\\_life\\_span\\_Levels\\_and\\_correlates\\_of\\_meaning\\_in\\_life\\_from\\_emerging\\_adulthood\\_to\\_older\\_adulthood/link/55a6a70208ae51639c57392d/download](https://www.researchgate.net/publication/247520299_Meaning_in_life_across_the_life_span_Levels_and_correlates_of_meaning_in_life_from_emerging_adulthood_to_older_adulthood/link/55a6a70208ae51639c57392d/download)

19. STEPTOE, ANDREW & FANCOURT, DAISY. (2019). Leading a meaningful life at older ages and its relationship with social engagement, prosperity, health, biology, and time use. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 116. 201814723. 10.1073/pnas.1814723116. [accesat 05.02.2021] Disponibil: <https://www.pnas.org/content/116/4/1207>



## COPINGUL LA ADOLESCENȚII DELINCVENȚI COPING ON DELINQUENT TEENAGERS

Eliza Penelopa Nicolaescu, drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU : 159.922.763:343.915

### Rezumat

Acest articol prezintă date din cercetarea privind dezvoltarea personalității adolescenților delincvenți, realizată pe un eșantion de 210 adolescenți. Delicvența juvenilă se datorează incapacității de adaptare satisfăcătoare la mediu a adolescentului prin adoptarea unor strategii de coping disfuncțional. Ameliorarea vulnerabilităților de tip delincvent se face prin învățarea de noi strategii de coping în urma aplicării unui program de intervenție psihologică.

**Cuvinte cheie:** adolescenți, delincvență juvenilă, strategii de coping

### Abstract

This article presents data from the research on coping development of delinquent adolescents, conducted on a sample of 210 adolescents. Juvenile delinquency is due to the inability of the adolescent to adapt satisfactorily to the environment by adopting dysfunctional coping strategies. The amelioration of delinquent vulnerabilities is done by learning new coping strategies following the application of a psychological intervention program.

**Keywords:** adolescents, juvenile delinquency, coping strategies

### Introducere

Delincvența juvenilă este unul dintre cele mai incitante și mai influente domenii de cercetare în domeniul științelor comportamentale și a devenit un punct de interes pentru cercetările din psihologie și sociologie. Delincvența este o tulburare de conduită în tinerețe, iar discuția despre delincvența juvenilă acordă atenție tendințelor vârstei, dezvoltării morale și continuității și cursului comportamentului antisocial. În majoritatea modelelor etiologice ale delincvenței există cel puțin un accent pe factorii de stres. Cum contribuie factorii de stres la delincvență? Conform teoriei generale a presiunii sociale [8], o *presiune* este o situație în care individul nu este tratat în modul în care și-ar dori să fie tratat. *Presiunile obiective* sunt evenimente sau condiții considerate antagonice de aproape toți membrii unui grup. *Presiunile subiective* sunt evenimente sau condiții care îi displac individului care le experimentează. Presiunea ambelor tipuri crește posibilitatea unor rezultate emoționale negative. Teoria presiunilor sugerează că activitatea delincventă reduce presiunea cauzată de expunerea la stimuli negativi. Deoarece literatura de coping folosește atât termenii „presiune”, cât și „stres”, în scopul coerenței, termenul de stres va fi folosit pentru experiența cumulativă cauzată de expunerea la stresori.

Ne raliem opiniilor care promovează ideea că tinerii care sunt supuși unei game de factori stresanți din mediu trebuie să dezvolte abilități de coping. Importanța deținerii abilităților de a face față atunci când se confruntă cu factorii de stres este evidențiată prin constatarea că majoritatea tinerilor care cresc în medii cu risc ridicat depășesc dificultățile, duc o viață productivă și fără crimă și nu sunt nici delincvenți, nici patologici.



Expunerea la factorii de stres ai mediului, cum ar fi sărăcia, mediul violent, părinții săraci și abuzul părinților și traumele nu creează în mod direct rezultate psihologice și comportamentale negative, cum ar fi psihopatologia și delincvența, ci mai degrabă, rezultatele evaluate sunt asociate cu factorii de stres și stresul prin mediere și moderare. Copingul a fost conceptualizat ca o posibilă legătură în relația dintre factorii de stres, psihopatologie și delincvență. Coping-ul îi poate proteja pe indivizi în mod direct de influențele negative ale factorilor de stres, prin eliminarea sau schimbarea sursei stresului sau indirect prin schimbarea modului în care indivizii răspund la factorii de stres care nu pot fi eliminați [15].

*Coping adaptativ versus coping dezadaptativ.* Inerența problemei rolului de moderare și mediere a mecanismelor de coping a tinerilor delincvenți este problema adaptării versus a dezadaptării. În pofida accentuării timpurii a distincției între comportamentul de coping și rezultatul coping-ului, mai mulți cercetători au încercat să încorporeze dimensiunile pozitive și negative legate de coping în clasificările lor [11]. Absența unei nomenclaturi acceptate pe scară largă în domeniul copingului duce adesea la confuzii conceptuale în terminologie. De o importanță deosebită pentru această discuție este distincția dintre dimensiunile de abordare vs. evitare și dimensiunea adaptativă vs. dimensiunea inadaptativă. În adolescență, răspunsurile copingului de evitare constau în comportamente precum distragerea atenției, autocritica, abuzul de substanțe, învinovățirea celorlalți, negarea și gândirea dorințelor. Copingul de evitare poate fi deosebit de important pentru înțelegerea relației dintre un mediu cu stres ridicat și delincvență. Comportamentele evitante apar din necesitatea distanțării de presiunea unei situații stresante. Prin urmare, astfel de comportamente pot fi eficiente în tratarea factorilor de stres pe termen scurt.

Spre deosebire de distincția abordare-evitare, distincția dintre adaptarea adaptativă și adaptarea dezadaptativă poate fi înțeleasă ca un răspuns la întrebarea „cât de eficient este comportamentul de coping în îmbunătățirea rezultatului adaptării?” [15]. Există unele dovezi care să susțină ipoteza intuitivă că un coping evitant este în mare parte dezadaptativ, iar copingul de abordare este preponderent adaptativ. În același timp, cele mai evidente comportamente de coping ar putea fi adaptive în anumite circumstanțe. De exemplu, în contextul unei vecinătăți extrem de violente, astfel de comportamente care sunt incluse în copingul dezangajării mentale și comportamentale (de exemplu, evitarea anumitor locuri și evenimente, distanțarea de problemă) pot fi deosebit de importante în menținerea sănătății psihologice și fizice [5]. Prin urmare, dacă un coping evitant este sau nu adaptiv poate depinde de factorii situaționali și personali.



Complexitatea relației dintre mediul cu stres ridicat, coping și rezultate pentru tinerii cu risc crescut a fost un subiect de dezbatere important. Pe de o parte, s-a sugerat că, în contextul unui mediu cu stres ridicat, comportamente precum retragerea, țiptatul, distragerea atenției sau abuzul de substanțe pot oferi o ușurare imediată pe termen scurt. În același timp, expunerea cronică la un mediu violent din mediul urban contribuie la dezvoltarea unor strategii negative de coping, cum ar fi învinovățirea altora sau de sine, inacțiunea sau evitarea altora, care acționează ca un canal pentru efectele psihologice, cum ar fi TSPT, anxietate, depresie și tulburarea de conduită [10].

*Problematika studierii comportamentului delincvent ca mecanism de coping la adolescenți.* Deși au mai fost efectuate cercetări privind relația dintre comportamentul delincvent și coping, puține au vizat ca populație de cercetare adolescenții implicați în instanță. Studiile la scară largă asupra delincvenței [7] nu disting între cei care sunt sau nu implicați în sistemele de justiție juvenilă. Ca populație de cercetare, adolescenții implicați în instanță, includ indivizi care au fost arestați sau care se confruntă cu acuzații pentru comiterea sau săvârșirea presupusă de infracțiuni. Considerăm că avantajele metodologice și conceptuale implicate în cercetarea adolescenților aflați în anchetă judiciară sunt importante pentru contextul adaptativ. Considerăm că studierea copingului în context delicvențial juvenil ar trebui să țină cont de următoarele aspecte:

a. Eșantioanele de cercetare care nu sunt implicate în instanță sunt susceptibile de a include indivizi care demonstrează o infracțiune limitată la adolescență, un model care a fost recunoscut a fi substanțial diferit de delincvența persistentă pe tot parcursul vieții. În schimb, este probabil ca eșantioanele de persoane care sunt implicate în sistemul de justiție juvenilă, în special cele care sunt reținute sau încarcerate, să includă o proporție mai mare de persoane care sunt infractori care persistă pe parcursul vieții. Mai mult, introducerea în sistemul juvenil în sine poate crea un lanț de evenimente care crește probabilitatea de a dezvolta un model mai grav și mai persistent de ofensare.

b. În studiile pe eșantioane din populația generală de adolescenți, rata și tipul delincvenței sunt evaluate exclusiv prin utilizarea măsurilor de auto-raportare în încercarea de a măsura toată activitatea delincventă. Aceste studii nu fac diferența între comportamentele delicvente de auto-raportare și cele care au fost documentate în dosarele poliției și ale instanțelor judecătorești. S-a sugerat că această abordare este avantajoasă deoarece majoritatea comportamentului delincvent nu este documentat în dosarele poliției și, prin urmare, solicitarea auto-raportărilor oferă o bază mai largă în scopuri de cercetare [13]. În același timp, mizând numai pe măsurile de auto-raportare, acestea sunt supuse unor probleme de valabilitate rezultate din inexactități de memorie,



raportare selectivă, laudă și lipsă de cooperare. Direcționarea către o populație cu un istoric contravențional documentat poate furniza aspecte importante pentru modalitatea de completare a instrumentelor de auto-raportare în scopuri de comparație și validare.

c. Din cauza relației puternice dintre delincvență și factori de risc în comparație cu eşantioanele normative, adolescenții implicați în instanță pot fi un grup auto-selectat care a fost expus unui număr substanțial mai mare de factori de stres și factori de risc.

d. Adolescenții care sunt implicați în proceduri judiciare sunt un subgrup care, implicit, tinde să răspundă factorilor de stres în moduri considerate inadecvate din punct de vedere social [1]. Astfel, este probabil ca acest grup să posede în mod substanțial diferite repertorii de comportamente de coping.

e. Adolescenții implicați în instanță pot prezenta un risc deosebit pentru efecte psihologice negative. Indivizii aflați într-o într-o situație judiciară (cercetare) se pot afla în situația în care copingul anterior era adaptativ și ar putea fi necesară o ajustare rapidă pentru a se potrivi unor situații noi, cum ar fi un regim de restricții sub formă de probațiune sau condiții de încarcerare. Mai mult, în comparație cu adulții care sunt implicați în sistemul legal, infractorii adolescenți prezintă un risc mai mare de a dezvolta probleme de sănătate mintală continue ca urmare a dificultăților de gestionare a stresului suplimentar al arestării și a consecințelor juridice.

Ne propunem în această lucrare să cercetăm mecanismele de coping în relație cu dezvoltarea delincvenței la adolescenți.

**Instrumentul** folosit este CERQ (Chestionar de evaluare a copingului cognitiv-emoțional), un chestionar multidimensional, construit pentru a identifica strategiile de coping cognitiv-emoțional, pe care o persoană le folosește după ce a trăit anumite evenimente sau situații negative [9]. Un scor ridicat poate indica utilizarea frecventă a celui item ca strategie de coping cognitiv. Un scor scăzut indică utilizarea în mai mică măsură a acestei strategii. Chestionarul CERQ măsoară frecvența utilizării anumitor strategii, prin intermediul a 9 scale de evaluare:

1. Auto-culpabilizarea - se referă la gândurile prin care dăm vina pe propria persoană pentru ceea ce s-a întâmplat.
2. Acceptarea - se referă la gândurile prin care ne resemnăm în fața a ceea ce s-a întâmplat
3. Ruminarea - ne gândim în continuu la sentimentele și ideile asociate evenimentului negativ.
4. Refocalizarea pozitivă - ne gândim la lucruri plăcute și nu la evenimentul în sine
5. Refocalizarea pe planificare - ne gândim la pașii pe care îi vom urma pentru a ne confrunța cu evenimentul;





6. Reevaluarea pozitivă - prin care ne gândim să atribuim o semnificație pozitivă evenimentului, în termenii unei dezvoltări personale;
7. Punerea în perspectivă - gânduri prin care minimalizăm gravitatea evenimentului, atunci când îl comparăm cu alte evenimente;
8. Catastrofarea - accentuăm în mod explicit teroarea provocată de eveniment ;
9. Culpabilizarea - ne gândim să dăm vina pe ceilalți pentru cele întâmplate.

CERQ permite evaluarea a nouă tipuri de strategii de coping cognitiv, fiind astfel posibilă identificarea atât a vulnerabilităților (coping disfuncțional, asociat patologiei), cât și a punctelor tari (coping funcțional, asociat unei stări emoționale pozitive). Știind care sunt resursele cognitive ale unei persoane care se confruntă cu o experiență negativă de viață se poate interveni. Strategiile de coping se pot învăța, în consecință o persoană care are/adoptă un stil de coping care-l predispune la patologie sau îl face vulnerabil în fața unor experiențe negative de viață poate să învețe noi strategii de coping.

Dimensiunea cognitivă a coping-ului nu este singura existentă. Coping-ul este un proces care poate lua forma unor comportamente, emoții, cogniții, reacții fiziologice. Este un amestec de emoții, comportamente, cogniții, iar pentru a intervenii eficient avem nevoie de toate piesele puzzle-ului (cogniții, emoții, comportamente, reacții fiziologice ale organismului). Nu este suficient să cunoaștem dimensiunea cognitivă a coping-ului și să o ignorăm pe cea comportamentală sau emoțională. Mai rar se întâmplă ca o persoană să utilizeze un coping exclusiv cognitiv sau exclusiv comportamental. Strategiile de coping utilizate de o persoană într-o situație sunt mai degrabă complementare. Se amestecă în încercarea acelei persoane de a face față problemelor cu care se confruntă, iar pentru ca intervenția să fie cât mai eficientă trebuie investigate și celelalte dimensiuni ale coping-ului, ținând cont mai ales de relația existentă între cogniții, comportamente și emoții.

**Ipoteza** pentru această parte a cercetării constatative a fost presupunerea că adolescenții delincvenți folosesc strategii de coping diferite de cei non-delinvenți.

În urma aplicării testului CERQ cu privire la strategiile de coping s-a constatat că la stilul de coping *Autoculpabilizare* media adolescenților delincvenți a fost de  $M=4,51$ , la o abatere standard de 2,119, un scor de nivel scăzut ce arată că în fața unor evenimente negative, așa cum este expunerea la ancheta poliției nu se responsabilizează pentru situația trăită, vina fiind atribuită celor din jur și nu apar preocupări legate de gânduri care se referă la greșelile pe care o persoană le face. Adolescenții non-delinvenți au obținut o medie  $M=8,35$  la o abatere standard de 1,75



(Tabelul nr.1). Aceste scoruri la non-delinvenți sunt de nivel mediu. Între mediile obținute de cele două subgrupe există diferențe statistice semnificative, conform Tabelului nr.2 în care  $t=-14,480$  și  $p=0.0001$ .

La stilul de coping *Acceptare* s-au obținut scoruri la lotul adolescenților delinvenți cu o medie de  $MD=8,31$  și o abatere standard de  $1,67$  ce indică un nivel mediu, în care acești adolescenți adoptă, dar nu frecvent acest stil de coping care constă în gânduri datorită cărora ne resemnăm față de ceea ce s-a întâmplat și acceptăm situația, gândindu-ne că aceasta nu mai poate fi schimbată și că viața continuă. Și lotul de adolescenți non-delinvenți obțin aici tot un scor de nivel mediu  $MnD=8,94$  la o abatere standard de  $2,029$ . Între rezultatele celor două loturi nu se realizează o diferență semnificativă statistic, obținându-se un scor  $t=-2.415$  și un  $p=0.17$ .

Stilul de coping *Ruminare* înregistrează ca scoruri la adolescenții delinvenți o medie  $MD=2.99$  la o abatere standard de  $1.039$  ce se încadrează într-un nivel foarte scăzut și ne arată că acești adolescenți nu folosesc niciodată preocupați de sentimentele și gândurile pe care le asociază unui eveniment negativ, neasumându-și responsabilitatea. Lotul non-delinvenților obțin scoruri cu o medie de  $MnD=7,43$  și o abatere standard de  $2.383$  situându-se și aceștia la un nivel sub mediu ce indică neadoptarea frecventă a acestui stil de coping. Dar între cele două loturi apar diferențe statistice semnificative având un scor  $t=-17.303$  și  $p=0.0001$ .

În ceea ce privește stilul de coping *Refocalizare pozitivă*, lotul de adolescenți delinvenți obțin scoruri de nivel scăzut, media fiind  $MD=5,14$  la o abatere standard de  $2,044$ . Aceste scoruri ne arată că delinvenții au un nivel redus al stării emoționale de bine, față de adolescenții non-delinvenți a căror scoruri ating o medie de  $MnD=8,99$  și o abatere standard  $2.934$ . Între cele două stiluri de coping apar diferențe statistice semnificative între grupuri cu  $t=-10.977$  și  $p=0.0001$ .

Copingul *Refocalizare pe planificare* înregistrează la grupul de delinvenți un nivel mediu cu o medie  $MD=9,03$  și abatere standard de  $3,222$ , apropiată de scorurile obținute de grupul de non-delinvenți, care se încadrează în același nivel  $MnD=9.13$ , între cele două grupuri, neexistând diferențe statistice  $t=-.222$  și  $p=.824$ . Toți acești tineri nu aleg frecvent să se gândească la pașii pe care trebuie să îi urmeze pentru a face față unui eveniment negativ sau atunci când se gândesc la un plan prin care să schimbe o situație.

Stilul de coping *Reevaluare Pozitivă* înregistrează ca scoruri la adolescenții delinvenți o medie  $MD=5,18$  la o abatere standard de  $2,203$  ce se încadrează într-un nivel scăzut și ne arată că acești adolescenți nu sunt niciodată preocupați de acest stil de coping, neasumându-și responsabilitatea. Lotul non-delinvenților obțin scoruri cu o medie de  $MnD=9.24$  și o abatere



standard de 4.207 situându-se și aceștia la un nivel mediu ce indică adoptarea acestui stil de coping. Dar între cele două loturi apar diferențe statistice semnificative având un scor  $t=-17.303$  și  $p=0.0001$

La stilul de coping Punerea în Perspectivă media adolescenților delincvenți a fost de  $MD=2.17$ , la o abatere standard de 1.014, un scor de nivel foarte scăzut. Punerea în perspectivă se referă la acele gânduri prin care se reduce nivelul de gravitate al evenimentului, prin comparația cu alte evenimente și se pune accentul pe faptul că există și lucruri mai grave în lume. Un scor scăzut indică utilizarea în mai mică măsură a acestei strategii la adolescenții delincvenți. Lotul non-delincvent obține o medie de  $MnD=10,21$  cu abatere standard de 4.277 și un nivel peste mediu, indicând că aceștia folosesc frecvent acest stil de coping. Am găsit diferențe semnificative între cele două grupuri de adolescenți la acest factor  $MD=2.17$ ,  $MnD=10.21$  cu  $t=-18.502$  și  $p=0.0001$ .

Analizând copingul de tip *Catastrofic* identificăm la grupul delincvenților o medie  $MD=1.81$  cu o abatere standard de doar 0.87 ce indică ca un nivel extrem de scăzut și arată că acești tineri nu folosesc în fața unui eveniment negativ, aproape deloc în tipul de gândire recurent centrat pe cât de teribil a fost evenimentul trăit și la faptul că este cel mai crunt/groaznic lucru care se putea întâmpla, că este mult mai grav decât ceea ce li s-a întâmplat altora. Însă adolescenții non-delincvenți se identifică cu acest stil de gândire obținând o medie de  $MnD=7.09$  și o abatere standard de 2.74. Între cele două stiluri de coping apar diferențe statistice semnificative între grupuri cu  $t=-18.584$  și  $p=0.0001$ .

Adolescenții delincvenți adoptă cel mai frecvent ca *stil de coping responsabilizarea celorlalți* pentru cele întâmplate. Culpabilizarea celorlalți apare atunci când îi învinovățim pe ceilalți pentru ceea ce ni s-a întâmplat, atunci când îi facem pe ceilalți responsabili pentru ceea ce s-a întâmplat și/sau atunci când ne gândim la greșelile pe care le-au făcut ceilalți în această privință. Media obținută de aceștia este de 9,61 cu abatere standard de 4,46 față de cei non-delincvenți care obțin o medie de 6,36 cu abatere standard 2,12. Am găsit diferențe semnificative între cele două grupuri de adolescenți la acest factor  $MD=9.61$ ,  $MnD=6.36$ ,  $t=6.79$ ,  $p=0.0001$ .

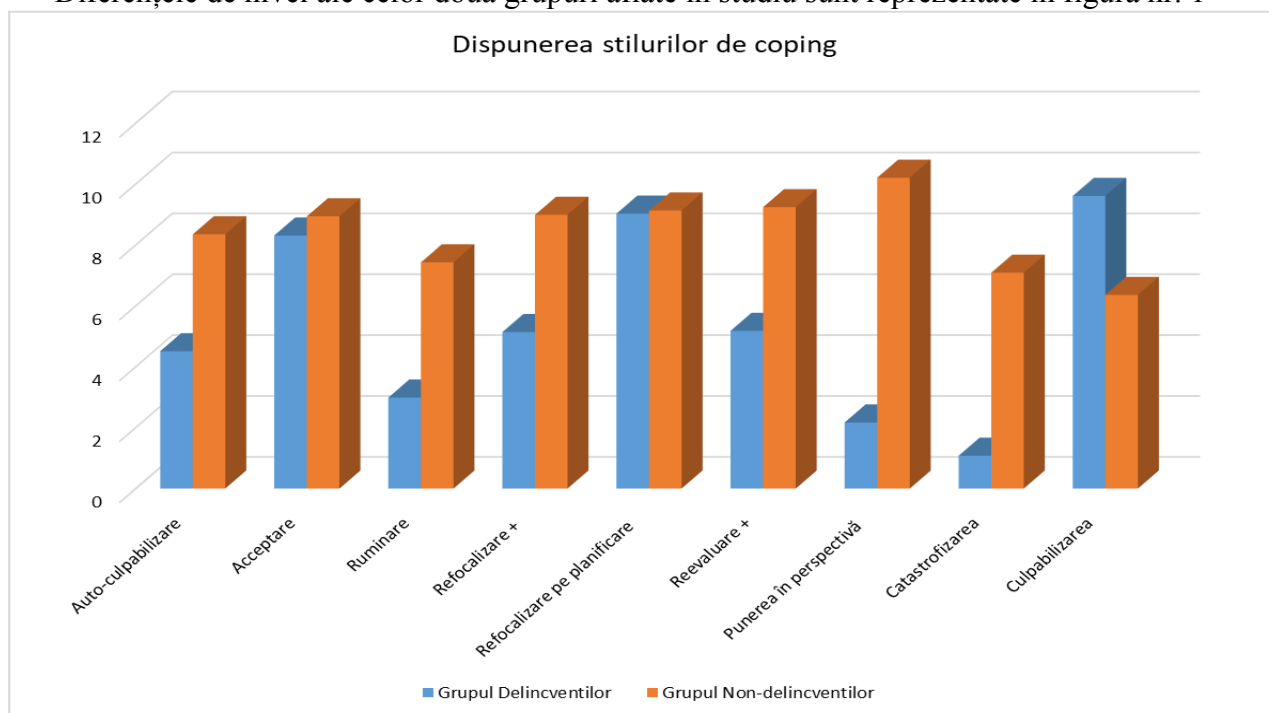
**Tabel nr. 1.** Date descriptive pentru strategiile de coping în funcție de statusul delincvent

	status delincvent	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Autoculpabilizare scor	Delincvent	102	4.51	2.119	.210
	non-delincvent	108	8.35	1.715	.165
Acceptare scor	Delincvent	102	8.31	1.671	.165
	non-delincvent	108	8.94	2.029	.195



Ruminare scor	delincvent	102	2.99	1.039	.103
	non-delincvent	108	7.43	2.383	.229
Refocalizare pozitiva scor	Delincvent	102	5.14	2.044	.202
	non-delincvent	108	8.99	2.934	.282
Refocalizare planificare scor	Delincvent	102	9.03	3.222	.319
	non-delincvent	108	9.13	3.093	.298
Reevaluare_poz_scor	delincvent	102	5.18	2.283	.226
	non-delincvent	108	9.24	4.207	.405
Punerea in perspectiva scor	delincvent	102	2.17	1.014	.100
	non-delincvent	108	10.21	4.277	.412
Catastrofizare scor	delincvent	102	1.81	.870	.086
	non-delincvent	108	7.09	2.744	.264
Culpabilizare scor	delincvent	102	9.61	4.469	.442
	non-delincvent	108	6.36	2.129	.205

Diferențele de nivel ale celor două grupuri aflate în studiu sunt reprezentate în figura nr. 1



**Fig. nr. 1.** Disponerea stilurilor de coping la loturile de delincvenți și non-delincvenți

**Obiectivul general** al cercetării formative a fost diminuarea potențialului delincvent al adolescenților prin activarea resurselor personale, ca urmare a participării la grupul de intervenție psihologică.

*Un obiectiv specific al cercetării* au avut în vedere diminuarea modelelor disfuncționale de coping, în mod special pasarea vinei și a responsabilității faptelor de natură infracțională, în exterior, la alții și dezvoltarea diferitelor particularități ale personalității. Variabila independentă este programul de intervenție psihologică la care adolescenții au participat cu scopul diminuării potențialului delincvent. Așadar, am presupus că programul de intervenție psihologică poate



modifica acele stiluri de coping disfuncționale implicate, în delincvența juvenilă, conform literaturii de specialitate studiate.

Metodele și tehnicile folosite în design-ul formativ au avut la bază teoria profesorului canadian Marc LeBlanc [5], pe care o prezentăm schematic. El considera că există 4 factori ce pot preveni evoluția unui minor spre delincvență:

1. Legăturile sociale - manifestate prin atașamentul față de familie, școală, prieteni, cluburi sportive etc. Cu cât un copil va investi mai mult timp în aceste legături, cu atât șansele că el să ajungă delincvent vor fi mai reduse. În anumite situații nivelul de aspirație exagerat cultivat sau exigențele unor instituții pot fi un obstacol în evoluția pozitivă a copilului.
2. Constrângerile care vin din partea celor apropiați (persoane intime sau anturaj), din partea instituțiilor sau chiar din „interiorul” persoanei după ce acesta a interiorizat normele morale, au un rol important în provocarea conduitelor pro-sociale.
3. Cultivarea allocentrismului în sensul respectului și valorizării celor din jur.
4. Evitarea expunerii la influențe și oportunități antisociale: prieteni delincvenți, alcool, vagabondaj etc.). Desigur sunt anumiți factori contextuali care vor particulariza evoluția minorului (vârstă, sex, ambianță socială etc.) dar și anumite condiții: statutul familiei, inteligență ș.a.

Tinând cont de toate acestea se vor înțelege situațiile care pot determina o bună adaptare socială sau din contră, un deficient psihosocial generator de devianță. În acest ultim caz, delincvența poate trece de la acte lipsite de gravitate spre cele cu consecințe majore în plan individual, familial sau comunitar.

La toate acestea mai putem adăuga câteva precizări privind rolul familiei în geneza delincvenței juvenile:

- a) în familiile cu poziție socială înaltă, predomină educația centrată pe convingeri morale și evitarea riscurilor de către membrii familiei; ca urmare intoleranța față de încălcarea legii este afirmată puternic și deci copiii ajung mai rar la delincvență;
- b) în familiile cu poziție socială joasă, există multe lipsuri care generează un acut sentiment de în Justiție socială, fapt care duce la o toleranță vizibilă față de încălcarea legii și deci, șansele devenirii infracționale pot deveni mai frecvente [8].

Consilierea de tip intervențional a adolescentului se diferențiază de cele realizate în alte etape ale vieții prin specificul relației terapeutice și prin plasticitatea organizării psihice a clientului, ambele caracteristici fiind conferite de particularitățile vârstei.



Se știe, deja, că relația terapeutică este esențială în orice fel de intervenție psihologică, însă în cazul adolescenților, ea este fundamentală. Valoarea formativă a relației este foarte mare, ea punându-și amprenta asupra procesului de creștere identitară. Construirea alianței terapeutice cu adolescenții delincvenți reprezintă o provocare pentru orice specialist, având în vedere că de cele mai multe ori aceștia sunt foarte manipulatori, suspicioși și, bineînțeles, agresivi. Fie că se implică în procesul terapeutic din proprie inițiativă sau nu, acești adolescenți sunt inițial ambivalenți în relație cu terapeutul. Pe de o parte, au nevoie de relaționare și de exprimare și apreciază faptul că sunt acceptați și valorizați, pe de altă parte, sunt foarte vulnerabili la critică și respingere, ceea ce îi face să respingă, la rândul lor, reacționând agresiv și energic la cea mai mică frustrare. De multe ori, reacțiile acestea reprezintă singura modalitate de relație cunoscută și disponibilă, corespunzătoare mediului în care s-au dezvoltat. În primele ședințe, ei participă cu neîncredere și precauție, evaluând permanent atitudinile și intențiile terapeutului. Nu rare sunt cazurile în care toleranța terapeutului și modul de reacție al acestuia sunt testate prin metode mai mult sau mai puțin obișnuite, de la încălcarea limitelor de timp și spațiu, la comportamente explozive sau marturisiri fanteziste. Orice informație oferită de adolescent reprezintă o cale de acces către lumea lui interioară, către felul său de a vedea, simți și înțelege ceea ce i se întâmplă. Rolul psihoterapeutului este în primul rând acela de a evalua dacă simptomatologia clinică de tip delincvent reprezintă o reacție la relația conflictuală cu părinții sau o manifestare cauzată de caracteristicile individuale ale adolescentului.

Modul de construire a alianței terapeutice depinde de atitudinea și așteptările cu care vine adolescentul.

**Participanții.** Au fost implicate 24 de persoane, 17 de gen masculin și 7 de gen feminin. Media de vârstă a fost de 16.3. Vârsta minimă a fost de 14 ani, iar cea maximă 17. Participanții au fost împărțiți în două grupuri. Grupul experimental (GE) – format din 12 persoane (8 băieți și 4 fete), împărțiți pe două grupuri de dezvoltare personală, centrate pe diminuarea potențialului delincvent. Membrii acestor grupuri au participat la 8 întâlniri care s-au desfășurat pe o perioadă de două luni, totalizând 36 de ore. Grupul de control (GC) – este comparabil din punct de vedere statistic (vârstă, gen, nivel de dezvoltare a imaginii de sine) și format din 12 persoane.

**Designul cercetării.** Cercetarea de față are un design experimental, longitudinal și cantitativ, descriptiv și inferențial. Un lot de 24 de adolescenți a fost investigat cu privire la anumite componente ale comportamentului potențial delincvent. Lotul integral a fost împărțit aleatoriu în două grupuri: un grup experimental (GE) și un grup de control (GC). Grupul experimental (GE) a





participat la un program de intervenție psihologică care a urmărit diminuarea potențialului delincvent. După desfășurarea experimentului am realizat experimentul de control.

**Concluzii.** Obiectivele parțiale ale lucrării au avut în vedere măsurarea efectului pe care programul de intervenție psihologică îl poate avea asupra anumitor strategii de coping disfuncționale.

Eficiența programului de intervenție psihologică demonstrează validitatea acelor teorii ale personalității care susțin că individul este capabil de schimbare și că stilurile de coping pot fi învățate. Acești factori sunt puternic implicați în delinvența juvenilă și de aceea programele de intervenție psihologică pot schimba destinele unor tineri care au, în acest fel, șanse crescute de adaptare adecvată, non-delinventă, la viața socială.

### BIBLIOGRAFIE

1. ADLER, Freda & Lauferr, William *New direction in criminological theory*, volume 4, New Jersey, Transaction Publishers, 1993.
2. BREZINA, T. *Adapting to strain: An examination of delinquent coping responses. Criminology*, 34, p.39-60, 1996
3. DAM, C., JANSSENS, J., DE BRUYN, Eric. PEN, *Big Five, juvenile delinquency and criminal recidivism. Personality and Individual Differences*, 2005
4. GUNGEA, MEERA & JAUNKY, VISHAL & RAMESH, VANI., *Personality Traits and Juvenile Delinquency: A critical analysis. International Journal of Conceptions on Management and Social Sciences*. 5. p. 42-46, 2017
5. GHEORGHE, F., *Prevenirea criminalității, Teorie și practică*, București, Oscar Print, 2005
6. GRANT, K. E., O'KOON, J. H., DAVIS, T. H., ROACHE, N. A., POINDEXTER, L. M., ARMSTRONG, M. L., et al. *Protective factors affecting low-income urban African American youth exposed to stress. Journal of Early Adolescence*, 2000
7. LOEBER, R., FARRINGTON, D. P., STOUTHAMER-LOEBER, M., & VAN KAMMEN, W. B., *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998
8. MITROFAN, I. *Copii și adolescenții - probleme, tulburări, evaluare și intervenție psihoterapeutică*, București, Sper, 2014, p. 233-235
9. OGIEN, ALBERT., *Sociologia Devianței*, București, Polirom, 2002.
10. PERTE, ADELA (Coord)& TINCAS, IOANA, *CERQ Manualul de utilizare a Chestionarului de coping cognitiv-emoțional*, Cluj-Napoca, ASCR, 2010





11. SANDLER, I., TEIN, J., & WEST, S., *Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study*. *Child Development*, 65, 1994, p.1744-1763.
12. SKINNER, E. A., EDGE, K., ALLMAN, J., & SHEERWOOD, H.. Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 2003, p. 216-269
13. SOTO, CHRISTOPHER J.; JOHN, OP; GOSLING, SD; POTTER, J. Age Differences in Personality Traits From 10 to 65: Big Five Domains and Facets in a Large Cross-Sectional Sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005
14. THORNBERRY, P., TERENCE & KROHN, D., MARVIN, *Gangs and Delinquency in developmental perspective*, Cambridge University Press, 2000
15. WIEBE, RICHARD, *Delinquent Behavior and the Five-Factor Model: Hiding in the Adaptive Landscape*, în *Individual Differences Research*, 2001
16. ZEIDNER, M., & SAKLOFSKE, D., *Adaptive and maladaptive coping*, In M. Zeidner and N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications*, Oxford, John Wiley & Sons, 1996, p. 505-531,



## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### **FORMING DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE WITH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY TOOLS**

### **FORMAREA COMPETENȚELOR DIGITALE LA VIITORII EDUCATORI AI COPILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ PRIN INTERMEDIUL TEHNOLOGIILOR COMUNICATIV- INFORMAȚIONALE**

*Лустонад Н. Л.*, преподаватель дошкольных дисциплин, Коммунальное учреждение «Одесский педагогический колледж» Одесса, Украина

**CZU: 371.13: 004.9**

#### **Резюме**

В статье раскрыта актуальность и необходимость формирования цифровой компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Рассмотрена роль информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования цифровой компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Проанализированы особенности формирования цифровой компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** цифровая компетентность, информационно-коммуникационные технологии, будущие воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

#### **Abstract**

The article explains the relevance and necessity of forming the digital competence of future pre-school teachers. The role of information and communication technologies in the process of forming the digital competence of future pre-school teachers is considered. The characteristics of digital competence of future pre-school educators have been analyzed by means of information and communication technologies.

**Key words:** digital competence, information and communication technologies, future pre-school teachers.

#### **Rezumat**

În articol sunt prezentate actualitatea și necesitatea formării competenței digitale la viitorii educatori din instituțiile preșcolare de educație. Este descris rolul tehnologiilor comunicativ – informaționale în procesul formării competențelor digitale la viitorii educatori și particularitățile acestui proces.

**Cuvinte cheie:** competență digitală, tehnologii comunicativ-informaționale, viitorii educatori din instituțiile preșcolare.

В последние годы осуществляются институциональные изменения во многих сферах жизнедеятельности современного общества. Средства информационно-коммуникационных технологий широко пронизывают науку, образование, культуру и другие сферы обеспечивают распространение информационных потоков в обществе и образовании. Поэтому подготовка специалистов с высшим образованием требует повышения их общего уровня информатизации, овладения ими информационно-коммуникационными технологиями и современными методами обучения (С. Бешенков, Я. Ваграменко, И. Вострокнутов,



А. Кузнецов, А. Козлов, М. Лапчик, А. Лесневский, Н. Пак, И. Роберт, И. Румянцев и др.). Специалисту, который умело и эффективно владеет информационно-коммуникационными технологиями присуще новый стиль мышления, такой специалист принципиально иначе оценивает проблемы, которые возникают, эффективно организует свою деятельность (Р. Вильямс, Б. Гершунский, В. Глушков, А. Ершов, К. Маклин, Ю. Машбиц, С. Пейперт, Е. Полат и др.).

Цель данной статьи проанализировать особенности формирования цифровой компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений средствами информационно-коммуникационных технологий.

Информатизация дошкольного образования открывает перед воспитателями новые возможности для внедрения в педагогическую практику дошкольных образовательных учреждений информационно-коммуникационных технологий. При этом эффективность информатизации дошкольных образовательных учреждений зависит от цифровой компетентности воспитателя и качества образовательных программ подготовки и средств их реализации. В реалиях нынешнего времени качество дошкольного образования определяется уровнем использования информационно-коммуникационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях. Поэтому факторами, которые могут способствовать более взвешенному и эффективному использованию информационно-коммуникационных технологий в дошкольных учреждениях образования, является использование разнообразных программных продуктов для развития, обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста (Ю. Горвиц, С. Дяченко, А. Зворыгина, Н. Кирсти, А. Листопад, Н. Лысенко, И. Мардарова, В. Могилева, В. Моторин, С. Новоселова, С. Пейперт, Г. Петку и др.).

Возникновение и дальнейшее развитие информационного общества предполагает широкое применение компьютерных технологий в области дошкольного образования и определяется, по мнению С. Семчук, многими факторами, а именно: 1) внедрение компьютерных технологий в современное дошкольное образование существенно ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека к другому; 2) современные компьютерные технологии повышают качество обучения и образования, позволяют личности успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и социальным изменениям; 3) активное и эффективное внедрение компьютерных технологий в дошкольное образование является важным фактором создания новой системы образования, которое отвечает



современным требованиям и процессу модернизации традиционной системы образования [12].

Автор отмечает, что качество дошкольного образования в Украине определяется уровнем использования компьютерных технологий в дошкольных образовательных учреждениях, поэтому исследователь определяет факторы, которые могут способствовать более активному и эффективному использованию компьютерных технологий в дошкольном образовательном учреждении: «большие дидактические возможности компьютера; наличие в продаже различных программных продуктов для обучения; введение в планирование режимных процессов дошкольного образовательного учреждения курса информатики (и на его основе внедрения методики формирования компьютерной компетентности детей дошкольного возраста); реализация различных программ, которые стимулируют формирование компьютерной компетентности воспитателей и детей; наличие во многих семьях компьютеров, что способствует формированию у детей готовности (психологической, мотивационной и практической) к использованию компьютера» [12].

Цифровая компетентность будущих воспитателей – это интегрированное, личностно-ценностное, поликомпонентное новообразование, образованное на основе усвоения будущими воспитателями совокупности знаний, умений и навыков использования информационно-коммуникационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях, трансформации приобретенной информации в педагогическую деятельность с детьми раннего и дошкольного возраста. Цифровая компетентность современного специалиста дошкольного образования является сложным многокомпонентным понятием, которое предусматривает овладение информационно-коммуникационными технологиями.

Цифровая компетентность основана, по мнению Н. Ячиной и О. Фернандез, «на логическом мышлении, высоком уровне владения управлением информацией и высокоразвитом мастерстве владения цифровой техникой» [18]. В данную компетентность авторы предлагают включать следующие знания: «понимание общей структуры и взаимодействия устройств ЭВМ; понимание потенциала цифровых технологий для инновационной деятельности; базовое понимание надежности и достоверности получаемой информации, умение пользоваться программами для проектирования учебного занятия» [18]. Для формирования у него цифровых компетенций целесообразно вести речь о «проектировании образовательного пространства вуза, создании специальной профессионально-ориентированной среды для формирования цифровой компетентности как



преподавателя, так и студента. Данная среда должна создаваться в соответствии со следующими принципами: определение обучающегося как активного субъекта познания; его ориентация на самообразование, саморазвитие; опора на субъективный опыт обучаемого, учет его индивидуальных особенностей, обучение в контексте будущей профессиональной деятельности» [18].

С. Котова и И. Хасанова выделяют следующие системообразующие цифровые компетенции педагога: «способность различать основные виды цифровых образовательных ресурсов применять их адекватно целям и задачам образовательного процесса; способность проектировать и создавать интерактивные задания с использованием цифровых технологий; способность к организации проектной деятельности обучающихся с использованием цифровых технологий; способность к организации и проведению групповой (в том числе между образовательными организациями) деятельности в электронной информационно образовательной среде; способность к формированию мотивации обучающихся к профессионально-творческой деятельности с использованием цифровых образовательных ресурсов; способность проектировать воспитательный процесс с использованием цифровых образовательных ресурсов» [8].

По мнению И. Волковой и В. Петровой, при оценке сформированности цифровых компетенций можно обозначить три уровня владения: высокий – характеризуется умением применять цифровые и информационно-коммуникационные технологии в полном объеме (в т.ч. создавать цифровой продукт); средний – можно охарактеризовать как знание о наличии всех цифровых компетенций, но лишь частичное их применение; низкий – отличается наличием знаний о цифровых компонентах, но неумением соотносить компоненты знаний с профессиональными задачами [2].

Данный подход нашел свое отражение в опубликованном Комиссией по широкополосной связи в интересах устойчивого развития (Broadband Commission for Sustainable Development отчете «Цифровые навыки для жизни и работы» [6] который определяет три современных необходимых группы цифровых навыков и компетенций:

1. Базовые функциональные навыки: необходимы, чтобы получить доступ и начать работу с цифровыми технологиями. Сюда входят умения обращаться с устройствами, зайти в Интернет, завести аккаунт, найти нужную информацию или ресурс в Сети. Предполагается, что человек понимает основные ИКТ – концепты, может выбрать нужные ему настройки (сервисов и устройств) и знает, как работать с файлами. Сюда включаются психомоторные



навыки вроде мелкой моторики (для печати на клавиатуре) и жестикуляции (для работы с сенсорными экранами). Растет значение способности понимать визуальные «подсказки», встроенные в софт, приложения и пользовательский контент. Эти базовые навыки критичны для того, чтобы перейти из разряда «не-пользователей» в группу пользователей – и их набор меняется с развитием технологий [6].

2. Стандартные цифровые навыки: нужны для осмысленного и плодотворного использования цифровых технологий. В этот разряд входит широкий спектр навыков и компетенций, которые часто берутся за основу при разработке национальных планов и стратегий «цифрового образования». Их можно описать как необходимые для эффективного использования устройств и понимания, что именно делают технологии и для каких целей их можно применять. Также сюда включаются «творческие» навыки, помогающие полноценно существовать в цифровом обществе и эффективно пользоваться онлайн-приложениями и услугами: мессенджерами, финансовыми сервисами, соцсетями, порталами госуслуг и т.д. Предполагается способность создавать цифровой контент (тексты, изображения) и решать возникшие проблемы с помощью цифровых инструментов [6].

К стандартным навыкам относится умение работать с полученными данными, оценивать их источники и релевантность, организовывать и хранить информацию, при этом понимая, как обращаться с ПД и как защитить свои устройства и информацию от вирусов и злоумышленников. Понимание, что в Сети действует авторское право, и что на Интернет распространяется законодательство конкретного государства, тоже входит в эту группу навыков [6].

3. «Продвинутые» навыки: требуются для расширенного и «преобразующего» использования технологий. Очевидно, что такие навыки лежат в основе ИКТ-профессий: программирование, разработка приложений, администрирование сетей, аналитика данных и т.д. Их получают в результате специального образования и тренингов или в процессе самообразования и практики. В 2010-х годах программирование (кодинг) начали активно осваивать не только профессионалы, но и «обычные» люди. Согласно ряду исследований, занятия программированием повышают ментальные способности человека и интерес к науке, технологии, инженерному делу и математике. Также люди начинают глубже понимать работу цифровых систем и логику в целом [6].

Кроме технических навыков, к продвинутым также можно отнести «навыки XXI века»: умение работать в команде, нетворкинг, критическое мышление, творческий подход,





креативность, предприимчивость. Все это позволяет людям получать комплексную информацию, общаться с коллегами и клиентами, решать проблемы, составлять долгосрочные планы и быстро адаптироваться [6].

По мнению О. Приходько, цифровая компетентность представляет собой владение методами поиска, структурирования, систематизирования и критической оценки информации при помощи цифровых технологий и глобальной сети Интернет для решения практических, образовательных и профессиональных задач [11, с. 235-238]. Исходя из предлагаемой трактовки цифровой компетентности, в ее структуре, О. Приходько, выделяет следующие уровни сформированности цифровой компетентности: 1) гносеологический уровень – необходимый набор знаний для обработки информации в нужных целях, коммуникации, владение терминологией. 2) мотивационно-ценностный – формируется отношение к использованию цифровых технологий, готовность к приобретению новых знаний, отношение к информационному полю Интернет как к инструменту, в том числе, образовательному, развивается критическое мышление. 3) деятельностно-технологический – приобретение навыков работы с глобальной сетью Интернет с нужной целью, применение алгоритмов обработки информации, овладение методами коммуникации для решения практических, образовательных и профессиональных задач. 4) Результативно-рефлексивный – оценка собственного уровня владения цифровыми технологиями, понимание себя как части цифровой среды [11, с. 235-238].

Согласно исследованию М. Батовой – «цифровые компетенции отражают способность решать разнообразные прикладные задачи в различных областях знаний с использованием информационно-коммуникационных технологий. Цифровые компетенции охватывают, во-первых, умения применять цифровые технологии для создания различного контента и его практического использования, включая поиск и обмен информацией при взаимодействии с другими пользователями, а во-вторых, способность программировать различные модели, отражающие процессы, протекающие в различных областях знаний» [1, с. 1573-1584].

Г. Солдатова, Т. Нестик, Е. Расказова, Е. Зотова под цифровой компетентностью понимают «основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать, и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [16].





Авторы делят цифровую компетентность на четыре подвиды: «1) информационная и медиакомпетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией цифровой информации с использованием цифровых ресурсов и ее критическим осмыслением; 2) коммуникативная компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.); 3) техническая компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т. п.; 4) потребительская компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей» [16].

М. Горюнова, М. Лебедева, В. Топоровский определяют цифровую компетентность педагога, определяют готовность и способность использовать цифровые ресурсы, применять компьютеры, мобильные устройства и облачные технологии в образовательном процессе, а также создавать и эффективно использовать в образовательном процессе возможности цифровой образовательной среды и всех ее составляющих [3, с. 83-89].

Г. Солдатова, Е. Рассказова под цифровой компетентностью понимают основанную на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности. Иными словами, цифровая компетентность – это не только сумма общепользовательских и профессиональных знаний и умений, которые представлены в различных моделях ИКТ-компетентности, информационной компетентности, но и установка на эффективную деятельность и личное отношение к ней, основанное на чувстве ответственности [13, с. 27-35].

Анализ последних исследований и публикаций в области цифровой компетентности показывает, что принципиальное отличие цифровой компетентности от информационно-коммуникативной компетентности заключается в интеграции ответственности и мотивации, что означает необходимость развития у субъекта критического мышления.



Формирование цифровой компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием информационно-коммуникационных технологий – сложная и актуальная научно-педагогическая проблема, решение которой предусматривает внесение определенных изменений в содержание и использование технических средств организации образовательного процесса высших учебных заведений, применение научно обоснованных форм и методов обучения, обеспечение качественного содержания профессиональной подготовки.

Основой цифровой компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений является их знание об информационной среде, законах его функционирования и развития; умение ориентироваться в безграничном пространстве разнообразной информации, рационально использовать средства современных информационно-коммуникационных технологий для удовлетворения информационных потребностей.

Целью экспериментального исследования было изучение состояния сформированности цифровой компетентности средствами информационно-коммуникационных технологий у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, для этого были разработаны анкеты для воспитателей, студентов выпускных курсов факультета дошкольной педагогики и психологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», (Одесса, Украина) и дошкольного отделения Коммунального учреждения «Одесский педагогический колледж» (Одесса, Украина). Всего в анкетировании взяли участие 227 студентов.

Первый вопрос анкеты имел цель выяснить, владеют ли будущие воспитатели компьютерной техникой. Как выяснилось, только 85 % будущих воспитателей владеют на уровне современных требований компьютерной техникой; 15 % слабо владеют компьютерной техникой. На вопрос «Как Вы относитесь к использованию информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми раннего и дошкольного возраста»? Ответы были такими: 60 % – «положительно»; 24 % – считаю, что занятия с использованием информационно-коммуникационных технологий должен проводить специально подготовленный педагог»; 16 % – выразили негативное отношение.

Ответы на вопрос: «С какой целью необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии в работе с детьми в дошкольных образовательных



учреждений)? Ответы оказались такими: «на занятии по компьютерной грамотности» – 18 %; «на занятии по художественной литературе» – 13 %; «на занятиях по математике» – 18 %; «на занятиях по английскому языку» – 10 %; «с целью развлечений» – 16 %.

Следующий вопрос требовал выразить свое мнение относительно возможности и необходимости использования компьютера в дошкольных образовательных учреждениях. Были получены такие ответы: «нужно вводить специальные занятия в старшей группе «Компьютерная грамотность» в соответствии с Базовым компонентом дошкольного образования», в этом убеждены – 70 % будущих воспитателей; «на занятиях по математике, грамоте, природе, художественной литературе» – 10 %; «с целью развлечения – компьютерные игры во вторую половину дня» – 10 %; «не знаю» – 10 %.

Ответы на вопрос «Сколько времени Вы тратите на гаджеты?» распределились таким образом: «все время» – 65 %; «5 – 7 часов в день» – 30 %; «как выйдет, не знаю, но каждый день» – 5 %. Разнообразными оказались ответы на вопрос «Что Вас привлекает в гаджетах»? а именно: «Социальные сети» – 60 %; «игры» – 30 %, «фильмы» – 10 %; и другое. Почти 40 % будущих воспитателей готовы активно участвовать в обучающих программах. Для студентов использование интернета связано: 60 % – с интересом, 30 % – с радостью, 10 % – с отдыхом.

У студентов сложилось достаточно позитивное представление о собственной цифровой компетентности, практически 80 % будущих воспитателей дошкольных учреждений образования считают себя уверенными пользователями интернета. Оценка же уровня цифровой компетентности показывает, что это завышенное и неадекватное представление.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы:

1. Цифровая компетентность будущих воспитателей – это интегрированное, личностно-ценностное, поликомпонентное новообразование, образованное на основе усвоения будущими воспитателями совокупности знаний, умений и навыков использования информационно-коммуникационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях, трансформации приобретенной информации в педагогическую деятельность с детьми раннего и дошкольного возраста.

2. Формирование цифровой компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием информационно-коммуникационных технологий – сложная и актуальная научно-педагогическая проблема, решение которой предусматривает внесение определенных изменений в содержание и использование технических средств организации образовательного процесса высших учебных заведений,



применение научно обоснованных форм и методов обучения, обеспечение качественного содержания профессиональной подготовки.

3. Основой цифровой компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений является их знание об информационной среде, законах его функционирования и развития; умение ориентироваться в безграничном пространстве разнообразной информации, рационально использовать средства современных информационно-коммуникационных технологий для удовлетворения информационных потребностей.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. БАТОВА, М. М. Формирование цифровых компетенций в системе «образование – наука – производство» *Вопросы инновационной экономики*. 2019. Том 9. № 4. С. 1573-1584.
2. ВОЛКОВА, И. А., ПЕТРОВА, В. С. Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании *Вестник Нижневартского государственного университета*. 2019. № 1. С. 17-24.
3. ГОРЮНОВА, М. А., ЛЕБЕДЕВА, М. Б., ТОПОРОВСКИЙ, В. П. Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога в системе среднего профессионального образования *Человек и образование*. 2019. № 4 (61) С. 83-89
4. ГУЩИНА, С. М. Формирование цифровой компетентности педагога в области разработки цифровых образовательных ресурсов URL: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=485601> (дата обращения: 10.01.2021).
5. ДЕСНЕНКО, С. И., ПАХОМОВА Т. Е. Условия цифровизации образования в аспекте проблемы формирования ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа как будущих педагогов. *Информатика и образование*. 2020. № 4. URL: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-4-37-45> (дата обращения: 10.01.2021).
6. Доклад совместной комиссии ЮНЕСКО и МСЭ о цифровых навыках, необходимых «для жизни и работы» Октябрь, 2017. URL: <https://d-russia.ru/vyshel-doklad-sovmestnoj-komissii-yunesko-i-mse-o-tsifrovyyh-navyках-neobhodimyyh-dlya-zhizni-i-raboty.html> (дата обращения: 10.01.2021).
7. ДОНЦОВ, А. И., ДРОЗДОВА, А. В. Визуальное воздействие интернет-рекламы на молодежную субкультуру *Национальный психологический журнал*. 2013. №2 (10). С. 25-32.
8. КОТОВА, С. С., ХАСАНОВА И. И. Психолого-педагогическая готовность педагогов профессиональной школы к освоению новых видов деятельности в условиях цифрового



образования URL: [https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/28769/1/978-5-8295-0646-9\\_2019\\_109.pdf](https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/28769/1/978-5-8295-0646-9_2019_109.pdf) (дата обращения: 10.01.2021).

9. ЛИСТОПАД, А. А., МАРДАРОВА, И. К. Системообразующее значение информационной компетентности в структуре деятельности педагога дошкольного образования *Psihologie Pedagogie specială Asistență socială Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău*. Chișinău, 2018. Nr. 2 (51). P. 104–112.

10. ЛИСТОПАД, О. А., МАРДАРОВА, И. К. Модульный курс «Комп’ютерні технології в роботі з дітьми»: навчальний посібник для студентів зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 192 с.

11. ПРИХОДЬКО, О. В. Особенности формирования цифровой компетентности студентов вуза *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020. Т. 9. № 1(30). С. 235-238

12. СЕМЧУК, С. И. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов в сфере дошкольного образования *Концепт*. 2015. № 12 (декабрь). URL: <http://e-kon-cept.ru/2015/15440.htm>. (дата обращения: 10.01.2021).

13. СОЛДАТОВА, Г. У., РАСКАЗОВА, Е. И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. *Национальный психологический журнал*. 2014. №2(14) С. 27-35

14. СОЛДАТОВА, Г., ЗОТОВА, Е., ЛЕБЕШЕВА, М., ШЛЯПНИКОВ, В. Интернет: возможности, компетенции, безопасность : метод. пособие для работников системы общего образования. Лекции. Практикум. Москва : Центр книжной культуры Гуттенберг, 2013. 165 с.

15. ТИМОФЕЕВА, Н. М. Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков *Психология, социология и педагогика*. 2015. № 7 (46). URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/07/5573> (дата обращения: 10.01.2021).

16. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. Москва : Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.

17. Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности. Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества (МЦБС), 2013. 68 с.

18. ЯЧИНА, Н. П., ФЕРНАНДЕЗ, О. Г. Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза *Вестник Воронежского государственного университета Серия: Проблемы высшего образования*, 2018. № 1, Январь-Март. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/01/2018-01-29.pdf> (дата обращения: 10.01.2021).



## DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII LA ADULTUL EMERGENT PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE EMERGING ADULT

*Violeta Lungu*, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, psiholog  
clinician România

*Igor Racu*, dr. habilitat în psihologie, prof. universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion  
Creangă” din Chișinău.

**CZU: 159.923.2**

### Rezumat

**Premise.** Tinerii NEET (care nu sunt încadrați profesional și nu urmează niciun program educațional sau de formare) au devenit un real motiv de îngrijorare la nivelul UE. De aproape un deceniu află în desfășurare programe de asistență financiar-profesională, dar numărul acestora este în continuă creștere, iar cei care depășesc categoria de vârstă corespunzătoare NEET se alătură șomerilor și asistaților social [13; 14, p. 27]. Am propus un program de optimizare comoportamentală prin dezvoltarea suprafactorilor de personalitate din modelul Big Five, așa cum au fost conceptualizați și descriși în Chestionarul ABCD-M [12].

**Metoda.** În cadrul studiului longitudinal au participat 24 de tineri, cu vârste între 23 și 26 de ani, aparținând categoriei NEET.

**Rezultate.** În urma participării la programul de intervenție psihologică pentru optimizarea comportamentului, tinerii au înregistrat creșteri semnificative ale suprafactorilor de personalitate.

**Cuvinte cheie:** dezvoltarea personalității, maturitate în curs de dezvoltare, Cinci mari factori, adult emergent

### Abstract

**Background.** Young NEETs (young people who are not employed and do not attend any educational or training program) have become a real concern at EU level. Financial-professional assistance programs have been in place for almost a decade, but their number is constantly growing, and those over the appropriate NEET age group are joining the unemployed and social workers [13; 14, p. 27]. We proposed a behavioral optimization program by developing personality superfactors from the Big Five model, as they were conceptualized and described in the ABCD-M Questionnaire [12].

**Method.** The longitudinal study involved 24 young people, aged between 23 and 26, belonging to the NEET category.

**Results.** Following the participation in the psychological intervention program for optimizing the behavior, the young people registered significant increases of the personality factors.

**Keywords:** personality development, developing maturity, Big Five factors, emerging adult

La începutul maturității, referindu-ne în mod obișnuit la vârstele cuprinse între 18 și 30 de ani, indivizii se confruntă cu tranziții multiple care au consecințe profunde pentru viața lor. Experiențele și deciziile avute în acest interval de vârstă, cum ar fi angajarea pentru prima dată într-o relație romantică serioasă sau alegerea căii profesionale sau educaționale de urmat, stabilesc în mare măsură bazele vieții viitoare. Prin urmare, vârsta adultă timpurie nu numai că prezintă un vârf de schimbări de mediu, ci și una de dezvoltare individuală [8, p. 271]. Subliniind importanța maturității timpurii, cercetările anterioare au descoperit că trăsături de personalitate precum Big five (Extraversie, Nevrotism, Agreabilitate, Conștiinciozitate și Deschiderea spre experiență) se schimbă cel mai





puternic la vârsta adultă timpurie [18, p. 322]. Aceste schimbări pot fi parțial atribuite efectelor de socializare adecvate vârstei, de exemplu, formării primei relații romantice sau intrării în forța de muncă [3, p. 42; 5; 7, p. 16]. Deși cercetările sunt semnificative, aceste constatări nu pot fi ușor generalizabile pentru întreaga gamă de vârstă a perioadei adulte timpurii. Cercetările sugerează că persoanele aflate la sfârșitul adolescenței până la mijlocul deceniului doi pot diferi substanțial de cele de la sfârșitul acestuia în ceea ce privește schimbarea personalității [19]. Cercetătorii din domeniul dezvoltării personalității s-au bazat recent pe conceptul lansat de Arnett [1; 2] de vârstă adultă emergentă ca etapă de dezvoltare distinctă la începutul maturității timpurii pentru a explica și înțelege aceste diferențe de vârstă. În același timp, există și voci critice care contestă fundamentele teoretice și empirice ale vârstei adulte emergente, afirmând, de exemplu, că acestui concept îi lipsește o delimitare clară de alte grupe de vârstă [22, p. 17]. Într-o cercetare longitudinală recentă, desfășurată într-un interval de patru ani, pe două grupe de vârstă (16-19 ani și 26-29) autorii au arătat că există diferențe semnificative de vârstă în ceea ce privește aspectele esențiale ale personalității, iar aceste schimbări se datorează vârstei și nu evenimentelor de viață cu care au fost corelate [15]. În România cercetările privind maturitatea emergentă sunt la început [16], dar confirmă particularitățile și trăsăturile distincte față de adolescență și maturitatea timpurie.

## **Metoda**

**Participanți.** La intervenția psihologică pentru dezvoltarea personalității adulților emergenți au participat 24 de persoane, cu media de vârstă 24.2 ani ( $AS=1.17$ ) incluse în cercetarea doctorală privind Optimizarea comportamentului prin ameliorarea schemelor mentale disfuncționale la adultul emergent. Participanții la cercetare aparțin categoriei NEET (tineri care nu sunt încadrați profesional și nici nu urmează vreun program educațional sau de formare [13; 14, p. 27]).

## **Instrumente**

ABCD-M, Inventar de personalitate tip BIG 5, investighează 5 supra-factori de personalitate (cu 5 fațete fiecare) [12]: 1. Extraversie (scale-fățete: Activism, Optimism, Umor, Abilitate interpersonală, Afirmare personală); 2. Maturitate (scale-fățete: Respect, Adaptare, Prietenie, Forța inhibiției, Forța eului); 3. Agreabilitate (scale-fățete: Altruism, Romantism, Căldură afectivă, Empatie, Onestitate); 4. Conștiinciozitate (scale-fățete: Voință-perseverare, Spirit de perfecțiune, Raționalitate, Planificare, Auto-disciplină); 5. Autoactualizare (scale-fățete: Aprofundare, Toleranță, Rafinare, Independență, Creativitate).





Am ales pentru investigarea personalităţii acest instrument pentru coerenţa scalelor-faţete şi pentru faptul că descrierea lor subsumată itemilor permite abordarea lor drept factori de personalitate ce servesc unei dezvoltări adaptative pentru un comportament optim.

**Procedura.** Pentru a evalua eficienţa programului de intervenţie psihologică pentru dezvoltarea personalităţii adultului emergent, participanţii au completat chestionarul ABCD-M, apoi au fost împărţiţi aleator în două grupuri omogene (experimental GE şi de control GC). La finalizarea programului participanţilor li s-a reaplicat proba ABCD-M.

### Analiza statistică şi rezultate

Intervenţia psihologică de grup a facilitat dezvoltarea personalităţii tinerilor. De la o testare la alta, participanţii din grupul experimental au obţinut rezultate superioare, semnificative statistic. Rezultatele comparative obţinute de tinerii din GE la test/retest privind nivelul auto-raportat al manifestării factorilor de personalitate sunt prezentate în Tabelul 1. Conform datelor prezentate, constatăm diferenţe semnificative între rezultatele obţinute de GE în etapa retest faţă de etapa test, după aplicarea testului Wilcoxon. Schimbările semnificative se datorează metodelor şi tehnicilor aplicate în cadrul programului, punctual aplicat pe fiecare faţetă a a factorului-trăsătură: Extraversie ( $Z=-2.814$ ,  $\Sigma R+=55$ ,  $\Sigma R-=0$ ,  $p=0.005$ ), Maturitate ( $Z=-3.066$ ,  $\Sigma R+=78$ ,  $\Sigma R-=0$ ,  $p=0.005$ ), Agreabilitate ( $Z=-3.062$ ,  $\Sigma R+=66$ ,  $\Sigma R-=0$ ,  $p=0.003$ ), Conştiinciozitate ( $Z=-2.814$ ,  $\Sigma R+=78$ ,  $\Sigma R-=0$ ,  $p=0.002$ ), Autoactualizare ( $Z=-2.598$ ,  $\Sigma R+=72$ ,  $\Sigma R-=0$ ,  $p=0.009$ ).

**Tabel 1.** Date descriptive şi testul Wilcoxon pentru GE test şi retest

Factori de personalitate	MEDIA (N=24)		Z	p
	Test	Retest		
Extraversie	106.8 (11.9)	112.2 (10.3)	-2.814	0.005
Maturitate	99.8 (13.07)	107 (9.04)	-3.066	0.002
Agreabilitate	104 (12.9)	109.5 (5.9)	-3.062	0.003
Conştiinciozitate	99 (11.4)	106.7 (11.3)	-2.947	0.002
Autoactualizare	99.87 (12.7)	110.08 (11.9)	-2.598	0.009

Grupul de control (GC) nu înregistrează diferenţe semnificative statistic între cele două testări, aşa cum observăm în Tabelul 2.

**Tabel 2.** Date descriptive şi testul Wilcoxon pentru GC test şi retest

Factori de	MEDIA (N=24)	Z	p
------------	--------------	---	---



personalitate	Test	retest		
Extraversie	100.1 (10.8)	100.9 (10.2)	-1.983	0.067 (ns.)
Maturitate	94.8 (12.6)	96.5 (11.5)	-2.124	0.084 (ns.)
Agreabilitate	97. (11.9)	98.2 (9.8)	-2.081	0.137 (ns.)
Conștiinciozitate	90.6 (10.4)	91.7 (10.7)	-1.635	0.102 (ns.)
Autoactualizare	94.8 (12.7)	95.2 (8.9)	-0.715	0.474 (ns.)

**Discuții.** Schimbarea personalității poate fi operaționalizată în mai multe moduri. În studiul de față, ne-am concentrat aplicat pe fațetele super-factorilor de personalitate subsumate modelului Big five, operaționalizate în Chestionarul ABCD-M, adaptat spațiului lingvistic și cultural românesc. Factorii ABCD-M sunt definiți de trăsături intercorelate, iar avantajul semnificativ al acestui instrument este abordarea multifacetară, care nuanțează atât funcționalitatea, modalitățile de manifestare personală, cât și metodele și tehnicile de intervenție.

1. Suprafactorul Extraversie a putut fi ameliorat prin exerciții ce potențează nivelul de activism, emoțiile pozitive, flexibilitatea cognitivă manifestată în umor, stimularea dorinței de ascendență socială și participarea abilă, adecvată la grupuri, precum și nevoia moderată de reușită. Aceste trăsături le-am considerat importante și călăuzitoare în schimbarea profilului și optimizarea comportamentului tinerilor NEET.

2. Suprafactorul Maturitate-Adaptare are o abordare diferită de factorul Nevrotism din Big Five, nefiind constituit în dihotomia patologie nevrotică versus echilibru emoțional, ci aplicat în cadrul funcționalității normale, în sensul maturității versus imaturității. În exterior sa pozitivă, Maturitatea se referă la capacitatea indivizilor de a-și respecta semenii, societatea în ansamblu, regulile, de a-și controla reacțiile și susține încrederea și concepția de sine. Maturitatea este expresia unui comportament socializat, adaptativ, prietenos, cu un control bun, dar neinhibat al emoționalității. Persoana matură este capabilă de o centrare sănătoasă pe obiective, relații, cu un bun control moral, încrezător în sine și în ceilalți, opunându-se emoționalității negative asociate egocentrismului.

3. Suprafactorul Agreabilitate, în pofida caracterului său controversat, este considerat un factor de acomodare, cu o dimensiune pregnant interpersonală ce evaluează măsura în care persoana este capabilă de relaționare afectivă și morală. În centrul acestei dimensiuni se află altruismul, în sensul unui comportament stabil, cooperant, de ajutorare a celorlalți, cu empatie, în mod deschis și onest. La antipodi se află comportamentele egoiste, antagoniste, lipsite de înțelegere/compasiune, dezinteresate



și nesincere, iar la extreme se află persoanele amorale, sceptice cu privire la intențiile celorlalți, cu atribuiri ostile și fără spirit al dreptății.

4. Suprafactorul Conștiinciozitate se referă la autocontrol în sensul capacității de a persevera, de a se perfecționa, ordona în sens existențial și pragmatic cu rațiune și control al propriei vieți. Sintetic, factorul se referă la auto-organizare, îndeplinire a îndatoririlor și planificare. Persoanele cu un nivel ridicat de agreabilitate sunt hotărâte și cu voința structurată, trăsături dezirabile pentru tinerii emergenți din categoria NEET, pentru că realizările din oricare profesie țin de acest factor și fațetele sale: perseverența, caracterul studios, raționalitatea, obiectivitatea, spiritul planificat, controlul emoțional, cu capacitate de gestionare a reacțiilor emoționale. Datele empirice indică, la polul opus, tendințele personale hedoniste, lipsa de organizare rațională și auto-control, dezinteres pentru perfecționare, superficialitate în urmărirea și realizarea sarcinilor, incapacitatea de mobilizare volitivă în confruntarea cu problemele, precum și ineficiență. Persoanele se percep mai puțin pregătite să facă față vieții, le poate lipsi ambiția sau precizarea scopurilor. În cadrul intervenției psihologice s-a pus accent pe motivare, tehnici de mobilizare a voinței și aspirațiilor, ameliorarea schemelor mentale de incompetență și neputință.

5. Suprafactorul Autoactualizare a fost conceptualizat în spiritul teoriei lui Maslow, cu aspecte ce țin de motivații și atitudini ce facilitează comportamentele de autoactualizare definite prin meta-trebuințe. Persoanele cu un nivel ridicat la acest suprafactor au constanță în preocuparea pentru evoluția personală și profesională, sunt creative, motivate de dezvoltare continuă. Atitudinile și motivațiile subsumate acestui factor sunt de importanță deosebită pentru adulții emergenți pentru că manifestarea lor permite comportamente de transformare personală, evoluție, depășirea stagnării și superficialității, angajând persoana pe o traiectorie ascendentă, autonomă. Reversul factorului semnifică stagnare, existența prin prisma trebuințelor imediate, egocentrice. În cadrul intervenției, lucrul pentru dezvoltarea acestui factor a presupus stimularea curiozității și a spiritului de analiză, analiza prejudecăților, deschiderea față de nou, spiritul tolerant și flexibil. La polul opus regăsim persoane dezinteresate de formarea lor personală, de transformarea spre scopuri bine precizate și dezinteresate de consecințele propriei inerții comportamentale.

Din descrierea sumară a acestor suprafactori reiese importanța la lor ca ghidaj în realizarea programelor de dezvoltare personală a tinerilor. De altfel, un corp larg de cercetări afirmă că vârsta adultă timpurie este caracterizată de modificări substanțiale [17], conștiinciozitatea și agreabilitatea cresc pe întreaga perioadă, în timp de nevrotismul crește substanțial de la sfârșitul adolescenței și până la începutul deceniului doi [10]. Creșterea conștiinciozității pare a fi deosebit de puternică între



19 și 24 de ani, apoi creșterile sunt ceva mai slabe [11; 20]. Studii anterioare au raportat scăderi substanțiale ale agreabilității în anii de vârstă adultă emergentă [11; 25]. Mai amintim studiile care sugerează că diferențele inter-individuale în toate cele cinci trăsături mari se stabilizează din ce în ce mai mult pe parcursul maturității timpurii. Acest model s-ar putea datora abilităților crescânde ale indivizilor de a-și forma nișe proprii; odată cu înaintarea în vârstă, indivizii ar putea selecta, crea și întreține din ce în ce mai multe medii care sunt congruente cu personalitățile lor [25; 26], de aceea intervențiile pentru optimizarea comportamentului categoriei NEET își găsesc la vârsta adultă emergentă timpul cel mai potrivit. Deși personalitatea se schimbă pe tot parcursul vieții, primul studiu care a comparat direct diferențele inter-individuale în schimbarea personalității la diferite grupuri de vârstă, cu participanți între 16 și 84 de ani a găsit vârsta maturității timpurii ca fiind cea mai plastică și cu diferențele interindividuale în schimbarea personalității cele mai pronunțate.

În cursul vârstei adulte emergente, gradul de modificare a profilului de personalitate pare să fie moderat ridicat. De exemplu, s-a raportat o corelație medie de .70 între profilurile de personalitate la vârsta de 18 și 26 de ani [20]. Mai mult, studiile anterioare au constatat în mod constant că profilurile de personalitate devin mai stabile (adică tind să se schimbe mai puțin) odată cu înaintarea în vârstă [4; 22; 24]. De exemplu, într-un studiu realizat cu studenți [9] a găsit că stabilitatea profilului a de la 0,72 la 0,76 pe parcursul a patru ani. În mod similar, un alt studiu a constatat că stabilitatea profilurilor de personalitate a crescut până la vârsta de 30 de ani și apoi a rămas în mare parte neschimbată [23].

**În concluzie**, cercetările privind potențialul de schimbare a personalității indică vârsta adultă emergentă ca având maximă plasticitate, fapt ce ne încurajează să credem că tinerii din categoria NEET pot fi sprijiniți nu doar prin proiecte de asistență profesională și financiară propuse și derulate la nivel european, ci mai ales prin intervenții psiho-sociale de optimizare comportamentală și dezvoltare personală. De altfel, în rândul psihologilor și sociologilor se ridică tot mai multe voci care evaluează critic discursul despre tinerii NEET și contextul lor social, economic și politic și contestă stereotipurile convenționale ale NEET ca fiind disfuncționale și lipsite de aspirație [6; 21]. De asemenea, există opinii care reclamă însuși termenul NEET ca fiind inutil, în parte pentru că încurajează factorii de decizie politică să se mai degrabă pe simptome decât pe cauze. Etichetând tinerii NEET, statisticile oficiale îi identifică ca o problemă care trebuie abordată prin politici publice, dar nu reușesc să se concentreze asupra motivului pentru care numărul lor e în continua creștere. Pentru mulți tineri, abandonul poate părea de fapt un răspuns rațional la circumstanțele date



și prinde tot mai puternic contur idea că ar trebui să trecem dincolo de ideea de NEET prin strategii reale de dezvoltare autentică a tinerilor.

## BIBLIOGRAFIE

1. ARNETT, J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, volume 55, pp. 469–480, 2000
2. ARNETT, J. J. Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, volume 1, pp. 68–73, 2007
3. BLEIDORN, W., SCHWABA, T. Personality development in emerging adulthood. In Specht, J. (Ed.), *Personality development across the lifespan* (pp. 39–51). Amsterdam: Elsevier, 2018
4. COSTA, P. T., JR., MCCRAE, R. R. The Five-Factor Model, Five-Factor Theory, and interpersonal psychology. In L. M. Horowitz and S. Strack (Eds.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions*, pp. 91-104. John Wiley & Sons, Inc., 2011
5. DENISSEN, J., ULFERTS, H., LÜDTKE, O., MUCK, P. Longitudinal transactions between personality and occupational roles: A large and heterogeneous study of job beginners, stayers, and changers. *Developmental Psychology*, volume 50, pp. 1931-42, 2014
6. GRACEY, S., KELLY, S. Changing the NEET mindset. Learning and Skills Network. The Charlesworth Group, Flanshaw Lane, Wakefield, 2010
7. HUDSON, N. W. , ROBERTS, B. W. Social investment in work reliably predicts change in conscientiousness and agreeableness. *Journal of Research in Personality*, volume 60, pp. 12–23, 2016
8. HUTTEMAN, R., HENNECKE, M., ORTH, U., REITZ, A. Developmental tasks as a framework to study personality development in adulthood and old age. *European Journal of Personality*, volume, 28, pp. 267–278, 2014
9. KLIMSTRA, T. A., HALE, W. W., GOOSSENS, L., MEEUS, W. H. J. Longitudinal associations between personality profile stability and adjustment in college students: Distinguishing among overall stability, distinctive stability, and within–time normativeness. *Journal of Personality*, 78, 1163-84, 2010
10. LEIKAS, S. , SALMELA–ARO, K. Personality trait changes among young Finns: The role of life events and transitions. *Journal of Personality*, volume 83, pp. 117-126, 2015



11. MILOJEV, P., SIBLEY, C. Normative personality trait development in adulthood: A 6-year cohort-sequential growth model. *Journal of Personality and Social Psychology*, volume 112, pp. 510-526, 2017
12. MINULESCU, M. Big Five. ABCD-M, Editura SINAPSIS, 2007
13. OECD. The NEET challenge: What can be done for jobless and disengaged youth?”, in *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2016
14. OECD EMPLOYMENT OUTLOOK. Organisation for Economic Co-operation and Development, p. 27, 2008.
15. PUSCH, S., MUND, M., HAGEMEYER, B., FINN, C. Personality Development in Emerging and Young Adulthood: A Study of Age Differences. *European Journal of Personality*, volume 34, pp 1-60, 2019
16. RAIU, S. Adultul emergent. Tranziția de la școală la muncă. Presa Universitară Clujeană, Cluj, 2016
17. ROBERTS, B. W., DAVIS, J. P. (2016). Young adulthood is the crucible of personality development. *Emerging Adulthood*, volume 4, pp. 318-326, 2016
18. ROBERTS, B. W., WALTON, K. E., VIECHTBAUER, W. Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, volume 132, pp. 1–25, 2006
19. SCHWABA, T. , BLEIDORN, W. Individual differences in personality change across the adult life span. *Journal of Personality*, volume 86, pp. 450–464, 2018
20. SPECHT, J., EGLOFF, B., SCHMUKLE, S. C. Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, volume 101, pp. 862–882, 2011
21. SIMMONS, R., THOMPSON, R. NEET Young People and Training for Work: Learning on the margins, Stoke on Trent: Trentham Books, 2011
22. SYED, M. Emerging adulthood: Developmental stage, theory, or nonsense? In Arnett, J. J. (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of emerging adulthood* (1<sup>st</sup> ed., pp. 11–25). New York: Oxford University Press, 2015
23. TERRACCIANO, A., MCCRAE, R. R., COSTA, P.T. Intra-individual change in personality stability and age. *Journal of Research in Personality*, volume 44, pp. 31-37, 2011
24. VAN DEN AKKER, A. L., DEKOVIC, M., ASSCHER, J., PRINZIE, P. Mean-level personality development across childhood and adolescence: A temporary defiance of the



- 
- maturity principle and bidirectional associations with parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, volume 107, pp. 736–750, 2014
25. WRZUS, C., ROBERTS, B.W. Processes of personality development in adulthood: The TESSERA framework. *Personality and Social Psychology Review*, volume 21, pp. 253-277, 2017
26. WRZUS, C., WAGNER, G. G., RIEDIGER, M. Personality-situation transactions from adolescence to old age. *Journal of Personality and Social Psychology*, volume 110, pp. 782-799, 2016





## **RAPORTUL DINTRE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI FACTORII DE PERSONALITATE A PREADOLESCENȚILOR**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND THE FACTORS OF PERSONALITY OF PREADOLESCENTS**

*Lorena Maxim*, Doctorand în psihologie, Bacău, România

**CZU: 159.922.7:159.942**

#### **Rezumat**

Acest articol sintetizează și prezintă informații despre interrelația dintre inteligența emoțională și personalitate la preadolescenți. Studiul privind această relație mutuală, este realizat pentru a alerta cu privire la conștientizarea importanței dezvoltării inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă în dependență de situația socială de dezvoltare, înțelegerea funcționării și adaptării eficiente a preadolescenților în obținerea performanțelor comportamentale raportate la realitatea socială distinctă.

**Cuvinte cheie:** inteligență emoțională, personalitate, preadolescenți, interrelație, familie, mediu social.

#### **Abstract**

This article summarizes and presents information about the interrelationship between emotional intelligence and personality in preadolescents. The study on this mutual relationship is conducted to raise the alarm about the importance of developing emotional intelligence in preadolescence depending on the social developmental situation, understanding the functioning and effective adaptation of preadolescents in obtaining behavioral performance related to distinct social reality.

**Key words:** emotional intelligence, personality, preadolescents, interrelationship, family, social media.

Analiza interrelației dintre factorii de personalitate și inteligența emoțională la preadolescenți, a factorilor determinanți, a însușirilor de personalitate ale preadolescentului în dependență de situația socială de dezvoltare, este foarte importantă, atât pentru stabilirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a inteligenței emoționale, precum și a personalității preadolescentului. Ținând seama de complexitatea și specificitatea trăirilor acestei vârste, pentru a preveni neliniștile confuze specifice acestei perioade, uneori declanșatoare ale unor traume ce s-ar putea prelungi în maturitate, necesitatea dezvoltării inteligenței emoționale este indiscutabilă pentru această generație grăbită, care uneori își trăiește sentimentele cu violența soluțiilor imediate și totale, ce izvorăște din însăși caracteristicile acestei vârste.

Între cele două există o strânsă legătură. Personalitatea este ghidată de reacțiile emoționale pe care oamenii le resimt într-o situație dată. EQ apare ca o funcție activă a personalității, ca o expresie de constituire progresivă a acesteia, evoluând în măsura în care se dezvoltă personalitatea, în strânsă dependență cu componentele care o constituie.

Formarea personalității este un proces continuu, cu perioade de stagnare relativă, momente de criză sau chiar regres, diferite în funcție de particularitățile individuale și de vârstă ale subiecților. Personalitatea este cea care determină nivelul normal al stării de fericire, atât de diferită de la un



individ la altul și care tinde să revină la nivelul inițial imediat ce ne-am adaptat unei situații de succes sau de eșec [4, p. 118].

Filozofi ca Gautama Buddha și Lao-Tsu (din Asia Antică), precum și Epicur, Epictet și Marc Aureliu (din Grecia și Roma Antică), au confirmat că: "oamenii sunt constructiviști, ei nu devin pur și simplu tulburați din cauza unor influențe externe, ci contribuie și ei înșiși într-un mod semnificativ la această situație, precum și în menținerea gândirii, a sentimentelor și a acțiunilor lor disfuncționale. Epictet a pus bine probleme acum două mii de ani „Oamenii nu sunt afectați de ceea ce li se întâmplă, ci de cum înțeleg ei ceea ce li se întâmplă” [11, p. 20].

Personalitatea este o formațiune activă, energetică, care se interpretează și se cunoaște mai bine „raportată la realitatea socială distinctă“. În procesul transformării personalității există câteva perioade sau împrejurări esențiale, care lasă urme asupra evoluției individului. Acum, se cristalizează idealurile ca modele universalizate de acțiune și se pregătesc premisele unei bune integrări, conform cerințelor mediului social dat [14, p.176].

În preadolescență începe să se contureze idealul de viață. Se petrec o serie de schimbări caracteristice la nivelul personalității. Etapa autonomiei morale este în debut, atitudinile și comportamentele fiind orientate de certitudini morale și nu de simple imperative interiorizate sub influența cerințelor parentale. Preadolescenții nu mai aderă la criteriile morale ale familiei ci trec totul prin prisma gândirii și experienței lor. Dezvoltarea conștiinței de sine și a cunoașterii de sine se intensifică în mod deosebit în acest stadiu. „Eul social este în centrul atenției preadolescentului. Ei devin interesați de identificarea însușirilor lor și de originalitatea propriei personalități” [7, pp. 289, 291, 292].

În această schemă a personalității are loc traversarea de la caracteristice specifice copilăriei la o nouă personalitate, conturată mult mai clar cu privire la propria identitate, la echilibru între aspirație și posibilități, la creșterea experienței personale de viață și la observarea vieții altora, formându-se trăsături însemnate ale personalității inventive, cum ar fi: încredere în forțele proprii spirit de imparțialitate, asumarea riscului, înțelegerea temeinică a valorilor, comparația cu alții, etc. Această etapă reprezintă „și stadiul în care se formează câteva componente ale personalității care exprimă funcția proiectivă și pe cea orientativă a acestuia. Cele mai importante sunt: structurarea sistemului propriu de valori, cristalizarea unei concepții personale asupra vieții proprii și a vieții în general, apariția conștiinței apartenenței la generație, idealul de viață, imaginea de sine și identitatea de sine, eul fizic, eul spiritual, eul social”.



În preadolescență se înregistrează schimbări importante în structura personalității constând, atât în stabilizarea unor componente, de exemplu aptitudinile, cât și în reorganizarea altora, respectiv caracterul sau idealul de viață. În această perioadă apar schimbări noi din subansamblu de orientare al personalității: modelul individual de valori, viziunea despre propria viață și a celorlalți. De asemenea, se produc modificări și în structura imaginii de sine și a identității de sine. În concluzie, personalitatea este insuficient consolidată în această perioadă.

În ceea ce privește caracterul în preadolescență se produc schimbări foarte importante. Unele însușiri caracteriale apărute în copilărie se consolidează, dar cele care sunt legate de relațiile cu persoanele adulte și cu instituțiile sociale intră într-un proces de mari transformări, care nu este lipsit de încordare, contradicții, neînțelegeri și numit de cercetători „criza de originalitate”.

Prin urmare, în această etapă, se desfășoară o acțiune intensă și amplă de schimbare, dezvoltare și reorganizare a personalității care are o importanță deosebită pentru următorul ciclu al vieții, cel de maturizare. Pe fondul acestor însușiri generale la care ne-am referit, personalitatea poate prezenta foarte multe particularități individuale. În general, în preadolescență se accentuează caracterul particularizat și individualizat al dezvoltării psihice. Aflându-se într-un „proces de transformare, personalitatea preadolescentului prezintă o anumită fragilitate”, ce necesită sprijin important din partea familiei, a instituțiilor educative și a societății, în general [8, pp. 45, 46, 47, 48, 51, 52].

Personalitatea se conturează, se particularizează în această etapă existând o corespondență între ea și stadiul dezvoltării inteligenței emoționale, chiar dacă reperele cronologice corespunzătoare stadiilor au anumite variabilități în funcție de condițiile și solicitările mediului social. Preadolescentul își intensifică personalitatea prin atenția crescută față de revelarea propriei persoane, prin comportamentul său inconsecvent, prin aspirația de a se diferenția de cei din jurul său. După cum se știe, oamenii diferă foarte mult între ei. Percepția oricărei trăiri depinde de structura de personalitate. În general, reacțiile diferă semnificativ de la individ la individ, în funcție de tipul de personalitate.

Personalitatea este unitatea bio – psiho - socială, structurată în procesul adaptării la mediu. Nu trebuie pierdut din vedere faptul că modul de acțiune al omului este determinat, în mare măsură, de dispozițiile, simțămintele și trăirile emoționale pe care le încearcă la momentul dat și pe care i le trezesc situațiile interacțiunilor sociale [12, p.667].

Tendențele biologice, condițiile de mediu și sociale au o contribuție majoră cu privire la controlul emoțional în situațiile dificile, inconfortabile. Ei nu au avut oportunitatea de a învăța de a



exersa unele abilități interpersonale, de a-și asuma responsabilitatea pentru reacțiile lor. Dezvoltarea EQ, îi va ajuta să conștientizeze că deși se află într-o astfel de situație, sunt capabili să facă față situației. Din cauza convingerilor disfuncționale, se declanșează tensiuni, suferințe nesănătoase, interferențe ce împiedică obținerea de rezultate sociale și individuale bune. Dificultățile emoționale și de comportament sunt create de convingeri ilogice, inconsistente, care nu sunt conforme cu realitatea. O gândire realistă, pragmatică și logică, va evita supozițiile prestabilite și majoritatea dificultăților emoționale și de comportament, vor fi supuse schimbării în vederea dezvoltării abilităților sociale și îmbunătățirii sănătății emoționale.

„Asocierile implicite ale trăsăturilor de personalitate urmează axele succes-eșec în plan personal și al relațiilor sociale, respectiv succes-eșec în plan profesional” [6, p.229].

După Gordon Allport, personalitatea umană este „organizare dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psiho-fizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic” [3, p.75].

Freud susține că „personalitatea este constituită din trei structuri importante, id (șinele), ego (eul) și superego (supraeul). Fiecare parte a personalității are propria sa funcție, iar în personalitatea sănătoasă, matură, cele trei părți produc un comportament echilibrat, bine integrat” [5, p.117].

Personalitatea este o structură compusă ce cuprinde o serie de „trăsături și calități formale, dinamico energetice (temperamentul), de conținut, socio-morale și axiologice (caracterul) și aspecte instrumentale, performanțiale” [9, p.77,79]. Este întreaga organizare mentală a ființei umane în orice stadiu al dezvoltării sale. Ea îmbrățișează fiecare aspect al caracterului uman: intelect, temperament, abilitate, moralitate și fiecare atitudine care s-a format în cursul vieții cuiva [3, p.16].

Orice proces emoțional activ, care se desfășoară într-o situație sau alta, are un caracter integrat, de sistem. Aceasta se exprimă, pe de o parte, în faptul că el angajează personalitatea ca tot, iar pe de altă parte, în complexitatea structurii sau arhitecturii sale interne. Valoarea intensității este condiționată și de structura de personalitate, de experiența de viață și afectivă anterioară. Aceasta face ca, în fața uneia și aceleiași situații, diferiți subiecți să răspundă emoțional cu trăiri de intensități diferite [12, p. 644, 653].

Deși personalitatea umană are câteva elemente înnăscute și relativ fixe importante, ea se dezvoltă de asemenea în mare parte, din influențe relaționale și sociale. Oamenii sunt puternic influențați sau condiționați de creșterea lor într-un anumit mediu cultural [11, p.28]. Personalitatea se formează în decursul vieții numai în cadrul relațiilor sociale, prin interacțiunea individului cu multitudinea și varietatea relațiilor sociale. Esența personalității umane o reprezintă ansamblul relațiilor sociale în expresia lor subiectivă, interiorizată. Calitatea personalității va depinde de



calitatea relațiilor sociale (mediului social) în care ea se formează, imperfecțiunile și slăbiciunile mediului social, ducând la înstrăinarea sau destructurarea personalității [16, p.30]. „Toate drumurile individului uman sunt legate de familie” [13, p.126]. Dintre toți factorii determinanți ai personalității, familia este cea mai importantă. Familia reprezintă punctul de plecare al formării ca și personalitate. Toate formele de manifestare a unui individ în societate sunt modele preluate din familie.

Mediul în care cresc, se dezvoltă și relaționează puberii, influențele acestuia „reprezintă o irezistibilă forță pedagogică. Familia este cea mai indicată să dezvolte sentimentul de comuniune socială. Dimensiunile sentimentului de comuniune socială vor apărea în toate manifestările omului. Familia prezintă avantaje incontestabile și cu greu se poate recomanda o instituție în care copiii să fie mai bine crescuți decât în familie sub raportul conduitei judicioase”[1, pp 174, 175, 261, 263].

Atmosfera din familie este relevantă în procesul de dezvoltare atât al inteligenței emoționale cât și al personalității preadolescenților educați în diferite medii sociale de viață (SSD). Lipsa iubirii, a afecțiunii, a încrederii, a înțelegerii, a securității, va avea influențe negative asupra modificărilor care au loc în această perioadă de vârstă în plan biofizic, intelectual, social, afectiv, moral. Atât factorii sociali cât și familiali, reprezintă un risc de instabilitate emoțională și un control emoțional redus.

Fiecare mișcare își are originea în personalitatea totală și poartă în ea stilul de viață, fiecare modalitate de expresie se extrage din omogenitatea personalității, în care nu există nici contradicție, nici ambivalență, nici psihic dublu. Toate răătăcirile emoționale, toate trăsăturile de caracter infecte, manifestate în familie, la școală, în viață, în relațiile cu ceilalți, își arată proveniența în deficitul de inteligență emoțională [2, pp.50, 157].

Abaterile comportamentului familial atrag sancțiunea socială și favorizează perturbări sociale în sens mai larg[13, p.127]. „O persoană care trăiește într-un mediu de iubire și ocrotire, dezvoltă o personalitate fericită, optimistă, o alta care trăiește într-un mediu deprivat unde este tratată nesatisfăcător dezvoltă o personalitate nesociabilă”[5, p.122]. Altfel spus, familia constituie partea cea mai importantă a lumii interioare și exterioare a unei persoane, indiferent de etapa de dezvoltarea a acesteia.

După C.G Jung (1995) rolul familiei în formarea personalității preadolescentului este esențial. Problemele din viața părinților, atmosfera din familie, metodele de educare au o mare influență asupra stării lui psihologice, dezvoltării sistemului nervos, deoarece sânt aproape mereu „inițiatorii direcți ai nevrozei copilului sau componentii principali ai acesteia” [15, p.76].



R. B. Cattell caracterizează personalitatea prin consistenţa trăsăturilor, ca pe ceva care permite o previziune asupra modului de a se comporta a individului într-o anumită situaţie: „personalitatea este ceea ce putem anticipa despre individ că va face într-o situaţie dată” [17, p.67].

Personalitatea este întreaga organizare mentală a fiinţei umane în orice stadiu al dezvoltării sale. Ea îmbrăţişează fiecare aspect al caracterului uman: intelect, temperament, abilitate, moralitate şi fiecare atitudine care s - a format în cursul vieţii cuiva. A fost abordată cel mai des în termeni de trăsături. O trăsătură de personalitate este o caracteristică unică a unui individ. Psihologii au constatat că aceste trăsături pot fi grupate în cinci dimensiuni de bază, majore care descriu personalitatea unui individ, indiferent de cultura de apartenenţă a acestora (Modelul „Big Five” al personalităţii). Fiecare individ poate fi descris după cel puţin una dintre ele. Acestea sunt: extraversiunea, agreabilitatea, conştiinciozitatea, stabilitatea emoţională şi deschiderea la nou.

În zilele noastre, Modelul Celor Cinci Factori (Five Factor Model/Big Five) reprezintă principala abordare şi perspectivă din care se măsoară personalitatea. Modelul Big Five, este compus din următorii factori:

1. Extraversia – arată capacitatea de orientare a capacităţii către exterior, modul de implicare în acţiune, sociabilitatea persoanei, optimismul.
2. Agreabilitatea – prinde în el diferenţele individuale relevante de interacţiunea socială (prietenie, plăcere) şi se referă îndeosebi la calităţile emoţionale ale persoanei si la comportamentele ei prosociale (amabilitate, generozitate, capacitate de înţelegere).
3. Conştiinciozitatea – vizează modul concret, caracteristic a individului de a trata sarcinile, activităţile, problemele care apar în viaţa lui.Cuprinde trăsături cum ar fi: ordinea, disciplina, responsabilitatea socială.
4. Stabilitatea emoţională – este perceput ca reţinând diferenţele individuale referitoare la caracteristicile emoţionale ale unei persoane (calm, mulţumit, emotiv, neemotiv), dar şi la diferitele dificultăţi emoţionale ale oamenilor (anxietate, depresie, iritabilitate, tensiune, încordare, etc).
5. Cultura sau intelectul – arată diferitele aspecte ale funcţiilor intelectuale (creativitate, inventivitate, deschiderea la experienţă, etc.) [19, pp. 242, 243].

Big Five reprezintă un compromis între poziţiile extreme pe care se situează Cattell şi Eysenck şi face trecerea de la studiul analitic la studiul sintetic al personalităţii, pornind de la expunerea şi analiza personalităţii în termeni numeroşi şi variaţi, la redarea şi analiza ei în termeni mai puţin numeroşi şi relativ înrudiţi între ei [17 p. 70].





Inteligența emoțională ne ajută să facem explicabil comportamentul nostru și al semenilor noștri. EQ nu este un dar al sortii, ci o combinație de abilități individuale care pot fi învățate. EQ este atât o competență, cât și o expresie a trăsăturilor de bază ale personalității. Acoperă toate domniile necesare procesării informațiilor inter și intra - personale. Utilizarea EQ poate fi perfecționată continuu și deschide avantaje valoroase pentru preadolescenți.

Un nivel scăzut al inteligenței emoționale, stă la baza multor dificultăți psihologice, având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a preadolescenților. Insuficiența înțelegerii de sine, a nevoii de împlinire, poate conduce preadolescentul la revoltă împotriva sa și a altora. Emoțiile negative deteriorează atât propria persoană, cât și pe ceilalți din jur. Înclinația spre o atitudine negativă slăbește latura emoțională, în cele din urmă subminând personalitatea în ansamblu. [18 p. 59].

Adaptarea individului la mediu, controlul emoțional, se realizează prin intermediul inteligenței emoționale care implică componente de ordin afectiv, personal și social, considerate ca fiind esențiale pentru succesul individual.

De aceea, este necesar ca preadolescenții să fie sprijiniți să-și depășească manifestările, să-și impulsioneze maturizarea emoțională, să fie ajutați în procesul dezvoltării inteligenței emoționale, proces echivalent cu maturizarea sa psihologică. „Prin urmare, preadolescența înseamnă amplificarea structurii personalității și accentuarea aspectelor diferențiale ale manifestărilor ei” [7, p.294]. „Primul pas esențial în dezvoltarea inteligenței emoționale constă în conștientizarea propriei personalități” [10 p. 89]. „Realitatea este că noi ne alegem întotdeauna emoțiile. Simpla conștientizare a acestui lucru ne poate conferi foarte multă putere. Noi suntem autorii propriilor noastre experiențe emoționale” [14, p.348].

O inteligență emoțională dezvoltată, îl poate ajuta pe preadolescent în căutarea și adoptarea unei conduite care să contribuie în situații diverse, la conturarea personalității sale.

Pentru a deveni o personalitate sociabilă, neprefăcută, capabilă de a perpetua relații naturale, normale, cu o varietate de oameni, pentru a ne comporta într-un mod inteligent din punct de vedere emoțional și a avea control asupra reacțiilor noastre emoționale, este necesară intervenția mediatoare și modelatoare a inteligenței emoționale și dezvoltarea acesteia. Astfel, fiecare zi va veni cu experiențe noi, iar preadolescenții vor ști cum să reacționeze în plan emoțional, evoluând și cultivând emoțiile pozitive în funcție de deciziile luate.

O inteligență emoțională dezvoltată facilitează selectarea circumstanțelor și mijloacelor de atingere a scopurilor propuse. Este clar că inteligența emoțională deschide perspective de reușită în





orice situație a vieții, iar în acest context considerăm actuală și oportună investigarea inteligenței emoționale, în special a interrelației dintre inteligența emoțională și personalitate la preadolescenți.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. ADLER, A. Cunoașterea omului. tr. de L. Gavrilu. București: IRI, 1996.
2. ADLER, A. Sensul vieții. Editura IRI, București, 1995.
3. ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. tr. de I. Herseni. București: Didactică și Pedagogică, 1991.
4. ANDRE, C., LELORD F. Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele. tr. de M. Georgescu. București: TREI, 2003.
5. BIRCH, A. Psihologia dezvoltării. tr. de L. Băiceanu. București: Tehnica, 2000.
6. CHELCEA, S., DUDUCIUC A., IVAN L. Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane, București: Comunicare.ro, 2013.
7. CREȚU, T. Psihologia vârstelor, București: Credis, 2011.
8. CREȚU, T. Psihologia adolescentului și adultului. Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru învățământul rural, 2005.
9. COSMOVICI, A., IACOB L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998.
10. CRAUGHWELL, T. Testează-ți inteligența emoțională: București: Litera, 2016.
11. ELLIS A., MACLAREN C. Terapia rațional emotivă și comportamentală, tr. Urian L., București, Editura All, 2018.
12. GOLU, M. Fundamentele psihologiei. București: Fundația România de Măine, 2007.
13. MITROFAN I., MITROFAN N. Elemente de psihologie a cuplului. București: Șansa SRL, 1994.
14. NELSON, B. Codul emoțiilor, tr. Hanu C., Brașov: Adevărul Divin, 2012.
15. NICOLA, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2000.
16. PALICIA, M. Prelegeri de psihopedagogie, Timișoara: Orizonturi universitare, 2002.
17. ȚUȚU, M. Psihologia personalității, București, Editura Fundației România de Măine, 2005.
18. WOOD, R., TOLLEY H. Inteligența emoțională prin teste. București: Meteor Press, 2003.
19. ZLATE, M. Eul și personalitatea. București: Trei, 2008.



**ПОВЫШЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ПРЕОДОЛЕНИЕ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ**  
**STRESS RESISTANCE AND DIMINUISHING EMOTIONAL BURNOUT OF  
TEACHERS**  
**REZISTENȚA LA STRES ȘI DIMINUAREA ARDERII EMOȚIONALE LA CADRELE  
DIDACTICE**

*Жанна Раку*, доктор хабилитат психологии, профессор,  
Молдавский Государственный Университет

**CZU:159.942.5:371.12**

**Резюме**

Статья посвящена рассмотрению стратегий повышения стрессоустойчивости и коррекции эмоционального выгорания у педагогов. Отмечена специфика феноменов стресса, эмоционального выгорания и важность учета ряда факторов для их предупреждения. Представлены теоретические основы коррекционной тренинговой программы по развитию стрессоустойчивости. Проанализированы принципы организации работы психолога в данном направлении и описана структура и содержание занятий авторской тренинговой программы.

**Ключевые слова:** стрессоустойчивость, стресс, коррекция, эмоциональное выгорание, педагог.

**Abstract**

The article describes the strategies that increases stress resistance and diminishing emotional burnout of teachers. The specific of phenomena of stress and emotional burnout and the importance of taking into account some factors for their prevention are analyzed. The theoretical foundations of training program for stress resistance development are presents. The principles of organizing the work of a psychologist in this direction and the structure and content of the training program elaborated are described.

**Keywords:** stress resistance, stress, correction, emotional burnout, teacher.

**Rezumat**

Articolul descrie strategiile de sporire a rezistenței la stres și a diminuării arderii emoționale la cadrele didactice. Sunt analizate: specificul fenomenelor stresului, a arderii emoționale și importanța luării în considerare a anumitor factori pentru a le preveni. Sunt prezentate fundamentele teoretice a programului de training orientat la dezvoltarea rezistenței la stres. De asemenea, sunt enumerate principiile de organizare a activității psihologului în această direcție și sunt descrise structura și conținutul programului de training elaborat.

**Cuvinte cheie:** rezistența la stres, stres, remediere, ardere emoțională, cadru didactic.

Актуальность темы противодействия стрессу и коррекции эмоционального выгорания у работников является общепризнанной в современной психологии. Особенную важность она приобретает для сотрудников, занятых в социальных профессиях. Для практического решения указанной проблематики требуется теоретическое обоснование сопровождения профессиональной деятельности для педагогов в учебных заведениях. По своей структуре психологическая помощь для учителей в школе является целостной системой диагностических, организационно-



методических, коррекционных и консультативных мероприятий. Целью такого сопровождения является оптимизация ресурсов педагогов для повышения эффективности их труда, улучшение качества взаимодействия со всеми другими участниками учебного процесса.

Отметим, что на сегодняшний день указанная выше тематика имеет недостаточную теоретическую проработанность по выявлению, коррекции и профилактике эмоционального выгорания и повышения стрессоустойчивости педагогов.

Возникновение синдрома эмоционального выгорания берет свое начало в рассогласовании ресурсов учителей и тех задач, которые перед ними поставлены и требуют ежедневного решения. Отметим, что разноплановость и сложность профессиональной деятельности педагогов ведет к их психологическому и эмоциональному истощению.

Исходя из этого, основным звеном в психологическом сопровождении педагогов в учебном заведении является, с одной стороны, своевременная диагностика их эмоционально-психологического состояния. А с другой стороны, с целью улучшения ситуации для учителей необходима психологическая интервенция, которую может продуктивно выполнять школьный психолог. Так, в функции школьного психолога входят: психологическая диагностика, коррекционная работа, консультирование, психологическое просвещение и психопрофилактика состояния как учителей, так и других участников образовательного пространства.

На наш взгляд, одним из важных компонентов личности педагога, который препятствует развитию синдрома эмоционального выгорания, является его стрессоустойчивость.

Теоретическими основами коррекционной тренинговой программы по развитию стрессоустойчивости у педагогов являются следующие подходы: когнитивная теория стресса Р.Лазаруса, биологическая концепция стресса Г. Селье, теорию эмоциональной устойчивости, как стрессоустойчивости П.Б. Зильбермана, Многофакторная теория К. Маслак и С. Джексона, теории крушения иллюзий Е. Эделвича и А. Бродского, теория личной ответственности в ситуациях стресса Л.А. Китаев-Смыка, теория эмоционального выгорания Бойко В.В. [3, 6, 15, 17].

В рамках нашего исследования была поставлена цель разработки авторской программы, направленной на повышение уровня стрессоустойчивости и снижения



выраженности синдрома эмоционального выгорания [12]. Для этого подбирались методы и техники развития стрессоустойчивости и снижения эмоционального выгорания у педагогов. Отметим, что указанный инструментарий позволяет сформировать необходимые навыки и качества у учителей. В продолжение кратко представим тренинговую программу, а ее эффективность была проверена экспериментально.

Теоретический анализ проблемы стрессоустойчивости и эмоционального выгорания позволил сделать вывод, что работа в этом направлении требует целостного подхода. При разработке коррекционной тренинговой программы «Развитие стрессоустойчивости у педагогов» использовался опыт создания подобных программ (Gogincoi V. [1,2], Вачков И.В. [5], Зайковский П. [8], Кочубей И. [9], Мардер Л. [10], Матюшенкова Ю. [11], Моница Г.Б. [13], Никорчук Н.В. [14], Петрачкова Т.И. [16]).

Сложность специфики феномена стрессоустойчивости обусловили важность учета следующих факторов:

- информированность педагогов о понятиях стресса и стрессоустойчивости, синдрома эмоционального выгорания
- знакомство с причинами, симптомами, видами и последствиями стресса
- актуализация необходимости развития стрессоустойчивости
- коррекция существующих симптомов эмоционального выгорания
- развитие навыков снятия эмоционального напряжения, способностей совладания с поведением в стрессовых ситуациях, навыков объективизации ситуаций
- устранение негативных установок по отношению к ситуациям стресса
- работа со страхами и внутренним напряжением

Отметим, что в ходе прохождения коррекционной тренинговой программы педагоги получили возможность развить в себе следующие *навыки и умения*: совладания со своим поведением в стрессовых ситуациях; снятие эмоционального и психологического напряжения; объективизация стрессовых ситуаций; видение положительных сторон в стрессовых ситуациях; осознание и преодоление собственных страхов и т.д.

Так, отметим, что повышение уровня стрессоустойчивости педагогов возможно за счет их осведомленности о феноменах стрессоустойчивости, эмоционального выгорания, психосоматических заболеваний, приобретения навыков снятия эмоциональных зажимов, саморегуляции эмоционально-психологических состояний, развития позитивного мышления и эффективных паттернов поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях.



Большинство авторов, работающих в данном направлении, указывают на необходимость соблюдения основных принципов при реализации программы [3, 9].

1. Принцип осознанности данной проблемы;
2. Принцип добровольности и готовности участников к работе по данной программе;
3. Принцип единства диагностики, профилактики и коррекции, отражающий целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога;
4. Принцип учета индивидуальных особенностей личности;
5. Принцип комплексности методов психологического воздействия.

Наряду с рассмотрением ряда факторов для оптимизации указанной работы необходимо соблюдать организационные условия для проведения коррекционной работы. В данном контексте важно, чтобы формирование групп при проведении занятий не превышало количество 8 человек, а также учитывалась совместимость педагогов в группе. Психолог может проанализировать реальную ситуацию, определить цель и направление работы, осуществить подбор адекватных методических средств, а в заключении важно оценить эффективность проделанной работы. Занятия целесообразно проводить в свободное время и учитывать личное желание участников. Одним из необходимых компонентов является рефлексия участников до и после сеанса психологической разгрузки для контроля за своим состоянием. При этом важна и оценка эмоционального состояния участников. Поскольку психолог ориентируется на свой опыт аналогичной работы и свои возможности, то он планирует и конечный результат. Подчеркнем актуальность поддержания участников и мотивированность их на позитивные изменения и уверенность в собственных силах.

При реализации такого формата работы необходимо ориентироваться на определенные принципы – они указаны в работе К. Фопель [21], которые можно обобщить следующим образом: *организационные* - гомогенность, пространственно-временной организации группы; *создания среды группы* – системности, ценности, реалистичности; *этические* - конфиденциальность, соответствие содержания целям тренинга; *принцип поведения участников* – активности, добровольности; исследовательской и творческой позиции, партнерского общения и открытости, сосредоточенности на настоящем («здесь и теперь»), концентрации на себе и



осознанности собственного поведения, персонификации, конкретности и безоценочности высказывания (избегание обобщений).

Предлагаемый авторский тренинг содержит в себе 10 встреч, длительность каждой - два академических часа с периодичностью по занятию в неделю, с и общим временем поведения тренинга 15 часов. Любая тренинговая работа предполагает использование таких материалов и оборудование как ватман, маркеры, листы, ручки, карточки с фразами, лист ватмана, карандаши, фломастеры и т.д. В ходе тренинга присутствуют организационные объявления и сбор ожиданий участников от каждого дня, 32 основных упражнения, направленных на улучшение состояния участников и 10 упражнений подведения итогов дня.

Тренинговая программа включает в себя следующие блоки:

Блок I. (1-3 занятия). Он направлен на расширение знаний о феномене стресса и методах его преодоления. Этот блок занятий позволяет участникам погрузиться в тему стресса, информирует о причинах, симптомах, видах и последствиях стресса, информирование о понятии стрессоустойчивости. Наряду с эти, происходит ознакомление с основными способами снятия стрессовых состояний, развитие навыков объективации стрессовых ситуаций и снятия эмоционального и психологического напряжения, устранение негативных установок и стереотипов.

Блок II. (4-7 занятия). В его рамках осуществляется коррекция выраженности симптомов эмоционального выгорания и развитие навыков снятия эмоционального напряжения. Указанный блок занятий позволяет участникам снизить выраженность у них симптомов эмоционального выгорания, развить навык преодоления напряжения в стрессовых ситуациях, развить удовлетворенность собой, снять напряжение от переживания психотравмирующих ситуаций, поиск и активизация эмоциональных ресурсов, развитие эмоциональной устойчивости и адекватного реагирования. Вместе с тем, он информирует о психосоматике и причинах возникновения болезней, предполагает повышение уровня осознанности эмоций, переживаемых учителями.

Блок III. (8-10 занятия) включает занятия на формирование моделей конструктивного поведения и позитивного мышления. Этот блок позволяет участникам повысить уровень знаний о способах решения конфликтов, развить практические навыки выхода из конфликтов, сформировать навыки совладания с эмоциональным состоянием в стрессовых и конфликтных ситуациях, актуализировать необходимость позитивного



мышления, развивать способности видеть позитивные стороны в негативных ситуациях, практически применять полученные навыки, устанавливать позитивный настрой на работу в школе.

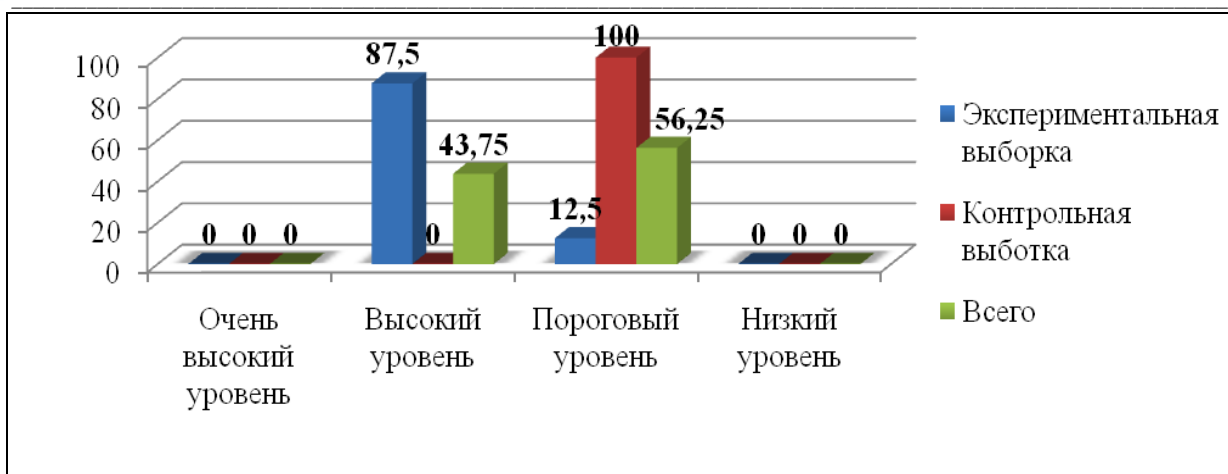
Каждое тренинговое занятие было тематическим и представляло собой целостную структуру, включающую в себя, задания, которые подбирались из различных источников [1, 3, 8, 9, 18, 19, 20].

Структура занятия:

- *Тематическая разминка*, выполняющая функцию психологического запуска темы;
- *Диагностика проблемы* в ходе выполнения упражнения или небольшой игры, которая должна показывать участникам, с чем им необходимо работать для собственного развития или оптимизации отношений;
- *Введение понятий, правил, технологий, новой информации*. Информация, или так называемая теория, дается дозировано, только то, что нужно для данного занятия и в очень простой и понятной форме. Эта информация помогает формировать навыки (с мотивационной и инструментальной точек зрения) и в дальнейшем их отслеживать самому педагогу;
- *Отработка навыков в серии упражнений*. Как правило, это короткие, конкретные упражнения на отработку различных аспектов какого-то навыка;
- *Обобщение навыков в ролевой игре*, которая выступает средством проверки эффективности всего того, что отрабатывалось раньше;
- *Рефлексия* (обмен чувствами, анализ произошедшего на занятии, ответы на вопросы)
- *Межличностная поддержка, обратная связь*.

В заключение отметим, что экспериментально была подтверждена эффективность разработанной коррекционной программы. По методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге не было выявлено ни одного педагога с очень высоким уровнем или низким уровнем стрессоустойчивости. Так, в контрольном эксперименте было выявлено с высоким уровнем стрессоустойчивости 43,75% (7 ч.) и с пороговым уровнем 56,25% (9 ч.) учителей.





**Рис. 1.** Результаты педагогов по методике стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Page, %

В ЭГ было выявлено 87,5% (7 ч.) педагогов с высоким уровнем стрессоустойчивости и только один человек 12,5% с пороговым уровнем стрессоустойчивости. Полученные данные свидетельствуют о благополучном прогнозе социальной адаптации у большинства педагогов ЭГ. В КГ все педагоги 100% набрали пороговый уровень стрессоустойчивости. Полученные результаты свидетельствует о возможных срывах при чрезмерно стрессовых ситуациях у этих учителей. Эти данные указывают на то, что тренинговая программа эффективна и повысила уровень стрессоустойчивости у педагогов ЭГ.

В продолжении представим результаты педагогов ЭГ и КГ по методике диагностики уровня профессионального выгорания Бойко В.В. в контрольном эксперименте с использованием критерия Манна-Уитни в таблице.

**Таблица 1.** Статистический анализ различий ЭГ и КГ по критерию Манна – Уитни

№	Название шкалы	Значение	
		U=	p=
1	Переживание психотравмирующих обстоятельств	1,5	0,001
2	Неудовлетворённость собой	25,5	0,50
3	«Загнанность в клетку»	22,5	0,32
4	Тревога и депрессия	23,5	0,65
5	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	23,5	0,40
6	Эмоционально-нравственная дезориентация	14,0	0,06
7	Расширение сферы экономии эмоций	22,0	0,63
8	Редукция профессиональных обязанностей	22,5	0,65
9	Эмоциональный дефицит	11,0	0,02



10	Эмоциональная отстранённость	6,5	0,05
11	Личностная отстранённость / деперсонализация	7,0	0,07
12	Психосоматические и психовегетативные нарушения	0,0	0,001
13	Стадия «Напряжение»	11,0	0,02
14	Стадия «Резистенция»	12,0	0,03
15	Стадия «Истощение»	0,0	0,00
16	Синдром эмоционального выгорания	2,0	0,001
17	Уровень стрессоустойчивости (Холмса и Раге)	0,0	0,00
18	Нервно-психическое напряжение (Мак - Лин)	9,0	0,01
19	Склонность к развитию стресса (по Т.А. Немчину и Тейлору)	12,0	0,03
20	Уровень нервно-психической устойчивости («Прогноз»)	3,0	0,001

Сравнительный анализ результатов ЭГ и КГ выявил статистически достоверные различия по следующим шкалам: переживание психотравмирующих обстоятельств; неудовлетворенность собой; эмоциональный дефицита; эмоциональная отстраненность; психосоматические и психовегетативные нарушения; стадии «Напряжения»; стадии «Резистенции»; стадии «Истощения»; синдром эмоционального выгорания; уровень стрессоустойчивости; нервно-психическое напряжение; склонность к развитию стресса; уровень нервно-психической устойчивости. Однако не было выявлено статистически достоверных различий по шкалам загнанности в клетку; тревоги и депрессии; неадекватного избирательного эмоционального реагирования; эмоционально-нравственной дезориентации; расширения сферы экономии эмоций; редукции профессиональных обязанностей; личностной отстранённости / деперсонализации. Отсутствие различий между группами по данным параметрам обусловлено изначально негативными показателями педагогов в констатирующем эксперименте.

Полученные статистические различия свидетельствуют об позитивных изменениях результатов педагогов ЭГ под влиянием участия их в коррекционной программе. Данные позволяют сделать вывод, что авторская тренинговая программа является эффективной для повышения стрессоустойчивости и снижение выраженности синдрома эмоционального выгорания и может широко применяться психологами для работы в указанном направлении.



Наряду с этим, важными являются и ряд рекомендаций педагогам и менеджерам учебных заведений. Педагогам важно применять на систематической основе релаксационные упражнения и не пренебрегать отдыхом. В учебном заведении необходимо создавать: 1) систему сотрудничества и оптимальной адаптации к условиям труда на работе и профессиональной поддержки коллег; 2) позитивный психологический климат в коллективе.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. GORINCIOI, V. Profilaxia sindromului epuizării profesionale sau ce trebuie de știut pentru a evita arderea emoțională. Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, 2013, nr.5(65)  
URL : <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/21.-p.121-124.pdf>
2. GORINCIOI, V. Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen. Teză de doctor în psihologie. Universitatea de Stat Republica Moldova, municipiu Chişinău, 2015. 225с. URL: [http://www.cnaa.md/files/theses /2015/22335/veronica\\_gorincioi\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses /2015/22335/veronica_gorincioi_thesis.pdf)
3. БОДРОВ, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. с. 301-302
4. БОЙКО, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 2004. 105с.
5. ВАЧКОВ. И. Методы психологического тренинга в школе. В: Школьный психолог, 2004, № 43, с. 26-29.
6. ДЬЯЧЕНКО, М. И., ПОНОМАРЕНКО, В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости. Военно-медицинский журнал. 1989. №5. С. 106-112.
7. ЕРМАКОВА, Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект). Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 27–39.
8. ЗАЙКОВСКИЙ, П. 8 упражнений, которые вам пригодятся в жизни. Опубликовано 07.12.2017. URL: <https://spozitiv.com/2017/12/07/8-%>
9. КОЧУБЕЙ, И. Как повысить стрессоустойчивость. Журнал «Школьный психолог» № 1. 2010. Опубликовано 01.01.2010. [http://psy.1september.ru/view\\_article.php?ID=201000106](http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=201000106)
10. МАРДЕР, Л. Тренинг педагогической осознанности. Журнала «Школьный психолог» № 22. 01.01.2003 URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200302205>



11. МАТЮШЕНКОВА, Ю. С. Тренинг стрессоустойчивости для учащихся и педагогов. Школьному психологу. Конспекты. Опубликовано 03.12.2014 URL: [https://infourok.ru/trening\\_stressoustoy](https://infourok.ru/trening_stressoustoy)
12. МОЛОДАЯ, А. Стрессоустойчивость и эмоциональное выгорание у педагогов. Магистерская работа. UPS I. Creangă. Кишинэу. 2018. 162 с.
13. МОНИНА, Г.Б., РАННАЛА. Н.В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». 2009. С. 97.
14. НИКОРЧУК, Н.В. Тренинг "Профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности". Школьная психологическая служба. URL: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/410399>
15. ПАЙНС, Э., МАСЛАЧ, К. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2001. 528 с.
16. ПЕТРАЧКОВА, Т. И. Психологическое сопровождение профилактики возникновения и коррекции профессионального выгорания у педагогов общеобразовательной школы // Молодой ученый. 2014. № 7. С. 570-571.
17. СЕЛЬЕ, Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медгиз, 2003. 274 с.
18. Тренинг на повышение стрессоустойчивости. Конкурс «Я – психолог». Опубликовано 11.11.2011. URL: <http://schoolpsycholog.ucoz.com/load/5-1-0-27>
19. ФАТЫХОВА, Р.М. Психическое здоровье учителя в современных условиях. Материалы Всероссийской конференции 26-28 ноября 1996 г. Екатеринбург, 1996. С. 118–119.
20. ФЕДОРОВА, Н.С. Тренинг "Профилактика стресса педагога". Опубликовано 19.09.2013. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/09/19/trening-profilaktika-stressa-pedagoga>
21. ФОПЕЛЬ, К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: практическое пособие. Москва: Генезис, 2005. 240 с.



**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В  
ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К  
ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

**ENSURING THE INTEGRATION OF PROFESSIONAL DISCIPLINES IN THE  
PROCESS OF PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE  
ORGANIZATION OF LABOR TRAINING OF STUDENTS**

**ASIGURAREA INTEGRĂRII DISCIPLINELOR PROFESIONALE ÎN PROCESUL DE  
PREGĂTIRE A VIITORILOR ÎNVĂŢĂTORI ÎN VEDEREA ORGANIZĂRII  
INSTRUIRII PRIN MUNCĂ A ELEVILOR**

*V. A. Балакирева*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедры педагогических технологий начального образования Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

**CZU: 371.124/.13**

**Резюме**

Статья посвящена обоснованию важности обеспечения интеграции профессиональных дисциплин как одного из условий эффективной подготовки будущих учителей начальной школы к организации трудового обучения учащихся. В статье на основе анализа научной литературы раскрыта сущность понятий «интеграция», «интеграция образования», «интегративный подход». Описан интегративный подход в преподавании таких учебных дисциплин, как «История украинской культуры», «Психология общая и возрастная», «Педагогика», «Методика преподавания литературной образовательной отрасли», «Методика преподавания математической образовательной отрасли», «Методика преподавания естественноведческой образовательной отрасли», «Методика преподавания информатической образовательной отрасли», «Методика преподавания художественной образовательной отрасли», занятия которых было дополнено теоретическими знаниями и упражнениями, способствующими приобретению студентами необходимых умений, развитию профессиональных и личностных качеств, необходимых для организации трудового обучения учащихся начальной школы и внедрению указанного подхода в дальнейшую профессиональную деятельность.

**Ключевые слова:** будущие учителя начальной школы, профессионально-педагогическая подготовка, трудовое обучение, интеграция, интегративный подход.

**Abstract**

The article is devoted to the substantiation of the importance of ensuring the integration of professional disciplines as one of the conditions for the effective preparation of future primary school teachers for the organization of labor training for students. Based on the analysis of scientific literature, the article reveals the essence of the concepts of "integration", "integration of education", "integrative approach". An integrative approach in teaching such academic disciplines as "History of Ukrainian culture", "General and age psychology", "Pedagogy", "Methods of teaching the literary educational branch", "Methods of teaching the mathematical educational branch", "Methods of teaching natural science educational branch", "Methods of teaching the information educational branch", "Methods of teaching the art educational branch", the classes of which were supplemented with theoretical knowledge and exercises that contribute to the acquisition of the necessary skills by students, the development of professional and personal qualities necessary for organizing labor training of primary school students and the implementation of this approach in further professional activities.

**Key words:** future primary school teachers, vocational and pedagogical training, labor training,



integration, integrative approach.

### **Rezumat**

În acest articol se fundamentează importanța integrării disciplinelor profesionale în procesul de pregătire eficientă a viitorilor învățători în vederea organizării instruirii prin muncă a elevilor. În baza analizei literaturii de specialitate sunt descrise noțiunile de „integrare”, „integrarea instruirii”. Este descrisă abordarea integrativă în predarea următoarelor cursuri: „Istoria culturii ucrainene”, „Psihologia generală și a vârstelor”, „Pedagogia”, „Metodica predării matematicii”, „Metodica predării informaticii” ș.a. Orele respective au fost completate cu materie teoretică, exerciții practice care contribuie la formarea priceperilor, dezvoltarea calităților profesionale și de personalitate necesare pentru organizarea procesului de instruire prin muncă a elevilor din ciclul primar.

**Cuvinte cheie:** viitorii învățători în clasele primare, integrare, instruirea prin muncă, aspect integrativ, pregătirea profesională-pedagogică.

Новые социально-экономические и политические отношения в Украине актуализировали реформирование системы образования, мотивируя, в частности, актуальность переосмысления требований к организации образовательного процесса в начальной школе. В профессиональной деятельности учитель должен обязательно соблюдать творческий подход, поскольку в стране трансформировалось представление о роли творческого учителя в организации образовательного процесса.

Общественная потребность в инициативных, всесторонне образованных специалистах вызывает поиски нового содержания и форм организации производительного труда младших школьников. Современные тенденции развития национальной системы образования требуют теоретического обоснования и практического обновления содержания и методики профессиональной подготовки учителя, работающего с детьми. Получая образование в педагогических УВО, будущий учитель начальных классов должен быть подготовленным к реализации продуктивно-трудовой деятельности младших школьников, овладев эффективными подходами, методами, технологиями и методиками обучения.

Научного обоснования организация трудового обучения получила в ряде исследований ученых (Б. Бухалова, В. Казакевича, К. Катханова, В. Корольский, В. Мадзигона, М. Пальянова, В. Полякова, В. Симоненко, М. Скаткина, Д. Тхоржевского, И. Чернышенко, Л. Шило и др.). Особенности общепедагогической подготовки учителя исследуют А. Дубасенюк, М. Евтух, Л. Коваль, А. Кузьминский, И. Пальшкова, А. Савченко, Л. Хомич и др. В области педагогики начальной школы фундаментальное значение имеют работы Н. Бирик, Е. Биды, А. Богуш, В. Бондаря, М. Вашуленко, А. Савченко, М. Скаткина, Л. Хомич, А. Цымбалару, И. Шапошниковой и др. Проблемы





интеграции обучения разрабатывали такие педагоги-ученые, как Н. Бирик, М. Иванчук, В. Пилипчук, А. Рудницкая, В. Тименко и др.

Целью статьи является обоснование важности обеспечения интеграции профессиональных дисциплин как одного из условий эффективной подготовки будущих учителей начальной школы к организации трудового обучения учащихся.

Одним из ведущих в подготовке будущих учителей начальной школы к организации трудового обучения учащихся является интегративный подход, который «ведет к интеграции содержания образования, то есть к целесообразному объединению его элементов в целостность, благодаря которому результаты обучения могут приобрести целостность знаний разных уровней - целостность знаний о действительности, природе той или иной образовательной отрасли, предмета, курса, раздела, темы» [5, с. 356].

По справочным источникам дефиниция «интеграция» (от лат. *Integration* - восстановление, возобновление и *integer* - целый) трактуется как: «акт или процесс объединения двух или более частей таким образом, чтобы они функционировали вместе» [17, с. 675], «объединение чего-либо в единое целое» [15, с. 237], «состояние связности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, так и процесс, ведущий к такому состоянию» [12, с. 229], «объединение в целое каких-либо отдельных частей; объединение и координация действий различных частей целостной системы; процесс упорядочения, согласования и объединения структур и функций в целом организме» [4, с. 500]. Интеграция, по мнению А. Бабенко, является процессом объединения, взаимопроникновения или состоянием восстановления, пополнения, восстановления в целое ранее изолированных частей (обозначает результат интеграции или действие, которое ведет к этому результату) [1, с. 9].

Рассматривая сущность интегрированных форм обучения в системе подготовки будущих учителей начальных классов к организации художественно-технологического творчества учащихся, Н. Колесник отмечает, что интеграция - это процесс взаимопроникновения наук, в результате которого основные компоненты смежных дисциплин синтезируются в целостную систему, то есть объединяются знания и умения различных отраслей наук в единую целостную картину мира. Чтобы решить подобную проблему, следует использовать интеграцию различных учебных предметов. Для этого, отмечает автор, необходимо четко понимать и осознать, что интегрировать и как это делать [7].





При этом отмечается, что интеграционные процессы осуществляются как в рамках уже созданной системы, что приводит к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы с ранее не связанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут иметь разную степень автономии. Во время интеграции увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей между составляющими ее системы, в частности, надстраиваются новые уровни управления. Результатом интеграции есть определенная степень интегрированности - состояние упорядоченного функционирования частей целого [16, с. 210].

Интеграцию как принцип обучения характеризует В. Радкина, которая отмечает, что интеграция базируется на гармоничном объединении знаний на основе общности научного содержания, предмета, объекта, целей преподавания и сходства научных понятий и терминов [13, с. 61]. Такие ученые, как Н. Андриив и Н. Падун, отмечают, что в общенаучном аспекте интеграция - это процесс взаимопроникновения структурных элементов различных отраслей обучения, который сопровождается обобщением и комплексностью знаний [11, с. 79]. По мнению И. Бега, «воплощение интеграции как дидактического принципа в учебных предметах заключается в форме их объединения и представления единым целым» [2, с. 5].

Понятие «интеграция обучения» толкуется как «отбор и объединение учебного материала по различным предметам с целью целостного, системного и разностороннего изучения важных сквозных тем (тематическая интеграция); создание интегрированного содержания обучения - предметов, которые объединяли в единое целое значения с различных отраслей» [8, с. 16]. При этом ученые (Н. Андриив, С. Мельничук, С. Омеляненко, Н. Падун, В. Радкин, А. Радул и др.) выделяют тематическую и полную интеграции: тематическая интеграция - осуществление отбора и объединения учебного материала различных предметов для целостного и всестороннего изучения важных сквозных тем; полная интеграция - создание интегрированных курсов на основе объединения в единое целое знаний по различным предметам [3, с. 36].

Следует отметить, что Концепцией Новой украинской школы предложено внедрение интегрированного и проектного обучения. Интеграция содержания обучения это ведущий принцип образования Финляндии, реализация которого начинается еще в дошкольном образовании. Таким образом это способствует тому, что учащиеся получают целостное представление о мире – ведь они изучают явления с позиции различных наук и



учатся решать реальные проблемы с помощью знаний из разных дисциплин. Указанное свидетельствует о необходимости построения образовательного процесса на основе интегративного подхода. Рассмотрим его сущность.

Интегративный подход, по мнению В. Смирновой, предполагает умение комплексного применения знаний, их синтеза, когда перенос идей и методов из одной науки в другую лежит в основе творческого подхода к научной, инженерной, художественной деятельности человека в современных условиях научно-технического прогресса [14, с. 8].

Полностью согласны с утверждением, что интегративный подход в подготовке будущих учителей способствует целостности знаний разных уровней - целостность знаний о действительности; о природе; с той или иной образовательной отрасли; предмета, курса, раздела, темы. Интегративный подход реализуется при изучении интегрированных курсов или отдельных предметов, когда целостность знаний формируется благодаря их интеграции на основе общих для всех предметов понятий, применению методов и форм обучения, контроля и коррекции знаний учащихся, которые направляют образовательный процесс на объект единения знаний [5, с. 356].

По А. Олейник, интегративный подход обеспечивает концептуальные связи между различными отраслями знаний, их внутреннее взаимодействие и взаимопроникновение, что способствует усилению информационного содержания и эмоциональному обогащению восприятия и мышления студентов благодаря получению дополнительного материала, дает возможность с разных сторон познать явление, понятие, достичь целостности знаний [10, с. 40]. Учёная рассматривает интеграцию содержания художественных и технологических дисциплин, что близко нашему исследованию, и, по нашему мнению, выступает основой подготовленности будущих учителей начальной школы к организации трудового обучения учащихся.

Аналогичное мнение высказывает К. Оглоблин, подчеркивая, что значительная роль в оптимизации образовательного процесса педагогов имеет интеграция естественнонаучных, гуманитарных, общепрофессиональных, прикладных знаний и инновационных специальных курсов, способствующих развитию теоретического мышления студентов, формированию у них способности к целостному системному видению учебного материала, умению анализировать, сравнивать и обобщать [9, с. 4].

В аспекте исследования считаем, что в образовательном процессе подготовки



будущих учителей начальной школы важное значение приобретает использование интегративного подхода, что обеспечит интеграцию знаний различных учебных дисциплин и будет способствовать формированию у студентов интереса и потребности в организации трудового обучения младших школьников; выработке ценностного отношения к результатам трудовой деятельности; направленности на трудовое обучение в будущей профессиональной деятельности, полному усвоению студентами знаний о видах и продуктах трудового обучения учащихся в начальной школе, использовании технологий трудового обучения, развитии организационных умений, умений эмоциональной саморегуляции, творческого потенциала, рефлексивных, аналитических и оценочных умений, обеспечит их подготовку к организации трудового обучения младших школьников в учебное и внеучебное время.

Учебной дисциплиной, главной целью которой выступает подготовка будущих учителей начальной школы к организации трудового обучения учащихся является «Методика преподавания технологической образовательной отрасли», однако отметим, что данная дисциплина преподается на 1 курсе, на изучение которой отведено лишь 3 кредита (90 часов) и этого слишком мало для того, чтобы действительно подготовить студентов к организации трудового обучения младших школьников.

Учитывая это, считаем, что углублению знаний и умений студентов будет способствовать интегративный подход в преподавании таких учебных дисциплин, как «История украинской культуры», «Психология общая и возрастная», «Педагогика», «Методика преподавания литературной образовательной отрасли», «Методика преподавания математической образовательной отрасли», «Методика преподавания естественной образовательной отрасли», «Методика преподавания информатической образовательной отрасли», «Методика преподавания художественной образовательной отрасли», содержание которых следует дополнить теоретическими знаниями и упражнениями, способствующими приобретению студентами необходимых умений, развитию профессиональных и личностных качеств, необходимых для организации трудового обучения учащихся начальной школы и внедрению указанного подхода в дальнейшую профессиональную деятельность. Имеем в виду, что студенты при организации трудового обучения смогут использовать знания из различных образовательных отраслей (математической, естественной, художественной и др.), то есть обеспечатся межпредметные связи, что, по нашему мнению, будет способствовать



лучшему пониманию младшими школьниками окружающего мира.

Так, например, во время преподавания учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, в частности «Психология общая и возрастная», целесообразно введение темы «Эмоциональная саморегуляция и ее роль в организации уроков трудового обучения в начальной школе», что будет способствовать приобретению знаний по эмоциональной саморегуляции учителя; использование на практических занятиях метода кейс-стади обеспечит выработку у студентов культуры поведения в конфликтных ситуациях, которыми насыщена деятельность учителя начальной школы; на занятиях по дисциплине «Педагогика» предлагаем введение темы «Народная педагогика о трудовом обучении школьников», проведение дискуссий «Как мотивировать младших школьников на трудовую деятельность», семинаров «Роль уроков трудового обучения в формировании ключевых компетентностей школьников» (согласно Концепции НУШ), «Пути и средства формирования ценностного отношения младших школьников к труду», которые предусматривают коллективное обсуждение вопроса значения трудового обучения и воспитания в образовательном процессе начальной школы, а также проведение фрагментов интегрированных уроков трудового обучения, тематических дней и тому подобное.

Успешной подготовке будущих учителей к организации трудового обучения в начальной школе, на наш взгляд, будет способствовать и интеграция знаний по учебной дисциплине «История украинской культуры», тематика которой будет дополнена материалами об особенностях художественных ремесел в разных регионах Украины и их роли в национальном и нравственном воспитании младших школьников. Художественные ремесла, отмечает Н. Кардаш, имеют глубокое воспитательное воздействие на детей, поскольку они помогают восстанавливать историко-духовную память, сосредоточены на глубинах эстетического и педагогического сознания украинского этноса. В процессе ознакомления с ними учащиеся овладевают умениями изготавливать разнообразные поделки своими руками, становясь при этом создателями окружающего мира, осознают свое значение в нем [6, с. 10].

Кроме того, в подготовке будущих учителей к организации трудового обучения младших школьников значительную роль играет интеграция знаний из таких учебных дисциплин, как «Методика преподавания литературной образовательной отрасли», в частности проведение конкурсов знатоков пословиц и поговорок о труде («народ скажет как завяжет»), загадок о труде и профессии «Отгадай-ка, что будет способствовать



приобретению студентами знаний и умений по разработке интегративных уроков украинского языка и трудового обучения. В ходе проведения занятий по дисциплине «Методика преподавания естественноведческой образовательной отрасли» можно внедрить тему «Использование природных материалов на уроках трудового обучения», а во время учебной дисциплины «Методика преподавания информатической образовательной отрасли» формировать умения студентов находить необходимые видеоматериалы для проведения виртуальных экскурсий по музеям народного творчества Украины («Народные мастера Украины»), умения разрабатывать презентации к урокам и тому подобное.

Таким образом, обеспечение интеграции психолого-педагогических и специальных дисциплин в процессе подготовки будущих учителей начальной школы к организации трудового обучения учащихся является педагогическим условием, поскольку оно будет способствовать приобретению знаний, умений, навыков, а также личностных и профессиональных качеств, определенных в структуре подготовленности студентов к осуществлению организации трудового обучения младших школьников в дальнейшей профессиональной деятельности.

### **БИБЛІОГРАФІЯ**

1. БАБЕНКО, А. Л. Сутність і зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Ужгород, 2015. Вип. 37. С 9–12.
2. БЕХ, І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
3. БУЧКІВСЬКА, Г. В. Підготовка учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва : монографія / за науковою редакцією Г. В. Терещука. Хмельницький : ПП Заколотний М. І. , 2019. 420 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. 1736 с.
5. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. КАРДАШ, Н. В. Підготовка майбутніх учителів обслуговуючої праці до організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення художніх ремесел : автореф. дис... канд. пед... наук : 13.00.02. Київ, 2006. 22 с.
7. КОЛЕСНИК, Н. Є. Інтегровані форми навчання у системі підготовки майбутніх



учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. URL :  
<https://core.ac.uk/download/pdf/12082454.pdf>

8. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укладачі С. Г. Мельничук, О. С. Радул, Т. Я. Довга, С. В. Омеляненко. Кіровоград, 2004. 36 с.

9. ОГЛОБЛИН, К. А. Опережающая стратегия подготовки педагогов физической культуры на основе непрерывного здоровьесформирующего образования : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2008. 43 с.

10. ОЛІЙНИК, О. Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2017. № 1. С. 37–42.

11. ПАДУН, Н. О., АНДРІЙВ, Й. Н. Особливості форм інтегрованого навчання у сучасній школі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 1. С. 79–82.

12. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

13. РАДКІНА, В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*. 2005. № 21. С.61–64.

14. СМІРНОВА, В. О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-технічному коледжі : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 21 с.

15. Тлумачний словник української мови / ред.: Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига. Харків : Синтекс, 2002. 672 с.

16. Философский энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. Москва : Гардарики, 2006. 1072 с.

17. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Sixth Edition ; ed. by Sally Wehmeier. Oxford : University Press, 2000. 1540 p.





## IMPORTANȚA FACTORULUI AUTOACTUALIZARE ÎN OPTIMIZAREA COMPORTAMENTULUI LA ADULTUL EMERGENT

### THE IMPORTANCE OF THE SELF-ACTUALIZATION FACTOR IN OPTIMIZING THE BEHAVIOR OF THE EMERGING ADULT

*Violeta Lungu*, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău,  
psiholog clinician, România

**CZU: 159.923**

#### **Rezumat**

**Premise.** Conform cercetărilor, Autoactualizarea, așa cum a fost conceptualizată de Maslow și preluată de creatorii modelului Cinci suprafactori de personalitate are legături puternice cu starea de bine psihologic și satisfacția în viață. De asemenea, descriptorii fațetelor se constituie într-un ghid valoros pentru elaborarea unui program de dezvoltare personală pentru tinerii din categoria NEET. În cadrul cercetării doctorale am propus un program de optimizare comportamentală prin dezvoltarea suprafactorilor de personalitate din modelul Big Five, așa cum au fost conceptualizați și descriși în Chestionarul ABCD-M [5]. În acest articol prezentăm rezultatele obținute pentru suprafactorul Autoactualizare și fațetele sale.

**Metoda.** În cadrul studiului longitudinal au participat 24 de tineri, cu vârste între 23 și 26 de ani, aparținând categoriei NEET.

**Rezultate.** În urma participării la programul de intervenție psihologică pentru optimizarea comportamentului, tinerii au înregistrat creșteri semnificative ale Suprafactorului Autoactualizare și fațetele sale, cu excepția Aprofundării.

**Cuvinte cheie:** dezvoltarea personalității, maturitate în curs de dezvoltare, Cinci mari factori, adult emergent, Autoactualizare

#### **Abstract**

**Premise.** According to research, Self-actualization, as conceptualized by Maslow and taken over by the creators of the Big Five Personality model, has strong links with psychological well-being and life satisfaction. Facet descriptors are also a valuable guide for developing a personal development program for young people in the NEET category. In the doctoral research we proposed a behavioral optimization program by developing personality suppressors from the Big Five model, as they were conceptualized and described in the ABCD-M Questionnaire [5]. In this article we present the results obtained for the Self-actualization and its facets.

**Method.** The longitudinal study involved 24 young people, aged between 23 and 26, belonging to the NEET category.

**Results.** Following the participation in the psychological intervention program for the optimization of the behavior, the young people registered significant increases of the Self-actualization Surface and its facets, except for the Deepening.

**Keywords:** personality development, developing maturity, Five big factors, emerging adult, Self-actualization

Au trecut mai bine de 7 decenii de când Maslow a propus o teorie integrată a motivației umane care încă ne mai surprinde prin actualitatea ei. Autoactualizarea sau actualizarea de sine reprezintă realizarea completă a potențialului unei persoane și dezvoltarea deplină a abilităților sale. Acest concept se află în vârful ierarhiei atât de bine cunoscute piramide a lui Maslow, fapt care a adus și multe dintre criticile teoriei. Teoreticienii și cercetătorii au elaborat instrumente de măsurare a nivelului de autoactualizare. Unul dintre acestea cel dezvoltat de S. B. Kaufman [2].





În studiul de validare al Scalei sale de Autoactualizare, acesta afirmă că persoanele care raportează caracteristici ale autoactualizării sunt mult mai motivate de creștere, de comportamente exploratorii și iubire față de umanitate în general. Caracteristicile autoactualizării au fost, de asemenea, asociate cu bunăstarea psihologică, inclusiv cu o satisfacție mai mare în viață, acceptarea de sine, relații pozitive, sentimentul de stăpânire a mediului, creșterea personală, autonomia și transcendența de sine. Scorurile ridicate la autoactualizare sunt predictorii pentru rezultatele în muncă, creativitate în diverse domenii. Până la validarea în limba română a unui instrument de măsurare a tendințelor de actualizare, cercetătorii pot folosi Scala Autoactualizare din ABCD-M, versiunea românească a modelului Cinci suprafactori de personalitate [5]. Suprafactorul Autoactualizare din ABCD-M se deosebește de suprafactorul Deschidere mentală/spre experiență/intelectuală, așa cum au fost conceptualizați de Goldberg și Wiggins. ABCD-M conceptualizează Scala Autoactualizare în atitudini și motivații ce permit persoanei transformarea, evoluția, aspirația, angajarea pe o traiectorie de devenire personală ascensională, depășind motivațiile ce țin de supraviețuirea imediată, aflate pe primele trepte ale piramidei lui Maslow. Fațetele Scalei Autoactualizare sunt Aprofundare, Toleranță, Rafinare, Independență și Creativitate. Regăsim în aceste fațete caracteristicile principale ale autoactualizării din teoria lui Maslow sau ale individuării lui Jung, care depășesc existența de tip reactiv și animă persoana către un scop transformativ. Am găsit în descrierea fațetelor Autoactualizării din ABCD-M un ghidaj în realizarea unui program de intervenție psihologică pentru dezvoltarea personalității și optimizarea comportamentului adultului emergent din categoria NEET (care nu sunt încadrați profesional și nu urmează niciun program educațional sau de formare), prin aplicarea unor metode și tehnici de inspirație umanistă de depășire a sentimentului de stagnare, neputință, defensă în fața realității, de căutare a ceea ce este facil și familiar.

**Metoda.** Cercetarea a avut un design experimental longitudinal, cu două grupuri experimentale (GE și GC).

**Participanți.** La intervenția psihologică pentru dezvoltarea personalității adulților emergenți au participat 24 de persoane, cu media de vârstă 24.2 ani ( $AS=1.17$ ) incluse în cercetarea doctorală privind Optimizarea comportamentului prin ameliorarea schemelor mentale disfuncționale la adultul emergent. Participanții la cercetare aparțin categoriei NEET (tineri care nu sunt încadrați profesional și nici nu urmează vreun program educațional sau de formare [6]).

### ***Instrumente***



**Scala Autoactualizare din ABCD-M**, Inventar de personalitate tip BIG 5. Faşetele Autoactualizării sunt Aprofundare, Toleranţă, Rafinare, Independenţă, Creativitate.

**Procedura.** Pentru a evalua eficienţa programului de intervenţie psihologică pentru mărirea capacităţii de autoactualizare, participanţii au completat chestionarul ABCD-M, apoi au fost împărţiţi aleator în două grupuri omogene (experimental GE şi de control GC). La finalizarea programului participanţilor li s-a reaplicat proba ABCD-M. Prezentăm în continuare rezultatele obţinute la faşetele Scalei Autoactualizare.

#### Analiza statistică şi rezultate

Intervenţia psihologică de grup a facilitat dezvoltarea tendinţei de autoactualizare. În Tabelul 1 prezentăm rezultatele înregistrate de grupul participant la programul de intervenţie. Datele arată diferenţe semnificative între rezultatele obţinute de GE în etapa retest faţă de etapa test, după aplicarea testului Wilcoxon. Schimbările semnificative se datorează metodelor şi tehnicilor aplicate în cadrul programului, punctual aplicat pe fiecare faşetă a factorului Autoactualizare ( $Z=-2.598$ ,  $\Sigma R+=55$ ,  $\Sigma R-=0$ ,  $p=0.005$ : Aprofundare ( $Z=-.472$ ,  $\Sigma R+=72$ ,  $\Sigma R-=6$ ,  $p=0.009$ ), Toleranţă ( $Z=-3.108$ ,  $\Sigma R+=45$ ,  $\Sigma R-=33$ ,  $p=0.005$ ), Rafinare ( $Z=-2.953$ ,  $\Sigma R+=66$ ,  $\Sigma R-=0$ ,  $p=0.003$ ), Independenţă ( $Z=-2.814$ ,  $\Sigma R+=78$ ,  $\Sigma R-=0$ ,  $p=0.002$ ), Creativitate ( $Z=-2.598$ ,  $\Sigma R+=78$ ,  $\Sigma R-=0$ ,  $p=0.002$ ).

**Tabel nr. 1.** Date descriptive şi testul Wilcoxon pentru GE test şi retest

Autoactualizare şi faşete	MEDIA (N=24)		Z	p
	Test	retest		
Autoactualizare	99.87 (12.7)	110.08 (11.9)	-2.598	0.009
Aprofundare	18.75 (3.2)	18.95 (3.6)	-.472	0.637 (ns.)
Toleranţă	20.8 (2.9)	22.2 (2.4)	-3.108	0.002
Rafinare	20.9 (2.8)	23.33 (2.6)	-2.953	0.003
Independenţă	20.5 (3.9)	23.7 (4.1)	-3.129	0.002
Creativitate	18.92 (2.7)	21.9 (2.9)	-3.077	0.002

Grupul de control (GC) nu înregistrează diferenţe semnificative statistic între cele două testări, aşa cum observăm în Tabelul 2.

**Tabel nr.2 .** Date descriptive şi testul Wilcoxon pentru GC test şi retest

Factori de Personalitate	MEDIA (N=24)		Z	p
	Test	retest		
Autoactualizare	94.8 (12.7)	95.2 (8.9)	-0.715	0.474 (ns.)



Aprofundare	20.08 (2.1)	20.17 (1.8)	-.715	0.474 (ns.)
Toleranță	18.7 (2.7)	18.9 (2.1)	-.378	0.705 (ns.)
Rafinare	19.7 (3.4)	19.5 (2.9)	-.087	0.931 (ns.)
Independență	18.3 (3.6)	18.7 (3.05)	-.635	0.602 (ns.)
Creativitate	18.1 (1.7)	18.4 (1.6)	-0.577	0.456 (ns.)

*Discuții.* În urma programului de intervenție psihologică tinerii au raportat niveluri semnificativ mai ridicate pentru tendința de Autoactualizare. Progresul înregistrat s-a datorat faptului că intervenția a folosit conceptualizările și descrierile fațetelor drept ghidaj în desfășurarea metodelor și tehnicilor aplicate. După desfășurarea programului participanții au raportat un nivel semnificativ mai ridicat de Aprofundare, înțelegând prin aceasta modificarea atitudinii existențiale prin creșterea curiozității, a dorinței de înțelegere a sensurilor ascunse ale vieții, depășind în parte superficialitatea aparențelor. În cadrul întâlnirilor participanții și-au conștientizat parte din prejudecăți și au căutat să înțeleagă situațiile cu care se confruntă în viața de zi cu zi. În același timp au înțeles că au dreptul să se manifeste imperativ atunci când se confruntă cu stereotipiile celorlalți, că este necesar să facă eforturi pentru a fi cât mai informați, analitici, receptivi, raționali, cu interese diverse și un mod de gândire critic, care nu se mulțumește cu o imagine prefabricată. Cu aceste premise, participanții au fost gata să abordeze cea de a doua fațetă a Autoactualizării, Toleranța, chiar dacă între etapa test și cea de retest modificările nu au fost semnificative statistic.

Toleranța este, conform descriptorilor, deschidere și toleranță față de viață. Au fost analizate și demontate schemele mentale ale nevoii de perfecțiune în favoarea relativizării, curiozității, deschiderii și flexibilității. Aceasta permite depășirea viziunii alb-negru tipice gândirii adolescente și adoptarea unor poziții mai puțin rigide, a modelelor de cele mai multe ori internalizate în familie. Putem spune că tinerii au descoperit beneficiile de a fi mai maleabili, mai indulgenți cu sine și cu ceilalți, mai altruști și mai pacifiști.

În strânsă legătură cu fațeta Aprofundare se află Rafinarea, definită drept preocupare pentru cunoaștere, atitudine reflexivă-interogativă față de sine și realitate în general. Această fațetă este în legătură cu empatia cognitivă, cu capacitatea individului de a se pune în mod rațional în pielea semenului său. Putem afirma că tinerii participanți la program au înțeles importanța formării personale și a transformării în direcția unui scop clar definit, fără a se teme că ar putea fi judecați.



Fațeta Independență este în strânsă legătură cu tolerarea ambiguității fără ca individul să se simtă în nesiguranță. Acceptarea situațiilor contradictorii și asumarea responsabilității crește nivelul de toleranță la percepția lipsei de control. Tinerii au devenit mai independenți și mai responsabili, mai centrați pe sine în fața situațiilor ambigue sau contradictorii. Această fațetă este corelată cu un locus al controlului cu tendință de internalizare și cu stăpânirea de sine, cu creșterea autopercepției că pot exista pe propriile picioare.

Ultima fațetă a Autoactualizării este Creativitatea. Descriptorii Creativității se referă la spiritul liber, imaginație, apetența pentru nou și inovație. Această fațetă trăsătură este importantă pentru tinerii care au un acut sentiment al stagnării, blocării așa cum sunt tinerii NEET. Dezvoltarea acestei trăsături aduce după sine atitudinea de căutare activă, explorare, ca premisă pentru implicarea directă în schimbare. Creșterea receptivității față de nou este foarte utilă celor aflați în impas profesional sau social pentru că îi deschide către posibilități noi care cer capacitate de adaptare. Tot această fațetă, în corelație cu Independența poate duce la dorința de schimbare, de depășire a tutelei părintești cu mijloace proprii și inovative. Tinerii participanți au conștientizat necesitatea ieșirii din zona de relativ confort și de stagnare.

Suprafactorul Autoactualizare reprezintă expresia cea mai manifestă a metatrăsăturilor de Stabilitate și Plasticitate [1; 2]. În termeni de neuroștiințe, perioada maturității emergente este intervalul în care flexibilitate și plasticitatea creierului se intersectează la cel mai înalte niveluri și sunt asociate cu creșterea și dezvoltarea [3]. Iată de ce tinerii adulți traversează perioada cea mai propice dezvoltării personalității lor, cu atât mai mult cu cât condițiile psiho-sociale le permit experimentarea. Autoactualizarea a arătat, de asemenea, legături puternice cu mai multe aspecte ale bunăstării, fiind corelată cu satisfacția în viață și cu toate fațetele modelului de bunăstare psihologică a lui Ryff: autoacceptarea, relații pozitive, creșterea personală, autonomia, stăpânirea mediului și scopul în viață. Un alt domeniu de corelație înalt semnificativ este cel profesional [4]. Conform consilierului în carieră S. Sackett [7], mulți oameni nu reușesc să realizeze autoactualizarea, deoarece le lipsește încrederea în ei înșiși, în mediul lor, ceea ce îi împiedică să experimenteze liber viața. Cu toate acestea, S. Sackett consideră că autoactualizarea este posibilă în ciuda procesului dificil, idee la care raliem și noi: deși tinerii NEET se află în impas educațional și profesional, dezvoltarea personalității, cu precădere a fațetelor Autoactualizării, pare a fi o cale dezirabilă pentru optimizarea comportamentului în vederea adaptării cât mai bune la realitate și atingerea stării de bunăstare psihologică.



---

## BIBLIOGRAFIE

1. DEYOUNG, C. G. Toward a theory of the Big Five. *Psychological Inquiry*, volume 21, pp. 26-33, 2010
2. KAUFMAN, S.B. *Self-Actualizing People in the 21st Century: Integration With Contemporary Theory and Research on Personality and Well-Being*. *Journal of Humanistic Psychology*, pp. 1-33, SAGE, 2018
3. KUHN, S., LINDENBERGER, U. Research on Human Plasticity in Adulthood: A Lifespan Agenda in K.W. Schaie & S.L. Willis (Eds) *Handbook of the Psychology of Aging*, Eighth edition, Elsevier Inc., 2016
4. JUDGE, T.A., HELLER, D., MOUNT, M. K. Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, volume 87, pp. 530-541, 2002
5. MINULESCU, M. *Big Five. ABCD-M*, Editura SINAPSIS, 2007
6. OECD. *The NEET challenge: What can be done for jobless and disengaged youth?*, in *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2016
7. SACKETT, S. J. Career counseling as an aid to self-actualization. *Journal of Career Development*, volume 24 (3), pp. 235-246, 1998



**BUNĂSTAREA PSIHO-EMOȚIONALĂ A ADOLESCENȚILOR ÎN CONTEXTUL  
NOILOR REALITĂȚI**  
**PSYCHO-EMOTIONAL WELL-BEING IN ADOLESCENCE IN THE CONTEXT OF  
NEW REALITIES**

*Iulia Racu*, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

*Galina Melniciuc*, psiholog, IP Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare”, Drochia

**CZU: 159.923.8**

**Rezumat**

Una dintre cele mai actuale și de rezonanță teme în psihologia contemporană este bunăstarea psiho-emoțională. Noile realități în care trăim afectează din ce în ce mai mult sănătatea mintală generând anxietate, depresie, stres și o deteriorare a bunăstării psiho-emoționale. Articolul descrie demersul constativ a bunăstării psiho-emoționale a adolescenților în contextul noilor realități sociale. Ca rezultate evidențiem un număr mare de adolescenți ce trăiesc o stare continuă de nefericire (57,50%). Adolescenții sunt mai predispuși de a simți și trăi nefericire spre deosebire de adolescente. Dintre toate cele trei categorii de vârste investigate, începutul și mijlocul adolescenței se caracterizează printr-un nivel mai ridicat de nefericire.

**Cuvinte-cheie:** bunăstarea psiho-emoțională, starea de bine, fericire, optimism, vârsta adolescentă

**Abstract**

One of the most important and resonant themes in contemporary psychology is psycho-emotional well-being. The new social realities in which we live affects in a negative way mental health and causes anxiety, depression, stress and a deterioration of psycho-emotional well-being. The article presents an experimental study of psycho-emotional well-being in adolescence in the context of new social realities. As results we established that a large number of adolescents are living a continuous state of unhappiness (57,50%). For boys is more characteristic unhappiness than for girls. For early and middle adolescence are particular a high level of unhappiness.

**Keywords:** psycho-emotional well-being, well-being, happiness, optimism, adolescence

De mai bine de un an întreaga umanitate se confruntă cu o pandemie fără precedent, care afectează întreaga populație, ce a produs schimbări în viața profesională și privată a fiecăruia determinând o creștere a stresului, anxietății, fricilor, tristeții, a stărilor depresive și a intensificat grija față de sănătate.

Deși pandemia are implicații psihologice asupra tuturor categoriilor de vârstă de la copilărie la bătrânețe presupunem că acestea resimt și trăiesc distinct distanțarea de școală, serviciu, familie, prieteni și altele.

Adolescența este perioada marilor schimbări în plan biologic, cognitiv și a experiențelor sociale, toate acestea trecând de la formele din copilărie la cele caracteristice vieții de adult. Schimbările prin care traversează adolescenții par a fi inedite și sunt necesare pentru maturizare,



permițând dezvoltarea structurilor de sine, cognitive, emoționale ce sunt esențiale pentru funcționarea armonioasă și optimală în etapele ulterioare de viață [1, 2, 4].

Cercetările recente din psihologie scot în evidență date empirice legate de bunăstarea emoțională în adolescență care arată că adolescenții par să treacă prin dispoziții negative, stări de neliniște, nesiguranță, depresie, etc. [1, 3, 5, 6].

În consecința celor expuse vom studia bunăstarea psiho-emoțională a adolescenților în contextul noilor realități sociale. Drept indicatori ai bunăstării psiho-emoționale ale adolescenților am selectat starea de bine și optimismul.

Eșantionul demersului experimental a cuprins 176 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani (80 adolescenți și 96 adolescente), elevi din clasele a IX-a – a XII-a.

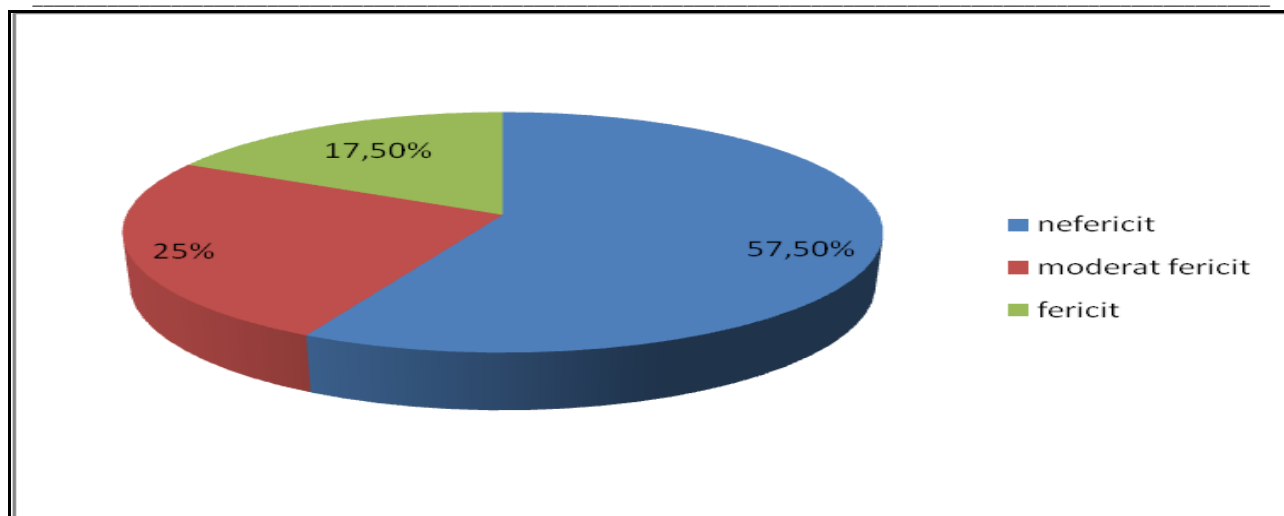
Pentru investigațiile cuprinzătoare a bunăstării psiho-emoționale (stării de bine și a optimismului) la adolescenți am administrat pe întregul lot (în lunile octombrie – noiembrie 2020) următoarele chestionare: Chestionarul de evaluare a stării de bine Oxford și Chestionarul de evaluare a optimismului (LOT).

*Chestionarul de evaluare a stării de bine Oxford.* Chestionarul a fost elaborat de P. Hills și M. Argyle cu scopul măsurării nivelului stării de bine la general. Chestionarul a fost realizat după modelul cunoscutului Chestionar de determinare a stărilor depresive Beck. Chestionarul conține 29 de afirmații cu privire la fericire. Fiecare afirmație poate fi apreciat în conformitate cu următoarea scară: 1 = dezacord total, 2 = dezacord moderat, 3 = dezacord ușor, 4 = sunt ușor de acord, 5 = sunt moderat de acord și 6 = sunt într-un total de acord.

*Chestionarul de evaluare a optimismului (LOT).* Chestionarul poate fi utilizat pentru diagnoza personalității, în domeniul educațional, în domeniul clinic și în domeniul psihologiei sănătății și este destinat evaluării stilului explicativ (optimist vs. pesimist). Chestionarul de evaluare a optimismului conține 48 de itemi grupați în două scale. Jumătate dintre ei evaluează stilul explicativ pentru evenimente pozitive (scala OPT+), iar ceilalți stilul explicativ pentru evenimentele negative (scala OPT-). Adolescentul ce parcurge chestionarul va alege unul dintre cele două răspunsuri propuse (a sau b), în funcție de situația care i se potrivește mai bine.

În scopul de a prezenta o imagine despre starea de bine la adolescenți prin punerea în lumină a caracterului specific al acesteia în dependență de gen și de vârstă am aplicat Chestionarul de evaluare a stării de bine Oxford. Rezultatele pentru starea de bine la adolescenți sunt ilustrate în figura 1.





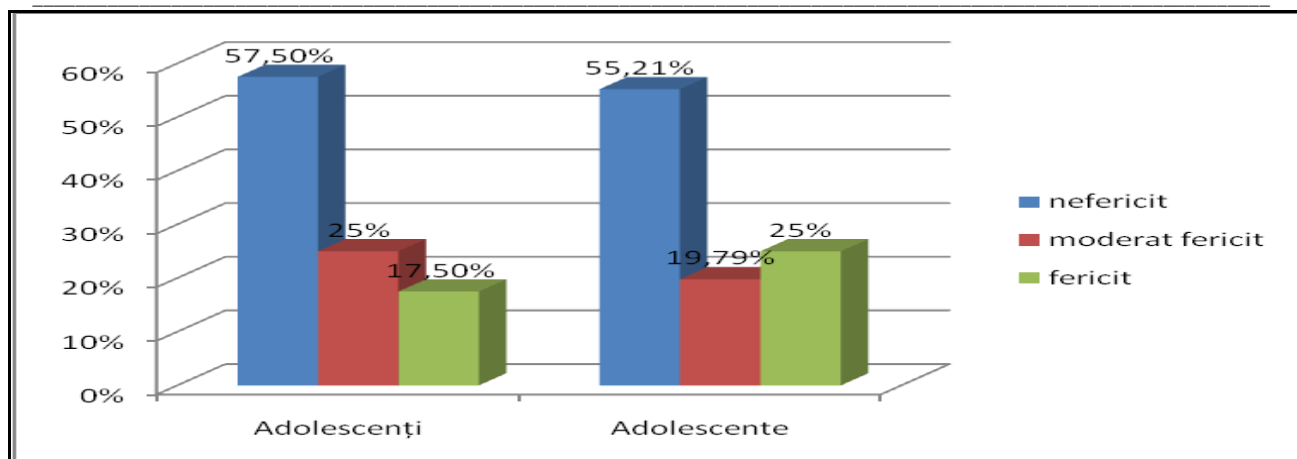
**Fig. nr. 1.** Frecvențele pentru nivelurile stării de bine la adolescenți

57,50% din adolescenți prezintă o stare de nefericire. Acești adolescenți se caracterizează prin: resimțirea și trăirea cu intensitate a unui spectru extins de emoții negative, gânduri și judecăți limitative, nu doresc să-și lărgescă cercul de comunicare, evită socializarea și implicarea în diferite activități, demonstrează neîncredere și nemulțumire de sine, se raportează mereu la cei din jur, precum și întâmpină dificultăți în procesul de învățare.

25% din adolescenți manifestă nivel moderat de fericire. Vom menționa că adolescenții cu nivel moderat de fericire manifestă o gestionare defectuoasă a propriilor emoții, gânduri și comportamente, combinată cu frecvente frământări și nesiguranțe în diferite situații și circumstanțe, cu dificultăți iau decizii, în plan interpersonal comunică doar cu prietenii. În ceea ce privește școala și procesul de învățare adolescenții prezintă probleme școlare.

Un număr mai mic de adolescenți (17,50%) se caracterizează prin fericire. Fericirea acestor adolescenți se asociază cu trăirea un spectru larg de emoții pozitive, credințe frumoase și optimiste despre viață, deprinderi de a acționa și a depăși dificultățile și obstacolele cu care se confruntă, încredere și mulțumire de sine, sentimente de competență și deschidere spre nou. Toate acestea sunt însoțite și de implicarea și participarea activă în diferite contexte și oportunități.

Am investigat starea de bine la adolescenți și prin prisma modului ei de manifestare la adolescenți și adolescente. Nivelele stării de bine la adolescenți în dependență de gen sunt prezentate în figura 2.



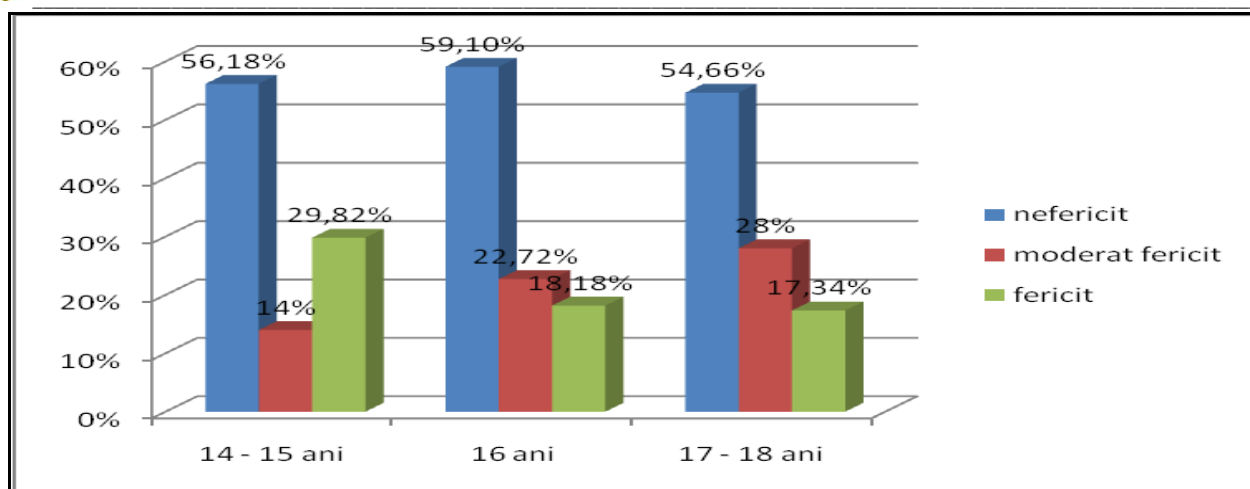
**Fig. nr. 2.** Frecvențele pentru nivelurile stării de bine la adolescenți și adolescente

Adolescenții și adolescentele înregistrează următoarele frecvențe pentru nivelele stării de bine: 57,50% din adolescenți prezintă nefericire, 25% din adolescenți au un nivel moderat de fericire și 17,50% din adolescenți manifestă fericire. În rândul adolescentelor se evidențiază: la 55,21% din adolescente observăm nefericire, la 19,79% din adolescente atestăm nivel moderat de fericire și 25% din adolescente demonstrează fericire.

Demersul comparativ al frecvențelor pentru nivelele stării de bine a adolescenților în dependență de gen ne permite să menționăm că: pentru nefericire frecvențele adolescenților și cele ale adolescentelor sunt apropiate (57,50% și 55,21%). Pentru nivelul moderat de fericire frecvențele adolescenților (25%) depășesc frecvențele adolescentelor (19,79%). O tendință inversă înregistrăm pentru fericire: la 25% din adolescente și 17,50% din adolescenți evidențiem fericire.

Testul T-student evidențiază diferențe statistic semnificative pentru starea de bine între rezultatele adolescenților și cele ale adolescentelor ( $T=2,43$ ,  $p \leq 0,05$ ), cu rezultate mai mari în rândul adolescentelor. Adolescentele dau dovadă de un nivel de fericire mai ridicat decât adolescenții. Considerăm că diferențele înregistrate pot fi explicate printr-o adaptare mai ușoară a adolescentelor la provocările generate de contextul condițiilor sociale și fenomenelor noi pe care le trăim. Adolescentele dau dovadă de o autonomie mai mare, de interes și efort crescut pentru activitățile de învățare și școală, și de încercarea de a păstra relații de calitate cu membrii familiei și prietenii.

Studiul complex și în detaliu al stării de bine a cuprins evidențierea frecvențelor pentru adolescenții de 14 – 15 ani, 16 ani și cei de 17 – 18 ani. Rezultatele adolescenților de diferită vârstă sunt arătate în figura 3.



**Fig. nr. 3.** Frecvențele pentru nivelurile stării de bine la adolescenții de 14 – 15 ani, 16 ani și 17 – 18 ani

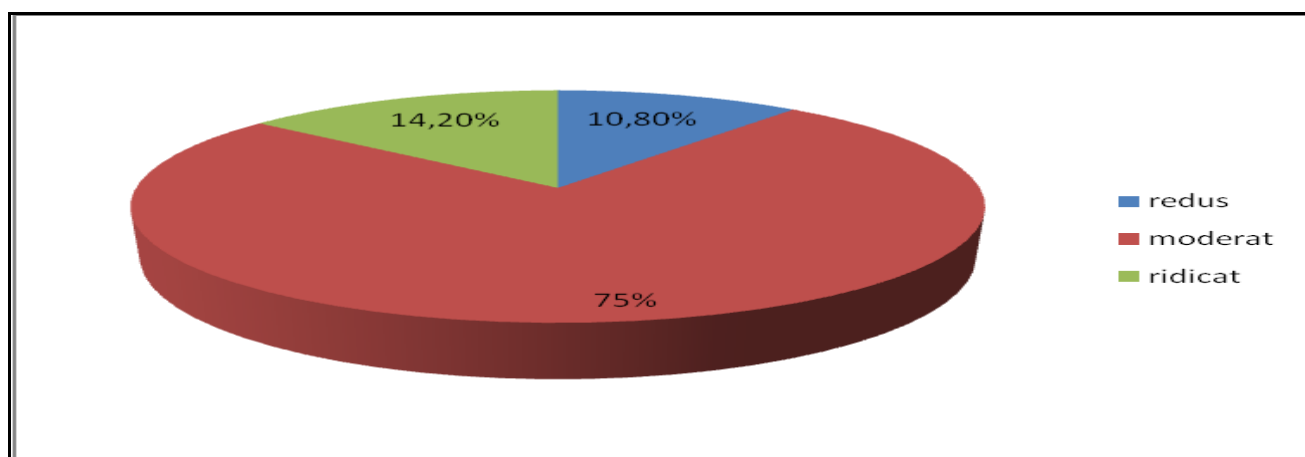
La adolescenții de 14 – 15 ani, 16 ani și cei de 17 – 18 ani atestăm frecvențe distincte pentru nivelele stării de bine. Astfel la adolescenții mai mici (14 – 15 ani) frecvențele se repartizează: 56,18% din adolescenți manifestă nefericire, în timp ce 14% din adolescenți au nivel moderat de fericire și 29,82% din adolescenți se caracterizează prin fericire. La adolescenții de 16 ani atestăm următoarea distribuție de frecvențe: 59,10% din adolescenți prezintă nefericire, iar la 22,72% din adolescenți și 18,18% din adolescenți observăm nivel moderat și ridicat de fericire. La adolescenții cu vârsta cuprinsă între 17 și 18 ani evidențiem: 54,66% din adolescenți simt nefericire, 28% din adolescenți prezintă nivel moderat de fericire și 17,34% din adolescenți demonstrează fericire.

Comparând frecvențele adolescenților de diferită vârstă observăm următoarele tendințe: nefericirea este preponderent întâlnită la adolescenții de 16 ani (59,10%), fiind urmați de adolescenții de 14 – 15 ani (56,18%) și adolescenții de 17 – 18 ani (54,66%). Frecvențe distincte pentru nivelul moderat de fericire consemnăm pentru adolescenții de 14 – 15 ani, 16 ani și cei de 17 – 18 ani. 28% din adolescenții de 17 – 18 ani, 22,72% din adolescenții de 16 ani și 14% din adolescenții de 14 – 15 ani prezintă acest nivel de fericire. Cea mai mare frecvență pentru fericire o atestăm la adolescenții de 14 – 15 ani (29,82%), cu o descreștere a frecvenței spre 16 ani (18,18%) și spre 17 – 18 ani (17,34%).

După Testul T-Student evidențiem diferențe statistic semnificative pentru starea de bine între rezultatele adolescenților de 16 ani și cei de 17 – 18 ani ( $T=2,2$ ,  $p \leq 0,05$ ) cu rezultate mai mari în rândul adolescenților de 17 – 18 ani. Adolescenții de 17 – 18 ani demonstrează mai multă fericire decât adolescenții de 16 ani. Diferențele consemnate pot fi fundamentate prin transformările care se produc în modul cum sunt trăite și gestionate stările, emoțiile, sentimentele

și experiențele către finele vârstei adolescenței. Adolescenții mai mari se caracterizează prin dezvoltarea progresivă a deprinderilor de reglare / adaptare pe care le considerăm semnificative în contextele asociate cu noile realități sociale.

Abordarea bunăstării psiho-emoționale a adolescenților a fost investigată prin demersul optimismului. Inițial vom prezenta nivelele optimismului la adolescenți.



**Fig. nr. 4.** Frecvențele pentru nivelurile optimismului la adolescenți

10,80% din adolescenți manifestă nivel redus de optimism. Caracteristic acestor adolescenți este: o viziune tristă asupra realității și circumstanțelor, o orientare mai mare la neajunsuri, o imagine distorsionată asupra propriilor capacități și potențial, deseori comparându-se cu alții și considerându-se inferiori celorlalți. În plus la cele enunțate adolescenții demonstrează gândire și credințe limitative și trăiesc în permanență sentimente de insecuritate, anxietate și frici.

75% din adolescenți prezintă nivel moderat de optimism. Ei prezintă manifestări, emoții și gânduri pozitive în anumite situații, au o imagine de sine bine conturată, însă nu dau dovadă de o încredere constantă în propriile resurse, capacități și disponibilități. Se întâmplă să anticipeze desfășurarea activităților ca având multe piedici, obstacole și unele neplăceri mai mari sau mai mici.

Consemnăm în același timp că 14,20% din adolescenți au nivel ridicat de optimism. Acești adolescenți văd oportunități și șanse în toate situațiile chiar și cele care par a fi eșecuri, au o încredere în sine ridicată, se apreciază pozitiv și nu se compară cu alții, sunt într-o armonie cu sine însuși și cu cei din jur, știu să se motiveze, luptă pentru ceea ce își doresc, reacționează constructiv la critică și știu să se bucure de prezent.

În cele ce urmează ne-am propus să demonstrăm că rezultatele adolescenților pentru optimism prezentate mai sus (*Chestionarul de evaluare a optimismului (LOT)*) sunt în



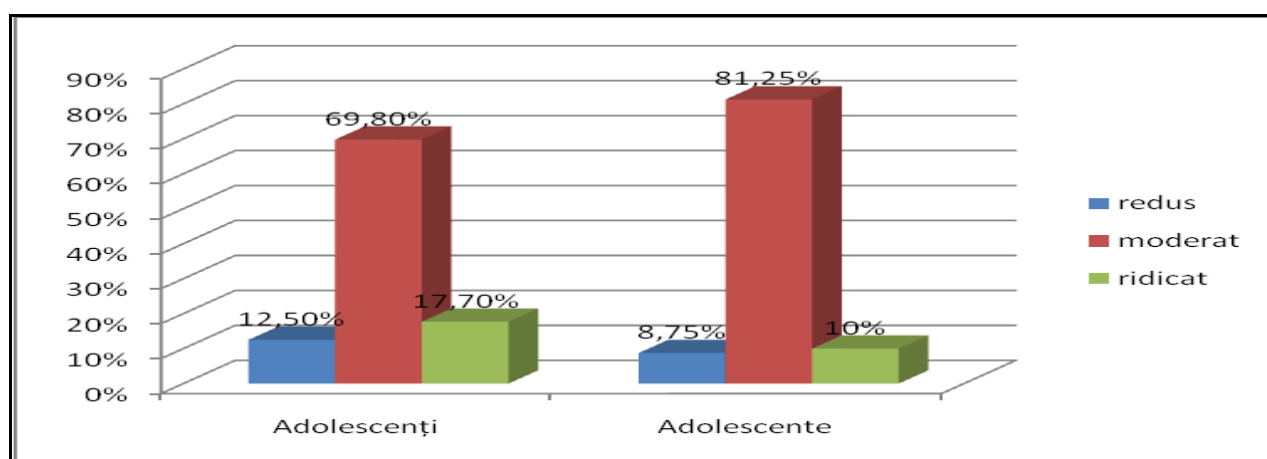
concordanță cu cele ilustrate anterior pentru starea de bine (*după Chestionarul de evaluare a stării de bine Oxford*).

**Tabelul nr. 1.** Studiul corelației între starea de bine și optimism după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Starea de bine / optimism	$r=0,354$	$p \leq 0,01$

Coeficientul de corelație din tabelul 1 ne indică că adolescenții fericiți prezintă și un nivel ridicat de optimism.

Descriem bunăstarea psiho-emoțională a adolescenților și prin evidențierea diferențelor în manifestarea optimismului la adolescenți. Rezultatele pentru optimism în dependență de gen sunt prezentate în continuare.

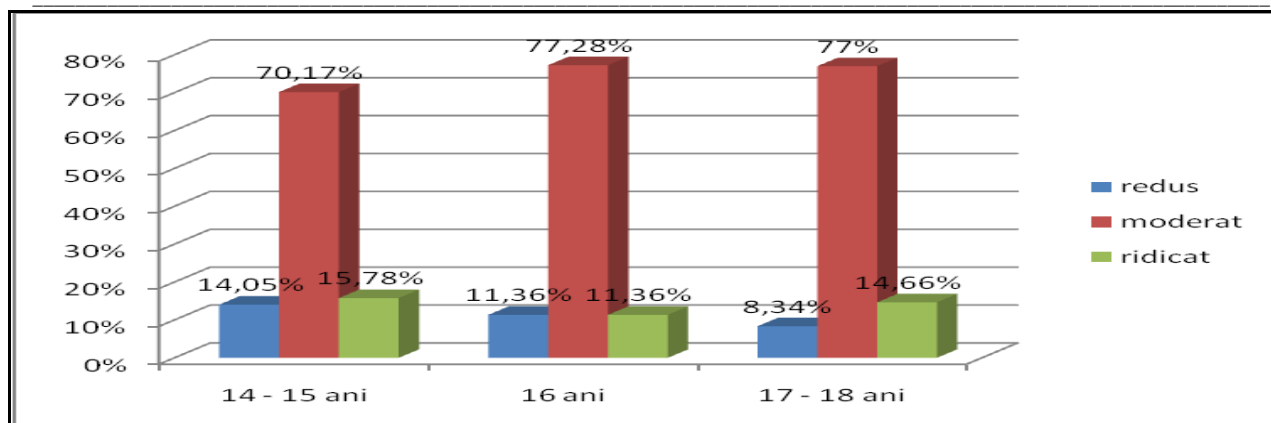


**Fig. nr. 5.** Frecvențele pentru nivelurile optimismului la adolescenți și adolescente

Adolescenții și adolescentele prezintă frecvențe distincte pentru optimism. La adolescenți se înregistrează următoarele frecvențe: 12,50% din adolescenți manifestă nivel redus de optimism, 69,80% din adolescenți au nivel moderat de optimism și 17,70% din adolescenți dau dovadă de nivel ridicat de optimism. La adolescente se evidențiază următoarea distribuție: la 8,75% din adolescente atestăm nivel redus de optimism, la 81,25% din adolescente întâlnim nivelul moderat de optimism și la 10% din adolescente observăm nivel ridicat de optimism.

Analiza comparativă a frecvențelor ne oferă următoarele tendințe: nivelul redus de optimism prevalează la adolescenți (12,50%) spre deosebire de adolescente (8,75%). Nivelul moderat de optimism îl semnalăm în frecvență mai mare la adolescente (81,25%) comparativ cu adolescenții (69,80%). Pentru nivelul ridicat de optimism atestăm o tendință inversă. 17,70% din adolescenți și 10% din adolescente se caracterizează prin nivelul ridicat de optimism.

Evoluția optimismului la adolescenți în dependență de vârstă urmează în figura 6.



**Fig. nr. 6.** Frecvențele pentru nivelurile optimismului la adolescenții de 14 – 15 ani, 16 ani și 17 – 18 ani

Pentru adolescenții de 14 – 15 ani frecvențele pe nivele se distribuie în următorul mod: 14,05% din adolescenți demonstrează nivel redus de optimism, cei mai mulți dintre adolescenții de această vârstă prezintă nivel moderat de optimism și 15,78% din adolescenți se caracterizează prin nivel ridicat de optimism. La adolescenții de 16 ani atestăm: 11,36% din adolescenți au nivel redus de optimism, 77,28% din adolescenți dau dovadă de nivel moderat de optimism și 11,36% din adolescenți manifestă nivel ridicat de optimism. Pentru adolescenții de 17 – 18 ani vom menționa că 8,34% din adolescenți raportează nivel redus de optimism, 77% din adolescenți au nivel moderat de optimism și la 14,66% din adolescenți consemnăm nivel ridicat de optimism.

Demersul comparativ al frecvențelor scoate în evidență următoarele tendințe: frecvențele pentru nivelul redus de optimism descresc de la 14 – 15 ani (14,05%), spre 16 ani (11,36%) și 17 – 18 ani (8,34%). Pentru nivelul moderat de optimism frecvențele cele mai înalte se înregistrează la adolescenții de 16 ani (77,28%) și cei de 17 – 18 ani (77%). Adolescenții de 14 – 15 ani și adolescenții de 17 – 18 ani prezintă frecvențe apropiate pentru nivelul ridicat de optimism (15,78% și 14,66%) în timp ce consemnăm o descreștere a frecvenței la adolescenții de 16 ani (11,36%).

Statistic după testul T-Student se identifică diferențe semnificative pentru optimism între rezultatele adolescenților de 14 – 15 ani și cei de 17 – 18 ani ( $T=2,31$ ,  $p \leq 0,05$ ) cu rezultate mai mari pentru adolescenții de 17 – 18 ani. Adolescenții de 17 – 18 ani sunt mai optimiști ca adolescenții de 14 – 15 ani. Constatările privind diferențele de vârstă în manifestarea optimismului la adolescenți pot fi relevate din particularitățile vârstei adolescente. Adolescenții mai mari dau dovadă de un nou mod de gândire, au identitate personală mai dezvoltată, au o atitudine mai



matură față de problemele vieții și sunt capabili să gestioneze și să depășească altfel situațiile și schimbările esențiale și noi cu care se confruntă.

Rezultatele prezentate și descrise ne oferă posibilitatea să sintetizăm următoarele concluzii care explică bunăstarea psiho-emoțională la adolescenți: astfel procentul adolescenților ce se simt nefericiți este unul semnificativ de mare (57,50%), la fel și a celor care demonstrează nivel redus (10,80%) și nivel moderat (75%) de optimism. Referitor la diferențele de gen în manifestarea stării de bine și a optimismului adolescenții prezintă nivele mai accentuate de nefericire și optimism redus comparativ cu adolescentele. Și adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 16 ani trăiesc mai intens nefericirea și sunt mai puțin optimiști spre deosebire de adolescenții de 17 – 18 ani.

Vom menționa că este important ca adolescenții cu eventuale perturbări ale bunăstării psiho-emoționale să fie incluși în intervenții psihologice care să aibă ca scop prevenirea problemelor de sănătate mentală ulterioare.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței*. tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
3. PĂNIȘOARA, G. *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom. 2011. 224 p. ISBN 973-46-2126-2.
4. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
5. RACU, IU. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți. Monografie*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. 331 p. ISBN 978-9975-46-433-8.
6. VERZA, E., VERZA, F.. *Psihologia copilului*. București: TREI. 2017. 556 p. ISBN 978-606-40-0237-2.





**GERMENII STIMULATIVI AI DIDACTOGENIEI.  
CARACTERUL INADECVAT AL PROFESORULUI  
STIMULATIVE GERMANS OF DIDACTOGENY.  
THE INADEQUATE CHARACTER OF THE TEACHER**

**Șleahțițchi Mihai**, doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, catedra Științe Administrative, Academia de Administrare Publică (Chișinău)

**CZU: 37.015.32**

**Rezumat**

Didactogeniile, așa cum apar de zi cu zi – ca stări care exercită efecte nedorite asupra elevilor (în plan psihologic, medical sau/și pedagogic) –, sunt în legătură directă cu acele însușiri morale fundamentale ale cadrului didactic care formează caracterul inadecvat al acestuia. S-a constatat că profesorii care au convingeri conservatoare, idei și sentimente antidemocratice, sunt rigizi și rezistenți la schimbare sau prezintă tendința de a evita dialogul sunt puțin preocupați să înțeleagă modul în care elevii percep situația de învățare și, respectiv, să rezolve de o manieră corespunzătoare diverse probleme de ordin școlar. Un astfel de profesor nu poate fi decât antipatizat și refuzat în încercarea sa de a colabora cu elevii. Putem afirma, așadar, că procesul de învățământ poate fi productiv doar dacă cadrul didactic aplică în practică trăsături de caracter compatibile cu cerințele de bază ale acestui proces. Succesul școlar nu poate fi înregistrat acolo unde cadrul didactic dă dovadă de egocentrism, lașitate, ipocrizie, indiferență, orgoliu nejustificat, instabilitate emoțională, autocontrol insuficient, nedreptate în aprecieri sau/și lehamite față de muncă. Un astfel de cadru didactic a ales greșit meseria și trebuie să o părăsească de bună voie sau să fie determinat să o facă.

**Cuvinte - cheie: didactogenie, cadru didactic, comportamentul inadecvat al cadrului didactic**

**Abstract**

Didactogenies, as they appear daily - as states that exert unwanted effects on students (psychologically, medically and / or pedagogically) - are directly related to those fundamental moral qualities of the teacher that form its inadequacy. It has been found that teachers who have conservative beliefs, anti-democratic ideas and feelings, are rigid and resistant to change or have a tendency to avoid dialogue, are less concerned with understanding how students perceive the learning situation and solve in an appropriate manner various school problems. Such a teacher can only be disliked and rejected in his attempt to collaborate with students. We can say, therefore, that the educational process can be productive only if the teacher applies in practice character traits compatible with the basic requirements of this process. School success cannot be registered where the teacher shows egocentrism, cowardice, hypocrisy, indifference, unjustified pride, emotional instability, insufficient self-control, injustice in appreciation and / or hatred towards work. Such a teacher has chosen the wrong job and must leave it voluntarily or be determined to do so.

**Keywords: didactogeny, teacher, inappropriate teacher behavior**

Didactogenia, așa cum am menționat cu ceva timp în urmă, inspirându-ne din conceptele elaborate de K.I. Platonov, K. K. Platonov, N. Sillamy, J. Cukier, R. Poenaru, F. A. Sava, D. Popovici, F. Turcu, A. Turcu și L. Karpenko\*, apare în situațiile în care greșelile profesionale comise – voluntar sau involuntar – de reprezentanții corpului didactic produc efecte negative supra elevilor.

\* Vezi, în acest sens, M.Șleahțițchi. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2015, nr. 3 (40), pp. 1 – 6 [ISSN 1857 - 0224] sau/și M.Șleahțițchi. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. În: L.Pogolșa, N.Bucun (coord.). Școala modernă: provocări și oportunități : Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități” (Chișinău, 5 – 7 noiembrie 2015)/Colegiul de redacție: A.Bolboceanu, N. Vicol,V.Andrițchi, N.Petrovski et al. Chișinău : *Institutul de Științe ale Educației (Tipografia Cavaoli)*, 2015, pp. 35– 39.



Întrucât greșelile avute în vedere sunt multiple și extrem de variate, este de la sine înțeles că explicațiile care se impun în legătură cu apariția și manifestarea lor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă.

Credința că este posibil un proces de învățare în care lipsesc efecte negative asupra elevului – arată, în context, D. Popovici<sup>1</sup> – este utopică, imaginabilă, dar nereală. Ele apar, în fapt, din cauza complexității procesului și prezenței, ca principali actori, a oamenilor, profesori și elevi. Etiologia didactogeniilor este complexă. Didactogeniile iau naștere în procesul de învățare în forme și cu implicații foarte diferite.

De regulă, atunci când își propun să descifreze sensul expresiilor de genul „Explicațiile care se impun în legătură cu apariția didactogeniilor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă” sau „Etiologia didactogeniilor este complexă”, specialiștii din domeniu<sup>2</sup> ajung să constate că, în fond, la baza comportamentului defectuos al cadrului didactic (susceptibil să deformeze natura procesului de învățământ prin inducerea unor stări morbide de tip reactiv în rândul elevilor) stau șapte factori distincți. Este vorba, pe de o parte, despre *caracterul inadecvat, stilul educațional respingător, distanțarea psihologică și epuizarea profesională* ale pedagogului, iar pe de altă parte – despre *administrarea greșită a autorității de pedagog, ideologia eronată de controlare a elevilor și lipsa abilităților de management educațional*.

Având la îndemână un astfel de „orizont causal”, să vedem, în cele ce urmează, cum se prezintă fiecare dintre elementele care îl compun.

Ce reprezintă, bunăoară, factorul care are drept esență *caracterul inadecvat al pedagogului* și cum se face că el determină efecte nedorite asupra elevilor, efecte prezente prin traume de natură psihologică, morală sau/și medicală?

Caracterul, după cum s-a spus și s-a scris nu o singură dată<sup>3</sup>, semnifică ansamblul însușirilor morale fundamentale ale unei persoane, găsindu-și expresie în ideile, poziționările și acțiunile acesteia. Prin felul în care se manifestă, el vizează suprastructura socio-morală a individului, calitatea lui de ființă socială. De câte ori vorbim despre caracter, prefera să spună G. Allport<sup>4</sup>, mai mult ca sigur implicăm un standard comportamental și emitem o judecată de valoare. *Stricto sensu*, construcția psihomentală avută în vedere reprezintă *nucleul* personalității umane, întrucât caracterizează, expresia lui P. Popescu-Neveanu<sup>5</sup>, „atât partea profund individuală, cât și valoarea morală personală”. Nu vom uita, de asemenea, că în ea se distinge *formă și conținut*<sup>6</sup>, forma constând din voință, deprinderi și obișnuințe, iar conținutul – din motive, viziuni asupra vieții, convingeri și, în mod special, din atitudini<sup>7</sup>. De fapt, *unitatea* construcției care se numește caracter rezultă, expresia



aceluiși P. Popescu – Neveanu<sup>8</sup>, „din interpenetrația formei și conținutului și din coarticularea în sistem ierarhic a comportamentelor”. Și încă un raționament, extrem de important din perspectiva pătrunderii în esența fenomenului: în funcție de cum se înscrie în valorile și normele stabilite de societate, caracterul poate fi *adecvat* sau *inadecvat*. Ansamblul însușirilor care definesc primul tip de caracter se rezumă la facultățile prin care ființa umană dă dovadă de „virtuți înalte și intenții bune”: raționalitate, stăpânire de sine, altruism, bunătate, împlinirea promisiunilor, responsabilitate, loialitate, perseverență, moderație, onestitate, sinceritate, dezinteresare etc. În ceea ce privește cel de-al doilea tip de caracter, acesta se axează pe un ansamblu de însușiri morale care nu alcătuiesc – sub nicio formă – „natura adevăratei frumuseți a personajului unei persoane” și care – în mod evident – intră în contradicție cu sistemul de îndatoriri care reglementează relațiile dintre indivizi sau grupurile de indivizi: lipsa de voință, iresponsabilitate, impulsivitate, răutate, falsitate, ipocrizie, ură, egocentrism, intoleranță etc.

Bineînțeles, și de această dată, prin asemănare cu alte tipologii, lucrurile nu trebuie văzute într-o stare încremenită, paralizată, imuabilă. Ele, neîndoielnic, se pot schimba, într-un mod sau altul, obținând noi forme și înțelesuri. Or, purtând însemnele unui ansamblu de însușiri morale fundamentale, caracterul redă, mai întâi de toate, un *portret psihologic individual*<sup>9</sup> care denotă dinamicitate și care, drept urmare, urmează să fie abordat de o manieră dialectică<sup>10</sup>.

Acestea fiind spuse, să vedem cum se manifestă cele două tipuri de caracter în cazul celor care, deținând statutul de cadru didactic, își asumă întreaga responsabilitate pentru (i) „realizarea calitativă a procesului de predare-învățare”, (ii) „luarea deciziilor privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ”, (iii) „declanșarea și întreținerea interesului elevilor pentru activitatea de învățare”, (iiii) „îndrumarea persuasivă și consilierea tinerilor studioși” și (iiiii) „supravegherea întregii activități din clasă, asigurând consensul cu celelalte cadre didactice, cu părinții, cu ceilalți factori”<sup>11</sup>.

Caracterul adecvat ar reflecta, fără doar și poate, personalitatea și calitățile unui pedagog exemplar, a unui pedagog care se realizează în totalitate legităților procesului de învățământ. Într-un asemenea context, competența didactică redă o construcție care presupune, cu necesitate, atât existența unui spectru larg de priceperi de specialitate, cât și existența unor capacități cu un pronunțat caracter psihosocial (în mod special, a celor care vizează empatia, adică însușirea de a pătrunde în viața interioară a elevului și a clasei din care el face parte). Acum, se observă cum cel căruia îi revine misiunea de a crea situații de învățare favorabile atingerii obiectivelor pedagogice majore face dovada faptului că este, în fapt, un model cultural, o persoană care știe că are vocație, o misiune, un



rost. Pentru el, ca urmare a rafinamentului cultural pe care îl posedă, nu este o problemă să se identifice cu idealul educațional și să se ralieze cu plenitudine valorilor acestuia. Or, pentru el, Binele și Frumosul, Libertatea și Solidaritatea chiar există cu adevărat<sup>12</sup>.

În literatura de specialitate, dăm de numeroase descrieri ale modului în care trebuie să se facă cunoscut caracterul adecvat al cadrului didactic sau – altfel spus – ale modului în care trebuie să se arate însușirile morale fundamentale ale unui cadru didactic care se identifică cu idealul educațional și care promovează, de zi cu zi, valorile acestuia. Iată doar câteva exemple:

- **C. Hăvârneanu – C. Duță:** „Profesia de cadru didactic presupune exigențe morale superioare. Dascălul are posibilitatea să modeleze *o singură dată* materialul cu care lucrează, elevii nefiind asemeni unor piese remodelabile. Personalitatea este una singură, iar calea de formare este unică. Pe lângă rezultatele intelectuale, cadrul didactic trebuie să țină cont și de profilul afectiv-moral al elevului care este dificil de format, dar și de măsurat; astfel de rezultate se observă în timp și după multă trudă. Pregătirea profesională e lesne de realizat în comparație cu tactul și harul pedagogic. Atitudinea profesorului față de munca sa și față de elevi este mai grăitoare decât orice pregătire profesională, căci uneori nu contează atât de mult *ce* spune profesorului, ci *cum*, spune. Atitudinea profesorului își pune amprenta asupra relațiilor pe care le stabilește cu mediul intern al discipolilor, prin umanismul și dragostea pentru copii, prin sensibilitate, atașament și respect. Dragostea de copii este prima condiție pentru a deveni un bun cadru didactic, un bun educator”<sup>13</sup>.
- **I. Bontaș:** „Profesorul nu este numai un instructor profesional. El este modelator uman, etic și cetățenesc al tineretului studios. Munca lui implică, în mod obiectiv, o înaltă pregătire morală, calități morale, un profil moral demn, o conștiință și conduită morală demne, civilizate. Profesorul trebuie să cunoască principiile și regulile morale corespunzătoare statului de drept și democratic, ale societății civile libere și să formeze deprinderi de comportare în concordanță cu teoria morală corespunzătoare societății în care trăiește. (...) Autocontrolul asupra atitudinilor și modului de comportare în orice situație - în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la școală etc. – trebuie să însoțească în permanență viața profesorului. Profesorul va căuta să fie model etic pentru elevi, dinamizând spiritul critic, spiritul de independență și creativitate la elevi, pentru ca treptat atitudinile și comportamentul lor să capete amprenta personală, să devină propriul lor modelator etic. Atitudinile și deprinderile etice ale profesorului vor spori competența și eficiența măiestriei și tactului psihopedagogice, vor determina creșterea prestigiului său educativ în școală și în afara ei”<sup>14</sup>.
- **G. Albu:** „Care este sau care poate fi atitudinea profesorului, dacă el dorește, urmărește și își alege ca reper al concepției și acțiunii sale libertatea discipolului, aspirația și puterea lui de a crește? Pentru aceasta, lui nu-i pot lipsi o serie de dimensiuni spirituale. Între acestea reținem:



- a) *să accepte excepțiile: copii, situații, evenimente, idei, soluții, preocupări (profesorul are nevoie să-și însușească, să dezvolte și să practice o pedagogie a excepțiilor, a situațiilor care sunt și pot fi mereu altfel, altfel de cum au fost sau de cum s-ar aștepta să fie). Această pedagogie a diversității și diferențelor va fi, mai întâi, una a acceptării, pozitivă, permisivă, și apoi una a neacceptării, a respingerii, negativă;*
- b) *să-și afirme și exploateze, ori de câte ori are ocazia, calitățile creatoare și originale;*
- c) *să aibă un psihic bogat de preocupări, căutări și frământări culturale (profesorul îi atrage pe elevi, expresia lui S. Roller, în măsura în care urmărește crearea propriei persoane; profesorul există creându-se, dominându-se, cultivându-se pe sine);*
- d) *să evite îmbătrânirea psihologică (să se elibereze de orice infantilism, egocentrism, lașitate, teamă exagerată de risc; să fie mărinimos, generos, dovedindu-se o ființă eliberată, puternică și plină de bucurie);*
- e) *să iubească copiii (dragostea pentru copii este un indiciu hotărâtor că profesorul este liber și că-i poate oferi copilului libertatea, dorința și puterea de a crește; dacă profesorul reunește în inima sa dragostea de profesie și dragostea de elevi, atunci putem spune, în acord cu L. Tolstoi, că este un pedagog desăvârșit; dragostea pentru copii se referă la preocuparea sistemică pentru ei, la interacțiunea și dialogul cu ei, la corectitudinea față de ei, ea cuprinde dorința de a sta și de a lucra cu ei, de a nu fi plictisit sau de a-i plictisi);*
- f) *să nu fie nici un intervenționist, dar nici un om pasiv (profesorul va urmări mereu să elibereze ceea ce este superior în spiritul copilului, va fi atent să nu-l mutileze și să-i creeze, totodată, mobilul interior de a crește);*
- g) *să ofere copiilor un mediu de experiență (cât mai ) bogat, care să înlesnească, firesc și simplu, contactele umane, comunicarea socială, colaborarea, știut fiind că ele sunt condiții favorabile exprimării libertății persoanei;*
- h) *să caute ca efortul său să fie, pe cât posibil, în continuarea activității pe care copilul o preferă și o desfășoară din proprie inițiativă (fără ca aceasta să presupună eliminarea inițiativelor profesorului);*
- i) *să dezvolte la copil aptitudinea pentru înnoire și reinnoire, dorința de perfecționare și de noutate (departe de a sfătui copilul să se comporte ca ceilalți, invocând mereu exemplul și argumentul majorității, profesorul se va bucura de orice tendință a copilului de a crea, de a găsi și formula altceva (decât ceea ce este, îndeobște, găsit și formulat));*
- j) *să-și descopere interiorul, dezvoltându-și și recunoscându-și scăderile, să caute în el însuși și să-și elimine defectele, păcatele (cu deosebire acele „calități” care stau în calea înțelegerii copilului)”<sup>15</sup>.*





- **I. Nicola:** „Personalitatea profesorului presupune o serie întregă de calități, determinate de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară. Printre ele se enumeră:

*umanismul, în general, și dragostea de copii, în special* (aflându-se în fața unor ființe umane, adulte sau în devenire, profesorul trebuie să dea dovadă de multă sensibilitate, atașament și respect față de ele, transformându-se în cele din urmă într-un coparticipant la propriile lor confruntări);

*calități atitudinale de natură caracterial-morală* (din această categorie face parte spiritul de obiectivitate și dreptate, principialitatea, cinstea, curajul, demnitatea, corectitudinea, modestia, fermitatea, răbdarea, optimismul, stăpânirea de sine etc.);

*conștiința responsabilității și a misiunii sale* (a fi conștient de această misiune și a te dăruii total și dezinteresat pentru înfăptuirea ei înseamnă implicit a fi un adevărat patriot);

*aptitudinea de a cunoaște și înțelege psihicul celui supus acțiunii educative* (este vorba de capacitatea intuitivă, de pătrundere și sesizare rapidă a particularităților psihice individuale);

*aptitudinea empatică* (care îi oferă profesorului posibilitatea de a privi toate influențele prin prisma celor cărora li se adresează și de a prevedea, în acest fel, nu numai eventualele dificultăți ce ar putea fi întâmpinate, ci și rezultatele posibile ce ar putea fi atinse; la polul opus se află egocentrismul, care constă în incapacitatea de a se transpune în situația celui alt, de a accepta punctul de vedere al acestuia);

*tactul pedagogic* (pe care V. Pavelcu îl definește ca fiind „un simț al măsurii” specific diferitelor manifestări comportamentale ale profesorului)<sup>16</sup>.

Așadar, fiind pe potriva principiilor și normelor procesului de predare-învățare, caracterul adecvat al cadrului didactic vine să înfățișeze unul din cei mai importanți factori ai eficacității și eficienței activităților de sorginte școlară. Prin natura sa, tipul de caracter avut în vedere pune în evidență profilul autentic al specialistului ancorat în procesul prin care, expresia lui J. Simon, „ un spirit formează alt spirit , și o inimă formează o altă inimă”. Un profil despre care se poate spune că înglobează cel puțin zece elemente definitorii: dragoste pentru oameni, în general, și tinerii studioși, în particular; empatie (adică sensibilitate în raport cu dificultățile pe care le întâmpină elevii); asertivitate (ceea ce înseamnă să poți să-ți susții propriul punct de vedere cu fermitate și curaj, dar fără a leza interesele și demnitatea celor ce-ți sunt discipoli); capacitatea de a pune preț pe crearea și menținerea, în condițiile sălilor de studii, a unei ambianțe de susținere și cooperare; răbdare ( care se rezumă la însușirea de a fi calm pe întreg parcursul procesului de predare-învățare); spirit echitabil (care indică la capacitatea cadrului didactic de a se menține pe dimensiunea standardelor impuse



elevilor săi); adaptabilitate (adică puterea de a face schimbări de natură comportamentală pe fondul unor situații care nu au fost prevăzute în prealabil); capacitatea de a demonstra preocupare pentru personalitatea și interesele fiecărui elev; deschidere pentru lucrul în echipă, pentru o colaborare eficientă cu ceilalți profesori, cu părinții, administratorii școlii și cu alte părți implicate, direct sau indirect, în instruirea și educarea elevilor.

Întrucât caracterul adecvat al cadrului didactic reprezintă, după cum am remarcat deja, una din cele mai importante condiții ale eficacității și eficienței activităților de sorginte școlară, este de la sine înțeles că acesta nu are nimic în comun cu problema pe care am enunțat-o și pe care încercăm să o rezolvăm. Didactogeniile, așa cum apar de zi cu zi – ca stări care exercită efecte nedorite asupra elevilor (în plan psihologic, medical sau/și pedagogic) –, sunt în legătură directă cu acele însușiri morale fundamentale ale cadrului didactic care formează în mod evident caracterul inadecvat al acestuia.

Caracterul – arată, în context, D. Popovici<sup>17</sup> – se referă la maniera în care un om reacționează față de exterior, față de lucruri, persoane, evenimente. Caracterul cadrului didactic se manifestă și în relația de autoritate cu elevii. Atunci când îi sunt proprii aspecte negative, în contradicție cu cele benefice pentru realizarea cu succes a procesului de învățare, caracterul cadrului didactic se răsfrânge negativ asupra relației cu elevii, împiedicând desfășurarea normală, pozitivă a procesului. Este indiscutabil că nu poate forma oameni echilibrați un cadru didactic neechilibrat psihic. Profesorul își pune amprenta asupra elevului, pozitivă sau negativă, prin felul său de a fi și de a face.

S-a constatat<sup>18</sup> că profesorii care au convingeri conservatoare, idei și sentimente antidemocratice, dau dovadă de rezistență la schimbare sau prezintă tendința de a evita dialogul. Mai mult, ei sunt puțin preocupați să înțeleagă modul în care elevii percep situația de învățare și, respectiv, să rezolve de o manieră corespunzătoare diverse probleme de ordin școlar. Un astfel de profesor, spun specialiștii<sup>19</sup>, nu poate fi decât antipatizat și refuzat în încercarea sa de a colabora cu elevii.

Cu câțiva ani în urmă, un studiu experimental realizat pe elevii din ciclul liceal<sup>20</sup> a scos în relief cele mai frecvente forme de agresivitate a profesorilor față de elevi. În ordine descrescătoare, acestea s-au prezentat în felul următor: folosirea tonului ridicat, evaluarea neobiectivă, intimidarea elevilor, adresarea de injurii, amenințarea, excluderea de la ore, folosirea gesturilor amenințătoare, a cuvintelor obscene, ignoranța, nervozitatea permanentă, adresarea de acuzații nefondate, manifestările autoritare de desconsiderare a elevilor, ironia, absența răspunsului la solicitări. Elevii care au participat la studiul respectiv au explicat aceste conduite inadecvate ale profesorilor prin însușirile lor de personalitate, cel mai des presupunând existența unui substrat psihopatologic în structura personalității profesorului. Recunoscând că profilul caracterial defectuos al





profesorilor le-a înrăutățit semnificativ condițiile psihologică, fiziologică și morală, ei, totodată, au menționat că lucrurile puteau lua o cu totul altă turnură dacă aceiași profesori ar fi manifestat, din plin și în mod constant, receptivitate, empatie, deschidere pentru comunicare, toleranță sau/și respect.

Potrivit opiniilor de specialitate<sup>21</sup>, caracterele inadecvate la care „unele trăsături sunt mult prea accentuate sau rigide, inadapabile situațiilor, cauzând, astfel, suferințe proprii persoane sau celuilalt (sau amândurora)” au ca specific faptul că acționează după propriile reguli prestabilite, și nu după cele care, în mod cert, favorizează procesul de învățământ.

Concluzionând, putem afirma că procesul de învățământ poate fi productiv doar dacă cadrul didactic aplică în practică trăsături de caracter compatibile cu cerințele de bază ale acestui proces. Succesul școlar nu poate fi înregistrat acolo unde cadrul didactic dă dovadă de egocentrism, lașitate, ipocrizie, indiferență, orgoliu nejustificat, instabilitate emoțională, autocontrol insuficient, nedreptate în aprecieri sau/și lehamite față de muncă. Un astfel de cadru didactic, expresia lui D. Popovici<sup>22</sup>, a ales greșit meseria și trebuie să o părăsească de bună voie sau să fie determinat să o facă.

## REPERE BIBLIOGRAFICE ȘI NOTE

<sup>1</sup> POPOVICI, D. Didactogenii posibile. În: D. POPOVICI. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura *Aramis*, 2000, p. 104.

<sup>2</sup> Vezi, în acest sens, POENARU, R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. În: Revista de pedagogie, 1980, nr. 9, pp. 51-53; CUKIER, J. Patologia de la didactogenia. În: Revista de psicoanalisis, 1990, no. 47(1), pp. 140-152; CUKIER, J. Didactopatogenia (enfermedades generadas por la mala enseñanza). În: Revista de Psicología de la PUCP, 1996, no. 14(2), pp. 225-244; POENARU, R., SAVA, F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura *Danubius*, 1998; POPOVICI, D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura *Aramis*, 2000, pp. 104-110; SAVA, F. A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. BONCU, C. CEOBANU (coord). Psihosociologie școlară. Prefață de C. CUCOȘ. Iași: Editura *Polirom*, 2013, pp. 208-221; PĂTRĂUȚĂ, T. Subjective dimension of school failure. În: Journal of Romanian Literary Studies, 2018, no. 13, pp. 32-36; ХОХЛОВ, Л. К., ХОХЛОВ, А. Л., ШИПОВ, А. А. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции. În: Ярославский педагогический вестник, 1998, № 2, с. 98-102; ХУДИК, В. А., ТЕЛЬНЮК, И. В. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды. În: Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина, 2012, выпуск 4, том 5, с. 48-53; ДЖАФАРОВ, Г. Объективные факторы дидактогении. În: Азербайджанская школа, 2014, № 3, с. 46-50 sau/și МОРНОВ, К. А., ПОДЛИНЯЕВ, О. Л. Дидактогенные стрессы у современных школьников: причины возникновения, пути профилактики и коррекции. În: Проблемы социально-экономического развития Сибири, 2016, № 3, с. 198-203.

<sup>3</sup> Vezi, spre exemplu, WALLON, H. Les origines du caractère chez l'enfant. Paris: *P.U.F.*, 1947; POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura *Albatros*, 1978, pp. 99-103; GOLU, M. Caracter. În: A. MANOLACHE, D. MUSTER, Iu. NICA, G. VĂIDEANU (coord.). Dicționar de pedagogie. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1979, pp. 58-60; ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1981; SILLAMY, N. Caracter. În: N. SILLAMY. Dicționar de psihologie. Traducere, avânprefață și completări



privind psihologia românească de dr. L. GAVRILIU. București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1996, pp. 55-56; ȘCHIOPU, U. Caracter. În: U. ȘCHIOPU (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura *Babel*, 1997, pp. 141-142; DORON, R., JALLEY, E. Caracter. În: R. DORON, F. PAROT (coord.). Dicționar de psihologie. București: Editura *Humanitas*, 1999, pp. 122-123; SCHAUB, H. Caracter. În: H. SCHAUB, K. G. ZENKE. Dicționar de pedagogie. Traducere de R. NECULAU, consultant științific – C. CUCOȘ. Iași: Editura *Polirom*, 2001, p. 33; BLOCH, H., REUCHLIN, M. Caracter. În: H. BLOCH, R. CHEMA, É. DEPRET, A. GALLO, P. LECONTE, J.-F. LE NY, J. POSTEL, M. REUCHLIN (coord.). Marele dicționar al psihologiei. Traducere din limba franceză: A. ARDELEANU, S. DORNEANU, N. BALTA, A. BORȘ ș.a. București: Editura *Trei*, 2006, p. 172; МИХАЙЛОВ, А. В. Из истории характера. În: А. Я. ГУРЕВИЧ (ред.). Человек и культура. Индивидуальность в истории культуры. Москва: Издательство *Наука*, 1990, с. 43-72; ДУКАРЕВИЧ, М. З. Лекции по характерологии. Москва: Издательство *ЧеРо*, 2006 sau/și МОРОЗИЮК, С. Н. Психология личности. Психология характера. Москва: Издательство *Юрайт*, 2018.

<sup>4</sup> ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1981, p. 44.

<sup>5</sup> POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura *Albatros*, 1978, p. 99.

<sup>6</sup> Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura *Albatros*, 1978, p. 99; КОБАЛЕВ, А. Г. Воспитание характера. Минск: Издательство *Народная асвета*, 1976; БУРНО, М. Е. О характерах людей. Москва: Издательство *ПРНОР*, 1996 sau/și РЕЙНВАЛЬД, Н.И. Личность и характер. Москва: *Российский Университет дружбы народов*, 1991.

<sup>7</sup> Caracterul, afirmă specialiștii, este acea structură care exprimă atât ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane, cât și posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu aceste motive. În principal, având la bază o ierarhie motivațională și o „voință moralicește organizată”, caracterul se caracterizează prin prezența unui ansamblu de atitudini. A unui ansamblu care, precum e lesne de înțeles, acoperă nu atât manifestări atitudinale circumstanțiale, variabile și impredictibile, cât atitudini stabile și generalizate, definitorii pentru o anumită persoană, și care se întemeiază pe convingeri puternice. Ținând cont de acest fapt, țin să menționeze, de regulă, că în conținutul caracterului se disting trei construcții atitudinale fundamentale: *atitudinea față de sine însuși* (modestie, orgoliu, demnitate, dar și stări de inferioritate, culpabilitate etc.), *atitudinea față de ceilalți* (altruism, umanism, patriotism etc.) și *atitudinea față de muncă*. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, MOISIN, A. Caracterul la elevi. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1996; DAFINOIU, I. Personalitatea elevilor. Temperamentul și caracterul. În: A. COSMOVICI, L. IACOB (coord.). Psihologie școlară. Iași: Editura *Polirom*, 1998, pp. 53-70 sau/și DAFINOIU, I., BALAN, B. Caracterul. În: C. CUCOȘ (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Editura *Polirom*, 1998, pp. 81-84.

<sup>8</sup> POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura *Albatros*, 1978, p. 99.

<sup>9</sup> Sintagma „portret psihologic individual” este preluată de la U. Șchiopu. Pentru confirmare, vezi ȘCHIOPU, U. Caracter. În: U. ȘCHIOPU (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura *Babel*, 1997, p. 141.

<sup>10</sup> „Dacă vom concepe dinamica caracterului într-un sens dialectic – arată, în context, P. Popescu-Neveanu –, va trebui să admitem că ființei umane, ce se constituie ca personalitate prin asimilarea totalității relațiilor sociale și umane, nu-i poate fi cu totul străin – așa cum afirma Terentius – nimic din ceea ce este uman. Luarea în stăpânire a propriei individualități și autoreglajul în problemele majore ale existenței, ceea ce



este în esență caracterul, nu sunt posibile fără contracararea unor tendințe opuse, fără lupta internă și depășire progresivă a unor tendințe ce apar stabil sau tranzitoriu ca nonvalori. În fapt, atitudinile pozitive nu se pot forma și dezvolta decât în legătură și împotriva celor evaluate ca negative. Virtutea se opune senzualității, raționalitatea și stăpânirea de sine - impulsivității, altruismul – egocentrismului etc. Deci, ontologic, coexistența în termeni de contradicție a atitudinilor opuse nu numai că este posibilă, dar este și logică. (...) În ansamblul său, caracterul funcționează în baza unor contradicții dialectice, constând din discordanța și confruntarea continuă a aspirațiilor și posibilităților, a autoaprecierii și aprecierilor celorlalți, a autoexigențelor și exigențelor adresate subiectului ș.a.”. Pentru confirmare, vezi POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura *Albatros*, 1978, p. 102.

<sup>11</sup> Expresiile îi aparțin lui I. Nicola și vizează rolul cadrului didactic în școală și societate. Pentru confirmare, vezi NICOLA, I. Profesorul. În: I. NICOLA. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura *Didactică și Pedagogică R.A.*, 1996, p. 474-475.

<sup>12</sup> Emițând un asemenea punct de vedere, ne-am condus nu doar de propriile convingeri, ci și de opiniile unor specialiști consacrați din domeniul pedagogiei [cum ar fi, bunăoară, opiniile lui L. Antonesei cu referire la portretul model al educatorului (sursa: ANTONESSEI, L. *Paideia*. Iași: Editura *Polirom*, 1996, p. 62)].

<sup>13</sup> HĂVÂRNEANU, C., DUȚĂ, C. Agresivitatea în relația profesor-elev. În: L. ȘOITU, C. HĂVÂRNEANU (coord.). *Agresivitatea în școală*. Iași: Editura *Institutul European*, 2001, p. 56.

<sup>14</sup> BONTAȘ, I. Personalitatea profesorului. În: I. BONTAȘ. *Pedagogie*. București: Editura *ALL*, 1994, pp. 262-263.

<sup>15</sup> ALBU, G. Educatorul și pedagogia libertății. În: G. ALBU. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Editura *Polirom*, 1998, pp. 159-171.

<sup>16</sup> NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1996, pp. 476-479.

<sup>17</sup> POPOVICI, D. Caracterul profesorului. În: D. POPOVICI. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura *Aramis*, 2000, p. 95.

<sup>18</sup> Vezi, spre exemplu, HĂVÂRNEANU, C., DUȚĂ, C. Agresivitatea în relația profesor-elev. În: L. ȘOITU, C. HĂVÂRNEANU (coord.). *Agresivitatea în școală*. Iași: Editura *Institutul European*, 2001, p. 58; DUMITRIU, Gh. *Comunicare și învățare*. București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1998, pp. 86-87 sau/și NEAMȚU, C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Editura *Polirom*, 2003, p. 232.

<sup>19</sup> Vezi, în acest sens, NEAMȚU, C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Editura *Polirom*, 2003, p. 232.

<sup>20</sup> Vezi HĂVÂRNEANU, C., DUȚĂ, C. Agresivitatea în relația profesor-elev. În: L. ȘOITU, C. HĂVÂRNEANU (coord.). *Agresivitatea în școală*. Iași: Editura *Institutul European*, 2001, pp. 72-81.

<sup>21</sup> Vezi, în acest sens, LELARD, F., ANDRE, C. *Cum să ne purtăm cu personalitățile dificile*. București: Editura *Trei*, 1998, p. 314 sau/și POPOVICI, D. Caracterul profesorului. În: D. POPOVICI. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura *Aramis*, 2000, p. 95.

<sup>22</sup> POPOVICI, D. *Observații asupra surselor didactogeniilor*. În: D. POPOVICI. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura *Aramis*, 2000, p. 109.



CZU: 159.97:616.831-005.1(048)



## RECENZIE

**la monografia „Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral”,  
elaborată de medicul neurolog, dr. în psihologie, conf. univ, Aurelia Glavan**

Cercetarea interdisciplinară, *Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral*, autor Glavan Aurelia, vizează corelarea și integrarea într-un model logico-operațional unitar a diverselor unghiuri de abordare-interpretare ale unui domeniu al realității – reabilitarea psihosociala a persoanelor cu dizabilități cronice. Poate că în nici un alt domeniu principiul integrării interdisciplinare, intersistemice nu se impune cu atâta stringență și nu-și dovedește extraordinara sa fertilitate ca în domeniul cunoașterii complexității reale a omului, a organizării sale structurale și funcționale și a optimizării modalităților de educație și terapie. Apariția reabilitologiei, ca disciplină de graniță între științele neurologie, psihologie, pedagogie și științele sociale este rezultatul tocmai al traducerii în viață a exigențelor acestei orientări metodologice, respectiv, a principiului interdisciplinarității și al complementarității.

Monografia dată reprezintă rezultatul Proiectului postdoctoral cu aceeași denumire, însumând informații ample, care țin de medicină, psihologie, educație, reabilitare socială, oferind totodată și date științifice valoroase din cele mai diverse domenii de cercetare, cu care se intercalează subiectul abordat cum sunt: biologia, fiziologia, anatomia, pedagogia.

Lucrarea are la bază un suport teoretic fundamental atât din domeniul psihologiei, cât și la domeniile adiacente și celor tangențiale subiectului examinat. Autorul a încercat să pună în evidență cele mai noi realizări din domeniul reabilitării persoanelor cu dizabilități – modelul bio-psiho-social, scopul final fiind adaptarea și incluziunea socială a persoanelor.

Rezultatele cercetărilor reflectate în monografie poartă un caracter fundamental profund, dar în aceeași măsură și aplicativ, fiind orientate spre a scoate în evidență și dezvoltarea domeniului reabilitării psihologice a persoanelor cu dizabilități post AVC. Arhitectura structurală destul de reușită a lucrării face posibilă parcurgerea de către cititor a problemei abordate de către autor.



În partea introductivă se expune un amplu istoric al cunoștințelor din domeniu, cu evidențierea contribuțiilor savanților internaționali și autohtoni în baza unei bogate și variate documentări, fiind formulat scopul și sarcinile lucrării, argumentând convingător importanța teoretică și practică a rezultatelor cercetării, inclusiv și proprii, care stau la baza acesteia.

Lucrarea este rațional structurată în 5 capitole, în care se prezintă cele mai importante aspecte teoretice ale reabilitării, precum și aplicațiile acestora în domeniile de reabilitare menționate:

Capitolul: I. „Abordări clinico-psiho-sociale ale reabilitării în accidentul vascular cerebral” reflectă opinii generale despre AVC, foarte amplu fiind prezentate cauzele, diagnosticul și tratamentul modern al accidentului vascular cerebral, precum și abordarea posibilităților de reabilitare post AVC.

În capitolul II: „Paradigma reabilitării eficiente a persoanelor post AVC” autoarea expune fundamentele teoretice pentru reabilitarea eficientă a acestui grup de persoane, precum și conceptualizarea procesului de eficientizare a reabilitării post AVC, fiind fundamentat un model de eficientizare a reabilitării persoanelor post accident vascular cerebral.

Capitolele III, IV, V, reprezintă partea originală a lucrării, fiind descrise și prezentate rezultatele experimentelor de constatare și formare. În aceste capitole, autoarea reușește, în urma unei evaluări psihologice ample, să descrie profilul persoanelor post AVC, atât cel sociodemografic, cât și cel psihologic. Ca urmare a studiului psihologic amplu al acestui grup de persoane, și anume identificarea statutului cognitiv, afectiv, de personalitate, social, etc., autoarea reușește să intervină printr-un program psihoterapeutic complex, elaborat în cadrul cercetării efectuate, care, conform rezultatelor obținute, a contribuit esențial la eficientizarea procesului de reabilitare post AVC, la adaptarea socială a acestui grup de persoane, astfel ameliorându-le calitatea vieții.

Aceasta lucrare de pionierat în domeniu, este recomandată studenților, cadrelor didactice universitare, cercetătorilor științifici și practicienilor, care au ocazia de a utiliza structurile informaționale în realizarea unor proiecte destinate ameliorării calității vieții persoanelor cu status post AVC.

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





### **AUTORII NOȘTRI:**

**NICOLAESCU ELIZA PENELOPA**, drd., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**RACU IGOR**, profesor universitar, doctor habilitat în psihologie, UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

**ЛИСТОПАД А. А.**, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина.

**MAXIM LORENA**, doctorand în psihologie, Bacău, România

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

**VOICU FLORIN MARIUS**, doctorand în psihologie, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, psiholog specialist, D.G.A.S.M.B., București, România.

**ЛИСТОПАД Н. Л.**, преподаватель дошкольных дисциплин, Коммунальное учреждение «Одесский педагогический колледж» Одесса, Украина.

**LUNGU VIOLETA**, doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, psiholog clinician, România

**RACU JANA**, profesor universitar, doctor habilitat în psihologie, Departamentul Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova.

**БАЛАКИРЕВА В. А.**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедры педагогических технологий начального образования Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

**RACU IULIA**, conferențiar universitar, doctor habilitat în psihologie, UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

**MELNICIUC GALINA**, psiholog, IP Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare”, Drochia

**ȘLEAHTIȚCHI MIHAI**, doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, catedra *Științe Administrative*, Academia de Administrare Publică (Chișinău)

## 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, distanța dintre rânduri – 1,5). Notele de subsol și bibliografia va respecta normele CNAA: [http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa-attestation/guide\\_thesis/guide\\_thesis\\_2016.pdf](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 mărirea figurilor, tabelor 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 Plagiatului” 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](http://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 noutate determinată.
3. Lucrarea trebuie să prezinte interes pentru un mediu vast de cititori ai revistei.
4. Obligatoriu, în articol trebuie indicat prin ce diferă viziunea 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, distanța 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, distanța dintre rânduri – 1,5)
  - Referințele bibliografice se prezintă în conformitate cu cerințele înaintate de CNAA (se indică în paranteze pătrate, inserate în text, de exemplu [9]. Dacă sânt 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, domenii 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 domeniu selectați din cadrul *Colegiului de redacție* sau din *Lista de recenzenti 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, noutatea 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.