

## DIMENSIUNILE PERSONALITĂȚII ȘI COMPORTAMENTUL EMPATIC AL STUDENȚILOR PSIHOLOGI

*Stomff Mihaela*, lect. Univ. Drd, Universitatea „Hyperion”, București

*Jelescu Petru*, dr., hab., prof. univ., U P S „Ion Creangă”, Chișinău

### Summary

This paper reflects the results of experimental study of personality dimensions and students empathic behavior psychologists, are shown correlations between hem, the psychological profile of student empathy.

**Keywords:** personality dimensions of personality, interpersonal orientation, maturity interrelated/social, empathic behavior, correlation, student psychologists.

**Rezumat.** În articol sunt reflectate rezultatele studiului experimental al dimensiunilor personalității și comportamentului empatic al studenților psihologi, sunt arătate corelațiile dintre ele, profilul psihologic al studenților empatici.

**Cuvinte-cheie:** personalitate, dimensiuni ale personalității, orientare interpersonală, maturitate interrelațională/socială, comportament empatic, corelație, studenți psihologi.

Cercetarea de față are la bază studiul corelațional dintre dimensiunile personalității și comportamentul empatic, având ca punct de plecare impactul pe care orientarea interpersonală și maturitatea interrelațională actuală îl au asupra comportamentului empatic.

Pornind de la exemplele de comportament empatic, de solidaritate umană, de ajutorare a semenilor, de altruism prezentate de-a lungul timpului în literatura de specialitate [1,2,4 etc.], am dorit să identificăm factorii de personalitate și măsura în care aceștia influențează comportamentul empatic, conturând totodată “profilul psihologic al studenților empatici”.

Studiul a fost realizat în cadrul Universității „Hyperion” București, Facultatea de Psihologie, pe un eșantion de 175 de studenți cu vârste cuprinse între 19 și 32 ani. În funcție de anul de studiu, subiecții au fost distribuiți astfel: 59 anul I (21 de gen masculin și 38 de gen feminin), 58 anul II (17 de gen masculin și 41 de gen feminin) și 58 anul III (18 de gen masculin și 40 de gen feminin).

Am formulat ipoteza, conform căreia *există o corelație pozitivă și semnificativă statistic între nivelul empatiei și alte variabile de personalitate - maturizare interrelațională și orientare interpersonală.*

În scopul surprinderii unor dimensiuni ale personalității implicate în comportamentul empatic, am utilizat Inventarul de Personalitate California Harrison G. Gough (C.P.I.), varianta 1972 [6].

În cercetarea noastră ne-am axat pe scalele din prima grupă: dominanță (Do), capacitate de statut (Cs), sociabilitate (Sy), prezență socială (Sp), acceptare de sine (Sa), stare de confort (Wb) sau de bine psihic, scale ce intervin în afirmarea persoanei, siguranța de sine, imaginea de sine și adecvarea interpersonală. Din grupa a doua am selectat scalele: responsabilitate (Re), socializare (So), autocontrol (Sc), toleranță (To), impresie bună (Gi) și comunalitate (Cm) pentru a vedea nivelul de socializare al participanților și nivelul de maturitate socială. Aceste scale vor fi descrise în continuare.

*Factorul F1- orientare interpersonală* (eficiența interpersonală). Orientarea interpersonală exprimă modul în care persoana relaționează cu mediul social și interpersonal, competența interpersonală, adică capacitatea persoanei evaluate de a se impune în interacțiunile interpersonale, adecvarea interpersonală, încrederea în sine, imaginea de sine. Ea conține scalele: *Dominanță, Capacitate de Statut, Sociabilitate, Prezență Socială, Acceptare de Sine, Stare de Bine*. Pentru majoritatea scalelor CPI scorurile peste medie (50 + 10 note standard) sugerează sănătate și echilibru, în timp ce scorurile sub medie (50 – 10 note standard) sugerează dezechilibru și probleme legate de comportament. În cercetările efectuate de către noi rezultatele obținute sunt următoarele.

La *scala Do* subiecții puteau obține scoruri cuprinse în intervalul 0-46 de puncte. Pentru cei 175 de studenți care au fost incluși în lotul experimental la această probă a fost înregistrat un scor minim de 13 puncte și un scor maxim de 38 puncte (Fig.1). Media scorurilor la acesta scală este de 28,34 puncte. Acest rezultat ne arată că la nivelul respectiv studenții testați sunt persoane dominante, cu ascendent asupra celorlalți, ambițioase, optimiste, cu fluentă verbală, încrezătoare în sine, cu tendința de-a se impune în fața celorlalți.

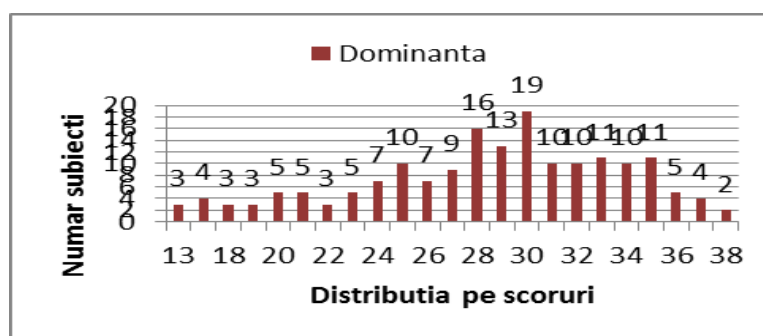


Fig.1. Distribuția subiecților la scala *Dominanță*.

La proba *capacitate de statut (Cs)* subiecții puteau obține scoruri între 0-32 puncte. Rezultatele obținute pe lotul testat (Fig.2) au fost între 10 și 30 puncte scor maxim. Media scorurilor la acesta scală este de 20,13, ceea ce indică persoane independente, ambițioase, cu încredere în sine,

persoane multilaterale, imaginative, plăcute celor din jur, persoane care își urmăresc scopul personal.

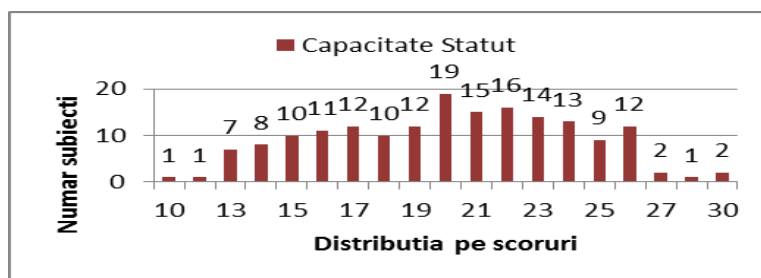


Fig.2. Distribuția subiecților la scala *Capacitate de statut*.

Pentru *sociabilitate (Sy)* se puteau obține scoruri între 0- 36 de puncte. Rezultatele obținute pe lotul testat au fost: scorul minim de 16 puncte și scorul maxim de 36 de puncte (Fig.3). Aceste rezultate ne indică faptul că în ceea ce privește sociabilitatea studenții au obținut o medie de 25,85, ceea ce atestă persoane participative, cu plăcere pentru interacțiunile sociale, competitive, deschise, încrezătoare în sine, mereu în centrul atenției, care dau impresia, de cele mai multe ori, că sunt agresive cu cei din jur.

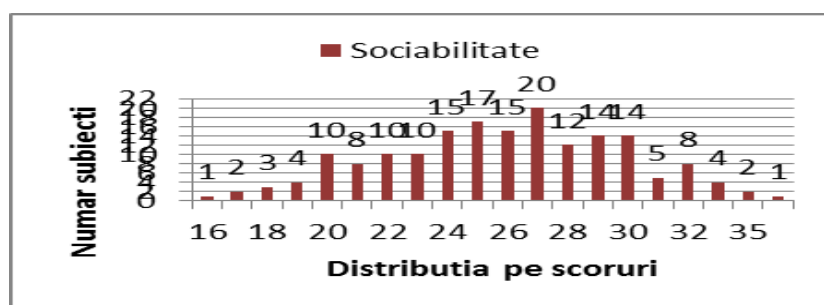


Fig.3. Distribuția subiecților la scala *Sociabilitate*.

La scala *prezență socială (Sp)* se puteau obține scoruri între 0- 56 puncte. Scorul minim obținut (Fig. 4) a fost de 24 puncte, iar scorul maxim de 47 puncte, media scorurilor pe lotul testat fiind de 35,45 puncte, ceea ce indică persoane plăcute, spirituale, neinhibate, neconvenționale, care caută plăcerea în detrimentul moderației.

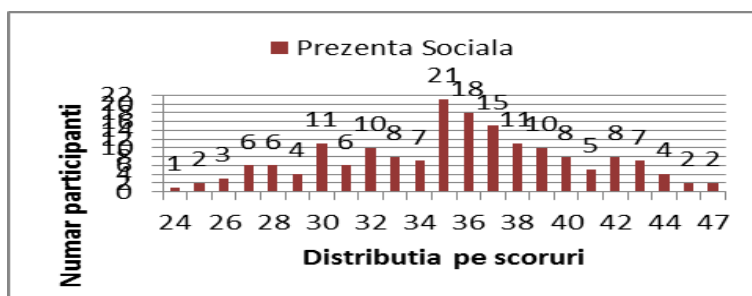


Fig. 4. Distribuția subiecților la scala *Prezență socială*.

Pentru proba *Acceptare de sine*(Sa) subiecții puteau obține scoruri cuprinse în intervalul 0 – 34 puncte. Pentru cei 175 de studenți, care au fost incluși în lotul nostru, la această probă a fost înregistrat un scor minim de 12 puncte și un scor maxim de 31 puncte (Fig. 5). Media scorurilor la acest chestionar este de 21,42 puncte. Acest rezultat ne arată că studenții testați au un sentiment înalt al valorii personale, sunt centrați pe sine, activi, orgolioși, cu fluentă verbală, interese multiple, inteligenți, cu siguranță și încredere în sine.

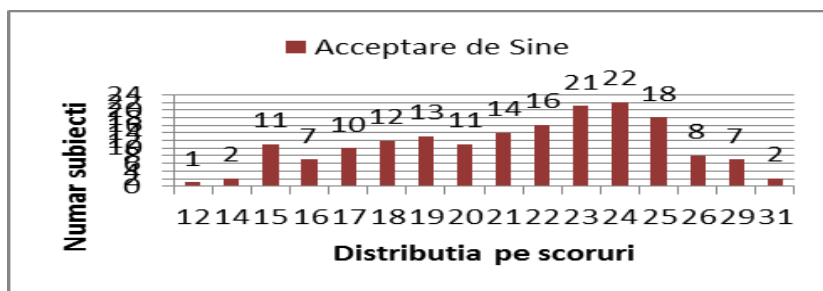


Fig. 5. Distribuția subiecților la scala *Acceptare de sine*.

La scala *Wb*, sentiment de bine, se puteau obține scoruri între 0- 44 de puncte. La această scală studenții au obținut scoruri între 21 puncte și maxim 42 puncte (Fig. 6), media scorurilor pe lotul testat fiind de 33,63 puncte, ceea ce denotă faptul că aceștia au o imagine de sine deformată, caută permanent scuze, sunt persoane defensive, răutăcioase, anxioase.

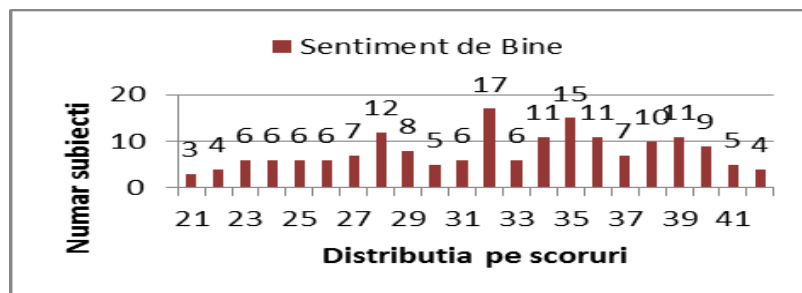


Fig. 6. Distribuția subiecților la scala *Sentiment de bine*.

*Factorul F2 – maturitate interrelațională.* Cuprinde scale ce indică acele dimensiuni ale personalității, care sunt implicate în opțiunile valorice și maturitatea interrelațională, respectiv nivelul de integrare în sistemul valorilor, modul în care persoana a integrat și se raportează la sistemele normative și valorile de referință, precum și funcționalitatea persoanei în funcție de aceste sisteme de referință. Scalele incluse sunt: *Responsabilitate, Socializare, Autocontrol, Toleranță, Tendința de-a face impresie bună, Comunalitate.*

În urma aplicării factorului F2s-au obținut rezultatele ce urmează.

La scala *responsabilitate (Re)* se puteau obține scoruri între 0-42 puncte. Studenții testați au obținut scoruri între 19 - 40 puncte maxim, media scorurilor pe lotul testat fiind de 29,58, ceea

ce ne arată că studenții din lotul testat sunt centrați pe sine, superficiali, sarcastici, nu-și asumă responsabilități (Fig.7).

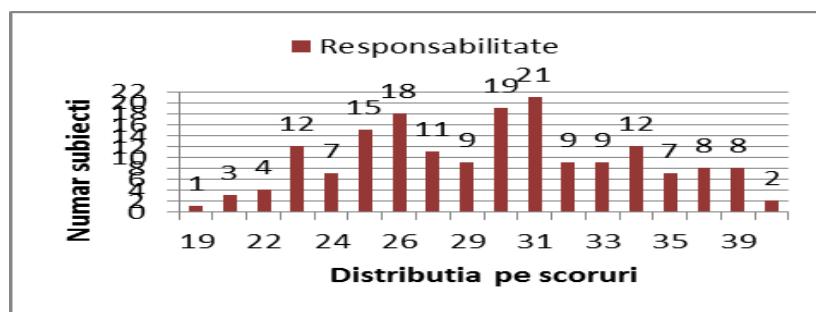


Fig.7. Distribuția subiecților la scala *Responsabilitate*.

La scala *socializare* (*So*) se puteau obține scoruri între 0- 54 puncte, scorul minim obținut de studenții testați (Fig. 8) fiind de 23 de puncte, iar maxim de 45 de puncte, media scorurilor pe lotul testat fiind de 35,58, ceea ce denotă imaturitate socială, impulsivitate, persoane neconvenționale, care adoptă decizii defensive în situații conflictuale.

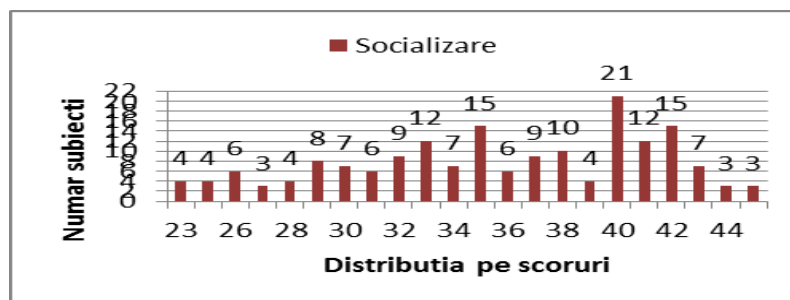


Fig. 8. Distribuția subiecților la scala *Socializare*.

La scala *autocontrol* (*Sc*) se puteau obține scoruri între 0- 50 puncte, scorul minim obținut fiind de 13 puncte și maxim de 45 de puncte, media scorurilor pe lotul testat fiind de 28,50 (Fig. 9), ceea ce ne semnaleză că studenții testați sunt impulsivi, agresivi, individualiști, care își asumă riscuri.

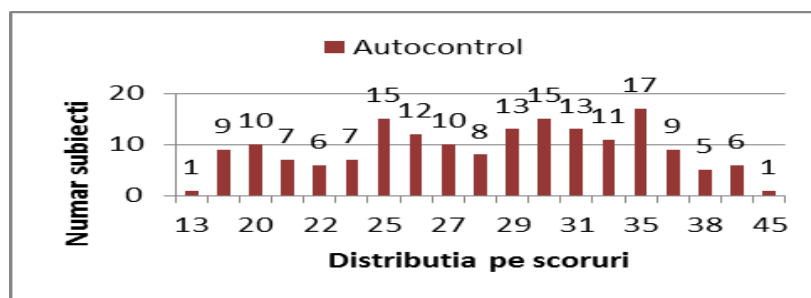


Fig. 9. Distribuția subiecților la scala *Autocontrol*.

Pentru scala *toleranță* (*To*) se puteau obține scoruri între 0- 32 de puncte, scorul minim obținut fiind de 6 puncte și maxim de 30 de puncte (Fig.10), media scorurilor pe lotul testat fiind de

21,17. Acest rezultat indică persoane egocentrice, orgolioase, supărăcioase, cu prejudecăți, consideră că sunt perfecte și nu greșesc niciodată, care se victimizează, iar ceilalți sunt vinovați pentru ceea ce se întâmplă.

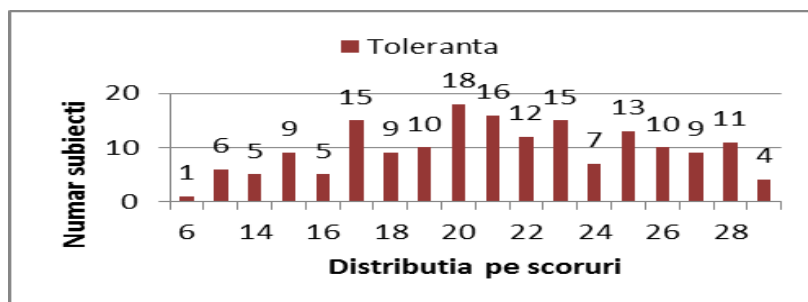


Fig.10. Distribuția subiecților la scala *Toleranță*.

Pentru scala *impresie bună (Gi)* se puteau obține scoruri între 0- 40 de puncte, scorul minim obținut fiind de 6 puncte și maxim 29 de puncte (Fig.11), media scorurilor pe lotul testat fiind de 18,07, ceea ce ne demonstrează faptul că sunt persoane superficiale, dornice de-a se prezenta celorlalți într-o lumină favorabilă fără a depune efort în această direcție, sceptici, individualiști, lipsiți de empatie.

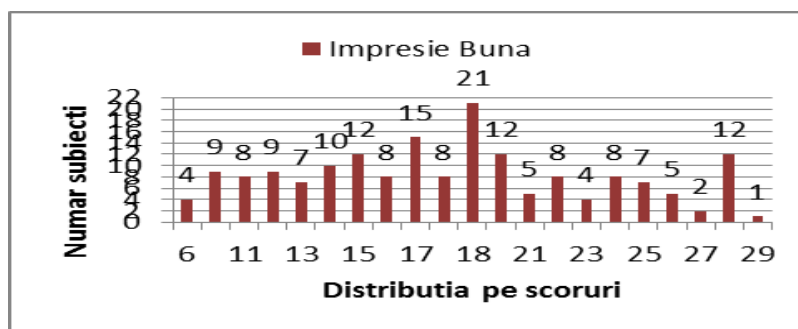


Fig.11. Distribuția subiecților la scala *Impresie bună*.

La scala *comunalitate (Cm)* se puteau obține scoruri între 0-28 de puncte, scorul minim obținut fiind de 18 puncte și maxim 27 de puncte, media scorurilor pe lotul testat fiind de 33,63 puncte (Fig.12). Acest rezultat relevă persoane cu o conduită morală slabă, anxioase, care nu sunt demne de încredere, uneori cu sentimente de alienare.

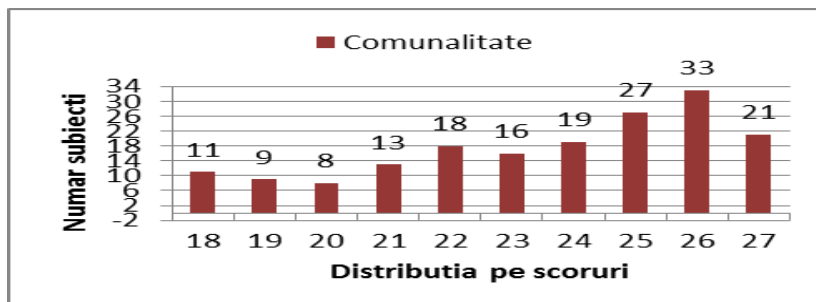


Fig.12. Distribuția subiecților la scala *Comunalitate*.



Fig.13. Distribuția mediilor scorurilor CPI.

### **Corelații între probele de empatie emoțională, empatie predictivă – C.P.I.**

#### **Influența empatiei asupra orientării interpersonale**

Se constată o corelație pozitivă semnificativă a empatiei cu următoarele variabile: dominanța = 0,938; capacitate de statut = 0,937; sociabilitate = 0,944; prezență socială = 0,946; acceptare de sine = 0,938; sentiment de bine = 0,966.

La grupul de studenți investigați empatia corelează pozitiv puternic semnificativ cu prezența socială, dominanță și cu acceptarea de sine, ceea ce înseamnă că, obținând scoruri înalte la proba de empatie, vor putea obține scoruri ridicate atât la proba de inteligență emoțională, cât și la scalele de prezență socială, dominanță și acceptare de sine.

Aceste rezultate ne arată că acceptarea de sine, cunoașterea de sine reprezintă factori determinanți ai realizării fenomenului empatic. Acceptarea de sine, ca atitudine față de sine, autoaprecierea reprezintă elemente cheie ale afirmării persoanei, siguranței de sine, imaginii de sine și adecvării interpersonale, constituind componenta afectivă a conștiinței de sine [7], înțeleasă ca un complex afectiv-cognitiv. Fără cunoaștere de sine nu-i putem cunoaște și accepta pe ceilalți cu istoria și „harta” lor mentală. Empatia se dezvoltă pe baza cunoașterii de sine care, potrivit lui I.Racu [7], reprezintă reflexia, reprezentările despre sine ce se referă la componentul cognitiv al conștiinței de sine.

Totodată, imaginea de sine este cu atât mai corectă cu cât nivelul empatiei este mai ridicat. În ceea ce privește sociabilitatea, aceasta diferențiază, în cadrul studiului nostru, studenții cu un temperament exteriorizat, vorbăreți, participativi de cei retrași, care evită implicarea socială și participarea, balanța înclinând către studenții, care se încadrează în prima clasă. Capacitatea de statut diferențiază persoanele active, ambițioase, eficiente, perspicace, multilaterale, carieriste,

eficiente în comunicare, care își urmăresc scopurile personale și afirmă un câmp larg de interese de cele timide, apatice, cu gândire stereotipă, stângace în situații sociale.

În urma acestor investigații constatăm următoarele implicații la nivel de personalitate: empatia, inteligența emoțională au un impact direct asupra eficacității interpersonale; acțiunea de educare și dezvoltare a componentelor empatiei și ale inteligenței emoționale au efect stimulator asupra componentelor eficacității interpersonale. Empatia este un element care motivează comportamentul interpersonal [1], [2], precum și o condiție pentru comportamentul prosocial și moral [4].

### **Influența empatiei asupra maturizării interrelaționale/sociale**

Constatăm o corelație pozitivă semnificativă statistic a empatiei cu următoarele variabile: responsabilitate = 0,935; socializare = 0,957; autocontrol = 0,937; toleranță = 0,951; impresie bună = 0,944; comunalitate = 0,953.

Aceste rezultate ne permit să afirmăm că în succesul relațional empatia/inteligența emoțională joacă un rol determinant, având impact direct asupra maturizării interrelaționale, fapt pentru care dezvoltarea și antrenarea empatiei/inteligenței emoționale vor determina dezvoltarea maturizării interrelaționale.

În urma analizei relației dintre factorii de personalitate și empatie, ca obiectiv general al lucrării de față, am ajuns la concluzia că empatia, în multiplele ei niveluri de manifestare, este strâns legată de trăsăturile de personalitate și le poate influența, provocând schimbări în acestea.

Așa cum reiese din interpretarea rezultatelor prezentate anterior, tabloul studenților psihologi pe lotul testat indică persoane dominante, ambițioase, cu ascendent asupra celorlalți, fluentă verbală, optimiste, cu tendința de a fi în centrul atenției, eficienți interpersonal (Do, Cs, Sy, Sp, Sa). Sunt sociali prin dorința de a face parte din grup, neinhibați, neconvenționali, caută recunoașterea socială. Au plăcere pentru interacțiunile sociale, sentiment înalt al valorii personale, centrați pe sine, cu autocontrol scăzut.

Imaginea de sine este deformată (*Sa* peste medie și *Wb* sub medie), își exagerează problemele și identifică cauzalitatea lor în exteriorul propriei persoane, caută permanent scuze. Imaturitate interrelațională, critici, duri, ambițioși, cu prejudecăți, nu-i acceptă pe ceilalți așa cum sunt, slab empatici, imaturitate emoțională, forță slabă a supraeului (*Cm* scăzută).

Această imaturitate interrelațională și emoțională poate sta la baza neexprimării în comportament a trăirii empatice și a nivelului scăzut al inteligenței emoționale (teoria lui R.Hogan asupra dezvoltării morale, în cadrul căreia empatia, definită operațional de scală C.P.I., este considerată un construct cardinal[3], susținând teoria acestuia asupra rolului empatiei în comportamentul moral). Subiecții investigați nu au acuitatea percepției sociale, au o imaturitate a



judecării morale, nivel scăzut de socializare, comportament rigid, nu înțeleg modul altora de a aprecia și a gândi decât dacă sunt similari cu ei, experiențele de viață sunt similare; este posibil să nu se integreze întotdeauna cu ușurință la rezonanța emoțională a grupului.

Analiza de pattern (analiza modurilor de relaționare între scale) reprezintă un alt demers în interpretare, ce are drept scop verificarea ipotezele apărute din analiza celor 2 grupări de scale. Apare necesitatea analizei structurale, de interes fiind faptul că interpretarea unei scale, a unei trăsături evidențiată prin test își capătă sensul complet numai prin corelarea cu alte scale (în raport cu care capătă sens comportamental).

Examinând trăsăturile de personalitate ale studenților psihologi, analiza pe perechi ne indică persoane revendicative (Do-Cs ridicată), active, implicate în acțiune, cu ascendent asupra celorlalți (Do-Sy ridicată), inadaptate social (wb-re-so-to-sc scăzute), dominante, critice, și egocentrice (Do-re; Do-gi, do ridicat și gi scăzut), oportuniste, agresive social, comportament expeditiv (Cs-re, Cs ridicat și cs scăzut), încăpățănate, pretențioase, un mod excitabil și refractar de a fi (so-sc scăzute). Totodată, în analiza profilului psihologic al studenților psihologi trebuie să ținem seama și de vârsta acestora (19-32 de ani), de faptul că marea majoritate (19-25 de ani) nu au încă o personalitate definită (ipoteza unui Eu slab, nedefinit), personalitatea acestora fiind în curs de formare, ceea ce poate explica această imaturitate interrelațională și, în același timp, nivelul mediu slab al comportamentului empatic.

Tabloul trăsăturile de personalitate al studenților psihologi cu diferite niveluri de empatie relevă diferențe semnificative pe dimensiunile măsurate.

Ca trăsătură de personalitate [5], capacitatea empatică indică o diferențiere a studenților, astfel încât studenții încadrați în clasele mediu-bun empatic se caracterizează ca fiind persoane încrezătoare în sine, active, deschise, stabile, asertive, își pot asuma responsabilități, ca persoane participative, sociabile, cu un bun nivel al acceptării de sine și de alții, tolerante, fără prejudecăți, cu un bun autocontrol, realiste, inteligente emoțional și social, cu o imagine de sine realistă. Acceptarea celorlalți, acceptarea diversității este necesară pentru a avea bune abilități sociale. Este important să înțelegem că a fi diferit nu implică a fi mai bun sau mai rău, ci, pur și simplu, ești diferit. Acceptarea celorlalți este astfel o dimensiune socială necesară interrelaționării, în special în mediul de muncă care facilitează interacțiunea cu diverse facturi umane. Din aceste considerente, un psiholog, un viitor psiholog ar trebui să aibă o capacitate ridicată de acceptare a celorlalți, fiind capabil să înțeleagă dimensiunile umane și să dea dovadă de toleranță și bunăvoință în conduitele sale.

Nivelul ridicat de empatie și inteligență emoțională corelează pozitiv cu indicii de statut sociometric. Maturitatea interrelațională, comportamentul social adecvat denotă faptul că o

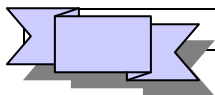
experiență complexă în domeniul cunoașterii interpersonale lărgeste valențele empatice, mărește intensitatea și extensia acestei conduite. Pe baza empatiei apare și compasiunea, altruismul, nevoia de-al ajuta pe celălalt să facă față situației. Empatizând cu persoana care te-a supărat, înțelegând ce anume a determinat-o să procedeze astfel, poți găsi justificarea faptelor din poziția acesteia. Este nevoie să-i înțelegem pe cei de lângă noi pentru a putea relaționa și a forma o comunitate.

În ceea ce privește studenții încadrați în clasa mediu slab empatic, comportamentul lor social este mai puțin activ, sunt mai convenționali și mai conformiști, sunt persoane retrase, cu o mai mică plăcere pentru interacțiuni sociale, cu o toleranță mai redusă față de ceilalți, cu interese mai limitate, mai superficiali, cu o încredere mai scăzută în sine și în relațiile cu ceilalți, cu o imagine de sine deformată, critice față de ceilalți, centrate pe sine, anxioase, nivel scăzut al inteligenței emoționale și sociale.

### **Bibliografie**

1. Batson C. D. (1977), Empathic Joy and the Empathy-Altruism Hypothesis, „Journal of Personality and Social Psychology”, 61, 1991, p. 413–426;
2. Hoffman M. L. Empathy. Its Development and Prosocial Implications. În: Nebraska Symposium on Motivation. C. Keasey (ed.), N.E. Lincoln. University of Nebraska Press, 1977, vol.25, p. 169–218.
3. Hogan R.: Development of an empathy scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33/1969, p. 307-316.
4. N. Eisenberg. Emotion, Regulation and Moral Development, „Annual Review of Psychology”, 51, 2000, p. 665–697;
5. Marcus S. Empatie și personalitate. București: Atos, 1997.
6. Minulescu M.: Psihodiagnoza modernă. Chestionare de personalitate, București, Ed. Fundația România de Mâine, 2004.
7. Racu I. Psihologia conștiinței de sine (studiu teoretico-experimental), Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2005.

Primit 16.10.2013



## МАКРОУРОВЕНЬ СТРУКТУРНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВУЗОВ УКРАИНЫ

*Фадеев Владислав Иванович*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Евпаторийского института социальных наук РВУЗ "Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта), Украина

### **Summary**

The paper presents an analysis of the macro-level structural model of educational resources of higher educational institutions of Ukraine.

**Keywords:** macro-level, structural model, educational resources, institutions of higher education.

### **Резюме**

В статье представлен анализ макроуровня структурной модели образовательных ресурсов высших учебных заведений Украины.

**Ключевые слова:** макроуровень, структурная модель, образовательные ресурсы, высшие учебные заведения.

Образовательные ресурсы высших учебных заведений - это интегральное понятие, означающее часть системы ресурсов высшей школы, которые представляют существующие и будущие возможности совершенствования компетенций личности, которые обусловлены целями и потребностями всех заинтересованных сторон; это развитие компетенций происходит через систему высшего образования с помощью традиционных и открытых ресурсов, которые реализуются в форме формального, неформального и информального обучения, которое может быть выделено в единой системе существования высшего образования (процессе, результатах, системе и ценностях).

Образовательные ресурсы высшего образования является обоснованной взаимосвязанной системой структурных и функциональных компонентов.

Структура системы стандартов высшего образования в соответствии с требованиями Закона Украины «О высшем образовании» - это иерархическая совокупность взаимосвязанных стандартов. Они относятся к области стандартизации высшего образования и устанавливают взаимосогласованные требования к содержанию, объему и уровню качества высшего образования, определяются общей целью образовательной и профессиональной подготовки.

Систему стандартов высшего образования составляют:

- государственный стандарт высшего образования;
- отраслевые стандарты высшего образования;
- стандарты высшего образования высших учебных заведений.

Работа над Государственным стандартом высшего образования в Украине началась с 1994 года. Согласно правительственному решению № 1247 от 7 августа 1998, которым были утверждены «Требования государственных стандартов высшего образования», Минобразования должно завершить работу по разработке государственных стандартов высшего образования по каждому образовательному и образовательно - квалификационному уровню до 1 декабря 1998 года.

С тех пор были разработаны и утверждены только «Положение об образовательно - квалификационных уровнях (ступенчатое образование)»(1998), «Перечень направлений и специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в высших учебных заведениях по соответствующим образовательно-квалификационным уровням» (2006) и «Перечень специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в высших учебных заведениях по образовательно-квалификационным уровням специалиста и магистра» (2010) . Такие составляющие Государственного стандарта, как «требования к образовательным уровням высшего образования и требования к образовательно-квалификационным уровням высшего образования», которые являются особенно важными для развития системы управления образовательными ресурсами вузов , не утверждены до сих пор.

Однако, при наличии де-юре нормативного документа «О разработке государственных стандартов высшего образования», де-факто постановление № 1247 в части «разработка и внедрение» выполнено не было, то есть единые «требования к содержанию, объему и уровню» на государственном уровне сформулированы ни были.

Существенным недостатком существующих отраслевых стандартов высшего образования является то, что прописанный механизм их создания не работает. Об этом красноречиво свидетельствует Письмо Государственного научного учреждения «Института инновационных технологий и содержания образования» № 14-1/10-1376 от 30.04.2013 «... председателям рабочих групп, определенных приказами Министерства образования и науки Украины от 2007 г., ... просим ускорить разработку и представить на утверждение в установленном порядке отраслевые стандарты высшего образования». То есть за 6 лет этими рабочими группами не было разработано соответствующих стандартов!

Таким образом, государственных стандартов высшего образования в Украине не существует, что не позволяет сформировать эффективную систему управления образовательными ресурсами высшей школы.

Во многом отсутствие Государственного стандарта высшего образования в контексте развития системы управления образовательными ресурсами высшего образования могла бы компенсировать Национальная рамка квалификаций. Такой документ был утвержден Правительством Украины 23 ноября 2011 года. Одной из составляющих цели его принятия декларируется «введение европейских стандартов с учетом требований рынка труда к компетентности специалистов».

В отечественной Национальной рамке квалификаций не отражены любые (даже на концептуальном уровне) подходы к обеспечению сравнения результатов функционирования украинского высшего образования с национальными образовательными системами других стран. Кроме того, в документе не говорится об академических квалификации как таковых. Они должны быть представлены через системные результаты обучения, как это сделано в ведущих европейских государствах. Такие результаты обучения составляют совокупность компетенций, которые приобретает человек и/или способен продемонстрировать их после завершения процесса обучения - формального, неформального или информального. Для системы управления образовательными ресурсами высшего образования определение таких системных результатов обучения является важным условием ее эффективного функционирования.

Внедрение НРК требует более активного участия государственных структур, отвечающих за работу и занятость, а также эффективного сотрудничества с социальными партнерами.

В контексте вышеуказанного мировой опыт указывает на то, что «В разработке проблем бизнеса университеты отстают на десять лет, консультационные фирмы на половину этого срока и только производители создают будущее в реальном режиме времени» [3].

Именно поэтому, проекты образовательно-квалификационных характеристик выпускников вузов в соответствии с пунктом 7 постановления Кабинета Министров Украины от 5 сентября 2012 № 847 «Об утверждении Порядка разработки, утверждения и внесения изменений в отраслевые стандарты высшего образования» согласовываются с Министерством социальной политики Украины и Общим представительским органом организаций работодателей на национальном уровне. Этот орган осуществляет

экспертизу на соответствие образовательно-квалификационных характеристик актуальным требованиям рынка труда.

Кроме этого, примером взаимодействия и партнерства может быть заключен Меморандум о сотрудничестве и взаимопонимании между Министерством образования и науки, группой работодателей в лице Закрытого акционерного общества «Систем Кэпитал Менеджмент» и Конфедерацией работодателей, целью которого является внедрение в учебно-образовательные программы новых профессиональных стандартов в области энергетики, металлургии, горного дела и цифровой журналистики, создание новых образовательных стандартов, а также подготовка на их основе новых учебных программ и отраслевых рамок квалификаций. Результатами взаимодействия за полгода (по сравнению с вышеуказанными 6 годами работы рабочих групп по созданию отраслевых стандартов) является уже разработаны методические рекомендации по разработке профессиональных стандартов на основе компетентностного подхода, завершается работа по разработке профессиональных стандартов в 4 областях [1].

Стимулировать работодателей участвовать в развитии образовательных ресурсов высшей школы предлагает Конфедерация работодателей Украины. Систематическая планомерная работа должна быть в участии в жизни учебных заведений, создании стандартов образования, вхождении работодателей в наблюдательный совет, установлении сотрудничества для прохождения практики студентов, участие в их оценке - и не только на финальном этапе [4].

Развитие образовательных ресурсов проходит в отдельных областях Украины. В 2013 году на Днепропетровщине начнется реализация первого в Украине проекта «Study in Dnipropetrovsk Region», который позволит привлечь иностранных студентов к обучению в высших заведениях региона. Он будет направлен на привлечение большего количества студентов из других регионов и стран в региональные высшие учебные заведения. Такие программы уже имеют французы, поляки, немцы. В 2013 году начнется разработка профессионально - квалификационной карты рынка труда региона. Эта карта позволит сбалансировать потребности рынка труда и госзаказа на специалистов в вузах (количество абитуриентов по каждой специальности). Мировой опыт свидетельствует, что успех достигается при консолидации усилий власти, бизнеса, науки и общественности [2].

Значимым фактором в реформировании структуры высшего образования Украины стала возможность мобильности студентов и преподавателей в рамках образовательного пространства Европы.

Для развития академической мобильности Кабинет Министров Украины постановлением № 924 от 31 августа 2011 создал «Национальный информационный центр академической мобильности» на базе государственного предприятия «Информационно-имиджевый центр МОНМС», в функции которого входит выполнение следующих задач: предоставление гражданам и заинтересованным органам информации и разъяснений по вопросам академической мобильности и признания документов об образовании, организация экспертизы по установлению эквивалентности квалификаций, присвоенных согласно документам об образовании, выданных учебными заведениями иностранных государств; организационное обеспечение обучения, стажировки или повышения квалификации граждан Украины в учебных заведениях других государств, обеспечение эффективной деятельности в рамках функционирования международной сети европейских национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности и национальных информационных центров по академическому признанию, внедрение новейших стандартов академической мобильности и т.п. .

Однако, международной академической мобильности Украина еще не почувствовала. Почти все поездки за границу украинские студенты осуществляют за счет родителей, спонсоров , зарубежных благотворительных фондов и т.д.. Зарубежное обучение и стажировки за счет вуза или государства составляет менее 10 % от общего количества мобильных украинских студентов.

Чтобы достичь такого состояния, когда возможность свободного выбора места и времени обучения станет для студента объективной реальностью, нужно всем национальным системам пройти очень сложный путь. Для этого следует сопоставить национальные и международные классификаторы профессий, их функциональные параметры, критерии оценки квалификационного уровня, однозначность подходов к нормативной и вариативной составляющей содержания подготовки по каждому направлению и специальности, тождество учебных планов по объемам и характеру практической подготовки, адекватность в организации технологии проведения, структуре средств государственной диагностики знаний студентов на одних и тех же образовательно - квалификационных уровнях, создание международной нормативно-правовой базы осуществления этого движения, решение проблем оплаты за обучение.

Теоретический анализ литературы позволяет выделить макроуровень образовательных ресурсов высшей школы - весь совокупный образовательный ресурс высшего образования Украины. Эту методологическую позицию можно определить как социально-философский подход, практическая реализация этого подхода может быть

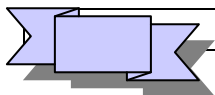
ізображена в Національній рамке кваліфікацій, стандартах вищого образования, особенностях академічеської мобільності українських студентів.

### Література

1. МОНмолодьспорту налагоджує співпрацю з роботодавцями. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=245140693](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245140693)
2. На Дніпропетровщині розпочнеться реалізація першого в Україні проекту "StudyinDnipropetrovskRegion" [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=246019958](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=246019958)
3. Освітні професійні стандарти в контексті реформування системи підготовки кадрів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.big-library.com.ua/book/98\\_Osvitnoprofesiini\\_standarti\\_y\\_konteksti\\_reformyvannya\\_sistemi\\_pidgotovki\\_kadriv/8457\\_Spisok\\_vikoristanih\\_djerel](http://www.big-library.com.ua/book/98_Osvitnoprofesiini_standarti_y_konteksti_reformyvannya_sistemi_pidgotovki_kadriv/8457_Spisok_vikoristanih_djerel)
4. Родіон Колишко: Чим насправді для ринку праці є держзамовлення в Україні? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.potencial.org.ua/view/news/rodion-kolishko--chim-naspravdi-dlya-rinku-pratsi-ie-dergzamovlennya-v-ukraini.html>

Primit 05.11.2013





## СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ОСОЗНАННОМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

*Лемещенко Оксана Рудольфовна*, старший преподаватель Северодонецкого института Межрегиональной академии управления персоналом, г. Северодонецк, Луганской области, Украина

### Summary

The article deals with the theoretical issues of readiness of senior pupils to married life and responsible parenthood, the structure of the psychological readiness of high school students to conscious parenting is submitted.

**Key words:** readiness, high school students, the components of readiness, cognitive component, the personal component, value-motivational component.

### Резюме

В статье рассмотрены теоретические вопросы готовности старшекласников к супружеской жизни и к осознанному родителству, представлена структура психологической готовности старшекласников к осознанному родителству.

**Ключевые слова:** готовность, старшекласники, компоненты готовности, когнитивный компонент, личностный компонент, ценностно-мотивационный компонент.

Понятие «готовность» как отдельную психологическую категорию ученые рассматривают с разных теоретико-методологических позиций, которые часто являются противоречивыми.

В педагогической психологии существует два подхода к определению содержания и структуры готовности, которые не исключают друг друга, а расширяют и углубляют представление о сложности готовности: функциональный и личностный [5, с. 270].

Следует отметить, что, как показывает анализ научной литературы, отечественными психологами исследовалась проблема психологической готовности личности к многим видам деятельности: управление, учебной деятельности учащихся, развития креативности младших школьников, трудовой деятельности, педагогической, военной, спортивной, осуществление профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях.

Что касается психологической готовности личности к осознанному родителству, то эта проблема отражена только в нескольких работах (А.А. Денисенко, А.П. Карасевич, А.В. Сидоренко, Б.Ю. Шапиро и др.).

Что касается видов психологической готовности, то в психологии они рассматриваются в зависимости от специфики деятельности. Так, А.А. Денисенко отмечает, что в социальной, возрастной, педагогической, семейной психологии виды психологической готовности отождествляются в рамках: 1) установки (Д.Н. Узнадзе, Г. Олпарт, Ж. Годфруа и др.), 2) готовности к общению (М.С. Каган, А.А. Кроник, Е.А. Кроник и др.), 3) индивидуальной и коллективной (Г.М. Андреева, Л.П. Гримак, А.А. Яковлев и др.), 4) одиночества (А. А. Реан, К. Хорни, Л.Б. Шнейдер и др.), 5) интимных отношений (Д.Д. Еникеева, А.Я. Корегин, Ю.В. Щербатых, З.Фрейд, И.С. Кон и др.) 6) эмоциональных отношений (С. Агарков, Э. Берн, Л.Я. Гозман, Д.Д. Джампольски, Креггер Отто, Э. Фромм и др.) 7) морально-этических отношений (Т.А. Кружков, А. Ковалев, В. Сатир, Т.М. Трапезникова) 8) супружеских взаимоотношений (Г.Т. Богданов, Витек Карел, А.Н. Волкова, Е.С. Калмыкова и др.) и других.

В рамках нашего исследования уместен анализ разработанности проблемы психологической готовности к супружеским взаимоотношениям, которая является ключевым звеном благополучия семьи в целом и основой психологической готовности к осознанному родительству. На современном этапе выявлено два вида такой готовности - это вступление в брак на законном основании и психологическая готовность человека к альтернативным отношениям. Как известно, зарубежные и отечественные психологи называют ведущие факторы, способствующие развитию альтернативных отношений. Последние включают: 1. Пробный брак 2. Бездетный брак, который приводит к неготовности к рождению и воспитанию детей (В.В. Бойко, В. Сатир и др.). 3. Открытый брак связан с психологической и сексуальной незрелостью супругов (С. Крадохвил, А. Розенфельд и др.). 4. Свингерство (обмен супругами) и многоженство, возникающие на основе сверхуверенности в себе и отсутствия эмоциональной связи с родителями и сверстниками в детстве (А.И. Антонов, Г. Зилер и др.). 5. Гомосексуальные пары образуются при дефиците мужского влияния, страха перед партнером, заниженной самооценки и других личностных особенностях.

Что касается психологической готовности к супружеским взаимоотношениям, то Э. Эриксон рассматривает ее как сложный социально-психологический процесс, в основе которого лежит достаточно сформированная духовная зрелость, что побуждает человека к поиску интимной психологической близости, к единению против изоляции и одиночества. С точки зрения В.С. Торохтия, А.Н. Сизанова, Н.В. Рымашевского, С.В. Ковалева и других авторов, психологическая готовность человека к супружеским взаимоотношениям формируется с того момента, когда человек осознает свою готовность к особым

интимным чувством без опаски какой-то потери в себе. Устанавливая данные отношения, каждая личность получает возможность заботиться о близком человеке, участвовать в его решениях, нести ответственность за партнера, создает условия для собственной безопасности и защищенности. Эти отношения также способствуют развитию таких личностных особенностей у человека, как уважение, открытое общение, подвижность в исполнении супружеских ролей, равноправие, подлинность и открытое партнерство.

В доступной нам литературе (А. Балл, Г.Т. Богданов, А.Н. Волкова, Г.А. Навайтис и др.). Мы выделили психологическую готовность к семейной адаптации. Ее следует рассматривать как процесс приспособления супругов друг к другу и к семейной жизни, где формируется семейный уклад, происходит распределение функций и ролей, а также производится гармоничность в отношениях между партнерами. При этом С.И. Голод считает, что адаптация супругов к семейной жизни представляет собой систему активных и направленных действий, ориентированных на поддержание динамического равновесия и обеспечивают при его изменении возможность эволюции. Автором выделены семь видов адаптации: духовная, психологическая, сексуальная, информационная, родственная, культурная и бытовая, содержащие иерархическую структуру и обусловлены фазой развития семьи. Также отмечено, что успешность адаптации зависит от индивидуальных особенностей супругов. Таким образом, достижение оптимального ее уровня связано с уменьшением выраженности таких личностных проявлений, как тревожность, экспрессивность, недоверчивость и подозрительность. Поэтому партнеры, которые легко прошли период адаптации, способны рационально решать конфликтные ситуации, отличаются дипломатичностью и конформностью, что, в свою очередь, способствует развитию положительных супружеских взаимоотношений.

Кроме вышеперечисленных видов психологической готовности к супружеским взаимоотношениям, отмечен еще один - это ориентация на рождение детей и их воспитание. С точки зрения А.В. Баженовой, Л.Л. Баз и других исследователей, он обуславливается естественным инстинктом самосохранения в виде инстинкта продолжения рода.

Психологическая готовность к осознанному родительству рассматривается нами как специфическое личностное образование, стержнем которого является следующая субъект - объектная ориентация в отношении будущих детей - сознательное, ответственное поведение будущих родителей, направленное на воспитание и развитие ребенка, формирование его гармоничной личности.

В основу нашей модели психологической готовности старшеклассников к отцовству положено исследование Р.В. Овчаровой [4], но в нашем исследовании содержание этой готовности наполнено новой сутью в соответствии с целями исследования.

Считаем, что модель психологической готовности старшеклассников к отцовству состоит из следующих компонентов как личностный, ценностно-мотивационный, когнитивный.

*Личностный компонент* модели психологической готовности старшеклассников к отцовству включает в себя такие характеристики как адекватная Я - концепция и самооценка, высокий уровень эмпатии. Такое содержание личностного компонента модели психологической готовности старшеклассников к отцовству обусловлено, прежде всего, мнением о том, что «личность воспитывается личностью». Стиль семейного воспитания определяется личностными качествами отцов и матерей, их представлениями о жизни и является своего рода реализацией личности отца родителя, его представление о себе как родителе (Т.В. Лодкина, Е.Л. Тихомирова). Уверенные в себе родители с большим доверием относятся и к другим людям, они убеждены, что способны контролировать происходящее с ними, в отношениях со своими детьми проявляют теплоту, принятие и отзывчивость.

Хорошо адаптированные, эмоционально зрелые родители скорее всего будут реагировать на проявление ребенком своих потребностей с чуткостью и вниманием.

В исследовании Р. Бернса доказано, если взрослый адекватно себя оценивает, принимает себя, то также он будет относиться к ребенку.

«Эффективным» по мнению Р. Бернса может быть родитель, имеющий высокую самооценку, и положительное отношение к себе, свободное от чрезмерной тревожности и самокритики. В свою очередь, родители, имеющие низкую самооценку, отличаются повышенной тревожностью, ранимой склонностью к самоуничтожению и самоотрицанию, для них характерны трудности, связанные с общением, различные социальные и эмоциональные проблемы [1].

Адекватная самосознание будущих родителей является необходимым условием личностного развития и залогом психологического здоровья их детей.

Считаем, что эмпатия является также необходимой характеристикой личностного компонента модели психологической готовности старшеклассников к родительству.

Эмпатия (от греч. *empathēia* сопереживание) постижение эмоционального состояния, проникновение - чуткость к переживаниям другого человека [2]. Родительская

эмпатия это основа для сохранения контакта с детьми, это не только искренняя заинтересованность во всем, что происходит в жизни ребенка, но и желание понимать, наблюдать за всеми изменениями, которые происходят в душе и сознании растущего человека.

*Ценностно-мотивационный компонент* модели психологической готовности старшеклассников к отцовству включает в себя такие характеристики как выраженность потребности в детях, достаточный уровень сформированности ценностных ориентаций, преобладание социальной системы ценностей (направленность личности на создание семьи, ответственное воспитание детей).

Обоснуем необходимость включения ценностно-мотивационного компонента в модель психологической готовности старшеклассников к родительству. Первой социальной средой для ребенка является его семья. Она играет важнейшую и во многом решающую роль в воспитании детей. Семья обуславливает усвоение ребенком основных правил и норм поведения, производит стереотип отношения к окружающему миру.

Деформация личности под влиянием семьи, ее психологическая неустойчивость начинается с раннего детства. Именно на этой стадии под влиянием неблагоприятных, иногда случайных, иногда, кажется, малозначительных факторов возникают вредные для дальнейшего развития ценностные установки. Семейное воспитание основано на чувствах любви, взаимного уважения. Именно они определяют нравственную атмосферу семьи, взаимоотношения ее членов, сопровождая человека с рождения и до взрослости. Родители прививают детям комплекс базовых духовно нравственных ценностей, ориентаций, интересов, потребностей. Считаем, что будущие родители будут готовы сознательно выполнять свои функции в случае их личностной зрелости, сформированности ценностных ориентаций.

*Когнитивный компонент* модели психологической готовности старшеклассников к родительству включает в себя такие характеристики как осознание будущими родителями ожиданий, позиций, чувств, родительского отношения и ответственности (элементарные знания семейной педагогики и психологии). Мы считаем, что когнитивный компонент наиболее полно представляет понятием родительской компетентности. Н.Д. Михеева определяет родительскую компетентность как систему знаний, установок, навыков и умений, обеспечивающих отцу возможность эффективного взаимодействия с ребенком [3].

Основной признак компетентного и эффективного родительского поведения - способность обеспечить положительное направление когнитивного, эмоционального, социального и личностного развития ребенка.

**Структура психологической готовности старшекласников к осознанному  
родительству**

Компонент	Содержание компонента и уровни сформированности		
	высокий	средний	низкий
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
личностный	Адекватная самооценка, достаточный уровень Я-концепции. Высокий уровень эмпатийности.	Средний уровень самооценки, неадекватный уровень зрелости Я-концепции. Очень высокий уровень эмпатийности или средний уровень эмпатийности.	Низкий или психотический уровень самооценки. Недостаточный, психотический уровень зрелости Я-концепции. Низкий уровень эмпатийности.
ценностно-мотивационный	достаточный уровень сформированности ценностных ориентаций. Преобладание социальных или религиозных ценностей	начальный уровень сформированности ценностных ориентаций. Преобладание эстетических ценностей.	низкий уровень сформированности ценностных ориентаций. Преобладание политических или экономических ценностей
когнитивный	Адекватное представление о функциях и сложностях в родителстве (высокий уровень родительской компетентности)	Частично сформировано представление о функциях и сложностях в родителстве (средний уровень родительской компетентности)	Не сформировано представление о функциях и сложностях в родителстве (низкий уровень родительской компетентности)

Наглядно модель психологической готовности старшекласников к осознанному родителству представлена в виде табл. 1. В данной модели мы раскрыли характеристику каждого из компонентов и рассмотрели уровни.

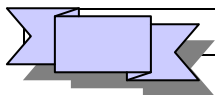
Все выше проанализированные структурные компоненты модели психологической готовности старшекласников к осознанному родителству тесно связаны между собой и только в целостности обеспечивают результативность поставленных целей.

**Литература:**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986.– 422 с.

2. Краткий психологический словарь. / [под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского] – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
3. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / За заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К. : Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006. – 96 с.
4. Овчарова Р. В. Психология родительства : [учебн. пос. для студ. высш. уч. зав.] / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2000. – 368 с.
5. Сидоренко А. В. Проблема психологічної готовності студентської молоді до сімейного життя / А. В. Сидоренко // Теоретичні і прикладні проблеми психології.–№ 2(28).– 2012.– с. 269–274.

Primit 05.11.2013



## Насилие как проявление деструктивных установок личности и внутриличностного конфликта

*Ковалева Е.А.*, доктор пед., конф., КГПУ И. Крянгэ.

### Summary

Violence is a manifestation of destructive personality. Such manifestation is predisposition to act in a certain way. Destructive manifestation is connected with the inner conflict in a personality. Inner contradictions are projected on the relationships with people around and lead to social disadaptation.

**Keywords:** social manifestation, prior disposition, disadaptation, function of manifestation, inner conflict, disruptiveness.

### Rezumat

Violența este o manifestare caracterizată prin montare distructivă a personalității. Montarea este predispunerea de a acționa într-un mod special. Montarea distructivă interrelaționează cu conflictul interpersonal. Contradicțiile interne se transmit în relațiile cu cei din jur și duc la dezadaptare socială.

**Ключевые слова:** социальная установка, предпозиция, дезадаптация, функции установки, внутриличностный конфликт, деструктивность.

Насилие и жестокость в межличностных отношениях можно рассматривать как проявление установки личности. Социальная установка (аттитюд) определяет уровень усвоенного в той или иной степени социального опыта. От этого зависит то, как личность проявляет себя в межличностных взаимодействиях. Узнадзе Д.Н. понимал установку как состояние готовности к определенной активности. Готовность к активности обуславливается потребностью субъекта в соответствующей объективной ситуации. В случае повторения ситуации удовлетворения потребности установка фиксируется и определяет дальнейшее восприятие и поведение индивида. Мясищев В.Н., изучая отношения, считал, что отношение и есть своеобразная предрасположенность, которая раскрывает себя в определенном поведении человека. Л.И. Божович утверждает, что такая внутренняя позиция складывается как направленность еще в детском возрасте. Андреева Г.М. уточняет, что направленность личности может рассматриваться в качестве особой **предпозиции** - предрасположенность действовать определенным образом. Жестокость и насилие - это установка, которая предполагает определенное состояние нервной системы и состояние сознания индивида. Она складывается в связи с усвоением социального опыта, примерами отношений, моделей восприятия. Эти компоненты социальной установки



порождают готовность к определенной реакции на раздражители. Установка выполняет адаптивную функцию. Созидательная, позитивная установка определяет благополучную адаптацию, деструктивная установка приводит к дезадаптации, проявлению агрессивности и жестокости по отношению к окружающим. Бойко В.В. выделяет типы деструктивных установок в межличностных отношениях:

- 1) жестокость в отношениях к людям
  - открытая жестокость;
  - завуалированная жестокость;
- 2) негативизм в отношениях с людьми
  - обоснованный негативизм;
  - необоснованный негативизм.(брюзжание)

Исследователи аттитюда выделяют в его структуре: когнитивный компонент, аффективный компонент и поведенческий компонент. В процессе социализации индивид, усваивая социальные нормы, реализует все компоненты социальной установки и у него формируется гармоничная непротиворечивая картина мира и образ себя . Однако формирование социальной установки может происходить дисгармонично, когда в компонентах установки существует противоречие и несоответствие. Если социальные нормы усвоены только на когнитивном уровне, но не приняты эмоционально, то жестокость и агрессия может проявляться скрытно и завуалировано. Если образ себя является противоречивым и неадекватным, то возникает в отношениях с людьми необоснованный негативизм .

Расширение социальной сферы деятельности индивида приводит к новому опыту, включению в разнообразные ситуации, усложняет регуляцию поведения личности.

Ядов В.А. считает, что социальное поведение регулируется не одним аттитюдом, а целой системой социальных установок, их диспозициями, которые находятся в определенной иерархии. Если индивид проявляет жестокость в конкретной бытовой ситуации, то регуляция его поведения зависит от диспозиции другого уровня – специфики общения в группе. Общение и привычные поступки зависят от социальных установок в сфере деятельности, где человек определенного возраста удовлетворяет потребность в личной активности. Общественные отношения, социальная среда предполагает включение индивида в определенные социальные связи и определяет низшие уровни диспозиций.

Гуманизация отношений в обществе способствует снижению проявления насилия в конкретных ситуациях. Высший уровень диспозиций определяет предыдущие диспозиции и образуется системой ценностных ориентаций, в нем выражается отношение личности к

целям жизнедеятельности, к средствам удовлетворения этих целей. Диспозиционная структура социальных установок определяет свойства личности, ее направленность в отношениях. Леонтьев А.Н., Асмолов А.Г. считают, что социальная установка связана с личностным смыслом, «порождается отношением мотива к цели».

Установка - это и проявление определенных ценностей. Ценность появляется тогда, когда в каком-то факте действительности осознается возможность удовлетворения определенной потребности. У. Томас и Ф. Знанецкий рассматривали установку как переживание смысла, ценности социального объекта. Если другой человек не рассматривается как ценность, или он воспринимается помехой для достижения цели и удовлетворения потребностей, то это приводит к деструктивному поведению. Если субъективно человек чувствует опасность, ощущает, что он находится в угрожающей атмосфере, его личностным смыслом становится преодоление угрозы. При наличии в диспозициях социальной установки средств, допускающих уничтожение носителя угрозы, индивид проявляет насилие. В этом случае установка выполняет функцию знания: в ней проявляется предыдущий усвоенный опыт, указание на то, как вести себя в определенных ситуациях в отношениях с людьми.

Так же, если существует потребность повысить собственную самооценку, уровень самоуважения, заявить о себе,- насилие может использоваться как орудие власти над другим и способом неадекватного самоутверждения. Ухудшая психологическое благополучие других через неадекватное доминирование, эмоциональное напряжение окружающих людей, личность с деструктивной установкой решает проблему собственного благополучного эмоционального состояния и самооценивания. В этом случае социальная установка выполняет функцию ценностного утверждения и саморегуляции.

В связи с наличием неадекватного представления о себе, возникает необоснованное обобщение фактов социальной действительности, деструктивность поведения по отношению к этой действительности. При этом, по мнению Андреевой Г.М., установка выступает как средство освобождения от внутреннего напряжения, выражения себя как личности. Социальная установка выполняет функцию защиты личности, при этом проявляет наличие внутриличностных конфликтов.

Внутриличностный конфликт в ряде исследований понимается как столкновение противоположно направленных мотивов, ценностей, идеалов, целей. В. Мерлин, Ф. Василюк подчеркивают острую борьбу структур внутреннего мира личности. Внутриличностный конфликт в понимании фрейдистской традиции связан с борьбой двух тенденций: стремление к эросу (инстинкт жизни, самосохранение) и стремление к танатосу

(инстинкт смерти, деструкции). Контакт личности с внешним миром может быть агрессивным и насильственным вследствие затрудненности удовлетворения потребностей, получения немедленного удовольствия. Однако и принцип должностования может порождать насилие для поддержания социальных норм и ценностей. Испытываемое личностью бессилие перед требованием социума порождает стремление избежать боль и страдание. Хорни К. указывает на «базисную тревогу», которая понимается как реакция человека на свою беспомощность в потенциально враждебном мире. Стремление преодолеть чувство беспомощности создает стереотипы поведения, в том числе деструктивные. При этом формируются черты характера: жестокость, агрессивность, невротизм. Внутриличностный конфликт сопровождается чувством тревоги, отсутствием безопасности, собственной беспомощностью и восприятием враждебности окружения. Складываются деструктивные стратегии поведения «против людей». По мнению Хорни, разрыв между наличием потребностей и их реальным удовлетворением провоцирует агрессивные реакции. Если принять ценностно-мотивационную сферу личности за основание типологии внутриличностных конфликтов, можно выделить следующие типы:

- 1) мотивационный конфликт (между «хочу» и «хочу»)
- 2) нравственный конфликт ( между « хочу» и «надо»)
- 3) конфликт нереализованного желания (между «хочу» и «могу»)
- 4) ролевой конфликт (между «надо» и «надо»)
- 5) адаптационный конфликт ( между «надо» и «хочу»)
- 6) конфликт неадекватной самооценки (между « могу» и «могу»).

В каждом типе присутствует свое основание возникновения негативизма и деструктивных стереотипов поведения. Это требует дифференцированного подхода в коррекции проявлений агрессии и жестокости.

В контексте гуманистического подхода внутриличностный конфликт понимается как диссонанс между структурными компонентами Я-концепции: представление о «Я-реальном» и представление о «Я – идеальном». Несбалансированность этих компонентов приводит к неадекватному восприятию реальности и нарушении взаимодействий с миром. Адлер А. считал, что «недостаток социального чувства» ( т.е.взаимосвязи индивидов) приводит к насилию, агрессии, преступности. Социальное чувство можно усиливать, организовав внимание вокруг несущих позитивный ,интегрирующий характер образов и символов ( брат ,друг ,семья, коллектив) .К Юнг отмечал, что душа современного человека находится в непрерывной борьбе противоречий внутреннего и внешнего мира. В сознании человека присутствуют архетипы, которые содержат программы поведения. Агрессивное

поведение так же связано с такими программами. Э.Фром изучал формирование характера, содержащего в себе противоречия, приводящие к внутренней борьбе и борьбе с миром. При развитии новых способов осмысления жизни можно преодолевать деструктивные способы взаимодействий. Нами была поставлена задача выяснить взаимосвязь деструктивных установок и внутриличностного конфликта. В психологическом тестировании участвовало 30 человек юношеского возраста. Использовались методики: «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях» В.В.Бойко и «Опросник для изучения степени осознания респондентом механизмов своей проблемы» А.Томаса. Выявлено, что у 35% респондентов высокая выраженность внутриличностного конфликта, у 45% - средняя выраженность, у 8% -экстремальная, у 13% - низкая выраженность внутриличностного конфликта. Наиболее выражен конфликт между уровнем притязаний и достижений.

В группе с экстремально выраженным конфликтом преобладает конфликт между потребностью в достижениях и страхом неудачи. В таблице представлены результаты соотнесенности выраженности деструктивных установок и степени выраженности внутриличностного конфликта.

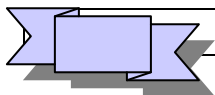
Уровни выраженности деструктивных установок в межличностном общении	Экстремальная		Высокая		Средняя		Низкая	
	Кол-во испытываемых	%-ное соотношение	Кол-во испытываемых	%-ное соотношение	Кол-во испытываемых	%-ное соотношение	Кол-во испытываемых	%-ное соотношение
Общая	10	25%	16	40%	10	25%	4	10%
Завуалированная жестокость	21	52%	5	12%	11	27%	3	7%
Открытая жестокость	16	40%	10	25%	7	17%	7	17%
Обоснованный негативизм	17	42%	7	17%	10	25%	6	15%
Брюзжание	12	30%	10	25%	6	15%	12	30%
Негативный опыт общения	8	20%	14	35%	8	20%	10	25%

Статистический анализ полученных данных показал, что существует сильная прямая связь между экстремальной общей выраженности внутриличностного конфликта и общей выраженности деструктивных установок ( $r = 0,9952$ ), открытой жестокости ( $r = 0,9505$ ), необоснованного негативизма ( $r = 1,0$ ), обратная сильная связь с объективным негативизмом ( $r = -1,0$ ). Это означает, что чем более выражен внутриличностный конфликт, тем более явно присутствуют в личности деструктивные установки. Преодолевая асоциальное, деструктивное поведение и проявление насилия, как показало исследование, необходимо выяснить внутренние противоречия и оказать психологическую помощь в разрешении внутриличностного конфликта.

### **Библиография**

1. Красильников И.А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2006, 116с.
2. Мясищев В.Н. Психология отношений. Воронеж: «МОДЭК», 1995, 356с.
3. Норакидзе В.Г. Свойства личности и фиксированная установка // Вопросы психологии 1983. №5, 130-136с.
4. Проблема внутриличностного конфликта: социально-психологическая парадигма // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2010. Вып.1. Т.10. с. 78-83
5. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности М.: ИС РАН, 1993. Вып.15-17 с.

Primit 06.11.2013



## STUDIUL EXPERIMENTAL AL AGRESIVITĂȚII LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

**Racu Iulia**, doctor în psihologie, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,  
**Gangan Tatiana**, masterandă,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

### **Summary**

*Research and official statistics report dramatic increase of aggressiveness in last three decades in many countries, including Moldova. Aggression and aggressive behaviour have become the most visible problem in the field of formal education. The experimental approach described in this article revealed that the aggressiveness is a phenomenon that is increasing nowadays. 68,23% and 8,23% of school children manifest moderate and high aggression. Also are highlighted the nervousness which is strong correlated with accentuated aggressiveness; interrelation between aggressiveness and self-esteem; and the sources of aggression at school children.*

### **Rezumat**

*Cercetările și statisticile oficiale raportează o creștere spectaculoasă a fenomenului agresivității în ultimele trei decenii în mai multe țări ale lumii, inclusiv în Republica Moldova. Agresivitatea și comportamentul agresiv au devenit cea mai vizibilă problemă din câmpul educației formale. Prezentul articol abordează problema agresivității la elevii din ciclul primar. În demersul experimental realizat am evidențiat că agresivitatea este un fenomen care riscă să ia amploare, astfel 68,23% și 8,23% din elevii mici manifestă un nivel moderat și ridicat de agresivitate. De asemenea am evidențiat: nivelul de nervozitate a elevilor mici care corelează puternic cu agresivitatea accentuată; interrelația dintre agresivitate și autoapreciere: și sursele agresivității la școlarii mici.*

**Cuvinte-cheie:** agresivitate, nervozitate, autoapreciere, familie, factori determinanți ai agresivității și vârsta școlară mică.

**Introducere.** Agresivitatea și comportamentul agresiv constituie una dintre cele mai studiate teme în psihologie și datorită faptului că agresivitatea și comportamentul agresiv și autoagresiv fac parte din viața noastră, asemenea comportamente putând fi observate foarte ușor, la tot pasul.

Oricâte cercetări s-au întreprins până în stadiul actual, aceasta rămâne o problemă neelucidată total, cu repercusiuni asupra formării și dezvoltării generației în creștere. Complexitatea fenomenului a determinat puncte de vedere diverse din partea psihologilor, începând de la definirea conceptului de agresivitate în general, formele specifice și particularitățile pe care le îmbracă.

Agresivitatea sau comportamentul agresiv poate fi definit ca fiind acea formă de comportament orientate în sens distructiv, în vederea producerii unor daune, care pot fi materiale, psihologice, morale sau mixte. Prin urmare, actul agresiv, al comportamentului agresiv poate fi îndreptat către obiecte, precum casa, mobila, vesela, către ființele umane sau ambele. O definiție mai completă a agresivității ar fi aceea că agresivitatea este orice formă de conduită orientată către obiecte, persoane sau către sine, în vederea producerii unor prejudicii, a unor răni, distrugerii sau daune[4].

Una din vârstele sensibile în dezvoltarea copilului o constituie vârsta școlară mică. Intrarea în școlaritate marchează începutul celei de a treia etape a copilăriei, ce se va întinde pe o perioadă de patru ani – 6/7 ani – 10/11 ani. Mica școlaritate presupune traversarea unor perioade de tranziție, cu momente de criză ale dezvoltării, cu manifestări tensionale, stări conflictuale, conduite accentuate, schimbări fundamentale în personalitatea copilului[1, 2, 3, 5, 6].

În contextul celor expuse este necesară și importantă studierea complexă și profundă a agresivității la elevii din ciclul primar, atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității școlarului mic. Anume agresivitatea stă la baza multor dificultăți psihologice având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a copiilor.

Demersul de față s-a oprit asupra cercetării agresivității, tipurilor de agresivitate, interrelației dintre agresivitate și autoapreciere și factorii familiali ce determină agresivitatea la elevii din ciclul primar.

Au fost supuși studiului 85 de elevi din clasele a III-a și a IV-a din liceele teoretice „Liviu Deleanu” din municipiul Chișinău și „Mihail Sadoveanu” din satul Fârlădeni, raionul Căușeni. Vârsta subiecților este cuprinsă între 9 și 11 ani.

**Metode și procedură.** În funcție de obiectivele enunțate am ales o serie de metode care să examineze cât mai autentic variabilele supuse cercetării: agresivitatea, tipurile de agresivitate, autoaprecierea, factorii determinanți ai agresivității. În acest sens pentru investigare am utilizat următoarele metode și instrumente: Ancheta de determinare a tipului de agresivitate predominant la elevii mici, Tehnica de studiere a stării de nervozitate, Tehnica de studiere a autoaprecierii la

școlarii mici Dembo-Rubisntein și Desenul familiei în acțiune (KFD – Kinetic Family Drawings R. Burns, H. Kaufmann).

Fiecare elev a primit câte o mapă cu cele trei chestionare, fiecare chestionar având câte o foaie de răspuns și câte o foaie A4 curată pentru testul proiectiv Desenul familiei în acțiune. Nu exista limită de timp pentru completarea lor.

**Rezultate.** Pentru evidențierea agresivității și tipurilor de agresivitate la elevii din ciclul primar am aplicat Ancheta de determinare a tipului de agresivitate predominant la elevii mici.

Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a agresivității la școlarii mici din lotul experimental sunt prezentate în figura 1.

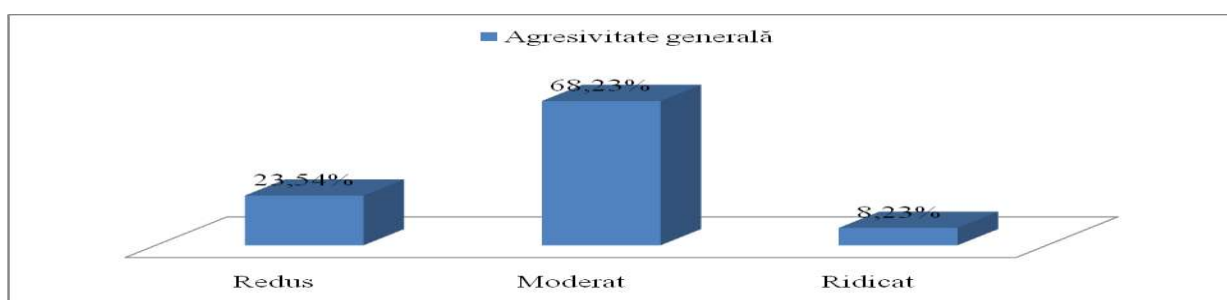


Figura 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul agresivității la școlarii mici din lotul experimental

Datele prezentate în figura 1 ne arată că 23,54% din elevii ciclului primar au obținut un scor considerat redus privind agresivitatea. Acestor copii le este caracteristică o agresivitate de mică intensitate și durată, rapid estompată de șuvoiul cotidian al faptelor de viață. Definitiviu pentru ei este stabilitatea emoțională și psihică. Drept caracteristici de bază pentru ei servesc următoarele: sunt calmi, liniștiți, cu un comportament firesc și reacții normale la situațiile vieții.

68,23% din numărul total de elevii din ciclul claselor primare au un nivel moderat de agresivitate. Ei prezintă unele manifestări de agresivitate, în special în situații care implică afirmarea propriilor resurse, capacități și disponibilități, cum ar fi comunicarea cu semenii și adulții (părinți și profesor), sau în situații de performanță școlară, concursul sau întrecerea în general.

În același timp constatăm că 8,23% din elevii ciclului primar manifestă un nivel ridicat de agresivitate. Pentru acești copii sunt specifice impulsivitatea, izbucnirile nervoase, dezechilibrul, nestăpânirea de sine și tendința de dominare, stările afective succedându-se cu rapiditate. Formele pe care le îmbracă comportamentele agresive ale elevilor de vârstă școlară mică sunt diverse: lovituri, bătăi, însușirea bunurilor altor copii, refuzul îndeplinirii sarcinilor școlare ș.a.

Pentru o cercetare mai amplă și mai profundă a agresivității la elevii din ciclul primar ne-am propus să examinăm tipurile de agresivitate: agresivitatea fizică, agresivitatea indirectă, iritarea și agresivitatea verbală.



Rezultatele obținute de elevii mici din lotul experimental sunt ilustrate grafic în cele ce urmează.

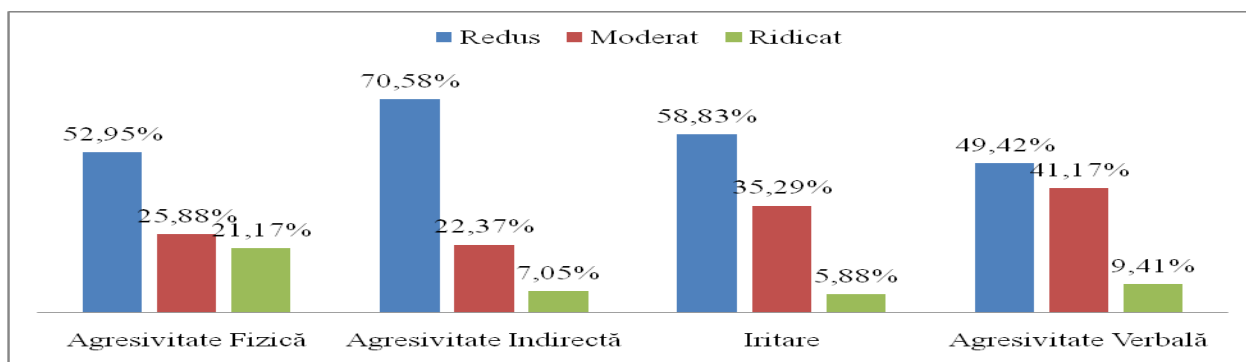


Figura 2. Distribuția de rezultate privind agresivitatea fizică, agresivitatea indirectă, iritarea și agresivitatea verbală la școlarii mici din lotul experimental

Pentru agresivitatea fizică 52,95% din elevii ciclului primar incluși în cercetare obțin un nivel redus de agresivitate fizică, 25,88% din școlarii mici prezintă un nivel moderat de agresivitate fizică și 21,17% din copii manifestă nivel ridicat de agresivitate fizică. Definitiviu pentru copiii cu un nivel ridicat de agresivitate fizică sunt bătăile, lovirea, îmbrâncirea, împingerea, înțeparea, zgărierea, tragerea de păr, rănirea, punerea piedicilor, ruperea hainelor și distrugerea obiectelor.

La agresivitate indirectă rezultatele s-au repartizat în felul următor: 70,58% din școlarii mici manifestă un nivel redus al agresivității indirecte, 22,37% din școlarii mici prezintă un nivel moderat al agresivității indirecte și 7,05% din școlarii mici demonstrează un nivel ridicat al agresivității indirecte. Agresivitatea indirectă manifestată de școlarii mici ia forma minciunilor, zvonurilor, bârfelor malițioase și denigratoare la adresa colegilor.

Pentru iritare vom remarca următoarea distribuție de rezultate: 58,83% din elevii ciclului primar prezintă un scor care indică un nivelul redus de iritabilitate, 32,29% din elevii ciclului primar au un nivel moderat de iritabilitate și 5,88% din elevii clicului primar obțin un scor caracteristic nivelului ridicat de iritabilitate. Astfel copii cu un nivel ridicat de iritabilitate se caracterizează prin promptitudinea de a exploda la cea mai mică provocare, prin pierderea controlului, prin grosolăni și prin nemulțumire acută.

Prezentarea grafică a rezultatelor pentru agresivitate verbală ne relevă următorul tablou: 49,42% din numărul total de elevii mici au obținut un punctaj ce reprezintă nivel redus de agresivitate verbală, 41,17% din elevii mici au un rezultat ce corespunde nivelului moderat de agresivitate verbală, în același context 9,41% din elevii mici testați prezintă un scor ce exprimă un nivel ridicat de agresivitate verbală. Caracteristic pentru acești elevi sunt jignirile cu referire la trăsăturile fizice sau psihice ale colegilor, critică ofensatoare, umilirea sistematică, amenințări, ironie mușcătoare și șantaj emoțional.

În scopul stabilirii și evaluării nervozității la elevii din ciclul primar am utilizat Tehnica de studiere a stării de nervozitate.

În continuare sunt ilustrate grafic rezultatele obținute de școlarii mici din lotul experimental pentru nervozitate.

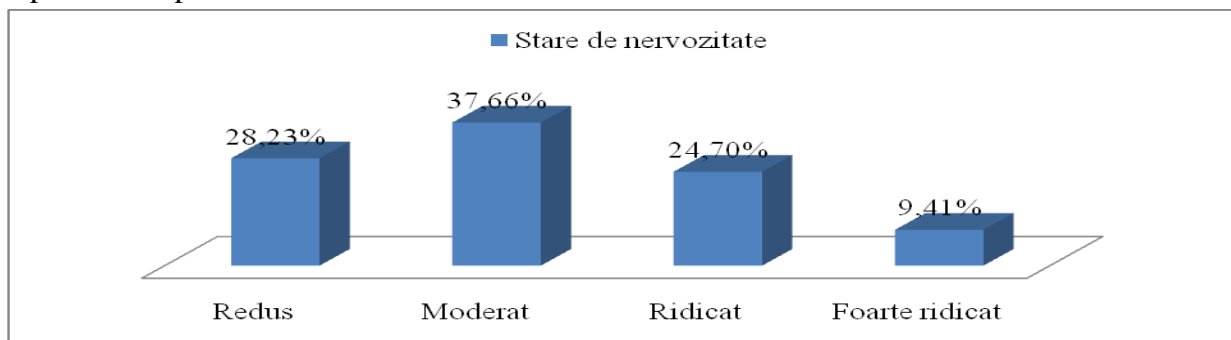


Figura 3. Repartiția rezultatelor privind nivelul de nervozitate la școlarii mici din lotul experimental

Datele ilustrate în figura de mai sus indică următoarea distribuție de rezultate: 28,23% dintre școlarii mici testați au obținut un scor considerat redus privind nervozitatea. Ei sunt calmi, au nevoie de stimuli extrem de intenși pentru a se enerva. Datorită calmului pe care îl manifestă acești copii au relații armonioase cu cei din jur.

37,66% din subiecți au un nivel moderat de nervozitate. În general, ei se caracterizează prin calmitate, însă în anumite situații pot deveni iritabili. Acești școlari sunt capabili să aplaneze conflictele.

24,70% și respectiv 9,41% din elevii testați au un nivel ridicat și foarte ridicat privind nervozitatea. Copii cu un nivel ridicat și foarte ridicat de nervozitate sunt destul de dificili, au o sensibilitate exagerată, care de cele mai multe ori le joacă feste. Toate nemulțumirile, instabilitățile și frustrările îi fac extrem de nervoși.

Rezultatele expuse relevă că elevii ciclului primar cu agresivitate ridicată obțin cele mai înalte scoruri și la indicele nervozitate. Astfel în conformitate cu rezultatele prezentate vom evalua relația dintre agresivitate și nervozitate utilizând coeficientul de corelație Pearson.

Tabelul 1. Corelația agresivității cu nervozitatea pentru întregul lot experimental (Pearson Correlation)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
Agresivitate / Nervozitate	0,453	p=0,01

Astfel între nervozitate și agresivitate se atestă o corelație pozitivă  $r=0,453$ ,  $p=0,01$ , faptul dat ne permite să constatăm că la școlarii mici ce manifestă nervozitate este prezentă și agresivitatea. Odată cu creșterea nervozității crește și intensitatea agresivității.

Autoaprecierea este capacitatea umană ce reflectă atitudinea individului față de posibilitățile și rezultatele activității sale. Ea joacă un rol important în evoluția întregii personalități în măsura în care se bazează pe un echilibru între dorințele, pretențiile individului, pe de o parte și capacitățile, posibilitățile proprii reale, pe de altă parte. Autoaprecierea se dezvoltă în contextul relațiilor cu familia, cu prietenii și cu societatea [3].

Cercetările psihologice au demonstrat faptul că autoaprecierea este o variabilă psihologică implicată în furie, anxietate [1, 2, 4], depresie [2, 3, 5] și comportamente delincvente [1].

În acest context ne-a interesat să analizăm relația dintre agresivitate și autoapreciere.

În scopul cercetării autoaprecierii am utilizat Tehnica de studiere a autoaprecierii la școlarii mici Dembo-Rubinstein.

Rezultatele obținute în urma aplicării testului sunt prezentate în figura 4.

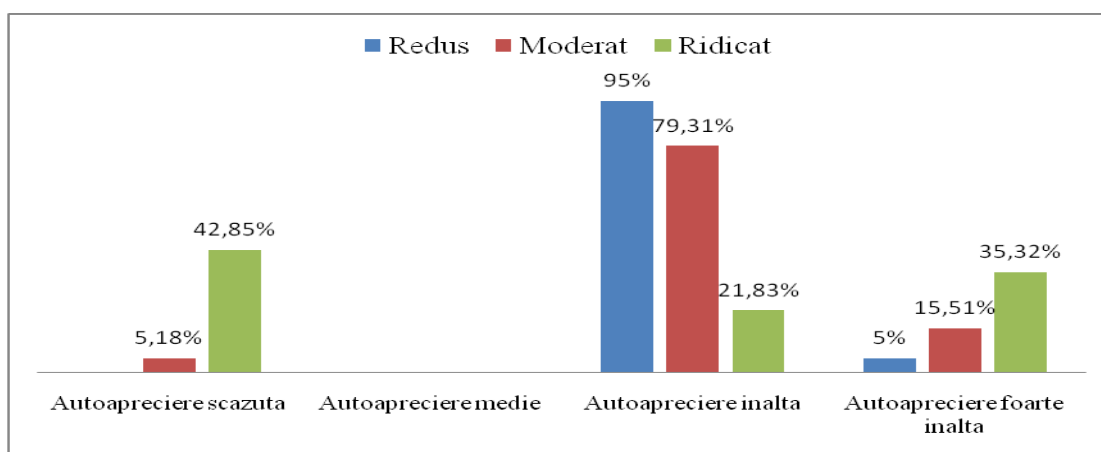


Figura 4. Distribuția datelor privind nivelul autoaprecierii la școlarii mici supuși experimentului cu diferite nivele de agresivitate

Investigarea diferențiată a autoaprecierii școlarii mici cu diferite nivele de agresivitate ne permite să consemnăm că școlarii mici cu un nivel redus de agresivitate se caracterizează printr-o autoapreciere înaltă și una foarte înaltă (respectiv 95% și 5%) în comparație cu școlarii mici cu un nivel moderat de agresivitate care manifestă o autoapreciere scăzută, înaltă și foarte înaltă în proporție de 5,18%, 79,31% și 15,51% și școlarii mici cu un nivel ridicat de agresivitate la care, mai pregnant se atestă autoaprecierea scăzută, înaltă și foarte înaltă într-un raport de 42,85%, 21,83% și 35,32%.

Analiza amplă a datelor ne permite să concludem că nivelului redus de agresivitate îi corespunde o autoapreciere înaltă, iar nivelului ridicat de agresivitate corespunde cu o autoapreciere scăzută și foarte înaltă.

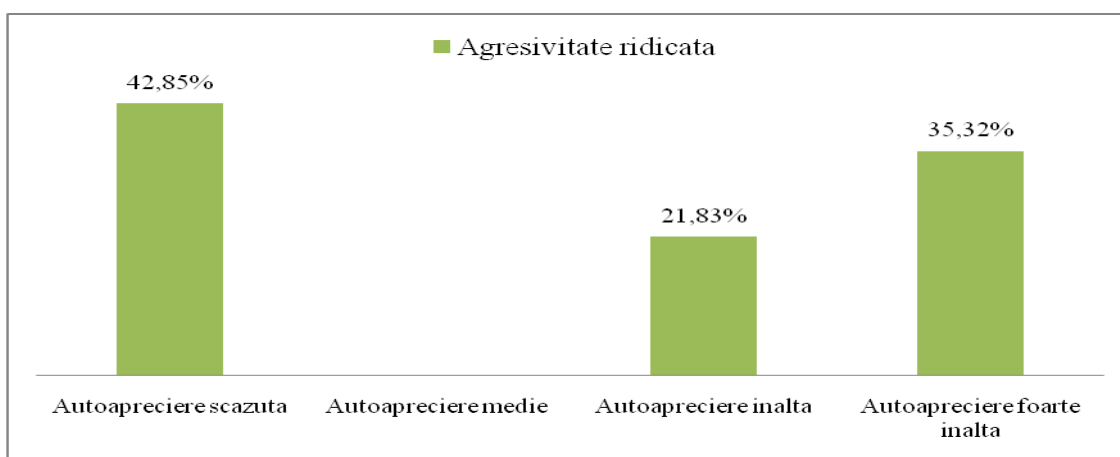


Figura 5. Repartiția datelor privind autoaprecierea la școlarii mici supuși experimentului care manifestă nivel ridicat de agresivitate

Rezultatele prezentate în figura 5 denotă următoarea situație: 42,85% din elevii mici cu un nivel ridicat de agresivitate obțin un scor redus, ceea ce presupune o autoapreciere scăzută. Școlarii mici cu o autoapreciere scăzută posedă o paletă de pattern-uri cognitive, afective, motivaționale și comportamentale defectuoase, care pot duce la o inadaptare socială. Autoaprecierea scăzută sau negativă se manifestă prin neîncredere în forțele proprii, inacceptare de sine, autonegare, sentiment de autosubestimare, prin trăirea unor stări conflictuale adânci, suferințe permanente, izolare sau încercare de autoafirmare prin mijloace necorespunzătoare. Consecințele pe care autoaprecierea scăzută le produce în funcționarea psihologică și în personalitatea copilului sunt o varietate de emoții negative, cum ar fi stări apăsătoare, agitație, neliniște, depresie și un nivel accentuat de agresivitate.

21,83% din numărul total de elevii mici cu nivel ridicat de agresivitate au o autoapreciere înaltă. Elevii cu o autoapreciere înaltă se percep ca fiind întotdeauna ființe valoroase, sunt mulțumiți de ei, se respectă, recunoscând și acceptându-și în același timp defectele lor. În cazul unor inevitabile eșecuri cotidiene, autoaprecierea preadolescenților nu este afectată. Desigur că insuccesul este neplăcut pentru ei, însă autoaprecierea este foarte puțin influențată de performanța individului sau de procesul de comparație socială.

35,32% din elevii mici cu un nivel ridicat de agresivitate au demonstrat o autoapreciere foarte înaltă. Caracteristicile esențiale ale acestor copii sunt: îngâmfare, irascibilitatea, nemulțumirea de sine, neacceptarea observațiilor critice ce vin din partea celor din jur (părinți, semeni, profesori), atitudinea indiferentă și de dispreț față de ceilalți, atitudinea critică față de activitatea și comportamentul celorlalți, imaturitatea și incapacitatea de a aprecia propriile calități. Elevii care se autoapreciază foarte înalt sunt predispuși să-și formuleze scopuri dificile și

riscante, obținând astfel un rezultat final slab, ceea ce induce la apariția sentimentelor de agitație, neliniște și agresivitate.

În concluzie, menționăm că elevii din ciclul primar cu un nivel ridicat de agresivitate mai mult se autoapreciază la un nivel scăzut și foarte înalt. Acest fapt este confirmat și de coeficientul de corelație negativ obținut,  $r=-0,457$ ,  $p=0,01$ .

Tabelul 2. Corelația agresivității cu autoaprecierea pentru întregul lot experimental (Pearson Correlation)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
Agresivitate / Autoapreciere	-0,457	p=0,01

În urma analizei datelor prezentate constatăm, că există o relație de strânsă interdependență între agresivitate și autoapreciere. O autoapreciere scăzută are un impact asupra școlarului mic și anume: pierderea încrederii în forțele proprii, apariția agresivității accentuate. Și invers, autoaprecierea ridicată, ce implică o încredere în sine veritabilă determină un nivel redus de agresivitate.

În literatura psihologică apar din ce în ce mai frecvent cercetări referitoare la factorii de influență în apariția agresivității [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Psihologii consideră că agresivitatea este cauzată de o combinație de factori biologici și socio-psihologici. Dintre factorii implicați în apariția agresivității la elevii din ciclul primar îi vom analiza pe aceia care țin de familie, în special de relațiile afective pe care școlarul mic le stabilește cu părinții.

Pentru identificarea factorilor familiali ce determină apariția și instaurarea agresivității la elevii ciclului primar, am aplicat testul proiectiv Desenul familiei în acțiune. Acest test proiectiv oferă o bogată informație despre situațiile concrete din familiile subiecților testați, ajută la determinarea tipurilor de relații construite în cadrul familiei.

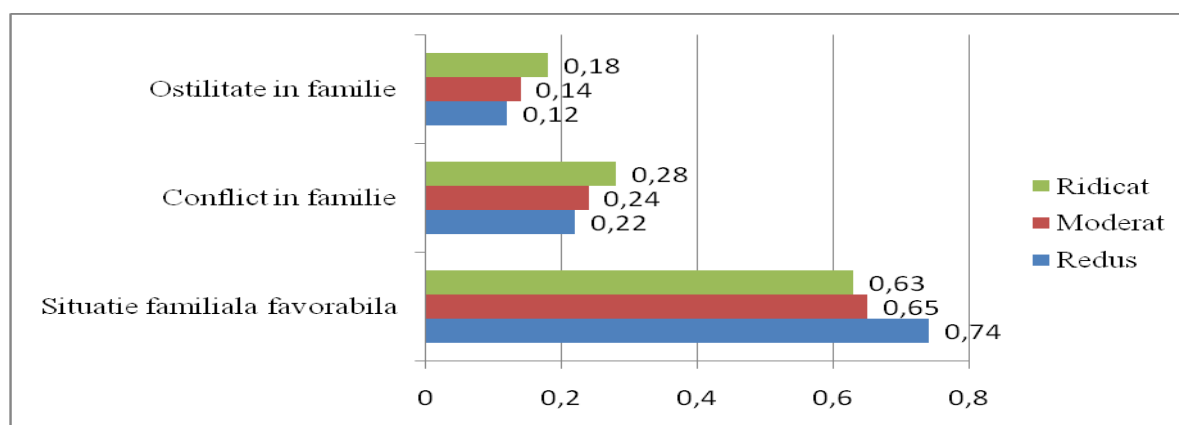


Figura 6. Repartiția datelor privind indicii testului Desenul familiei în acțiune la școlarii mici din lotul experimental

Tabelul 3. Corelația agresivității cu indicii testului Desenul familiei în acțiune pentru întregul lot experimental (Pearson Correlation)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
Agresivitate / Situație familială favorabilă	<b>-0,73</b>	<b>p=0,05</b>
Agresivitate / Conflicte în familie	<b>0,65</b>	<b>p=0,05</b>
Agresivitate / Ostilitate în situații familiale	<b>0,71</b>	<b>p=0,01</b>

Un factor important care determină apariția sau absența agresivității la școlarii mici îl constituie situația familială (climatul, relațiile, comunicarea, etc.). Analizând rezultatele obținute la indicele situația familială favorabilă vom menționa că cel mai înalt scor mediu de 0,74 (u.c.) îl prezintă școlarii mici cu un nivel redus de agresivitate care cresc în familii cu un climat favorabil. În situația socială de dezvoltare a acestor elevi există maximum de înțelegere, respect și ajutor reciproc, responsabilitate, simpatie, atașament, dragoste, toleranță, acceptare, cooperare și încredere. Familia îi oferă copilului securitate, intimitate, liniște și relaxare care sunt condiții fundamentale în procesul de formare a încrederii și echilibrului acestuia.

Școlarii cu un nivel moderat de agresivitate obțin un scor mediu de 0,65 (u.c.) la același indice, ceea ce presupune o situație socială de dezvoltare mai puțin favorabilă. Acești elevi cresc într-o atmosferă unde li se oferă mai puțină dragoste, încredere și căldură. În aceste familii uneori au loc neînțelegeri, situații tensionate, neacceptare și conflicte. Atitudinea rece și de respingere din partea familiei determină manifestarea unui nivel moderat de agresivitate.

Situația socială de dezvoltare nefavorabilă determină un nivel ridicat de agresivitate, cu cel mai jos scor mediu de 0,63 (u.c.). Potrivit psihologilor A. Blau și W. Hulse, în familia în care crește copilul agresiv prevalează emoțiile negative, neînțelegerile, concurența, antipatia, lipsa de respect, încordarea, neacceptarea, neliniștea și insecuritatea [1].

Studiul de corelație a rezultatelor ne permite să menționăm că a fost stabilită o corelație pozitivă semnificativă între nivelul de agresivitate a școlarului mic și situația familială în care acesta crește, coeficientul de corelație constituind  $r=-0,73$ ,  $p=0,05$ . Prin urmare, o situație familială nefavorabilă, neprielnică și dezavantajoasă, impregnată cu emoții negative determină un nivel ridicat de agresivitate.

Următorul indice este conflictul în familie. Media minimă de 0,22 (u.c.) privind conflictualitatea în familie o dețin școlarii mici cu un nivel redus de agresivitate. Acești copii cresc într-o familie unde relațiile între membrii ei sunt armonioase, pline de afecțiune, unde

există compromis, empatie și încurajare, părinții oferindu-le copiilor modele de comportament bogate în emoții pozitive ceea ce le oferă siguranță.

Valoarea medie de 0,24 (u.c.) o indică școlarii mici cu un nivel moderat al agresivității, ceea ce presupune că ei cresc într-o familie în care uneori au loc dezacorduri, certuri, neînțelegerile și contradicții dintre părinți, fapt care condiționează apariția agresivității.

Este de remarcat că media maximă de 0,28 (u.c.) o prezintă școlarii mici cu un nivel ridicat de agresivitate. Aceste rezultate confirmă că elevii cu un nivel ridicat de agresivitate provin din familii în care relațiile între membrii acestora sunt conflictuale și ostile, iar părinții oferindu-le zilnic copiilor modele de comportament lipsit de afecțiune ce dezvoltă și înrădăcinează la copil ostilitatea, agresivitatea și violența.

Studiul de corelație ne-a oferit un coeficient de corelație pozitiv  $r=0,65$ ,  $p=0,05$ . Vom remarca faptul că bătaia, conflictul, cearta, critica, dacă sunt permanente generează destructurări ale personalității care pot determina instaurarea agresivității puternice. Concluzii similare sunt rezumate și în alte cercetări psihologice realizate de A. Bacus, B. Cociubei, T. Dragunova, J. Eckersleyd, I. Mitrofan, E. Novikova. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

Rezultatele obținute la variabila ostilitate în familie se prezintă în modul următor. Elevii cu un nivel redus de agresivitate obțin o medie de 0,12 (u.c.). În aceste familii există o atmosferă caldă, cu relații armonioase, cu încredere și stabilitate emoțională. În același timp elevii cu un nivel moderat al agresivității obțin o cotă medie de 0,14 (u.c.), ceea ce presupune o familie cu relații puțin ostile între membrii familiei, deși totuși există divergențe, conflicte și uneori manifestări de ură.

Elevii cu un nivel ridicat al agresivității obțin un scor mediu de 0,18 (u.c.) ceea ce denotă faptul că elevii cresc într-o familie în care relațiile dintre membri sunt dușmănoase, persistă ostilitatea, ura și frustrarea, negativismul, instabilitatea emoțională. Manifestarea îndelungată a acestor forme de comportament afectiv în familie generează formarea unor trăsături negative ale personalității și consolidarea acestora.

De asemenea există o corelație pozitivă între nivelul agresivității și ostilitatea din familie,  $r=0,71$ ,  $p=0,01$ . Astfel, atitudinea dușmănoasă, plină de ură și antipatie creează condiții pentru dezvoltarea agresivității.

**Concluzii.** Demersul teoretico-experimental realizat ne permite să formulăm următoarele concluzii:

Agresivitatea este o problemă acută a timpului în care trăim și reprezintă o entitate psihologică, ce poate fi descrisă ca tendința de a ataca integritatea fizică sau psihică a unei alte ființe vii. Agresivitatea la elevii ciclului primar are o frecvență foarte ridicată, astfel 68,23% și

8,23% din elevii mici manifestă un nivel moderat și ridicat de agresivitate. Agresivitatea înregistrată la școlarii mici duce la un comportament dezadaptativ, fiind periclitată funcționarea normală a copilului în plan școlar, familial și social.

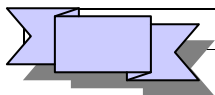
Există o strânsă legătură între agresivitate și autoapreciere. Autoaprecierea înaltă determină un nivel redus de agresivitate, iar autoaprecierea scăzută și foarte înaltă duce la creșterea agresivității.

Comportamentul agresiv al elevilor din ciclul primar are cauze multiple: familii în care există un climat nefavorabil, conflictual, ostil, dușmănos și agresiv.

### **Bibliografie**

1. Albu E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți: Prevenire și terapie. București: Aramis, 2002. 128 p.
2. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 – 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară. ed. a II-a ad. București: Tehnica, 1997. 201 p.
3. Golu F. Psihologia dezvoltării umane. București: Universitară. 2010. 315 p..
4. Losîi E. Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2004. 148 p.
5. Абрамова Г. Возрастная психология. 6–е изд. Москва: Академический Проект, 2006. 702 с.
6. Эльконин Д. Детская психология. 2-е изд. Москва: Академия, 2005. 384 с.  
Primit 25.11.13.





## MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A POTENȚIALULUI EMPATIC LA STUDENȚII PSIHOLOGI

**Stomff Mihaela**, lector universitar, Universitatea „Hiperion”, București,  
doctorandă UPS „Ion Creangă” Chișinău.

### Summary

Research problem that I approached in this study aims to identify the ways to stimulate and develop empathic competencies of psychological students. Hypothesizes the assumption that psychological program have a positive role in the development of empathic competencies of students in their professional training process. The formative experiment included 48 subjects, students of the Faculty of Psychology of the University "Hyperion" in Bucharest. In the experiment the following results were obtained: 1) there is a significant difference in the level of empathy and emotional intelligence between the average experimental group (EG) and the control (CG) in the sense that because of the impact of the training program GE subjects achieved higher performance in developing the stew psychological structures compared to their peers in CG; 2) there are significant differences between the means of the two groups, EG and CG, in the level of personality factors responsible for interpersonal orientation and interpersonal maturity, such as the capacity status, sociability, socialization, self-control, tolerance, dominance, which demonstrates the relevance of applied development program.

### Rezumat

Problema științifică pe care am abordat-o în acest studiu vizează modalitățile de stimulare și dezvoltare a capacității empatice a studenților psihologi la nivel de competență. Ipoteza avansată constă în presupunerea că intervențiile psihologice special organizate au un rol pozitiv în dezvoltarea abilităților empatice ale studenților psihologi. În experimentul formativ au participat 48 subiecți, studenți psihologi ai Universității „Hyperion” din București. Derularea programului s-a realizat pe o perioadă de un an și două luni (14 ședințe). În urma experimentului s-a stabilit: 1) există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul empatiei și al inteligenței emoționale între scorurile grupului experimental (GE) și ale celui de control (GC) în sens că subiecții GE au realizat performanțe net superioare în dezvoltarea acestor două structuri psihologice în comparație cu colegii lor din GC; 2) există diferențe semnificative între scorurile celor două grupuri, GE și GC, în ceea ce privește nivelul unor factori de personalitate responsabili de orientarea interpersonală și maturitatea interrelațională, cum ar fi: capacitatea de statut, sociabilitatea, socializarea, autocontrolul, toleranța, dominanța și a., fapt ce demonstrează relevanța formativă a programului de dezvoltare psihologică aplicat.

**Problema și ipoteza de cercetare.** Este bine cunoscut că empatia constituie un factor psihologic foarte important în structura personalității unui psiholog de succes [6], [3]. Spre regret însă, analiza rezultatelor obținute în studiul nostru anterior asupra comportamentului empatic al studenților psihologi [11], a demonstrat că în rândul studenților la psihologie mai există studenți slab și mediu empatici. Aceștia nu-și pot identifica cu ușurință emoțiile, nu-i înțeleg întotdeauna pe cei cu care interacționează, sunt centrați pe ei înșiși, au un nivel slab de acceptare a celorlalți, sunt nesiguri, au o imagine de sine deformată, fapt ce le va defavoriza afirmarea în profesie.

Pornind de la rolul empatiei în cadrul activității profesionale și sociale am realizat un program de intervenție psihologică formativă ce a urmărit dezvoltarea abilităților empatice și competențelor transversale necesare viitoarei meserii.

*Problema științifică* pe care am abordat-o în acest studiu cu caracter formativ vizează modalitățile de stimulare și dezvoltare a capacității empatice a studenților psihologi la nivel de competență.

*Ipoteza generală* pentru această cercetare este presupunerea că intervențiile psihologice special organizate au un rol pozitiv în dezvoltarea abilităților empatice ale studenților psihologi.

*Ipotezele concrete:*

1. Deoarece prin tehnicile integrative se realizează o transpunere a subiectului în psihologia celuilalt ne așteptăm, în consecință, să obținem o creștere semnificativă a capacității empatice și a comportamentului empatic al studenților.

2. Presupunem că în urma aplicării programului vom obține o dezvoltare semnificativă a factorilor de personalitate, responsabili de orientarea interpersonală și maturitatea interrelațională, cum ar fi: dominanța, capacitatea de stăut, prezența socială, acceptarea de sine, starea de bine, responsabilitatea, toleranța, autocontrolul, impresia bună și comunalitatea.

**Metodologia cercetării.** Programul de intervenție psihologică formativă, elaborat și realizat de noi, este un antrenament intensiv, care s-a desfășurat după formula: 80% din timp dedicat formării abilităților, axându-se pe activități practice, și 20% din timp îmbogățirii și structurării fondului informațional privind empatia. Accentul se pune pe asimilarea și însușirea competențelor specifice, utile și facilitatoare, pentru a fi capabili de-a simți și înțelege pe cei cu care interacționează „ca și cum” ar fi ei, dar fără a pierde acest „ca și cum” [10].

Activitățile au urmărit crearea contextului necesar împărtășirii diferitelor experiențe, opinii, atitudini, puncte de vedere și soluții, au avut caracter educativ și au stimulat comunicarea, ceea ce a dus la realizarea coeziunii de grup, la sporirea încrederii în sine și în alții, la creșterea stimei de sine.

**Eșantionul.** În cadrul studiului formativ au fost investigați 48 de subiecți cu vârste cuprinse între 20 și 32 ani. Eșantionul este compus din grupul experimental A (GE) și grupul de control B (GC). Distribuția în funcție de gen este următoarea: 15 de gen masculin și 33 de gen feminin. Subiecții sunt studenți în cadrul Facultății de Psihologie, Universitatea Hyperion în anii de studiu I, II, III.

În funcție de anul de studiu subiecții au fost distribuiți astfel: 16 anul I (5 de gen masculin și 11 de gen feminin), 16 anul II (5 de gen masculin și 11 de gen feminin), 16 anul III (5 de gen masculin și 11 de gen feminin).

Atât grupul experimental A, cât și grupul de control B au fost formate din studenții din cei trei ani de studiu, fiecare grup, fiind divizat în două subgrupuri a câte 12 persoane. Atât pentru grupul experimental, cât și pentru cel de control au fost selectați studenții, care aveau relativ același nivel empatic, scăzut și/sau mediu/mediu slab.

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

**1. Tehnicile expresiv creative.** Permite cunoașterea universului interior al individului, pun în prim plan trăirea și exprimarea emoției prezente, clarificarea și confirmarea identității, intrarea în contact cu nevoile neconștientizate, realizarea unei mai bune acceptări de sine și de alții.

Tehnicile expresiv-creative includ desenul, pictura, muzica, dansul, imageria, creația literară, crearea poveștilor, poeziilor, utilizarea sunetelor, teatrul de improvizație, tehnicile psihocorporale și meditative etc și facilitează exprimarea diferitelor fațete ale sinelui, conștientizarea și acceptarea acestor părți și integrarea acestora în ceea ce reprezintă ființa umană ca întreg.

**2. Tehnici de conștientizare cu suport imaginativ și de restructurare cognitivă.** Scopul fundamental al acestor exerciții este provocarea și extinderea conștientizării ca modalitate de creștere și autonomie personală. Conștientizarea privește atât conținuturile cognitive (reprezentări, sentimente, convingeri, evaluări și informații), cât și procesele psihice (mecanisme prin care individul ajunge să simtă, să gândească și să acționeze într-un anumit mod). Fiind în contact cu ceea ce simți (senzație, sentiment) la nivelul corpului tău, ești pregătit pentru a-ți conștientiza nevoia, suferința, problema.

**3. Tehnici de exprimare emoțională.** Din arsenalul tehnicilor de exprimare emoțională am folosit:

*Conversația cu încărcătură emoțională.* Presupune, potrivit lui A.Salter[apud.5], exprimarea verbală a ceea ce simte, nu ceea ce gândește subiectul, astfel încât să realizeze diferența între cuvintele care exprimă stări afective și cuvintele care exprimă gânduri sau acțiuni.

*Tehnica autodezvăluirii:* în cadrul acestei tehnici se apelează la relatarea unor evenimente (experiențe emoționale) în vederea ușurării exprimării sentimentelor autentice. În acest mod subiectul conștientizează și alte tipuri de sentimente și îi este tot mai ușor să discute liber despre acestea. Cel care ascultă trebuie să surprindă toate nuanțele relatării (povestirii), să intre, pe cât posibil, în “pielea” personajului care povestește [1].

*Antrenamentul asertiv* este o tehnică de terapie cognitiv-comportamentală care îl ajută pe subiect să achiziționeze un comportament de tip asertiv. J. Cottraux definește comportamentul asertiv ca fiind un comportament ce îi permite unei persoane să acționeze cât mai bine în interes

propriu, să își apere punctul de vedere fără o anxietate exagerată, să-și exprime sentimentele în mod sincer și să se folosească de propriile drepturi fără a le nega pe ale celuilalt [apud [2]].

**4. Tehnici de comunicare** - tehnici role-playing-ului (rolul de vorbitor și de ascultător). Comunicarea eficientă implică exprimarea deschisă și ascultare, în timp ce comunicarea inefficientă presupune refuzul părților de a-și împărtăși în mod deschis sentimentele și refuzul de a asculta ce are de spus celălalt.

**5. Tehnici audiovizuale.** Am folosit o cameră de filmat cu piedestal, un laptop și un televizor. Folosirea acestora a avut drept scop oferirea posibilității participanților de a-și analiza în funcție de situație modalitățile comportamentale, modalitățile de comunicare verbală și nonverbală, dând în același timp posibilitatea corecției.

Derularea programului s-a realizat pe o perioadă de un an și două luni (14 ședințe), cu o frecvență lunară, durata unei ședințe de grup fiind de 8 ore (cu 3 pauze de 10 minute și ½ oră pauză de masă).

Metodele de lucru au fost interactive și au inclus: exerciții de cunoaștere: „Spune-mi cine ești”, „Înșușirea polarității mele”, „Steaua mea”, „Lucruri care ne plac”, „Totul se leagă cu totul”, „Piramida emoțiilor în mișcare”, „Scrisori”, „Ghicitul în palmă”, „Teatrul sentimentelor”, de încredere: „Flori de apreciere”, „Lucruri care ne plac”; de comunicare: „A împărtăși și a comunica”, „A asculta și a reformula”, „Mesaje de tip „Eu””; de cooperare: „Mațe încurcate”, „A învăța sa privești”; de acceptare de sine și a diversității: „Harta fizică”, „Blazonul familiei”, „Diferiți și totuși asemănători”; de dezvoltare a inteligenței emoționale: „Vocabularul emoțiilor”, „Când emoțiile...”, „Istoria emoțiilor dumneavoastră”, „Desenul emoțiilor”, „Ferestrele emoțiilor”, „Jurnalul sentimentelor”, „Povestiri de vacanță”, „Cunoașterea modelului evocat”, „Dependențe și co-dependențe în viața mea” etc.

Programul de intervenție psihologică a cuprins trei etape :

1. *Formarea alianței terapeutice și stabilirea obiectivelor grupului de dezvoltare personală* (3 activități). În această etapă s-au discutat regulile de colaborare și de confidențialitate, modalitățile efective de desfășurare a întregului program (ritmicitatea și durata întâlnirilor, anumite reguli de grup, drepturile și obligațiile ambelor părți), se stabilește climatul și cadrul relațional între participanți, între participanți și formatori.

Pe toată perioada de derulare a acestei etape s-a urmărit facilitarea autocunoașterii, stabilirea contactului și apropierea dintre participanți, crearea unei atmosfere securizante, oferind participanților posibilități de explorare a caracteristicilor personale și de exersare a diferitor modalități de exprimare a personalității. În scopul creării climatului de grup, a coeziunii de grup,

s-a stabilit o atmosferă prietenoasă, de apropiere și valorizare reciprocă, respect, încredere, comunicare deschisă, ceea ce a dus la spargerea rezistențelor.

2. *Etapa de intervenție* (9 activități) a urmărit dezvoltarea abilităților empatice. Pentru atingerea acestui obiectiv am folosit tehnici și exerciții orientate spre conștientizarea de sine, a dezvoltării abilităților emoționale, prin cunoașterea emoțiilor umane de bază; dezvoltarea vocabularului emoțiilor; formarea capacității de recunoaștere a emoțiilor proprii și pe cele ale celorlalți; conștientizarea relației gând - emoție - comportament; identificarea și exersarea unor strategii de amânare a impulsurilor; creșterea capacității de autocunoaștere și autocontrol (demersul de la sine la altul).

Deoarece empatia se construiește pe conștientizarea de sine cu cât o persoană este mai conștientă de propriile emoții și sentimente, cu atât va fi mai capabilă să le înțeleagă și să le interpreteze pe ale celorlalți [3], [6]. Percepția și exprimarea exactă a emoțiilor celorlalți ne ajută să răspundem adecvat emoțiilor acestora, să reacționăm ca atare, într-un cuvânt, ne ajută să empatizăm cu aceștia, să anticipăm modul lor de gândire, simțire și comportament. În același timp nu putem omite faptul că starea emoțională a unei persoane determină un anumit fel de a privi lucrurile, dispoziția pozitivă generând o gândire optimistă, pe când cea negativă generează pesimism.

Totodată am vizat intervenția *de la altul la sine* ce presupune cunoașterea modelului de empatizat, integrarea cunoștințelor despre model în propriul sistem de valori, mularea pe psihologia subiectului, formularea predicțiilor asupra comportamentului, expectanțelor celuilalt întorcându-ne apoi la intervenția *de la sine la altul*, adică, transpunerea, identificarea, proiecția în (cu) situația celuilalt "ca și cum" ar fi el și proiectarea propriului comportament corelat cu scopul urmărit. Jocul de rol, situațiile provocatoare au contribuit la formarea abilității de a utiliza competența empatică în evaluarea subiecților. Prin aceste procedee am urmărit dezvoltarea principalelor componente ale empatiei la studenții psihologi și anume componentă afectivă și componenta predictivă condiții sine qua non ale profesiei de psiholog și psihoterapeut. În această etapă ne-am axat și pe dezvoltarea comunicării empatice, a asertivității, creativității, umorului, pe îmbunătățirea capacităților de relaționare și integrare socială, creșterea stimei de sine, a respectului de sine, potențarea reprezentărilor, a gândirii și a conștiinței.

3. *Etapa consolidării deprinderilor și comportamentelor învățate și evaluarea eficienței programului în ansamblu* (2 activități) este etapa finală a programului de intervenție psihologică realizată. Această etapă a vizat:

- consolidarea activă a deprinderilor, prin transferarea și utilizarea lor în viața practică a studenților (în familie, la facultate, grup de prieteni);

- discutarea în grup a rezultatelor obținute;
- elaborarea cât mai concisă a concluziei finale (rezumatul);
- evaluarea activității grupului și anunțarea rezultatelor la care s-a ajuns.

**Prezentarea și interpretarea rezultatelor dezvoltării capacității empatice la studenții psihologi.** La sfârșitul experimentului formativ am reaplicat instrumentele din etapa constatativă: Chestionarul de empatie emoțională (QMEE), elaborat de A. Mehrabian și N. Epstein [7], Testul de empatie predictivă R. Dymond [4], Inventarul de personalitate California (C.P.I.), elaborat de Harrison G. Gough [8], Chestionarul de inteligență emoțională Goleman, adaptat de M. Rocco [9], și a.

Experimentul de control a avut ca obiectiv determinarea progreselor înregistrate în dezvoltarea competențelor empatice, compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate de GE și GC. Datele de la retest sunt raportate la datele de la test din experimentul constatativ ca și cadru de referință pentru a demonstra relevanța diferențelor obținute, urmărindu-se paralel evoluția grupului de control, comparativ cu grupul experimental.

În urma implementării programului formativ s-au obținut următoarele rezultate:

La nivelul grupului experimental, la finalul programului de formare, media scorurilor la proba de empatie este de 48,29 puncte (liminf 95% = 63.94; limsup 95% = 71.12), cu o abatere standard 12,28 și o eroare standard a mediei 1,83, iar la nivelul grupului de control media scorurilor este de 45,08 puncte (liminf 95% = 57.38; limsup 95% = 65.02), cu o abatere standard 13,06 și o eroare standard a mediei 1,94. Fig. 1 reprezintă scorurile comparative la testul de empatie din care se vede clar că subiecții GE au înregistrat evoluții pozitive semnificative în raport cu colegii lor din GC, care și-au conservat situația.

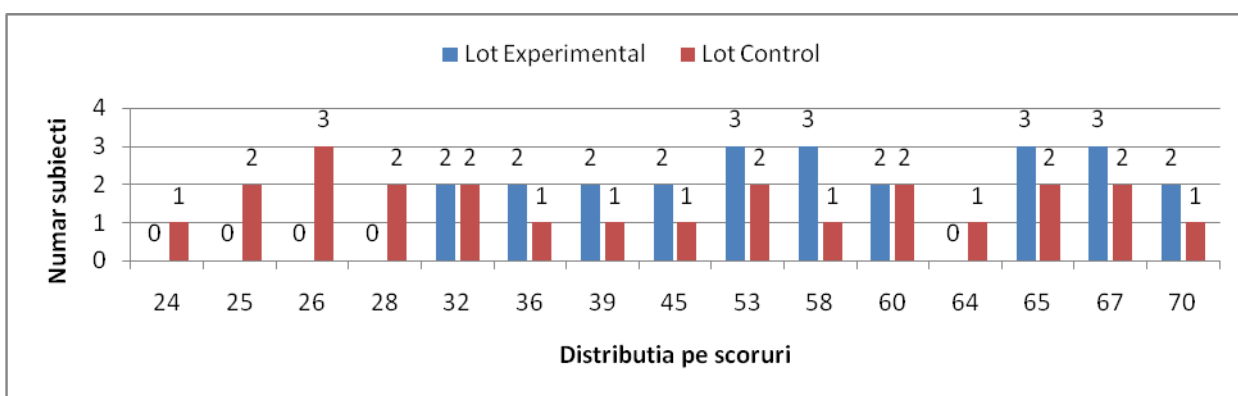


Fig. 1. Scoruri comparative la proba de empatie emoțională, faza finală.

La nivelul lotului experimental media scorurilor la proba de empatie predictivă este de 13,25 puncte, în timp ce la nivelul lotului de control media scorurilor la proba de empatie

predictivă este de 16,25 puncte (liminf 95% = 14,28; limesup 95% = 16,48), cu o abatere standard 3,75 și o eroare standard a mediei 0,56. Fig. 2 demonstrează că grupul experimental a obținut progrese în dezvoltarea empatiei predictive, în timp ce grupul de control a rămas de fapt pe aceleași poziții pe care le avea înainte de program (cu cât scorul este mai mic cu atât nivelul empatic este mai bun).

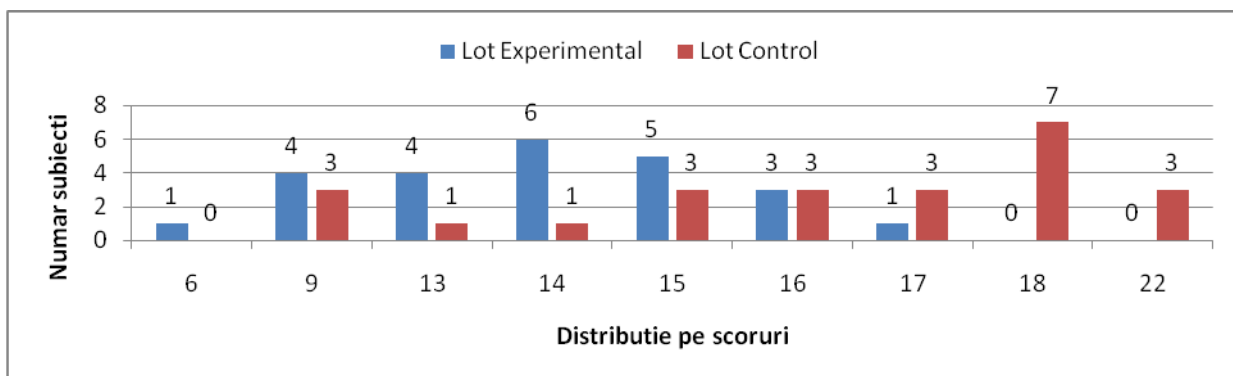


Fig. 2. Scoruri comparative la proba de empatie predictivă, faza finală.

La nivelul lotului experimental, după finalizarea programului de formare, media scorurilor la proba de inteligență emoțională este de 105,42 puncte (liminf 95% = 94,35; limesup 95% = 107,65), cu o abatere standard 22,77 și o eroare standard a mediei 3,39.

La nivelul lotului de control, după finalizarea programului de formare, media scorurilor la proba de inteligență emoțională este de 101,04 puncte (liminf 95% = 89,08; limesup 95% = 102,26), cu o abatere standard 22,57 și o eroare standard a mediei 3,36. Datele din Fig. 3 denotă un nivel de dezvoltare a inteligenței emoționale la GE superior celui pe care l-a obținut GC.

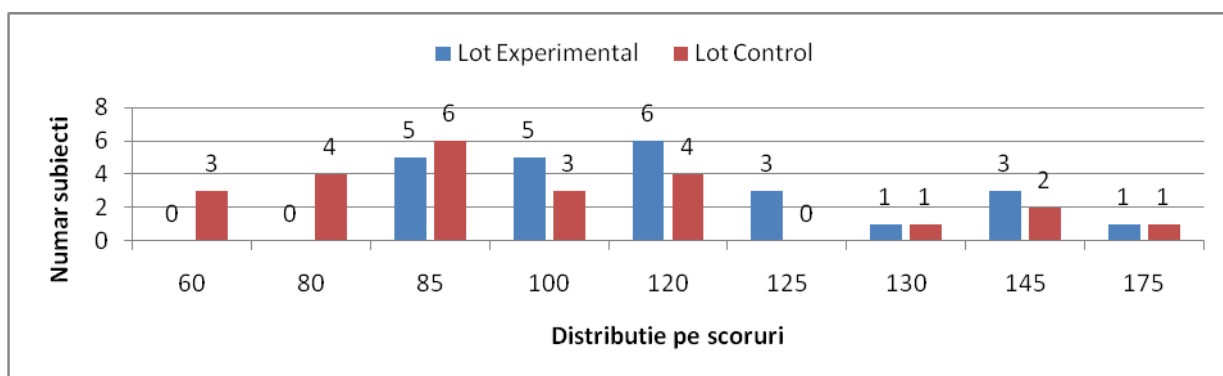


Fig. 3. Scoruri comparative la proba de inteligență emoțională, faza finală.

După terminarea programului formativ la scalele C.P.I. s-au obținut următoarele rezultate :

La nivelul lotului experimental, după finalizarea programului de formare, media scorurilor la scala Do este de 30,5 puncte (liminf 95% = 94,35; limesup 95% = 107,65), cu o abatere standard 22,77 și o eroare standard a mediei 3,39.

La nivelul lotului de control, după finalizarea programului de formare, media scorurilor la proba Do este de 27,46 puncte (liminf 95% = 89,08; limsup 95% = 102,26), cu o abatere standard 22,57 și o eroare standard a mediei 3,36.

Testul t pentru eșantioane independente ne indică faptul că *există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul la scala dominantă în funcție de lotul din care fac parte subiecții* ( $t = 2,171$ ;  $p = 0,035$ ; liminf = 0,218; limsup = 5,78).

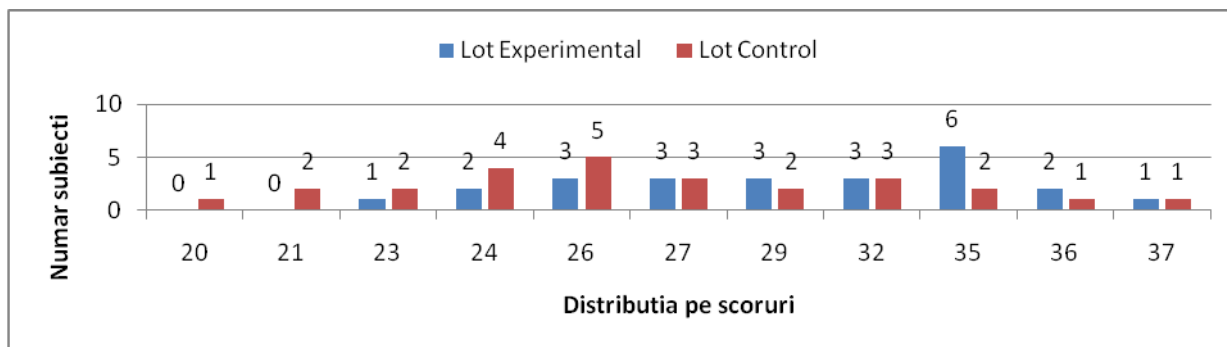


Fig. 4. Scoruri comparative la scala *dominantă*, faza finală.

La nivelul lotului experimental, după finalizarea programului de formare, media scorurilor la proba Cs este de 23,67 puncte (liminf 95% = 94,35; limsup 95% = 107,65), cu o abatere standard 22,77 și o eroare standard a mediei 3,39.

La nivelul lotului de control, după finalizarea programului de formare, media scorurilor la proba Cs este de 20,87 puncte (liminf 95% = 89,08; limsup 95% = 102,26), cu o abatere standard 22,57 și o eroare standard a mediei 3,36.

Testul t pentru eșantioane independente ne indică faptul că *există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul la scala capacitate de statut în funcție de lotul din care fac parte subiecții* ( $t = 3,644$ ;  $p = 0,001$ ; liminf = 1,214; limsup = 4,340).

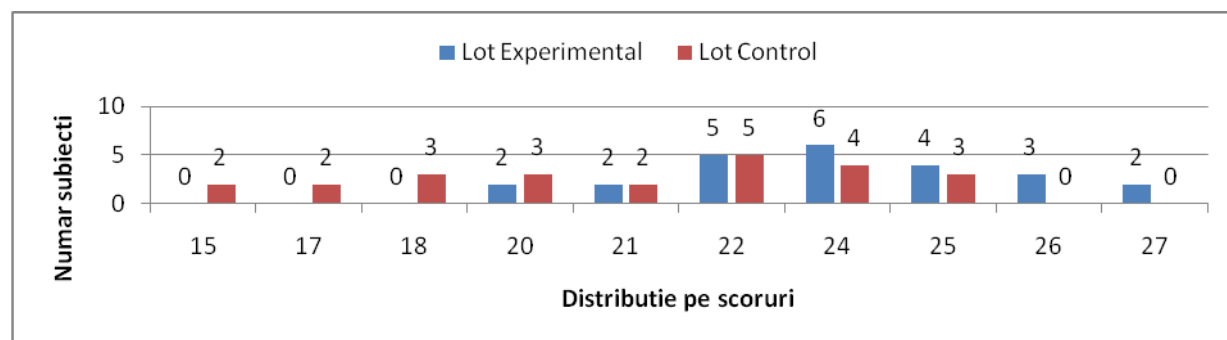


Fig. 5. Scoruri comparative la scala *capacitate de statut*, faza finală.

La nivelul lotului experimental media scorurilor la proba Sy este de 27,95 puncte (liminf 95% = 7.82; limsup 95% = 9.74), cu o abatere standard 3,934 și o eroare standard a mediei 0,49.



La nivelul lotului de control media scorurilor la proba Sy este de 25,58 puncte (liminf 95% = 7.90; limsup 95% = 9.84), cu o abatere standard 4,690 și o eroare standard a mediei 0,49.

Testul t pentru eșantioane independente ne indică faptul că *există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul sociabilității în funcție de lotul din care fac parte subiecții* ( $t = 2,489$ ;  $p = 0,017$ ; liminf = -10,55; limsup = 10,11).

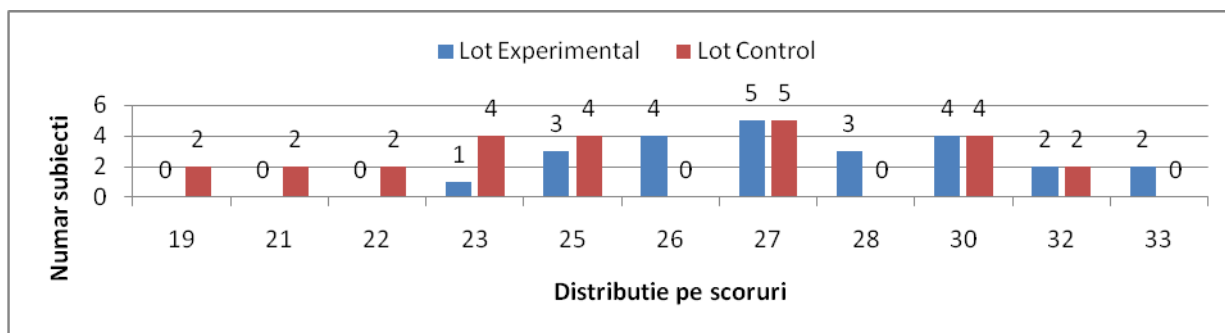


Fig. 6. Scoruri comparative la scalasociabilitate, faza finală.

La nivelul lotului experimental, după terminarea programului de formare, media scorurilor la scala So este de 41,88 puncte (liminf 95% = 7.82; limsup 95% = 9.74), cu o abatere standard 4,421 și o eroare standard a mediei 0,49, iar la nivelul lotului de control media scorurilor la scala So este de 39,50 puncte (liminf 95% = 7.90; limsup 95% = 9.84), cu o abatere standard 4,304 și o eroare standard a mediei 0,49.

Testul t pentru eșantioane independente ne indică faptul că *există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul socializării în funcție de lotul din care fac parte subiecții* ( $t = 2,432$ ;  $p = 0,019$ ; liminf = -0,409; limsup = 4,341).

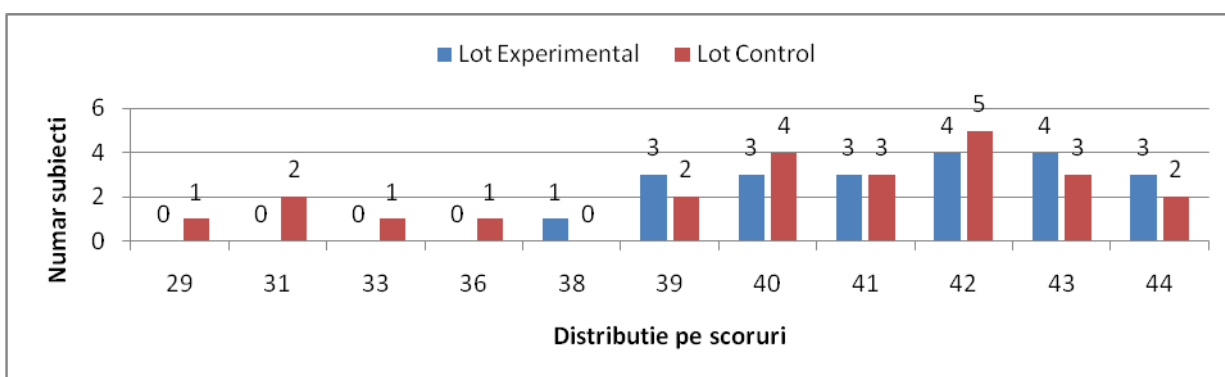


Fig. 7. Scoruri comparative la scala socializare, faza finală.

La nivelul lotului experimental media scorurilor la scala Sc este de 34,15 puncte (liminf 95% = 7.82; limsup 95% = 9.74), cu o abatere standard 4,241 și o eroare standard a mediei 0,49, iar la nivelul lotului de control media scorurilor la scala Sc este de 31 puncte (liminf 95% = 7.90; limsup 95% = 9.84), cu o abatere standard 4,298 și o eroare standard a mediei 0,49.

Testul t pentru eșantioane independente ne indică faptul că *există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul autocontrolului în funcție de lotul din care fac parte subiecții* ( $t = 3,071$ ;  $p = 0,004$ ;  $\text{liminf} = 1,190$ ;  $\text{limsup} = 5,727$ ).

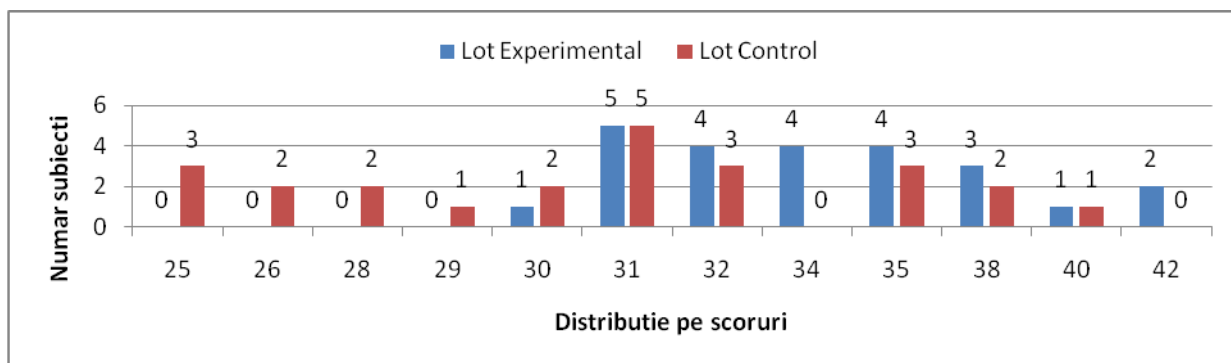


Fig. 8. Scoruri comparative la scala *autocontrol*, faza finală.

La nivelul lotului experimental media scorurilor la proba To este de 25,66 puncte ( $\text{liminf } 95\% = 7.82$ ;  $\text{limsup } 95\% = 9.74$ ), cu o abatere standard 2,832 și o eroare standard a mediei 0,49. La nivelul lotului de control media scorurilor la proba To este de 23,04 puncte ( $\text{liminf } 95\% = 7.90$ ;  $\text{limsup } 95\% = 9.84$ ), cu o abatere standard 3,319 și o eroare standard a mediei 0,49.

Testul t pentru eșantioane independente ne indică faptul că *există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul toleranței în funcție de lotul din care fac parte subiecții* ( $t = 2,491$ ;  $p = 0,017$ ;  $\text{liminf} = 0,384$ ;  $\text{limsup} = 3,619$ ).

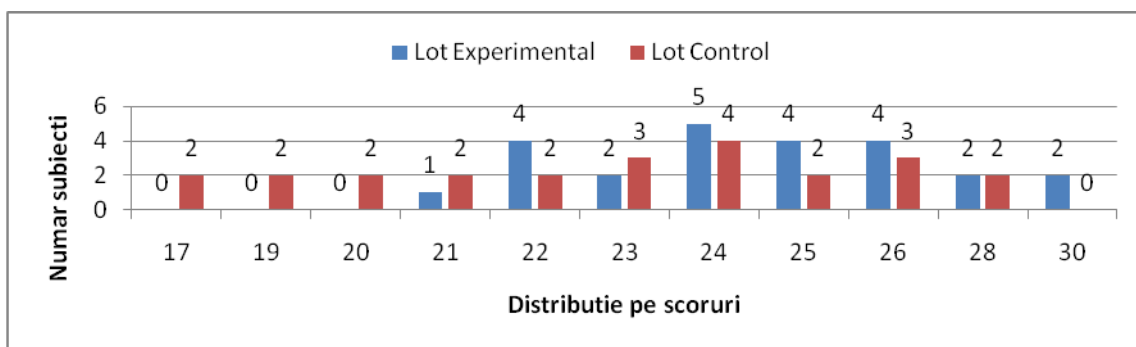


Fig. 9. Scoruri comparative la scala *toleranță*, faza finală.

La nivelul lotului experimental media scorurilor la proba Gi este de 20,25 puncte ( $\text{liminf } 95\% = 7.82$ ;  $\text{limsup } 95\% = 9.74$ ), cu o abatere standard 4,068 și o eroare standard a mediei 0,49 iar la nivelul lotului de control media scorurilor la proba Gi este de 18,83 puncte ( $\text{liminf } 95\% = 7.90$ ;  $\text{limsup } 95\% = 9.84$ ), cu o abatere standard 4,144 și o eroare standard a mediei 0,49.

Testul t pentru eșantioane independente ne indică faptul că *există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul impresiei bune în funcție de lotul din care fac parte subiecții* ( $t = 2,393$ ;  $p = 0,021$ ;  $\text{liminf} = 0,410$ ;  $\text{limsup} = 4,756$ ).

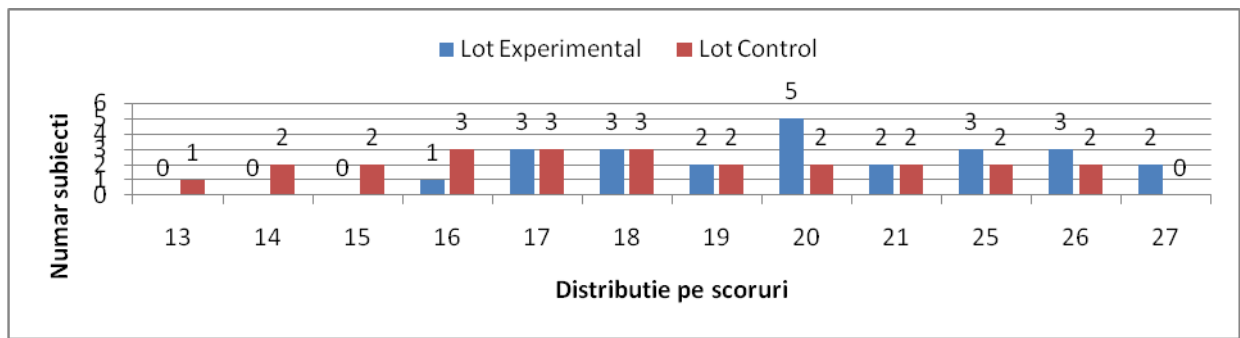


Fig. 10. Scoruri comparative la scala *impresie bună*, faza finală.

Concluziile de ordin statistic care pot fi formulate la finele prezentării rezultatelor studiului formativ al competențelor empatice la studenții psihologi ar fi următoarele:

1. Există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul empatiei între mediile celor două grupuri, GE și GC, respectiv empatie emoțională ( $t = 2,083$ ;  $p = 0.004$ ;  $\text{liminf}95\% = 0,946$ ;  $\text{limsup}95\% = 3,470$ ) și empatie predictivă ( $t = -3,214$ ;  $p = 0.002$ ;  $\text{liminf}95\% = -4,882$ ;  $\text{limsup}95\% = -1,118$ ).

2. Există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul inteligenței emoționale între mediile celor două grupuri ( $t = 2,036$ ;  $p = 0,048$ ;  $\text{liminf}95\% = 0,155$ ;  $\text{limsup}95\% = 31,095$ ).

3. Există diferențe semnificative între mediile celor două grupuri, GE și GC, în ceea ce privește nivelul unor structuri de personalitate responsabile de orientarea interpersonală și maturitatea interrelațională, cum ar fi capacitatea de statut, sociabilitatea, socializarea, autocontrolul, toleranța, dominanța și a., fapt ce demonstrează relevanța formativă a programului.

Așadar, în urma aplicării testului t pentru eșantioane independente se confirmă eficiența programului de dezvoltare a capacității empatice și succesul manipulărilor experimentale.

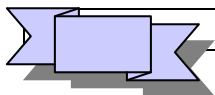
Rezultatele obținute în urma desfășurării experimentului formativ ne permit să tragem concluzia finală că intervenția integrativă de grup determină dezvoltarea empatiei și a inteligenței emoționale, a conștiinței de sine, autoreglării, motivației și abilităților sociale. Subiecții din lotul experimental au demonstrat abilități emoționale și sociale de nivel mai înalt decât cei din lotul de control, ei și-au îmbunătățit considerabil nivelul empatiei și al inteligenței emoționale.

Plecând de la rezultatele studiului, putem contura un profil psihocomportamental al viitorului student în psihologie. În acest profil așezăm drept trăsătură esențială empatia, mai exact, sensibilitatea la emoțiilor altora, evaluarea trăirilor unor persoane mai mult sau mai puțin cunoscute, capacitatea de a rezona emoțional la experiențele psihologice ale altora, tendința de a simpatiza, de a fi sociabil și de a fi capabil să ofere sprijin celor care au probleme.

## BIBLIOGRAFIE

1. Anderson, C., & Keltner, D. The role of empathy in the formation and maintenance of social bonds. In: *Behavioral and BrainSciences*. Nr 2, 2002, p. 21–22
2. Dafinoiu I., Varga, J. L. *Psihoterapii scurte, strategii, metode*. Iași: Polirom,2005.
3. Davis, M. H. *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press, 1996.
4. Dymond, R. PersonalityandEmpathy. In: *Journal of Consulting Psychology*. Nr 14, 1950, p.17–25.
5. Holdevici, I. *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*. București: Orizonturi, 2000.
6. Marcus, S. *Empatie și personalitate*. București: Atos, 1997.
7. Mehrabian, A., & Epstein, N. A measure of emotionalempathy. In: *Journal of Personality*, Nr 40, 1972, p. 525-543.
8. Minulescu, M. *Psihodiagnoza modernă. Chestionarele de personalitate*. București: Editura Fundației România de Măine, 2004
9. Roco, M. *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași: Polirom,2004
10. Rogers ,C.R. *A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut*. București: Trei, 2008.
11. Stomff, M., Jelescu, P. Psihocomportamentul empatic al studenților psihologi. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. Nr 2 (31), 2013, p. 1 – 11.

Primit 05.11.2013



## ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Скалозуб Т.И. Государственное учреждение: «Пивдэнноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», г. Одеса, Україна*

### Summary

#### **Diagnostic levels of readiness of the future teachers to work with fiction in preschools**

##### **T.I. Skalozub**

This article defines the criteria and indicators that are diagnostic tasks to determine the levels of readiness of the future teachers to work with fiction in preschool.

**Key words:** criteria, indicators, levels, future teachers, fiction.

##### **Резюме**

В статье определены критерии и показатели, представлены диагностические задания с целью выяснения уровней готовности будущих воспитателей к работе с художественной литературой в дошкольном учреждении.

**Ключевые слова:** критерии, показатели, уровни, будущие воспитатели, художественная литература.

**Постановка проблемы.** Реалии сегодняшнего дня показывают, что требования к профессионализму педагогических работников, и прежде всего воспитателей, значительно возросли. Современные исследования, посвященные проблемам подготовки будущих воспитателей, раскрывают довольно широкий спектр проблем. В частности, подготовка студентов к эстетическому воспитанию дошкольников средствами украинского народного декоративного искусства (А. Полищук), обучению дошкольников украинского языка (Т. Котик), педагогическому менеджменту (Г. Закорченняя) и самоменеджменту (В. Мусиенко-Репская) в дошкольном образовании; обучению технике чтения детей 6-7 лет (Н. Ковалева); в процессе педагогической практики (Е. Прохорова); народоведческой работе в дошкольном учреждении (на материале народной математики) (Л. Плетеницкая); формированию риторической культуры (В. Тарасова); воспитанию у дошкольников навыков здорового образа жизни (В. Нестеренко); педагогической поддержке детей дошкольного возраста (Н. Колосова); использованию компьютерных технологий в

организации познавательной деятельности старших дошкольников (И. Мардарова). В свою очередь, проблема формирования готовности будущих воспитателей к работе с художественной литературой изучена недостаточно.

**Цель исследования:** определить критерии, показатели, разработать методику диагностики уровней готовности студентов дошкольных факультетов к работе с художественной литературой.

**Изложение основного содержания.** Констатирующий этап исследования проводился с целью определения исходных уровней сформированности готовности студентов дошкольных факультетов к работе с художественной литературой. Критериями и показателями готовности будущих воспитателей к работе с художественной литературой выступили:

Когнитивный критерий с показателями:

- осведомленность будущих воспитателей с принципами отбора и ознакомления детей с художественными произведениями;
- знание украинских и зарубежных детских писателей;
- осведомленность с жанрами и текстами художественных произведений для детей.

Функционально-прогностический критерий с показателями:

- осведомленность студентов с методами, формами и приемами работы с художественной литературой в детском саду;
- умение планировать работу с художественной литературой с детьми;
- умение составлять конспекты занятий по художественно-речевой деятельности, сценарии праздников, театрализованных развлечений.

Оценочно-рефлексивный критерий с показателями:

- умение оценивать и анализировать конспекты занятий по художественно-речевой деятельности, сценарии праздников, театрализованных развлечений, планы воспитательной работы своих однокурсников (взаимооценка);
- умение оценивать результаты художественно-речевой деятельности и анализировать собственные конспекты занятий, сценарии праздников (самооценка).

Для определения исходного уровня готовности студентов к работе с художественной литературой, к каждому показателю в пределах выделенных критериев были подобраны серии заданий. Проиллюстрируем примерами диагностирующих заданий:

**Когнитивный критерий.**

**Показатель:** осведомленность будущих воспитателей с принципами отбора и ознакомление детей с художественными произведениями.

**Задание. Цель:** выяснить знания студентами принципов отбора и ознакомление детей с художественными произведениями.

**Форма выполнения:** письменная.

**Процедура выполнения:** студентам предлагались листы бумаги с таблицей, в которой нужно было заполнить две колонки: принципы отбора художественных произведений и принципы ознакомления детей с художественными произведениями.

**Показатель:** знание украинских и зарубежных детских писателей.

**Задание. Цель:** выяснить осведомленность студентов с украинскими и зарубежными детскими писателями.

**Форма выполнения:** письменно-устная.

**Процедура выполнения:**

Вариант I. Студентам предлагалось назвать известных им детских писателей:

- а) украинских детских писателей-классиков;
- б) украинских детских писателей современных;
- в) российских детских писателей классиков и современных;
- г) зарубежных детских писателей классиков и современных.

Вариант II. Студентам предлагалось ознакомиться с отрывками произведений для детей украинских, российских и зарубежных детских писателей и поэтов, и определить их автора и название произведения.

Вариант III. Студентам предлагалось рассмотреть портреты известных украинских, российских и зарубежных детских писателей и поэтов, и выбрать знакомые им личности. Было предложено портреты таких авторов: Т. Шевченко, Г. Бойко, Н. Забила, Л. Глебов, Марийка Пидгирянка, И. Блажкевич, А. Олесь, П. Тычина, И. Франко, В. Сухомлинский, П. Грабовский, М. Коцюбинский, К. Ушинский, Л. Костенко, П. Воронько, А. Пушкин, В. Сутеев, К. Чуковский, С. Маршак, С. Михалков, А. Барто, Х.К. Андерсен, Братья Гримм, Ш. Перро.

**Показатель:** Работа с жанрами и текстами художественных произведений для детей.

**Задание. Цель:** выяснить осведомленность с жанрами и текстами художественных произведений для детей.

**Форма выполнения:** устная.

**Процедура выполнения:** а) студентам было предложено назвать все жанры художественной литературы, рекомендуемые для работы с детьми. Привести примеры каждого жанра (по три текста).

б) определить жанр представленных произведений. Было предложено произведения таких жанров как: поговорка, загадка, пословица, считалка, колыбельная, дразнилка, мирилка.

в) предложено таблицу, в которой нужно было заполнить колонку с названием «жанр художественного произведения».

### **Функционально-прогностический критерий**

**Показатель:** осведомленность студентов с формами, методами, приемами работы с художественной литературой в детском саду.

**Задание. Цель:** выявить осведомленность студентов с формами, методами, приемами работы с художественной литературой в детском саду.

**Форма выполнения:** письменная.

**Процедура выполнения:** Заполните, предоставленные бланки:

1. Виды занятий по разделу «Художественная литература», «Художественно-речевая деятельность».

Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа

2. Приёмы активизации детей на занятиях по художественной литературе

Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа

3. Структура занятия: чтение художественных произведений

Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа

**Показатель:** умение планировать работу с художественной литературой с детьми, как на занятиях, так и в повседневной жизни.

**Задание. Цель:** выявить умение планировать работу с художественной литературой с детьми на занятиях и в повседневной жизни.

**Форма выполнения:** письменная.

**Процедура выполнения:** среди представленных ответов выбрать правильный.



1. Подчеркнуть правильный ответ. Как часто нужно планировать занятия по художественной литературе: один раз в неделю, два раза в неделю, три раза в неделю, четыре раза в неделю, каждый день.
2. Подчеркнуть правильный ответ. Как часто рекомендуется планировать вечера загадок (устного народного творчества): три раза в год, один раз в полугодие, раз в год, каждый квартал, каждый месяц, каждую неделю.
3. Как часто нужно планировать литературные утренники или вечера: один–два раза в неделю, один–два раза в месяц, один–два раза в квартал, один–два раза в год.
4. Как часто нужно планировать заучивание стихов: два раза в неделю, один раз в неделю, один раз в месяц, три раза в год, один раз в квартал.

**Показатель:** умение составлять конспекты занятий по художественной литературе, сценарии праздников, театрализованных развлечений.

**Задание. Цель:** выявить умение составлять конспекты занятий по художественно-речевой деятельности, сценарии праздников, театрализованных развлечений.

**Форма исполнения:** письменная.

**Процедура выполнения:**

1. Составить план-конспект занятия по художественной литературе для детей младшего дошкольного возраста «Рассказ украинской народной сказки «Репка».
2. Составить план-конспект занятия по художественной литературе для детей старшего дошкольного возраста «Беседа о писателе».
3. Разработать план-сценарий литературного праздника для детей старшего дошкольного возраста, посвященного творчеству Н. Забилы.

**Оценочно-рефлексивный критерий с показателями**

**Показатель:** умение оценивать конспекты занятий по художественной литературе, сценарии праздников, театрализованных развлечений, планы учебно-воспитательной работы.

**Задание. Цель:** выявить умение оценивать конспекты занятий по художественной литературе, сценарии праздников, театрализованных развлечений, планы учебно-воспитательной работы.

**Форма исполнения:** письменная.

**Процедура выполнения:**

1. Студентам предлагалось обменяться друг с другом конспектами занятий и написать аннотированную рецензию.

2. Провести взаимопроверку конспектов занятий, мотивировать выставленные оценки.

**Показатель:** умение оценивать результаты художественно-речевой деятельности.

**Задание. Цель:** выявить умение оценивать результаты своей художественно-речевой деятельности (самооценка).

**Форма исполнения:** письменная.

**Процедура выполнения:**

1. Студентам предлагалось заполнить карточку самооценки своих знаний по методике работы с художественной литературой, и их готовности к работе с художественной литературой в детском саду.

Проанализируем полученные данные по каждому критерию отдельно. Результаты выполнения заданий когнитивного критерия оценивались по системе получения баллов в пределах каждого показателя. Правильное выполнение задач по каждому показателю оценивалось 10 баллами. Следовательно, максимальный количественный показатель по когнитивному критерию составил – 30 баллов. Было выделено 3 степени осведомленности студентов с теоретическим материалом по работе с художественной литературой: высокая – 25–30 баллов, средняя – 19–24 балла, низкая – ниже 15 баллов.

Выяснилось, что наибольшее количество студентов как в ЭГ – 73%, так и в КГ – 71%, имеют низкий уровень готовности к работе с художественной литературой в детском саду по когнитивному компоненту. Средний уровень продемонстрировали 23% студентов КГ и ЭГ. Только в 4% студентов ЭГ и 6% КГ – диагностирован высокий уровень проявления когнитивного компонента.

Для определения степени проявления первого показателя функционально-прогностического критерия (осведомленность студентов с методами, формами и приемами работы с художественной литературой в детском саду) студентам было предложено выбрать правильный ответ в двух тестовых заданиях и заполнить бланки с рядом диагностических заданий. Студенты получали 1 балл за каждое правильно выполненное задание. Максимальное количество баллов – 7. Система оценки их знаний происходила по следующей шкале:

– 6–7 баллов получили студенты, у которых были выявлены знания видов занятий по художественной литературе; приемов активизации детей на занятиях; структуры занятий чтения художественных произведений и заучивания стихотворений для младшей, средней и старшей групп – высокая степень;

– 4–5 балла – выявилось у студентов, которые полностью заполнили бланки с диагностическими заданиями относительно методов, форм и приемов работы с художественной литературой в детском саду, полученные результаты были неточными – средняя степень;

– 1–2 балла – получили студенты, которые не смогли заполнить бланки с рядом диагностических задач, выполнили только два тестовых задания по приёмам работы с художественной литературой – низкая степень.

Относительно степени проявления второго показателя (умение планировать работу по художественной литературе с детьми дошкольного возраста) функционально–прогностического критерия, студентам было предложено выбрать правильный ответ в четырех тестовых заданиях.

Система оценивания заданий студентов проходила по 4-х бальной шкале.

– 4 балла получили студенты, показавшие знания планирования занятий по художественной литературе, вечеров украинских загадок, литературных утренников или вечеров и заучивания стихов – высокая степень;

– 2–3 балла получили студенты, которые выявили знания планирования занятий по художественной литературе и вечеров загадок – средняя степень;

– 1 балл – получили студенты, не точно знающие о планировании только занятий художественной литературы – низкая степень.

С целью определения степени проявления следующего показателя (умение составлять конспекты занятий по художественной литературе и художественно-речевой деятельности, сценарии праздников, театрализованных развлечений) функционально–прогностического критерия, использовалась такая система оценки:

– 3 балла получили студенты, которые составили план-конспект занятия по художественной литературе для детей младшего дошкольного возраста, план-конспект занятия по художественной литературе для детей старшего дошкольного возраста и план–сценарий литературного праздника для детей старшего дошкольного возраста – высокая степень;

– 2 балла – составление двух планов-конспектов занятий по художественной литературе – средняя степень;

– 1 балл – разработка одного плана-конспекта занятия по художественной литературе – низкая степень.

Итак, высокая степень готовности к работе с художественной литературой и художественно-речевой деятельности в дошкольном учреждении (по

функционально–прогностическому критерию), как в ЭГ, так и в КГ, продемонстрировали только 5% студентов. Средней степени в ЭГ достигли 19%, в КГ – 20% студентов. К низкой степени отнесены 76% студентов КГ и 75% – ЭГ.

Рассмотрим выполнение заданий студентами оценочно-рефлексивного критерия. Правильное выполнение заданий по каждому показателю оценивалось 10 баллами. Максимальное количество баллов по двум показателям – 20 баллов. Распределение баллов по степеням:

– 17–20 баллов – студенты проявляют умение оценивать конспекты занятий по художественной литературе и художественно-речевой деятельности, сценарии праздников, театрализованных развлечений, планы учебно-воспитательной работы; проводят взаимопроверку конспектов занятий, мотивируют выставленные оценки; проявляют умение объективно оценивать результаты художественно-речевой деятельности - высокая степень;

– 10–16 баллов – студенты не всегда могут адекватно оценить, проанализировать конспекты занятий по художественной литературе и художественно-речевой деятельности, сценарии праздников, театрализованных развлечений, планы учебно-воспитательной работы; оценить результаты художественно–речевой деятельности и анализировать собственные конспекты занятий, сценарии праздников - средняя степень;

– Ниже 9 баллов – студенты не могут адекватно оценить и проанализировать конспекты занятий по художественной литературе и художественно-речевой деятельности, сценарии праздников, театрализованных развлечений, планы учебно-воспитательной работы; оценить результаты художественно-речевой деятельности и анализировать собственные конспекты занятий, сценарии праздников - низкая степень.

Таким образом, было выявлено, что большинство студентов как ЭГ – 73%, так и КГ – 69%, имеют низкую степень готовности к работе с художественной литературой в дошкольном учреждении (по оценочно–рефлексивному критерию). Средняя степень выявлена у 20% студентов ЭГ и в 23% – КГ. Высокая степень была диагностирована у 7% испытуемых ЭГ и 8% – КГ.

По результатам выполнения серии заданий по каждому критерию были выявлены общие уровни готовности будущих воспитателей к работе с художественной литературой в дошкольном учреждении, которые представлены в таблице.

*Таблица*

**Уровни готовности будущих воспитателей к работе с художественной литературой в дошкольном учреждении**

Критерий	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Э Г	К Г	ЭГ	КГ	Э Г	К Г
Когнитивный	4	6	23	23	73	71
Функционально– прогностический	5	5	19	20	76	75
Оценочно- рефлексивный	7	8	20	23	73	69
Общий показатель	5	6	21	22	74	72

По данным таблицы, высокий уровень готовности будущих воспитателей к работе с художественной литературой в дошкольном учреждении показали 6% студентов в ЭГ и 5% – КГ. Средний уровень был определен у 22% студентов ЭГ и в 21% – КГ. К низкому уровню исследуемой готовности отнесены 72% студентов ЭГ и 74% – КГ.

Проиллюстрируем результаты констатирующего среза на рис. 1. Из рисунка видно, что результаты диагностики уровней готовности к работе с художественной литературой в дошкольном учреждении студентов экспериментальной и контрольной групп почти не отличаются между собой. Так, к низкому уровню в контрольной группе были отнесены 72% и в экспериментальной – 74%, разница данных относительно среднего и низкого уровня составила 1%.

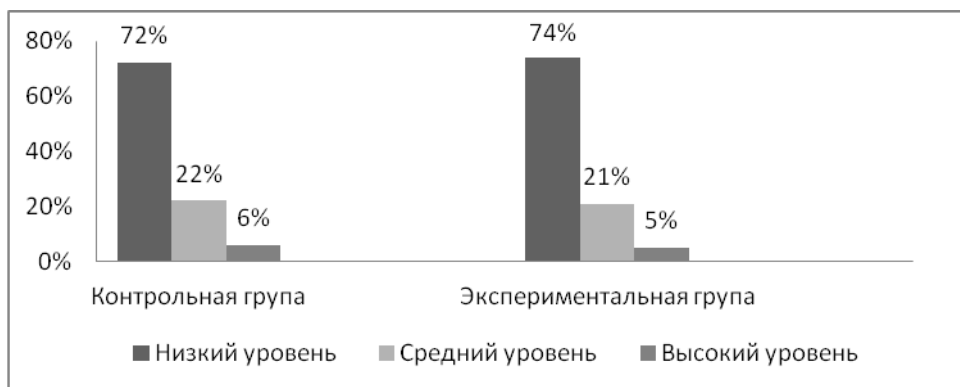


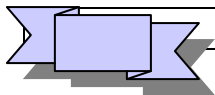
Рис. 4. Диаграмма уровней готовности будущих воспитателей к работе с художественной литературой в дошкольном учреждении

**Выводы.** Обобщая результаты констатирующего этапа эксперимента, пришли к выводу, что у подавляющего большинства студентов контрольной и экспериментальной групп готовность к использованию художественной литературы оказалась сформированной на низком уровне, что вызвало необходимость разработки и апробации методики реализации педагогических условий готовности воспитателей к работе с художественной литературой в дошкольном учреждении.

#### **Литература**

1. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А.Богуш, Н.Гавриш, Т. Котик. – К.: Видавничий дім «Слово», 2006. – 304 с.
2. Лупандин В.И. Математические методы в психологии: учеб. пособ. / В.И. Лупандин. – Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 2009. – 175 с.
3. Путляева Л.В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. – М., 1990. – 170с.

Primit 26.11.2013.



## Studiu teoretico-experimental asupra gemenilor.

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

*Tabora Diana*, master în psihologie

### Summary

This article presents the results of a theoretical and empirical research on twins' development. In experimental study were include 25 couples of twins: 13 monozygotic couples and 12 fraternal couples from 14 to 26 years. As results of study the psycho-social development of monozygotic couples and dizygotic couples was described and comparatively analyzed.

### Rezumat

În acest articol sunt expuse rezultatele unui studiu teoretico-experimental privind dezvoltarea gemenilor. Sunt prezentate rezultatele experimentului de constatare în care au participat 25 de cupluri de gemeni: 13 cupluri monozigote și 12 cupluri dizigote, cu vârsta cuprinsă între 14-26 ani. Drept urmare a realizării studiului au fost evidențiate, descrise și analizate în plan comparativ particularitățile psiho-sociale de dezvoltare ale cuplurilor de gemeni monoziгоți și dizigoți.

**Cuvinte-cheie:** gemeni, cupluri de gemeni, gemeni monoziгоți, gemeni dizigoți, particularități psiho-sociale, ereditate, mediu social.

Problema eredității și mediului social ca factori determinanți în procesul de dezvoltare psihică și formare a personalității a fost și rămâne o problemă de semnificație majoră în știința psihologică. Studiul gemenilor ne permit să vorbim despre faptul cum genele interacționează cu mediul, elucidând influența genelor și a mediului – a naturii și a educației în procesul de dezvoltare a individului, în devenirea lui ca personalitate. Dezvoltați dintr-un singur ovul fertilizat despărțit în două, gemenii identici au practic același cod genetic. Diferențele ce apar se datorează factorilor de mediu. Alternativ, comparând experiențele gemenilor identici cu ale celor fraternali, născuți din ovule diferite, și cu circa jumătate din ADN în comun, cercetătorii studiază în ce măsură genele influențează procesul de dezvoltare. Dacă gemenii identici tind să aibă aceeași boală mai des decât cei fraternali, atunci vulnerabilitatea la boli trebuie să fie cauzată, cel puțin parțial, de ereditate. Cele două direcții de studiu – diferențele dintre gemenii identici, pentru identificarea influenței mediului, și comparațiile între ei și cei fraternali, pentru măsurarea rolului eredității – sunt esențiale pentru înțelegerea întrepătrunderii naturii și educației în formarea personalității, a comportamentului.

Ideea de a măsura influența eredității în procesul de dezvoltare psihică folosind gemenii a apărut încă în anul 1875 și aparține biologului englez Francis Galton.

Originea gemenilor constituie un interes aparte pentru cercetători, mecanismul prin care se dezvoltă - fiziologia și evoluția organismului începând cu fertilitatea. Când doi indivizi provin din același ovul fertilizat avem de-a face cu gemeni monozigotici. Prima diviziune obișnuită dinăuntrul oului este cea care dă naștere celor două părți primitive ale noului organism (partea stângă și partea dreaptă) însă, când această diviziune merge prea departe, ea dă naștere la două jumătăți separate prin simplă scindare conform figurii lui Shelds.

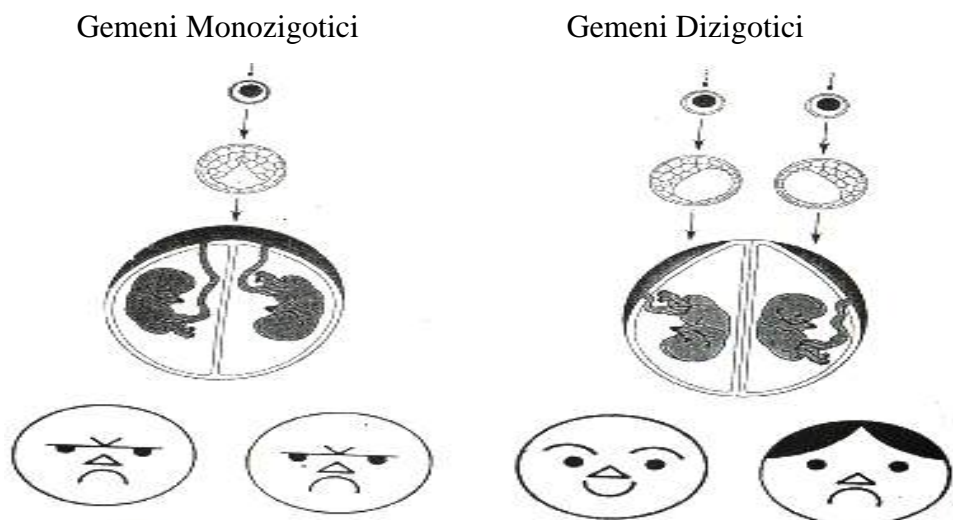


Fig.1. Reprezentarea gemelogenezei. (Shield, 1969)

Gemenii pot fi: monoziгоți sau univitelini (dintr-un singur ou; vitelus în latină înseamnă “bănuțul” din ou) și dizigoți sau bivitelini.

Gemenii monoziгоți sunt rezultatul diviziunii unui singur ou (zigot), care s-a format dintr-un ovul și un spermatozoid. În acest fel se formează doi copii care au același echipament genetic. Gemenii dizigoți sunt rezultatul fecundării a două ovule cu doi spermatozoizi. Ei sunt frați și surori născuți în același timp.

Gemenii monoziгоți sunt întotdeauna de același sex. Ei sunt atât de asemănători încât pot fi considerați un individ în două exemplare. Cei dizigoți pot fi de același sex sau de sexe diferite. Ei nu seamănă mai mult decât frații obișnuiți.

Mai rar se nasc 3 - 4 sau și mai mulți copii deodată. Între ei pot fi gemeni și mono - și dizigoți. Sunt cazuri în care gemenii au organismele neseperate. Aceștia se numesc gemeni siamezi.

Pentru rigurozitatea și corectitudinea cercetărilor, experimenterii au elaborat mai multe metode de diferențiere a gemenilor monozigotici de cei dizigotici:

1. Metoda diagnosticului obsterical;



2. Metoda diagnosticului polisimptomatic;
3. Metoda diagnosticului monosimptomatic;
4. Alte metode.

Sunt, de asemenea, cunoscute metode de analiză a datelor gemelare:

1. Metoda comparației interzigotice;
2. Metoda comparației gemenilor monozigotici;
3. Metoda concordanței - discordanței;
4. Metoda analizei varianței gemelare medii și a varianței gemelare încrucișate;
5. Metoda analizei varianței gemelare multiple;
6. Metoda genetic - biometrică.

Variabilele mediu - ereditate prezintă două dintre cele mai studiate aspecte în formarea personalității. Gemenii monozigotici crescuți în medii separate prezintă un material de studiu valoros pentru cercetători. Printre cele mai cunoscute studii asupra gemenilor sânt cele a lui Burt și Roe (1949), Newman, Freeman, Holzinger (1937), Burks (1949), Shields (1962) ș.a. [1].

Capacitățile intelectuale la MZ și DZ au fost studiate începând cu observațiile lui F. Galton (1875). Cercetătorul a dus observări vizând abilitățile intelectuale și personalitatea a 32 perechi de gemeni MZ și 20 DZ. El a constatat că DZ prezentau diferențe intracuplu în oricare din aspectele psihologice, iar gemenii MZ prezentau o similitudine extraordinară. Galton a constatat că asemănările din caracteristicile mentale ale MZ tind spre diminuare cu timpul și că educația are o importanță în sensul diferențierii lor crescânde. Spre deosebire de MZ, DZ nu i-au apărut mai asemănători decât frații și surorile obișnuite și nici nu au devenit mai asemănători prin faptul că au trăit în același mediu.

Thorndike a studiat inteligența la gemeni în anul 1905. Cercetările au fost realizate asupra 50 de perechi de gemeni de vârstă școlară. Cercetătorul a ajuns la concluzia că similitudinea gemenilor este de două ori mai mare decât a fraților obișnuiți. Similitudinea gemenilor nu crește cu vârsta, ci dimpotrivă descrește: gemenii în început de adolescență și în pragul ei (cei de 12-14 ani) nu sânt mai similari decât cei preadolescenți (11 ani).

Cercetările lui Merriman privind inteligența gemenilor în dependență de variabilele vârstă și sex au arătat că nu există diferențe datorate vârstei, experienței sau mediului comun.

Lauterbach C. E. (1925) în urma unui studiu extins pe 220 perechi de gemeni (149 unisex și 71 perechi bisex) a ajuns la concluziile că asemănarea în gradul de inteligență este mai înaltă la gemeni decât la frații mono-născuți, mai înaltă la gemenii unisex decât printre cei de

sex diferit. Gemenii mai vârstnici nu prezintă un grad mai mare de asemănare în comparație cu cei mai tineri.

Popenoe în 1922 a studiat două gemene MZ dezvoltate separat din SUA. Surorile Jessie și Bessie, care au fost separate la două săptămâni după naștere nu s-au cunoscut până la vârsta de 18 ani. Autorul a evidențiat asemănări remarcabile ce persistau între surori. Ele au crescut în medii sociale diferite: familia în care a crescut J. era mai înstărită și ea a putut urma școala secundară în vreme ce B. a urmat doar patru ani de școală. În contradicțiile cu diferențele de mediu, surorile au avut doar 2 puncte diferență la testele " Army Alpha" și "Otis" de inteligență. Geamăna B a rezolvat mai bine testele decât geamăna J. În urma acestui rezultat s-a conchis că dezvoltarea inteligenței este determinată ereditar.

Unul dintre cele mai valoroase studii gemelare a fost realizat de Newman și Gardner în perioada războiului (1940), asupra a patru gemeni de 25 ani. Acesta este singurul caz de cvadruplete care au urmat colegiul și l-au absolvit ca grup complet. În grupul de cvadruplete era o pereche MZ (nici la 25 de ani, nu puteau fi deosebite) și una DZ. La testele de inteligență monozigotele Mona și Roberta au obținut coeficienți de inteligență foarte apropiați între ei ca valori, în timp ce Leota și Marry au obținut cote mai mici.

Newman, Freeman și Holzinger au studiat inteligența a două grupe de gemeni MZ, un grup de gemeni crescuți împreună și altul separat. Autorii au constatat o asemănare foarte mare în gradul de inteligență pentru 50 de perechi de gemeni identici MZ, crescuți împreună. Gemenii DZ nu se asemănau mai mult în comparație cu frații sau surorile obișnuiți, crescuți în aceeași familie. Rezultatele acestor studii au demonstrat că asemănarea gemenilor identici crescuți împreună este aproape aceeași la o retestare după o lună; gemenii fraternali DZ nu sânt mai asemănători decât frații negemeni, obișnuiți; gemenii identici MZ crescuți aparte în ambianțe diferite, sunt mai asemănători decât fraternalii sau frații obișnuiți crescuți în aceeași familie.

În Anglia s-au publicat studii valoroase asupra gemenilor MZ crescuți în medii sociale diferite. Autorii studiilor: J. Shields (1962) asupra a 44 perechi de gemeni, C. Burt (1960) asupra 53 perechi de gemeni. În studiul său, Shields a utilizat ca metodă de cercetare teste verbale și nonverbale de inteligență, considerând că testele nonverbale pot măsura mai bine capacitățile naturale ale gemenilor. Rezultatele investigațiilor au demonstrat că gemenii MZ crescuți împreună ating coeficientul de inteligență 100, pe când MZ-ții separați nu au atins acest nivel. În general rezultatele lui Shields au arătat că nu în fiecare caz, gemenii crescuți în mediu comun prezintă cea mai strânsă asemănare, deși aceasta ar fi de așteptat. Investigația a

arătat că gemenii MZ crescuți în medii sociale diferite se aseamănă mai mult ca nivel de inteligență, extroversiune și neuroticism, decât MZ crescuți în același mediu.

C. Burt (1966) a generalizat datele cercetărilor proprii îndelungate asupra gemenilor MZ și DZ. Autorul formulează concluzia că: gemenii MZ tind să prezinte o capacitate medie mai scăzută a inteligenței decât copiii obișnuiți din aceleași pături sociale. Burt a obținut o corelație ridicată a inteligenței gemenilor MZ chiar dacă au fost crescuți separat în comparație cu DZ crescuți împreună.

Cercetări asupra personalității gemenilor nu sânt numeroase, iar testările folosite nu au fost repetate.

Cattile în cercetările sale a studiat 52 perechi de gemeni MZ, 32 perechi DZ, 91 perechi frați crescuți împreună, 31 perechi frați crescuți separat, 36 copii neînruđiți crescuți împreună și 270 copii din populația generală. Au fost studiate 11 trăsături de personalitate incluzând și inteligența ca a 12-a trăsătură. Rezultatele cu privire la varianțele și proporțiile lor în fiecare trăsătură sunt prezentate în dependență de:

- diferențele de familie;
- diferențele de ereditate din familie;
- diferențele de mediu dintre familii;
- diferențele de ereditate dintre familii.

Autorul a stabilit că influențele mediului sunt de 4 ori mai mari decât ereditatea pe interiorul familiilor și aproape de 2 ori mai importante în comparație cu ereditatea dintre familii. Conform opiniei clinicienilor, acest lucru nu este surprinzător deoarece evenimentele intrafamiliale indicate aici sânt acele experiențe timpurii pe care se pune accentul în lucrările psihanaliztilor.

În cadrul cercetării noastre am încercat să studiem particularitățile de dezvoltare a cuplurilor de gemeni, lucrarea dată, fiind una din primele în psihologia autohtonă. Drept obiectiv major pentru cercetarea experimentală a fost studierea asemănărilor și deosebirilor în cuplurile de gemeni și descrierea particularităților psiho-sociale ale gemenilor.

Drept instrumente psihologice au fost administrate:

- Chestionarul de personalitate FPI-B.
- Tehnica proiectivă "Animalul inexistent".
- Tehnica proiectivă "Desenul familiei".
- Scala Rosenberg de evaluare a stimei de sine.
- Chestionarul de personalitate Eysenk

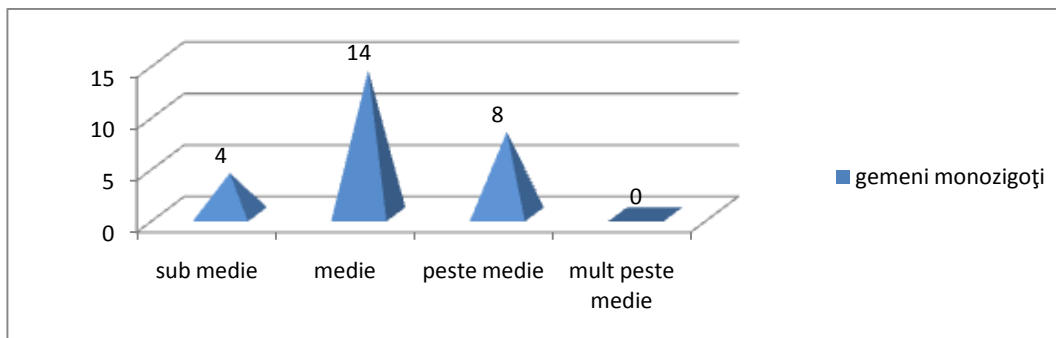
- Chestionarul de maturitate emoțională Friedman
- Matricile Progressive Raven.
- Chestionar de diferențiere a cuplurilor de gemeni.
- Chestionarul de personalitate 16 PF Cattell ( forma a și C)

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 25 de cupluri de gemeni, 13 cupluri monozigote și 12 cupluri dizigote, cu vârsta cuprinsă între 14-26 ani.

În cadrul studiului realizat am obținut informații detaliate privind gemenii: grupul de monoziгоți a fost constituit din 26 de persoane – 13 perechi de gemeni: 16 fete și 10 băieți. Grupul de dizigoți - 24 de persoane – 12 perechi de gemeni: 13 fete și 11 băieți. Majoritatea (19 persoane) gemenilor din grupul monoziгоților și (20 de persoane) din grupul gemenilor dizigoți trăiesc în mediul urban, iar 7 gemeni monoziгоți și 4 gemeni dizigoți trăiesc în mediul rural. O bună parte a gemenilor ce fac parte din grupul monoziгоților (18 persoane) și 16 subiecți din grupul dizigoților au studii superioare, studii liceale au 7 din cele 13 perechi de gemeni monoziгоți și 7 dintre cele 12 perechi a gemenilor dizigoți, doar câte unul din ambele grupe au studii superioare incomplete (colegiu). Dintre cele 26 de persoane din grupa gemenilor monoziгоți 10 persoane au avut/ au o reușită școlară bună, opt dintre gemenii au o reușită medie, șase dintre ei – foarte bună și doar două persoane au avut/au o reușită școlară mică. Iar dintre cele 24 de persoane din grupa dizigoților 10 persoane au avut/ au o reușită școlară bună, opt dintre gemenii au o reușită medie și șase dintre ei – foarte bună. 13 perechi de gemeni monoziгоți au următoarele grupe sanguine: 6 subiecți au grupa a II-a pozitivă, câte 4 persoane au grupa sanguină I pozitivă, I negativă, III pozitivă și a IV-a pozitivă, nici un subiect nu are grupa sanguină a III negativă și doar câte două persoane au grupa a II negativă și a IV negativă. Cele 12 perechi de gemeni dizigoți au următoarele grupe sanguine: 11 subiecți au grupa I pozitivă, 7 dintre ei – II pozitivă și câte 3 persoane au grupa I negativă și a III- a pozitivă. Dintre cei 26 de subiecți a grupului de gemeni monoziгоți - 8 au ochii căprui, câte 6 dintre aceștia sunt cu ochii albaștri, verzi și cafenii. Grupul de gemeni dizigoți: 11 au ochii căprui, 8 au ochii cafenii, trei dintre cele 12 perechi de gemeni au culoarea ochilor albaștri și doi dintre aceștia au culoarea ochilor verzi. Una dintre cele 13 perechi de gemeni monoziгоți susține că tot timpul au fost confundați cu sora / fratele geamăn, 3 au răspuns – des și marea majoritate a acestora (22 subiecți) susțin că prietenii, rudele îi confundă. Grupa gemenilor dizigoți susțin că patru dintre cele 12 perechi de gemeni dizigoți au fost confundați cu sora/fratele geamăn când erau mici și marea majoritate a acestora (20 subiecți) susțin că prietenii, rudele nu-i confundă. Aproape toți din 26 de gemeni monoziгоți - 24 de persoane

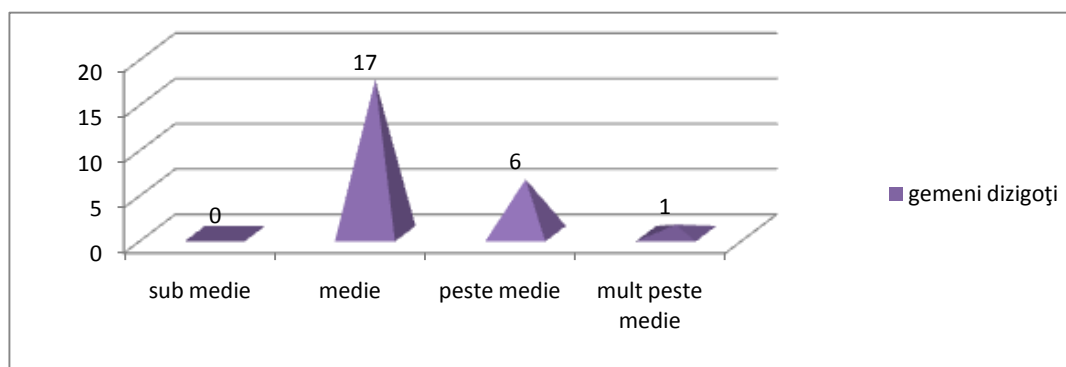
locuiesc împreună și doar 2 persoane trăiesc separat. O mare parte dintre cei 24 de gemeni dizigoți - 18 persoane - locuiesc împreună și doar 6 persoane locuiesc separat.

În continuare v-om prezenta rezultatele studiului experimental și concluziile de bază.



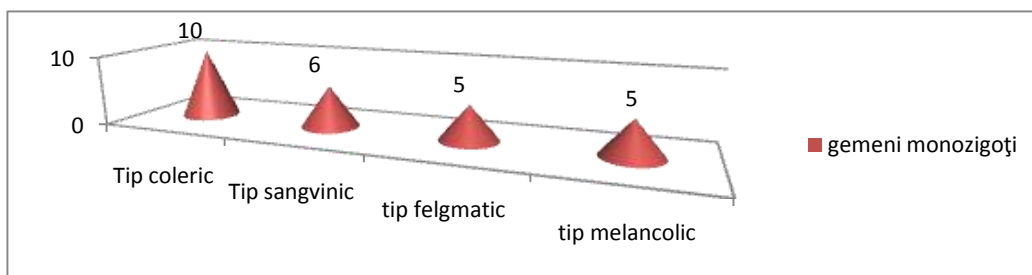
**Fig. 1. Frecvența răspunsurilor subiecților din grupul gemenilor monoziigoți la testul de inteligență Raven.**

Patru dintre subiecți au un punctaj ce îi plasează în categoria grad de inteligență mai jos de mediu și 8 gemeni monoziigoți au inteligență peste nivelul mediu; 14 subiecții au înregistrat valori ce indică un nivel mediu al inteligenței după clasificarea propusă de Raven pentru testul de inteligență.



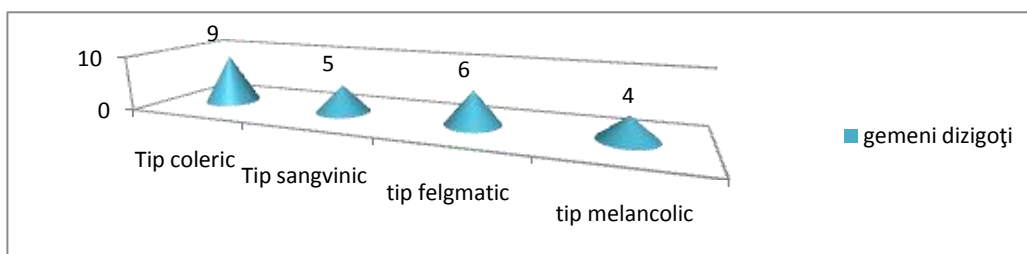
**Fig. 2. Frecvența răspunsurilor subiecților din grupul gemenilor dizigoți la testul de inteligență Raven.**

Din grupul dizigoților ( 24 gemeni) nici un subiect nu a obținut un punctaj care ar indica nivelul sub medie a gradului de inteligență; un subiect din 24 este cu nivel înalt de inteligență; șase au un grad de inteligență peste nivelul mediu; 18 persoane au grad mediu de inteligență.



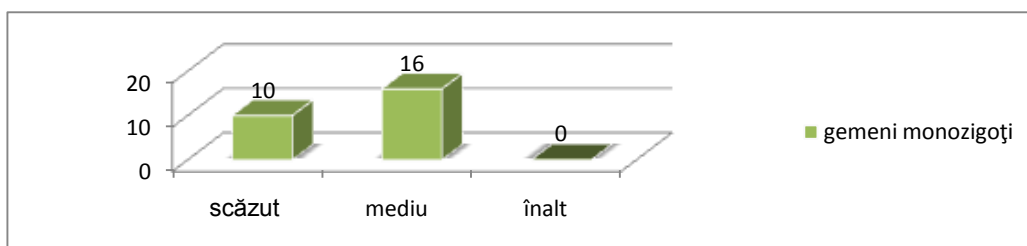
**Fig. 3. Frecvența răspunsurilor subiecților din grupul gemenilor monoziгоți la testul de personalitate Eysenck.**

Cinci din 26 de subiecți din grupul gemenilor monoziгоți au un temperament preponderent flegmatic; cinci au un tip de temperament preponderent melancolic; șase dintre ei au un tip de temperament preponderent sangvinic; 10 persoane sunt deținătorii unui tip de temperament preponderent coleric.



**Fig. 4. Frecvența răspunsurilor subiecților din grupul gemenilor dizigiгоți la testul de personalitate Eysenck.**

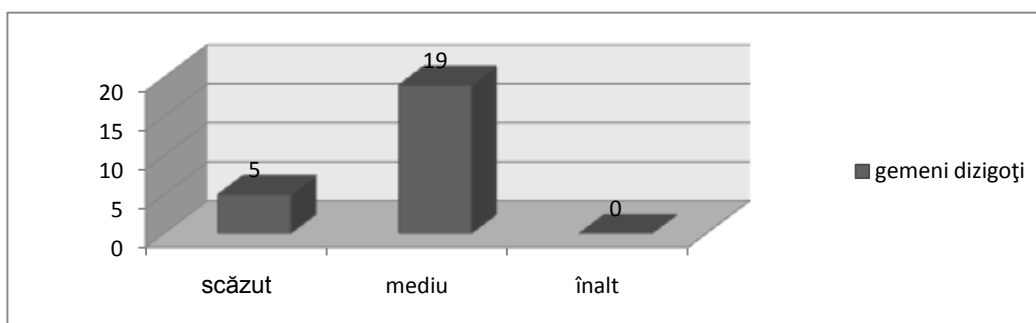
Patru din 24 de subiecți ce fac parte din grupul gemenilor dizigiгоți au temperament de tip preponderent melancolic; cinci au un tip preponderent sangvinic al temperamentului; șase persoane au temperament preponderent flegmatic; 9 subiecți au temperament preponderent coleric.



**Fig. 5. Frecvența răspunsurilor subiecților din grupul gemenilor monoziгоți la testul Rosenberg.**

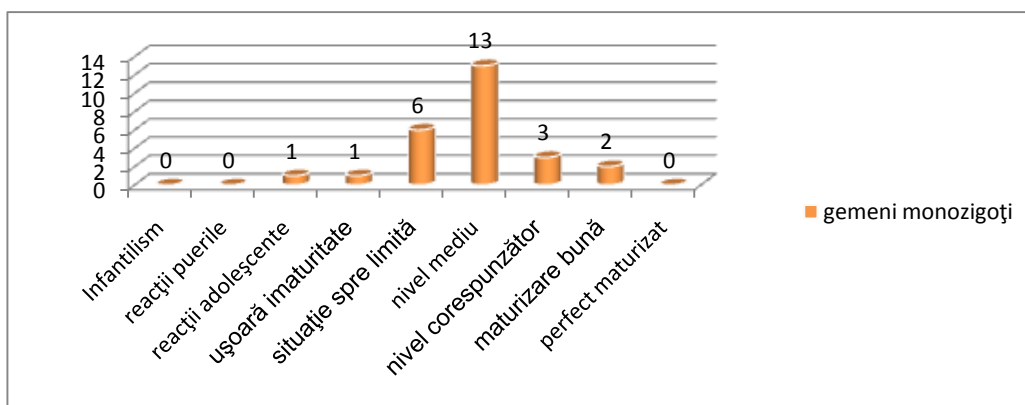
Stima de sine este una dintre dimensiunile fundamentale ale personalității. Ea se referă la raportul pe care îl are fiecare cu el însuși. Este o judecată despre noi înșine, vitală pentru

propriul nostru echilibru psihic. Datele pe care le-am obținut ne permit să constatăm că nici unul din cei 26 de subiecți ce fac parte din grupul gemenilor monoziagoți nu au o stima de sine de nivel înalt; zece subiecți au stima de sine manifestată la nivel scăzut; 16 gemeni din acest grup au stimă de sine la nivel mediu de manifestare.



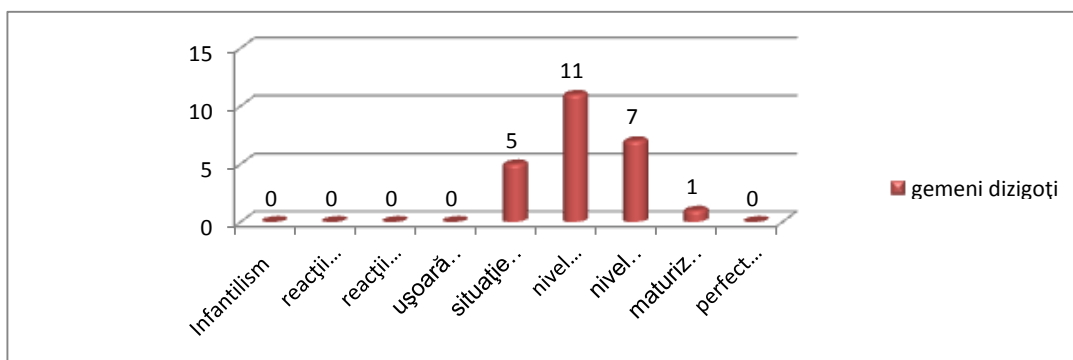
**Fig. 6. Frecvența răspunsurilor subiecților din grupul gemenilor dizigoți la testul Rosenberg.**

Pentru subiecții din grupul gemenilor dizigoți am primit următoarele rezultate: nici un subiect nu a fost diagnosticat cu nivel înalt al stimei de sine. Cinci dintre cei 24 de subiecți manifestă stima de sine la nivel scăzut și 19 persoane – la nivel mediu.



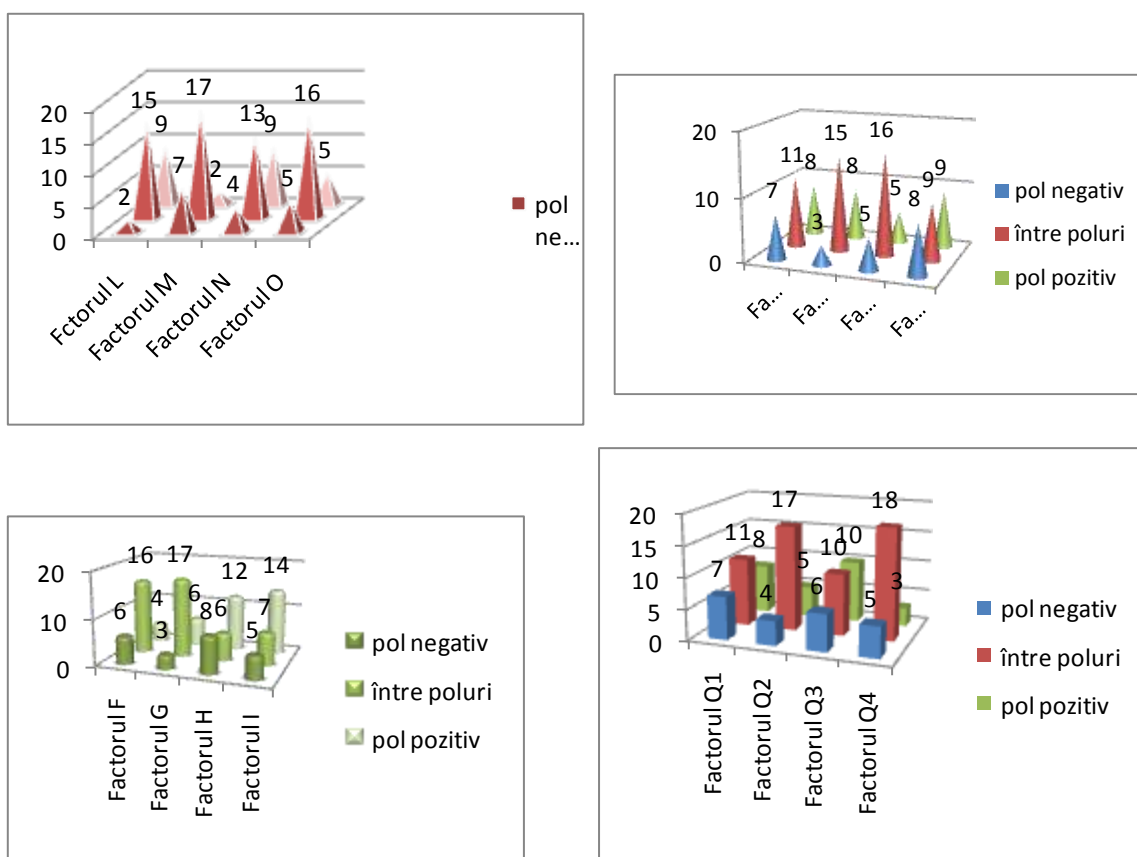
**Fig. 7. Frecvența răspunsurilor subiecților din gr. gemenilor monoziagoți la t. Freudmann.**

Testul Freudmann permite determinarea maturității emoționale a subiecților. Datele obținute ne permit să constatăm că nici unul dintre cei 26 de subiecți din grupul gemenilor monoziagoți nu au maturitate emoțională la nivelul caracteristic pentru infantilism, perfect maturizat emoțional, reacții infantile și reacții puerile. Câte un subiect sunt diagnosticați cu nivel al maturității emoționale caracteristic pentru imaturitate ușoară emoțională și reacții adolescente; doi subiecți au maturitate emoțională bună; trei au atins nivelul maturității emoționale corespunzătoare; șase subiecți manifestă maturitate emoțională situată spre limită cu tendința spre dezechilibru; 13 subiecți posedă un nivel mediu de maturitate emoțională.



**Fig. 8. Frecvența răspunsurilor subiecților din grupul gemenilor dizigoți la t. Freidmann.**

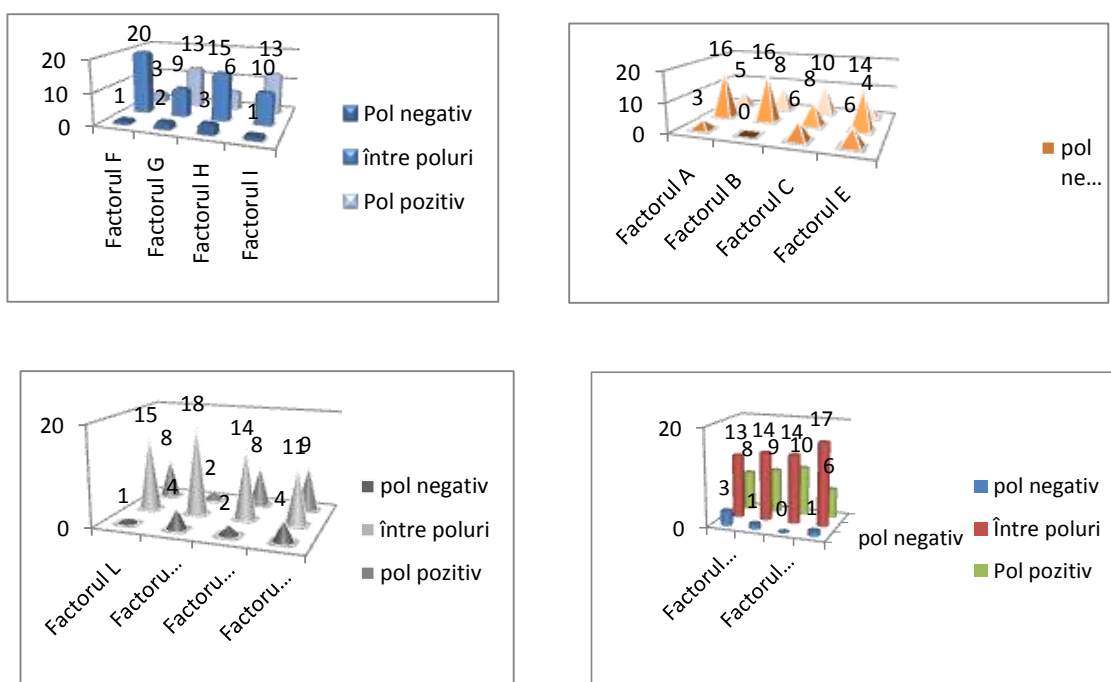
Gemenii dizigoți la acest test au obținut rezultate care ne permit să constatăm că nici unul dintre subiecți nu a fost diagnosticat cu maturitate emoțională la nivel perfect maturizat emoțional, ușoară imaturitate emoțională, reacții adolescente / imature, reacții infantile / puerile, infantilism. Unul din gemeni posedă maturitate emoțională bună; cinci subiecți sunt cu maturitate emoțională de limită, tendință spre dezechilibru; șapte subiecți au o maturitate emoțională corespunzătoare; 11 persoane au un nivel mediu al maturității emoționale.



**Fig. 9. Rezultatele subiecților - gemeni monoziigoți la testul 16 PF Cattell.**



În figura 9 sunt prezentate rezultatele obținute de gemenii monoziagoți la testul 16 PF Cattell.



**Fig. 10. Rezultatele subiecților - gemeni dizigoți la testul 16 PF Cattell.**

Drept urmare a prelucrării statistice a rezultatelor la chestionarul 16 PF Cattell am obținut diferențe statistice semnificative după testul U Mann-Whitney ( $p = 0,05$ ) între cele două eşantioane la următorii factori: Factorul G - subiecții ce fac parte din grupul gemenilor dizigoți sunt persoane cu un supraeu puternic, sunt mai conștiincioase, perseverente, responsabile, ordonate, consecvente, atente la oamenii și lucrurile din jur, respectuoase, cu o mai bună capacitate de concentrare în comparație cu cei din grupul gemenilor monoziagoți; Factorul Q2 – subiecții din grupul gemenilor dizigoți sunt mai raționali, capabili să ia decizii independente în comparație cu cei din grupul gemenilor monoziagoți; Factorul Q4 – subiecții ce fac parte din grupul gemenilor dizigoți sunt mai încordați, excitați, tensionați și cu sentimentul de frustrare mai pronunțat în comparație cu cei din grupul gemenilor monoziagoți.

Rezultatele administrării chestionarului de personalitate FPI ne-au permis să constatăm diferențe statistice semnificative numai la un singur factor FPI 7: subiecții din grupul gemenilor monoziagoți sunt mai dominanți, indică acte de agresiune fizică, verbală sau imaginară, agresivitate în limita formelor de conviețuire în societate în comparație cu gemenii dizigoți.

Pe lângă testele prezentate au mai fost administrate și alte tehnici de diagnostică: "Animalul inexistent", "Desenul familiei", Chestionar de diferențiere a cuplurilor de gemeni.

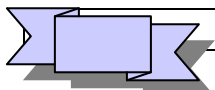
În final, vom prezenta unele concluzii generale:

- subiecții din eșantionul gemenilor monoziгоți au fost confundați de către rude și prieteni permanent, spre deosebire de cei dizigoți care au fost confundați foarte rar, în special în copilăria fragedă;
- gemenii monoziгоți au tendința de a locui împreună mai frecvent în comparație cu gemenii dizigoți;
- majoritatea gemenilor monoziгоți și dizigoți studiați au un grad mediu de inteligență;
- cuplurile de gemeni studiați au un temperament preponderent coleric;
- gemenii monoziгоți și dizigoți au manifestat nivel mediu al stimei de sine, însă sunt frecvente cazurile de manifestare a stimei de sine la nivel scăzut;
- majoritatea gemenilor au nivel mediu al maturității emoționale;
- la chestionarul 16 PF Cattell am obținut diferențe statistic semnificative după testul U Mann-Whitney ( $p=0,05$ ) între cele două eșantioane la următorii factori: Factorul G, Factorul Q2 și Factorul Q4 (interpretarea a fost prezentată mai sus);
- gemenii monoziгоți au obținut valori mici la următoarele variabile ale testului FPI, forma B: nervozitate, agresivitate spontană, depresie, emotivitate, sociabilitate, caracter calm, fire deschisă, extraversiune, labilitate emoțională și masculinitate și valori mari la variabilele dominare și inhibiție. Gemenii dizigotici au înregistrat valori mari doar la una din variabilele testului FPI, forma B - inhibiția, iar la celelalte variabile ale testului au fost înregistrate valori scăzute;
- în familiile gemenilor monoziгоți a fost constatată mai frecvent manifestarea ostilității în comparație cu familiile gemenilor dizigoți;
- gemenii dizigotici au obținut rezultate care indică la un supraeu mai puternic, sunt mai conștiincioși, perseverenți și responsabili. Mai raționale s-au dovedit a fi persoanele din cuplurile de gemeni dizigotici; ei sunt capabili mai frecvent să ia decizii independente în comparație cu gemenii monozigotici;
- subiecții din grupul de gemeni monozigotici născuți primii sunt mai impulsivi, direcți, veseli, guralivi, simt o lipsă de securitate, optimiști și mai energici în comparație cu subiecții din cadrul aceluiași grup (gemeni monozigotici), dar care s-au născut al/a doilea/doua;
- gemenii dizigotici de gen masculin, în general, s-au dovedit a fi mai conflictuali în cadrul familiilor, în comparație cu gemenele dizigotice de gen feminin;
- particularitățile psiho-sociale ale cuplurilor de gemeni sânt asemănătoare, dar nu identice: gemenii perechi de același sex se aseamănă mai mult decât gemenii perechi de sex opus.

## **Bibliografie**

1. Oancea-Ursu, G. (1998). *Ereditatea și mediul în formarea personalității*, Editura All Educational, România.
2. Howitt, D., Cramer, D. (2006). *Introducere în SPSS pentru psihologie*, Editura Polirom, Iași.
3. Roșca, Al., Chircev, A., Mare, V., Roșca, M., Roșca, M., Eadu, I., Zorgo, B. (1975): *Psihologia Generală*, București.
4. Ritta L. Atkinson., Richard C. Atkinson., Eduard E. Smith., Daryl J. Bem., (2002), *Introducere în psihologie, Ediția a XI-a.*, traducere în limba română, Editura Tehnica S.A., București.
5. Семенов В., Кочубей Б., (1985), *Близнецы: проблемы воспитания и развития*. М.: Знание.
6. Талызина, Нина Федоровна, (1991), *Природа индивидуальных различий: опыт исследования близнецовым методом* / Н.Ф. Талызина, С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина — Москва: Изд-во Московского Университета.
7. Ушаков Г., (1977), *Особенности развития близнецов*. М.: Медицина.
8. Фридрих В., (1985) *Близнецы*. М., Прогресс.

Primit 20.11.2013.



## АНАЛИЗ РЫНКА ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ

*Бендяк К.И.* – аспирантка кафедры управления учебными заведениями и государственной службы Южно-украинского национального педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

### **Summary**

The author reveals problems of effective implementation of the technological approach principles in the organization of the educational process. Correlation is shown between efficiency and the correct analysis of the educational market at the pre-project stage.

**Key words:** technological approach, education market, educational service.

### **Резюме**

В статье рассмотрены проблемы эффективной реализации принципов технологического подхода в организации педагогического процесса. Показана зависимость этой эффективности от правильно проведенного анализа рынка образования на допроектном этапе.

**Ключевые слова:** технологический подход, рынок образования, образовательная услуга.

Проведенный нами анализ отечественных и зарубежных научных фондов позволяет констатировать, что если организация учебного процесса строится на теоретико-методологической основе технологического подхода, то базовыми принципами такого построения, по мнению ученых (А. Алексюк, Л. Ващенко, П. Воловик, Б. Жебровский, Е. Заир-Бек, О. Кульчицкая, И. Пидласый, Л. Сигаева, Я. Цехмистер и др.) должны быть принципы: научно обоснованной и четкой постановки целей обучения; современности; оптимальности, интегративности и научности, воспроизводимости процесса обучения и его результатов; комплексного использования технических средств обучения и дидактических материалов; качественной оценки результатов учебной деятельности; педагогического сотрудничества и др. [1; 2; 3; 4 и др.]. Важным также является понимание того, что методика в большинстве случаев – это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, а педагогическую технологию отличают два принципиальных момента: технология – этот проект будущего учебного процесса [5; 8]; технология – это гарантированность конечного результата [6; 7].

Исходя из этих положений, мы считаем, что эффективность реализации принципов технологического подхода в организации педагогического процесса будет напрямую зависеть от четкой работы организаторов учебного процесса на допроектном этапе. Особенно актуальна эта проблема для учебных заведений, которые не имеют бюджетного государственного финансирования.

Технологию решения ключевых проблемных вопросов допроектного этапа мы представим на примере организации тренинговых курсов по диалоговой коммуникации Международным центром образования и интеграций в г. Одессе. Практика показала, что наиболее проблемными являются вопросы: а) описания (паспортизации) услуг, что предоставляются образовательными учреждениями; б) характеристика потенциальных клиентов (потребителей образовательной услуги); в) оценка конкурентов.

Описание услуги, что предоставляется образовательным учреждением, проводится по такому алгоритму: суть услуги, детальное описание услуги, общий объем рынка. Как пример, приведем описание услуги «организация тренинговых курсов по диалоговой коммуникации», что предоставляется Международным центром образования и интеграций в г. Одессе.

Суть услуги – тренинговые курсы по диалоговой коммуникации.

Детальное описание услуги. На сегодняшний день имеется восемь разработанных и опробованных программ тренинговых курсов, а также необходимое методическое сопровождение к ним. Все материалы представлены в электронном виде. Тематика программ обеспечивает полный спектр услуг по диалоговым коммуникациям для любого контингента: «Техники диалоговой коммуникации», «Политический диалог», «Межкультурный диалог», «Риторика для лидера», «Эффективное деловое общение», «Русский язык без ошибок и проблем (для школьников всех возрастов)», «Искусство самопрезентации», «Заговори, чтобы я тебя увидел». Программа одного тренингового курса рассчитана на 16 часов.

Ожидаемые результаты от услуги. Участники программы: научатся выступать перед аудиторией; умело убеждать других; аргументировать свою точку зрения; создавать тексты, которые убеждают; импровизировать; выступать экспромтом; говорить четко и ярче; запоминать тексты; отвечать на «неудобные» вопросы; бесконфликтно общаться с другими людьми; лидировать в общении.

Общий объем рынка услуг. По данным Управления образования и науки Одесского городского совета и Главного управления статистики в Одесской области в 2012 году в Одесском регионе насчитывалось 950 школ, 20 профтехучилищ, 22 ВУЗа. В среднем 1

школа насчитывает около 75 учеников 9-х классов и 50 учеников 11-х классов. В сумме получаем 118750 учеников. Согласно данным Главного управления статистики в Одесской области на протяжении последних пяти лет ежегодно выпускается относительно стабильное количество студентов профтехучилищ (4600) и ВУЗов (30900). Просуммировав общее количество потенциальных клиентов, получаем:  $118750+4600+30900=154250$  человек. К этому числу можно прибавить 20000 специалистов, желающих повысить свою квалификацию или мотивировании на самообразование. Однако не все они могут быть именно «нашими клиентами».

Характеристику потенциальных клиентов (потребителей образовательной услуги) следует основывать на результатах пилотного исследования. Чаще всего, для проведения пилотного исследования используются методы анкетирования, интервью, сегментации рынка образования и др.

Представим характеристику потенциальных клиентов тренинговых курсов по диалоговой коммуникации, которые будут проводится Международным центром образования и интеграций в г. Одессе, в такой последовательности: потребность в услуге; количество наших клиентов; портрет клиента.

Потребность в услуге. Для изучения рынка потребности в услуге было проведено анкетирование выпускников и их родителей десяти Одесских школ в количестве 2487 человек. Кроме них были опрошены еще 19634 человек, из них: 3251 учащийся профтехучилища (сфера обслуживания, гостинично-ресторанный бизнес, педагогическое направление), 7224 – студента ВНЗ и 9159 – специалистов социономи-ческой сферы.

По результатам опроса было установлено, что 48% респондентов отметили острую необходимость в получении такой услуги; 39% - что программа интересна и они готовы к ее освоению; 11% - не определились в ее актуальности для себя на сегодняшний день; 2% респондентов выразили сомнения в том, что пройдя тренинг они смогут добиваться успеха в деловом общении, избегать конфликтов и т.п.

Количество «наших клиентов». На данный момент достаточно сложно определить количество желающих пройти тренинги. С учетом всех погрешностей мы выделили 10% от общего объема рынка образовательных услуг Одесского региона, что приблизительно составило 16.500 человек.

Портрет клиента. Это люди: со средним и выше среднего уровнем дохода и их дети (школьники, студенты); со средним и выше среднего социальным статусом и их дети (школьники, студенты); понимают необходимость самоусовершенствования; хотят улучшить свои коммуникативные способности; имеют проблемы в диалоговой

коммуникации; имеют проблемы с учебой; ценят свое время и деньги; привыкли к высокому уровню сервиса; привыкли занимать лидирующие позиции или стремятся к этому. Сужая круг, мы выделили следующие категории:

- выпускники школ (преимущественно учащиеся 9-11 классов),
- учащиеся профтехучилищ (сфера обслуживания, гостинично-ресторанный бизнес, педагогическое направление и др.),
- студенты ВУЗов;
- государственные служащие (все категории),
- менеджеры и др.

При оценке конкурентов мы рекомендуем использовать шкалу семантической дифференциации (от 1 до 10), где цифрой 1 – определяется наиболее низкий уровень угроз конкурента на реализацию образовательной услуги, 10 – наиболее высокий. Достаточно эффективным, при оценке конкурентов на рынке образовательных услуг, является и метод экспертных оценок. Ниже представлены результаты проведенной оценки конкурентов Международного центра образование и интеграция по организации тренинговых курсов по диалоговой коммуникации в г. Одессе по критериям: перечень всех существующих конкурентов на образовательном рынке региона; недостатки конкурентов; преимущества конкурентов; наши преимущества. Обобщенно эта информация представлена в табл. 1.

*Таблица 1.* Анализ конкурентов при реализации тренинговых программ по диалоговой коммуникации в Международном центре образования и интеграций в г. Одессе

Существующие конкуренты в регионе	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Агентство «Развитие»;</li> <li>• Консультационный центр «Альфалогия» профессора И.В. Ершовой-Бабенко;</li> <li>• Тренинговый центр личностного роста и развития TRENING.ODESSA.UA;</li> <li>• Консалтинговый центр «Бизнес-Сервис»;</li> <li>• Центр активного отдыха «Олимпия»;</li> <li>• Международная тренинговая компания «Всемирные Центры Взаимоотношений»;</li> <li>• Психологический центр «Локус»</li> </ul>
Недостатки	Большинство программ конкурентов направлены на представителей

конкурентов	бизнес сферы. Целевая аудитория данных тренингов очень размыта. Практически отсутствуют программы для выпускников школ, профтехучилищ, государственных служащих и т.д.
Преимущества конкурентов	Конкуренты владеют опытом работы на данном рынке, наработанной клиентской базой.
Наши преимущества	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Тематика предлагаемого тренингового курса является четко направленной на развитие коммуникативной компетентности клиента.</li> <li>2. Гибкость проведения тренингов (возможны 3-х, 4-х, 5-ти дневные семинары) позволяет охватить большую аудиторию слушателей.</li> <li>3. Тренинги направлены на представителей разных сфер и возрастов.</li> <li>4. Активная работа с руководителями учебных заведений (предлагаются скидки или сертификаты бесплатного посещения тренингов).</li> <li>5. Профессиональный персонал.</li> <li>6. Доступная стоимость услуг для целевой аудитории.</li> </ol>

По результатам работы на допроектном этапе, организаторы тренинговых курсов по диалоговой коммуникации смогут провести оценку рисков проекта, например, используя метод SWOT-анализа. Так, сильные стороны проекта: 1) наличие профессиональных, мобильных, взаимозаменяемых тренеров, предоставляющих качественные образовательные услуги; 2) владение инновационными методиками обучения; 3) наличие современного методического обеспечения в электронном варианте. Слабые стороны: 1) недостаточная осведомленность о европейском опыте работы с диалоговыми технологиями; 2) отсутствие современного технического обеспечения; 3) отсутствие полного пакета программного и методического обеспечения в печатном варианте.

Возможности: 1) можем предоставлять качественные образовательные услуги; 2) есть потребность в данных услугах на рынке. Риски: 1) активизация конкурентов в этом направлении; 2) нехватка финансирования на первоначальном этапе.

Таким образом, можно прогнозировать основные риски проекта. Во-первых, это отсутствие финансовой возможности у потенциальных клиентов на оплату услуги.

Во-вторых, сложность вхождения на рынок, т.к. рынок разделен уже среди существующих конкурентов. Необходимо постоянное подтверждение уникальности своих услуг для завоевания доли рынка. Методы снижения рисков – это, прежде всего, снижение

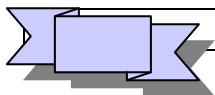


стоимости услуги для определенных категорий, а также грамотно проведенная рекламная компания на первоначальном этапе и постоянная рекламная поддержка.

***Литература:***

1. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования: / Е. С. Заир-Бек. – СПб.: Просвещение, 1995. – 124 с.
2. Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика : [наук.-метод. щорічник / за ред. Л. Ващенко, Б. Жебровського]. – К.: КМПУ, 2001. – 348 с.
3. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
4. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : [навч. посібник] / І. П. Підласий. – К.: Україна”, 1998. – 343 с.
5. Рыбак А. И., Каплиенко В. В. Проектно-ориентированное управление на предприятии / А. И. Рыбак, В. В. Каплиенко // Збірник наукових праць НУК. – 2006. – №5/1 (410). – С. 31-36.
6. Управление программами и проектами / [Разу М. Л., Воропаев В. И., Выходцева Е. А. и др.]. – М: ИНФРА-М, 2000. – 320 с.
7. Управління проєктами: [підручник / за заг. ред. О. В. Пономаренко]. – Донецьк: „Донбас” – ДонДУУ, 2010. – 912 с.
8. Хаджирадєва С. К. Основи управління соціально-педагогічними проєктами: [навчальний посібник] / С. К. Хаджирадєва, М. М. Барбан. – Одеса: ТОВ „Лерадрук”, 2011. – 197 с.

Primit 26.11.2013



### Summary

Nowadays people constantly face difficulties at work. If the person is permanently stressed that covers all spheres of life and activities appears irritability, aggressiveness, overwork, insomnia and depressive thoughts. This indicates that the person is professional burn out. In this article are presented different approaches of professional burn out.

### Sumar

Oamenii, în viața cotidiană, sunt permanent puși în situația de a soluționa diverse probleme, de a înfrunța dificultăți etc. În cazul în care persoana este supusă unui stres total de lungă durată, care acoperă toate sferele vieții și activității sale, pe fondul acestor probleme apare irascibilitatea, agresivitatea, surmenajul permanent, insomnia, gânduri depresive. Acești indici semnalizează deja că, persoana se află în preajma arderii. În acest articol sunt prezentate diverse abordări teoretice ale fenomenului arderii profesionale.

**Cuvinte cheie:** ardere profesională, sindrom de epuizare, stres ocupațional, depersonalizare.

Frecvența fenomenului arderii profesionale în organizațiile moderne, cât și consecințele foarte severe atât pentru individ (tulburări ale sănătății fizice și psihice), cât și pentru organizație (scăderea productivității, absenteismul, fluctuația mare, accidentele) justifică atenția acordată acestui fenomen în ultimii ani la nivel științific. Considerat a fi *o importantă problemă socială și individuală*, acest fenomen necesită, pe lângă abordarea teoretică, și cercetări practice în vederea prevenirii sau reducerii frecvenței și intensității acestui sindrom. Acest fenomen este bine cunoscut și cercetat în psihologia occidentală. În ceea ce privește spațiul postsovietic, sindromului „arderii” nu i s-a acordat atenția necesară, fiind nu numai puțin studiat, dar și puțin cunoscut, inclusiv și printre lucrătorii medicali. Or cercetările efectuate în mai multe state ne demonstrează că cele mai predispuse spre ardere sunt persoanele, profesia cărora presupune contacte permanente cu vizitatorii, ca de exemplu, personalul medical, avocații, profesorii, educatorii, precum și luare de decizii, mare responsabilitate, limitare în timp; toți cei care se dăruiesc pe ei înșiși și nu simt întotdeauna că „primesc ceva în schimb”. E evident că profesia de medic și asistent medical se încadrează în acest tip de profesii.

*Studiile au conturat repede categoria profesională cea mai afectată de acest sindrom: lucrătorii medicali. S-a constatat că acest lucru decurge din obligația permanentă a individului de a-și susține o imagine personală idealizată, indiferent de progresul tehnologic, de lipsa unei recunoașteri sociale corespunzătoare gradului de dificultate al activităților pe care le desfășoară*

și, în sfârșit, datorită programului neconvențional. Dintre factorii care duc la instalarea acestui fenomen se pot enumera: munca neurmată de rezultate imediate, nerecunoașterea calității activității, lipsa încurajărilor și a gratificațiilor morale. În aceste condiții, subiectul se epuizează pe măsură ce constată prăbușirea propriilor iluzii în fața evidentei realități. Cercetări în domeniul arderii profesionale la lucrătorii medicali au fost realizate de: H. Freudenberger; C. Maslach; A. Pines; G. Marcova; S. Șabin; V. Boiko; S. Zaharov; M. Sodomirski; O. Capșuc; V. Săhleanu; A. Athanasiu; N. Semenova; N. Samoukina; O. Polukina; S. Rusnac ș.a.

Problema arderii profesionale devine tot mai frecvent subiect de cercetare în cadrul mai multor științe, cum ar fi: medicină, teologie, pedagogie, psihologie, psihoterapie etc. Pentru prima dată găsim descrierea conceptului de „ardere profesională” (burnout) în lucrarea psihiatrului american H. J. Freudenberger „*Staff burnout*”, publicată în 1974, care-l descrie drept o reacție specifică a organismului la stresul de muncă. Inițial Freudenberger a menționat că arderii profesionale sunt expuși specialiștii care lucrează în centrele de criză și în clinicile psihoterapeutice, iar mai târziu a inclus toate profesiile care presupun o comunicare intensă om-om [1,5]. H. J. Freudenberger a definit acest simptom de secătuire-pârjolire, epuizare, prin triada:

1. retragere, detașare emoțională
2. relații interumane dezumanizate
3. sentimentul eșecului profesional [6].

Termenul de burnout este folosit de cele mai dese ori pentru profesiile sociale și se poate descrie ca „stare de extenuare fizică, emoțională și mentală cauzată de implicarea de durată în situații care solicită individul din punct de vedere emoțional” [10]. G. A. Markova, directorul Institutului de Consultație Psihologică din Moscova, menționează că sindromul arderii presupune procesul de pierdere în continuu a energiei emoționale, cognitive și fizice, care se manifestă în simptome de surmenaj emoțional, mintal, prin supraoboseală fizică, prin inhibiția proprie și scăderea nivelului de realizare a serviciului. Sindromul arderii apare ca modalitate de rezolvare negativă a stresului la locul de muncă. Dezvoltarea acestui sindrom este caracteristic în primul rând pentru profesiile unde predomină acordarea ajutorului oamenilor (medici, polițiști, pompieri etc.) [9]. Într-adevăr stresul este o componentă importantă a burnout-ului, dar există o deosebire între *stresul ocupațional* și *sindromul de epuizare*. Stresul ocupațional apare ori de câte ori sarcinile de muncă depășesc resursele adaptive ale angajaților, în timp ce sindromul de epuizare constituie faza finală a dezadaptării, datorată unui dezechilibru îndelungat între cerințe și resurse. O altă distincție pornește de la ideea că stresul nu conduce întotdeauna la atitudini și comportamente negative din partea angajaților, în timp ce *burnout-ul* este asociat de fiecare dată cu asemenea trăiri negative. Dacă stresul poate afecta pe toți, sindromul de epuizare apare doar la

persoanele care și-au început cariera într-un mod foarte entuziast, având așteptări și obiective ridicate, dar neîmplinite ulterior. Prin urmare, acest sindrom poate fi considerat cel mult un tip special de stres ocupațional. G. Selye consideră că arderea profesională apare în rezultatul interiorizării emoțiilor negative fără posibilitatea de a le exterioriza sau „elibera”. [1, 10]. Freudenberger și Richelson explică fenomenul arderii ca *oboseală cronică, depresie și frustrare*, motivul fiind faptul că persoana se ocupă cu ceea ce nu-i produce satisfacerea ambițiilor și nu aduce prestigiul dorit. Nu trebuie de confundat, *depresia* cu *arderea*, așa cum depresia este legată de anumite condiții psihologice, care se cere de privit ca un potențial rezultat al arderii. La fel, a nu se confunda *arderea* și *oboseala*. În rezultatul unei munci încărcate, oamenii pot să manifeste o oboseală fizică, dar autorii consideră că nu se echivalează cu arderea. Hobfoll și Shirom au evidențiat *Sindromul oboselii cronice*, care este legat de o epuizare fizică îndelungată și de un dezechilibru între cerințele mediului și posibilitățile omului de a satisface aceste cerințe. Aceasta duce la scăderea activismului și a performanței, precum și la scăderea resurselor energetice. În afară de aceasta, arderea include în sine epuizarea emoțională, epuizare, care este izvorâtă din necesitatea de a te ocupa cu problemele altor oameni, în timp ce sindromul oboselii poate apărea în rezultatul unei simple supraîncărcări de serviciu. Cherniss descrie arderea ca un proces de alienare ca răspuns la influența stresorilor, iar Pines și Aronson descriu arderea ca „stare fizică, epuizare emoțională și fizică, care apare ca rezultatul unei influențe îndelungate a unor cerințe” [7].

La sfârșitul anilor 1970, începutul anilor 1980, datorită unor cercetări sistematice asupra fenomenului arderii apare o claritate. C. Maslach (1981) a definit fenomenul ca „*sindrom al epuizării fizice și emoționale, incluzând formarea unor autoevaluări negative, atitudine de repulsie față de activitatea de muncă și pierderea capacității de compasiune și înțelegere a clienților*” [9]. Același autor menționează că sindromul nominalizat nu reprezintă pierderea potențialului creativ, nu este o reacție la plictiseală, dar mai degrabă reprezintă o epuizare emoțională apărută pe fonul stresului condiționat de comunicare interpersonală. [8].

Unul dintre cele mai cunoscute modele explicative ale acestui fenomen este cel elaborat de Maslach și Jackson (1981). Conform acestora, sindromul burnout este explicat prin următoarele dimensiuni:

1. Epuizare (extenuare) emoțională;
2. Depersonalizare;
3. Reducerea performanțelor personale și profesionale.

**Epuizarea emoțională** se tratează ca componentă bazală a arderii profesionale și se manifestă prin senzația de hipertensionare emoțională, pustietate, cheltuirea totală a propriilor

resurse emoționale. Persoana conștientizează că nu poate să se dedice lucrului ca înainte. Apare senzația de emoții „stopate”, „ascunse”; apar simptomele depresiei și în cazuri complicate sunt posibile erupțiile emoționale.

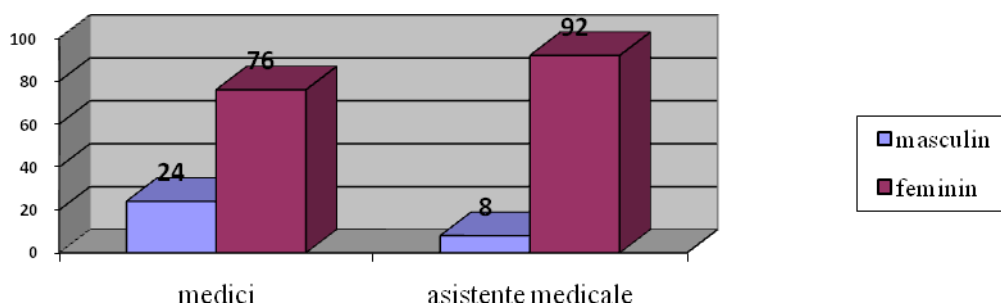
**Depersonalizarea** (dezumanizarea) prezintă prin sine tendința de a dezvolta atitudini negative, cinice, reci față de alți oameni (beneficiari, colegi, manageri). Contactele devin nepersonificate și formale. Orientările negative apărute pot inițial avea un caracter latent și se manifestă printr-o iritare interioară reținută, care cu timpul iese la suprafață în formă de focare de iritare. Lumea înconjurătoare apare într-o lumină negativă și frecvent specialistul începe să simtă ură față de persoane cu care lucrează împreună.

**Reducerea performanțelor personale și profesionale** se manifestă prin scăderea sentimentului de competență în lucru, sentimentul de micșorare a valorii activității personale, ignorarea responsabilităților de serviciu, limitarea propriilor posibilități, autopercepția negativă în plan personal. Montajul negativ conduce la incapacitatea de a se aprecia adecvat pe sine și rezultatele propriei munci. Întreaga activitate din trecut pare a fi absolut „fără sens”. Persoana „arsă” începe să simtă, că în domeniul său nu a făcut nimic, și dacă înainte ea se considera pe sine „grijulie”, apoi acum e convinsă că aceasta a fost o iluzie. Anume în acest moment vine hotărârea de a pleca din domeniul în care profesează, de a găsi o astfel de muncă în care ar putea evita întâlnirea cu alte persoane [1, 9].

Cercetătorii japonezi, consideră că pentru a defini arderea profesională conform modelului „celor trei factori” după Maslach, trebuie să mai adăugăm și cel de-al patrulea factor – „involvement” (dependență), care se caracterizează prin dureri de cap, somn întrerupt, iritare, precum și dependență de substanțele toxice (alcool, tutun, droguri ș.a.).

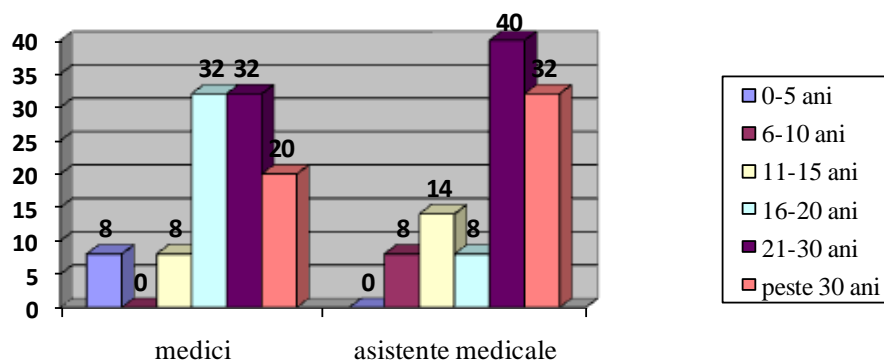
Oamenii, în viața cotidiană, sunt permanent puși în situația de a soluționa diverse probleme, de a înfrunța dificultăți etc. În cazul în care psihicul se află în stare de mobilizare de scurtă durată, urmată fiind de o perioadă de relaxare, odihnă sau de o perioadă cu activități de alt gen, acesta treptat devine rezistent la stres. Însă, dacă persoana este supusă unui stres total de lungă durată, care acoperă toate sferele vieții și activității sale (sarcini complicate la serviciu, conflicte cu colegii sau prietenii, informație abundentă sau insuficientă, termeni restrânși pentru finalizarea lucrului) – pe fondul acestor probleme apare irascibilitatea, agresivitatea, surmenajul permanent, insomnia, gânduri depresive. Acești indici semnalizează deja că, persoana se află în preajma arderii. În situații de stres permanent, organismul frânează, deconectează toate elementele consumate: stabilitatea emoțională, atenția, memoria, claritatea gândirii, aptitudinile de concentrare și comutare.

Nimeni nu este asigurat de sindromul arderii profesionale. Persoanele ce lucrează în sistemul „om—om”, reprezentanții profesiilor de ajutor - medici, preoți, pedagogi, juriști, lucrători sociali, psihoterapeuți etc. sunt cei mai predispuși riscului sindromului arderii profesionale. Lucrătorii medicali se confruntă constant cu suferința oamenilor, sunt nevoiți să-și ridice o barieră psihologică de protecție față de pacienți, devenind mai puțini empatici. Deseori specialiștii sunt nevoiți să se afle într-o atmosferă apăsătoare, să vină în contact cu emoții negative străine, ce pot exprimate apoi în furie și agresivitate. Noi ne-am propus să studiem particularitățile manifestării arderii profesionale la lucrătorii medicali, a factorilor determinanți și a modalităților de depășire a arderii profesionale. Am presupus că nivelul pregătirii profesionale și experiența de muncă determină modul în care se manifestă arderea profesională la lucrătorii medicali. În cercetare au fost implicați 50 de lucrători medicali. Eșantionul a fost format din două loturi: medici și asistente medicale.



**Fig. 1 Distribuția participanților pe sexe și specialități, în %**

Ponderea o dețin persoanele de sex feminin, ele constituie 76% dintre medicii participanți la studiu și 92% dintre asistenții medicali. Bărbații reprezintă aproape  $\frac{1}{4}$  dintre medici și doar 8% din grupul asistenților medicali.



**Fig. 2 Distribuția participanților după experiența de muncă, în %**

Eșantionul este destul de variat conform criteriului experiență de muncă. 36% dintre subiecții experimentali au experiență de muncă între 21-30 de ani, numărul asistentelor cu

această vechime în muncă fiind mai mare (40% asistente medicale și 32% medici). O parte considerabilă o reprezintă lucrătorii medicali cu vechime în muncă de peste 30 de ani (26%), ponderea în acest grup o dețin tot asistenții medicali (32%). 20% din întreg eșantionul este constituit din lucrători cu o experiență de muncă de 16-20 de ani, majoritatea dintre ei fiind medici (32%). Numărul celor cu experiență de muncă pînă la 15 ani reprezintă 24% din întreg eșantionul, asistenții medicali fiind mai numeroși în acest grup.

### **Metode și tehnici aplicate:**

#### **1) Testul arderii profesionale – C. Maslach ( adaptare N. Perciun)**

Testul identifică 3 dimensiuni:

- *Epuizare emoțională* – irosire a energiei emoționale și perceperea inadecvării emoțiilor proprii cu situația creată. Este dimensiunea de bază, ce se manifestă printr-un tonus emoțional scăzut, indiferență sau suprasaturare emoțională.
- *Depersonalizare* – se referă la dereglarea relațiilor cu ceilalți. Se poate manifesta fie prin dependența de cei din jur, fie prin negativism și atitudine cinică.
- *Reducerea performanțelor personale și profesionale* – se poate manifesta fie prin tendința de autoapreciere negativă a capacităților, realizărilor, succesului profesional, fie prin limitarea propriilor posibilități, obligații față de ceilalți. În consecință, individul se percepe incompetent profesional și incapabil de a-și atinge scopurile propuse.

#### **2) Tehnica diagnosticării nivelului arderii emoționale (Boiko V.V.)**

Arderea emoțională, conform opiniei lui Boiko V.V., reprezintă un mecanism de apărare psihologică ce presupune excluderea completă sau parțială a emoțiilor ca reacție de răspuns la influențele psihotraumatizante.

Arderea, pe de o parte, este un stereotip funcțional, deoarece permite omului să-și dozeze și să utilizeze rațional resursele emoționale. Pe de altă parte, pot apărea consecințe disfuncționale, când arderea influențează negativ asupra îndeplinirii sarcinilor profesionale și relațiilor cu ceilalți din jur. Testul permite evidențierea a 3 faze de dezvoltare a stresului:

- *Încordarea* cu simptomele: retrăirea circumstanțelor psihotraumatizante, nemulțumire de sine, simptomul „strâmtorat în celulă”, neliniște și depresie.
- *Rezistența* cu simptomele: reacție emoțională inadecvată, dezorientare emoțional-morală, extinderea sferei de economie a emoțiilor, reducerea obligațiilor profesionale.
- *Epuizarea* cu simptomele: deficit emoțional, detașare emoțională, depersonalizare, dereglări psihosomatice și psihovegetative.

#### **3) Scala stresului profesional**

Acest test are ca scop determinarea nivelului stresului profesional. Acest test identifică 4 nivele ale stresului profesional:

I – stresul nu prezintă o problemă pentru persoană, chiar dacă aceasta este destul de implicată în activitate, totuși ea este și satisfăcută de muncă.

II – nivel moderat al stresului caracteristic unui profesionist care lucrează mult și este ocupat. Merită totuși, de analizat situația și de identificat modalitățile raționale de diminuare a stresului.

III – stresul reprezintă o problemă. Este evidentă necesitatea unor acțiuni corecționale. Cu cât mai mult persoana continuă să lucreze cu un așa nivel de stres, cu atât mai dificil îi va fi să întreprindă careva măsuri de combatere a lui. Este un motiv serios pentru a face o analiză minuțioasă a activității profesionale.

IV – stresul reprezintă problema principală și impune necesitatea întreprinderii unor măsuri urgente. Persoana se află aproape de stadiul epuizării, se cere diminuarea tensiunii.

#### **4) Autoaprecierea stărilor psihice (după Eysenck)**

Testul determină nivelul de manifestare a anxietății, frustrării, agresivității și rigidității.

#### **5) SAD – este indicat pentru determinarea stării, activismului și dispoziției. Factori:**

- stare, acest factor reflectă sănătatea, oboseala, forța, vitalitatea;
- activism, reflectă mobilitatea, viteza și promptitudinea reacțiilor / funcțiilor;
- dispoziție, reflectă însușirile stării emoționale.

#### **6) Chestionar CO IV - „Climat organizațional”**

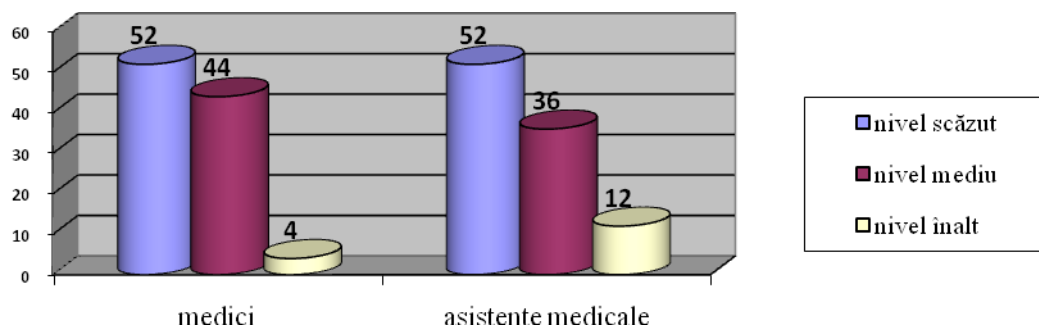
Factorii chestionarului:

- *Sarcina*: modul de definire a sarcinilor și obiectivelor, atât la nivelul întregii organizații, cât și pentru fiecare angajat în parte (obiective clare).
- *Structura*: modul de organizare a muncii, cu referire la eficiența, flexibilitatea și adaptabilitatea posturilor și funcțiilor (organizare eficientă).
- *Relațiile*: calitatea relațiilor dintre angajați, cu referire la comunicare și colaborare pe linie profesională; climat nonoconflictual (relații pozitive).
- *Motivația*: climatul motivațional existent în organizație asigurat prin: retribuție, promovare, competență, dezvoltare etc. (motivație stimulativă).
- *Suportul*: resursele și condițiile de muncă pe care le asigură organizația în vederea realizării unei activități performante (sprijin performant).
- *Conducerea*: stilul de conducere eficient; sprijinind performanța individuală și colectivă, asigurând condiții pentru eficiență (conducere eficientă).
- *Schimbarea*: atitudinea generală față de schimbare a organizației reflectată în stilul flexibil, adaptabilitate, inițiativă, creativitate (atitudine pentru schimbare).



- *Performanța*: performanța realizată de către organizație, evaluată în funcție de atingerea obiectivelor, reducerea costurilor, imaginea pozitivă (performanță generală).

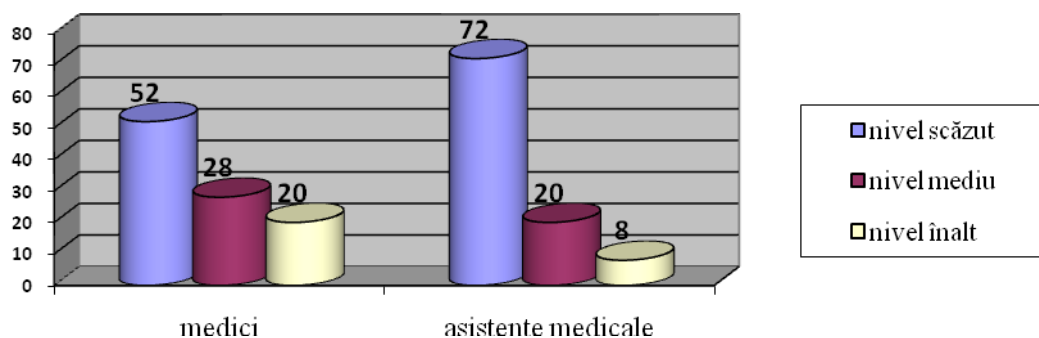
Rezultatele obținute la *Testul arderii profesionale – C. Maslach* sunt următoarele:



**Fig. 3 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „epuizare emoțională”, în %**

*Epuzarea emoțională* presupune irosirea energiei emoționale și perceperea inadecvanței emoțiilor proprii cu situația creată. Este dimensiunea de bază, ce se manifestă printr-un tonus emoțional scăzut, indiferență sau suprasaturare emoțională. Această stare este foarte manifestă la 4% medici și 12% asistente medicale.

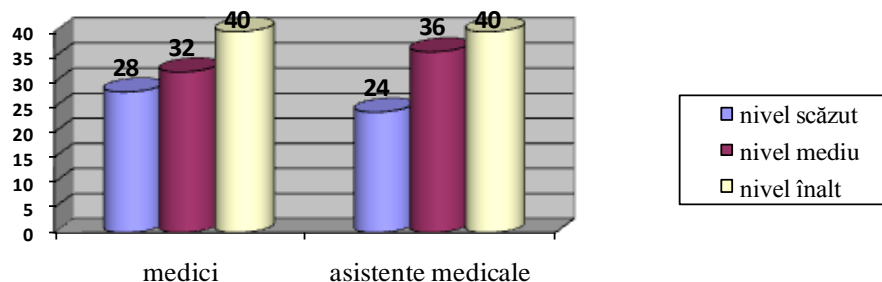
Majoritatea subiecților experimentali (52%) se caracterizează printr-un nivel scăzut al epuizării emoționale, iar 44% medici și 36% asistente medicale manifestă moderat inadecvanța emoțiilor, indiferența, suprasaturarea emoțională.



**Fig. 4 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „depersonalizare”, în %**

*Depersonalizarea* se referă la dereglarea relațiilor cu ceilalți. Se poate manifesta fie prin dependența de cei din jur, fie prin negativism și atitudine cinică. Această atitudine este mai puțin proprie asistentelor medicale decât medicilor – nivel scăzut manifestă 72% asistente medicale și 52% medici.

Numărul medicilor (20%) ce manifestă intens atitudinea cinică, de dependență și negativism îl depășește pe cel al asistentelor medicale (8%).



**Fig. 5 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „reducerea performanțelor”, în %**

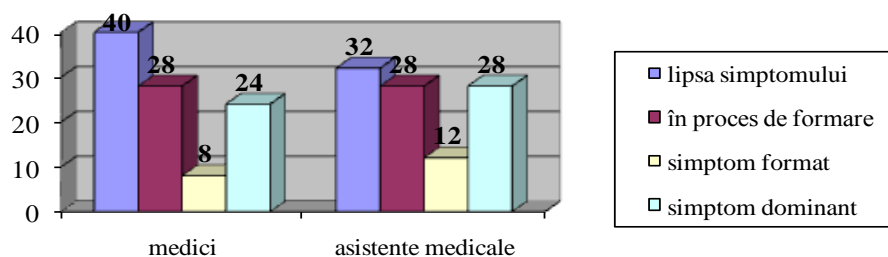
*Reducerea performanțelor personale și profesionale se poate manifesta fie prin tendința de autoapreciere negativă a capacităților, realizărilor, succesului profesional, fie prin limitarea propriilor posibilități și obligații față de ceilalți. În consecință, individul se percepe incompetent profesional și incapabil de a-și atinge scopurile propuse.*

Aceste stări sunt trăite aproape în egală măsură atât de medici, cât și de către asistentele medicale. Astfel, la 40% participanți la studiu judecățile de incompetență și incapacitate de atingere a scopului sunt foarte frecvente.

În jur de ¼ au obținut valori scăzute la această variabilă, ceea ce înseamnă că situațiile în care acești specialiști fac aprecieri negative în raport cu propriile capacități și succese sunt rare.

În concluzie, constatăm că epuizarea emoțională este evidentă la asistentele medicale, medicii manifestă mai eficient tendința de a depersonaliza, iar performanțele personale și profesionale proprii sunt apreciate aproape la fel de către medici și asistentele medicale, 2/5 dintre ei fiind destul de critici în raport cu acestea.

Cu ajutorul *Tehnicii de diagnosticare a nivelului arderii emoționale*, am identificat gradul de manifestare a simptomelor arderii emoționale la lucrătorii medicali.



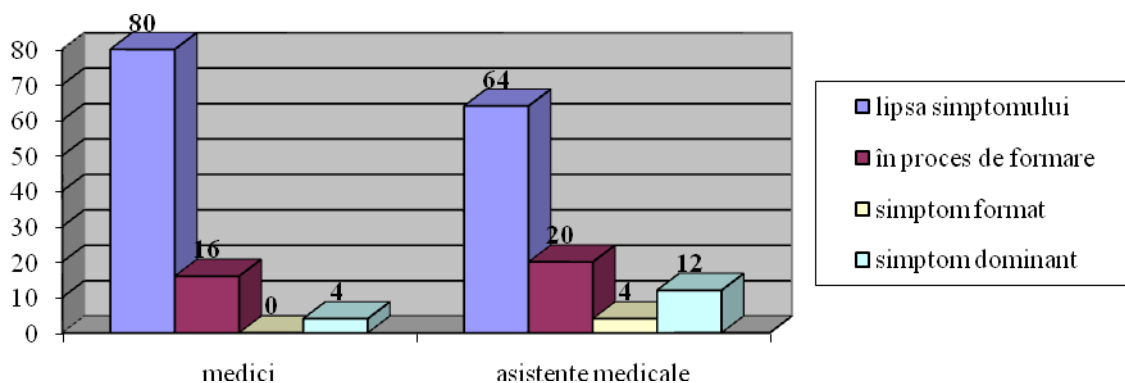
**Fig. 6 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „trăirea circumstanțelor psihotraumatizante”, în %**

Simptomul „Trăirea circumstanțelor psihotraumatizante” se manifestă prin conștientizarea de către persoană a factorilor psihotraumatizanți ai activității profesionale, care sunt dificil sau imposibil de înlăturat. Treptat se acumulează disperarea și indignarea.

Datele din fig. 6 indică faptul că 40% medici și 32% asistente medicale nu-și percep activitatea profesională ca fiind una psihotraumatizantă, la acești lucrători medicali simptomul dat lipsește.

Acest simptom este în proces de formare la 28% participanți la studiu, iar la 8% medici și 12% asistente medicale este deja format.

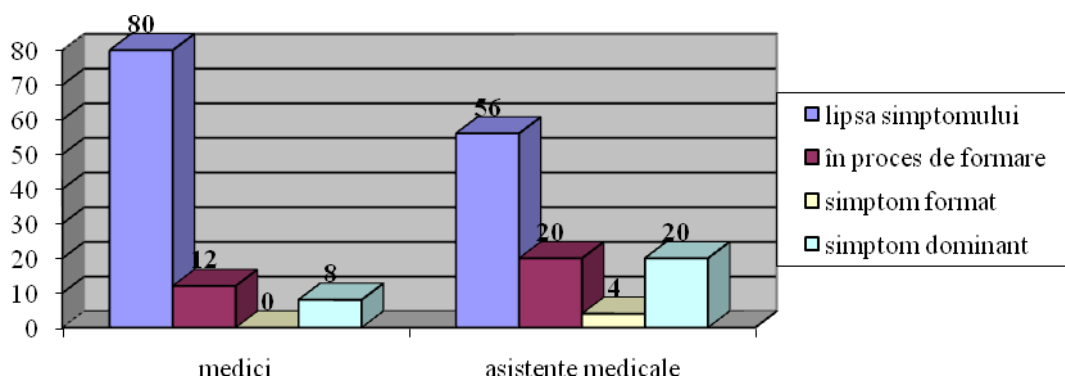
Pentru  $\frac{1}{4}$  dintre lucrătorii medicali participanți la studiu (28% asistente medicale și 24% medici) acest simptom este unul dominant în structura sindromului arderii emoționale. Aceste persoane sunt deja în faza acumulării disperării și indignării.



**Fig. 7 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „nemulțumirea de sine”, în %**

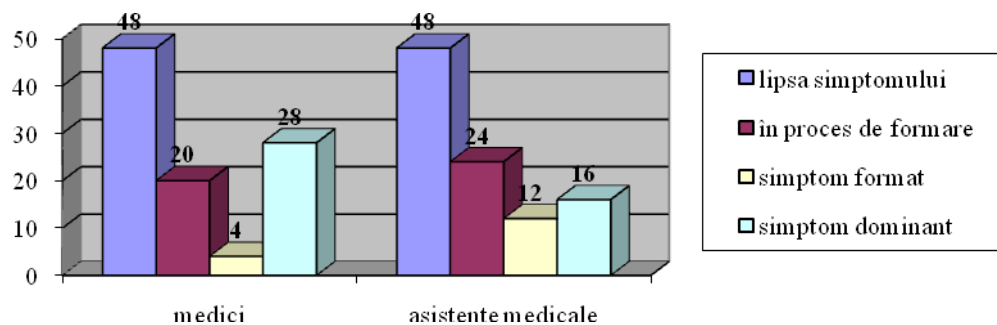
Simptomul „Nemulțumire de sine” se caracterizează prin faptul că, nefiind în stare să influențeze pozitiv starea lucrurilor, persoanele devin nemulțumite de sine, de profesia aleasă, de postul ocupat. Se include mecanismul „transferului emoțional”, energia se îndreaptă mai mult spre interiorul persoanei. Apare un contur energetic închis „eu și circumstanțele”. Un rol important în apariția arderii emoționale îl au factorii interni – interiorizarea intensivă a obligațiilor, a rolului circumstanțelor activității, conștiința înaltă și sentimentul responsabilității.

Remarcăm că acest simptom lipsește la majoritatea impunătoare a lucrătorilor medicali (80% medici și 64% asistente medicale), este în proces de formare la mai puțin de 1/5 dintre participanți. Predomină acest simptom la 12% asistente medicale și doar 4% medici.



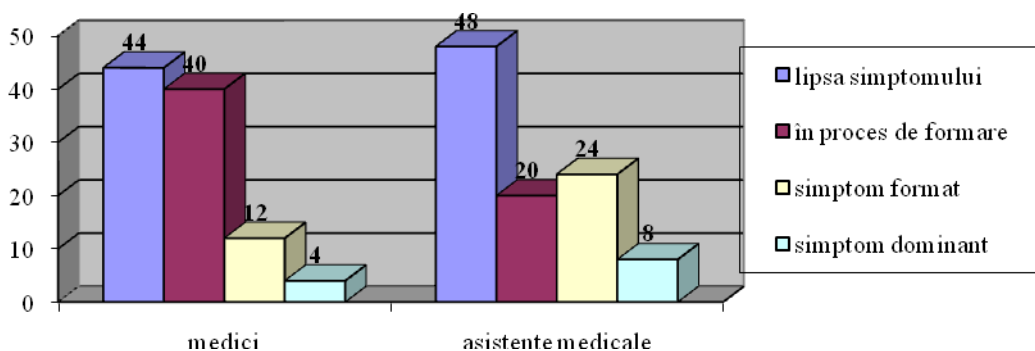
**Fig. 8 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „strâmtorat în celulă”, în %**

Simptomul „Strâmtorat în celulă” se manifestă când circumstanțele psihotraumatice apasă puternic asupra persoanei și nu este posibil de a le înlătura, adesea apare sentimentul de disperare. Persoana are senzația că este strâmtorată în celulă. Acut este trăită această stare de 1/5 asistente medicale și 8% medici. Este în proces de formare la 1/5 asistente medicale și 12% medici. La majoritatea lucrătorilor medicali (80% medici și 56% asistente medicale) acest simptom lipsește.



**Fig. 9. Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „anxietate și depresie”, în %**

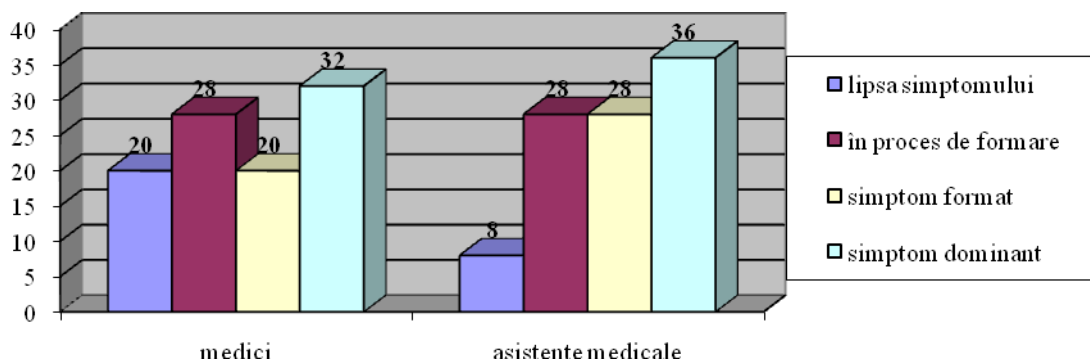
Simptomul „anxietății și depresiei” constituie punctul extrem în formarea încordării anxioase în procesul dezvoltării arderii emoționale. Persoana se simte în impas. Acest simptom este dominant la 28% medici și 16% asistente medicale. Nu manifestă anxietate și depresie aproape jumătate dintre participanți. La 20% medici și 24% asistente medicale acest simptom este în proces de formare, deja format este la 4% medici și 12% asistente medicale.



**Fig. 10 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „reacție emoțională inadecvată”, în %**

Simptomul „reacție emoțională inadecvată” se manifestă prin faptul că persoana încetează de a mai sesiza diferența dintre două fenomene ce diferă principial, persoana începe a acționa după principiul „vreau sau nu vreau”. Continuă să reacționeze adecvat la situații 44% medici și 48% asistente medicale, începe să se formeze acest simptom la 40% medici și doar 20% asistente medicale.

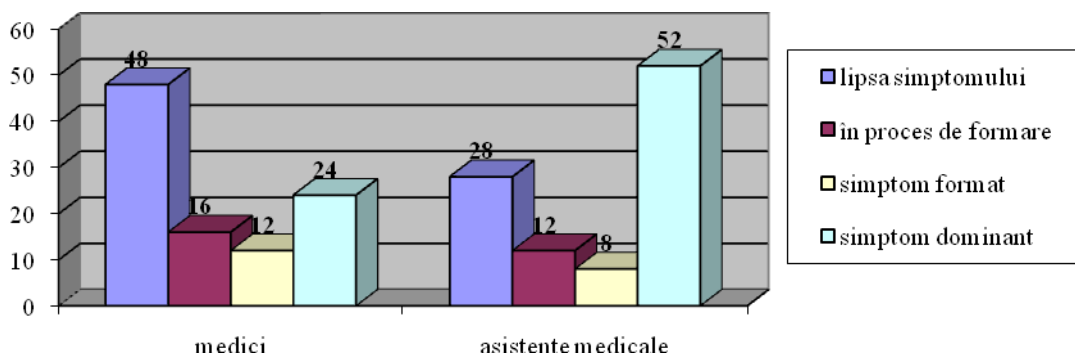
12% medici și 24% asistente medicale au deja format simptomul reacției emoționale inadecvate, iar la 4% medici și 8% asistente medicale acest simptom este dominant.



**Fig. 11 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „deorientare emoțional-morală”, în %**

Simptomul „deorientării emoțional-morale” se manifestă prin necesitatea de a se autoîndreptăți: „aceasta nu e situația când trebuie să retrăiești”, „așa oameni nu merită atitudine binevoitoare”, „de ce ar trebui să am emoții pentru toți?”. Asemenea convingeri domină la 32% medici și 36% asistente medicale, este format simptomul la 20% medici și 28% asistente medicale.

Lipsește acest simptom doar la 8% asistente medicale și 20% medici. Iar la 28% lucratori medicali participanți la studiu simptomul este în proces de formare.

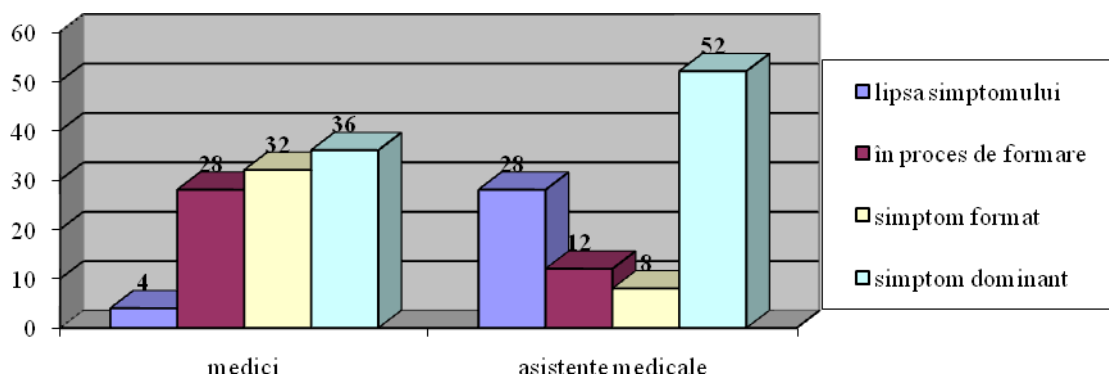


**Fig. 12 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „manifestarea economică a emoțiilor”, în %**

Simptomul „manifestarea economică a emoțiilor” presupune utilizarea unui număr limitat de emoții și de o intensitate moderată (zâmbet imperceptibil, intonația blândă și calmă, reacții reținute la excitanți puternici, forme laconice de exprimare a dezacordului, lipsa afirmațiilor categorice).

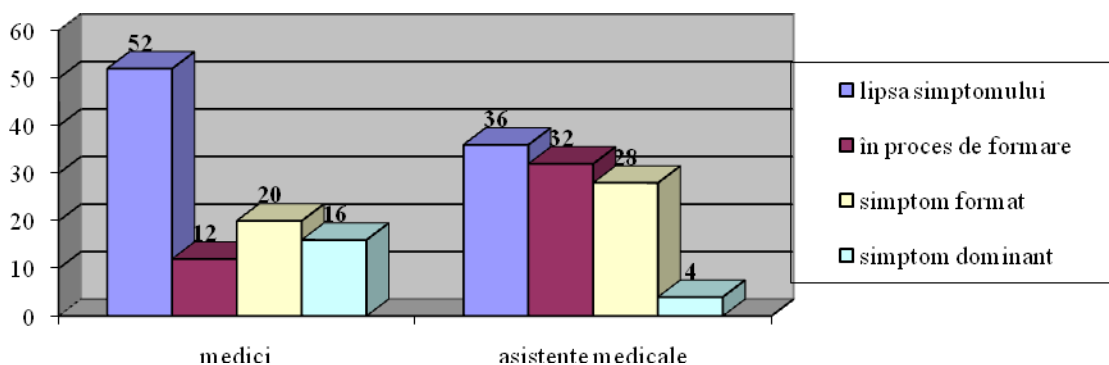
Acest simptom este deja format la 12% medici și 8% asistente medicale, iar la 24% medici și 52% medicale el este dominant.

Lipsește acest simptom la 48% medici și 28% asistente medicale, ceea ce înseamnă ca acești lucrători medicali sunt capabili să exprime emoții intense adecvate situației.



**Fig. 13 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „reducerea obligațiilor profesionale”, în %**

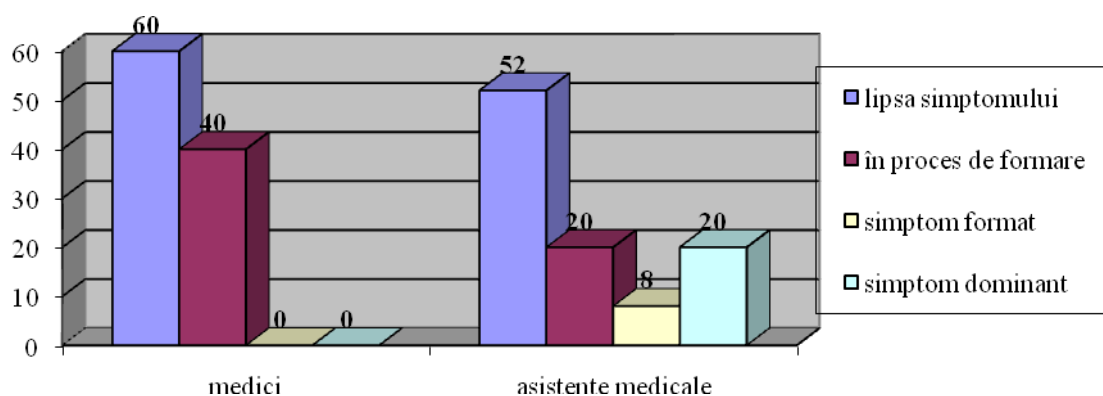
Simptomul „reducerea obligațiilor profesionale” se manifestă prin tendința de a reduce obligațiile care cer investiții emoționale. Acest lucru face preponderent 36% medici și 52% asistente medicale. Lipsește acest simptom doar la 4% medici testați și 28% asistente medicale.



**Fig. 14 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „deficit emoțional”, în %**

Simptomul „deficitului emoțional” se exprimă prin senzația lucrătorului că nu e în stare să ajute subiecții activității lui. Nu poate fi empatic, nu e capabil de co-retrăire, co-participare, de a reacționa la situații, care, în mod obișnuit, ar trebui să-l deranjeze, să-i stimuleze intelectul, voința, comportamentul moral. Treptat, emoțiile pozitive devin tot mai rare, iar cele negative – mai frecvente. Apare brutalitatea, irascibilitatea, resentimentul etc.

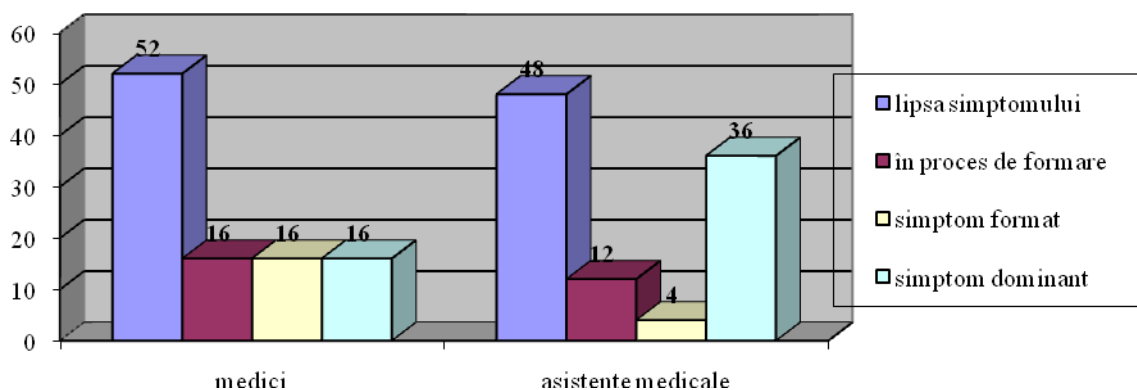
Acest simptom lipsește la mai mult de jumătate dintre medici și la 36% asistente medicale, iar pentru 16% medici și 4% asistente medicale este dominant.



**Fig. 15 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „detașare emoțională”, în %**  
 Simptomul „detașării emoționale” denotă faptul că persoana exclude practic în întregime emoțiile din sfera activității profesionale. Nimic nu o mișcă, acceptând treptat comportamentul de robot. În alte sfere, persoana trăiește emoțiile din plin.

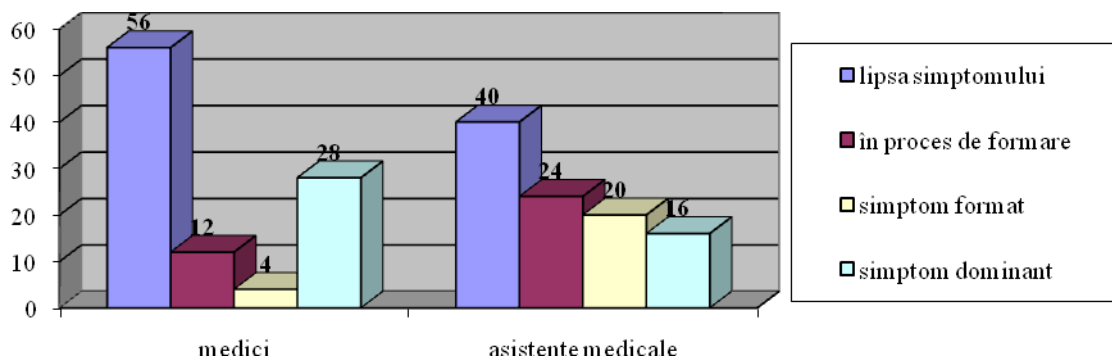
Reușesc să fie totalmente detașate 20% asistente medicale, 8% de asistente medicale au format acest simptom. Mai mult de jumătate de persoane din acest grup nu manifestă acest simptom.

Menționăm că la 60% medici acest simptom lipsește, iar la ceilalți 40% este în proces de formare.



**Fig. 16 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „detașare personală”, în %**  
 Simptomul „detașării personale sau depersonalizării” se caracterizează prin pierderea parțială sau totală a interesului față de oameni - subiecții activității profesionale. Aceștia sunt percepuți ca obiecte neînsuflețite ale manipulării – sunt nevoiți să facă ceva cu ei. „Metastazele arderii” pătrund în atitudini, principii de viață, valori.

Acest simptom este dominant pentru mai mult de 1/3 dintre asistentele medicale și 16% medici. Lipsește acest simptom la 52% medici și 48% asistente medicale.



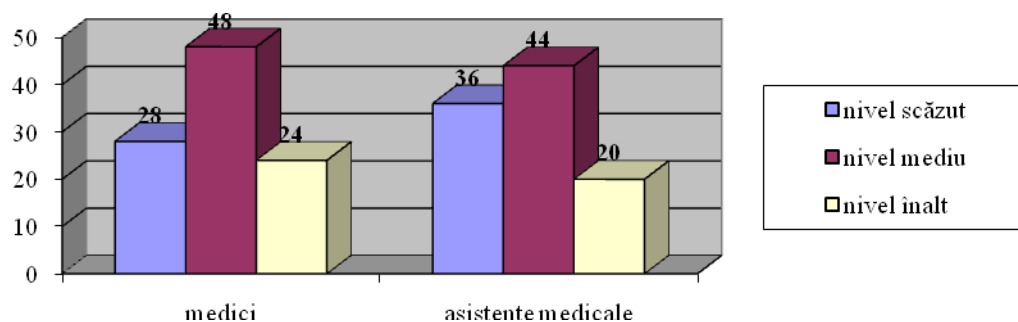
**Fig. 17 Distribuția rezultatelor pe nivele la simptomul „deregări psihosomatice și psihovegetative”, în %**

Simptomul „deregărilor psihosomatice și psihovegetative” este prezent atunci când chiar și gândul la subiecții activității sau contactul cu aceștia provoacă persoanei dispoziție proastă, insomnie, sentimentul de frică. Toate acestea sunt indicatorii „arderii profesionale”, specialistul nu se mai descurcă independent cu suprasolicitările.

Remarcăm că această descriere este proprie pentru mai mult de jumătate dintre subiecții experimentali: este simptom dominant pentru 28% medici și 16% asistente medicale, este format ca simptom la 1/5 asistente medicale și doar 4% medici.

Lipsește simptomul la 56% medici și 40% asistente medicale.

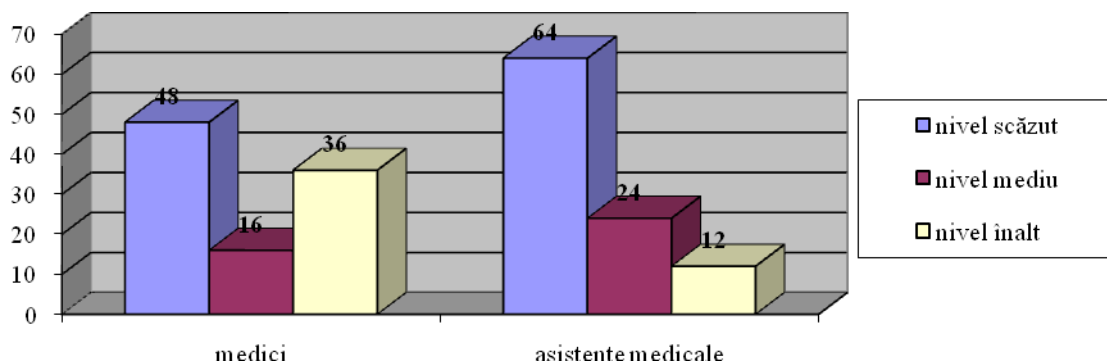
Pentru a determina starea, activismul și dispoziția subiecților experimentali, am administrat testul *SAD*.



**Fig. 18 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „stare”, în %**

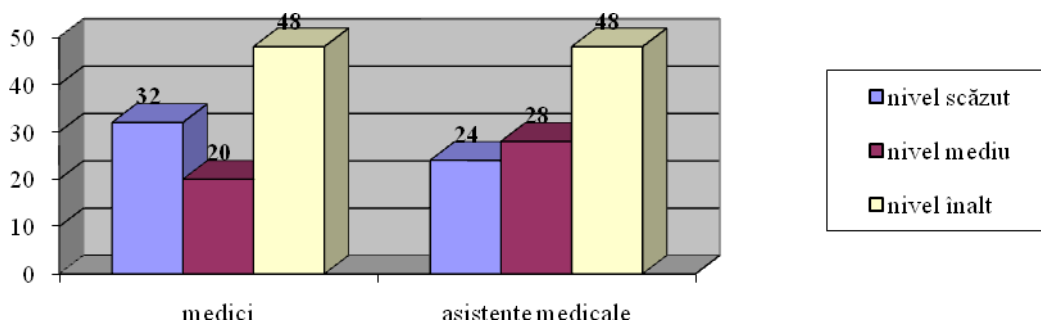
Constatăm o stare bună de sănătate la 24% medici și 20% asistente medicale, aceștia se caracterizează prin vitalitate, forță. Oboseala este starea mai frecvent caracteristică pentru 28% medici și 36% asistente medicale. Ceilalți participanți la studiu au valori medii la această variabilă.





**Fig. 19 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „activism”, în %**

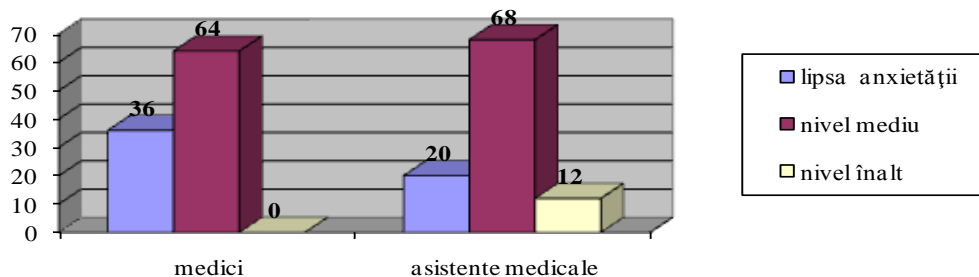
Activismul reflectă mobilitatea, viteza și promptitudinea reacțiilor / funcțiilor. Reacționează prompt și sunt flexibili 36% medici și 12% asistente medicale, 48% medici și 64% asistente medicale au valori scăzute la această scală. Nivelul mediu al activismului este propriu pentru 16% medici și 24% asistente medicale.



**Fig. 20 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „dispoziție”, în %**

Dispoziția reflectă însușirile stării emoționale a persoanei. Au o stare de spirit pozitivă, sunt preponderent bine dispuși 48% participanți la studiu, iar dispoziția la 32% medici și 24% asistente medicale este scăzută. Valori medii au 20% medici și 28% asistente medicale.

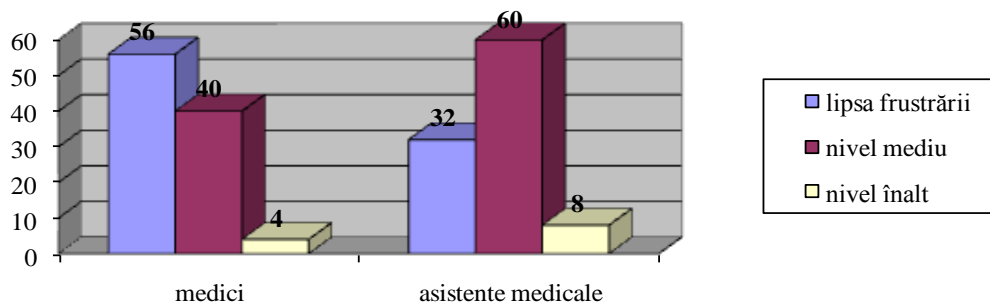
Am identificat nivelul de manifestare a stărilor emoționale cu ajutorul testului *“Autoaprecierea stărilor psihice” (după Eysenck)*.



**Fig. 21 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „anxietate”, în %**

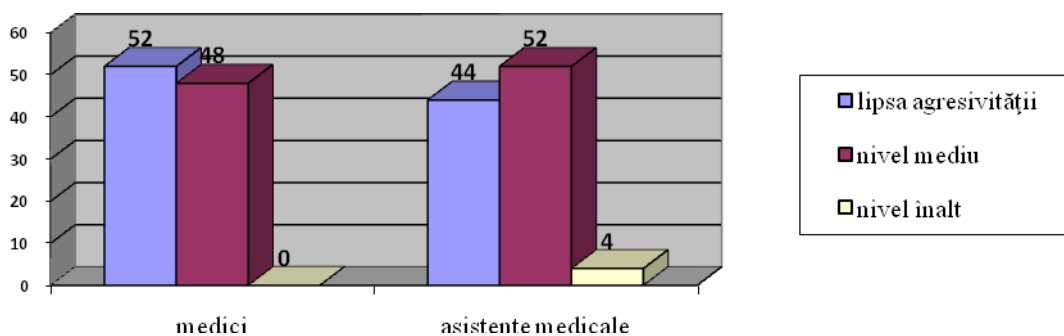
Majoritatea participanților la studiu (64% medici și 68% asistente medicale) manifestă

anxietate moderată, nu sunt anxioși 36% medici și 20% asistente medicale. Nivel înalt al anxietății îl au 12% asistente medicale.



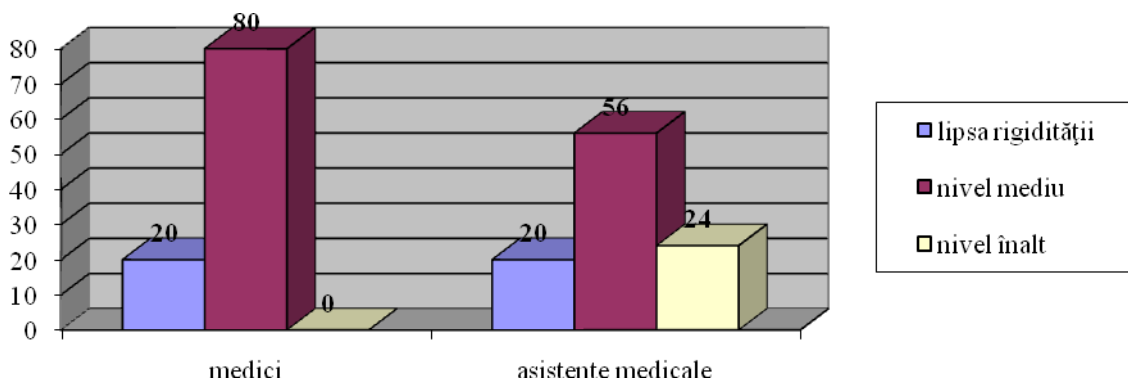
**Fig. 22 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „frustrare”, în %**

56% medici și 32% asistente medicale sunt tolerante la eșecuri, nu se tem de greutăți, au o autoapreciere înaltă, 40% medici și 60% asistente medicale au nivel mediu de frustrare, iar autoapreciere scăzută, tendința de a evita dificultățile, temeri de insucces, frustrare manifestă doar 4% medici și 8% asistente medicale.



**Fig. 23 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „agresivitate”, în %**

52% medici și 44% asistente medicale sunt liniștiți, cumpătați, iar 48% medici și 52% asistente medicale au valori medii la scala agresivitate. Doar 4% asistente medicale sunt agresive, nereținute, întâmpină dificultăți de a relaționa și comunica cu alții.

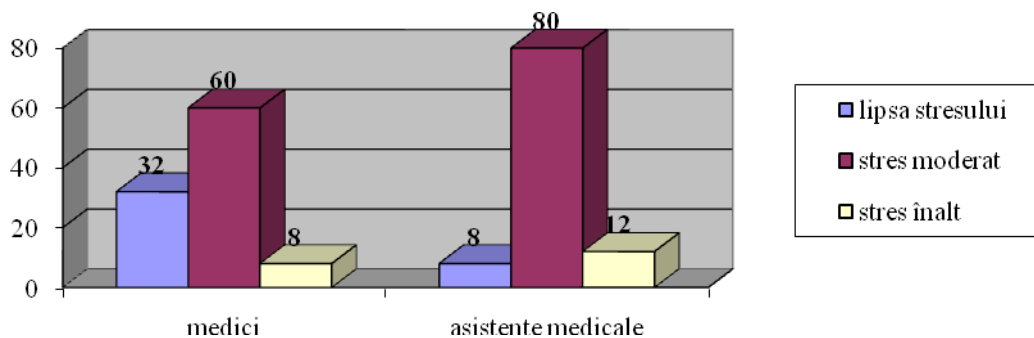


**Fig. 24 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „rigiditate”, în %**

Majoritatea participanților la studiu (numărul medicilor fiind mai mare (80%) decât al

asistentelor medicale (56%)) au nivel mediu al rigidității, nu sunt rigizi 20% participanți la studiu, iar aproape 1/5 asistente medicale manifestă rigiditate înaltă a comportamentului, convingerilor, opiniilor, chiar dacă ele nu corespund realității.

Pentru a determina factorii determinanți ai arderii profesionale, am studiat cât de stresante sunt percepute condițiile din cadrul activității profesionale cu ajutorul *Scalei stresului profesional*. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura ce urmează.



**Fig. 25 Distribuția rezultatelor pe nivele la variabila „stresul profesional”, în %**

Stresul nu reprezintă o problemă pentru 32% medici și doar 8% asistente medicale, aceste persoane sunt capabile să-și mențină nivelul ocupațional și al satisfacției.

Majoritatea participanților la studiu (60% medici și 80% asistente medicale) denotă un nivel moderat al stresului, ceea ce este caracteristic pentru un profesionist ce este în continuă activitate. Totuși, acești lucrători medicali merită să analizeze situația și să găsească modalități rezonabile de reducere a stresului.

Stresul reprezintă o problemă pentru 8% medici și 12% asistente medicale. Pentru aceștia necesitatea acțiunilor corecționale este imperativă. Cu cât acești lucrători medicali activează o perioadă mai îndelungată în asemenea condiții, cu atât mai dificilă este depășirea stresului. Acest fapt servește drept motiv serios de a analiza minuțios activitatea profesională.

Corelând rezultatele am constatat că stresul profesional corelează semnificativ cu:

- Epuizarea emoțională ( $r=349$  la  $p=0,05$ )
- Stare ( $r=-373$  la  $p=0,01$ )
- Activism ( $r= -588$  la  $p=0,01$ )
- Anxietate ( $r=679$  la  $p=0,01$ )
- Frustrare ( $r=650$  la  $p=0,01$ )

Astfel, *persoanele, care apreciază activitatea profesională mai stresantă, sunt mai indiferente, au tonus emoțional mai scăzut, au o vitalitate și forță mai redusă, sunt mai puțin active, cu o viteză și promptitudine a reacțiilor mai scăzută, sunt mai anxioase și mai frustrate.*

Factorii care provoacă stresul profesional au fost identificați cu ajutorul *Chestionarului CO IV-„Climat organizațional”*.

*Tabelul 1. Valorile medii pe grup a factorilor climatului organizațional*

<i>Factorii climatului organizațional</i>	<i>medici</i>	<i>asistente medicale</i>
structură	4,75	4,84
relații	5,08	5,04
motivație	4,3	4,53
suport	4,82	5,22
conducere	4,6	5,2
schimbare	4,72	4,85
performanță	4,73	4,98
atât gener	4,66	4,93

Raportând mediile din cele 2 grupuri la grila de apreciere a intensității de manifestare a factorilor (valorile cuprinse între 4 și 5,6 indică intensitate medie), constatăm că participanții la studiu apreciază climatul organizațional ca fiind mediu.

Conform rezultatelor obținute, în linii generale, asistentele medicale sunt mai mulțumite decât medicii de:

- modul de organizare a muncii, cu referire la eficiența, flexibilitatea și adaptabilitatea posturilor și funcțiilor (organizare eficientă)
- climatul motivațional existent în instituție, asigurat prin retribuție, promovare, competență, dezvoltare etc. (motivație stimulativă)
- resursele și condițiile de muncă pe care le asigură organizația în vederea realizării unei activități performante (sprijin performant)
- stilul de conducere eficient; sprijinind performanța individuală și colectivă, asigurând condiții pentru eficiență (conducere eficientă)
- atitudinea generală față de schimbare a organizației reflectată în stilul flexibil, adaptabilitate, inițiativă, creativitate (atitudine pentru schimbare)
- performanța realizată de către organizație, evaluată în funcție de atingerea obiectivelor, reducerea costurilor, imaginea pozitivă (performanță generală).

Iar medicii apreciază mai înalt calitatea relațiilor dintre angajați, cu referire la comunicare și colaborare pe linie profesională; climat nonconflictual (relații pozitive).

Menționăm, totuși, că aceste diferențe nu sunt semnificative din punct de vedere statistic.

Odată ce arderea profesională, conform rezultatelor obținute la teste, este mai frecvent întâlnită printre asistentele medicale (*stres profesional*: media medici - 18,8, media asistente

medicale - 22,6; **reducerea performanțelor**: media medici - 12,72, media asistente medicale - 14,74; **activism**: media medici - 4,6, media asistente medicale - 4,2; **retrăirea situațiilor psihotraumatizante**: media medici - 12,4, media asistente medicale - 13,16; **nemulțumire de sine**: media medici - 6,08, media asistente medicale - 9,16; **manifestarea economică a emoțiilor**: media medici - 15,16, media asistente medicale - 21,92; **simptomul „strâmtorat în celulă”**: media medici - 4, media asistente medicale - 9,04; **dereglări psihosomatice și psihovegetative**: media medici - 10,88, media asistente medicale - 13,08; **anxietate**: media medici - 8,56, media asistente medicale - 11; **frustrare**: media medici - 6,92, media asistente medicale - 9,36; **rigiditate**: media medici - 9,24, media asistente medicale - 10,44), dar aprecierea factorilor climatului organizațional este aproape identic cu cel al medicilor, presupunem că arderea lor profesională este determinată preponderent de conținutul activității și caracterul sarcinilor pe care o realizează.

Remarcăm, totuși, că diferențe semnificative am constatat doar la următoarele variabile:

- Simptomul “strâmtorat în celulă” (U=196,5 la p=0,05)
- Detașare emoțională (U=201 la p=0,05)
- Stresul profesional (U=206,5 la p=0,05)
- Anxietate (U=194 la p=0,05)
- Frustrare (U=201 la p=0,05)

Deci, *asistentele medicale sunt mai presate de situații pe care nu sunt în stare să le înlăture, trăind adesea sentimentul de disperare, exclud mai frecvent emoțiile din sfera activității profesionale, acționând mai degrabă ca un robot, sunt supuse unui nivel mai înalt al stresului profesional, sunt mai anxioase și mai frustrate.*

Spre deosebire de asistentele medicale, medicii au obținut valori mai mari la depersonalizare: media medici - 6,84, media asistente medicale - 4,48, această diferență fiind semnificativă din punct de vedere statistic (U=196,5 la p=0,05), *ceea ce înseamnă relațiile medicilor sunt mai tensionate și se manifesta fie prin dependența de cei din jur, fie prin negativism și atitudine cinică.*

Am încercat să determinăm și alți factori semnificativi ai arderii profesionale, așa ca apartenența gender și experiența de muncă.

Pentru a determina **diferențele gender** am comparat rezultatele lucrătorilor medicali de sex feminin cu cele ale lucrătorilor medicali de sex masculin. Diferențe semnificative au fost obținute la:

- **Depersonalizare** (U=100,5 la p=0,05): valoarea medie în grupul lucrătorilor medicali de sex feminin este 5,07, iar în grupul lucrătorilor medicali de sex masculin este 8,75.

- **Simptomul “strâmtorat în celulă”** (U=101,5 la p=0,05): valoarea medie în grupul lucrătorilor medicali de sex feminin este 7,4, iar în grupul lucrătorilor medicali de sex masculin este 2,88.

Deci, *lucrătorii medicali de sex feminin mai frecvent trăiesc momente în care sunt depășite de situații pe care nu sunt în stare să le înlăture, trăind adesea sentimentul de disperare, iar lucrătorii medicali de sex masculin mai frecvent pierd parțial sau total interesul față de oamenii-subiecți ai activității lor profesionale, percependu-i pe aceștia ca obiecte neînsuflețite ale manipulării.*

Diferențe semnificative din punct de vedere statistic au fost constatate între rezultatele lucrătorilor medicali cu **experiența de muncă** între 0-15 ani și cele ale lucrătorilor medicali cu experiența de muncă între 16-20 ani la variabila:

- **Depersonalizare** (U=28,5 la p=0,05): valoarea medie în grupul lucrătorilor medicali cu experiența de muncă între 0-15 ani este 4,56, iar în grupul lucrătorilor medicali cu experiența de muncă între 16-20 ani este 6,92, deci *cei cu experiență mai mare de lucru mai frecvent pierd parțial sau total interesul față de oamenii-subiecți ai activității lor profesionale.*

Diferențele între grupul de lucrători medicali cu experiența de muncă între 16-20 ani cu cele ale lucrătorilor medicali cu experiența de muncă peste 30 ani sunt semnificative la următoarele variabile:

- **Epuizare emoțională** (U=58,0 la p=0,05): valoarea medie în grupul lucrătorilor medicali cu experiența de muncă între 16-20 ani este 13,75, iar în grupul lucrătorilor medicali cu experiența de muncă peste 30 ani este 9,47.
- **Depersonalizare** (U=73,5 la p=0,05): valoarea medie în grupul lucrătorilor medicali cu experiența de muncă între 16-20 ani este 6,92, iar în grupul lucrătorilor medicali cu experiența de muncă peste 30 ani este 5,05.
- **Retrăirea situației psihotraumatizante** (U=62,0 la p=0,05): valoarea medie în grupul lucrătorilor medicali cu experiența de muncă între 16-20 ani este 17,17, iar în grupul lucrătorilor medicali cu experiența de muncă peste 30 ani este 10,11.
- **Deficit emoțional** (U=56,0 la p=0,05): valoarea medie în grupul lucrătorilor medicali cu experiența de muncă între 16-20 ani este 16,25, iar în grupul lucrătorilor medicali cu experiența de muncă peste 30 ani este 9,00.

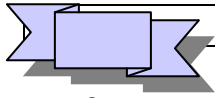
Deci, *sindromul arderii profesionale se manifestă mai intens la cei cu experiență de 16-20 de ani, aceștia își irosesc mai mult energia emoțională și percep inadecvat emoțiile proprii în raport cu situația creată, ei manifestă un tonus emoțional scăzut, indiferență sau suprasaturare*

*emoțională, au relațiile mai tensionate cu cei din jur manifestate fie prin dependența de cei din jur, fie prin negativism și atitudine cinică, consideră că factorii psiho-traumatizanți ai activității profesionale sunt dificil sau imposibil de înlăturat, au senzația că nu sunt în stare să ajute subiecții activității lor, că nu pot fi empatici și capabili de co-participare.*

#### **Bibliografie:**

1. Balgiu B. Sindromul burnout ca funcție a personalității și creativității. În: Psihologie. 2010, nr. 1-2
2. Bogathy Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2004.
3. Prițcan V. Profilaxia și depășirea arderii profesionale. Bălți: „Tipografia din Bălți”, 1998.
4. Savca L. Autoreglarea emoțională. Chișinău: Didactica, 1993.
5. Ticu C. Evaluarea psihologică a personalului. Iași: Polirom, 2004.
6. Водопьянова Н. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях. Психология здоровья. Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Издательство Спб ГУ, 2000, с.443-463.
7. Водопьянова Н., Старенкова Е. Синдром выгорания. 2-е издание. Практическая психология. Москва, Питер, 2009.
8. Ронгинская Т. Синдром выгорания в социальных профессиях. Психологический журнал. Москва: Наука, 2002, Т. 23, № 3, с. 85–95.
9. Cherniss C. Profesional burnout in human service organization. New York: Praeger, 1980.
10. Cooper C. Organizational stress: a review and critique of theory, research and application. London: New Delhi, 2001.

Primit 27.11.2013



## **Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: punerea în discuție a nucleului central**

### **Structural analysis tools representational space: discussing the central nucleus**

*Mihai Șlehtișchi*, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

#### **Summary**

*The method of questioning the central nucleus fully concurs with the essential considerations in the theory of social representations: as central elements of a representation are non-negotiable, putting them into question must lead to a change of representation. Or, as stated more than once, with all sorts of occasions and in different places, an object cannot be associated with a particular representation if it has a feature that is inconsistent with its nodal element.*

*Given its complex nature, the method of questioning the central nucleus involves, first, the knowledge of "the potentially central structure of the representation" (obtained through a previous research or as a result of some preliminary studies). Then, taking into account the recorded information, the investigated subjects are presented with an inducting text meant to re-activate or - in other words - to enact the current representation with respect to the studied subject. The central stage of the method consists in adding to the existing description an information opposed to the cognition the centrality of which we want to test. In context, subjects are asked to estimate whether or not the described object continues to be the object of the studied representation. In this way, "the highlighted" elements are successively questioned and then are distinguished those the formal questioning of which entails a change of representation. The elements that generate the change are, undoubtedly, central system elements. Meanwhile, the elements the questioning of which doesn't lead to a change of representation, are peripherals*

**Key words:** social representation, structural analysis of social representation, central nucleus, discussing the central nucleus

#### **Rezumat**

*Metoda punerii în discuție a nucleului central (PDNC) se realizează cu plenitudine unei considerațiuni esențiale din cadrul teoriei reprezentărilor sociale: deoarece elementele centrale ale unei reprezentări sunt nenegociabile, punerea lor în cauză trebuie să antreneze o schimbare de reprezentare. Or, așa cum s-a menționat nu o singură dată, cu tot felul de ocazii și în locuri diferite, un obiect nu poate fi asociat cu o anumită reprezentare, dacă prezintă o caracteristică ce vine în contradicție cu un element nodal al acesteia.*

*Având un caracter complex, metoda punerii în discuție a nucleului central presupune, pentru început, cunoașterea „structurii potențial centrale a reprezentării” (obținute printr-o cercetare anterioară sau în rezultatul efectuării unor studii prealabile). Mai apoi, cu luarea în considerare a informațiilor înregistrate, subiecților investigați li se prezintă un text inductor chemat să re-activeze sau –în alți termeni – să repună în actualitate reprezentarea cu referire la obiectul studiat. Faza centrală a metodei constă în adăugarea la descrierea existentă a unei informații contrare cogniției a cărei centralitate cade sub incidența testării. În context, subiecții sunt rugați să estimeze dacă obiectul descris mai continuă să fie obiectul reprezentării studiate. În felul acesta, se pun succesiv în cauză elementele „luate la evidență” și se disting apoi cele a căror punere în cauză provoacă o schimbare de reprezentare. Elementele care generează o asemenea schimbare sunt, neîndoiește, elementele sistemului central. În*



același timp, elementele a căror punere în cauză nu generează o schimbare de reprezentare fac parte din categoria elementelor periferice.

**Cuvintele – cheie:** reprezentare socială, analiza structurală a reprezentării sociale, nucleu central, punerea în discuție a nucleului central

Orice reprezentare socială dispune, precum este bine știut, de un *nucleu central*, care, în mare, reflectă valorile și normele dominante în mediul respectivei categorii de indivizi. Acest nucleu, dacă e să ne conducem de concluziile pe care le-am formulat de-a lungul timpului, studiind lucrările unor eminente susținători ai teoriei reprezentărilor sociale [1, pp. 54-57; 2, pp. 152-160; 3, pp. 6-10; 4, pp. 121-127; 5, pp. 14-17], înglobează *elementele fundamentale ale reprezentării*. Prin felul în care se impun, elementele în cauză fac dovada faptului că sunt simple, concrete, coerente și că se află în totală corespundere cu sistemul de valori la care se referă individul sau grupul. Îndeplinind trei funcții de bază – *generativă, organizatorică și stabilizatoare* –, ele conferă câmpurilor reprezentationale tonus ideatic, consistență, predictibilitate comportamentală. În lipsa lor, ar fi fost foarte greu sau chiar cu neputință de realizat studiul comparativ al variatelor tipuri de reprezentări. Or, pentru ca două reprezentări să fie diferite, ele trebuie să fie organizate în jurul a două „nuclee” diferite. Esențialmente, nucleele centrale ale reprezentărilor sociale dispun de patru proprietăți fundamentale – *valoarea simbolică, asociativitatea, proeminența și conexitatea*. Dacă primele două redau proprietăți *calitative*, atunci celelalte sunt de o evidentă conformație *cantitativă*. Caracteristicile de bază ale proprietăților enunțate se prezintă în felul următor:

- *Valoarea simbolică* indică la capacitatea elementelor centrale de a pune în lumină „substanța” obiectului reprezentării, de a reda imagini care au o forță sugestivă impresionantă și care, drept consecință, pot întreține legături trainice cu persoanele, lucrurile sau evenimentele care pot suscita emergența „categoriilor de cunoștințe cu funcționalitate socială”. Nucleul central, într-un asemenea context, exprimă o structură simbolică din care izvorăște sensul întregii reprezentări. Dacă, în anumite împrejurări, din nucleu dispăre unul sau mai multe elemente, atunci reprezentarea rămâne fără sens. Pornind, spre exemplu, de la faptul că noțiunile „complex” și „refulare” sunt fundamentale pentru reprezentarea socială a psihanalizei, putem afirma cu toată certitudinea că eliminarea acestora din nucleu ar face imposibilă – recunoașterea unui asemenea gen de reprezentare.

• *Asociativitatea* arată că părțile componente ale nucleului central (idei, noțiuni, metafore, atitudini, credințe etc. ) dispun de o indubitabilă polisemie și de un puternic caracter asociativ. Cu asemenea caracteristici – pe care, va trebui să remarcăm, le-a pus într-o primă evidență S. Moscovici –, aceste părți componente „ pot îmbrăca diverse forme gramaticale și se pot alipi de alte cuvinte și expresii pentru a genera noi sensuri”. Cum se „comportă”, bunăoară, noțiunea de „complex”, care, după cum am remarcat mai sus, se regăsește în conținutul reprezentării sociale a psihanalizei ? Asumându-și varii forme gramaticale (substantiv, verb sau/și adjectiv) și fiind în stare să primească tot felul de înțelesuri, ea – așa cum relevă specialiștii – „sintetizează, de una singură, toate clasele de concepte, fiecare situație putând crea propriul său complex”. Mai mult, tot ea este aceea care „poate modifica sensul cuvântului căruia i se asociază (sintagmele „complex de inferioritate”, „complex de castrare” sau „complex de timiditate” conferă un statut științific distinct cuvintelor inferioritate, castrare și timiditate”). Asociativitatea, după cum se poate de observat, este generată „de bogăția posibilităților pe care un termen o ascunde, de realitatea complexă pe care o desemnează și pe care o reprezintă în discurs: cu cât această bogăție este mai mare, cu atât noțiunea respectivă poate stabili mai multe „punți” cu alte realități și, prin urmare, poate ocupa un loc mai important în discurs”.

• *Proeminența* elementelor constituante ale nucleului central este dată de frecvența înaltă cu care acestea își fac apariția în contextul discursurilor reprezentationale. După cum constată P. Moliner, „ (...) unele cogniții, desemnate prin etichete verbale, apar mai des decât altele în discurs, caracteristică a centralității și consecință a valorii sale simbolice”. În aceeași reprezentare socială a psihanalizei, termenul „complex” apare de cele mai multe ori, ceea ce înseamnă că anume lui îi revine misiunea de a se impune în calitate de „valoare structurală sigură”. Înfățișând aspectul cantitativ al valorii simbolice, proeminența desemnează coordonatele zonei centrale a câmpului semantic. Cu cât o noțiune este mai specifică pentru obiectul de reprezentare, cu atât este mai probabil ca subiecții o vor evoca mai des în luările lor de poziții. În același timp, pe lângă stabilirea frecvenței de apariție a elementelor reprezentationale (termeni, categorii, noțiuni,

puncte de vedere etc.), este important să fie stabilită și importanța pe care subiecții o acordă acestor elemente. Or, dacă în primul caz putem vorbi despre profilarea unei *dimensiuni colective* (= numărul de apariții ale termenului în cadrul unei populații), atunci în cel de-al doilea caz - despre reliefaarea unei distribuțiilor reflectând *poziționări individuale*.

- *Conexitatea* este strâns legată de asociativitate, ea fiind dependentă de existența itemilor care apar „într-o mai puternică unitate decât alții”. Într-un studiu consacrat reprezentării sociale a imigrantului în rândul francezilor, s-a observat, de exemplu, că, dintr-o listă de 60 de itemi, termenul privilegiat (= cu cea mai mare ieșire spre alți itemi ) a fost cel de *algerian*. Astfel, în situația în care un anumit element demonstrează că dispune de o forță asociativă mare, el va antrena – mai devreme sau mai târziu – o bună parte din acele elemente care nu dispun de o asemenea forță. Esențialmente, conexitatea nu reprezintă altceva decât *volumul legăturilor* sau – într-o altă ordine de cuvinte – *numărul de conexiuni pe care le au unii termeni cu alții*.

Constituind o entitate simbolică, nucleul central, așa cum precizează, J.- C. Abric [6], este compus din *cogniții nenegociabile*. Fiind „indisociabile obiectului reprezentării”, aceste cogniții sunt, după P. Moliner, P. Rateau și V. Cohen – Scali [7], „structurante în raport cu palierele ideatice la care se raportează”. Drept consecință, *orice punere în discuție a subiectelor legate de elementele constituante ale nucleului sau orice tentativă de a exclude din nucleu o anumită parte din el atrage după sine modificarea totală a reprezentării, dacă nu chiar destructurarea ei*. Cu alte cuvinte, *dacă sistemul central, în virtutea unor anumite împrejurări, pierde un element de-al său sau antrenează o dimensiune contradictorie/dubioasă, subiectul este pus în imposibilitatea de a recunoaște obiectul respectivei reprezentări* (nu același lucru, va trebui să reținem, se întâmplă și în cazul sistemului periferic; or, atenționează aceiași J.- C. Abric, P. Moliner, P. Rateau și V. Cohen – Scali, datorită supleții lui, punerea în discuție a elementelor din zona care-i revine nu conduce la nerecunoașterea obiectului reprezentării ).

Pornind de la faptul că orice reprezentare socială dispune de un nucleu central compus din *cogniții nenegociabile* și luând în considerare că *orice punere în discuție a subiectelor legate de elementele constituante ale nucleului sau orice tentativă de a*

*exclude din nucleu o anumită parte din el atrage după sine remodelarea reprezentării*, P. Moliner propune, la sfârșitul anilor '80 [8], o metodă originală de analiză structurală a spațiului reprezentational - *punerea în discuție a nucleului central (PDNC)*.

### ***Specificitatea PDNC***

Dacă orice reprezentare socială, așa cum spune J.-C. Abric, dispune de un nucleu central compus din *cogniții nenegociabile* și dacă *orice punere în discuție a subiectelor legate de elementele constituante ale nucleului central sau orice tentativă de a exclude din acest nucleu o anumită parte din el atrage după sine schimbări la nivelul reprezentării*, atunci devine evidentă „misiunea specială” a metodei de punere în discuție a nucleului central – *de a verifica, prin antrenarea unor informații cu caracter provocator, dacă cognițiile „structurante în raport cu palierele ideatice la care se raportează” sunt, pentru moment, cu-adevărat nodale, și nu marginale*. Unui asemenea unghi de vedere, va trebui să remarcăm, îi revine un loc special în toate sau aproape toate studiile dedicate analizei structural a spațiului reprezentational. Drept confirmare pot servi următoarele câteva exemple:

- **J.-C. Abric** : *metoda punerii în discuție a nucleului central arată că un obiect nu poate fi asociat cu o reprezentare dată, dacă prezintă o caracteristică ce vine în contradicție cu un element al nucleului central al acestei reprezentări* [9];
- **M. Vlăduț**: *faza concretă a metodei de punere în cauză a nucleului central constă în adăugarea la descrierea conținutului reprezentării (relieftat în prealabil) a unei informații contrare cogniției a cărei centralitate dorim să o testăm* [10];
- **M. Curelaru**: *principiul de bază al metodei de punere în discuție a nucleului central este acela potrivit căruia dacă nici o informație nu contrazice sistemul central al reprezentării, atunci subiectul va recunoaște obiectul reprezentat ca atare, acționând în raport cu situația existentă, și invers – dacă în câmpul reprezentational apar informații care contrazic partea nodală a acestuia, atunci subiectul nu va recunoaște obiectul sau va adopta o altă „grilă de lectură a realității”, în conformitate cu discrepanțele apărute* [11].

Punerea în discuție a nucleului central redă, așadar, un instrument investigational *sui generis* prin care se verifică dacă un anumit element despre

care se crede că ocupă o poziție nodală în cadrul reprezentării sociale este cu adevărat nodal, și nu marginal. Recurgând la un asemenea gen de analiză științifică a universului cerebral, putem constata, de fiecare dată, că elementele a căror examinare „, prin contradicție sau excludere “ generează o schimbare de reprezentare socială fac parte din sistemul central al acesteia , iar cele care, fiind supuse aceleiași proceduri, nu generează o astfel de schimbare – din sistemul periferic .

### ***Operaționalizarea PDNC***

În *Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales* [12], lucrare în care se regăsește prima tentativă de validare a metodei de punere în discuție a nucleului central, P. Moliner demonstrează cum aceasta poate fi pusă în aplicare.

Mai întâi de toate, este absolut necesar să dispunem de o „structură potențial centrală a reprezentării obținută printr-o cercetare anterioară”. Astfel, exemplifică autorul lucrării invocate mai sus, în cazul cercetărilor axate pe problematica reprezentatională a *grupului ideal de prieteni* vor trebui luate în considerare rezultatele obținute cu ceva timp înainte de către C. Flament [13;14], care – vom reaminti - au arătat că în structura „ grilelor de lectură“ a grupului în cauză *prietenia* (= fraternitatea) și *egalitatea* (= lipsa ierarhiei) se impun în calitate de elemente nodale, iar *interesul personal* (= preocupare pentru satisfacerea propriilor nevoi) și *convergența de opinii* (= asemănare la nivel de păreri, judecăți, idei) – în cea de elemente marginale.

După ce se intră în posesia „structurii potențial centrale a reprezentării obținute prin cercetări anterioare”, la cea de-a doua etapă, operaționalizarea *PDNC* ia forma procedurii de elaborare a unui *text inductor* chemat să *reactiveze* sau – în alți termeni – să *aducă în actualitate* reprezentarea socială descoperită altcândva. În cazul cu același *grup ideal de prieteni*, P. Moliner a făcut uz de următoarea înșiruire de cuvinte: „*Pierre, Olivier, Jean – Jacques, François și Marc formează un grup foarte unit, și când îi întâlnim dau impresia că sunt foarte mulțumiți să fie împreună. Ei sunt tare simpatici și fiecare se deschide pe deplin în contactele sale cu ceilalți. Văzându-i, nu ne putem împiedica să nu ne gândim că ei formează un grup formidabil*“. Precum e lesne de observat, cuvintele din acest text, prin încărcătura lor semantică, dar și prin felul în care sunt ordonate, fac dovada faptului că un *grup ideal de prieteni* este *de facto* „un grup foarte unit”, care se caracterizează, *mai întâi de toate* (= sistemul central al câmpului reprezentational), prin aceea că membrii săi sunt în relații de *fraternitate, amicitie, atracție mutuală* (= „, sunt foarte mulțumiți să fie împreună“) și că forța care-i adună laolaltă poartă numele de *egalitate*

(= „fiecare se deschide pe deplin în contactele sale cu ceilalți“). Altfel spus, ele fac ca și în continuare în gândirea cotidiană a indivizilor să persiste unghiul de abordare potrivit căruia un *grup ideal de prieteni* denotă două caracteristici fundamentale – *amiciția + spiritul de egalitate*.

Ajunsă la cea de-a *treia etapă*, operaționalizarea *PDNC* se rezumă la repartizarea subiecților investigați în două condiții experimentale. Scopul urmărit - familiarizarea fiecăruia dintre ei cu textul inductor reactivator elaborat anterior. Este de remarcat faptul că, la acest moment, într-un caz accentul cade pe examinarea elementelor centrale, iar în celălalt caz – pe examinarea elementelor periferice. În situația lui P. Moliner (ne referim, din nou, la *grupul ideal de prieteni*), diferența a constat în aceea că la un grup textul se termina prin aducerea în prim plan a prezenței unui *șef* (punerea în discuție a unui element central - *egalitatea*), în timp ce la celălalt grup finalul textului sugera o *mare divergență de opinii în grup* (punerea în discuție a unui element periferic - *convergența de opinii*). În cele din urmă, subiecții trebuiau să stabilească măsura în care descrierea efectuată se potrivea grupului ideal. Rezultatele obținute au arătat că *78% dintre subiecți au estimat că grupul în care este pusă în discuție egalitatea membrilor nu corespunde imaginii lor despre grupul ideal, în timp ce doar 26% au făcut aceeași apreciere când convergența de opinii a constituit obiectul contradicției*. Într-o formulă ilustrativă succintă, rezultate vizate pot fi redate prin mijlocirea următorului tabel (adaptare după P. Moliner, 1996):

	<b>Punerea în discuție a unei cogniții</b>	
	Centralitate <i>(egalitatea membrilor)</i>	Periferie <i>(convergența de opinii)</i>
<b>Frecvența respingerilor</b> <i>(nu este vorba de un grup ideal)</i>	0,78 N = 28 <i>(condiția șef)</i>	0,26 N = 30 <i>(condiția opinie)</i>

Experimentul cu *grupul ideal de prieteni* a stat la baza elaborării *chestionarului de centralitate*. Conținând „un consemn prin care se evocă (printr-o etichetă) reprezentarea studiată”, acesta le cere subiecților antrenați în cercetare să-și manifeste acordul sau dezacordul cu *niște itemi care se regăsesc într-o listă de trăsături referitoare la obiectul reprezentării și care, totodată, sunt exprimați sub forma unor negații*. Exemplul pe care-l evocă, de regulă, specialiștii în legătură cu punerea în practică a instrumentului ține de studiul empiric prin care P. Moliner a investigat, la sfârșitul anilor '90, reprezentarea socială a meseriei de infirmieră [15]. Studiul a cuprins trei faze. Inițial, au fost evidențiate principalele teme enunțate de infirmiere în

legătură cu entitatea meseriei lor. Din lista acestora, autorul experimentului a reținut 15. Mai apoi, în faza a doua, subiecților le-a fost administrat următorul chestionar de centralitate:

***„După opinia dvs., putem spune despre o persoană că este infirmieră dacă.... ”***

		<b>Mai degrabă da</b>	<b>Nu știu</b>	<b>Mai degrabă nu</b>
1	Nu își cunoaște responsabilitățile care îi revin	DA	?	NU
2	Nu are un rol bine definit	DA	?	NU
3	Nu a achiziționat o anumită competență tehnică	DA	?	NU
4	Nu îngrijește pacientul într-o manieră complexă	DA	?	NU
5	Nu are un rol delegat precis (de către medic)	DA	?	NU
6	Nu dispune de un anumit grad de autonomie	DA	?	NU
7	Nu se integrează unei echipe de îngrijire medicală	DA	?	NU
8	Nu reușește să obțină încrederea pacientului	DA	?	NU
9	Nu tratează pacienții în mod egal	DA	?	NU
10	Nu are o atitudine empatică față de bolnav	DA	?	NU
11	Nu știe să-și stăpânească emoțiile	DA	?	NU
12	Nu respectă ierarhia	DA	?	NU
13	Nu îndeplinește sarcinile administrative	DA	?	NU
14	Nu obține recunoașterea profesională a superiorilor	DA	?	NU
15	Nu primește mulțumiri din partea bolnavilor	DA	?	NU

Procedura, atenționează specialiștii [16], are la bază *o dublă negație*. Prin prima se pune în discuție un element al reprezentării (succesiv, în listă), iar prin a doua - se respinge recunoașterea obiectului. Rejecția prin dublă negație a unui element conduce la concluzia potrivit căreia el are *o plasare centrală în structura reprezentării*.

În final, la cea de-a treia fază, P. Moliner a calculat procentajele răspunsurilor „mai degrabă nu”, pe fiecare item. Rezultatele obținute s-au prezentat astfel:

1	Cunoașterea responsabilităților	<b>96,6%</b>
---	---------------------------------	--------------

2	Rol bine definit	<b>83,3%</b>
3	Achiziționarea unei anumite competențe tehnice	<b>90%</b>
4	Îngrijire complexă a pacientului	<b>93,3%</b>
5	Rol delegat precis	<b>86,6%</b>
6	Grad de autonomie	<b>86,6%</b>
7	Integrare într-o echipă de îngrijire medicală	70%
8	Obținerea încrederii pacientului	70%
9	Tratarea pacienților în mod egal	<b>83,3%</b>
10	Atitudine empatică față de bolnav	73,3%
11	Stăpânirea emoțiilor	50%
12	Respectarea ierarhiei	33,3%
13	Îndeplinirea sarcinilor administrative	56,6%
14	Recunoașterea profesională din partea superiorilor	13,3%
15	Mulțumiri din partea bolnavilor	13,3%

Cifrele îngroșate au reprezentat frecvențele care nu diferă semnificativ în raport cu 100% ( $p < 0,05$ ), ele fiind asociate itemilor centrali ai reprezentării sociale (testul Kolmogorov-Smirnov de comparare a distribuțiilor a permis definirea pragului de la care un item se poate considera respins (= 76%)).

### ***Concluzii***

Metoda punerii în discuție a nucleului central (*PDNC*) se realizează cu plenitudine unei considerațiuni esențiale din cadrul teoriei reprezentărilor sociale: deoarece elementele centrale ale unei reprezentări sunt nenegociabile, punerea lor în cauză trebuie să antreneze o schimbare de reprezentare. Or, așa cum s-a menționat nu o singură dată, cu tot felul de ocazii și în locuri diferite, un obiect nu poate fi asociat cu o anumită reprezentare, dacă prezintă o caracteristică ce vine în contradicție cu un element nodal al acesteia.

Având un caracter complex, metoda punerii în discuție a nucleului central presupune, pentru început, cunoașterea „structurii potențial centrale a reprezentării” (obținute printr-o cercetare anterioară sau în rezultatul efectuării unor studii prealabile). Mai apoi, cu luarea în considerare a informațiilor înregistrate, subiecților investigați li se prezintă un text inductor chemat să re-activeze sau –în alți termeni – să repună în actualitate reprezentarea cu referire la

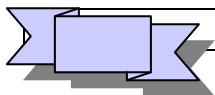


obiectul studiat. Faza centrală a metodei constă în adăugarea la descrierea existentă a unei informații contrare cogniției a cărei centralitate cade sub incidența testării. În context, subiecții sunt rugați să estimeze dacă obiectul descris mai continuă să fie obiectul reprezentării studiate. În felul acesta, se pun succesiv în cauză elementele „luate la evidență” și se disting apoi cele a căror punere în cauză provoacă o schimbare de reprezentare. Elementele care generează o asemenea schimbare sunt, neîndoind, elementele sistemului central. În același timp, elementele a căror punere în cauză nu generează o schimbare de reprezentare fac parte din categoria elementelor periferice.

### **Repere bibliografice**

1. *Șleahțișchi M.* Universul reprezentărilor sociale. Studiu teoretic. – Chișinău: Editura *Știința*, 1995.
2. *Șleahțișchi M.* Eseu asupra reprezentării puterii. – Chișinău: Editura *Știința*, 1998.
3. *Șleahțișchi M.* O privire generală asupra mecanismelor de formare a reprezentărilor sociale // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2012. – Nr. 2 (27). – P. 1-17.
4. *Șleahțișchi M.* Emergența reprezentărilor sociale. Mecanismul de obiectivare // *Studia Universitatis: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*. - Seria: Pedagogie, Psihologie, Didactica științei. – 2011. – Nr. 9 (49). - P. 116- 127.
5. *Șleahțișchi M.* Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2013. – Nr. 1 (30). – P. 14 - 25.
6. *Abric J.-C.* Specific processes of Social Representations//*Papers on Social Representation*. – 1996. – Nr.5. – P. 77 – 112.
7. *Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V.* Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. – Rennes: P.U.R., 2002. – P. 39 – 40.
8. *Moliner P.* Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales // *Bulletin de psychologie*. – 1988. – Nr. 41. – P. 759 – 762.
9. *Abric J. – C.* Analiza structurală a reprezentărilor sociale // *S. Moscovici, F. Buschini* (coord.). Metodologia științelor socioumane/ Traducere de *V. Savin*. – Iași: Editura *Polirom*, 2007. – P.460.
10. *Vlăduț M.* Metodologia cercetării reprezentărilor sociale // *C. Constantinescu* (coord.). Stereotipuri, reprezentări și identitate socială. – Pitești: *Editura Universității din Pitești*, 2000. – p. 116 – 117.
11. *Curelaru M.* Reprezentări sociale/ Prefață de *A. Neculau* – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura *Polirom*, 2006. – P. 105.
12. *Moliner P.* Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales // *Bulletin de psychologie*. – 1988. – Nr. 41. – P. 759 – 762.
13. *Flament C.* Du biais d'équilibre structural à la représentation du groupe // *J.-P. Codol, J.-P. Leyens* (eds.). Cognitives analysis of social behavior. – Haga-Boston-Londra: *Martinus Nijhoff*, 1982. – P. 107 – 119.
14. *Flament C.* From the bias of structural balance to the representation of the group // *R.M. Farr, S. Moscovici* (eds.). Social Representations. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1984. – P. 163 – 176.
15. *Moliner P.* Dynamique naturelle des représentations sociales// *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1998. – No.40. – P.63 – 69.
16. *Curelaru M.* Reprezentări sociale/Prefață de *A. Neculau*. – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura *Polirom*, 2006. – P.107.

Pimit 28.11.2013



## Pledoarie pentru mediere școlară

*Șleahțișchi Mihai*, dr. în psihologie, dr. în pedagogie, *Maria Vîrlan*, dr. în psihologie

### Summary

In this article address the issue of school mediation. It is analyzed the situation regarding the types of conflicts in school. The argument is the idea that not so concerned about the number of school conflicts, how to approach them. In fact it will be organized knowledge and understanding of the conflict at all stages of maturation of the child depends on his luggage that will come in adult life. Conflict can be seen as the initiator of change and can become a source of education, an opportunity to be strengthened in school. And because this really going to happen, it would be like to be a school environment. They argue for school mediation. We propose ways to enter mediation in schools. Bring examples of best practices for implementing mediation programs in schools.

### Rezumat

În articolul de față se abordează problema medierii școlare. Este analizată situația referitoare la tipurile de conflicte în școală. Se argumentează ideea, că nu atât numărul de conflicte școlare îngrijorează, cât modul de abordare a acestora. De faptul cum va fi organizat procesul cunoașterii și înțelegerii conflictelor la toate etapele de maturizare a copilului, depinde și bagajul acestuia cu care va ieși în viața adultă. Conflictul poate fi privit ca inițiator al schimbării și poate deveni o sursă de educație, o oportunitate pentru a fi fortificată în școală. Iar pentru ca asta cu adevărat să se întâmple, ar fi bine, ca să existe mediere școlară. Se aduc argumente pentru medierea școlară. Se propun modalități de a introduce medierea în școli.

**Cuvinte cheie:** conflict, conflict școlar, actori educaționali, mediere, mediere școlară.

Școala are sarcina de a forma viitorul adult astfel încât să fie pregătit pentru a preîntâmpina conflictele, ori, a le soluționa în cel mai bun mod.

Fiind este o parte firească a vieții de zi cu zi, conflictul se produce inerent între oamenii adulți, dar și între copii și maturi.

În mediul școlar putem evidenția conflicte între elevi, conflicte între profesori și elevi, conflicte între profesori, conflicte între părinți și cadrele didactice.

**Conflicte între elevi.** În cazul elevilor, conflictele au la bază, de regulă, competiția neloială, dorința de afirmare cu orice preț, invidia, antipatia reciprocă, intoleranța, nepotrivirile de caracter, lupta pentru dominarea grupului, comunicarea slabă, exprimarea nepotrivită a emoțiilor, lipsa priceperilor de rezolvare a conflictelor, utilizarea greșită a puterii de către

cadrul didactic, agresiunile nemotivate din partea colegilor, criticile aduse familiilor lor, agresarea prietenilor, aroganța, minciunile și ridiculizarea aspectului fizic.

- *Atmosfera competitivă.* Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual pe bază de competiție, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup, încrederea în colegi și profesori. Ei nu doresc decât victoria asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd stima de sine. Competiția apare în toate momentele, chiar în cele în care ea este neproductivă.
- *Atmosfera de intoleranță.* În clasă se formează cliici iar lipsa sprijinului între colegi duce de multe ori la singurătate și izolare. Apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea și lipsa prieteniei.
- *Comunicare slabă.* Aceasta reprezintă solul cel mai fertil pentru conflict. Cele mai multe conflicte pot fi atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și acțiunilor celorlalți. Elevii nu știu să-și exprime în mod pozitiv nevoile și dorințele sau le este frică să facă asta.
- *Exprimarea nepotrivită a emoțiilor.* Orice conflict are o componentă afectivă. Conflictele se pot accentua atunci când elevii au sentimente deplasate, nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile și sunt lipsiți de auto-control.

În soluționarea acestor conflicte un rol mare îl are profesorul. El trebuie să fie un pacificator care utilizează, însă, constructiv conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite. De aceea el trebuie să afle, în primul rând, cauzele concrete ale conflictului apărut.

Pentru stingerea conflictelor dintre elevi este nevoie de crearea unei comunități educaționale în care elevii se sprijină unii pe alții. Caracteristicile acesteia sunt:

*Cooperare.* Elevii învață să lucreze împreună, să aibă încredere unii în ceilalți și să-și împărtășească preocupările.

*Comunicare.* Elevii învață să observe atent, să comunice cu acuratețe ceea ce au de spus, să-i asculte atent pe ceilalți.

*Toleranță.* Elevii învață să respecte și să valorizeze pozitiv diferențele între oameni, să înțeleagă propriile prejudecăți și modul în care acestea acționează.

*Expresie emoțională pozitivă.* Elevii învață să-și exprime sentimentele, în special supărarea sau nemulțumirea, în modalități neagresive și nedestructive. Totodată ei învață auto-controlul.

***Conflictele dintre cadrele didactice și elevi.*** În cazul conflictelor dintre profesori și elevi, acestea au la bază cauze multiple, cele mai frecvente fiind:

- Nerezolvarea unor stări mai vechi, pe fondul cărora se acumulează noi tensiuni.

- Stimularea, aprecierea inegală practică în activitate.
- Supraîncărcarea cu sarcini nediferențiate, corelată cu evaluarea incorectă.
- Aplicarea rutinieră, șablon, a unor măsuri asemănătoare la toți elevii.
- Evaluarea subiectivă a cunoștințelor și a comportamentului afectiv – atitudinal.
- Acordarea în continuare unei importanțe prea mari informativului și mai puțin formativului.
- Nevalorificarea preocupărilor elevilor de studiu independent, de afirmarea creativității, de completare prin activități extrașcolare.
- Redusa diversificare a metodelor activ – participative și de implicare efectivă a elevilor în activitatea de predare – învățare.
- Abuzul de muncă frontală care blochează afirmarea unor elevi.
- Redusa utilizare a variatelor forme și rețete de comunicare cu toți elevii.
- Afirmarea subiectivă a exigenței.
- Neacceptarea exprimării unor opinii opuse sau modificate la elevi.
- Recurgerea la autoritate în rezolvarea unor probleme care se ivesc.
- Pasivitatea, sau amânarea rezolvării unor probleme.
- Nestăpânirea unor nemulțumiri cauzate extern, dar prelungite în clasă.
- Neadaptarea la evoluția dezvoltărilor elevilor, la particularitățile de vârstă.
- Formarea insuficientă a deprinderilor de cunoaștere reciprocă, de muncă în grup, de cooperare, de acceptare reciprocă.
- Neantrenarea elevilor în managementul activității – în organizare, în luarea deciziilor curente, în coordonare, în evaluare, în reglare.
- Nediscutarea cu elevii a consecințelor neparticipării la activități.
- Lipsa relațiilor de comunicare în afara lecțiilor, în activități în afara clasei pentru comunicare, cunoaștere, stimulare, rezolvare de probleme.
- Slaba comunicare cu părinții pentru cunoașterea evoluției elevilor și stabilirea unui parteneriat în soluționarea tensiunilor ivite.
- Analize, aprecieri eronate, subiective ale manifestării elevilor.
- Stil permisiv, sau dimpotrivă autocritic, rigid.

Elevii, în general, se deschid în fața unui profesor pe care îl simt apropiat, se inhibă atunci când cadrul didactic manifestă autoritarism față de cei cu rezultate slabe la învățătură, își reprimă furia atunci când li se face o nedreptate sau sunt etichetați ca fiind elevi problemă, creându-se astfel o ruptură între membrii colectivului clasei, devin indiferenți atunci când sunt tratați cu indiferență. Violența psihologică repetată îndreptată împotriva elevilor, poate duce la apariția

sentimentului de frustrare, care se poate generaliza determinând o schimbare a atitudinii față de profesor și față de activitatea școlară în general. Sunt elevi care suferă ca urmare a unor judecăți negative ale unor profesori, judecăți care vin să întărească propriul lor sentiment de îndoială, de descurajare, de lipsă de încredere în forțele proprii. Acest dispreț o dată interiorizat, poate antrena un ansamblu de reacții comportamentale: lipsa de comunicare, pasivitate la lecție, indiferență sau perturbarea lecției, apariția unor atitudini ostile, provocatoare.

*Conflictele dintre profesori.* Conflictele dintre profesori sunt determinate, mai ales, de lupta pentru obținerea unor avantaje (obținerea salariului de merit, de exemplu), lupta pentru obținerea unor funcții de conducere (șef de catedră sau de comisie metodică, membru în consiliul de administrație, director adjunct, director,) sau pentru afirmare (obținerea de premii de către elevii lor care participă la diverse concursuri școlare, obținerea gradului didactic etc.).

Nu lipsesc însă nici cauze cum sunt: existența unor convingeri și opinii diferite, a unor valori diferite, deosebiri în plan temperamental și cultural.

Foarte delicate sunt conflictele unor profesori cu conducerea școlii în general sau cu directorul școlii în special. Pentru evitarea și/sau rezolvarea rapidă a unor astfel de conflicte, este bine ca fiecare parte să adopte un comportament proactiv, prin care se caută îmbunătățirea relațiilor interpersonale dar și a celor organizaționale.

*Conflictele între părinți și cadrele didactice.* Principalele cauze ale acestor conflicte sunt : comunicarea defectuoasă datorită neînțelegerilor sau numărului mic de contacte pe parcursul unui an școlar ; conflictul de valori și lupta pentru putere: părinții au prejudecăți bazate pe experiențele lor anterioare sau nu le este clar care este rolul profesorilor în viața copiilor .

Îmbunătățirea relațiilor cu părinții prin diminuarea posibilităților apariției unor conflicte presupune :

- Informarea periodică, în scris sau verbală a părinților în legătură cu realizarea obiectivelor educaționale, cu reliefaarea progreselor înregistrate de copilul lor.
- Creșterea numărului de contacte în care se solicită părinților sugestii și opinii.
- Acomodarea cu ideile diferite ale părinților despre desfășurarea procesului de învățământ și explicarea, pe înțelesul lor, a demersului educațional care a generat diferențele de opinii.

În opinia noastră nu numărul de conflicte în mediul școlar este îngrijorător, ci modul de abordare a acestora. Mai mult, suntem convinși, că conflictul poate fi privit ca inițiator al schimbării și poate deveni o sursă de educație, o oportunitate pentru a fi fortificată în școală.

Iar pentru ca asta cu adevărat să se întâmple, ar fi bine, ca să existe mediere școlară.

**De ce mediere în școală?**

Medierea în școală trebuie să se conducă de principiul conform căruia fiecare elev este bun, el are doar neînțelegeri ale realității care îl înconjoară, fapt ce duce uneori la reacții cu implicarea disputelor.

Medierea conflictelor asigură un mediu propice discuțiilor, astfel părțile vor înțelege că direcția spre care e orientată comunicarea dintre ele este de fapt în interesul tuturor și că orice concesie mutuală făcută nu este un semn de slăbiciune, ci un semn de apropiere către o înțelegere corectă.

De faptul cum va fi organizat procesul cunoașterii și înțelegerii conflictelor la toate etapele de maturizare a copilului, depinde și bagajul acestuia cu care va ieși în viața adultă.

Școala este un mini – socium, iar de modul cum vor învăța copiii să interacționeze cu semenii și cu reprezentanții altor generații de vârstă pe teritoriul ei, depinde cum ei vor face asta în sociumul real matur. Dacă conflictele vor avea un rol distructiv în viața copilului, consecințele negative ale acestora se vor resimți și după mulți ani. Dacă însă interacțiunile conflictuale din anii de școală îl vor învăța să aibă o atitudine față de conflict ca față de posibilitatea de a înțelege profund oponentul, această experiență pozitivă va putea fi folosită cu succes în continuare. Comunicarea nu va prezenta pentru această persoană un pericol, ci va lărgi semnificativ posibilitățile ei atât în viața profesională, cât și în viața personală.

În vârsta școlară elevii au o mare necesitate de a se uni în grupe pe interese, de aceea deseori ei se pomenesc în grupe care împărtășesc idei asociale, deoarece nu au alegere. Crearea grupelor de „egali” ar fi o posibilitate pentru generația tânără să facă alegerea corectă. Astfel de grupe, unde elevii ar putea petrece timpul liber, i- ar ajuta pe aceștia să-și formeze deprinderi de interacțiune cu mediu agresiv, conflictual, dar ar contribui și la micșorarea numărului de delincvenți.

Având capacitatea de orientare în situații conflictuale, de prognozare a astfel de situații, tânărul poate să se bazeze pe propriile forțe și să nu depindă de împrejurări. Stabilitatea în relații interpersonale formează la personalitate caracterul deschis, încrederea în sine și în alții. Persoana încrezută în sine nu necesită manifestarea agresivității ca mecanism de apărare.

Medierea școlară este și o metodă eficientă de soluționare a disputelor dintre diferite nivele ale organizației școlare. Astfel, cadrele didactice, psihologii, membrii administrației ar putea evita arderea profesională, căci relațiile încordate cu elevii, dar și cu colegii de serviciu reprezintă factori stresogeni.

Învățarea medierii dă posibilitate să se creeze în colectiv o atmosferă sănătoasă, reieșind din faptul că prin mediere se evidențiază interesele fiecărui membru al grupului.

Implementarea medierii în școală va contribui la îmbunătățirea atmosferei în colectiv, unde fiecare elev, pedagog, părinte se va simți mai protejat.

Cele mai dese conflicte în școală se observă în vârsta preadolescentă și adolescentă, ori anume în această perioadă psihicul reacționează subtil și activ la schimbările din mediu. Deasemenea în această perioadă mulți tineri încearcă să-și determine pe cale experimentală limitele posibilităților proprii. Deseori elevul este împins în conflict de către violența și agresivitatea din partea semenilor, presiunea din partea pedagogilor și părinților, dorința de a demonstra independența și importanța proprie. Cauza principală a acestor conflicte este absența comunicării, nedezvoltarea abilităților de comunicare eficientă.

Un elev are cel puțin un conflict pe parcursul unei singure zile de școală. Majoritatea elevilor cred că evitarea sau confruntarea acestor conflicte sunt căile cele mai eficiente de a le soluționa. Medierea îi va ajuta să folosească alte comportamente în conflict, ca compromisul, colaborarea. Chiar dacă medierea nu se va finaliza cu un acord, ea poate fi considerată reușită atâta timp cât reprezentarea despre conflict la cele două părți s-a schimbat.

Alegerea medierii ca alternativă a soluționării conflictelor în școală duce la limitarea daunelor produse de conflict și la îmbunătățirea situației școlare a elevului.

Mai mult, elevii învață că pot să-și rezolve singuri problemele cu cei din jur. Astfel, profesorii și administrația școlii se pot concentra mai mult pe activități didactice sau să se ocupe de probleme mai acute.

Medierea are un rol important de responsabilizare a copiilor. Această responsabilitate este cerută atât de părinți cât și de profesori, însă copilul nu are nici un fel de autoritate în acțiunile lui pentru că este lipsit de consimțământ. Medierea conflictelor în școală vine să rezolve acest paradox. Și anume, plasarea copilului în realitatea disputei, în cadrul ședinței de mediere, cu conștientizarea rezultatelor acțiunilor întreprinse are ca rezultat responsabilizarea acestuia și creșterea încrederii în acțiunile proprii.

Cum se responsabilizează?

Elevii se deprind cu regulile conflictului și învață cum trebuie să-și asume răspunderea. Conflictele nu mai sunt rezolvate prin ordine și, cu atât mai puțin reprimare, ci căutate și încadrate unui proces de soluționare. Copiii mediatori învață că manifestările tipic conflictuale pot fi transformate în acțiuni alternative.

Modul lor de gândire va transpune informația din “mijloc de presiune” în “alternativă” astfel:

<b>Mijloc de presiune</b>	<b>Alternativa</b>
Îi agresez pe ceilalți.	Mă ocup de problemă.
Negocierea este o competiție.	Negocierea este o cale comună de soluționare.

De la început am o singură opinie.	Sunt deschis la argumente care mă pot convinge.
Adopt o atitudine fixă.	Încerc să identific și interesele celorlalți.
Îi fac pe ceilalți să renunțe la cererile lor.	Încerc să îi conving pe ceilalți folosind argumente solide.
Îi supun presiunilor și îi provez de posibilitatea de a devia.	Ofer posibilități de compensare.

Medierea ar putea reduce cazurile de delincvență juvenilă din școli. Aici scopul mediatorului este de a încheia o înțelegere cu părțile aflate în conflict pentru că plantând înțelegerea la rădăcina conflictului, acesta nu va mai putea izbucni ulterior. După mediere tinerii devin mai calmi. Este adevărat nu sunt neapărat întotdeauna cei mai buni prieteni, dar se diminuează tensiunea și se instalează o liniște între ei.

Prin medierea școlară se pot dezvolta la elevi următoarele aptitudini:

- Exprimarea orală și în scris, capacitatea de a purta un dialog, de a asculta și de a argumenta opiniile,
- Identificarea și înlăturarea prejudecăților, stereotipurilor și discriminărilor,
- Stabilirea de relații pozitive,
- Rezolvarea conflictelor pe cale pașnică,
- Asumarea responsabilității
- Participarea la luarea de decizii etc.

Prin mediere actorii educației ( profesorii) și elevii , ar trebui să descopere un alt tip de relație, pentru a evita și a nu rămâne blocați în situațiile de frustrare sau furie. Mulți ani, profesorii și elevii co-există fără a se cunoaște într-adevăr reciproc; în mediere ei se întâlnesc la nivel personal și nu mai sunt așa străini – un profesor și un elev care nu și-au vorbit încep să comunice. Se creează un sens al complicității, au loc schimburi de idei și păreri, se împărtășesc crezuri, este oferit sprijin mutual și fiecare se simte mai puțin izolat. Teama nu-și mai are locul, sentimentele putând fi discutate împreună - știind că agresivitatea poate fi dezamorsată. Relația se schimbă: în locul utilizării autorității - sunt instrumentele medierii - acestea putând fi puse în practică oricând.

Medierea în școală are un efect preventiv în privința apariției conflictelor, în special, și a violenței în general și mărește capacitatea școlii de a soluționa conflictele într-o manieră pașnică

Medierea intervine atunci când trebuie stins un conflict, fără ca demnitatea cuiva să fie lezată. Chiar atunci când tehnicile de rezolvare a conflictelor nu produc rezultatul ideal, ele conduc cel puțin la o îmbunătățire a situației. Astfel amplificarea conflictului nu mai este posibilă.

**Cum poate funcționa medierea în școală?**



În educația pentru rezolvarea conflictelor pot fi evidențiate 2 abordări:

1. Includerea temelor referitoare la structura conflictelor, etape, tipuri, modalități de soluționare – în disciplinele de bază (educația moral – spirituală, ed. civică etc.) și în curriculum-ul orelor de dirigenție
2. Programe de mediere.

Proiectele de mediere între elevi funcționează cu succes în școlile unde se ține cont de planul de dezvoltare școlară, de nevoile reale ale școlii și de solicitările venite din partea elevilor, profesorilor și părinților.

Sunt cunoscute bunele practici de implementare a programelor de mediere în școală. Evidențiem câteva proiecte de succes la nivel mondial:

- *Răspunsul Creativ al Copiilor la Conflict (RCCC)*, New York;
- *Educatori pentru responsabilitatea socială(ERS)*, Cambridge, Massachusetts;
- *Programul de rezolvare creativă a conflictelor (PRCC)*, New York, Louisiana, Alaska, New Jersey, California, Georgia, Oregon și Massachusetts;
- *Programul pentru Tinerii Negociatori*, Harvard;
- *Medierea între elevi: rezolvarea conflictelor în școli*, dezvoltat de *Institutul din Illinois pentru Rezolvarea Disputelor*;
- *Programul San Francisco Community Board*.

În România în Clasificarea ocupațiilor mediatorul școlar este profesie poziționată la poziția 235911 în grupa majoră 2 – specialiști în diverse domenii de activitate, subgrupa majoră 23 – specialiști în învățământ neclasificați în grupele de bază anterioare

Republica Moldova, deasemenea cunoaște bune practici în ceea ce privește medierea școlară, dar, care spre regret, nu au avut continuitate și durabilitate, dat fiind faptul, că după epuizarea surselor de finanțare din exterior, Guvernul nu a găsit mijloace pentru a continua aceste practici.

*Cele mai frecvente conflicte între elevi care pot fi mediate:*

- Batjocura privind defecte fizice sau intelectuale sau privind modul de a se îmbrăca
- Batjocorirea elevilor handicapați
- Imprăștierea de zvonuri rele despre cineva ca scopul de a obține o nota mai bună (mai ales în liceu)
- Conflicte între băieți și fete, bazate de diferența de sex
- Agresiuni legate de rasism
- Lăsarea persoanelor mai slabe în afara grupului. Excluziune
- Conflicte cauzate de probleme de comunicare, ca de exemplu distorsionarea faptelor în timpul transmiterii informației
- Conflicte de gelozie legate de povești de dragoste
- Furturi

➤ Certuri între găști de adolescenți.

Dar există conflicte care nu pot fi soluționate prin mediere,ca:

- situațiile care țin de violență fizică gravă,
- cazurile ce prezintă un pericol pentru comunitatea școlară (droguri, furtul unor lucruri prețioase etc.)
- cele ce implică probleme în afara competenței copiilor (certuri în care sînt amestecați părinții etc.).

Medierea în școli poate fi de mai **multe tipuri**: medierea adult-elev, mediere între ”egali” medierea în “pereche “ sau comedierea.

În calitate de mediatori în școală pot fi cadrele didactice, psihologul, elevi special pregătiți.

Elevii mediatori sunt cei pregătiți pentru a facilita discuția dintre elevi sau grupuri de elevi în vederea găsirii unei soluții. Scopul lor este de a oferi părților în conflict o mai bună comunicare și înțelegere, care de cele mai multe ori duce la o soluție acceptată de toată lumea. Deci elevii ca mediatori nu oferă soluții la disputele colegilor. Nu critică pe nimeni, nu anunță dirigintele ori alți profesori. Ei doar urmăresc niște proceduri simple și completează un formular confidențial care este înmanat coordonatorului grupului de mediere ( care este un adult). În urma soluționării conflictelor prin mediere elevii conștientizează faptul, că pot de sinestătător să-și rezolve problemele de relaționare, fără implicarea adulților.

În baza celor relatate mai sus putem concluziona:

În organizațiile școlare se produc conflicte între elevi, profesori, manageri.

Stările conflictuale sunt puternic influențate de gradul de comunicare și cooperare, persoanele implicate în conflicte dispunînd de cunoștințe teoretice și abilități practice modeste pentru rezolvarea conflictelor. Mulți elevi recunosc faptul că rezolvă rar sau nu pot rezolva conflictele în care sunt implicați. Ajutorul din partea profesorilor vine rar sau deloc, deși elevii ar dori să primească un ajutor mai susținut din partea profesorilor.

Organizarea programelor de mediere în școală constituie un bun prilej de cunoaștere reciprocă și autocunoaștere depășind astfel anumite bariere de statut și rol.

## **BIBLIOGRAFIE**

1. Ghidul mediatorului școlar/ Olivier Peyroux, Adriana Maria Rotaru, Mihai Gruia Craiova: Reprograph, 2011.
2. Sarău Gh., Radu E. Ghidul mediatorului școlar. București, 2011.
3. Strasser F., Randolph P. Medierea - O perspectivă psihologică asupra soluționării conflictelor. București: FMMM.RO, 2012.

Primit 29.11.2013