

## CUPRINS/CONTENT

<b>Dumitru (Tăbăcaru) Cristina</b>	Importanța comunicării în procesul educațional Importance of communication in educational process	3
<b>Скворцова С. А.</b>	Методическая деятельность учителя как источник учебно-методических задач Teacher's methodical activity as a source of educational and methodical tasks	16
<b>Мардарова И.К.</b>	Подготовка студентов к созданию компьютерных игр для дошкольников The student's training to creating computer games for preschool-age children	28
<b>Racu Iulia, Niculiță Dorina</b>	Studiul inteligenței emoționale la preadolescenții din diferite medii The study of emotional intelligence at preadolescents from different environment	34
<b>Нестеренко В. В.</b>	Новые информационные технологии как средство улучшения качества подготовки студентов заочной формы обучения New information technologies as a means of quality improvement of part-time students' training	43
<b>Листопад А.А.</b>	Адаптация будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к условиям обучения в высшем учебном заведении Adaptation of future kindergarteners at the learning environments in higher educational establishment	53
<b>Racu Igor, Ovanesov Cristina</b>	Modalități de diminuare a violenței școlare la preadolescenți Ways to reduce school violence in preadolescents	61
<b>Бедрань Р. В.</b>	Сущность феномена «здоровье» в научных исследованиях The essence of the phenomenon «health» in scientific research	76
<b>Losfi Elena</b>	Analiza unor forme de manifestare a agresivității la preadolescenți din mediul urban și rural The analysis of the types of aggressiveness at preadolescents from urban and rural environment	83

<b>Jelescu Petru, Ciobanu Elvira</b>	Ancheta de evaluare a intereselor electorale a adolescenților (aeiea) și validarea ei Survey assessment of the electoral interests of teenagers (SAEIT) and their validation	92
<b>Визнюк В. В.</b>	Спецкурс «Формирование профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений» как составляющая профессиональной подготовки Special course «Formation of professional reliability of the future heads of educational institutions in the conditions» as a component of professional training	97
<b>Chiperi Nadejda</b>	Rezistențe și bariere în calea trecerii la educația incluzivă Difficulties and barriers to transition to inclusive education	103
<b>Urusova Olena</b>	Психолого-педагогические особенности подготовки медиаторов: сравнительный анализ Psycho-pedagogical peculiarities of mediator`s training: comparative analysis	111
<b>Iurchevici Iulia</b>	Leadership, coeziune și gândire de grup Leadership, cohesion and groupthink	119
<b>Autorii noștri</b>		127



## Importanța comunicării în procesul educațional

### Importance of communication in educational process

*Cristina Dumitru (Tăbăcaru)*, lector universitar, doctor, Universitatea din Pitești

#### Summary

The article presents an analysis of verbal and nonverbal communication from an educational perspective, as well as in terms of recovery seriously and profound disabled people who build their communicative behaviors mainly on nonverbal communication. The theoretical study reviews the main theories of communication in Romanian educational and psychological literature, but also foreign one, focusing on theories that have founded the basis of alternative and augmentative systems of communication, developing a new paradigm-approach to students with disabilities. The theoretical results identified by the study refers to the functions and effects of communication towards people with severe and profound disabilities, knowledge that will contribute to highlighting these issues with regard to educational activities for students with disabilities. Ways that could form the basis of unlocking the communication process of these students were suggested, a process which can subsequently build the whole educational process.

**Keywords:** communication, disability, nonverbal communication, education.

#### Rezumat

Articolul prezintă o analiză a comunicării verbale și nonverbale din perspectiva pedagogică și de recuperare a persoanelor cu dizabilități grave și severe care își construiesc comportamentele comunicative preponderent pe comunicarea nonverbală. Studiul teoretic trece în revistă principalele teorii ale comunicării din literatura de specialitate românească, dar și străină, cu accent pe teoriile care au stat la bază formării unor sisteme alternative și augmentative de comunicare, dezvoltând o nouă paradigmă de abordare a elevilor cu dizabilități. Rezultatele teoretice identificate de studiu se referă la funcțiile și efectele comunicării la persoanele cu dizabilități grave și severe care vor contribui la sublinierea cunoașterii acestor aspecte pentru desfășurarea activităților de instruire la elevii cu dizabilități. Sunt propuse modalități care ar putea sta la baza procesului de deblocare a comunicării la acești elevi, proces pe care se poate construi ulterior întreg procesul educațional.

**Cuvinte cheie:** comunicare, dizabilitate, comunicare nonverbală, educație.

Formarea, creșterea și devenirea persoanei umane se realizează doar prin comunicare. Studiarea comunicării este destul de recentă, iar fenomenul poate lua valențe importante dacă este studiat în situațiile de blocaj, de structurare și îngreunare, așa cum se realizează la persoanele cu handicap grav și sever sau la persoanele cu dificultăți de comunicare. Termenul de comunicare se prezintă sub forma unei „aglomerări conceptuale” (Pânișoară, 2006), iar înțelegerea și explicația acesteia a parcurs un traseu interesant și s-a modificat pornind de la modelul „telegrafului” (Shannon, 1949 citat de Pânișoară, 2006) și ajungând la cel al „orchestrei” (Watzlavick, 1967, 2000): fiecare teorie contribuie la crearea „unei imensități de mesaje” (Watzlavick, 1967, 2000) și idei.

Exisă numeroase teorii interesante care explică comunicarea, dar pentru utilitatea directă a studiului care se adresează elevilor cu handicap grav și sever, vom aminti și analiza doar acele teorii



care au stat la bază formării unor sisteme alternative și augmentative de comunicare, dezvoltând o nouă paradigmă de abordare a elevilor cu handicap. Studiul se adresează depistării condițiilor favorabile formării structurilor comunicaționale, a factorilor care determină denaturarea procesului de dezvoltare, a strategiilor și metodelor de dezvoltare și formare a comunicării adecvate în situații de viață care să folosească în final scopului și idealului educației speciale și anume integrării și incluziunii sociale. Fiind o activitate creatoare precum și un mijloc de persuasiune comunicarea a interesat oamenii încă din Antichitate, dar devine cu adevărat obiect de observație sistematică la începutul secolului XX, atunci când teoriile cu privire la comunicare sunt expuse în studii. În multe lucrări comunicarea este cercetată ca punte esențială de formare și dezvoltare a relațiilor interumane, ca modalitate de existență a acestora (J.C. Abric, L. M. Iacob, P. Watzlavick, D. Jackson, A. A. Leontiev, A. R. Luria, L. S. Vâgotski, C. Păunescu, E. Verza, Doru Popovici etc.). Ideile lansate și susținute de aceștia au stat la bază studiului de față. Recentele lucrări de sinteză, scrise în domeniul comunicării de către autorii S. Chelcea (2004, coord.), J. Lohisse (2002), I.O. Pânișoară (2003), A. Peretti, J. Boniface (2002) etc. reflectă intensitatea căutărilor în diverse domenii ale științelor referitor la fenomenul în cauză – sociologie, informatică, psihologie, educație.

Ce este comunicarea? Din punct de vedere cronologic, comunicarea este primul și cel mai important instrument spiritual al omului în procesul socializării sale. Capacitatea de a comunica reprezintă o premisă a procesului de construire a relațiilor interpersonale și de incluziune socială. Comunicarea începe încă din perioada intrauterină, se continuă cu primul țipăt al nou-născutului și răspunsul mamei, și se dezvoltă în procesul de interacțiune cu lumea din jur. Comunicarea este singurul mod de a învăța despre lumea exterioară și despre cine suntem. Identitatea de sine vine din felul în care interacționăm cu ceilalți. Au fost identificate o serie de motive sociale, trebuințe de natură socială, pe care ni le satisfacem prin comunicare: plăcere, afecțiune, includere, relaxare, control. (R. B. Rubin, E. M. Perse și C. A. Barbato, 1988, pg. 611).

Termen polisemic al „comunicării” pune probleme în toate științele sociale fiind utilizat ca un „fourre tout”, astfel apărând sub accepțiuni diferite. F. Daner (1967) citat de (Pânișoară, 2006), a identificat 17 definiții, fiecare punând accent pe un aspect particular, dar toate subliniază fundamentul comunicării - procesul social. Noi am identificat următoarea definiție: **comunicarea desemnează orice interacțiune socială de-a lungul unui mesaj, unde se subînțelege o relație între un emițător (E) care trimite un mesaj (M) și un receptor (R) de-a lungul unui canal.** Natura canalului precum și numărul emițătorilor și receptorilor sunt importanți pentru eficiența comunicării. De altfel, contează și dacă mesajul vine de la mai multe surse, dacă mesajul este intenționat sau nu, dacă se adresează mai multor receptori, dacă este captat/ înțeles sau nu. De asemenea și contextul face parte din categoria



elementelor care contribuie la construirea mesajului, precum și cultura, în sânul căreia se desfășoară actul de comunicare și care influențează semnificația mesajului. Celebra și controversată frază, „*nu putem să nu comunicăm*” – încearcă să pună în valoare faptul că noțiunea de comunicare este un proces social permanent/ continuu.

Cuvântul de origine latină “*comunicare*” înseamnă “*a face comun*”. Comunicarea umană se ocupă de sensul informației verbale, prezentată în forma orală sau scrisă și de cel al informației nonverbale, reprezentată de paralimbaj, mișcările corpului și folosirea spațiului. *Dicționarul de psihologie* oferă următoarea definiție „**...comunicarea reprezintă o relație între indivizi: comunicarea este în primul rând o percepție. Ea implică transmiterea, intenționată sau nu, de informații destinate să lămurească sau să influențeze un individ sau un grup de indivizi receptori**” (Norbert Sillamy, 1996, pg.53). Comunicarea reprezintă schimbul de mesaje între cel puțin două persoane, din care una emite (exprimă) o informație, iar cealaltă o recepționează (înțelege), cu condiția ca ambii parteneri să cunoască codul (să vorbească aceeași limbă). Comunicarea reprezintă procesul prin care informația este transmisă de la o persoană la alta, răspunsul receptorului la acesta, existența unui cod comun – limbaj comun. Comunicăm pentru a ne transmite ideile, sentimentele, emoțiile, părerile, pentru a influența, pentru a ne corela între noi rezultatele muncii, pentru a socializa. Limbajul verbal nu este singura conduită în comunicare, aici intervenind de asemenea limbajele nonverbale ca de exemplu mimica, gestul, tonalitatea vocii, limbajul trupului etc. Comunicarea este considerată o activitate umană, dar nu poate fi limitată doar la practicile ființei umane pentru că și animalele comunică (Chavin – 1982/1999, citat de Pânișoară, 2006), regăsindu-se sub anumite forme la animale și plante. De exemplu, albina indică printr-un dans, celorlalte membre ale stupului, locul în care se găsesc florile, distanța și calitatea nectarului (K. von Fnsch, citat de Pânișoară, 2006). Pini, plopii, arțarii răniți își avertizează congenerii despre vătămrile suferite, ceea ce are ca efect declanșarea în întreaga colonie a unui mecanism chimic de apărare împotriva agresorilor (P. Caro, 1983, citat de Pânișoară, 2006). Toate ființele vii au nevoie, pentru a supraviețui, de a fi informate atât asupra stării lor cât și asupra mediului exterior, iar semnalele utilizate sunt dintre cele mai variate: vizuale, electrice, sonore, ultrasonore, tactile sau chimice.

Un document creat de *National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities* definește comunicarea ca fiind: „**orice act pe care o persoană îl transmite sau primește furnizând sau obținând informații despre nevoile persoanei, dorințele, percepțiile, cunoștințele sau stările afective. Comunicarea poate deveni intențională sau non intențională, ar putea implica semnale convenționale sau non-convenționale, poate lua forme lingvistice sau non-**



**lingvistice, și se poate manifesta prin cuvinte vorbite sau alte modalități**"(Beukelman, D., Mirenda, P, 1999, pg.3).

Referitor la „alte modalități” de comunicare putem menționa **sistemele alternative și augmentative de comunicare (CAA)**, pe care *American Speech – Language – Hearing Association (ASHA)* le definește ca fiind: „o arie a practicii clinice, care încearcă să compenseze (în mod temporar sau permanent) lipsa comunicării verbale sau a deprecierii comunicării în general pentru persoanele cu tulburări severe de comunicare expresivă (de exemplu, limbajul verbal/ oral și scris grav afectat)” (1, 1989, pg. 107).

Mesajele pot fi **verbale** (adică orale, scrise și citite) sau **non-verbale** (exprimate prin semne, gesturi, desene, poze, pictograme etc.). «*Limbajul corpului*» reprezintă, de asemenea, comunicare. **Comunicarea nonverbală** este diferită de vorbire, include expresia facială, gesturi cu mâinile, brațele, postura, poziție și numeroase mișcări ale corpului sau picioarelor, stil vestimentar. Adesea, în fenomenul de **nonverbal**, sunt incluse și elementele **paralingvistice**, vocale, intensitatea, timbrul, erorile vorbirii, pauzele, durata discursului. Important este că acest sistem complex, comunicarea, este perceput și tratat ca un *element fundamental al existenței umane* («**La început a fost cuvântul...**», spune Biblia). Elemente concrete de teorie a comunicării apar încă de la *Platon* și *Aristotel*, care au introdus comunicarea ca disciplină de studiu (alături de filosofie, matematică) sub forma retoricii. Obiectul de studiu al comunicării devine astfel lumea întreagă «**interpretată ca o imensitate de mesaje**» («*interprété comme une myriade de messages*», (P. Watzlawick citat în Bateson, 1987, pg.2) care generează la rândul lor alte mesaje ce provoacă o reacțiune a propriilor surse. Tăcerea este un mijloc important în toate situațiile de comunicare, inclusiv în cea interpersonală. Există tăceri goale (când interlocutorul și-a finisat gândul, exprimarea) și tăcerile pline (unul dintre interlocutori încetează exprimarea), semn al înaintării în profunzime a dialogului. pentru a reflecta asupra interlocutorului său, a căuta, a se autostudia. Importanța comunicării nonverbale este atestată de numeroși cercetători, dintre care îl amintim pe *Albert Mehrabian* (*Tactics in Social Influence, 1969*), potrivit căruia din totalul mesajelor emise de un individ, aproximativ 7% sunt verbale (numai cuvinte), 38% sunt vocale (tonalitatea vocii, inflexiunea și alte sunete specifice), iar 55% sunt mesaje nonverbale. După *Ray Birdwhistell*, componenta verbală în cazul conversației dintre doi indivizi ar deține sub 35%, iar comunicarea non-verbală 65%. Pe lângă componentele verbale și cele nonverbale ale comunicării putem aminti: cunoașterea partenerilor comunicaționali, relațiile interindividuale, autoreglarea comportamentului uman cu înregistrarea cunoștințelor dobândite, restructurarea lumii interne a participanților la comunicare.



B. F. Lomov (1984) citat de M. I. Lisina (2009, pg.32) a tratat comunicarea ca pe un fenomen primordial al psihologiei sociale, dându-i proporția unei teorii generale a psihologiei. Potrivit lui, momentul esențial al comunicării îl constituie interacțiunea dintre subiecți, parteneri de comunicare, cu sublinierea importanței pe care o are fiecare participant la comunicare. Acest proces este caracterizat de reciprocitate, de parteneriat, se realizează un schimb între parteneri: *un schimb de reprezentări, idei, interese, dispoziții, emoții, atitudini, valori* etc. Grație acestui schimb, individul își creează un fond spiritual comun, iar *experiențele* lui contribuie la însușirea și dezvoltarea continuă a acestuia.

M. I. Lisina (2009, pg.57) și colaboratorii au creat concepția **activității comunicative**. Autorii au studiat dezvoltarea comunicării la nou-născuți, în situații de interacțiune cu adulții, care într-o *baie de stimuli*, au devenit subiecți ai activității. Conform M.I. Lisina prima formă a activismului în plan genetic este comunicarea, iar aceasta este definită din acest punct de vedere ca fiind „*interacțiunea dintre persoane, orientată spre coordonarea și unificarea eforturilor cu scopul de a institui relații și a realiza un scop comun*” (M.I. Lisina, 1997, pg.22). În perioadele timpurii de dezvoltare psihică comunicarea se realizează concomitent cu alte activități ca jocul, acțiunile cu obiectele, mișcări etc., *motivată de obținerea de răspuns, de reacție, de satisfacere*. Această idee a fost dezvoltată și de alți autori și a fost valorificată și adaptată în abordarea elevilor cu handicap, unde fiecare inițiativă de a comunica a unei persoane cu handicap trebuie încurajată.

M.I. Lisina (1977, pg.34) evidențiază următoarele elemente de structură, caracteristici ale comunicării, precum și oricărei alte forme de activități.

- **Obiectul activității comunicative**, reprezentat de partenerii și participanții la comunicare, aceștia devenind subiecți activi, pentru că acționează intenționat sau nu asupra celuilalt. Obiectul devine subiect care se implică în comunicare ca personalitate cu toate componentele sale structurale: *experiență, capacități, caracter, voință, motive* etc. De aici ne putem îndrepta atenția către aruncarea copilului în situații de viață controlate, explicate și organizate conform nivelului intelectual al acestuia, pentru a-i *îmbogăți experiența de viață* pentru ca acesta să poată *participa activ și real la comunicare*.

- **Trebuința de comunicare**, scopul specificat de M.I. Lisina este cel de *cunoaștere și apreciere a celuilalt*, iar, pe această cale, de *autocunoaștere și apreciere de sine*. La persoana cu handicap sever această componentă este foarte slab structurată și se referă doar la identificarea persoanei ca mijloc de satisfacere a unor nevoi primare.

- **Motivele comunicării**, sunt definite, în baza teoriei lui A. N. Leontiev despre „*obiectualizarea*” îmboldurilor, în proprietățile obiectului activității. La persoanele cu handicap, stabilirea motivelor pentru care un copil ar intra în relația de comunicare ar rezolva cea mai mare parte a programului terapeutic.



- **Acțiunile comunicative**, reprezintă unitățile elementare ale activității de comunicare, distingându-se aici: *acțiuni de inițiere* și *acțiuni de răspuns*. Scopurile acțiunii devin *sarcini ale comunicării*, iar operațiile prin care se realizează acțiunea – *mijloace ale comunicării*.

- **Produsele comunicării**, se referă la *rezultatul* general spre care a fost orientată comunicarea și sistemul de relații reciproce apărute în activitatea comunicativă. La elevii cu handicap ar reprezenta obținerea unui item sau activități dorite, refuzarea unui item sau activități nedorite.

Conform autorului *M.I. Lisina*, produsele centrale ale comunicării sunt *imaginea despre alți oameni și imaginea propriului Eu*.

Astfel sistemul creat de autorul rus poate fi preluat și adaptat explicării precum și creării de strategii și alternative de insistare asupra evidențierii și formării principalelor structuri componente ale procesului de comunicare, care devin astfel esențiale pentru realizarea idealului educativ – de socializare și incluziune a persoanei cu handicap. Geneza activității de comunicare a personalității depinde întru totul de atitudinea adultului. „*Absența atitudinii subiective a adultului față de copil sau insuficiența ei împiedică apariția trebuinței de a comunica și păstrează starea de „larvă” a copilului care nu a realizat potențialul său natural de a deveni om*” (*Lisina, 1997, pg. 23*). Trebuința de comunicare reflectă dependența omului de cunoașterea și aprecierea sa prin cunoașterea și aprecierea altor persoane.

Cercetători de prestigiu (*Watzlawick, P.T. – 1967, Slama-Cazacu și al. – 1973*) au sistematizat funcțiile limbajului. Astfel, putem aminti:

- *Funcția cognitivă*, de integrare, conceptualizare și elaborare a gândirii. Această funcție direcționează și fixează rezultatele activității de cunoaștere, permite explorarea și investigarea realității, îmbogățirea și clarificarea cunoștințelor.

- *Funcția expresivă*, de manifestare complexă a unor idei, imagini nu numai prin cuvinte, dar și prin intonație, mimică, pantomimica, gestică.

- *Funcția persuasivă* sau de convingere, de inducție la o altă persoană a unor idei și stări emoționale.

- *Funcția reglatorie* sau de determinare, conducere a conduitei altei persoane și a propriului comportament.

- *Funcția poetică* care centrează mesajul asupra lui însuși, îndeosebi asupra modalității sale de construcție.

- *Funcția ludică* sau de joc presupune asociații verbale de efect, consonante, ritmică, ciocniri de sensuri, mergând până la construcția artistică.

- *Funcția dialectică* este funcția de formulare și rezolvare a contradicțiilor sau conflictelor problematice.





- *Funcția reprezentativă*, denotativă, centrată asupra referentului, pentru desemnarea unor obiecte, fenomene, relații prin expresii verbale sau alte semne.

În cadrul personalității cele mai importante funcții dintre cele enumerate mai sus sunt funcția cognitivă, funcția comunicativă și funcția reglatoare. Ca funcții ale aceluiași sistem lingvistic, este indiscutabilă interacțiunea lor. În educația specială apare termenul de comunicare funcțională și se referă la funcția instrumentală a comunicării, cea de satisfacere a nevoilor de bază, a solicitării și a refuzului unor itemi, activități, de transferare a unui conținut (cerere, refuz, comentariu) de la o persoană la alta.

Comunicarea presupune un cod interiorizat, comun, care este în mod curent limba (limbajul verbal), împreună cu mijloacele de exprimare: mimică, gesturile, mișcarea și atitudinea corpului, organizarea spațială a comportamentului.

**Limbajul verbal și scris** sunt instrumente pe care le folosește ființa umană pentru a comunica și a împărtăși gânduri, idei și emoții. Limbajul reprezintă setul de reguli, împărtășit de indivizii care comunică. Vorbirea este exprimarea orală, este o modalitate prin care limbajul poate fi exprimat. Limbajul mai poate fi exprimat, de asemenea, prin scris, cântec, sau chiar gesturi, atunci când persoanele sunt afectate de tulburări neurologice și poate fi realizat prin mișcarea pleoapelor, clipirea ochilor sau mișcări ale buzelor pentru a comunica. Există mai multe limbi în lume, și fiecare include propriul sistem de reguli pentru fonologie (foneme sau sunete ale vorbirii, sau, în cazul limbajelor semnelor, forma mâinii), morfologie (formarea cuvintelor), sintaxă (formarea propozițiilor), semantică (semnificația cuvintelor și propozițiilor), prozodie (intonația și ritmul vorbirii), pragmatică (utilizarea efectivă a limbajului).

*Comunicarea nonverbală* are un număr de caracteristici care o distinge fundamental de *limbajul verbal*; motiv pentru a o distinge în cadrul unui sistem special de comunicare drept un canal de informare. Putem identifica următoarele câteva caracteristici fundamentale ale comunicării nonverbale. *Canale multiple* specifice comunicării nonverbale, primirea de informații simultan prin simțuri diferite (auz, vedere, miros, etc.) Ținând cont de aceste caracteristici putem planifica o stimulare a dezvoltării comunicării la elevii/ persoanele cu handicap sever și profund sau o exersare a abilităților comunicaționale. De exemplu, o caracteristică importantă a comunicării nonverbale este că aceasta se efectuează cu participarea diferitelor sisteme senzoriale: auz, văz, piele și simț tactil, recepție chimică (miros, gust), recepție termică (senzație de cald - rece). În procesul comunicării verbale sunt transmise, prin canalul auditiv, o parte din informațiile non-verbale, care sunt prezentate în sunetul vocii vorbite sau cântate, adică, în particularitățile fonetice (intonație, timbru, etc.) Prin analizatorul vizual sunt transmise caracteristici kinestezice ce însoțesc discursul, adică expresii faciale, gesturi, posturi, gesturi ale vorbitorului. Auzul și văzul, numite sisteme senzoriale de la distanță, sunt esențiale în procesul de



comunicare și de orientare a omului în lumea exterioară. Astfel, natura multisenzorială a comunicării nonverbale oferă ființei umane posibilitatea să perceapă diverse tipuri de informații, atât biologice, cât și sociale, din lumea exterioară. Este important de reținut că în procesul de comunicare verbală: în primul rând, are loc interacțiunea dintre toate tipurile de informații nonverbale, transmise prin diferite canale senzoriale, și în al doilea rând, interacțiunea dintre toate tipurile de informații nonverbale cu discursul real, al informațiilor verbale. Astfel, *demersul nostru instructiv-educativ va avea drept obiectiv - exersarea și stimularea acestor analizatori și simțuri.*

Mai jos expunem o abordare a limbajului și a comunicării expusă în *Sentence Trouble*, carte de buzunar concepută de organizația *The Communication Trust, The Dyslexia SpLD Trust and the Autism Education trust* ca rezultat al *Planului de acțiune cu privire la o comunicare mai bună* dezvoltat de Departamentul pentru sănătate și Departamentul pentru copii, educație și familie al organizației amintite mai sus. *Vorbirea* se referă la: producerea de sunete care formează cuvinte; exprimarea fluentă, fără ezitare, sau prelungirea/ repetarea cuvintelor sau sunetelor; vorbirea expresivă cu o voce clară, folosind tonalitatea, volumul, intensitatea și intonația pentru a sprijini semnificația. *Limbajul* se referă la exprimare și înțelegere: utilizarea cuvintelor pentru a construi propoziții, iar propozițiile pentru a construi conversații; aranjarea informației în ordinea corectă pentru a obține sens și semnificație; înțelegerea și surprinderea semnificației conversațiilor celorlalți. *Comunicarea* se referă la cum interacționăm cu ceilalți: utilizarea limbajului pentru a reprezenta concepte și gânduri; utilizarea limbajului în diferite moduri: de a întreba, a clarifica, a descrie etc.; reguli nonverbale ale comunicării; aptitudinea de a – i asculta pe ceilalți, de a lua și respecta rândul, de a menține subiectul; capacitatea de a vorbi cu ceilalți și de a lua cuvântul; capacitatea de a schimba modalitatea de comunicare (limbajul) pentru a se potrivi situației și persoanei cu care se comunică; capacitatea de a respecta și accepta perspectivele celorlalți, intențiile și contextul global; unii dintre copii și adulți folosesc metode nonverbale care utilizează semnele, gesturile, cărțile de comunicare sau echipamente electronice.

La persoanele cu handicap grav și sever funcțiile pe care se poate construi orice comportament comunicativ sunt cele **de captare/ solicitare a atenției; de exprimare a nevoilor personale și de a-și da sau a refuza consimțământul.** Modelul lui Lasswell a fost criticat și i s-au atribuit anumite dezavantaje (nemenționarea feed-back-ului, a zgomotului, conform modelului liniar), totuși în contextul studierii comunicării la elevii cu handicap grav și sever am făcut referire la modelul acestui autor pentru că este un model simplu, care este valabil și pentru comunicarea cu persoanele cu dificultăți severe și grave de comunicare. Referindu-ne la rezultatul comunicării, studiul literaturii ne-a ajutat să concluzionăm că acesta poate fi unul *intelectual* sau *cognitiv* (achiziționarea de noi cunoștințe, învățarea modului de a analiza, sintetiza sau evalua etc.), sau *afectiv* (schimbări de natură atitudinală, schimbări în



credițe, sentimente, emoții), sau *psihomotorii* (învățarea coordonării mișcărilor corporale precum și a comportamentelor verbale și nonverbale adecvate). Relevante pentru ambii parteneri în comunicare (emițător și receptor) sunt cultura și sistemul social în care are loc actul de comunicare.

Dacă încercăm să identificăm efectul comunicării la persoanele cu handicap grav și sever, atunci cu siguranță vom enumera:

- Eliminarea frustrării prin satisfacerea (exprimarea și înțelegerea de către celălalt) a nevoilor individuale;
- Validarea prezenței (eu îți recunosc și îți accept sistemul tău de comunicare, te ascult și te înțeleg);
- Acceptare și incluziune socială.

Astfel, este foarte importantă împuternicirea tuturor persoanelor, chiar și a celor cu handicap grav și sever, cu sisteme valide de comunicare, necesare pentru asigurarea calității vieții, prin procesul de luare a deciziilor personale și prin participare activă la viața din comunitate.

Studierea și înțelegerea legăturii dintre comunicare și învățare poate oferi soluții utile la provocările apărute în abordarea educațională a elevilor cu handicap grav și sever. Rolul comunicării în învățare constă nu doar în lărgirea orizontului uman ci și în înlesnirea dezvoltării aptitudinilor de învățare, care au un caracter obiectual. De asemenea, reprezintă și condiția necesară formării intelectului uman în general, mai ales în domeniul proceselor de atenție, percepție, memorare și de gândire. Comunicarea reprezintă o condiție obligatorie și absolut necesară pentru formarea unor calități atât simple, cât și complexe, care construiesc o ființă capabilă să trăiască printre oameni. Astfel, comunicarea este importantă în orice activitate concretă și contribuie la formarea caracteristicilor tipice ființei umane.

Comunicarea îndreptată spre acțiunea de educare și recuperare a personalității, stabilirea direcțiilor corecției laturii comunicative a personalității; identificarea condițiilor optime de dezvoltare a caracteristicilor comunicaționale, motivele, scopurile acesteia, actualizarea motivației cu luarea în considerare a vârstei, sexului, profesiei celor care comunică, căutarea unei forme optimale de organizare a comunicării prin desfășurarea de către persoane a unor forme concrete de activitate, crearea unor instrumente sigure de diagnosticare cu scopul de a identifica nivelul caracteristicilor personalității, care formează „blocul comunicativ” sunt principalele direcții ale studiului nostru. Cercetătorul român Gh. Dumitriu (1998, pg. 70-85) a abordat relația comunicării cu activitatea intelectuală în contextul învățării. Gh. Dumitriu consideră că reușita activității de învățare depinde de caracterul sarcinii, de competența elevului, de compatibilitatea cognitiv-preferențială și capacitatea de promovare a propriilor idei.



În relația de comunicare profesor – elev pot fi observate două tipuri de relații: prima, este cea în care profesorul activează capacitățile intelectuale ale elevului, mobilizează voința acestuia sau, a doua direcție, când profesorul cu incapacitatea conducerii situației blochează activismul intelectual al elevului, atrage trăiri negative, demoralizează, îi învață pe elevi să fie neîncredători, nesiguri, să nu vadă utilitatea și eficiența comunicării. Comunicarea ocupă un loc important în activitatea cadrului didactic. Specificul comunicării educaționale constă în delimitarea clară a rolurilor sociale și a pozițiilor funcționale ale subiecților: profesor – elev. Profesorul este cel care orientează procesul învățării, și, mai ales, cel care evaluează. În aceste circumstanțe se formează stilul de comunicare care trebuie să fie unul de stimulare și încurajare, care determină în mare parte succesul și eficiența în educație, relațiile interpersonale în grup și influența lor asupra formării personalității. K. Lewin a identificat și descris 3 stiluri de conducere: autoritar, democratic, liberal. În literatura de specialitate am identificat încurajarea eficientă și neeficientă (P. Massen, J. Conjer ș.a. în Bolboceanu A., 2007, pg. 167). Educația este un proces interactiv care utilizează preponderent comunicarea verbală pentru a face să învețe, iar observația și accentul sunt adesea îndreptate spre verbal, adică spre schimbare verbală și producția verbală. Comunicarea nonverbală, modalitățile corporale utilizate pentru a comunica au fost atent studiate (Zimmerman); în cercetările cele mai recente, comunicarea nonverbală e considerată ca un comportament aparte care intervine în practica verbală, drept sprijin. Totuși, acest subiect este regăsit în marea majoritate în studiile care au în atenție învățarea și dezvoltarea comunicării la elevii cu handicap sau la elevii nonverbal. Beneficiarii utilizării acestui tip de comunicare ar putea fi și cei care nu au dificultăți de învățare prin suportul oferit informației verbale (o informație augmentativă care vine pe alte căi alternative). Actual, miturile și temerile cu privire la blocarea apariției limbajului verbal în cadrul utilizării sistemelor nonverbale au fost spulberate.

**Impactul comunicării din perspectiva teoriei psihosociologice a inteligenței.** Reprezentanții teoriei psihosociologice (*J. Piaget, S. A. A. Leontiev, A. R. Luria, L. S. Vâgotsky, A. S. Macarencu*) au studiat influența comunicării asupra dezvoltării intelectuale în diferite medii sociale – favorizate și nefavorizate. Astfel a fost identificată importanța calității situației de interacțiune socială. Pentru a avea un efect pozitiv, interacțiunea socială trebuie să impună participanților săi *cooperare* și *comunicare liberă*. Interdicția de comunicare verbală și structura ierarhică a grupului diminuează efectul de dezvoltare a interacțiunii sociale. Sinteza modalităților de abordare a impactului comunicării asupra sferei cognitive a permis să relevăm următoarele puncte convergente: comunicarea este recunoscută drept *factor important* pentru dezvoltarea psihică umană; *activitatea comunicativă* reprezintă domeniul prin care individul uman stabilește relația cu societatea, și dobândește *experiență socială*; există anumite *raporturi* între dezvoltarea intelectuală și activitatea comunicativă. Se constată, pe cale experimentală,



că ultima influențează dezvoltarea intelectuală în anumite perioade de dezvoltare în ontogeneză. Diverși autori menționează influența inteligenței asupra sferei comunicative; profilul cognitiv obținut în comunicare *nu este același* pentru fiecare participant la comunicare. Există anumite caracteristici ale situației de interacțiune sau particularități individual – psihologice mediatore ale influenței comunicării asupra sferei cognitive.

Deficitul de comunicare cu adultul influențează negativ asupra dezvoltării copilului încetinind tempoul dezvoltării psihice generale, provocând chiar și regres, dacă această deprivare se instalează mai târziu. Această afirmație demonstrată și susținută unanim poate fi transferată și persoanelor cu handicap grav și sever, în sensul oferirii unui bagaj de situații și experiențe comunicaționale (cu anumite specificități, de exemplu la cei cu autism), chiar dacă avem impresia că nu ne înțelege, că nu are efect comunicarea noastră, pentru că aceștia se pot afla la stadiul pre-verbal, la fel ca și bebelușii (și totuși nimeni nu își pune problema că bebelușii nu ne-ar înțelege, nu înțeleg limbajul nostru). Aceeași atitudine și disponibilitate o putem oferi și persoanelor cu handicap grav și sever, iar efectul cu siguranță nu va întârzia să apară. Studiile arată, că *activismul cognitiv, dezvoltarea limbajului, diferențierea relațiilor cu alte persoane, evoluția negației, constituirea autoconștiinței* are loc în comunicare. Se constată, spre exemplu, caracteristicile cantitative și calitative ale activismului cognitiv, care are bază naturală, sunt determinate de comunicare. Pe baza unei analize minuțioase a tuturor faptelor empirice amintite mai sus.

*M. I. Lisina (2005, pg. 46)* evidențiază următoarele aspecte ale influenței comunicării asupra dezvoltării psihice generale: primul și cel mai important aspect este accelerarea dezvoltării psihice în *comunicarea cu adultul*; în comunicarea cu adultul se dezvoltă capacitatea copiilor de a depăși situațiile dificile, barierele psihologice, care frânează dezvoltarea; activitatea comunicativă corect organizată cu copiii îi poate ajuta pe aceștia să depășească unele defecte ale educației, spre exemplu, comportamentul ambivalent.

Sursele dezvoltării comunicării copilului: adultul reprezintă o *sursă bogată de influențe fizice*, încă de la început adultul îl bombardează cu diverși stimuli pentru toți analizatorii: auz, văz, miros, tactil, olfactiv, gustativ. O altă cale de influență a comunicării asupra dezvoltării psihice este *îmbogățirea experienței* copilului. În comunicarea cu adultul, copilul descoperă o gamă bogată de sentimente și atitudini specifice umane: bucuria de a fi apreciat, compătimit, susținut, de a se bucura, de a interacționa cu alții și a-i ajuta. De multe ori adultul înaintează sarcini de învățare care sunt acceptate ușor în contextul comunicării, iar soluționarea lor îi conduce spre progres în dezvoltarea psihică. O cale de stimulare a comunicării este cea de *consolidare a succeselor copilului, susținerea și, eventual, canalizarea eforturilor sale*. În comunicare adultul prezintă copilului *modele de acțiune* pe care copilul



și le poate însuși prin imitație. La persoanele cu handicap grav și sever adesea această capacitate de imitare este redusă sau nedefinită (mai ales la persoanele cu autism unde ea adesea lipsește), dar care poate fi exersată, stimulată, activată, astfel încât numeroasele exerciții care lucrează această arie sunt foarte utile și sunt premergătoare unui program specific de dezvoltare și stimulare a comunicării. În studiul nostru experimental, am valorificat mult această idee, încercând prin numeroase exerciții să dezvoltăm și să stimulăm capacitatea de imitare la subiecții cu handicap grav și sever. Putem confirma că capacitatea de imitație poate fi însușită și exersată prin multe repetiții și încercări.

### **Bibliografie:**

1. American Speech-Language-Hearing Association. (1991). Report: Augmentative and alternative communication. ASHA, 33 (Suppl.5), pg. 9 – 12.
2. Bateson, G., Ruesch, J., (1987). Communication & Société (preluat de pe <http://inventin.lautre.net/livres/Bateson-Communication-et-societe.pdf> la 15.12.2008).
3. Beukelman, D., R. (1991). Magic and cost of communicative competence. Augmentative and alternative communication, 7, pg. 2 – 10.
4. Beukelman, D., R. (1995). On the shoulders of those who have gone before. Augmentative and Alternative Communication, 11, 1. Retrieved November 21, 2003, descărcat de pe <http://aac.unl.edu/SW/newas4b.html> la 17.10.2009.
5. Beukelman, D., R., McGinnis, J., Morrow, D. (1991). Vocabulary selection in augmentative and alternative communication. Augmentative and alternative communication, 7, pg. 171 – 185.
6. Bolboceanu A., (2007). Psihologia comunicării. Chișinău: Univers Pedagogic.
7. Chelcea, S. (coord.) (2004). Comunicarea nonverbală în spațiul public. București: Tritonic.
8. Leontiev, A., (1969). Deiatelinosti. Soznanie. Licinosti. Moscva: IMU, pg. 27.
9. Lisina, M., I., (2009). Formirovanie licinosti v obșcenii. Sankt – Petersburg: Piter.
10. Luria, (1979). Yazâk y soznanye, Moscva, pg. 159.
11. Păunescu, C., (1973). Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei, București: EDP.
12. Păunescu, C., (1973). Limbaj și intelect. București: Editura Științifică.
13. Păunescu, C., (1976). Deficiența mintală și procesul învățării. București: EDP.
14. Păunescu, C., (2001). Psihopedagogie specială integrată: handicapul mintal, handicapul intelectual, București: Pro Humanitas.
15. Păunescu, C., (coord.) (1999). Terapia educațională integrată. București: Pro Humanitas.
16. Păunescu, C., Mușu, I., (1990). Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal. București: Ed. Medicală.
17. Pânișoară, I., O., (2003). Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională. Iași: Polirom.
18. Piaget, J., Inhelder, B. (2005). Psihologia copilului. Chișinău: Cartier.
19. Popovici, D., (1999). Elemente de psihopedagogia integrării. București: Pro Humanitas.
20. Popovici, D., (2000). Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale. București: Pro Humanitas.
21. Popovici, D., (2005). Aspecte ale proiectării curriculare la elevii cu deficiențe severe. Revista Educația 21. Nr.2. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
22. Popovici, D.V. (2007). Orientări teoretice și practice în educația integrată. Arad: Ed. Universității Aurel Vlaicu.



23. Rubin, R. B., Perse ,E. M., Barbato, C. A., (1988). Conceptualization and Measurement of Interpersonal Communication Motives. *Human Communication Research*, 14, 602-608.
24. Salma-Cazacu, T., (1959). *Limbaj și context*, București: Editura Științifică.
25. Salma-Cazacu, T., (1999). *Psiholingvistica – o știință a comunicării*. București: All Educațional.
26. Sillamy, N., (1996). *Dicționar de psihologie*. București: Larousse, pg.53.
27. Tăbăcaru (Dumitru), C., (2010). *Limbajul nonverbal în educația și recuperarea elevilor cu autism, în Repere – Revistă de Științele Educației*, an. III, nr.3, București: Editura Universității București.
28. Tăbăcaru (Dumitru), C., (2012). *Comunicarea alternativă și augmentativă și incluziunea educațională. accesibilizarea actului didactic pentru persoanele nonverbal, în Repere – Revistă de Științele Educației*, nr. 5, București: Editura Universității București.
29. Vâgotsky, L., S., (1993). *Defectologie et deficiente mntale*. Delachaux et Niestle: Paris
30. Verza, E., (1973). *Conduita verbală a școlarii mici*. București: EDP.
31. Verza, E., (2005). *Comunicare totală*. *Revista de psihologie*, 2, pg. 11 – 21.
32. Verza, E., Fl., (2004). *Afectivitate și comunicare la copiii aflați în dificultate*. București: Ed. Fundației Humanitas.
33. Verza, F., E., (2004). *Îmbunătățirea comunicării interpersonale prin terapia de învățare structurată*. *Revista de psihopedagogie*. Nr 2. București: Ed. Fundației Humanitas.
34. Verza, F., E., (2004). *Îmbunătățirea comunicării interpersonale prin terapia de învățare structurată*, *Revista de psihopedagogie*, 2, 15-27.
35. Watzlawick, P., (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interaction Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, W.W.Norton & Company, New York, London.

Primit 14.06.2016



## **Методическая деятельность учителя как источник учебно-методических задач**

### **Teacher's methodical activity as a source of educational and methodical tasks**

**Скворцова С. А.**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математики и методики ее преподавания Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»

#### **Summary.**

The article of S. Skvortsova "Teacher's methodical activity as a source of educational and methodical tasks", interprets the teacher's methodical activity as solving a number of methodical tasks. We define a methodical task as a situation that occurs in the process of teacher's methodical activity the purpose of which is to teach pupils certain content. Educational and methodical tasks are the models of such situations formulated in words. The goal of educational and methodical tasks is to form future teachers' methodical competency. Methodical tasks are classified on practical and intellectual, that in its turn are divided into standard and problematic. Taking into consideration the external structure of the process of solving methodical tasks we define the teacher's ability to solve methodical tasks as a complex of actions to be performed to solve a methodical task on the basis of a teacher's conscious use of methodical knowledge and ways of action. Educational and methodical tasks are used in order to form the ability to solve methodical tasks in the process of teacher's methodical training in pedagogical universities. Educational and methodical tasks, as opposed to methodical tasks, are classified: 1) according to the level of methodical activity on standard, partially-standard and creative; 2) according to the types of methodical activity on informational-analytical, analytically-synthetic, operationally-practical, projective-modelling, synthetic-constructing; 3) according to the content of teacher's methodical activity on basic and special ones.

Standard and partially-standard educational and methodical tasks are the symbolic models of standard methodical tasks in teacher's activity, and creative educational and methodical tasks are the symbolic models of problematic methodical tasks. Educational and methodical tasks are mainly the models of intellectual methodical tasks as they don't suggest the interaction between a teacher and pupils, though, in some cases, they may be solved in the process of imitation of a teacher's activity in the classroom environment.

**Key words:** teacher's methodical activity, methodical task, classification of methodical tasks, educational and methodical task, classification of educational and methodical tasks.

#### **Аннотация.**

В статье С. Скворцовой «Методическая деятельность учителя как источник учебно-методических задач» методическая деятельность учителя представлена как цепочка решения методических задач. Методические задачи (МЗ) определены, как ситуации, возникающие в процессе методической деятельности учителя, целью которых является обучение школьников определенному содержанию, и учебно-методические задачи (УМЗ) – как, сформулированные словесно, модели таких ситуаций с целью формирования методической компетентности будущих учителей.

Методические задачи классифицируются на практические и, собственно, мыслительные, которые в свою очередь, подразделяются на стандартные и проблемные. Исследуя внешнюю структуру процесса решения методических задач, дается определение умения учителя решать методические задачи через комплекс действий, которые необходимо выполнить, чтобы решить методическую задачу на основе осознанного использования присвоенных учителем методических знаний и способов деятельности. Для формирования умения решать методические задачи в процессе методической подготовки учителя в педагогическом вузе используются учебно-методические задачи (УМЗ). В нашем исследовании УМЗ, в отличие от собственно методических задач, УМЗ классифицируются 1) по уровню методической деятельности на стандартные, частично-стандартные и творческие; 2) согласно видов методической деятельности,





на: информационно-аналитические аналитико-синтетические, операционно-практические, проективно-моделирующие, синтетико-конструирующие; 3) исходя из содержания методической деятельности учителя, на базовые и специальные.

Стандартные и частично-стандартные УМЗ являются знаковыми моделями стандартных методических задач в деятельности учителя, а творческие УМЗ – знаковыми моделями проблемных методических задач. УМЗ, в основном, являются моделями мыслительных методических задач, поскольку они не предполагают взаимодействия учителя с учениками, хотя, в некоторых случаях могут быть решены в процессе имитации деятельности учителя в аудиторных условиях.

**Ключевые слова:** методическая деятельность учителя, методическая задача, классификация методических задач, учебно-методическая задача, классификация учебно-методических задач.

Анализ многочисленных публикаций, посвященных качеству образования в мире, свидетельствует о том, что школьное образование нуждается в реформировании и внедрении инновационных образовательных систем и подходов к обучению. Движущей силой реформы образования является учитель, поэтому выход из кризиса возможен, в том числе, и посредством повышения качества подготовки учителя в педагогическом вузе.

Целью подготовки учителя в педагогическом вузе является формирование у него профессиональной компетентности, одной из составляющих которой является методическая компетентность учителя. Методическую компетентность учителя в структуре его профессиональной компетентности выделяют ученые: В. Адольф, И. Акуленко, А. Кузьминский, Н. Кучугова, О. Ларионова, О. Лебедева, И. Малова, О. Матяш, В. Моторина, Е. Скафа, Н. Стефанова, Н. Тарасенкова, Л. Шкерина и др.

Следует заметить, что однозначной, общепринятой трактовки этого понятия в научной литературе не существует, однако большинство исследователей ставят в зависимость методическую компетентность учителя от качества его методической деятельности (И. Акуленко, Н. Глузман, Н. Кузьмина, А. Кузьминский, О. Матяш, Т. Руденко, Н.Тарасенкова и др.). Вместе с тем, методическая компетентность учителя рассматривается как ожидаемый результат его методической подготовки (О. Матяш), как интегральная профессионально-личностная характеристика педагога (Н. Глузман, Н. Кузьмина, Т. Мамонтова, В. Шаган и др.). Детальный анализ научных подходов к трактовке понятия «методическая компетентность учителя» и его структуры представлен в работах автора [1 - 3].

В нашем исследовании [4] методическую компетентность учителя понимаем как интегральное личностное образование, проявляющееся в способности учителя эффективно осуществлять методическую деятельность. Методическая деятельность, являясь сложной функционально-операциональной структурой, предполагает выполнение педагогом методических действий по реализации профессиональных функций, связанных с обучением,



развитием и воспитанием школьников в процессе овладения ими определенным учебным предметом.

Исходя из того, что любую деятельность человека целесообразно рассматривать и проектировать как процесс решения различных задач (Г. Балл, И. Лернер, А. Усова, Н. Яковлева), методическую деятельность учителя рассматриваем как процесс решения методических задач. Под методической задачей понимаем ситуацию, возникающую в процессе методической деятельности учителя, целью которой является обучение учащихся определенному содержанию с учетом имеющихся у них знаний и умений, на основе методических подходов к обучению этому вопросу, средств, форм и методов обучения и т.п. [5, 6]. Детальный анализ понятия «методическая задача» с точки зрения общей теории решения задач – проблемологии представлен в работе автора [5].

Таким образом, *методическая компетентность учителя* представляет собой системное, личностное образование, проявляющееся в способности учителя эффективно решать методические задачи, базирующееся на теоретической и практической готовности учителя к выполнению профессиональных функций в области обучения, развития и воспитания учащихся в процессе обучения предмету [4, 7]. Внутренним резервом методической компетентности учителя являются методические компетенции, как заданные требования к результатам методической деятельности учителя. Базис методических компетенций составляют методические знания и умения учителя, его ценностные ориентиры и опыт методической деятельности [7]. Методические знания являются теоретической базой для решения методических задач, а методические умения, исходя из понимания методической деятельности как решения цепочки – комплекса методических задач, рассматриваем, как умения решать методические задачи [4].

Таким образом, методическая деятельность учителя предусматривает постановку и осознание учителем методической задачи, поэтому методическую задачу нельзя рассматривать в отрыве от учителя, который ее решает [4]. Заметим, что в нашем исследовании [4, 5] мы различаем методические задачи, как ситуации, возникающие в процессе методической деятельности учителя, целью которых является обучение школьников определенному содержанию, и учебно-методические задачи – как, сформулированные словесно, модели таких ситуаций с целью формирования методической компетентности будущих учителей.

Методические задачи классифицируем на практические и, собственно, мыслительные [4 - 6]. *Практические методические задачи* предполагают непосредственное взаимодействие учителя с учащимся, а собственно *мыслительные* – не предполагают такого взаимодействия. Результатом решения практической методической задачи является выполнение учителем функций, связанных



с обучением учащихся определенному содержанию, в том числе и с контролем достижений школьников, с организацией определенных видов и форм их деятельности и т.п. Результатом решения собственно мыслительной методической задачи является методическое понятие, факт или способ деятельности как элемент содержания методической деятельности учителя.

Между тем, и практическая, и мыслительная методические задачи, могут быть *стандартными* или *проблемными* [4 - 6]. Стандартная методическая задача возникает тогда, когда учитель применяет известные ему способы методической деятельности к конкретным методическим объектам.

Если учитель в процессе проектирования урока использует известные ему способы методической деятельности, то имеем *стандартную, собственно, мыслительную методическую задачу*. Процесс решения стандартной мыслительной задачи предполагает следующие действия: 1) анализ задачной ситуации, осознание учителем условий и требований задачи; 2) актуализация соответствующих методических знаний и способов деятельности; 3) применение их к конкретным методическим объектам; 4) оценивание возможности удовлетворения требований задачи.

*Стандартная практическая методическая задача* возникает в процессе проведения урока, когда учитель реализует смоделированные на этапе подготовки урока способы методической деятельности. Процесс решения стандартной практической методической задачи содержит следующие действия: 1) установление соответствия между конкретной практической и, собственно, мыслительной методической задачей; 2) воспроизведение смоделированного способа решения мыслительной методической задачи; 3) соотнесение полученного результата с требованием практической методической задачи; 4) оценивание эффективности педагогического воздействия, направленного на удовлетворение требований задачи.

Если, решая методическую задачу – практическую или мыслительную – учитель оказывается в условиях неопределенности, отсутствия известных образцов методической деятельности, и вынужден их изобретать, то речь идет о *проблемной методической задаче*. Результатом решения проблемной методической задачи является получение творческого продукта – нового методического подхода, системы учебных задач и т.п. (в этом случае проблемная методическая задача является собственно мыслительной и не предполагает взаимодействия с учениками), или результатом ее решения является адаптация известного способа методической деятельности к конкретным условиям обучения, согласно особенностям познавательных процессов конкретных учеников (в этом случае проблемная методическая задача носит практический характер) [4 - 6].



Следует заметить, что одна и та же методическая задача (практическая и мыслительная) для одного учителя может быть стандартной, а для другого – проблемной. Исходя из этого, проблемные задачи могут быть разного уровня проблемности: 1) задачи, алгоритм решения которых существуют, но учителю он пока еще не известен (после его отыскания и овладения им, такая задача перестает быть для учителя проблемной); 2) задачи, алгоритмы, решения которых существуют, но по определенным причинам не удовлетворяют учителя, и он ищет оригинальный способ решения задачи; 3) задачи, для которых способ решения пока еще не известен, например, задачи обучения определенному содержанию отдельного ученика или группы учащихся, с учетом их индивидуальных особенностей [6].

*Процесс решения проблемных, собственно, мыслительных задач*, представляем как комплекс действий: 1) постановка методической задачи, формулировка ее условий и требований; 2) актуализация известных методических понятий, фактов и способов деятельности; 3) соотношение их с условиями и требованиями задачи; 4) определение целесообразности или нецелесообразности комплексного использования известных методических понятий, фактов, способов деятельности, исходя из условий и требований задачи; 5) формулирование методической идеи (способа решения задачи); 6) моделирование процесса реализации методической идеи – изобретение методического подхода, системы учебных задач и т.п.; 7) оценивание эффективности разработанного методического подхода или системы учебных задач для удовлетворения требований задачи; 8) коррекция разработанного методического подхода или системы учебных задач. Процесс может продолжаться циклично.

Следует отметить, что стандартная мыслительная методическая задача является основой для решения стандартной практической методической задачи. Однако, проблемная мыслительная методическая задача не является основой для решения проблемной практической задачи, поскольку, решив ее в процессе мыслительной деятельности, учитель уже получил готовый способ методической деятельности, и в практической деятельности ему остается воспроизвести его как известный алгоритм, что не предполагает элементов проблемности.

Вместе с тем, методическая деятельность учителя, предполагающая непосредственное взаимодействие с учащимися, насыщена проблемными практическими задачами, возникающими спонтанно и требующими мгновенного решения с учетом конкретных условий обучения, особенностей конкретных учеников или групп учащихся. В этом случае *процесс решения проблемной практической методической задачи* включает следующую последовательность действий: 1) актуализация имеющихся методических знаний и способов методической деятельности; 3) оценивание возможностей их использования к конкретной ситуации, выбор



одного или нескольких способов методической деятельности; 4) использование выбранного/выбранных способов методической деятельности; 5) соотнесение полученного результата с тем, что был спрогнозировано; 7) оценивание эффективности воздействия относительно удовлетворения требования методической задачи; 7) определение направлений коррекции способа методической деятельности и его усовершенствования в соответствии с конкретными условиями; 8) использование откорректированного способа методической деятельности и т.д.

Процесс решения методических задач можно представить как композицию внешней и внутренней структуры. Внешняя структура процесса решения методических задач, описана нами выше через комплекс действий, выполнение которых может привести к решению методической задачи. Внутренняя – психологическая структура процесса решения методических задач представляется посредством мыслительных операций, которые выполняет учитель в процессе решения методической задачи: анализ, синтез, обобщение, конкретизация, классификация и т.п.

Исследуя внешнюю структуру процесса решения методических задач, под *умением учителя решать методические задачи* понимаем качество учителя, проявляющееся в способности осознанно использовать присвоенные методические знания и способы деятельности в разнообразных условиях обучения учащихся предмету [4].

По своей структуре это сложное умение, содержащее комплекс действий: 1) определение цели ситуации и условий ее достижения: постановка задачи и/или ее анализ; 2) актуализация теоретических сведений, известного способа/способов решения методической задачи; 3) соотнесение его/их с условиями и требованиями задачи; 4) использование известного способа решения или разработка способа решения методической задачи; 4) оценивание полученного результата с точки зрения удовлетворения требований задачи; 5) коррекция собственной методической деятельности.

Следует заметить, что мы детализируем понятие «умение решать методические задачи» для различных видов методических задач, и в работе автора [1] даем определения разных видов умений решения методических задач – умения решать стандартные методические задачи (практические и мыслительные) и умения решать проблемные методические задачи (практические и мыслительные), а также выделяем их операциональный состав. Отметим лишь, что под *умением решать стандартные методические задачи* понимаем усвоенные учителем способы методической деятельности и операции с методическими объектами, которые он свободно использует в стандартных условиях обучения учащихся предмету. *Умения решать проблемные методические задачи* рассматриваем, как способность учителя ставить и решать



методические задачи в условиях неопределенности, когда в его арсенале нет полностью готовых способов методической деятельности; как способность гибко реагировать на изменение условий методической задачи и добиваться эффективного удовлетворения ее требований; как способность к созданию творческого продукта.

Для формирования умения решать методические задачи в процессе методической подготовки учителя в педагогическом вузе используются учебно-методические задачи (УМЗ). УМЗ находятся в поле научных интересов О. Автушко, И. Акуленко, О. Аюбовой, О. Водолаженко, Т. Демидовой, Ю. Заяц, О. Игны, Т. Ковтуновой, О. Матяш, В. Моториной, О. Овчинниковой, Т. Смолеусовой и др. Методические задачи рассматриваются как специфические носители содержания обучения в процессе подготовки будущих учителей (И. Акуленко, О. Матяш), как средство овладения будущими учителями методическими умениями (В. Моторина), средство формирования методической компетентности (О. Матяш); их назначение состоит в технологизации методической подготовки оптимизации овладения преподавательским мастерством, развитии методического мышления (О. Игна). Можно согласиться с определением УМЗ, данного украинским методистом О. Матяш, которая рассматривает их как задачи, используемые в процессе методической подготовки будущего учителя на уровне осмысления, проектирования и практической реализации методической деятельности с целью формирования и развития его методической компетентности [8].

Анализ понятия «методическая задача» дан в работе О. Игны [9], мы поддерживаем автора в том, что в качестве источника методических задач нельзя рассматривать только лишь проблемные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности учителя, так как неправильно утверждать, что вся педагогическая деятельность учителя состоит преимущественно из проблем. Еще раз отметим, что в нашем исследовании методические задачи рассматриваются как ситуации, возникающие в процессе методической деятельности учителя, целью которых является обучение школьников определенному содержанию, а учебно-методические задачи – как, сформулированные словесно, модели таких ситуаций, используемые для формирования методической компетентности будущих учителей.

Анализ существующих типологий УМЗ российских ученых, представленный в работе О. Игны [10], убеждает нас в том, что существующие классификации специфичны и крайне разнородны, отличаются разной степенью возможности комплексного использования, однако имеют потенциал для применения в разных аспектах методической подготовки учителя. Заслуживают внимание классификации УМЗ Ю. Заяц, в которой для развития проективных умений студентов используется два типа задач: аналитические и конструктивные; Н. Языковой,



выделяющей в профессионально-методической деятельности учителя три группы методических задач: практические, технологические и исследовательские, причем каждая группа задач подразделяется, в свою очередь, на подгруппы. На основе анализа деятельности учителя А. Курашинова выделяет: информационно-аналитические, аналитико-синтетические, проектно-конструкторские; организационно-подготовительные; операционно-практические. Т. Ковтунова классифицирует УМЗ по уровню сложности (высокий, средний, низкий), а Т. Мамонтова группирует УМЗ соответственно каждому из уровней деятельности: на репродуктивном – различение, узнавание, припоминание, соотнесение учебного материала, выполняемые по образцу; на обязательном – воспроизведение, соотнесение, понимание более сложного учебного материала, выполняемые в стандартной ситуации; на уровне возможностей предлагаются задания на перенос усвоенного в новые условия, рефлексии учебно-методической деятельности, составление приемов учебно-методической деятельности, задания с элементами творчества.

Украинские исследователи комплексно подходят к решению проблемы классификации УМЗ. О. Матяш выделяет классы задач методической деятельности: стратегические, которые конкретизируются в тактических задачах, среди которых автор выделяет критериальные задачи, и на этой основе характеризует УМЗ [8]. Между тем, связь между задачами методической деятельности и УМЗ осталась вне поля зрения автора. Этот недостаток преодолен И. Акуленко, которая классифицирует УМЗ исходя из видов методической деятельности и выделяет задачи: моделирования, проектирования, аналитико-синтетические и конструирования [11].

Рассматривая цель решения методической задачи как формирование у будущих учителей методических умений, В. Моторина [12] классифицирует УМЗ по нескольким основаниям – по уровню сложности (простые и составные), по содержанию (ориентированные на усвоение студентами курса; формирующие у студентов умения организовывать процесс обучения; представляющие комбинацию задач первой и второй групп), в зависимости от дидактических целей (развивающие, тренировочные, контрольные), по типу мышления (в процессе решения) (эвристические, алгоритмические, полуалгоритмические).

Рассмотренные классификации были разработаны авторами, исходя из целей их исследований, и имеют как преимущества, так и недостатки. Нам импонирует классификация В. Мотриной и классификация Т. Мамонтовой, в основе которой лежит тип мышления, и связанный с ним уровень деятельности. Также представляет для нас интерес классификация И. Акуленко и классификация А. Курашиновой, построенные на основе видов методической деятельности учителя.



В нашем исследовании УМЗ, в отличие от собственно методических задач, УМЗ классифицируем по уровню методической деятельности на стандартные, частично-стандартные и творческие [13]. Очевидно, что стандартные УМЗ предполагают узнавание, воспроизведение, использование известных студенту методических фактов и способов деятельности в типовых – стандартных ситуациях, связанных с обучением школьников предмету. Частично-стандартные УМЗ требуют от студента применения известных ему методических знаний и способов деятельности к конкретной - стандартной ситуации, связанной с обучением учащихся/учащегося предмету. Заметим, что типовая – стандартная ситуация, возникающая в процессе обучения школьников предмету, отличается от конкретной – стандартной ситуации тем, что предполагает воспроизведение методического факта или использование известного способа деятельности без изменений, в том виде, в котором он был усвоен; конкретная – стандартная ситуация требует применения способа деятельности с учетом особенностей данной ситуации. Вместе с тем, источником стандартных и частично-стандартных УМЗ являются стандартные МЗ. Также надо иметь в виду, что частично-стандартные УМЗ предполагают еще и овладение студентом, в процессе их решения, методическим фактом и/или способом методической деятельности.

Источником УМЗ являются возможные типовые ситуации, возникающие в процессе методической деятельности учителя. Эти типовые ситуации на первых этапах овладения студентами методической деятельностью учителя представляют для них проблемы, поэтому частично-стандартная УМЗ по мере овладения методической деятельностью превращается в стандартную [ 13 ].

Творческие УМЗ связаны с использованием имеющихся у студента методических знаний и умений в нестандартной ситуации, возникающей в процессе обучения школьников предмету. Творческие УМЗ являются знаковыми моделями проблемных МЗ.

Если положить в основу классификации УМЗ не уровень сложности методической деятельности, а виды методической деятельности, то в пределах стандартных, частично-стандартных и творческих УМЗ можно выделить подвиды УМЗ: информационно-аналитические (задачи поиска и изучения методической информации, в основе которого лежит ее анализ, выделение главного и т.п.), аналитико-синтетические (задачи систематизации методических понятий, фактов, способов деятельности и т.п.), операционно-практические (задачи овладения действиями и операциями методической деятельности), моделирования и проектирования (задачи моделирования содержания образования, деятельности учителя и учащихся на уроке в целом, на отдельных его этапах, при изучении определенных элементов знаний и способов деятельности; задачи проектирования урока, отдельных его этапов), конструируирования (задачи





конструирования системы учебных задач, инновационных методик, подходов и т.п.). Исходя из классификации УМЗ согласно видов методической деятельности, то можно выделить подвиды стандартных, частично-стандартных и творческих задач (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

**Виды УМЗ**

	стандартные	частично-стандартные	творческие
информационно-аналитические	+		
аналитико-синтетические		+	
операционно-практические	+	+	+
моделирования и проектирования	+	+	+
конструирующие			+

Исходя из содержания методической деятельности учителя, УМЗ классифицируем на базовые и специальные [10]. Базовые УМЗ представляют собой ситуации, являющиеся основой методической деятельности учителя. Такими видами деятельности являются: целеполагание, планирование, проектирование урока или его этапа, анализ нормативной, учебной и учебно-методической литературы. Так, учитель не может осуществлять свою деятельность, не сформулировав цели и задачи изучения раздела, темы и т.п.; а, значит, он должен на основе знания нормативных документов (Госстандарта, учебной программы), регламентирующих содержание образования и его результаты, научиться решать УМЗ по формулировке целей и задач раздела, темы, конкретного урока. Обучение предмету осуществляется с использованием определенного учебника, тетради с печатной основой, поэтому учитель должен научиться решать УМЗ, связанные с анализом учебно-методических комплектов и определения комплекта, позволяющего наиболее оптимально реализовать содержание и требования программы. Базовые УМЗ касаются также разработки календарно-тематического планирования уроков, анализа и использования различных форм, методов, средств и технологий обучения на отдельных этапах урока.

Посредством базовых УМЗ осуществляется формирование нормативной, вариативной, контрольно-оценивающей, технологической, проективно-моделирующей компетентностей, составляющих методическую компетентность учителя.

Сюжеты специальных УМЗ предполагают рассмотрение ситуаций, касающихся обучения учеников определенному вопросу программы, разных этапов урока (актуализации опорных



знаний и способов действия, ознакомления с новыми знаниями и способами действия, формирования умений и навыков).

Целью решения специальных УМЗ является реализация методик обучения отдельных вопросов программы, в том числе их доработка применительно к конкретному учебнику, с тем, чтобы достичь государственных требований к уровню общеобразовательной подготовки учащихся. Посредством специальных УМЗ осуществляется формирование специально-методической компетентности. Заметим, что базовые и специальные УМЗ могут быть как стандартными и частично-стандартными, так и творческими.

Таким образом, методическую деятельность учителя можно представить как цепочку решения методических задач; методические задачи

рассматриваем, как ситуации, возникающие в процессе методической деятельности учителя, целью которых является обучение школьников определенному содержанию, и учебно-методические задачи – как, сформулированные словесно, модели таких ситуаций с целью формирования методической компетентности будущих учителей.

Методические задачи классифицируем на практические и, собственно, мыслительные, которые в свою очередь могут быть *стандартными* или *проблемными*. Процесс решения методических задач можно представить как композицию внешней и внутренней структуры. Внешняя структура процесса решения методических задач, представляется через комплекс действий, выполнение которых может привести к решению методической задачи. Исследуя внешнюю структуру процесса решения методических задач, нами дано определение *умения учителя решать методические задачи* через комплекс действий, которые необходимо выполнить, чтобы решить методическую задачу на основе осознанного использования присвоенных учителем методических знаний и способов деятельности. Для формирования умения решать методические задачи в процессе методической подготовки учителя в педагогическом вузе используются учебно-методические задачи (УМЗ). В нашем исследовании УМЗ, в отличие от собственно методических задач, УМЗ классифицируем по уровню методической деятельности на стандартные, частично-стандартные и творческие; согласно видов методической деятельности, на: информационно-аналитические аналитико-синтетические, операционно-практические, проективно-моделирующие, синтетико-конструирующие; исходя из содержания методической деятельности учителя, на базовые и специальные.

Стандартные и частично-стандартные УМЗ являются знаковыми моделями стандартных методических задач в деятельности учителя, а творческие УМЗ – знаковыми моделями проблемных методических задач. УМЗ, в основном, являются моделями мыслительных



методических задач, поскольку они не предполагают взаимодействия учителя с учениками, хотя, в некоторых случаях могут быть решены в процессе имитации деятельности учителя в аудиторных условиях.

## Литература

1. Сковцова С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: монографія [Текст] / С.О. Сковцова, Я.С. Гаєвець. – Харьков: «Ранок – НТ», 2013. – 332 с.
2. Сковцова С.А. Пути формирования профессиональной компетентности будущих учителей/ С.А. Сковцова // Интеграция общего и профессионального математического образования стран европейского содружества в контексте Болонского соглашения: Материалы международной научно-методической конференции. – Брянск : Изд-во ООО «Ладомир», 2014. – С. 192 – 202.
3. Skvortsova S. Methodical competency of primary school teachers [Text] / S. Skvortsova // Information and technologies in the development of socio-economic systems: Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology /edited by Aleksander Ostenda and Tetyana Nestorenko. - Monograph 6. - Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. – С. 55 – 63.
4. Сковцова С.О. Уміння розв'язувати методичні задачі як внутрішній резерв методичної компетентності вчителя [Текст] /С.О. Сковцова// Scientific Journal «ScienceRise» Pedagogical Education. - №3/5(20). - 2016. - P.54-58.
5. Сковцова С.О. Методична задача в контексті діяльності вчителя [Текст] /С.О. Сковцова // Перспективні напрями наукових досліджень - 2015: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Т. 2. – К.: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2015. - С. 45-46.
6. Skvortsova S.A. Methodical task and educational-methodical task: concepts and correlation [Text] / S.A. Skvortsova // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. - Al Ghurair Printing and Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016.- 404 p. – P. 398 – 401.
7. Сковцова С.А. Формирование методической компетентности будущих учителей посредством учебной дисциплины «Методика обучения математике»/ С.А. Сковцова // Psihologie Pedagogie specială Asistență socială//Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău . - Chișinău, 2015. - С. 24 -32.
8. Матяш О.І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія [Текст] / О.І.Матяш; науковий редактор д. пед. н., проф. О.І.Скафа. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. – 450 с.
9. Игна О. Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации [Текст] /О.Н. Игна // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 7 (85). – с. 20 – 25.
- 10.Игна О. Н. Современные классификации учебных методических задач / О.Н. Игна // Психология и педагогика. – 2009. - №11. – С. 177 – 182.
- 11.Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія [Текст] / І. А. Акуленко – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. – 2013, 460 с.
- 12.Водолаженко О.В., Моторіна В.Г. Розв'язування методичних задач як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики [Текст] // О.В. Водолаженко, В.Г. Моторіна // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. - 2013, - Vol. 7. – С. 41-50.
- 13.Сковцова С.О. Навчально-методичні задачі як засіб формування методичної компетентності майбутніх учителів [Текст] / С.О. Сковцова// Проблеми та перспективи фахової підготовки вчителя математики : зб. Наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 листопада 2015 р. – Вінниця : Планер, 2015. – С. 48-50.

Primit 20.06.2016



## **Подготовка студентов к созданию компьютерных игр для дошкольников**

### ***The student`s training to creating computer games for preschool-age children***

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

#### **Summary**

The article deals with the special aspects of future kindergartner training to creating computer games for children of preschool age. The scratch-projects technology and recommendation for use at kindergarten pedagogical process are described in it.

**Key words:** student`s training, computer games, scratch-projects, children of preschool age.

#### **Аннотация**

В статье рассматриваются особенности подготовки будущих воспитателей к созданию компьютерных игр для детей дошкольного возраста. Описывается технология создания скретч-проектов для дошкольников и рекомендации по их использованию в педагогическом процессе ДОУ.

**Ключевые слова:** подготовка студентов, компьютерные игры, скретч-проект, дети дошкольного возраста.

В настоящее время наиболее перспективным направлением в дошкольном образовании является использование компьютерных технологий в обучении и развитии детей. Ученые (Ю. Горвиц, Н. Лысенко, Н. Кирста, В. Могилёва, С. Новоселова и др.) в своих исследованиях отмечают, что использование компьютерных технологий, в частности компьютерных развивающих игр, является одним из важнейших факторов, что способствует повышению эффективности процесса обучения детей. Целью деятельности современного педагога дошкольного образования, в работе с детьми, является предоставление им учебно-познавательной информации в интересной, привлекательной форме, что будет способствовать развитию у них познавательной активности, интереса, внимательности, инициативности, творческих способностей и т.д.

Цель данной статьи: рассмотреть методику подготовки будущих воспитателей к созданию и использованию компьютерных игр в работе с детьми дошкольного возраста.

Действительно, использование компьютеров в работе с детьми уже перестало быть необычным явлением, тем более что характеристики и возможности компьютерного программного обеспечения постоянно улучшаются. Однако, обладая мощным педагогическим потенциалом, компьютерные технологии, в том числе и компьютерные игры, не получили достаточного распространения в системе дошкольного образования, так как внедрение компьютеров в работу с дошкольниками требует создания специальных условий в ДОУ. Это отдельное помещение для работы детей за компьютером (компьютерный зал), соблюдения правила: один компьютер – один ребенок, наличие разработанных в соответствии возрасту детей



компьютерных развивающих программ и игр, компетентность воспитателей по их использованию в работе с детьми и др.

Заметим, что занятия с использованием компьютерных игр очень нравятся дошкольникам, они с большим интересом осваивают специальные компьютерные программы, добиваясь правильного решения игровых заданий. У детей во время игры, происходит формирование различных знаний, умений и навыков, обучающая информация предоставляется детям в привлекательной форме, что не только ускоряет ее запоминание, но и делает запоминание осмысленным и долговременным.

Ученые Н. Лысенко и Н. Кирста [1, с. 144] предлагают следующую классификацию компьютерных игр для детей:

- **адвентурные (приключенческие)** – визуальные игры, оформленные как мультипликационный фильм, в которых допускается возможность управлять ходом игровых событий;
- **стратегии** – компьютерные игры, предназначенные для обучения планированию собственной деятельности и слежению за ходом событий в определенной игровой ситуации;
- **ролевые** – направлены на использование игрового персонажа для достижения определенной цели (отыскания артефакта, человека). На пути к достижению цели перед игроком возникают различные преграды, которые нужно преодолеть;
- **логические** – направлены на развитие познавательной сферы детей. Они состоят из различных заданий и головоломок, которые должен решить игрок;
- **симуляторы (имитаторы)** всех технических средств – парусников, самолетов, автомобилей и др. В этих играх внимание уделяется развитию реакции ребенка дошкольного возраста, во время управления соответствующим видом транспорта.

Отметим, что в программе развития детей «Я у світі» также описываются различные группы компьютерных игр и программ для дошкольников (развивающие, целью которых является развитие у детей умственных способностей; учебные, цель которых – получение знаний и формирование различных умений и навыков; диагностические – направленные на применение и коррекцию полученных знаний и формирование умений и навыков; развлекательные, целью которых является стимулирование положительных эмоций, создание условий для приятного отдыха [3, с. 347].

Это дает основание утверждать, что применение компьютерных игр позволяет оптимизировать педагогический процесс ДОУ, индивидуализировать обучение дошкольников и



значительно повысить эффективность любой деятельности. Но при этом не обходимо использовать только те компьютерные игры и обучающие программы, что специально разработаны для детей дошкольного возраста, в которых учитываются их возрастные и индивидуальные особенности. На данное время выпущено большое количество компьютерных игр для дошкольников, но, к сожалению, не все разработчики учитывают возрастные особенности детей, что затрудняет использование данных игр в педагогическом процессе ДООУ. Следует отметить, что использование компьютерных игр в работе с дошкольниками требует также специальной подготовки педагогов дошкольного образования. Одним из этапов этой подготовки в вузе есть самостоятельное создание компьютерных игр для дошкольников и внедрение их во время прохождения практики в работу с детьми дошкольного возраста.

На наш взгляд, одна из простых в усвоении программ, что можно использовать для создания компьютерных игр – Scratch. Она позволяет студентам, имея только элементарные навыки программирования (или вообще не обладая ими), разрабатывать для детей учебный материал в виде компьютерных игр, интерактивных историй или анимаций. Е. Патаракин указывает, что «в названии языка программирования Scratch скрывается ссылка к метафоре (to start from the Scratch – начинать с нуля, на пустом месте), следовательно, мы можем начинать пользоваться языком с нуля, не обладая никакими предварительными знаниями о программировании» [2, с. 3].

Отметим, что программа Scratch специально разрабатывалась как новая учебная среда для обучения детей-школьников программированию. Поэтому она очень легка в усвоении и применении: в ней можно создавать мультфильмы, играть с различными объектами, видоизменять их вид, перемещать их по экрану, устанавливать формы взаимодействия между объектами и т.д. По мнению В. Рындак и В. Дженжер, Scratch, с точки зрения теории, – объектно-ориентированный язык с возможностью создавать многопоточные программы. С практической точки зрения это простой в изучении, красивый, мощный инструмент, который не требует двухмесячного изучения, прежде чем появится возможность написать программу для решения квадратного уравнения [4, с. 6].

Программа Scratch была разработана еще в 2006 г. под руководством Митчела Резника группой Lifelong Kindergarten в лаборатории Media Lab Массачусетского технологического института.

В. Рындак выделяет некоторые типы проектов, выполняемых в среде Scratch: музыкальный проект; анимация; комикс; интерактивная игра; графика; учебная презентация; демонстрационный эксперимент; обучающая программа и др. [4, с. 18].



Положительные стороны данной технологии: легкость в установке и усвоении программы, наличие информационной помощи и примеров, графический редактор для создания и модификации визуальных объектов, библиотека готовых графических объектов, звуков и музыкальных фрагментов, возможность публикации проектов в сети.

Созданные скретч-проекты, можно использовать как в индивидуальной, так и в групповой работе с детьми. Игру можно вывести с помощью проектора на интерактивную доску, где работа с детьми осуществляется с помощью электронной указки.

Технология создания компьютерных игр включает следующий алгоритм работы студентов над скретч-проектом: организация проекта (выбор направления исследования); планирование деятельности (создание портфолио, разработка начальных целей и прогнозирование ожидаемых результатов, описание сюжета игры); исследование темы проекта (поиск различных информационных источников, анализ и обобщение собранной информации); результат (разработка игры, презентация результатов, оценивание).

Предоставим пошаговый маршрут создания скретч-проекта.

Первый шаг – определение темы скретч-проекта. Темы представлены по направлениям, поданным в программах развития детей, например: «Человек», «Здоровый малыш», «Живая и неживая природа», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Люди разных профессий» и др.

Второй шаг – создание студенческого портфолио. Студенты создают папки, которые во время выполнения проекта наполняют собственными разработками: *avtorski\_prava* (каталог литературных источников, ссылки на разработчиков материалов, которые были использованы при создании скретч-проекта); *internet\_resurs\_vuxovatel* (картинки, звуки, музыка, что использовались при создании скретч-проекта); *plan\_proektu* (план реализации скретч-проекта); *metod\_materialy* (нормативные документы, на которые опираются студенты, работающие над скретч-проектом); *scratch\_proekt* (игра для детей, созданная с помощью программы Scratch).

Третий шаг – после создания портфолио, студенты заполняют план учебного проекта.

Четвертый шаг – самостоятельный поиск необходимых материалов для создания игры.

Пятый шаг – создание скретч-проекта в виде компьютерной игры (с помощью программы Scratch). При запуске программы Scratch видим, что она состоит из трёх частей. Слева рабочие блоки (движение, внешность, звук, перо, контроль, сенсоры, операторы, переменные) из которых будет складываться скретч-проект. В центре место (скрипты, костюмы, звуки), где складывают программу из блоков, это рабочая область. Справа видим поле, специальный белый холст. Действия, которые задает студент на вкладке скрипты, объект выполняет именно на этом поле. Scratch имеет собственный редактор текста программы: все операторы языка и другие его



элементы представлены блоками, которые могут соединяться один с другим, образуя скрипт (фрагмент кода), технология разработана по идеи конструктора Lego. Героев игры можно выбирать из предложенных файлов, либо рисовать самостоятельно. Так же программа позволяет импортировать различные звуки, фоны, видоизменять их в соответствии с идеей игры.

Разработав компьютерную игру (скретч-проект), студенты показывают и рассказывают о ней во время деловой игры «Экспертиза представленных материалов». Цель данной игры – рассмотреть качество разработанных скретч-проектов, доказать или опровергнуть возможности их использования в работе с дошкольниками. Среди студентов избираются эксперты, которые анализируют разработанные компьютерные игры (скретч-проекты) для дошкольников по следующим критериям: объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, оригинальность, соответствие целям (представленным в программах развития детей), доступность предоставленной информации, интересные задания для детей, учет их возрастных особенностей, качество оформления: цветовая гамма, четкость изображения, стилистическая выразительность текста, озвучивание действий героев игры и т.д. В дальнейшем лучшие скретч-проекты студенты используют в работе с дошкольниками во время прохождения педагогической практики.

Приведем пример такой игры на тему «День рождения Хомячка». Цель: закрепить знание детей о профессии музыканта, развивать познавательные процессы (мышление, память, внимание), формировать навыки работы с манипулятором «мышь». Описание игры: главная героиня Маша идет на День рождения к своему другу Хомячку. Чтобы дойти до домика Хомячка и поздравить его с Днем рождения (спеть ему песенку), дети должны выполнить ряд заданий: найти среди людей разных профессий – музыканта; выбрать среди музыкальных инструментов – гитару (на которой будет играть музыкант); выбрать песенку с поздравлением; нажать на домик Хомячка, чтобы он вышел и услышал песенку.

В результате использования студентами скретч-проектов в работе с детьми дошкольного возраста было замечено, что их применение позволяет повысить интерес детей к занятиям, поддержать их мотивацию, заинтересовать в получении новых знаний.

Рекомендации по использованию компьютерных игр (скретч-проектов) в обучении детей дошкольного возраста, следующие:

- занятия с использованием компьютерных игр (скретч-проектов) проводятся только с детьми старшей группы, два раза в неделю, первая половина дня;
- наличие специально разработанных компьютерных игр, что соответствуют возрасту ребенка и отвечают заданиям, поданным в программах развития детей;





- работа с компьютером в 30-минутном занятии – середина занятия, между вводной (подготовительной) и заключительной частями, дети находятся за компьютером и проходят игру – 10-15 минут;

- соблюдается правило: один компьютер – один ребенок;

- обязательно проводить профилактические упражнения после окончания занятия с использованием компьютерных технологий.

Таким образом, применение компьютерных технологий как принципиально нового средства обучения дошкольников, вносит свои требования к подготовке педагогических кадров. Будущие специалисты должны обладать системой знаний и умений, позволяющих грамотно использовать их в профессиональной деятельности. Однако, как показывает практика, не смотря на широкое развитие компьютерных технологий, система подготовки студентов к их использованию в будущей профессиональной деятельности разработана недостаточно полно. Анализ исследования показывает, что использование программы Scratch при создании компьютерных игр, в процесс подготовки будущих воспитателей, способствует формированию у них компетентности по использованию компьютерных технологий в работе с дошкольниками. Студенты становятся профессионалами, которые могут эффективно их внедрять в педагогический процесс ДОУ.

#### **Литература:**

1. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля: навч. посібник / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – Ч. 2. – 360 с.

2. Патаракин Е. Учимся готовить в среде Скретч [Электронный ресурс] / Е. Патаракин. – Режим доступа : <http://umr.rcokoit.ru/dld/metodsupport/scratch1.pdf>

3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція) у 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін.; наук. кер. О. Л. Кононко. – К.: ТОВ «МЦФУР-Україна», 2014. – 452 с.

4. Рындак В. Г. Проектная деятельность школьника в среде программирования Scratch: учебно-методическое пособие / В. Г. Рындак, В. О. Дженжер, Л. В. Денисова. – Оренбург: Оренб. гос. ин-т. менеджмента, 2009. – 116 с.

Primit 22.06.2016



## Studiul inteligenței emoționale la preadolescenții din diferite medii

### The study of emotional intelligence at preadolescents from different environment

**Racu Iulia**, conferențiar universitar, doctor în psihologie, catedra Psihologie,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,

**Niculiță Dorina**, masterandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

#### Summary

The issue of emotional intelligence is an important one in the sphere of human resources, management, education and psychology. Emotional intelligence is the capability of individuals to recognize their own, and other people's emotions, to discriminate between different feelings and label them appropriately, and to use emotional information to guide thinking and behaviour. The present research is focused on emotional intelligence at preadolescents. As a result we established that the high level of emotional intelligence is particular for 23,46% preadolescents. Girls manifest a high level of emotional intelligence. Also high level of emotional intelligence is characteristic to 13 – 14 preadolescents. The emotional intelligence are more developed at preadolescents from rural environment.

**Key word:** emotional intelligence, preadolescents, environment, urban environment, rural environment

#### Rezumat

Problema inteligenței emoționale este una semnificativă și importantă în psihologie. Inteligența emoțională este capacitatea indivizilor de a identifica, evalua și controla propriile emoții dar și pe cele ale persoanelor din jur. Prezenta cercetare este axată pe studierea inteligenței emoționale la preadolescenți. Ca rezultate am stabilit că nivelul înalt de inteligența emoțională este caracteristic pentru 23,46% din preadolescenți. Preadolescentele manifestă un nivel mai ridicat de inteligență emoțională. Se evidențiază că nivelul ridicat de inteligență emoțională este mai mult caracteristic preadolescenților de 13-14 ani. Preadolescenții din mediul rural obțin scoruri mai ridicate privind inteligența emoțională comparativ cu preadolescenții din mediul urban.

**Cuvinte-cheie:** inteligența emoțională, preadolescenți, gen, medii, mediul urban, mediul rural

Fenomenul inteligenței emoționale este recunoscut în întreaga lume, un număr tot mai mare de cercetători se ocupă de studiul acestui domeniu, însă rămâne a fi un domeniu relativ tânăr. Totodată suntem în era în care tot mai multe voci susțin necesitatea dezvoltării acelei laturi a naturii umane care este inteligența emoțională, deoarece ea ne permite să ne descurcăm mai bine în viață, să fim mai înțelegători față de sine dar și față de semenii noștri, să fim buni coechipieri, să ne atingem mai ușor scopurile, să relaționăm mai armonios cu ceilalți asigurându-ne succesul atât în plan profesional, cât și personal [1, 2, 3].

S-a constatat că oamenii progresează pe măsură ce își stăpânesc mai bine emoțiile și impulsurile, se motivează mai ușor și își cultivă empatia și flexibilitatea socială, adică devin mai inteligenți din punct de vedere emoțional. Astfel, putem spune că, inteligența emoțională joacă un rol semnificativ în viața și activitatea umană [2, 3]



Cele mai multe studii în domeniu se bazează pe studierea inteligenței emoționale la vârsta adultă însă s-a constatat ca această latură a naturii umane se conturează mult mai devreme, fiecare perioadă de vârstă având specificul ei, privind dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

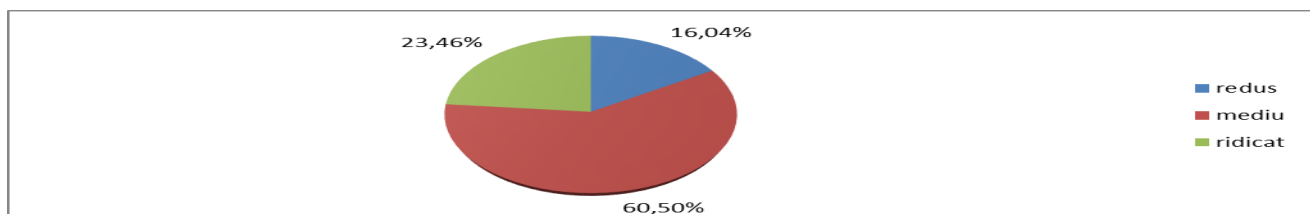
Vârsta preadolescentă este una din cele mai complicate perioade în dezvoltare. O dată cu preadolescența apar mari schimbări legate de fiziologia organismului, nivelul de dezvoltare a proceselor cognitive, inteligența și abilitățile. Și emoțiile sunt în curs de dezvoltare fiind marcate de schimbări semnificative. Preadolescența este o perioadă de emoție sporită, care se manifestă în excitabilitate ușoară, variabilitatea stării de spirit, apariția anxietății, agresivității și a altor reacții [4].

În contextul celor expuse am realizat studiul specificului inteligenței emoționale la preadolescenți.

Lotul de subiecți a cuprins 81 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 10 și 14 ani, elevi din clasa a - V-a și a – VII-a. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 43 băieți și 38 fete, 43 de preadolescenți din mediul urban și 38 de preadolescenți din mediul rural.

Pentru studiul inteligenței emoționale la preadolescenți am aplicat următoarele metode: Diagnosticarea inteligenței emoționale de D. Goleman și Diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall.

În continuare propunem spre vizualizare figura 1 care conține rezultatele pentru nivelul inteligenței emoționale la toți preadolescenții din lotul experimental conform testului Diagnosticarea inteligenței emoționale de D. Goleman.



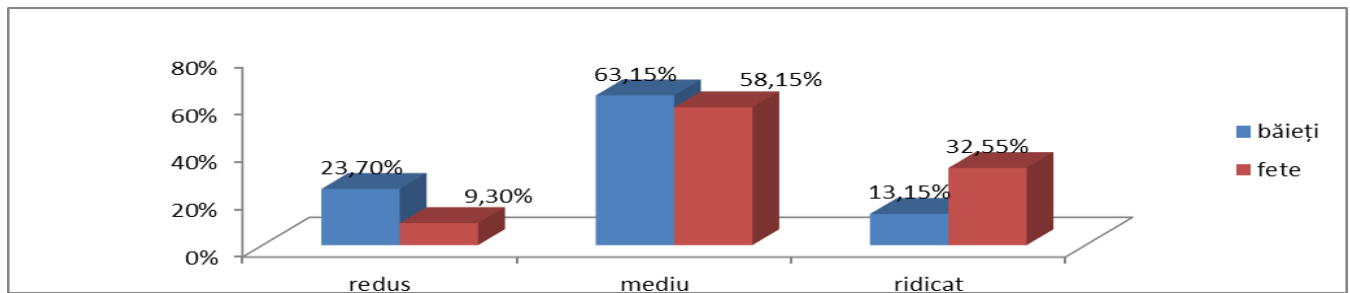
**Fig. 1.** Distribuția rezultatelor pentru inteligența emoțională la preadolescenți

Rezultatele reprezentate în figura 1 i-au forma următoarei distribuții: din lotul total de subiecții 16,04 % posedă un nivel redus al inteligenței emoționale, pentru acești copii este caracteristic faptul că ei nu sunt capabili să-și recunoască emoțiile proprii nici reacțiile celorlalți la emoțiile lor; le este dificil să gândească emoțiile și să aleagă corect și adecvat reacțiile; nu sunt capabili să citească și să exprime speranțele și temerile; nu pot rezolva într-o manieră inteligentă conflictele și situațiile dificile.

De asemenea 60,50% dintre preadolescenți au marcat un nivel mediu, acestora le este caracteristic faptul că majoritatea își pot identifica într-o măsură mai mare sau mai mică propriile emoții; le pot exprima în cuvinte; sunt capabili în unele situații să identifice starea de spirit a semenilor; în unele situații pot manifesta inteligență în rezolvarea conflictelor și a situațiilor problematice.

În același timp am constatat că 23,46 % din școlarii investigați au un nivel înalt al inteligenții emoționale ceea ce poate desemna că preadolescenții sunt capabili să-și recunoască atât emoțiile proprii cât și să intuiască care vor fi reacțiile celorlalți la comportamentul lor; pot să citească și să exprime speranțele și temerile; sunt capabili să rezolve într-o manieră inteligentă din punct de vedere emoțional, problemele care apar încă de la primele simptome și semne.

În continuare ne-am propus spre analiză nivelele inteligenței emoționale în funcție de genul copiilor. Rezultatele sunt prezentate în figura 2.



**Fig. 2.** Distribuția rezultatelor pentru inteligența emoțională la preadolescenți în dependență de gen

Rezultatele prezentate în figura 2 ne indică că pentru băieți se atestă următorul tablou de rezultate 23,70 % posedă un nivel redus al inteligenții emoționale; 63,15 % dintre acestea au indicat un nivel mediu și 13,15% nivel ridicat.

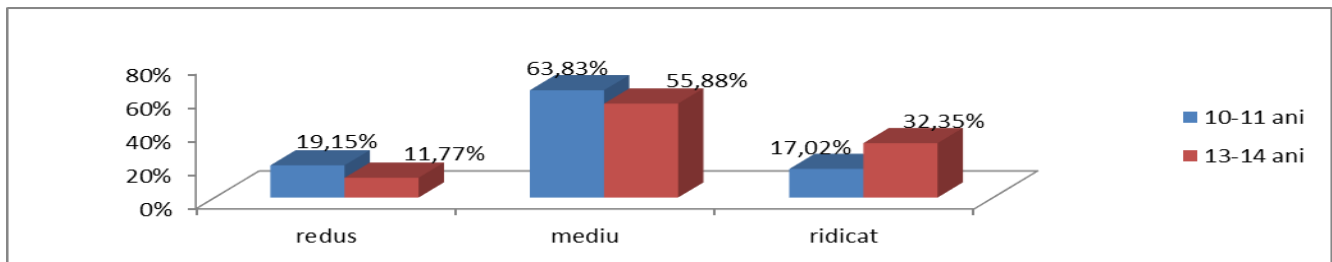
La fete distribuția rezultatelor ale inteligenții emoționale se conturează în felul următor: 9,30% dintre preadolescente au indicat un nivel redus al inteligenții emoționale, 58,15% posedă un nivel mediu și 32,55% nivel ridicat

Astfel potrivit rezultatelor putem afirma că nivelul redus este caracteristic mai mult băieților (23,70% ), decât fetelor (9,30%). Nivelul mediu fiind aproape similar pentru ambele sexe: băieți (63,15 %) iar pentru fete (58,15 % ), iar la nivelul ridicat un procentaj mai mare a fost obținut de către fete (32,55%) comparativ cu băieții (13,15%).

Analiza statistică a rezultatelor după testul U Mann-Whitney ne permite să consemnăm diferențe între rezultatele băieților și rezultatele fetelor pentru nivelul ridicat de inteligență emoțională ( $U=14$ ,  $p \leq 0,05$ ), cu rezultate mai mari pentru fete. Astfel pentru fete este caracteristic un nivel mai ridicat de inteligență emoțională comparativ cu băieții. Acest fapt se explică prin ideea că se crede că fetele sunt mai emoționale și ele mai intense decât băieții adică își fac griji din diferite motive , de asemenea le place să vorbească despre sentimentele lor. Aceasta se datorează faptului că în societate manifestările emoționale și sentimentele fetelor sunt încurajate comparativ cu cele ale băieților. La ei diferă totodată și reacțiile emoționale la situații dificile. La fete de cele mai multe ori apar erori în sfera emoțională : starea de spirit se schimbă în mod drastic , apar lacrimile. Băieții reacționează de cele mai multe ori

prin modificarea comportamentului de exemplu pot deveni iritanți sau nepoliticoși. De cele mai multe ori băieții încearcă să-și ascundă emoțiile. Însă ei se comportă mult mai gălăgios atunci când trăiesc emoții puternice (nu pot sta locului, frământă ceva în mână). Asemenea reacții violente reprezintă încercarea de a transfera responsabilitatea pentru eșecul de la sine spre circumstanțele din jur sau pur și simplu de a scăpa de tensiunea interioară prin intermediul țipetelor și a unor acțiuni inutile.

În continuare am stabilit care este distribuția rezultatelor inteligenței emoționale în funcție de vârstă preadolescenților, prezentată în figura 3.



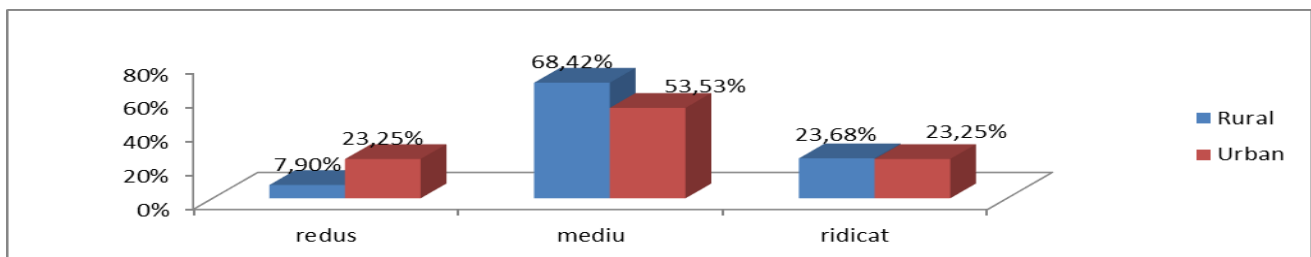
**Fig. 3.** Distribuția rezultatelor pentru inteligența emoțională la preadolescenți în dependență de vârstă

Pentru preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani se atestă următorul tablou de rezultate :19,15% dintre aceștia au indicat un nivel redus al inteligenței emoționale, 63,83% din preadolescenți posedă un nivel mediu și 17,02% dintre preadolescenți le este caracteristic nivelului ridicat al inteligenței emoționale.

Preadolescenților cu vârsta cuprinsă între 13-14 ani le este caracteristic următoarea distribuție a rezultatelor: 11,77% dintre ei posedă un nivel redus, 55,88% au indicat un nivel mediu și 32,35% caracteristic pentru preadolescenții cu nivelul ridicat.

Conform rezultatelor putem constata că nivelul redus este caracteristic într-o măsură mai mare preadolescenților cu vârsta de 10-11 ani (19,15%), nivelul mediu este aproximativ similar pentru ambele categorii de vârstă : un procentaj de (63,83% ) pentru vârsta de 10-11 ani și (55,88%) pentru vârsta de 13-14 ani, iar nivelul ridicat este caracteristic vârstei de 13-14 ani (32,35%).

Următorul pas a fost să stabilim care este distribuția rezultatelor pentru inteligența emoțională la preadolescenți în funcție de mediul de trai al acestora, prezentată în figura 4.



**Fig. 4.** Distribuția rezultatelor pentru inteligența emoțională la preadolescenți în dependență de mediul de trai



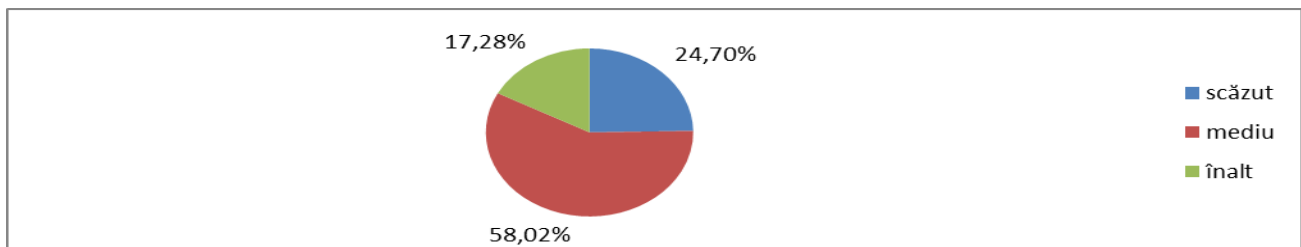
Analiza detaliată a rezultatelor prezentate în figura 4 ne permite să remarcăm că pentru preadolescenții din mediul rural se atestă următorul tablou de rezultate: 7,90 % dintre aceștia se caracterizează printr-un nivel redus al inteligenții emoționale, 68,42% nivel mediu și 23,68% nivel ridicat.

Distribuția datelor preadolescenților din mediul urban este următorul: 23,25% dintre acestea au indicat un nivel redus, 53,53% posedă nivel mediu și 23,25% le este caracteristic nivelul ridicat al inteligenții emoționale.

Astfel putem afirma că nivelul redus este specific mediului rural de trai (7,90 %) comparativ cu preadolescenții din mediul urban care au indicat un procentaj de (23,25%) la acest nivel. Nivelul mediu este aproape ca valori pentru ambele medii de trai, astfel (68,42%) este specific celor de la sat și (53,53%) preadolescenților de la oraș. Nivelul ridicat al inteligenții emoționale este la fel aproximativ similar pentru preadolescenților din ambele medii de trai, astfel (23,86%) au indicat subiecți din mediul rural și (23,25%) preadolescenților din mediul urban.

În continuare am diagnosticat inteligența emoțională și prin testul Diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall.

În figura 5 putem vedea repartizarea datelor pentru inteligența emoțională la toți preadolescenții din lotul experimental.



**Fig. 5.** Distribuția rezultatelor pentru inteligența emoțională la preadolescenți

Din figura prezentată putem remarca că tendințele privind nivelele inteligenței emoționale se aseamănă cu testul anterior. Rezultatele din figura 5 i-au forma următoarei distribuții: 24,70 % din preadolescenții testați au indicat un nivel scăzut al inteligenții emoționale. Pentru acești copii este caracteristic faptul că ei posedă un nivel redus de informare emoțională, adică nu cunosc tot spectrul de emoții, nu sunt capabili sau le este greu să verbalizeze emoțiile pe care le trăiesc sau le observă la cei din jur, de asemenea ei nu sunt capabili să-și dirijeze propriile lor emoții, nu cunosc tehnici de autoreglare emoțională, nivelul auto-motivării și a empatiei este scăzut.

58,02% din preadolescenții investigați au un nivel mediu al inteligenții emoționale. Acești preadolescenți le este caracteristic faptul că ei sunt capabili să-și dirijeze emoțiile proprii însă mai au de învățat în acest sens; de asemenea în unele situații ei pot manifesta empatie față de



colegi, preadolescenții din această categorie pot recunoaște un spectru larg de emoțiile și stările de spirit ale semenilor și adulților, însă la un nivel mediu.

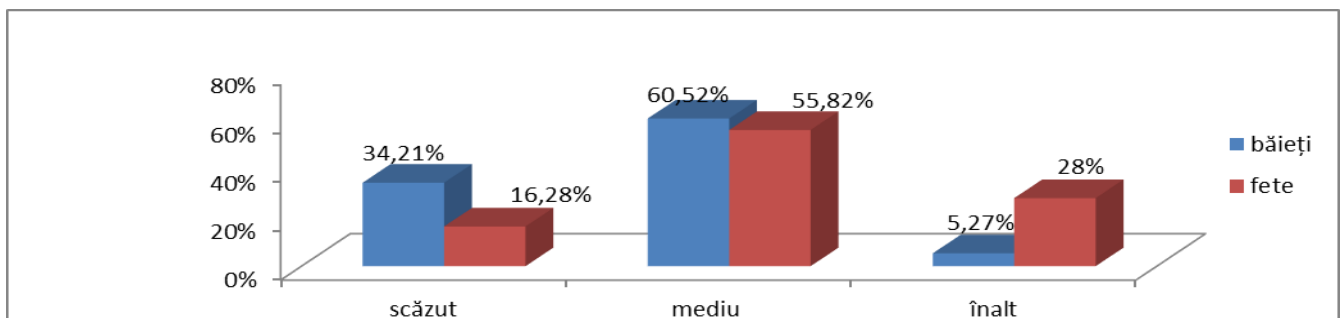
Dintre preadolescenții investigați 17,28 % au un nivel înalt al inteligenței emoționale ceea ce ar însemna că ei nu posedă o informare emoțională bună, sunt capabili să-și dirijeze propriile emoții în situațiile de stres și conflict, auto-motivarea și empatia are un nivel înalt de dezvoltare; sunt capabili să recunoască emoțiile altor persoane cât și cele personale.

Tabelul 1. Corelația dintre inteligența emoțională la testul „Diagnosticarea inteligenței emoționale după D. Goleman” cu inteligența emoțională la testul „Diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall” după Bravais-Pearson.

Variabile	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Inteligența emoțională (D. Goleman) / Inteligența emoțională (N. Hall)	$r = 0,620$	$p \leq 0,01$

Rezultatele preadolescenților la inteligență emoțională evaluată prin testul „Diagnosticarea inteligenței emoționale după D. Goleman” corelează cu rezultatele preadolescenților la inteligența emoțională la testul „Diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall” ( $r = 0,620$ ,  $p \leq 0,01$ ). Astfel vom menționa că preadolescenții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale la testul „Diagnosticarea inteligenței emoționale după D. Goleman” au obținut un scor ridicat și la testul „Diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall”.

În continuare propunem spre analiză datele testului Diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall în funcție de genul preadolescenților. Rezultatele pentru inteligență emoțională la băieți și la fete sunt ilustrate grafic în figura 6.



**Fig. 6.** Distribuția rezultatelor pentru inteligența emoțională la preadolescenți în dependență de gen

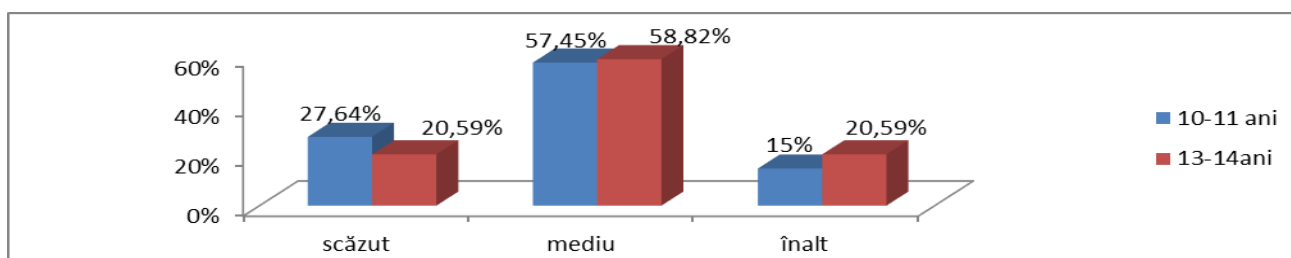
Analiza detaliată a rezultatelor prezentate în figura 6 ne permite să remarcăm că pentru băieți se atestă următorul tablou de rezultate: 34,21% posedă un nivel scăzut, 60,52% dintre acestea au indicat un nivel mediu și 5,27% nivel înalt.



La fete tabloul rezultatelor este următorul: 16,28% dintre preadolescente au un nivel scăzut al inteligenței emoționale, 55,82% posedă un nivel mediu și 28% dintre acestea le este caracteristic nivelul înalt.

Astfel distribuția de mai sus permite să constatăm că nivelul scăzut este caracteristic genului masculin (34,21%), comparativ cu genul feminin care la acest nivel a indicat un procentaj de (16,28), nivelul mediu atinge valori aproape similare pentru ambele sexe: băieți(60,52% ) și respectiv (55,82%) fete, iar nivelul înalt este caracteristic genului feminin (28%) comparativ cu genul masculin care a indicat un procentaj de doar 5,27% .

În continuare în figura 7 este indicată distribuția rezultatelor la inteligența emoțională în funcție de cele două categorii de vârstă (10-11 ani) și (13-14 ani).



**Fig. 7.** Distribuția rezultatelor pentru inteligența emoțională la preadolescenți în dependență de vârstă

Datele din figura 7 referitoare la inteligența emoțională în dependență de vârstă ne arată că pentru preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10- 11 ani se atestă următorul tablou de rezultate: 27,64% dintre preadolescenți au indicat un nivel scăzut, 57,45% din preadolescenți posedă nivel mediu, iar 15% din cei investigați se caracterizează prin nivel înalt.

Un tablou similar se poate observa și la preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 13-14 ani, astfel: 20,64% posedă un nivel scăzut, 58,82% nivel mediu și 20,59% nivel scăzut.

Distribuția de mai sus ne permite să constatăm diferențe dintre cele 2 categorii de vârstă: pentru nivelul scăzut nu sunt atât de mari, dar totuși preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani au indicat un procentaj de (27,64 %), comparativ cu cei de vârsta cuprinsă între 13-14 ani, (20,59%). Frecvența pentru nivelul mediu este similară pentru ambele categorii de vârstă, astfel pentru preadolescenții de 10-11 ani (57,45%), iar pentru cei de 13-14 ani (58,82% ). Cât privește nivelul înalt atunci el este caracteristic preadolescenților cu vârsta de 13-14 ani(20,59%), comparativ cu (15 %) pentru preadolescenții cu vârsta de 10-11 ani.

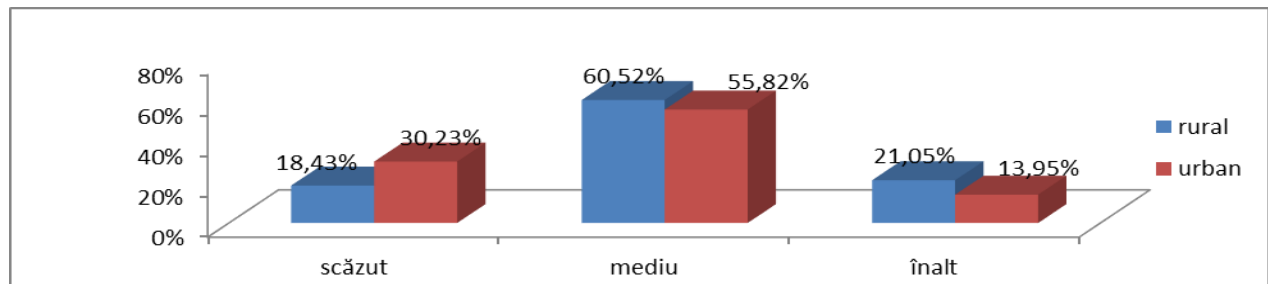
Analiza statistica a rezultatelor după testul U Mann-Whitney ne permite să consemnăm diferențe între rezultatele preadolescenților cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani și cei cu vârsta între de 13-14 ani pentru nivelul mediu de inteligență emoțională ( $U=19,5$  ,  $p \leq 0,01$ ), cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 13-14 ani.





Această diferență poate fi explicată prin faptul că la vârsta de 10 -11 apar primele premize ale inteligenței emoționale, preadolescenții se află în faza de început când se conturează primele aspecte ale acestei laturi a naturii umane, dar care sunt foarte primitive și slab conturate, însă odată cu timpul, odată cu acumularea de noi experiențe inteligența emoțională începe să i-a noi forme. Preadolescenții cu vârstă cuprinsă între 13 -14 ani dând dovadă de competențe socio-emoționale mult mai vizibile și clare.

În continuare propunem spre vizualizare figura 8 care conține rezultatele pentru nivelele inteligenței emoționale la preadolescenți în dependență de mediul de trai a acestora.



**Fig.8.** Distribuția rezultatelor pentru inteligența emoțională la preadolescenți în dependență de mediul de trai

Analizând distribuția rezultatelor din figura de mai sus se poate afirma că pentru preadolescenții din mediul rural se atestă următorul tablou de rezultate: 18,42% din preadolescenți au nivel scăzut, 60,52% din preadolescenți prezintă nivel mediu și 21,05% din preadolescenții testați manifestă nivel înalt.

Un tablou similar se poate de observat și în cazul preadolescenților din mediul urban: 30,23% din preadolescenți au nivel scăzut de inteligență emoțională, 55,82% manifestă nivel mediu de inteligență emoțională și pentru 13,95% din preadolescenți este caracteristic nivelul înalt de inteligență emoțională.

Potrivit distribuțiilor mai sus enumerate putem conchide ca nivelul scăzut este mai mult caracteristic preadolescenților din mediul urban (30,23 %), comparativ cu cei din mediul rural (18,42 %), pentru nivelul mediu se atestă valori foarte apropiate, pentru mediul rural (60,52%), iar mediul urban (55,82%), iar nivelul înalt este specific mai mult preadolescenților mediului rural (21,05%) comparativ cu preadolescenții din mediul urban(13,95%).

Aplicând testul U Mann-Whitney am identificat diferențe statistice semnificative între rezultatele preadolescenților din mediul rural și preadolescenții din mediul urban pentru nivelul ridicat de inteligență emoțională ( $U=0,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), cu rezultate mai mari pentru subiecții din mediul rural.

Această diferență se explică prin faptul că cu siguranță, copiii din mediul rural sunt diferiți de cei din mediul urban. Copiii din mediul rural sunt mai timizi și mai respectuoși, pentru ca sunt obișnuiți de mici cu lipsurile și cu munca. Ei sunt mult mai empatici, mai grijulii și mai atenți. Cu toate că ei dispun



de mai puține condiții pentru dezvoltarea lor intelectuală cum ar fi (școli dotate cu tehnologii, cadre didactice calificate, cercuri) , totuși latura emoțională tinde să fie dezvoltată atât de către părinți cât și profesori.

În concluzie vom consemna că: 16,04% din preadolescenți ce au format lotul experimental manifestă un nivel redus de inteligență emoțională, 60,50% nivel mediu de inteligență emoțională și 23,46% nivel ridicat de inteligență emoțională.

Inteligența emoțională are diverse manifestări în rândul băieților și fetelor. Astfel pentru băieți este specific următorul tablou de rezultate: 23,70% nivel redus, 63,15% nivel mediu de inteligență emoțională și respectiv 13,15% nivel ridicat, iar pentru fete este caracteristica următoarea distribuție: 9,30% nivel redus, 58,15% nivel mediu și 32,55% nivel ridicat.

Nivelul ridicat de inteligență emoțională este mai mult caracteristic preadolescentelor decât preadolescenților, fapt confirmat și prin diferențele statistice obținute ( $U=14$ ,  $p \leq 0,05$ ).

În ceea ce privește manifestarea inteligenței emoționale vom menționa că pentru preadolescenții de 10 – 11 ani frecvențele pentru nivelele inteligenței emoționale sunt următoarele: 27,64% nivel scăzut, 57,45% nivel mediu și 15% nivel înalt, iar pentru cei cu vârsta cuprinsă între 13- 14 ani atestăm o astfel de distribuție: 20,59% nivel scăzut, 58,82% nivel mediu și respectiv 20,59% nivel înalt al inteligenții emoționale.

Nivelul ridicat de inteligență emoțională este mai mult caracteristic preadolescenților de 13-14 ani fapt susținut și prin diferențele statistice atestate ( $U=19,5$  ,  $p \leq 0,01$ )

Studiind inteligența emoțională la preadolescenții din diferite medii vom afirma că tabloul de rezultate se repartizează în următorul mod: la preadolescenții din mediul rural: 18,43% nivel scăzut, 60,52% nivel mediu și 21,05% nivel înalt, în timp ce la preadolescenții din mediul urban este caracteristic următoarea distribuție: 30,23% nivel scăzut, 55,82% nivel mediu și 13,95% nivel înalt al inteligenții emoționale. Astfel nivelul ridicat de inteligență emoțională este mai mult specific adolescenților din mediul rural. Acest fapt este confirmat și prin diferențele statistice obținute ( $U=0,5$  ,  $p \leq 0,01$ ).

### **Bibliografie**

1. Elias M., Tobias S., Freidlander B. Inteligența emoțională în educația copiilor București: Curtea Veche, 2002.
2. Goleman D. Inteligența emoțională. București : Curtea Veche, 2001.
3. Goleman D. Inteligența emoțională cheia succesului în viață. București: Alfa, 2004.
4. Golu F. Psihologia dezvoltării umane. București: Universitară, 2010.

Primit 08.09.2016



## Новые информационные технологии как средство улучшения качества подготовки студентов заочной формы обучения

### New information technologies as a means of quality improvement of part-time students' training

*Нестеренко В. В.*, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

#### Summary

Ways and means aimed at facilitating the quality of part-time students' training at an institution of higher education are considered in the article. The principles the conditions facilitating quality increase of adult part-time students' training are based on as well as criteria of their effectiveness assessment are described. The definition of the notion «distance learning» has been given. Tuition by correspondence as a special form of continuous education allowing the use of elements of distance educational technologies is examined. The role of informational technologies in correspondence form of education providing essential improvement of students' training quality is described.

**Key words:** tuition by correspondence, adults' training, continuous education, distance learning, informational technologies, pedagogical conditions, quality of part-time students' training.

#### Аннотация

В статье рассматриваются пути и средства, обеспечивающие качество обучения заочников в вузе. Описаны принципы, на которых базируются условия повышения качества обучения заочников как взрослых обучающихся, а также критерии оценки их эффективности. Дано определение понятию дистанционное обучение. Рассмотрено заочное обучение как особая форма непрерывного образования, допускающая использование элементов дистанционных образовательных технологий. Описана роль информационных технологий в заочной форме обучения, позволяющая существенно улучшить качество подготовки студентов.

**Ключевые слова:** заочное обучение, обучение взрослых, непрерывное образование, дистанционное обучение, информационные технологии, качество обучения заочников.

В условиях перехода экономики к рыночным отношениям, высоких темпов изменений в сфере науки, техники и технологий, развития в обществе демократических процессов, усложнения функций и структуры социальной жизни человека, особое значение приобретает идея непрерывного образования. Её претворение связано с внедрением разнообразных форм последиplomного образования, дистанционного, заочного и т.д. В Украине воплощение идеи непрерывного образования наиболее полно отражено в заочной форме обучения. Однако, несмотря на высокую востребованность в обществе, разнообразный практический опыт в этой сфере, заочная форма обучения фактически не находит своего отражения в проблематике научных исследований.

Качество подготовки специалиста в определённой сфере деятельности обуславливается не только знаниями, но и определенными качествами личности, ее отношением к миру в целом и своей профессии в частности. Качество образования – это система социально обусловленных отношений к миру, которыми должен обладать обучающийся. По определению



М. Поташника, качество образования – это «соотношение цели и результата, мера достижения целей (результата) притом, что цели заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития. При этом результаты образования обязательно должны включать в себя оценку того, какой ценой (ценой каких потерь, затрат) эти результаты достигнуты» [10, с. 16].

Разработчики мониторинга качества образования С. Шишов, В. Кальней качество образования рассматривают как социальную категорию, определяющую состояние и результативность образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [9, с. 20]. Иными словами, под качеством образования понимается степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых учебным заведением образовательных услуг.

Все авторы единодушны в том, что качество образования – это совокупность свойств результатов образования, но не всех, а лишь тех, которые потенциально отвечают требованиям заказчиков на образование. В системе заочного образования таким заказчиком, в первую очередь, выступает сам обучающийся студент. Обеспечение качества обучения заочников можно достичь как минимум двумя способами. Первый способ состоит в изучении и обобщении передовой педагогической практики и вычленинии наиболее результативных вариантов, а также отдельных негативных свойств, сдерживающих полноценное усвоение знаний заочниками и их личностный и профессиональный рост. Второй способ состоит в системном анализе процесса обучения и самообразования, их элементов и определения требований к педагогическим условиям, обеспечивающим качество обучения студентов-заочников.

Практика показывает, что условия обучения заочников, как правило, достаточно жестко детерминированы временными, пространственными, бытовыми, профессиональными (у работающих людей) и другими социальными факторами. Они могут способствовать обучению, но в большинстве случаев существенно усложняют учебную деятельность заочников. Как правило, образовательный процесс, в рамках которого протекает обучение взрослых, осуществляется за кратковременные периоды интенсивного обучения. В связи с этим, необходимо учитывать типичные внешние и внутренние трудности, с которыми сталкивается заочник в современной образовательной ситуации. В первую очередь, это связано с тем, что навыки обучения и самообразования у взрослого были сформированы в совершенно иной, нежели сегодняшняя, ситуации. Возникновение этой ситуации



сопровождается не только изменениями в стратегии работы с информацией, но и принципиальным обновлением ее содержания, способов структурирования и хранения [11, с. 50]. Поэтому, чем старше студент-заочник по возрасту, тем сложнее ему включаться в образовательные процессы в силу множества внутренних преград, складывающихся с годами. Обозначим некоторые из них.

**Психофизиологические.** У взрослых людей, поступивших на заочную форму обучения, возникает внутренний барьер по отношению к своей способности к обучению и самообразованию. Он основан на мифе о снижении с возрастом способности к восприятию, запоминанию, воспроизведению учебной информации. Однако учеными доказано, что успешно обучаться можно в любом возрасте. Доказано, что в разные периоды жизни на первый план выступают различные функции памяти, типы внимания и мышления, меняется мотивация, но в целом взрослый человек всегда способен к выработке соответствующих индивидуальных способов оптимальной работы с информацией. Это становится возможным, если человек владеет знаниями о своих особенностях как субъекте обучения и сформированной устойчивой мотивацией к обучению (Дж. Шефнехт, А. Тоф, М. Буквалас). Поэтому важно, чтобы обучение заочников выстраивалось с учетом и пониманием индивидуальных возможностей обучаемых не только преподавателями, но и самими студентами.

**Социально-психологические.** Многим взрослым людям бывает некомфортно, а иногда и просто неприемлемо оказаться в позиции обучающегося. Особенно это касается лиц, занимающих высокое социальное положение в административной лестнице. Психологически они не готовы к добровольному превращению в «объект» педагогического влияния. Вместе с тем, получая образование в заочной форме, обучающийся (в отличие от других форм обучения) вынужден стать субъектом обучения, поскольку сам несёт полную ответственность за достигнутые результаты. Осознание и осмысление личностной ответственности за результаты обучения, по сути, определяется гуманизацией образовательного процесса, его организацией в рамках субъект-субъектного отношения.

**Психолого-педагогические.** Непрерывности обучения может препятствовать отсутствие у человека необходимых знаний о себе как существе познающем, о своих способностях, особенностях восприятия и усвоения учебного материала, информационных потребностях, отсутствие установки на необходимость для современного человека пожизненного образования. При организации собственного обучения и самообразования важны учебные мотивы: чем более четко они выражены и целенаправленны, тем легче преодолеваются



трудности учебы студентом, обучающимся заочно. С позиции преподавателя, они предполагают создание ситуации, в которой заочник вынужден будет осмыслить истинные цели, мотивы, потребности своего обучения в вузе на основе самоанализа и рефлексии. Поскольку для заочника – взрослого человека любого возраста обучение становится одним из способов самореализации в профессии или в жизни в целом, он должен осмысленно относиться к тому, зачем ему учиться и чему.

Отмеченные особенности учебной деятельности заочников предполагают учет в организации учебного процесса принципов андрагогики. Они предусматривают:

1. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная познавательная деятельность является основным видом учебной работы взрослых обучающихся при заочной форме обучения. При этом под самостоятельной деятельностью понимается не столько использование самостоятельной работы как вида учебной деятельности, сколько самостоятельную организацию обучающимися самого процесса своего обучения.

2. Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность заочника с организаторами образовательного процесса в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса своего обучения.

3. Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу, жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт заочника используется в качестве одного из источников информации в обучении самого обучающегося.

4. Индивидуализация обучения. Согласно этому принципу каждый обучающийся, совместно с преподавателем, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения, с учетом опыта, уровня подготовки, психофизиологических и когнитивных возможностей студента-заочника.

5. Системность обучения. Этот принцип предусматривает согласование содержания, форм, методов, средств обучения намеченным целям.

6. Контекстность обучения (термин А. Вербицкого). В соответствии с этим принципом, обучение, с одной стороны, должно преследовать достижение конкретных, жизненно важных для студента-заочника целей, ориентировать его на освоение определенных социальных ролей, видов деятельности и совершенствование личностных качеств, а с другой, – строится с учетом реального опыта профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося в его пространственных, временных, профессиональных, бытовых характеристиках.

7. Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает



безотлагательное и непосредственное использование на практике приобретенных студентом-заочником знаний, умений, навыков и качеств.

8. Принцип элективности обучения. Он предусматривает предоставление студенту-заочнику определенной свободы в выборе целей, содержания, форм, методов, источников, средств, времени, места обучения, критериев и способов оценивания результатов обучения.

9. Принцип осознанности обучения. Он предполагает осознание и осмысление студентом-заочником ценности всех параметров процесса обучения и своих действий в нем [3].

Обозначенные принципы обучения заочников, как взрослых обучающихся, не являются противоположными дидактическим принципам педагогики. Частично они их развивают, частично коррелируют с ними. Однако, являясь андрагогическими принципами обучения, они определяют направления, по которым необходимо исследовать особенности организации и методического обеспечения обучения студентов-заочников.

Наиболее полно эти направления сегодня рассматриваются в связи с созданием и внедрением системы дистанционного обучения. Примечательно, что в понимании самой сущности и предназначения дистанционного обучения ученые не достигли единой точки зрения.

Так, например, одни исследователи утверждают, что термин «дистанционное обучение» означает особую организацию учебного процесса, в которой преподаватель использует программу и педагогическую технологию, базирующуюся на самообучении студента. Такое обучение обуславливается тем, что обучаемый студент-заочник в основном отделен от преподавателя в пространстве и времени. Однако, используя средства телекоммуникации, студент и преподаватели имеют возможность вести диалог, вступать во взаимодействие [4, с. 25].

Российские исследователи (В. Демкин, В. Вымятин, Г. Можяева, Г. Тарунина) относят дистанционное обучение к категории новых педагогических технологий, отличающейся от традиционной, очной технологии отсутствием непосредственного контакта преподавателя и студента [2]. Они подчеркивают, что не следует ставить знак равенства между дистанционным и заочным обучением, поскольку дистанционное обучение предполагает не только расширение спектра носителей информации и средств доступа к ним, но и наличие постоянного общения между преподавателем и студентом по телекоммуникационным каналам. Поэтому дистанционное обучение характеризуется как элемент и средство учебного процесса, наличие которого обеспечивает доступ к удаленным источникам информации.



Анализируя дистанционное обучение, А. Хуторской [12] выделяет такие его отличительные особенности:

а) физическое разделение преподавателя и обучаемых в большей части структурных элементов учебного процесса;

б) обязательное использование образовательных мультимедийных средств и электронных ресурсов как удаленных, так и находящихся в непосредственном окружении студентов;

в) обеспечение телекоммуникаций между педагогами и студентами, а также между самими студентами;

г) продуктивный характер образовательного процесса, то есть получение в качестве результата образовательной продукции, отличающейся от той, которая используется в качестве электронной образовательной среды [12, с. 444–445].

Автор подчеркивает, что дистанционное обучение нельзя сводить к простому усовершенствованию заочного обучения, где обычная почта заменяется электронной, а приобретение новых знаний осуществляется использованием современных информационных технологий.

Под дистанционным обучением А. Хуторской понимает «обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором удаленные друг от друга субъекты обучения (студенты, преподаватели, тьюторы, модераторы и др.) осуществляют образовательный процесс, в основном, с помощью технологий и ресурсов сети Интернет» [12, с. 445].

Американские специалисты считают, что дистанционное обучение в самом широком смысле, это «инструкции к обучению, которые передаются на расстояние одному или многим индивидам, расположенным в одном или нескольких местах» [8]. Согласно данному определению история дистанционного обучения уходит к 30-м годам XIX века, когда были созданы курсы корреспондентского обучения. Однако, с появлением Интернет, роль дистанционного обучения резко изменилась и отождествляется с новыми компьютерными технологиями.

К числу достоинств дистанционного обучения с использованием Интернета Л. Кечиев [5, с. 19] относит возможность учиться тогда, когда это удобно, в любое время суток; возможность регулировать интенсивность и продолжительность занятий; возможность связи с преподавателем по электронной почте или в режиме реального времени. Очень важным, по мнению автора, является тот факт что при дистанционном образовании не возникает личных симпатий или антипатий преподавателя к студенту. Относительная анонимность участия в





дискуссиях по сети Интернет позволят задавать такие вопросы, которые студент не отважился задать в реальной аудитории [5, с. 19].

По мнению В. Быкова [1, с. 2], дистанционное обучение является одной из форм получения непрерывного образования, призванной реализовать права человека на образование и получение информации; она существует и будет существовать наряду с традиционными формами получения образования – очной, очно-заочной и вечерней. Дистанционное обучение, согласно В. Быкову, – это универсальная, синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, которая создает условия для обучающихся, адаптированная к базовому уровню знаний и к конкретным целям обучающегося [1, с. 2].

При создании Украинского центра дистанционного образования исходным было принято понимание дистанционного обучения как особой организационной формы, которая предусматривает использование глобальных компьютерных коммуникаций типа Интернет и Интранет и базируется на индивидуальной работе студентов с хорошо структурированным учебным материалом и активном общении и взаимодействии с преподавателями и другими студентами [6].

По мнению В. Кухаренко, дистанционное обучение основывается на трех составляющих: «открытое обучение, компьютерное обучение, активное взаимодействие с преподавателем и студентом с использованием современных телекоммуникаций» [7, с. 4]. Ученый подчеркивает, что главным в дистанционном обучении является общение студента с преподавателем и со своими однокурсниками, которое осуществляется с использованием электронной почты, списка рассылки и телеконференций [7, с. 5].

Под дистанционным образованием исследователь понимает «технологии, которая основывается на принципах открытого обучения, широко использует компьютерные обучающие программы разного назначения и создает с помощью современных телекоммуникаций информационную образовательную среду для получения образовательного материала и общения» [7, с. 60]. На этом основании дистанционное обучение он определяет как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой при помощи специальных средств обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе.

В существующих источниках понятие «дистанционное образование» рассматривается шире понятия «дистанционное обучение» и включает в себя несколько известных форм



образования: заочное образование (включая обучение по основным и дополнительным образовательным программам), экстернат и различные смешанные формы образования (экстернат в сочетании с заочным обучением или очным интенсивом, очно-заочное образование и т.д.). В таком понимании дистанционное образование представляет собой не новую форму образования, а общее название для нескольких уже известных, близких между собой форм.

Не углубляясь в поиск различий между дистанционным образованием и дистанционным обучением, полагаем правомерным рассматривать заочное обучение как особую форму непрерывного образования, допускающую использование элементов дистанционных образовательных технологий.

Ряд педагогов (В. Поздняков, В. Загвязинский и др.) отмечают, что традиционная (неинформатизированная) система обучения не создает условия для эффективного развития мыслительных способностей студентов, нивелирует их творческие потенции. Как правило, в вузовском массовом опыте обучения большинство преподавателей стремятся дать студентам как можно больше информации по своему предмету. При этом репродуктивные методы ее передачи требуют от студентов минимума познавательной и творческой активности. Более того, у студентов формируются отрицательные качества, теряется вера в свои силы, направление их усилий смещается с производства знаний на производство оценки. В результате общество получает пассивного специалиста, исполнителя, не владеющего навыками принятия решений в профессиональной сфере.

Кроме того, известно, что традиционный процесс обучения имеет ряд недостатков, к числу которых относятся:

- активность преподавателя и пассивность студента;
- ориентация учебных программ на среднего абстрактного студента;
- отсутствие индивидуального подхода к возможностям студентов;
- представление учебной информации в абстрактно-логической форме вне связи с конкретными практическими задачами;
- ограниченность в объеме информации и времени ее усвоения и т.д. (В. Загвязинский).

Перечисленные недостатки составляют серьезную проблему для качества образовательного процесса в целом и обучения студентов-заочников в частности. Использование информационных технологий в заочной форме обучения позволяет существенно изменить традиционное взаимодействие преподавателя и студентов, превращая их в равноправных по своей активности субъектов обучения. Заочное обучение с



применением компьютера обеспечивает:

- активную познавательную позицию и студента, и преподавателя;
- перевод процесса познания из категории «учить» в категорию «изучать» какой-либо предмет осознанно и самостоятельно;
- интерактивную связь с различными образовательными ресурсами (библиотеки, словари, энциклопедии) и образовательными сообществами (коллеги, консультанты, партнеры);
- информационную насыщенность и гибкость методики обучения;
- «погружение» обучающегося в особую информационную среду, которая наилучшим образом мотивирует и стимулирует процесс обучения.

Таким образом, применение новых информационных технологий в заочном обучении обеспечивает:

- развитие видов мышления (наглядно-образного, наглядно-действенного, творческого, интуитивного, теоретического и др.);
- формирование «пространственного» видения, умения осуществлять анализ, синтез, абстрагирование, обобщение;
- обучение выбору оптимального решения;
- формирование навыков самостоятельного извлечения и представления знаний в различной форме (текстовой, схематичной, анимационной и т.д);
- формирование умений и навыков экспериментально-исследовательской деятельности.

Все эти особенности, как убедительно доказывают результаты многих исследований, указывают на то, что использование компьютерной техники и новых информационных технологий открывает широкие перспективы для модернизации и повышения эффективности заочного обучения. Сочетание лучших традиционных и инновационных средств и форм в процессе заочного обучения позволяет разнообразить его содержание, улучшать качество усвоения материала, автоматизировать процесс обучения и усилить контроль за качеством его результатов. Вместе с тем, отсутствие специальных теоретических исследований и научно обоснованных методических разработок в области организации заочного обучения не позволяет использовать эту форму непрерывного образования достаточно эффективно.

### **Литература:**

1. Биков В. Ю. Дистанційна освіта – перспективний шлях до розвитку професійної освіти / В. Ю. Биков // Педагогічна газета. – 2001. – №1. – С. 2.
2. Демкин В. Дистанционное обучение и мультимедиа / В. Демкин, В. Вымятин, Г. Можжев и др. // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 23–27.



3. Змеев С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеев // Педагогика. – 1998. – № 8.
4. Кашицин В. П. Дистанционное обучение в высшей школе: модели и технологии / В. П. Кашицин. – М. : Центр информатизации Минобразования России, 1999. – 42 с.
5. Кечиев Л. Н. Дистанционное обучение в сети Интернет / Л. Н. Кечиев, А. В. Алешин // Внешкольник. – 2001. – № 11. – С. 19–22.
6. Концепція діяльності Українського Центру Дистанційної Освіти Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут». – Київ, 2000.
7. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : [навч. посібник: 2-е вид., доп.] / [за ред. В. М. Кухаренка]. – Харків : НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2001. – 320 с.
8. Национальный центр статистики образования (NCES), национальный обзор дистанционного образования – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [nces.ed.gov/pubs2000/2000013/pdf](http://nces.ed.gov/pubs2000/2000013/pdf)
9. Орлов В. А. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды / В. А. Орлов, В. П. Лебедева // Стандарты и Мониторинг в образовании, 2000. – № 4. – С. 20.
10. Педагогика и психология высшей школы : [уч. пособие]. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
11. Суворинов А. В. Мультимедиа-среда образования в эпохе глобальных компьютерных технологий / А. В. Суворинов, А. В. Осин // Проблемы информатизации высшей школы. – 1998. – № 1–2.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика: [учебник для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

Primit 17.05.2016



## Адаптация будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к условиям обучения в высшем учебном заведении

### Adaptation of future kindergarteners at the learning environments in higher educational establishment

*Листонад А.А.*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики

Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

#### Summary

The article deals with the special aspects of the adaptation of future kindergartener at the learning environments in higher educational establishment. The problems of kindergartener professional training adaptation period at higher educational establishment are represented in it.

**Key words:** adaptation, professional training, future kindergartener.

#### Аннотация

В статье рассматриваются особенности адаптации будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к условиям обучения в высшем учебном заведении. Исследуются проблемы адаптационного периода профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** адаптация, профессиональная подготовка, будущий воспитатель дошкольного образовательного учреждения.

Становление личности будущего профессионала во многом зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новым условиям жизни и деятельности. Успешность обучения студентов в высшем учебном заведении, с одной стороны, отражает степень адаптированности к соответствующим условиям, с другой стороны, сама адаптация служит предпосылкой успешного обучения в высшем учебном заведении и их дальнейшего профессионального развития. Поэтому одним из факторов, предопределяющим эффективность процесса профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в высшем учебном заведении, является успешная и быстрая адаптация бывшего абитуриента к новым для него условиям.

Адаптация (от латинского слова *adaptare* означающего приспособление) – в широком смысле это приспособление к окружающим условиям. Наиболее общепринятым в психологии, социологии и педагогики является определение адаптации как процесса приспособление будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к условиям обучения в высшем учебном заведении, новой для него, организации интеллектуальной деятельности (Е. В. Вальтеран [2], В. В. Гриценко [3], Л. К. Корель [5] и других). С первых же дней своего пребывания в высшем учебном заведении, будущий воспитатель встречается с новой для него структурой учебного заведения, с новым коллективом людей, с новой системой организации обучения, новой не привычной для себя методикой преподавания, инновационными



технологиями, не традиционными методами и формами обучения, а также новыми требованиями к нему, как субъекту, не объекту обучения.

Адаптация личности как объект философского анализа представлена в работах В. Ю. Верещагина, Н. Н. Моисеева, Ю. К. Субботина, К. Е. Тарасова, Ю. А. Урманцева, Г. И. Царегородцева и других. Биологические аспекты адаптации человека посвящены работы П. К. Анохина, А. А. Виру, В. П. Казначеева, В. И. Медведева, К. В. Судакова, Г. Л. Шкорбатова и других. Педагогические аспекты адаптации студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении представлены в работах: Н. В. Бордовской, В. А. Караковского, А. И. Кузьминского, Р. С. Пионовой; В. А. Слостенина, В. Н. Соловьева и других.

Цель статьи: анализ проблем адаптационного периода профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Ведущее влияние на успешность профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в высшем учебном заведении оказывает процесс их адаптации. Адаптация как процесс приспособления, привыкания к новым условиям посредством изменения уже сформировавшихся социально-психологических стереотипов имеет широкое поле своего осуществления: 1) учебно-воспитательный процесс, 2) рациональное использование бюджета времени, 3) сфера формального и неформального взаимодействия, и тому подобное.

Адаптация будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в каждом определенном направлении имеет различную степень трудности и особенностей, которая зависит с одной стороны от индивидуальных особенностей студентов к восприятию, осмыслению и освоению новой среды, которая отлична от свойств известной ему ранее (школьной среды) и с другой стороны от особенностей высшего учебного заведения. Именно адаптация студентов отражает приобретение ими опыта и формирование их личности в ходе организованного педагогического процесса в период обучения в вузе.

В исследованиях (В. Т. Ащепков [1], Е. В. Вальтеран [2], В. В. Гриценко [3] Л. Г. Дикая [4], Л. К. Корель [5] и других) выделяют четыре аспекта адаптации – профессиональная, социальная, психологическая и дидактическая.

Профессиональная адаптация – приспособление к структуре высшей школы, содержанию и компонентам учебного процесса в вузе, особенностям избранной профессии. Выделяют такие основные затруднения профессионального характера: «Неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная подготовленность к ней», «Непривычность университетской системы обучения», «Перегруженность учебных планов большим количеством экзаменов и



зачетов», «Перегруженность учебных программ новой информацией», «Сложность и новизна изучаемых предметов».

Социальная адаптация представляет собой процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности студенчества как социальной группы. Социальная адаптация студентов может рассматриваться как целостный, системный процесс, характеризующий взаимодействие обучающегося и среды, и как результат этого процесса. Тем самым в процессе адаптации происходит взаимосвязь личности студента с широким кругом внешних обстоятельств, её саморазвитие и становление на новой основе личностных качеств. Социальная адаптация связана с такими затруднениями как: «Трудности в организации своего быта», «Большая и неравномерно распределенная нагрузка», «Материальные затруднения», «Жилищные проблемы», «Слабое здоровье», «Необходимость совмещать учебу с работой».

Психологическая адаптация – привыкание к новым психологическим условиям посредством изменения сформировавшихся стереотипов и выражается в формировании положительных взаимоотношений с преподавателями и товарищами. («Отрицательные переживания, связанные с уходом со школы», «Неумение осуществлять психологическое саморегулирование», «Трудности в налаживании взаимоотношений с сокурсниками», «Трудности в общении с преподавателями»). В большинстве психологических теорий пусковым моментом для процесса психологической адаптации является акт рассогласования системы «личность-среда», переживаемый человеком как состояние психического напряжения, а результатом – равновесие этой системы.

Дидактическая адаптация связана с новыми условиями работы в вузе, отличными от условий, к которым учащиеся привыкли в средней школе, она обеспечивает постепенное введение в сферу вузовского обучения. Она связана с такими затруднениями: «Неумение организовать самостоятельную работу», «Неумение работать над книгой», «Неумение пользоваться справочной и библиографической литературой», «Изменение контроля успеваемости», «Изменение опросной системы».

Помимо этого, во многих психологических, педагогических и социологических исследованиях рассматривают биологический аспект адаптации, связанный прежде всего с перестройкой организма применительно к новым условиям и режиму жизнедеятельности. В данном исследовании биологический аспект адаптации будет рассмотрен в меньшей мере, основное внимание будет сосредоточено на профессиональной, социальной, психологической и дидактической адаптации.



Анализ процесса адаптации будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к новым для него условиям дает возможность исследовать целый ряд причин, тормозящих этот процесс. Взаимосвязь всех сфер адаптации в одних случаях может упрощать, а в других усложнять процесс вхождения студента в новые роли. Поэтому необходимо комплексное исследование этой проблемы. Изучение особенностей адаптации будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к условиям обучения в высшем учебном заведении исследовалась в двух аспектах:

- актуальном (А) исследовании особенностей профессиональной, социальной, психологической и дидактической адаптации будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений первого года обучения в Государственном учреждении «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»;
- ретроспективном (Р) содержащем опрос будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений вторых – четвертых лет обучения Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» об особенностях адаптационного периода для них в высшем учебном заведении.

Исследование проводилось в 2015–2016 учебном году и охватывало 216 студентов, что составляло 63% к общему числу обучающихся на факультете дошкольной педагогики и психологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». В ходе эксперимента применялся диагностирующий инструментарий, включающий как разработанные нами анкеты, опросные листы, так и стандартизированные методики психодиагностики, позволяющие получить сопоставимые количественные и качественные.

В ходе комплексного изучения процесса адаптации студентов использовался многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным [6, с. 15-23]. Данный опросник предназначен для изучения адаптивных возможностей личности, отражающих интегральные особенности психического и социального развития. Авторы указывают, что – «Адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность нормального функционирования организма и эффективной деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды. Оценить





адаптационные возможности личности можно через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и процесса адаптации» [6, с. 15-23].

Результаты анкетирования и наблюдения приведены в таблицах № 1;2;3;4. Характерно, что (по данным анкеты) лишь 3,3% будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений первого года обучения и 2,8% студентов второго – четвертого года обучения не имели затруднений адаптации к условиям обучения в университете. Следовательно, наибольшее количество студентов испытывали те или иные затруднения адаптации к условиям обучения в университете.

Таблица 1

Затруднения профессионального характера испытываемые студентами в адаптационный период

Характер затруднений	А	Р
Неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная подготовленность к ней	16,7%	12,6%
Непривычность университетской системы обучения	8,3%	0%
Перегруженность учебных планов большим количеством экзаменов и зачетов	33,3%	34,2%
Перегруженность учебных программ новой информацией	41,7%	41,9%
Сложность и новизна изучаемых предметов	34,6%	41,9%
Затруднились определить	12,3%	8,3%

Приведенные данные показывают, что большинство будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений испытывают профессиональные затруднения. Очевидно, специфика вузовского учебного процесса представляет для бывших школьников определенную сложность.

Анализ причин основных трудностей в учебе, позволяет заключить, что студенты сталкиваются с комплексом факторов как субъективных (зависящих главным образом от самих студентов), так и объективных (в большей степени зависящих от внешних обстоятельств), к числу последних можно отнести содержание и организацию учебной деятельности в вузе.

На наш взгляд это связано с тем, что абитуриенты имеют довольно смутное представление о своей будущей профессии – «Воспитатель детей дошкольного возраста», о своих способностях в отношении специальности, на которую они поступили и поэтому не готовы к эффективному обучению в высшем учебном заведении. Следствием этого является неудовлетворенность, ведущая иногда к разочарованию, апатии.

Все это свидетельствует о проблемах в профессиональном ориентировании, которое следует продолжать и в высшем учебном заведении, его следует вести по двум направлениям: во-



первых на материале нормативных учебных дисциплин (цикл гуманитарных и социальных дисциплин, а также цикл фундаментальных и профессионально-ориентированных дисциплин) и выборочных учебных дисциплин (цикл дисциплин самостоятельного выбора высшего учебного заведения и цикл дисциплин свободного выбора студентами); во-вторых путем проведения воспитательных индивидуальных и коллективных мероприятий.

Таблица 2

Затруднения социального характера испытываемые студентами в адаптационный период

Характер затруднений	А	Р
Трудности в организации своего быта	12,3%	36,2%
Большая и неравномерно распределенная нагрузка	36,5%	24,6%
Материальные затруднения	12,3%	36,9%
Жилищные проблемы	12,3%	30,5%
Слабое здоровье	8,3%	10,7%
Необходимость совмещать учебу с работой	20,0%	38,1%
Затруднились определить	12,3%	8,3%

По высказываниям студентов видно, что затруднения социального характера влияют на успешность процесса адаптации. Для большинства студентов обучение в вузе связано с отрывом от дома и семьи. Студент встречается с особенностями проживания в новых, непривычных для себя условиях - вузовского общежития. Изменение бытовых условий накладывает на студента дополнительные обязанности по самообслуживанию, самостоятельной организации досуга и отдыха, что приводит, зачастую, к необходимости совмещать учебу с работой.

Таблица 3

Затруднения психологического характера испытываемые студентами в адаптационный период

Характер затруднений	А	Р
Отрицательные переживания, связанные с уходом со школы	8,3%	0%
Неумение осуществлять психологическое саморегулирование	27,3%	49,0%
Трудности в налаживании взаимоотношений с сокурсниками	0%	12,3%
Трудности в общении с преподавателями	12,6%	27,3%
Затруднились определить	12,3%	8,3%

Результаты исследования психологического аспекта адаптации показывают, что в вузе студенты вступают в прямые и косвенные отношения с широким кругом людей, образуя группы, как формальные, так и неформальные. При этом студенты испытывают затруднения связанные с неумением осуществлять психологическое саморегулирование.

В процессе взаимодействия со студентами, преподавателями формируется определенный образ поведения, идеалы, потребности, мотивы, цели, интересы, своеобразная психология студента, что способствует развитию адекватной системы отношений и общения с окружающими, а это



существенно влияет на изменение (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями преподавателей и студентов.

Таблица 4

Затруднения дидактического характера испытываемые студентами в адаптационный период

Характер затруднений	А	Р
Неумение организовать самостоятельную работу	33,3%	23,5%
Неумение работать над книгой	8,3%	0%
Неумение пользоваться справочной и библиографической литературой	15,6%	0%
Неумение пользоваться оборудованием и приборами на физическом практикуме	23,8%	8,3%
Изменение контроля за успеваемостью	12,5%	8,9%
Изменение опросной системы	21,5%	12,4%
Затруднились определить	12,3%	8,3%

Известно, что у студентов первого года обучения отмечается невысокая успеваемость. Исследование дидактического аспекта адаптации показало, что причина такого явления заключается, в резком изменении условий и методики обучения.

У студента формируется иное, чем у школьника, отношение к учебному процессу. Студенты в адаптационный период, нередко, не умеют рационально планировать свое время, не имеют выработанного стиля умственного труда. Не секрет, что бывший школьник иногда приходит в вуз, готовясь лишь к пассивной роли объекта обучения, (сказывается отсутствие у бывших школьников умений самостоятельной работы). Переход от одной учебной системы к другой требует от первокурсника перестройки, приспособления к новым условиям. А это связано со значительными волевыми усилиями и нерациональной потерей времени. Ключевая задача преподавателей вузов состоит в том, чтобы сохранить плавное нарастание элементов самостоятельности в наиболее трудный для обучающихся переходный момент обеспечить развитие культуры умственного труда молодого специалиста.

Таким образом, успешность процесса адаптации будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения зависит главным образом, от его индивидуальных особенностей, обуславливающих характера его учебной и вне учебной деятельности, от качества управления этим процессом со стороны преподавателя и от взаимоотношения к этому управлению со стороны обучаемого. Поэтому следует создать студентам необходимые педагогические условия для формирования навыков учебной работы в университете уже с первых дней их пребывания в высшем учебном заведении. Необходимо ознакомить будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения со структурой высшего учебного заведения, организацией и ходом учебного процесса, их правами и обязанностями, способствовать интеграции студентов



первого года обучения в своей среде, интеграции студенческого коллектива первого года обучения в коллектив всего факультета и университета. Лишь комплекс организационно-педагогических мероприятий учитывающих индивидуальные особенности каждого студента, позволит создать соответствующие условия для успешного преодоления профессиональных, социальных, психологических и дидактических барьеров связанных с переходом на вузовскую систему обучения и обеспечить возможность действенной адаптации.

#### **Литература:**

1. Ащепков В. Т. Проблемы профессиональной адаптации начинающих преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] / В. Т. Ащепков // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2010. – № 3. – Режим доступа: [http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2010.3/961/ashchepkov2010\\_3.pdf](http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2010.3/961/ashchepkov2010_3.pdf)
2. Вальтеран Е. В. Теоретические основы исследования процесса социальной адаптации студенческой молодежи / Е. В. Вальтеран, В. В. Хван // Оптимизация процесса социальной адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности: теоретические и методические аспекты / Под общ. ред. Е. В. Вальтеран. – М.: ООО «РС дизайн», 2013. – С. 16–26.
3. Гриценко В. В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде / В. В. Гриценко // Проблемы социальной психологии личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/sgu\\_socialpsy/issue/30303\\_full.shtml#for\\_citation](http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30303_full.shtml#for_citation)
4. Дикая Л. Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований / Л. Г. Дикая // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.
5. Корель Л. К. Социология адаптаций: Вопросы теории, методологии и методики / Л. В. Корель. – Новосибирск: Наука, 2005. – 424 с.
6. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2000. – №1. – С. 15–23.
7. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.

Primit 28.06.2016



## **Modalități de diminuare a violenței școlare la preadolescenți**

### **Ways to reduce school violence in preadolescents**

**Racu Igor**, prof. univ., dr. habilitat  
**Ovanesov Cristina**, master în psihologie

#### **Summary**

This article presents the results of theoretical and experimental study of violence to one of the most difficult periods of development - preadolescent age. It was studied various aspects of manifestation of violence and determined differences depending on the age and gender of the subjects, studied through diagnostic techniques. The training experiment demonstrated the possibility of reducing the level of violence in contemporary preadolescents.

**Key words:** violence, physical violence, verbal violence, preadolescent age.

#### **Rezumat**

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretico experimental de studiere a fenomenului violenței la una din cele mai dificile perioade de dezvoltare – vârsta preadolescentă. Prin intermediul tehnicilor diagnostice au fost studiate diferite aspecte de manifestare a violenței, stabilite diferențele în dependență de vârsta și genul subiecților studiați. În experimentul de formare s-a demonstrat posibilitatea de diminuare a gradului de violență la preadolescenții contemporani.

**Cuvinte cheie:** violență, violență fizică, violență verbală, vârsta preadolescentă.

Preocuparea pentru manifestările de violență, modalitățile de prevenire și diminuare a acestui fenomen reprezintă subiect de reflecție pentru lideri de opinie, jurnaliști și mai ales pentru cercetători din diferite domenii ale științelor sociale precum ar fi psihologia, pedagogia, sociologia etc. Violența umană este un fenomen complex, având determinări psihologice, sociale, culturale și economice. Punerea sub control a fenomenului violenței nu se poate face decât dacă cunoaștem cauzele, originile, formele de manifestare și posibilitățile de prevenire. În ultimile decenii, termenul de „violență” este folosit frecvent în publicații, rapoarte, statistici, materiale academice, în mass-media care acordă din ce în ce mai multă atenție violenței, contribuind la conștientizarea și creșterea interesului public față de violența școlară.

Termenul de violență vine de la latinescul „vis” care înseamnă „forță” și care trimite la ideea de putere, de dominație, de utilizare a superiorității fizice, adică a forței asupra altuia [17]. Noțiunea de „violență” se referă la utilizarea ilegitimă și ilegală a forței și poate fi definită ca o conduită agresivă acută, caracterizată îndeosebi prin folosirea forței fizice. În acest sens, violența este o formă particulară a forței – forma puternică, accentuată a forței – care se caracterizează prin recurgerea la mijloace fizice pentru a face rău altuia. Ea poate să se exercite într-o manieră directă sau indirectă, comportă grade diferite (omor, rănire sau doar amenințare) și este îndreptată asupra unor nivele diferite, cum sunt: credința, libertatea sau integritatea fizică [4].

Una din expresiile sale cele mai vizibile este violența fizică care are loc într-o situație de interacțiune interpersonală. Ea poate fi definită ca atacul direct, corporal împotriva unui individ și îmbracă un triplu caracter: brutal, exterior și dureros. Prin urmare, dacă un act agresiv poate prezenta forme violente dar și nonviolente, noțiunea de violență se referă la un act agresiv care în desfășurare îmbracă forma utilizării forței, a constrângerii fizice, ea reprezentând una din formele majore de manifestare a agresivității [11].



Eric Debarbieux oferă o definiție prin care este surprins ansamblul fenomenului violenței: „Violența este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social și care se traduce printr-o pierdere a integrității, ce poate fi fizică, psihică sau materială. Aceasta dezorganizare poate să opereze prin agresiune, prin utilizarea forței, conștient sau inconștient, însă poate exista și violență doar din punctul de vedere al victimei, fără ca agresorul să aibă intenția de a face rău” [3, p. 82].

Y. A. Michaud încearcă o definiție mai subtilă a violenței, pornind de la trei categorii de factori: „Există violență, într-o situație de interacțiune, unul sau mai mulți actori acționează de o manieră directă sau indirectă, masată sau distribuită, aducând prejudicii altora în grade variabile, fie în integritatea lor fizică, fie în integritatea lor morală, fie în posesiunile lor, fie în participările lor simbolice și culturale.” Sunt identificate trei elemente care surprind înțelesul acestui concept:

- violența este o situație de *interacțiune* (implicând unul sau mai mulți actori),
- este o acțiune prin care se aduc *prejudicii altora* (corporale, morale),
- aceste prejudicii se manifestă prin diferite *modalități* (directe sau indirecte) [19].

Definirea violenței s-a dovedit a fi o încercare extrem de dificilă. Acest fapt se explică prin complexitatea fenomenului, dar și prin marea diversitate a formelor sale de manifestare.

N. Vettenburg (1999) vorbește despre existența în școli a trei forme de violență școlară: 1. violența juvenilă normală; 2. violența socială, în care școala însăși este victima violenței manifestate în societate, la nivel general; 3. violența anti-școală (distrugerea bunurilor școlii, agresivitate și violență față de profesori) [10].

J. C. Chesnais subliniază faptul că violența este schimbătoare, adesea insesizabilă și identifică trei tipuri de violență:

a) *violența fizică* este nucleul dur al violenței, în care sunt incluse faptele cele mai grave: omorurile voluntare sau tentativele de omor, violurile, loviturile și răniurile voluntare grave, furturile cu mîna armată sau cu uz de violență, vătămrile corporale, tâlhăriile. Cu privire la acest tip de violență, Chesnais subliniază că "violența fizică este singura violență măsurabilă și incontestabilă. Este un prejudiciu direct, corporal, contra persoanelor. Ea are un triplu caracter: brutal, exterior și dureros. Ceea ce o definește este utilizarea materială a forței"

b) *violența economică* este aceea care afectează bunurile materiale (distrugeri, degradări de bunuri). Chesnais crede că ea nu poate fi cu adevărat calificată drept violență deoarece "violența este esențial un prejudiciu adus autonomiei fizice a unei persoane"

c) *violența morală* (sau simbolică) este o construcție intelectuală ce trimite la conceptul de autoritate, la modul în care se exercită raporturile în dominație. Din punct de vedere al lui Chesnais,



pentru care violența adevartă este doar violență fizică, a vorbi de violență morală este "un abuz de limbaj propriu unor intelectuali occidentali, prea confortabil instalați în viață, pentru a cunoaște lumea obscură a mizeriei și a crimei". Există tendința de a se considera că violența este numai de natură fizică pentru a distruge material obiectul (persoana) care a provocat frustrarea. Realitatea a demonstrat că aceasta are o formă orală (prin cuvânt) și o formă de manifestare fizică [1].

Unul dintre aspectele legate de violență și ale cărui efecte sunt destul de grave mai ales pentru dezvoltarea normală a individului îl reprezintă violența intrafamilială [5,6,7].

Principalele forme ale violenței intrafamiliale sunt următoarele:

a) Abuzul fizic. Orice act sau omisiune comisă în interiorul familiei de către unul din membrii acestuia, care aduce atingere vieții, integrității corporale sau psihologice, ori libertății altui membru al aceleiași familii, periclitează în mod serios dezvoltarea personalității lui sau a familiei. Exemple de agresiune fizică: lovire cu palma, pumnii, obiecte, trasul de păr, ruperea oaselor, arsuri, zgîriere, izbirea victimei de pereți sau de mobilă, aruncarea de obiecte și folosirea armelor albe sau de foc. Constituie de asemenea agresiune fizică negarea trebuințelor de bază, deprivarea de somn și/ sau alimentație.

b) Abuzul sexual. Orice contact sexual nedorit de către partener. Violența sexuală în familie este considerată o formă de violență domestică. Contactul sexual fără consimțământ este considerat atac sexual. Atacul sexual nu presupune neapărat folosirea forței fizice, el poate fi realizat prin metode de intimidare, amenințare, hărțuire și constrângere.

c) Abuzul psihologic (emoțional) cuprinde, ca și comportamente manifestate de către abuzator, degradarea continuă și umilirea partenerei, sarcasme, luarea în derîdere a acesteia, amenințări, dispreț, insulte în public, observații umilitoare. Acest tip de comportament este în general resimțit ca o atingere la identitate și la încrederea în sine, mai ales dacă este persistent. În cele mai multe cazuri agresiunea emoțională este adesea cea mai distructivă, deoarece are repercusiuni asupra mîndriei personale și a încrederii în sine.

d) Abuzul economic poate fi definit drept exercițiul unui control inechitabil asupra resurselor comune, fie că se referă la controlul accesului la buget pentru menaj, fie la împiedicarea partenerei de a-și lua o slujbă sau de a-și continua educația, fie chiar de negare a drepturilor femeii asupra bunurilor comune.

e) Abuzul social este una dintre cauzele cele mai frecvente care duc la izolarea victimei și incapacitatea ei de a ieși din situația de violență. Această formă de violență este strîns legată de abuzul economic și conține obstacolele invizibile și intangibile care se opun la realizarea oportunităților potențial oferite femeilor și la exercițiul drepturilor lor fundamentale.



Una dintre cele mai dificile perioade în dezvoltarea psihică și formarea personalității este vârsta preadolescență. Pentru această etapă dificilă sunt caracteristice manifestări negative ale copilului, dezarmonia în dezvoltarea personalității, revizuirea sistemului de interese anterior stabilite, caracterul protestant de comportament față de adulți ș.a. Pe de altă parte, pubertatea se deosebește și printr-o mulțime de achiziționări pozitive: - crește independența copilului, mult mai diverse și mai bogate devin relațiile lui cu ceilalți copii și maturi, se lărgeste și se schimbă calitativ sferile lui de activitate, se dezvoltă responsabilitatea, conștiința de sine, se pune fundamentul în dezvoltarea personalității [14,15].

Conform datelor lui Curbatova T. N., comportamentul violent al puberilor este sursa suferințelor spirituale nu doar a părinților, ci și a însăși preadolescenților care, deseori, devin victimele lui din partea semenilor. Gosicovscaia I. A., studiind familiile puberilor cu comportament violent a demonstrat că copii violenți, în dependență de manifestările violente pot fi subdivizați în 3 grupuri:

1. Copii hiperdinamici, hiperactivi, care se caracterizează printr-o independență excesivă și excitabilitate, tulburări ale concentrării atenției;
2. Copii mai puțin atrași de casă, caracterizați prin răz bunare, încăpăținare, negativism, răutate.
3. Copii criminali – caracterizați prin tendința de a fugi de acasă, tendința spre furt, cruzime, minciună, șiretenie [6,8].

Unii cercetători consideră că violența la preadolescenți are două cauze, unele sunt de natură internă, ce țin de ceea ce trăiește copilul, iar altele sunt de natură externă, apărute ca reacții de apărare sau răspuns ale copilului la mediul său.

Cauzele interne se referă la capacitatea copilului de a se apăra, de a se proteja pe sine și de ai proteja pe cei apropiați, de capacitatea lui de a sesiza pericolul și de a formula un răspuns în fața acestuia. În dezvoltarea sa afectivă, copilul trece prin mai multe etape, pînă cînd își constituie capacitatea de sublimare a violenței. Formele de manifestare a violenței copilului arată starea lui de evoluție afectivă, căutările sale de înserare socială, modul în care el se percepe el pe sine în raport cu ceilalți [14,15].

Mediul familial, prezintă una din cele mai importante surse a violenței manifestate de elevi în școală. Majoritatea copiilor violenți provin din familii dezorganizate, familii monoparentale, familii temporar dezintegrate cu climat psihologic nefavorabil. Specific pentru societatea noastră, însă este faptul că echilibrul familial este perturbat și de criza economică, de șomaj, de migrație. Părinții se confruntă cu multe dificultăți materiale, dar și psihologice. În aceste condiții ei sunt foarte puțin disponibili pentru copiii lor, deasemenea ținînd cont de migrarea în masă a populației din R. Moldova peste hotare. De aici și apar alte probleme, care au un impact negativ asupra copiilor și anume: violența infantilă, consumul de alcool, abuzarea copilului, neglijența la care se adaugă diferite carențe





educaționale – lipsa de comunicare, de afecțiune, de interacțiune, utilizarea mijloacelor violente de sancționare a copiilor [18].

Sunt evidențiate următoarele tipuri de familii care determină apariția violenței la copii:

1. *Famiiliile incomplete* – copilul educat de un singur părinte mai des recurge la violență emoțională față de alți copii. Fetele din astfel de familii vor manifesta violență emoțională față de alți copii mult mai des în comparație cu băieții educați în astfel de condiții similare.

2. *Familii în care mama manifestă o atitudine negativă față de viață* – de regulă, mamele care au o atitudine negativă față de mediul școlar al copilului, nu doresc colaborarea cu școala. Din aceste considerente, violența copilului este percepută de ele ca fiind văzut ceva "normal", ca reacții "normale" în cadrul interacțiunii, comunicării copiilor cu cei din jur (dușmani).

3. *Familii autoritare* – preadolescenții care sunt crescuți în familii autoritare, fiind totalmente supuși voinței părinților manifestă violență în cadrul școlii care servește drept mediu unde pot fi proiectate fricile, violența, nemulțumirea din exterior.

4. *Familii conflictogene* – copiii însușesc modele de comportament pe care le practică în relații cu părinții (agresivitate, conflicte, violență). Pentru acești preadolescenți devine obișnuiță de a rezolva anumite probleme prin intermediul unor astfel de comportamente, deoarece stilul de comunicare din familie – tonalitate ridicată, strigăte, ofense, ordine și dispoziții stricte, este perceput ca ceva normal, obișnuit.

5. *Familii predispuse genetic spre violență* – copiii au o bază genetică diferită față de tolerarea (trăirea) stresului. Copiii cu tolerare scăzută a stresului manifestă o predispunere mărită față de violență. Pe lângă aceasta, reușita școlară scăzută este un factor de risc în manifestarea violenței. Fetele cu reușită școlară scăzută manifestă violență mai frecvent în comparație cu băieții cu aceeași reușită [6,8].

De asemenea, alte abordări consideră că, cauzele violenței sunt și condițiile economice – sărăcia extremă în care trăiesc unele familii, inclusiv copiii, îi împinge pe unii dintre ei la comiterea unor acte de violență; mediul instabil – anumite evenimente intervenite în familie, de genul divorțului sau decesului unui părinte, precum și climatul afectiv instabil și insecurizant în care se dezvoltă copiii; lipsa stimei de sine – copiii cu o imagine de sine defavorabilă se implică în acte de violență pentru a compensa sentimentele negative cu privire la propria persoană și pentru că astfel obțin acceptarea grupului cu care comit actele de violență; rasismul; discriminarea centrată pe diferențele între indivizi sau grupuri este de asemenea o sursă de tensiune care poate genera violență, instituțiile pot legitima violența prin politici și practici instituționale, dând dreptul indivizilor să practice discriminarea la nivel individual, cu consecințe minime.



Necesitatea studierii complexe și aprofundate a violenței, a tipurilor acesteia la preadolescenți, a factorilor determinanți este foarte importantă, atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității preadolescentului, fapt care ne-a determinat să organizăm și să realizăm un studiu experimental constativ-formativ la această problemă.

*Scopul cercetării* a fost studierea violenței și a formelor de manifestare a violenței școlare la vârsta preadolescentă.

*Ipotezele cercetării:*

1. Presupunem existența diferențelor de gen în manifestarea violenței școlare la preadolescenți.
2. Există diferențe de vârstă în manifestarea violenței școlare la preadolescenți.
3. În condiții experimentale special organizate este posibilă diminuarea violenței manifestată de preadolescenți.

*Eșantionului experimental* este format din 115 de elevi ai claselor a - VI – VIII-a (59 băieți, 56 fete), cu vârsta cuprinsă între 11-15 ani.

*În experimentul de constatare au fost administrate următoarele teste:*

1) *Testul A. Buss – A. Durkee*

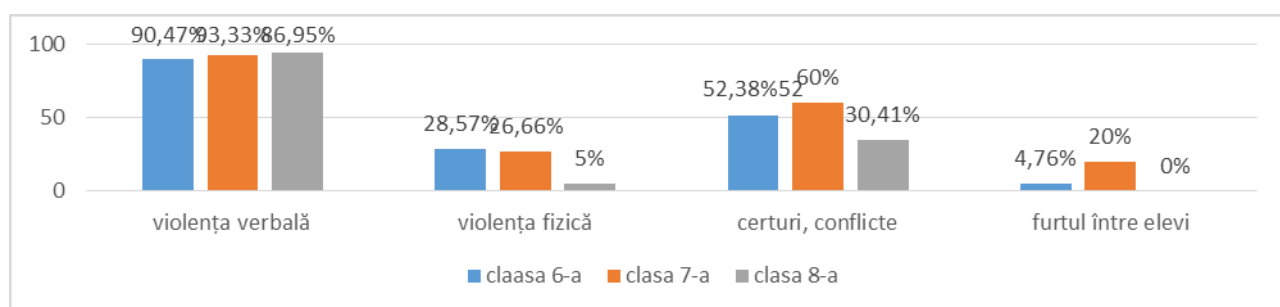
Testul A. Buss – A. Durkee depistează următoarele forme ale reacțiilor agresive și dușmănoase: agresivitatea fizică; agresivitatea indirectă; iritarea; negativism; suspiciune; agresivitatea verbală; supărare; sentimental vinei.

2) *Inventarul de ostilitate*

Testul de ostilitate cuprinde 7 scale: negativism; resentiment; ostilitatea indirectă; atentat; suspiciune; iritabilitate; ostilitate verbală.

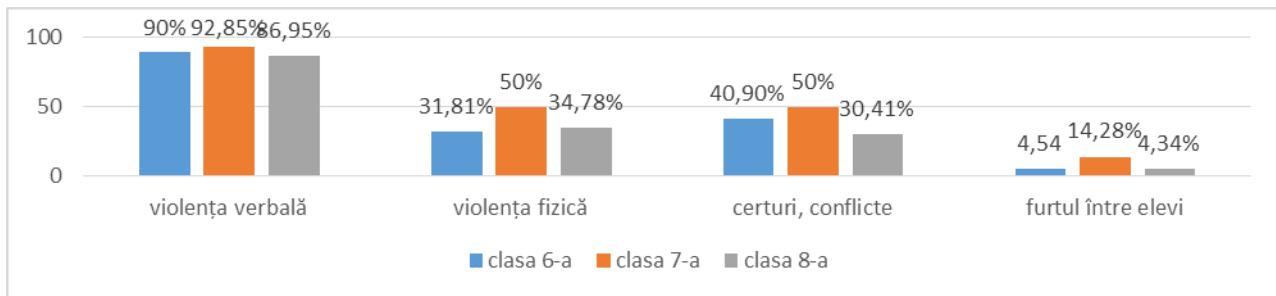
3) *Chestionar de exprimare a opiniilor în legătură cu fenomenul violenței în școală pentru elevi.*

Prin administrarea chestionarului pentru elevi am demonstrat că violența în liceu există, cum elevii manifestă violență atât față de colegi cât și față de profesori. Rezultatele obținute la acest chestionar sunt prezentate parțial în continuare.



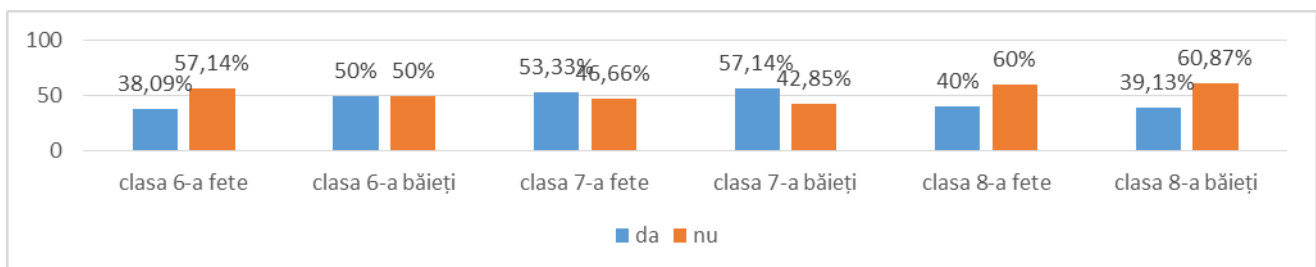
**Fig. 1.** Frecvența răspunsurilor fetelor la întrebarea: „Care crezi că sunt cele mai frecvente forme de manifestare a violenței în rândul elevilor?”

Majoritatea fetelor (90,47% - cl. 6-a; 93,33% - cl. 7-a; 96,95% - cl. 8-a) sunt de părerea că cea mai frecventă formă de manifestare a violenței este violența verbală; 52% - cl. 6-a; 60% - cl. 7-a; 30,41% - cl. 8-a, consideră că certurile, conflictele sunt cea mai frecventă formă de manifestare a violenței; 28,57% dintre fetele din clasa a 6-a, 26,66% din clasa a 7-a și 5% din clasa a 8-a au ales violența fizică.



**Fig. 2.** Frecvența răspunsurilor băieților la întrebarea „Care crezi că sunt cele mai frecvente forme de manifestare a violenței în rândul elevilor?”

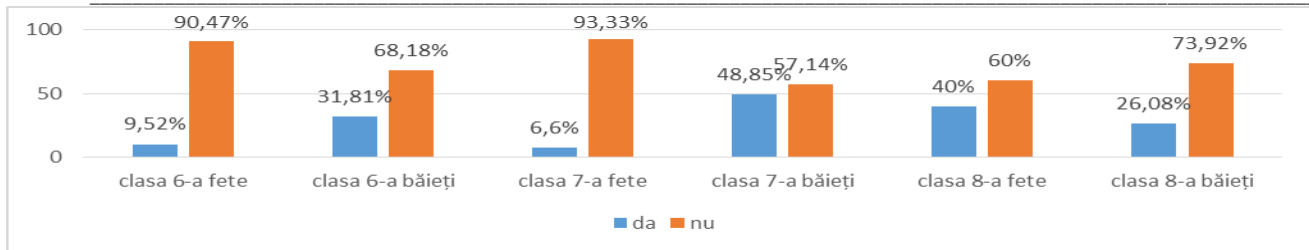
Majoritatea băieților clasei a 6-a (90%), a 7-a (92,85%), a 8-a (86,95%) sunt de părerea că cea mai frecventă formă de manifestare a violenței este violența verbală; 40,90% dintre băieții din clasa a 6-a, 50% - cl. 7-a și 30,41% - cl. 8-a, consideră certurile, conflictele ca fiind cea mai frecventă formă de manifestare a violenței; 31,81% dintre băieții din cl. a 6-a, 50% - cl. 7-a, 34,78% - cl. 8-a au ales violența fizică.



**Fig.3** Frecvența răspunsurilor la întrebarea „Ai asistat vreodată la scene de violență în școală?”

Majoritatea fetelor din clasa a 6-a (57,14%), a 8-a (60%) nu au asistat la scene de violență petrecute în școală, iar la fetele din clasa a 7-a, observăm că 46,66% nu au asistat la scene de violență în școală, iar 53,33% au asistat.

În rândul băieților observăm, că clasa a 6-a – 50%, clasa a 7-a – 57,14%, clasa a 8-a – 39,13% au asistat la scene de violență petrecute în școală, iar 50% - clasa a 6-a; 42,85% - clasa a 7-a și 60,87% din clasa a 8-a nu au asistat vreodată la scene de violență petrecute în școală.



**Fig. 4.** Frecvența răspunsurilor la întrebarea anchetei: „Ai fost vreodată victima unui comportament agresiv în școală?”

Majoritatea fetelor din clasa a 6-a (90,47%), a 7-a (93,33 %), a 8-a (60%) nu au fost victime ale vreunui comportament agresiv în școală, iar un scor mai scăzut: 9,52% - cl. 6-a; 6,6% - cl. 7-a, dintre fete au fost victime comportamentului agresiv în școală. La fetele din clasa a 8-a observăm un scor mai ridicat - 40%, precum că au fost victime ale vreunui comportament agresiv în școală.

O mare parte dintre băieții din clasa a 6-a (68,18%), cl. 7-a (57,14%), cl. 8-a (73,92%) nu au fost victime ale vreunui comportament agresiv în școală, iar (31,82% - cl. 6-a, 48,85% - cl. 7-a, 26,08% - cl. 8-a) dintre băieți au fost victime ale vreunui comportament agresiv în școală.

Analizând rezultatele chestionarului de opinii constatăm, că fetele clasei a 7-a au primit cele mai multe observații din partea profesorilor pentru comportamentul neadecvat pe care l-au avut (60%), în comparație cu fetele clasei a 6-a (57,14%), cl. 8-a (25%). În cazul băieților se atestă un procent mai ridicat la băieții clasei a 6-a (59,09%) în comparație cu băieții din clasa 7-a (50%) și cl. 8-a (39,13%). În ceea ce ține de formele de manifestare a violenței, atât fetele cât și băieții sunt de părerea că cea mai frecventă formă este violența verbală (fetele: 90,47% cl. 6-a, 93,33% cl. 7-a, 95% cl. 8-a și băieții: 90% cl. 6-a, 92,85% cl. 7-a și 86,95% cl. 8-a). În comparație cu fetele, băieții sunt acei care au asistat mai mult la scene de violență în școală (50% cl. 6-a, 57,14% cl. 7-a, 39,13% cl. 8-a), iar fetele (38,09% - cl. 6-a, 53,33% - cl. 7-a, 40% - cl. 8-a).

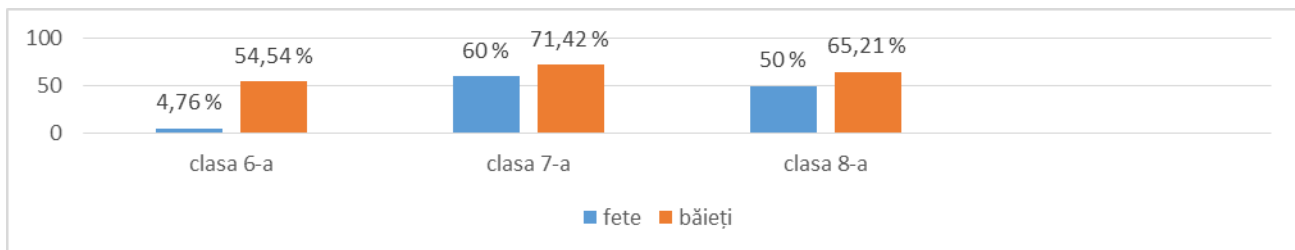
Majoritatea preadolescenților sunt de părerea că, măsurile cele mai eficiente pentru reducerea comportamentelor violente în școală sunt: consilierea psihologică (fetele: clasa a 6-a -76,19%, clasa a 7-a - 60% și clasa 8-a - 50% și băieții: clasa a 6-a - 68,18%, clasa a 7-a - 71,42% și clasa a 8-a - 60,86%). Sunt menționate și exmatricularea și supravegherea din partea părinților.

În cazul în care pot fi victime ale vreunui comportament violent în școală, majoritatea fetelor au ales să anunțe dirigintele (cl. 6-a - 71,42%; cl. 7-a - 93,33%; cl. 8-a - 45%), conducerea școlii (cl. 6-a - 38,09%; cl. 7-a - 20%; cl. 8-a - 25%) și să încerce să aplaneze conflictul (cl. 6-a - 52,38%; cl. 7-a - 20%; cl. 8-a - 55%). Băieții au ales să răspundă și ei cu agresivitate (cl. 6-a 45,45%; cl. 7-a - 42,85%; cl.8-a - 47,82) și să ceară ajutor colegilor (cl. 6-a - 45,45%; cl. 7-a - 50%; cl. 8-a 30,43%).

Majoritatea fetelor consideră că, cele mai frecvente cauze ale comportamentelor violente în rândul elevilor sunt invidia (cl. 6-a – 80,95, cl. 7-a – 86,66%, cl. 8-a – 55%) și dorința de a fi în centrul atenției (cl. 6-a – 76,19, cl. 7-a – 53,33, cl. 8-a – 85%). Băieții, însă consideră că, lipsa de educație (cl. 6-a – 81,81%, cl. 7-a – 71,42%, cl. 8-a – 34,78%) și dorința de a fi în centrul atenției (cl. 6-a – 68,18%, cl. 7-a – 57,14%, cl. 8-a – 39,13%).

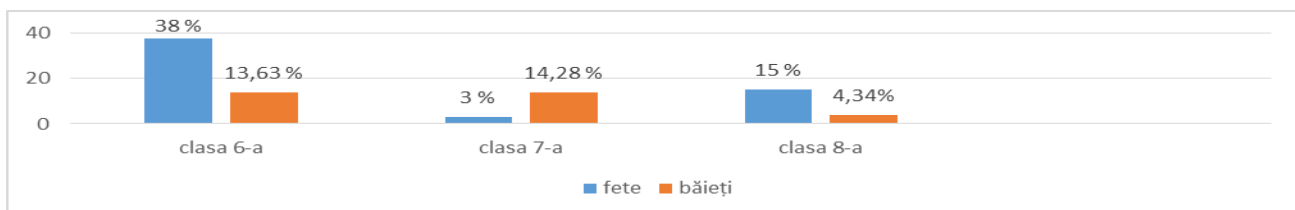
În scopul identificării formelor de violență cu care se confruntă preadolescenții, am aplicat inventarul de ostilitate.

Mai jos sunt prezentate rezultatele obținute.



**Fig. 5.** Frecvențele pe clase și gen a scorurilor ridicate la variabila resentiment

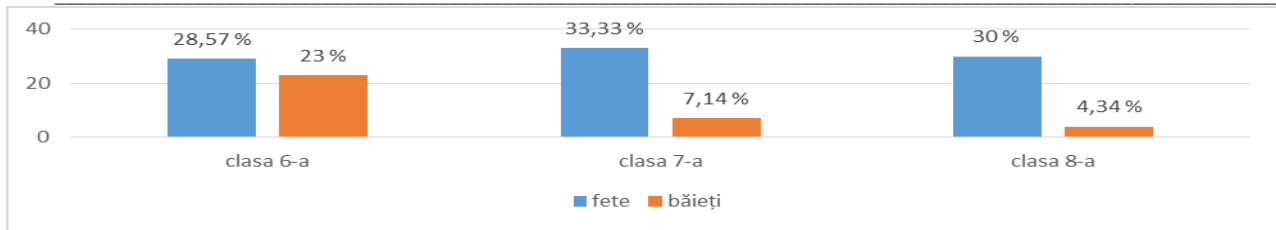
Rezultatele elevilor la variabila resentiment sunt: mai mult de jumătate dintre băieți au scoruri ridicate la resentiment (cei mai mulți băieți fiind din clasa a 7-a – 71,42%; 65,21% băieți din clasa a 8-a și 54,54% băieți din clasa a 6-a). La fete atestăm următoarea distribuție de rezultate: clasa 7-a – 60%, clasa 8-a – 50%, iar clasa 6-a doar 4,76%. Menționăm că, resentimentul este forma de agresivitate constatată preponderent la elevii clasei a 7-a, rezultate valabile atât pentru fete, cât și pentru băieții. Resentimentul implică gelozia față de alții, adesea la nivel de ură. Este de cele mai multe ori o trăire de supărare, necaz față de lume pentru o tratare incorectă.



**Fig. 6.** Frecvențele pe clase și gen a scorurilor ridicate la variabila negativism

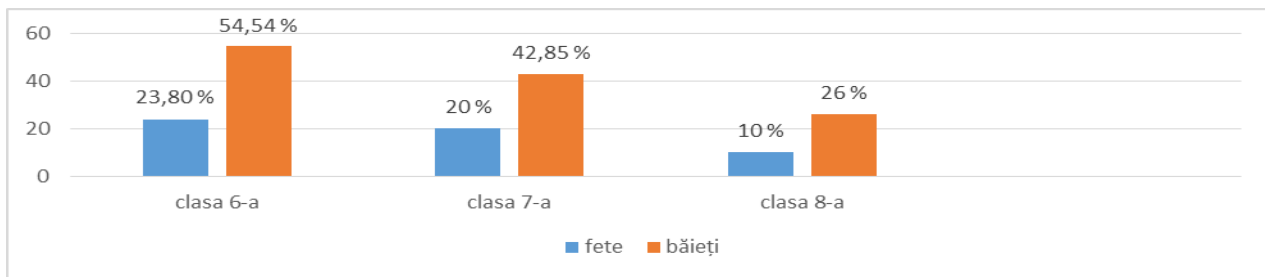
Scoruri ridicate la variabila negativism au fost constatate la fete din clasa a 6-a (38%), la 15% fete din clasa a 8-a și doar la 3% fete din clasei a 7-a. Pentru băieți scoruri ridicate am obținut la 14,28% băieți din clasa a 7-a, 13,63% din clasa 6-a și 4,34% din clasa 8-a.

Preadolescenții care au obținut un scor mai mare la negativism, de obicei implică refuzul de a coopera, lipsa de bunăvoință și chiar răzvrătire față de reguli și convenții. Negativismul este un comportament opozant față de autoritate și acest comportament este cel mai frecvent întâlnit printre fetele clasei a 6-a (38%).



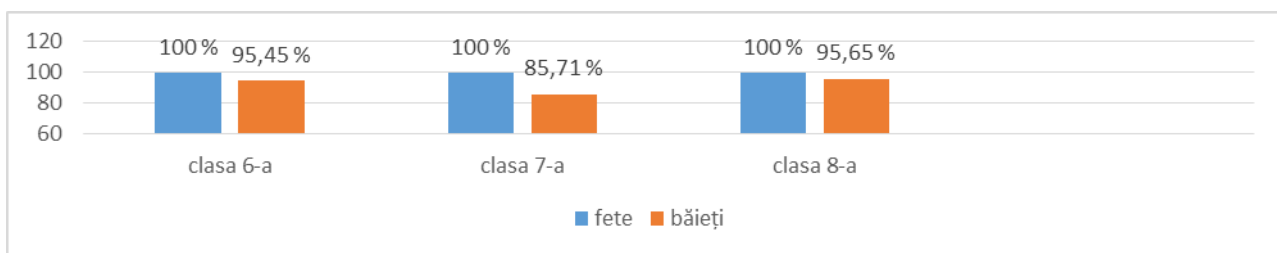
**Fig. 7.** Frecvențele pe clase și gen a scorurilor ridicate la variabila ostilitatea indirectă

Ostilitatea indirectă, este o altă formă de manifestare a violenței și implică un comportament care direcționează ostilitatea către cineva în mod evitant. Acest comportament este manifestat de aproximativ 1/3 dintre fete: 33,33% fete din clasa a 7-a, 30% - fete din clasa a 8-a și 23% fete din clasa a 6-a. Printre băieți acest comportament este mai rar întâlnit: manifestă ostilitate verbală 23% de băieți din clasa a 6-a, 7,14% de băieți din clasa a 7-a și doar 4,34% băieți din clasa a 8-a.



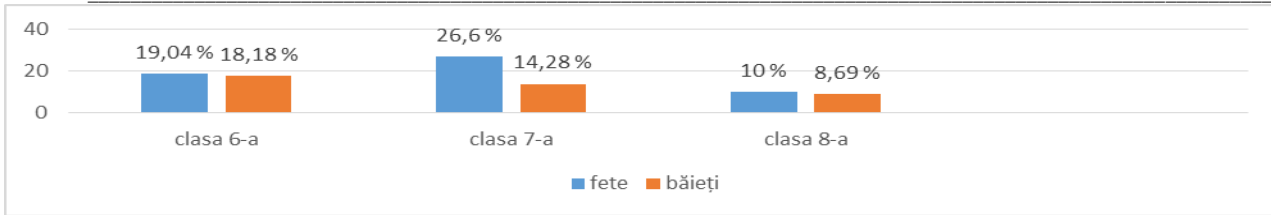
**Fig. 8.** Frecvențele pe clase și gen a scorurilor ridicate la variabila atentat

La variabila atentat constatăm următoarele rezultate pentru băieți: 54, 54% - clasa a 6-a, 42, 85% - clasa a 7-a, 26% - clasa a 8-a. Fetele au obținut rezultate mai scăzute la acest parametru: clasa a 6-a – 23, 80%, clasa 7-a – 20%, clasa 8-a – 10%. Preadolescenții care manifestă această formă de violență, se caracterizează prin dorința de a folosi violența împotriva altora.



**Fig. 9.** Frecvențele pe clase și gen a scorurilor ridicate la variabila suspiciune

Analiza comparativă pentru indicile suspiciune ne permite să constatăm următoarele rezultate: fete clasa a 6-a – 100%, clasa a 7-a – 100%, clasa a 8-a – 100%. Băieții din clasa a 8-a au obținut 95,65%, clasa a 6-a 95,45%, clasa a 7-a 85,71%. Suspiciunea este o formă de manifestare a violenței (implică proiectarea ostilității asupra altora). Ea variază de la neîncredere și prudență față de alții pînă la convingerea că cei din jur urmăresc să-l lezeze pe individ.

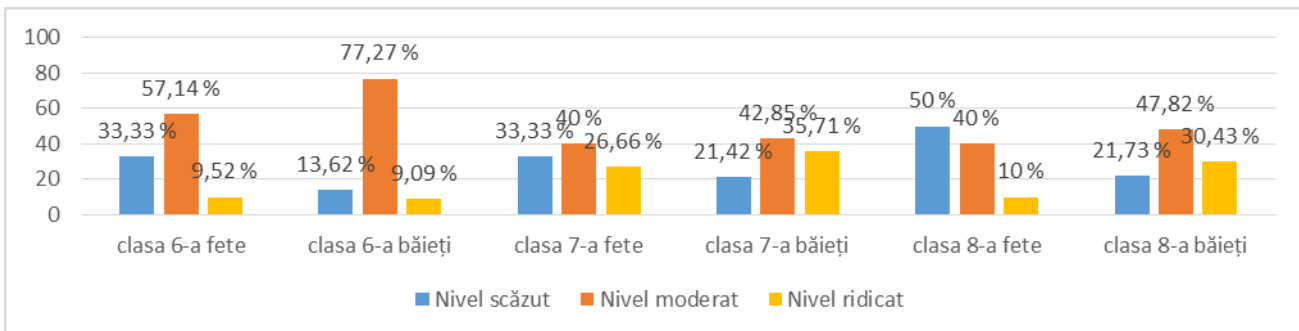


**Fig. 10.** Frecvențele pe clase și gen a scorurilor ridicate la variabila iritabilitate

Iritabilitatea este o altă formă de manifestare a violenței, care se exprimă printr-un comportament ca izbucnire a pierderii de fire, grosolanie și nemulțumire acută.

Analiza datelor privind iritarea ne oferă următoarele rezultate: fetele clasei a 7-a – 26,6%, a 6-a – 19,04%. Un procent mai scăzut îl întâlnim la fetele clasei a 8-a – 10%. Pentru băieți rezultatele s-au repartizat după cum urmează: 18,18% - cl. 6-a, 14,% - cl. 7-a și doar 8,69% - cl. 8-a.

Un alt instrument diagnostic administrat pentru identificarea formelor de violență a preadolescenților pe care l-am folosit în cercetarea noastră a fost testul A. Buss și A. Durkee.



**Fig. 11.** Frecvențele pe nivele a scorurilor la variabila agresivitate fizică, în dependență de clase și gen

Agresivitatea fizică este utilizarea forței fizice față de alte persoane. Această formă de manifestare a agresivității este caracteristică atât pentru fete, cât și pentru băieți.

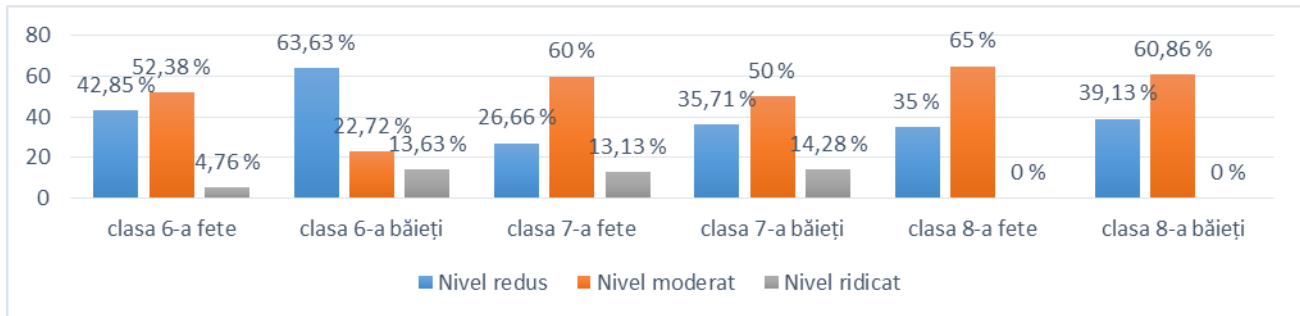
Nivelul moderat al agresivității fizice este constatat la majoritatea elevilor din clasa a 6-a: la 77,27% băieți și 57,14% fete. Ponderea elevilor din clasa a 6-a cu nivel înalt este cea mai mică (în raport cu alte clase): 9,09% – băieți și 9,52% – fete.

Printre elevii din clasa a 7-a numărul celor cu nivel moderat la variabila agresivitate fizică este mai mic (40% fete și 42,85% băieți). Sunt mai mulți preadolescenți cu nivel înalt la această variabilă - 26,66% fete și 35,71% băieți.

Aproape similară este situația și în clasa a 8-a: cei cu nivel moderat sunt mai puțini de jumătate (40% fete și 47,82% băieți), iar aproape 1/3 dintre băieții din clasa a 8-a au scoruri ridicate. Menționăm că ponderea fetelor din clasa a 8-a cu nivel înalt este una scăzută – 10%.



Comparând rezultatele fetelor din clasa a 6-a, a 7-a și a 8 la variabila agresivitate fizică putem spune că procentajul maxim la nivelul ridicat este obținut de fetele din clasa a 7-a (26,66%). Cel mai mare scor care reflectă nivelul scăzut pentru fete l-au obținut preadolescentele din clasa a 8-a – 50%. Atât băieții, cât și fetele din clasa a 7-a au acumulat cel mai înalt scor care reflectă nivelul ridicat privind agresivitatea fizică: băieții – 35,71%, fetele – 26,66%.



**Fig. 12.** Frecvențele pe nivele a scorurilor la variabila agresivitate indirectă, în dependență de clasă și gen

La indicile agresivității indirecte băieții din clasa a 6-a au următoarele rezultate: 63,63% - nivel scăzut, 22,72% - nivel moderat și 13,63% - nivel ridicat. Pentru băieții din clasa a 7-a: 50% - nivel moderat, 35,71% - nivel scăzut și 14,28% – nivel ridicat. Băieții din clasa a 8-a: 60,87% - nivel moderat, 39,13% - nivel scăzut și 0% - nivel ridicat.

Comparând rezultatele ținând cont de variabila vârstă am obținut diferențe statistic semnificative:

- clasa a 6-a și a 7-a la variabila agresivitate indirectă ( $U = 446$ ,  $p \leq 0,05$ ), valori mai mari au preadolescenții din clasa a 7-a.
- clasa a 6-a și a 8-a la variabila iritabilitate ( $U = 618$ ,  $p \leq 0,05$ );
- clasa a 7-a și a 8-a la variabila iritabilitate ( $U = 429$ ,  $p \leq 0,05$ ), scorurile fiind mai mari la elevii clasei a 7-a.

Ipoteza noastră cu privire la diferențe în manifestarea violenței în dependență de vârstă a fost confirmată.

Comparând rezultatele în dependență de variabila gen am constatat următoarele diferențe statistic semnificative:

- agresivitate indirectă ( $t = 2,172$ ,  $p \leq 0,05$ ), fetele având un scor mai mare;
- atentat ( $t = 3,39$ ,  $p \leq 0,05$ ), băieții sunt cei care au scoruri mai mari;
- suspiciune ( $t = 3,07$ ,  $p \leq 0,05$ ), fetele au scoruri mai mari;
- agresivitate fizică ( $t = - 2,40$ ,  $p \leq 0,05$ ), băieții au scoruri mai mari;





- vină ( $t = 2,11$ ,  $p \leq 0,05$ ), fetele au scoruri mai mari.

În concluzie, putem afirma că fetele mai frecvent recurg la agresivitate indirectă, sunt mai suspicioase și trăiesc mai intens sentimental de vină, pe când băieții mai frecvent recurg la agresivitate fizică. Ipoteza cu privire la diferențele de gen în manifestarea violenței a fost confirmată.

Rezultatele obținute în studiul constatativ a fost un argument în plus în vederea realizării experimentului formativ în care au participat 20 de preadolescenți (10 fete și 10 băieți). Grupul experimental și grupul de control au fost formate ca fiind omogene în baza rezultatelor experimentului de constatare (preadolescenți cu cele mai înalte rezultate la variabilele studiate).

Programul de diminuare a violenței școlare a inclus 12 ședințe de training care au fost realizate de două ori pe săptămână. Durata unei ședințe a fost de 1,5 - 2 ore.

*Ipoteza* pentru această etapă a cercetării: în condiții experimentale în special organizate prin implementarea programului formativ se poate controla și reduce violența la preadolescenți.

Programul de diminuare a violenței s-a bazat pe următoarele principii: *activismului; poziției active de cercetare; obiectivării comportamentului; parteneriatului în comunicare; veridicității informației; confidențialității* ș.a.

După realizarea programului de diminuare a violenței școlare la preadolescenți, am administrat repetat inventarul de ostilitate și testul A. Buss și A. Durkee. Au fost efectuate comparațiile statistice pe două dimensiuni de bază: au fost comparate rezultatele obținute în experimentul de control de preadolescenții din grupul experimental și cel de control și rezultatele test-retest pentru preadolescenții din grupul experimental și preadolescenții din grupul de control.

*Constatări pentru grupul experimental:*

- Inventarul de ostilitate - rezultatele preadolescenților din grupul experimental s-au diminuat. Astfel, avem o scădere cu 0,9 unități a mediei la resentiment, cu 1,2 unități la negativism, cu 1,7 unități la ostilitatea indirectă, cu 1,7 la atentat, cu 1,0 unitate la suspiciune, cu 1,1 unități la iritabilitate și cu 1,8 unități la ostilitatea verbală. Diferențele sunt statistic semnificative,  $p = 0,001$ ;
- Testul A. Buss/A. Durkee - avem o scădere cu 2,7 unități a mediei la agresivitatea fizică, cu 2,1 unități la agresivitatea indirectă, cu 3,3 unități la iritare, cu 1,2 unități la negativism, cu 1,9 unități la supărare, cu 3,2 unități la suspiciune, cu 3 unități la agresivitatea verbal și cu 2,2 unități la sentimental vinei. Aceste diferențe au fost confirmate statistic,  $p = 0,001$ ;

*Constatări pentru grupul de control:*

- Inventarul de ostilitate - constatăm o creștere a mediei retest cu 0,5 unități la resentiment, și o diminuare a mediei cu 0,1 unități la negativism, o creștere cu 0,4 unități la ostilitatea indirectă,



diminuare a mediei cu 0,2 unități la atentat și cu 0,3 unități la supărare, deasemenea constatăm o creștere a mediei retest cu 0,4 unități la iritabilitate și cu 0,3 unități la agresivitatea verbală. Diferențe statistice semnificative nu a fost constatate cu excepția indicelui ostilității indirecte,  $p \leq 0,05$ , ceea ce ne permite să vorbim că această formă de manifestare a agresivității s-a intensificat la subiecții din grupul de control odată cu trecerea timpului (test- retest).

- Testul A. Buss/A. Durkee – se constată o creștere a rezultatelor brute la variabila agresivitate fizică 0,8 unități, cu 0,4 unități la agresivitatea indirectă, cu 0,7 unități a mediei la negativism, cu 1,0 unități la suspiciune, cu 0,9 unități la agresivitatea verbală și observăm și o diminuare cu 0,7 unități la sentimentul vinei. La agresivitate fizică, suspiciune și agresivitate verbală diferențele sunt statistice semnificative la  $p=0,05$

*Constatări pentru comparațiile grup experimental/grup de control:* diferențele statistice semnificative au fost obținute:

1. Resentiment ( $U = 24,00$   $p \leq 0,05$ ).
2. Ostilitatea indirectă ( $U = 10,00$ ,  $p \leq 0,05$ ).
3. Ostilitate verbală ( $U = 25,00$ ,  $p \leq 0,05$ ).
4. Agresivitatea fizică ( $U = 12,00$ ,  $p \leq 0,05$ ).
5. Agresivitatea indirectă ( $U = 11,00$ ,  $p \leq 0,05$ ).
6. Iritarea ( $U = 14,00$ ,  $p \leq 0,05$ ).
7. Suspiciune ( $U = 13,5$ ,  $p \leq 0,05$ ).
8. Agresivitatea verbală ( $U = 16,5$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Reieșind din cele menționate anterior, putem afirma că prin implementarea programului de intervenții am reușit să contribuim la diminuarea violenței, la îmbunătățirea și dezvoltarea autocontrolului în situații de conflict, însușirea comportamentelor de alternativă, precum și învățarea tehnicilor de relaxare în direcția reducerii agitației motorii și psihice.

Preadolescenții din grupul experimental au demonstrat un nivel mai redus în ceea ce privește violența și formele ei de manifestare și anume la agresivitatea fizică, agresivitatea indirectă, iritare, supărare, suspiciune, agresivitate verbal, sentimental vinei, negativism, atentat, suparare, iritare și agresivitate verbală.

### Bibliografie

1. Albu E. Manifestari tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenti. Prevenire și terapie. Bucuresti, Editura AramisPrint SRL, 2002.



2. Curic I., Vaetisi V. Inegalitatea de gen: violenta invizibila. Ghid de lucru pentru constientizarea si eliminarea violentei împotriva femeilor. Ed. Eikon, Cluj-Napoca, 2005.
  3. Debarbieux E. La violence en milieu scolaire. Vol. I. Paris, 1996.
  4. Debesse M. Psihologia copilului de la naștere la adolescență. București, 1970.
  5. Diminuarea violenței în sistemul educational: problem și perspective de soluționare. Chișinău, 2012.
  6. Diminuarea comportamentelor agresive la copii: idei-experiențe-bune practice. Chișinău 2015.
  7. Dumitrana M., Nicoleta O. Conflictul în clasă: procedee de abordare. Psihologia conflictului, 2007.
  8. Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educational. Chișinău, 2014.
  9. Michaud Y. La violence. P.U.F. Paris, 1988.
  10. Mitrofan N. Psihologie sociala. Iasi, Editura Polirom, 1996.
  11. Neamtu C. Devianta scolara. Ghid de interventie în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Editura Polirom, Iasi, 2003.
  12. Neculau A. Psihologia socială. Aspecte contemporane. Edit. Polirom, Iași, 1996.
  13. Neculau A. Violenta în mediul școlar. Editura Polirom, Iași, 2003.
  14. Popescu – Neveanu P. Dicționar de psihologie. București, Ed. Albatros, 1998.
  15. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2014.
  16. Racu Ig. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău 2014.
  17. Salavastru D. Violenta în mediul școlar. Edit. Polirom, Iași, 1998.
  18. Sillamy N. Dictionar de psihologie. Bucuresti, Editura Univers Enciclopedic, 1996.
  19. Șoitu L., Hăvărneanu C. Agresivitatea în școală. Iași, 2001.
- Primit 02.09.2016.



## **Сущность феномена «здоровье» в научных исследованиях** **The essence of the phenomenon «health» in scientific research**

**Бедрань Р. В.**, аспирант кафедры теории и методики дошкольного образования,

Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет

имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

### **Summary**

The essence of the phenomenon «health» is revealed in the article. There are represented definitions of the designated notion given by different authors. Diversity of approaches to the definition of the phenomenon «health» is specified. The phenomenon «health» is defined as an integral, systemic phenomenon which is manifested in the balance of its relations with the surrounding world.

**Key words:** health, illness, health models, physical health, psychological health, spiritual health, social health.

### **Аннотация**

В статье раскрыта сущность феномена «здоровье». Даны определения понятия различными авторами. Раскрывается многообразие подходов к определению феномена «здоровье». Феномен «здоровье» обозначен как целостное, системное явление, которое проявляет себя в равновесии его взаимоотношений с окружающим миром.

**Ключевые слова:** здоровье, болезнь, модели здоровья, физическое здоровье, психическое здоровье, духовное здоровье, социальное здоровье.

Современные представления о феномене «здоровье» основываются на принципиально новом понимании проблемы выживания человечества. В конце XX века проблему здоровья было отнесено к кругу глобальных проблем, решение которых обуславливает факт дальнейшего существования человечества как биологического вида на планете Земля [3]. В научном обороте возникло новое определение – антропологическая катастрофа [7], сущность которой определяется тем, что согласно основным биологическим законом каждый биологический вид вымирает, если изменяются условия существования, к которым он был приспособлен тысячелетиями в ходе своей эволюции.

Ученые отмечают, что к началу XX века условия существования человечества определяла природа, и именно к этим условиям биологически приспособился организм человека в течение предыдущего эволюционного периода. Но с тех пор, как человек охватил своей деятельностью почти всю планету, она начала существенно изменять условия своей жизнедеятельности, к которым была приспособлена в историко-биологическом развитии. Эти изменения в последней четверти XX века, как свидетельствуют научные исследования, приобрели катастрофический масштаб [1]. По данным медицинской статистики, повышение показателей заболеваемости и смертности наблюдается именно со второй половины XX века и ученые связывают это с тем, что негативные процессы приобрели планетарного размаха [1].



Глобальная значимость проблемы «здоровья» вызвала необходимость фундаментальных исследований этого феномена и его составляющих, поиска путей позитивного влияния на процесс подготовки личности к здоровому образу жизни.

Украина никогда не была в стороне нового взгляда на проблемы здоровья населения. Социальная политика по формированию основ здорового образа жизни реализовывалась в Украине еще в советское время. Последние десять лет были крайне тяжелыми для нашего государства. Реформирование социальной политики коснулись и формирования основ здорового образа жизни.

В обществе проблема здоровья не существует отдельно от проблемы человека, она возникает вместе с человеком и видоизменяется по мере развития человеческой культуры. Как отмечает И. Брехман, проблема человека не может не включать в себя проблему здоровья, поскольку только здоровый человек может полноценно выполнить свою историческую миссию на Земле [2]. В этой связи А. Субетто отмечает: «В здоровье, как в комплексном индикаторе качества жизни, отражаются все связи человека – биологические, духовные, культурные, творческие – как с обществом, трудовым коллективом, семьей, городом, так и с окружающей средой, техносферой и биосферой» [11, с. 38].

В связи с обращением к самому человеку как высшей ценности в жизни современного общества, наука ставит проблему его существования на уровень философского, нравственного, психологического, педагогического и другого осмысления. Именно ценность человека, поддержка и разностороннее развитие всех данных ему природой духовных и физических сил, составляет сегодня предмет обсуждения и исследования во многих областях науки. В исследованиях подробно обсуждается, что следует понимать под здоровьем и здоровым образом жизни человека.

Сегодня проблема угрозы здоровью рассматривается мировым сообществом, как седьмая, дополнительная к шести ранее определенных угроз планетарного масштаба (угроза мировой войны, экологические катаклизмы, контрасты в экономических уровнях стран планеты, демографическая угроза, нехватка ресурсов планеты, последствия научно-технической революции научного и техногенного происхождения) [12].

Современные исследования феномена «здоровье» выявили ограниченность сугубо медицинского подхода, который определяет здоровье как отсутствие болезни (Г. Апанасенко, Ю. Валентик, Д. Венедиктов, Е. Кудрявцева, А. Мартыненко, В. Подлесский, Л. Попова). По мнению Ю. Лисицына, В. Петленко и др. комплекс медицинских вопросов составляет лишь незначительную часть феномена здоровья. Итоги исследований зависимости здоровья человека



от различных факторов указывают, что состояние системы здравоохранения обуславливает лишь около 10% всего комплекса воздействий, остальные 90% – приходится: на экологию (около 20%), наследственность (20%) и больше всего – на условия и образ жизни (почти 50%).

Анализ научных исследований показал, что существует множество определений понятия «здоровье». В частности, его раскрывали Г. Апанасенко, Т. Бойченко, И. Брехман, Б. Бутенко, Е. Вакуленко, Д. Венедиктов, С. Горчак, А. Изуткин, Б. Ильин, Е. Кудрявцева, Ю. Лисицин, В. Петленко, Л. Сущенко, Г. Царегородцев и много других авторов.

Обобщая определения многих отечественных и зарубежных исследователей, можно говорить, что под здоровьем, в общем плане, понимают возможность организма человека адаптироваться к изменениям окружающей среды, который взаимодействует с ними свободно, на основе биологической, психической и социальной сущности человека. Здоровье – это ценность.

Так, А. Изуткин, рассматривая болезнь, как сжатую в своей воле жизнь, пришел к выводу, что здоровье означает свободу деятельности человека. По мнению автора, болезнь является ограничением свободы. Здоровье создает предпосылки для свободного проявления биологических и социальных возможностей человека, их превращения в действительность. Таким образом, воля человека является одним из показателей ее совершенства, что, в свою очередь, возникает как гармоническое единство в проявлении телесного и психического здоровья [5].

По мнению В. Петленко и В. Сержантова, «здоровье» – это нормальное психосоматическое состояние и способность человека оптимально удовлетворять систему материальных и духовных потребностей [9, с. 158].

Ученый А. Иванюшкин различает понятия «здоровье» и «болезнь» с точки зрения их научного и ценностного содержания [4]. В связи с этим он выделяет три уровня описания этой ценности:

- ✓ биологический, на котором изначальное здоровье предполагает совершенство саморегуляции организма, гармонию физиологических процессов и, как следствие, максимум адаптации;
- ✓ социальный, на котором здоровье является мерой социальной активности, деятельного отношения человека к миру;
- ✓ личностный, психологический, на котором здоровье – это не отсутствие болезни, а отрицание ее, в смысле преодоления (здоровье – не только состояние организма, но и «стратегия жизни человека»).



В исследовании В. Казначеева феномен «здоровье» рассматривается на уровне популяции. По мнению автора, здоровье – «это процесс социально-исторического развития психосоциальной и биологической жизнеспособности населения в ряде поколений, повышение работоспособности и производительности общественного труда, совершенствования психофизиологических возможностей человека» [6, с. 9].

Как утверждает А. Полис, здоровье человека определяется его психикой. Человека можно считать здоровым, если его интеллектуальные и волевые качества позволяют работать и общаться, то есть не препятствуют оптимальному выполнению социальной роли [10].

Как видим, каждое из описанных выше определений феномена «здоровье», акцентирует внимание на разных сторонах психической, индивидуальной и социальной, духовной и физической организации жизни человека. Однако в них присутствует и ряд общих моментов. Ученые связывают феномен здоровья прежде всего с:

- ✓ гармоничным, уравновешенным состоянием всех функциональных систем, обеспечивающих нормальную, то есть полноценную жизнедеятельность человека;
- ✓ свойством адаптации и свободы человека в приспособлении его к окружающей среде;
- ✓ яркостью проявления интеллектуальных и волевых качеств;
- ✓ отсутствием нарушений во всех (физиологических, психических, социальных) функциях человеческого организма, обеспечивающие жизнь человека.

Здоровье как полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие, гармоничное развитие физических и духовных сил, принцип единства организма, саморегуляции и уравновешенного взаимодействия всех органов было определено в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 1948 году. В ней, в частности, записано: «Здоровье – это такое состояние человека, которому свойственны не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, духовное и социальное благополучие» [13, с. 10].

Обобщая результаты анализа сущностных признаков здоровья, используемые различными авторами, П. Калью подчеркивает, что все их разнообразие может быть представлено несколькими концептуальными моделями понимания сущности здоровья, а именно:

- ✓ медицинская модель здоровья основывается на определении здоровья и содержит только медицинские признаки и характеристики здоровья. Здоровьем считают отсутствие болезней и их симптомов;



✓ биомедицинская модель здоровья, согласно этой модели здоровье рассматривается как отсутствие у человека органических нарушений и субъективных ощущений нездоровья. В этой модели внимание акцентируется на природно-биологической сущности человека, подчеркивается доминирующее значение биологических закономерностей в жизнедеятельности человека и в его здоровье;

✓ биосоциальная модель здоровья основывается на понимании здоровья в его биологических и социальных признаках, которые рассматриваются в единстве. Однако социальным признакам, при этом предоставляется приоритетное значение;

✓ ценностно-социальная модель здоровья определяет здоровье ценностью для человека, необходимым условием для полноценной жизни, удовлетворение его материальных и духовных потребностей, участия в работе и социальной жизни, в экономическом, научном, культурном и других видах деятельности [8].

В характеристике феномена «здоровье» следует обратить внимание еще на одно важное обстоятельство. Так, в определении здоровья одни авторы трактуют его как состояние, другие – как динамический процесс, а третьи вообще обходят этот вопрос. Однако в последние десятилетия отечественные и зарубежные ученые все чаще склоняются к тому, что здоровье является динамическим процессом [8].

Считаем, что более продуктивной является позиция тех авторов, которые не пытаются в интерпретации феномена «здоровье» абсолютизировать причастность к нему лишь какой-то одной характеристики: или состояния, или процесса. Так, В. Казначеев предлагает рассматривать здоровье индивида как динамическое состояние, процесс сохранения и развития его биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни [6].

По мнению других ученых (М. Лалонд, Ю. Лисицын, Л. Сущенко и др.) сегодня все больше утверждается мнение, согласно которому феномен «здоровье» определяется взаимодействием биологических, социальных и психологических факторов, поскольку внешние воздействия всегда опосредованные особенностями функций организма и их регуляторных систем. Несмотря на это, большинство ученых (Г. Апанасенко, Д. Венедиктов, А. Изуткин, М. Лалонд, Ю. Лисицын, Л. Сущенко) отмечает, что здоровье – это целостное, системное образование, которое интегрирует в себе четыре составляющие: физическую, психическую, социальную и духовную.

Физическое здоровье определяют такие факторы, как индивидуальные особенности анатомического строения тела, физиологические функции организма в различных условиях





покоя, движения, окружающей среды, генетического наследия, уровень физического развития органов и систем организма.

В сферу психического здоровья относятся индивидуальные особенности психических процессов и свойств человека, например, возбуждение, эмоциональность, чувствительность. Психическое здоровье индивида состоит из его потребностей, интересов, мотивов, стимулов, установок, целей, представлений, чувств и т.д. Психическое здоровье связано с особенностями мышления, характера, способностей. Все эти составляющие и факторы обуславливают особенности индивидуальных реакций на жизненные ситуации, вероятность стрессов, аффектов.

Духовное здоровье зависит от духовного мира личности, его восприятия составляющих духовной культуры человечества – образования, науки, искусства, религии, морали, этики. Сознание человека, его ментальность, жизненная самоидентификация, отношение к смыслу жизни, оценка реализации собственных способностей и возможностей в контексте собственных идеалов и мировоззрения – все это определяет состояние духовного здоровья индивида.

Социальное здоровье индивида зависит от экономических факторов, его отношений со структурными единицами социума – семьей, организациями, через которые происходят социальные связи – труд, отдых, быт, социальная защита, здравоохранение, безопасность существования и тому подобное. Кроме того, нужно учитывать межэтнические отношения, разницу в доходах различных социальных категорий общества, уровень материального производства, техники и технологий, их противоречивое влияние на здоровье в целом. Эти факторы и составляющие создают ощущение социальной защищенности (или незащищенности), что существенно влияет на здоровье человека. В общем виде социальное здоровье детерминировано характером и уровнем развития, что присуще главным сферам общественной жизни в определенной среде – экономической, политической, социальной, духовной.

С учетом системной, целостной сущности феномена «здоровье» исследователи выделяют шесть уровней решения этой проблемы, а именно:

- ✓ индивидуальный, связанный со здоровьем отдельного человека;
- ✓ групповой, направленный на здоровье определенной группы людей;
- ✓ уровень организации, учреждения, деятельность которой должна обеспечивать здоровье своих работников, членов, участников;
- ✓ уровень здоровья общества;
- ✓ уровень страны;
- ✓ уровень всего мира.



Такое структурирование отмечает представление мирового сообщества о связи между индивидуальным и общественным здоровьем, которое определяет сквозную зависимость всех уровней. От здоровья групп и организаций зависит здоровье общества, а от здоровья совокупности общин зависит здоровье страны в целом. Здоровье человека в стране, в свою очередь, определяет здоровье всего мира. Понятно, что приведенная связь (от человека к человечеству) действует также и в обратном направлении (от человечества к человеку).

Таким образом, проведенный анализ научных исследований позволяет рассматривать феномен «здоровье» как целостное, системное явление, которое проявляет себя в равновесии его взаимоотношений с окружающим миром. Субъективно здоровье характеризуется человеком через ощущение общего благополучия, радости жизни, работоспособности, способности к адаптации и сопротивлению.

### Литература:

1. Апанасенко Г. Л. Охрана здоровья здоровых: некоторые проблемы теории и практики / Г. Л. Апанасенко // Валеология: диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – СПб.: Наука, 1993, с.49–60.
2. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье / И. И. Брехман. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М.: ФиС, 1990. – 206 с.
3. Венедиктов Д. Д. Социально-философские проблемы здравоохранения / Д. Д. Венедиктов // Вопросы философии. – 1980. – № 4. – С. 137–139.
4. Иванюшкин А. Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека / А. Я. Иванюшкин // Вест. АМН СССР. – 1982. – [Т.45]. – № 4. – С. 29–33.
5. Изуткин А. М. Социология медицины / А. М. Изуткин, В. П. Петленко, Г. И. Царегородцев. – К.: Здоров'я, 1981. – 184 с.
6. Казначеев В. П. Очерки теории и практики экологии человека / В. П. Казначеев. – М.: Наука, 1983. – 260 с.
7. Мамардашвили М. Сознание и цивилизация / М. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – С. 107–121.
8. Никифоров Г. С. Психология здоровья: [уч. пособие] / Г. С. Никифоров. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
9. Петленко В. П. Проблемы человека в теории медицины / В. П. Петленко, В. Ф. СЕржантов. – Киев: Здоров'я, 1984. – 200 с.
10. Полис А. Ф. Здоровье и болезнь в свете психосоматической проблемы / А. Ф. Полис // Философские аспекты учения о здоровье и болезни. – М.: Медицина, 1975. – с. 234–254.
11. Субетто А. И. Творчество, жизнь, здоровье, гармония / А. И. Субетто. – М.: Логос, 1992. – С. 85.
12. Уоттлс У. Искусство быть здоровым / У. Уоттлс, Дж. Пауэлл. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 128 с.
13. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 207 с.

Primit 22.06.2016



## **Analiza unor forme de manifestare a agresivității la preadolescenți din mediul urban și rural**

### **The analysis of the types of aggressiveness at preadolescents from urban and rural environment**

*Losii Elena*, conf.univ., dr. în psihologie, UPS "Ion Creangă"

#### **Summary**

In last year's the study of aggressive behaviour became widespread and dynamic, and also remains a challenge for psychology. The evolution of aggressiveness phenomenon led to the it's refinement based on different practices and mechanisms of aggressiveness appearance. In phylogentic evolution remains constantly especially among children. The types and forms of aggressive behaviour are becoming more numerous and various. Aggressive behaviour knows a multitude of faces and can be expressed in a variety of ways. The given article is dedicated to the research of aggressive and types of aggressive behaviour at preadolescents. Our study included 100 preadolescents from urban and rural environments. The hostility, physical aggression, indirect aggression, nervousness, negativity, verbal aggression and guilt were tested with Buss - Durkee Hostility Inventory.

As consequences we can mention that aggressive behaviour is largely specific to contemporary preadolescents. Also we can underline that aggressive behaviour and types of aggressive behaviour depends on gender and environment of preadolescents.

**Key words:** aggressive behaviour, direct aggression, indirect aggression, physical aggression, hostility, negativity, nervousness, suspicion.

#### **Rezumat**

Studierea comportamentului agresiv reprezintă în zilele de azi un fenomen provocator pentru psihologie. Evoluția filogenetică și ontogenetică nu au dus la dispariția fenomenului, ci la nuanțarea sa, la adoptarea altor practici, bazate pe diverse mecanisme declanșatoare ale agresivității. În ultimii ani fenomenul agresivității ia amploare, în mod special în rândul copiilor. Formele de manifestare a comportamentului agresiv devin mai numeroase și mai variate. Problema pe care am pus-o în acest studiu este formele prin intermediul cărora își găsește exprimarea agresivității în rândurile preadolescenților. În studiu au fost încadrați 100 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 12-14 ani, din mediul urban și rural. În scopul stabilirii specificului reacțiilor agresive și ostile la preadolescenți am utilizat Chestionarul de agresivitate Buss-Durkee, care scoate în evidență indicele reacțiilor agresive și al ostilității subiecților, specificând următoarele forme, tipuri și reacții agresive: agresivitate fizică, agresivitate indirectă, nervozitate, negativism, supărare, neîncredere, agresivitate verbală, sentimentul vinovăției. Rezultatele obținute ne-au condus spre constatarea faptului că comportamentul agresiv este în mare parte specific preadolescenților contemporani. Am scos în evidență faptul că la vârsta preadolescentă, agresivitatea se manifestă diferit în dependență de genul și mediul de proveniență al acestora.

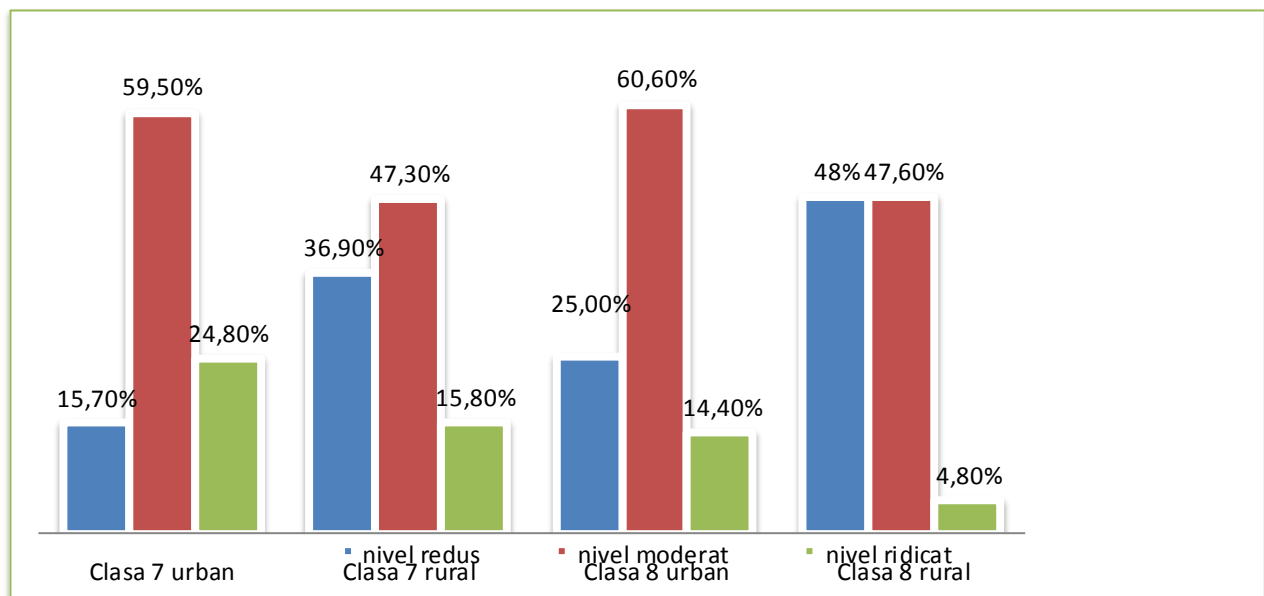
**Cuvinte-cheie:** comportament agresiv, agresivitate directă, agresivitate indirectă, agresivitate fizică, ostilitate, negativism, iritabilitate, suspiciune.

În ultimii ani studiul problematicii agresivității a căpătat amploare și dinamică, păstrându-și actualitatea și provocarea pentru psihologie. Paradoxal este faptul că evoluția filogenetică și ontogenetică nu au dus la dispariția fenomenului, ci la nuanțarea sa, la adoptarea altor practici, bazate pe diverse mecanisme declanșatoare ale agresivității. Ceea ce rămâne constant în evoluția filogenetică este complexitatea fenomenului, în mod special în rândul copiilor. Formele de manifestare sunt din ce în ce mai numeroase și mai variate. Comportamentul agresiv cunoaște o multitudine de fețe, care pot fi exprimate într-o varietate de moduri. Problema pe care am pus-o în acest studiu este formele prin

intermediul cărora își găsește exprimarea agresivității în rândurile preadolescenților. În studiu au fost încadrați 100 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 12-14 ani, din mediul urban și rural.

În scopul stabilirii specificului reacțiilor agresive și ostile la preadolescenți am utilizat Chestionarul de agresivitate Buss-Darkee, care scoate în evidență indicele reacțiilor agresive și al ostilității subiecților, specificând următoarele forme, tipuri și reacții agresive: agresivitate fizică, agresivitate indirectă, nervozitate, negativism, supărare, neîncredere, agresivitate verbală, sentimentul vinovăției.

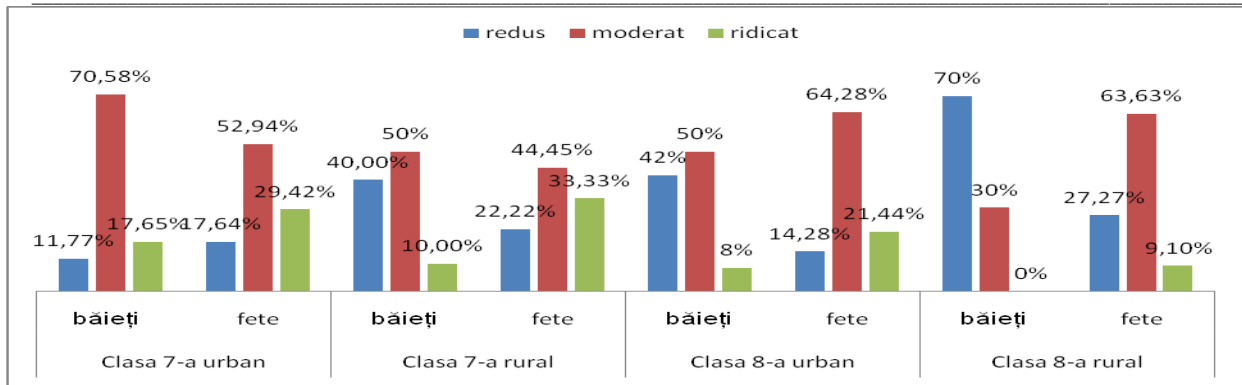
Distribuția de rezultate a datelor privind indicele reacțiilor agresive la cei 100 de preadolescenți care au participat la experiment sunt prezentate în graficul ce urmează.



**Fig. 1.** Distribuția datelor privind indicele reacțiilor agresive pentru preadolescenții testați în dependență de medii și clase, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %

Am constatat că agresivitatea fizică se manifestă la un nivel redus la 15,7% dintre preadolescenții din mediul urban, 36,9% dintre elevii din clasa a 7-a din mediul rural, la 25% la elevii din clasa a 8-a urban și la 48% dintre cei din mediul rural. Un nivel ridicat al agresivității fizice constatăm la elevii din clasa a 7-a urban - 24,8%. Observăm că în toate cele 4 clase cel mai mare număr de elevi demonstrează un nivel moderat al agresivității fizice.

Există oare deosebiri în modul de prezentare a comportamentului agresiv la băieți și fete? La cercetare au participat 51 fete și 49 băieți. Mai jos vom prezenta rezultatele pentru formele de manifestare a agresivității și diferențele în funcție de gen. Astfel, rezultatele obținute pe nivele la agresivitatea fizică în funcție de gen și mediu sunt prezentate în următorul grafic.

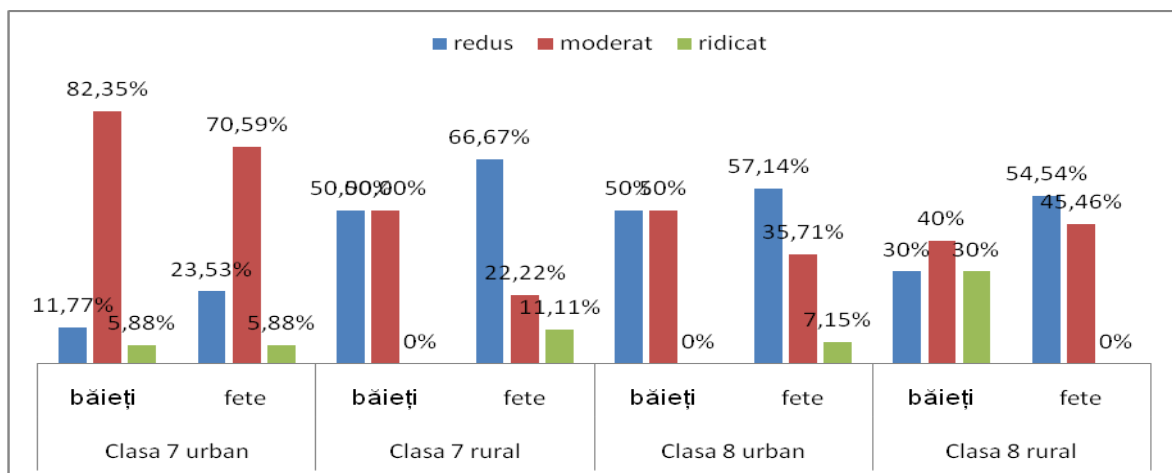


**Fig. 2.** Distribuția datelor privind agresivitatea fizică pentru preadolescenții testați în dependență de medii, gen și clase, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %

Analizând rezultatele prezentate în fig. 2, observăm o diferență între mediile și genul preadolescenților. Constatăm că fetele din clasa a 7-a mediul rural sunt cele mai agresive fizic, înregistrând un punctaj de 33,33% față de băieții care sunt mai puțin agresivi și față de ceilalți semeni din mediul urban care la fel au un punctaj mai mic. Așadar, fetele din clasa a 7-a mediul rural manifestă agresivitate fizică mai ridicată decât băieții, adică sunt mai nestăpânite și au tendințe spre impulsivitate.

În ceea ce privește agresivitatea indirectă, am obținut următoarele rezultate: agresivitate indirectă ridicată manifestă 6,3% dintre elevii clasei a 7-a din mediul urban, 5,3% dintre semenii din mediul rural, 3,6% dintre subiecții din clasa a 8-a din mediul urban precum și 4,8% dintre cei din mediul rural. Marea parte a subiecților demonstrează agresivitate indirectă la nivel mediu.

Diferențele obținute în dependență de gen și mediu la agresivitatea indirectă le ilustrăm în următorul grafic:

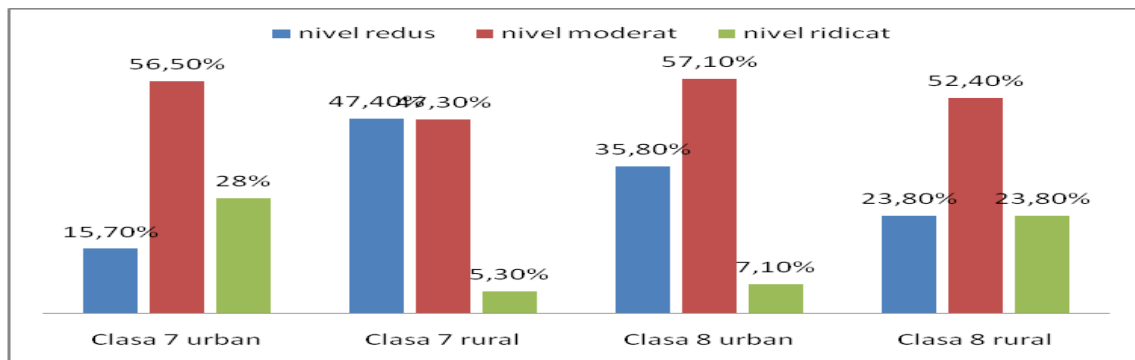


**Fig. 3.** Distribuția datelor privind agresivitatea indirectă pentru preadolescenții testați în dependență de medii, gen și clase, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %

Cei care își manifestă la un nivel ridicat agresivitatea indirectă, aduc insulte ofensatoare la adresa celor din jur, etichetează persoanele sau înjură sunt băieții clasei a 8-a din mediul rural cu 30% în

comparație cu fetele din același mediu care au 7,15% și mai este diferență față de fetele clasei a 7-a rural care au acumulat 11,11%. Între băieții și fetele clasei a 7-a urban nu se înregistrează diferențe, aceștia înregistrează 5,88%. Băieții din clasa a 7-a rural, clasa 8-a urban și fete din clasa a 8-a rural nu sunt în genere. Astfel, putem afirma că băieții din clasa a 8-a din mediul rural sunt mai agresivi decât ceilalți semeni ai lor. Majoritatea preadolescenților din ambele medii manifestă un nivel redus și moderat al agresivității indirecte.

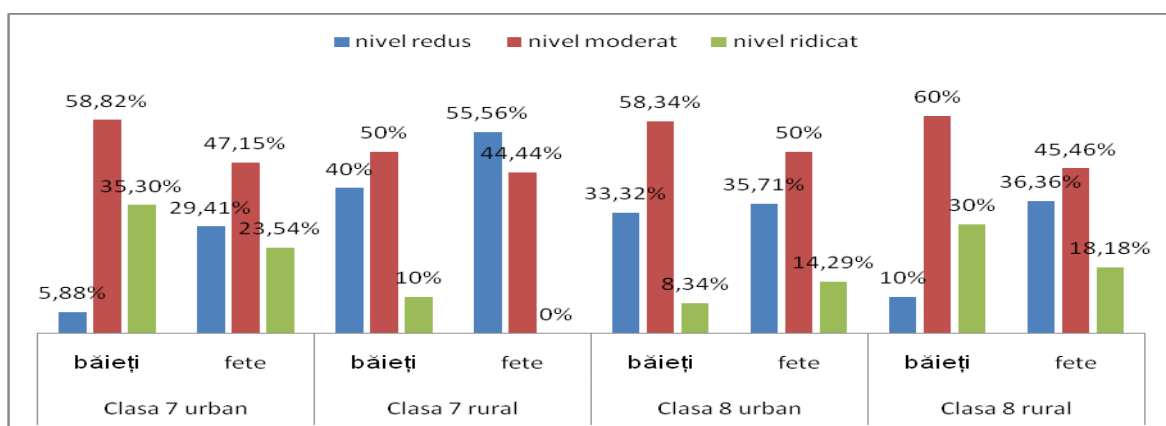
Nervozitatea reprezintă o altă formă de manifestare a comportamentului agresiv. Rezultatele obținute la această scală le prezentăm în graficul ce urmează:



**Fig. 4.** Distribuția datelor privind nervozitatea pentru preadolescenții testați în dependență de medii și clase, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %

La nervozitate subiecții au acumulat un punctaj care arată că 15,5% preadolescenți din clasa a 7-a din mediul urban, 47,40% clasa a 7-a din mediul rural, 35,80% preadolescenți clasa a 8-a din mediul urban și 23,80% rural manifestă un nivel redus al nervozității. Majoritatea elevilor au nivel moderat, iar la nivel ridicat se înregistrează 28% pentru elevii clasei a 7-a din mediul urban, 5,3% clasa a 7-a mediul rural, 7,1% elevii clasei a 8-a din mediul urban și 23,8% elevii mediului rural.

Constatăm diferențe la scala nervozitate în funcție de gen și mediu.



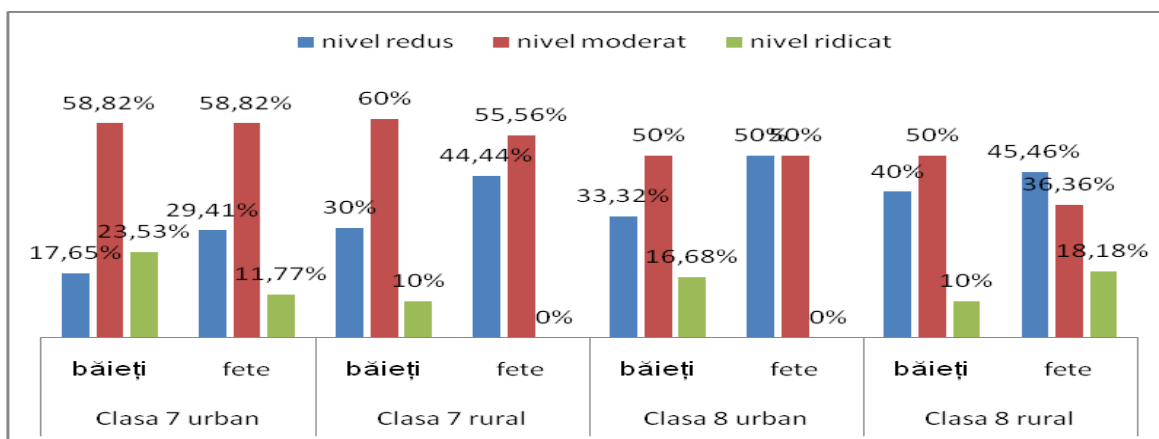
**Fig. 5.** Distribuția datelor privind nivelul nervozității la preadolescenți în dependență de mediu, gen și clasă, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %



Nervozitatea este o cauză care declanșează agresivitatea, astfel pentru nivelul ridicat al nervozității sunt diferențe între preadolescenții băieți clasei a 7-a din mediul urban cu 35,30% față de fetele din același mediu cu 23,54%, față de băieții aceleiași clase din mediul rural 10% și față de fetele clasei a 7-a din mediul rural 0%. În clasa a 8-a avem diferențe pentru nervozitate la băieții din mediul rural 30% în comparație cu fetele din aceeași clasă 18,18% și fetele din mediul urban cu 14,29%, la fel și față de băieții mediului urban 8,34%. Nici un procent nu se înregistrează pentru fetele clase a 7-a din mediul rural. De aici reiese că starea de nervozitate îi afectează mai mult pe băieții clasei a 7-a mediul urban, care au acumulat cel mai mare punctaj.

La scala negativism constatăm că 25,1% dintre elevii clasei a 7-a din mediul urban, 79% dintre cei din mediul rural, 59,3% dintre elevii din clasa a 8-a din mediul urban și 42,9 % dintre cei din mediul rural au un nivel scăzut al comportamentului de opoziție, iar un nivel înalt al unui asemenea comportament îl au 18,8% dintre elevii clasei a 7-a din mediul urban, 14,3% dintre elevii clasei a 8-a din mediul rural și 7,1% dintre semenii lor din mediul urban.

Diferențele de gen și mediu din clasa a 7-a și a 8-a din mediul urban și mediul rural sunt ilustrate în următorul grafic.

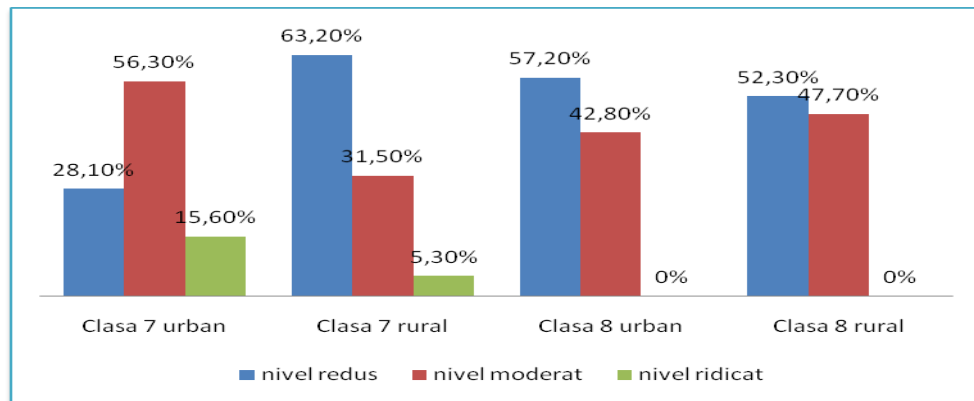


**Fig. 6.** Distribuția datelor privind nivelul de negativism la preadolescenți în dependență de mediu, gen și clasă, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %

Preadolescenții care manifestă nivel ridicat de negativism sunt băieții clasei a 7-a din mediul urban cu 23,53% față de fetele din aceeași clasă cu 11,77%, față de fetele din mediul rural la fel din clasa a 7-a. Pentru clasa a 8-a fetele din mediul rural înregistrează nivel ridicat al negativismului 18,18% față de băieții din aceeași clasă și băieții clasei a 7-a rural cu 10% și băieții clasei a 8-a din mediul urban 16,68%. De aici reiese că iarăși băieții clasei a 7-a urban manifestă la nivel ridicat o atitudine de ignorare și opoziție. Școlarii cu nivel ridicat de negativism se caracterizează prin comportament opozant față de

autoritate. Ei implică refuzul de a coopera și se pot exprima printr-un șir de comportamente: de la lipsa de bunăvoință pasivă până la răzvrătire față de reguli și convenții.

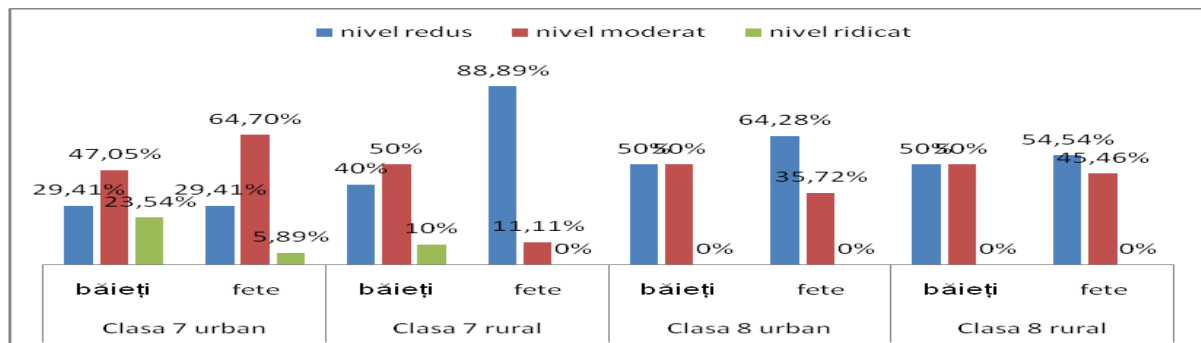
Sentimentul de supărare reprezintă o altă formă de manifestare a agresivității. Rezultatele obținute la această scală sunt prezentate în fig.7.



**Fig. 7.** Distribuția datelor privind nivelul de supărare la preadolescenți în dependență de mediu și clasă, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %

Supărare și invidie față de lumea înconjurătoare la un nivel ridicat s-a dovedit că demonstrează doar elevii din clasele a 7-a. Cei din mediul urban au acumulat un procentaj de 15,6%, iar semenii din mediul rural – 5,3%. Supărarea la un nivel redus o trăiesc și 28,1% dintre elevii clasei a 7-a din mediul urban, 57,2% dintre elevii din a 8-a din mediul urban și 52,3% dintre cei din a 8-a din mediul rural.

Băieții și fetele în ceea ce privește supărarea înregistrează următoarele diferențe:



**Fig. 8.** Distribuția datelor privind nivelul de supărare la preadolescenți în dependență de mediu, gen și clasă, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %

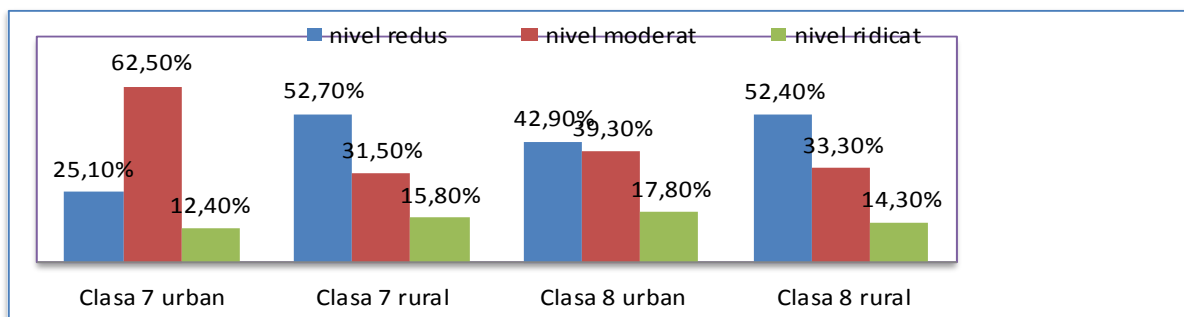
Sentimentul supărării este întâlnit frecvent la oameni, însă în fig. 8 avem prezentate rezultate care ne demonstrează diferențe între preadolescenții din mediul urban și mediul rural și observăm că cei mai supărăcioși sunt băieții din clasa a 7-a mediul urban care acumulează 23,54% față de fetele din aceeași clasă și același mediu 5,89% și față de băieții clasei a 7-a mediul rural 10%. Fetele clasei a 7-a rural și toți preadolescenții clasei a 8-a din ambele medii nu înregistrează un nivel ridicat al supărării, astfel acumulează 0,00%.





Neîncrederea, la fel, poate duce ca mecanism de apărare la acte agresive. Constatăm că avem diferențe între fetele clasei a 8-a rural care 36,36% și băieții din aceeași clasă dintre care 10% manifestă nivel înalt, băieții din mediul urban 8,33% și fetele din acest mediu 14,29% manifestă nivel înalt. În clasa a 7-a cei mai neîncrezuți sunt băieții din mediul rural cu 20% în comparație cu fetele din mediul urban care au 5,89%. și totuși mai neîncredute sunt fetele clase a 8-a rural.

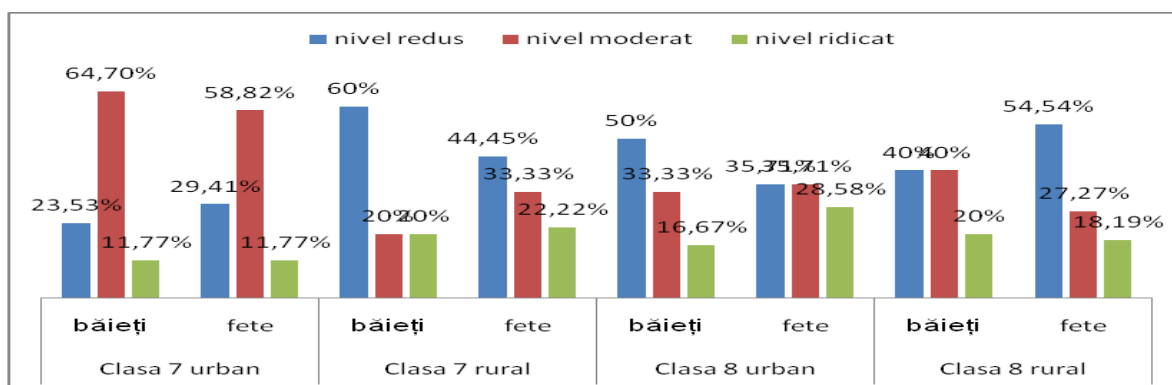
Rezultatele obținute la scala agresivității verbale la preadolescenți sunt prezentate în pe nivele în fig. 9.



**Fig. 9.** Distribuția datelor privind nivelul de agresivitate verbal la preadolescenți în dependență de mediu și clasă, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %

O manifestare a emoțiilor negative sub formă de strigate, înjurări, certuri se înregistrează în comportamentul elevilor din toate 4 clase. Agresivitatea verbală la un nivel înalt îi caracterizează pe 12,4% dintre subiecții din clasa a 7-a din mediul urban, 15,8% dintre semenii din mediul rural, 17,8% dintre cei ce învață în clasa a 8-a din mediul urban și 14,3% dintre semenii lor din mediul rural. Un nivel scăzut al agresivității verbale se observa că îl au mai mulți elevi din mediul rural decât din mediul urban.

Rezultatele la scala agresivității verbale la preadolescenți în funcție de gen și mediu este prezentată în fig. 10



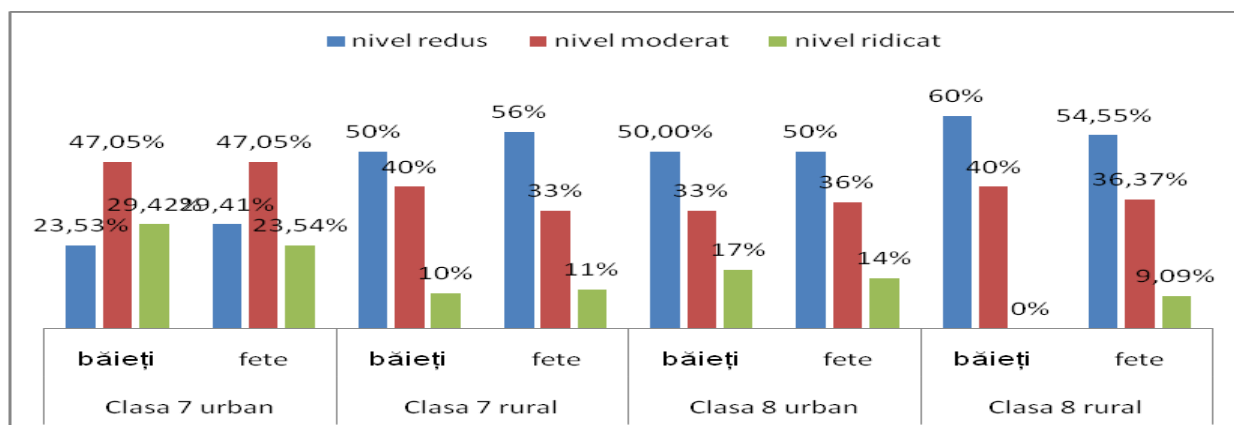
**Fig. 10.** Distribuția datelor privind nivelul de agresivitate verbală la preadolescenți în dependență de mediu, gen și clasă, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %



Înjurăturile și bârfele la nivel ridicat le caracterizează pe fetele din clasa a 8-a urban cu 28,58% mai mult decât băieții din același mediu cu 16,67% și cei din mediul urban cu 20%. În clasa a 7-a sunt 22,22% pentru fetele din mediul rural față de băieți care sunt 20%. Nu sunt diferențe la agresivitatea verbală între băieții și fetele clasei a 7-a din mediul urban, aceștia însumează 11,77%. Cele mai agresive verbal sunt totuși fetele din mediul urban, clasa a 8-a, care au acumulat cele mai mare punctaj.

Încă o formă de manifestare a agresivității este sentimentul de vinovăție. Rezultatele obținute la această scală sunt prezentate în fig. 11. Cel mai intens trăiesc sentimentul vinovăției preadolescenții clasei a 7-a din mediul urban cu 28% decât semenii lor din mediul rural care au înregistrat 11%. Cei din clasa a 8-a din mediul urban la fel au simțul vinovăției mai ridicat 14,30% decât semenii lor din mediul rural 4,80%. Pentru majoritatea preadolescenților vinovăția variază între mediul redus și moderat.

Privind nivelul vinovăției la preadolescenți în dependență de gen și mediu prezintă datele graficul ce urmează:



**Fig. 11.** Distribuția datelor privind sentimentul de vinovăție la preadolescenți în dependență de mediu, gen și clasă, conform inventarului A.Buss și A. Durkee în %

Sentimentul de vinovăție îl trăiesc mai intens băieții din clasa a 7-a urban cu 29,42% decât fetele clasei a 7-a din același mediu cu 23,54%, la fel și față de băieții din mediul rural clasa a 7-a care însumează 10% și fetele 11%. În clasa a 8-a la fel băieții denotă mai bine dezvoltat simțul vinovăției 17% din mediul urban, decât fetele care au acumulat 14% și față de băieții mediului rural.

Deci, în concluzie, putem menționa că comportamentul agresiv este în mare parte specific preadolescenților contemporani. Constatăm că la vârsta preadolescentă agresivitatea se manifestă diferit în dependență de genul și mediul de proveniență al acestora. Prelucrarea statistică a datelor prin metoda T-Student ne-a permis să constatăm următoarele: între preadolescenții din mediul urban și rural sunt diferențe statistic semnificative ( $t=2,780$ ,  $p=0,007$ ), adică cei din mediul urban sunt mai agresivi fizic (valoarea mediei pe grup=5,43) decât preadolescenții din mediul rural (valoarea mediei pe grup=4,25). La fel și pentru supărare și sentimentul vinovăției se înregistrează diferențe statistic semnificative între



mediul urban și rural, preadolescenții din mediul urban având valori mai ridicate. Diferențe statistice semnificative sunt înregistrate și în dependență de gen, unde băieții sunt mai agresivi (media=8,59), decât fetele (media=7,62). În dependență de clasă, avem date care ne demonstrează că preadolescenții din clasa a 7-a manifestă agresivitate fizică ( $t=1,982$ ,  $p=0,050$ ), agresivitate indirectă ( $t=2,239$ ,  $p=0,027$ ), supărare ( $2,410$ ,  $p=0,018$ ) și vinovăție ( $t=2,812$ ,  $p=0,006$ ) mai mult decât preadolescenții din clasa a 8-a. Credem că în mare parte acest fapt se datorează crizei de vârstă prin care trec preadolescenții în jurul vârstei de 13 ani.

### **Bibliografie:**

1. Albu E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. București: Ed. Aramis, 2002.
2. Jourdan-Ionescu C., Lachance J. Desenul Familiei. Timișoara: Ed. Profex, 2003.
3. Neamțu C. Devianța școlară. Iași: Ed. Polirom, 2003.
4. Negură I. O posibilă explicație a agresivității școlare și o posibilă soluție de neutralizare a ei. În: Practica psihologică modernă. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015.
5. Marian C. Agresivitatea în școală. Cluj-Napoca: Ed. Limes, 2011.
6. Perciun N. Diminuarea agresivității la preadolescenți. Ghid pentru psihologi, cadre didactice, părinți. Chișinău, 2003.
7. Petermann, F. & Petermann, U. Program terapeutic pentru copiii agresivi. Cluj Napoca: Ed. RTS, 2006.
8. Păunescu C. Agresivitatea și conduita umană. București: Ed. Tehnică, 1994.
9. Бандура, А., Уолтер Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Брянцевой Ю. И Красовского Б. Москва, 2000. с. 512.
10. Барон Р., Ридчарстон, Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1999. 352 с.
11. Лоренц К. Агрессия. Москва: Процесс, 1994
12. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личность, СПб, 1996
13. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М, 1996, 96 стр.

Primit 11.09.2016



## **Ancheta de evaluare a intereselor electorale a adolescenților (aeiea) și validarea ei** **Survey assessment of the electoral interests of teenagers (SAEIT) and their validation**

*Petru Jelescu*, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

*Elvira Ciobanu*, drd. UPS „Ion Creangă” din Chișinău

### **Summary**

This article highlights the validation survey assessment on electoral interest of teenagers. In this context, was realized the algorithm proposed by D. Laveault and J. Gregoire. Also, they have determined the metric properties of there presentative items and proposed version.

**Key words:** survey, assessment, electoral interests, adolescents, metric properties, validation.

### **Rezumat**

În articol este reflectat procesul de validare a Anchetei de evaluare a interesului electoral la adolescenți. În acest scop, a fost respectat algoritmul propus de D. Laveault și J. Gregoire. S-au determinat proprietățile metrice ale itemilor reprezentativi și a versiunii propuse a Anchetei.

**Cuvinte-cheie:** anchetă, evaluare, interese electorale, adolescenți, proprietăți metrice, validare.

Una dintre problemele esențiale ale construirii instrumentelor de evaluare este respectarea algoritmului acestui proces. Literatura de specialitate oferă multiple exemple de algoritmizare, care nu diferă esențial de la un autor la altul. Astfel, în construirea instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților ne-am orientat după cerințele indicate în lucrările autorilor Sandra A. McIntire și Leslie A. Miller – *Fundamentele testării psihologice* [3], Igor Racu – *Psihodiagnoza. Teste psihologice* [4], Mielu Zlate – *Introducere în psihologie* [5] ș. a. La rândul lor, aceste lucrări conțin sinteze și generalizări ale unor materiale valoroase din multiple surse științifice internaționale recunoscute. În conformitate cu aceste cerințe, *obiectivele* instrumentelor de studiere a fenomenelor electorale sau a „sondajelor de opinie”, cum sunt numite la modul general (McIntire, Miller, 2010, p.330), rezultă „dintr-o nevoie particulară, din analiza literaturii și de la experți” (McIntire, Miller, 2010, p. 341). Aceste aspecte au fost prezentate în articolul *Elaborarea sondajelor de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților* [1]. În materialul de față vom relata despre procesul de validare a *Anchetei* ca instrument de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților prezentat în articolul menționat [ibidem]. Pentru aceasta, vom urma algoritmul propus de D. Laveault și J. Gregoire [2].

1. determinarea funcțiilor prevăzute de instrumentul de evaluare;
2. operaționalizarea conceptului;
3. elaborarea itemilor;
4. evaluarea itemilor;
5. validarea instrumentului.

Dat fiind faptul că primele patru etape, în mare măsură, au fost prezentate deja de către noi în articolul indicat, nu ne vom opri la ele, vom aduce doar unele mici concretizări pentru a asigura continuitatea cu referire la elaborarea și validarea sondajului de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților, accentul fiind pus de data aceasta pe validarea Anchetei.



### *Determinarea funcțiilor instrumentelor de evaluare*

În această etapă am stabilit funcțiile pe care *Ancheta* trebuie să le îndeplinească, răspunzând la întrebarea „La ce va servi?”. În cazul cercetării de față, funcția de bază a instrumentului propus o constituie determinarea interesului electoral la adolescenți.

### *Operaționalizarea conceptului*

Această etapă presupune definirea cu precizie a caracteristicilor pe care instrumentul vrea să le măsoare. În cadrul prezentei cercetări s-a urmărit elucidarea următoarelor concepte:

- *interes* – motiv sau atitudine selectivă a personalității față de un obiect în puterea semnificației lui vitale și a atractivității lui emoționale [6; 7];
- *interese pasive* – interese contemplative, când omul se limitează la percepția obiectului care îl interesează [6; 7];
- *interese active* – interese manifestate în/prin acțiune, când omul nu se limitează la percepția obiectului, dar acționează în scopul deținerii obiectului care îl interesează [6; 7].

### *Elaborarea itemilor*

În opinia lui Laveault și Gregoire [2], în etapa actuală este greu de propus un ansamblu exhaustiv de reguli de elaborare a itemilor: ce format de itemi trebuie ales, câți itemi trebuie elaborați, care trebuie să fie gradul de dificultate a itemilor etc.

Cu referință la instrumentul elaborat în cadrul actualei cercetări, *Ancheta* se constituie din următorii itemi: interesele electorale; intențiile electorale și motivele lor; decizia de a vota; realizarea votului și motivele lui; sursele de informare despre alegeri și votare;

Astfel, punctele 1.1 – 1.5 ale *Anchetei* se referă la interesele electorale; 2.1 – 2.5 țin de intențiile de a vota și motivele lor; 3.1 – 3.5 vizează decizia de a vota; 4.1 – 4.4 privesc realizarea votului și motivele lui; 5.1- 5.5 se referă la depistarea surselor principale de informare.

### *Evaluarea itemilor*

În realizarea acestei sarcini am urmat două demersuri complementare: *evaluarea itemilor de către experți și pretestarea itemilor*.

Evaluarea itemilor de către experți a presupus o validare de conținut care constă în a aprecia, în ce măsură itemii instrumentului sunt reprezentativi pentru conceptele vizate.

În calitate de *experți* la validarea *Anchetei* de studiere a interesului electoral la adolescenți au participat: Victor Juc, dr. hab. în șt. polit., prof. cercet., ICJP, AȘM; Ștefan Urîtu, vicepreședinte al Comisiei Electorale Centrale, dr. în șt. fizice, conf. univ; Doina Bordeianu, dr. în șt. polit., Centrul de Instruire Continuă în domeniul Electoral pe lângă CEC; Ion Negură, dr. în psihol., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău; Valeriu Cabac, dr. înșt. fizico-matematice, prof.univ, US „Alec Russo”



din Bălți; Gheorghe Neagu, dr. în ist., conf. univ., US „Alec Russo” din Bălți; Iurie Malai, lect. super. la catedra de Psihologie a UPS „Ion Creangă” din Chișinău; Larisa Chirev, lect. super., catedra de Psihologie a UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Experții au menționat lipsa instrumentelor de acest gen și necesitatea elaborării lor. Vom menționa, de asemenea, că opiniile acestor experți, dar și ale domnului Igor Racu, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, exprimate în timpul conversațiilor private, au contribuit mult la definitivarea calității Anchetei ca instrument de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților, motiv pentru care le suntem recunoscători.

Evaluarea itemilor de către experți a fost completată cu *pretestarea* itemilor. Aceasta permite colectarea nemijlocită a datelor empirice în cadrul populației de referință și constă în prezentarea itemilor unui eșantion al acestei populații. Mărimea eșantionului depinde de gradul de omogenitate al populației vizate de instrumentul de cercetare. După cum susțin Laveault și Gregoire [2], dacă populația este omogenă, un eșantion de circa 50 de subiecți permite o evaluare satisfăcătoare a itemilor.

La pretestarea celor cinci itemi din *Ancheta* de studiere a interesului electoral la adolescenți a fost utilizat un eșantion aleatoriu stratificat după vârstă și sex/gen [3, p.360], întrucât cercetarea întreprinsă ține de problema prezenței/absenței la vot a adolescenților de 18-20 de ani, băieți și fete cu drept de vot. Astfel, eșantionul a fost constituit din 420 de respondenți – elevi ai liceelor teoretice „Lucian Blaga”, „George Coșbuc” și „Ion Creangă” din orașul Bălți, cu vârsta de 18 și 19 ani, și studenți ai anului întâi la Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți, cu vârsta de 19 și 20 de ani. Respectiv, acest eșantion a fost constituit din 140 de respondenți de 18 ani (70 de băieți și 70 de fete), 140 de respondenți de 19 ani (70 de băieți și 70 de fete) și 140 de respondenți de 20 ani (70 de băieți și 70 de fete).

Rezultatele au fost analizate din punct de vedere calitativ și cantitativ. Comentariile subiecților cu privire la itemi au contribuit la precizarea și perfecționarea unor enunțuri. Concomitent, în cadrul pretestării au fost soluționate și unele probleme de administrare a instrumentului, de înregistrare a răspunsurilor, de cotare a rezultatelor etc. Pretestarea itemilor a permis realizarea analizei statistice a rezultatelor, grație căreia au fost selectați următorii itemi reprezentativi pentru versiunea finală a instrumentului: 1. Alegerile din RM mă interesează/nu mă interesează (încercuți una din cele cinci variante și explicați de ce); 2. Voi participa/nu voi participa la vot (încercuți una din cele cinci variante și explicați de ce); 3. Ați decis pentru cine veți vota (încercuți: da/ nu/ nu știu/ nu răspund); 4. Ați participat la alegerile precedente (încercuți una din cele patru variante și explicați de ce); 5. Sursele pentru informarea D-stră despre alegeri și votare au fost/sunt (încercuți din lista celor enumerate). Pentru fiecare răspuns, indiferent de caracterul lui, a fost acordat câte un punct.



## Validarea instrumentului

Validitatea unui instrument de cercetare sau diagnosticare presupune că itemii acestui instrument reușesc să măsoare într-adevăr ceea ce își propun să măsoare [3, p.114]. Astfel, itemii reprezentativi fiind selectați și versiunea finală a *Anchetei* fiind constituită, s-a determinat consistența internă a instrumentului prin intermediul *Coeficientului alfa Cronbach*.

Formula de mai jos este una dintre expresiile de calcul pentru *Cronbach alfa*.

$$\alpha = \frac{N * rm}{1 + (N - 1) * rm}$$

Nu există un standard absolut cu privire la mărimea pe care ar trebui să o aibă un coeficient *Cronbach alfa*. În general, însă, valorile în jur de 0,90 sunt considerate „excelente”, în jur de 0,80 „foarte bune”, iar în jur de 0,70 „adevate”. Există, însă, și autori care acceptă și o valoare de 0,60, dar numai în studii cu caracter exploratoriu.

Intervalul de încredere ales a fost cel de 95%.

În rezultatul anchetării, toate persoanele din eșantion au răspuns la toți itemii. Efectuând calculele necesare, s-a obținut *Cronbach*  $\alpha=0,724$ , ceea ce demonstrează o consistență internă *adevată* a *Anchetei*.

Tabelul 1 afișat în formularul de rezultate conține statisticile descriptive pentru fiecare dintre cei cinci itemi analizați ai *Anchetei*.

Tabelul 1. Indicatorii statistici ai itemilor *Anchetei* (N=420)

	M	$\sigma$
	2,61	1,25
	2,65	1,15
	1,95	0,97
	3,06	0,35
	2,22	0,61

Un lucru important, căruia trebuie să i se acorde atenție, este analiza proprietăților scalei. În acest sens, sunt la dispoziție două tabele: tabelul statisticilor descriptive la nivel de scală (Tab. 2) și tabelul relațiilor dintre itemi și scală (Tab. 3).

Tabelul 2. Statistici descriptive la nivel de scală *Ancheta*

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
12,49	10,246	3,201	5

În Tabelul 2 observăm că scala formată din cinci itemi are o medie de 12,49 puncte cu o abatere standard de 3,201 puncte.

La prima vedere, acest tabel pare să nu ofere prea multe informații, însă analiza lor împreună cu datele din tabelul 3 permite să observăm că, dacă eliminăm oricare dintre cei cinci itemi din *Anchetă*, media, varianța și corelația dintre item și scală vor scădea.



Tabelul 3. Relații între itemi și scala Anchetă

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item1	9,88	4,950	,672	,592
Item2	9,84	5,183	,715	,564
Item3	10,54	6,330	,609	,624
Item4	9,42	9,577	,253	,750
Item5	10,27	9,010	,240	,749

Folosind toți cei cinci itemi, anterior s-a obținut un coeficient de consistență internă de 0,724.

Se poate constata că prin eliminarea itemilor 4 și 5 poate fi mărit coeficientul de consistență internă, însă nu foarte semnificativ.

De asemenea, din datele tabelului, eventual, am putea stabili că itemul 4 - „Ați participat la alegerile precedente (încercuți una din cele patru variante și explicați de ce)” - ar putea da, la modul potențial, o corelație negativă în raport cu scala. Dar pentru acest fapt există o explicație obiectivă: practic, toți respondenții la timpul scrutinului electoral respectiv nu au atins vârsta majoratului și, corespunzător, nici posibilitatea de a se manifesta prin vot. De aceea, 99 % din respondenți au răspuns negativ la întrebarea *Ați participat la alegerile precedente?* Astfel, în baza analizei realizate am decis să nu fie operate schimbări în structura *Anchetei* din cauză că indicatorii negativi posibili ai itemilor sunt de ordin obiectiv și importanța acestor itemi nu este diminuată.

Astfel, dat fiind faptul că au fost parcurși o serie de pași sistematici în timpul elaborării *Anchetei* pentru a avea siguranța că ea surprinde un eșantion reprezentativ al constructului măsurat, dat fiind faptul că itemii au fost revăzuți după elaborarea ei și că în aprecierea măsurii experți au căzut de acord că acești itemi sunt semnificativi/esențiali, demonstrând consistența internă a itemilor instrumentului elaborat, având în vedere că adolescenții au perceput caracterul adecvat al întrebărilor adresate (despre toate aceste metode aplicate a se vedea [3, pp. 263, 312 ș.a.] ), se poate concluziona că *Ancheta* propusă este validă.

### Bibliografie

1. Jelescu P., Ciobanu E. Elaborarea sondajelor de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților. În *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2015, nr. 40, p. 77-87.
  2. Laveault D., Gregoire J. *Introduction aux theories des testes en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck Universite, 1997.
  3. McIntire S.A., Miller L.A. *Fundamentele testării psihologice*. Iași: Polirom, 2010.
  4. Racu I. *Psihodiagnoza. Teste psihologice*. Chișinău: S.n. (Tipografia UPS „I. Creangă”), 2014.
  5. Zlate, M. *Introducere în psihologie*. Iași: Polirom, 2000.
  6. Ковалев, А. Г. *Психология личности*. Москва: Просвещение, 1970.
  7. Рубинштейн, С. Л. *Основы общей психологии*. В двух томах. Том II. Москва: Педагогика, 1989.
- Primit 12.09.2016





**Спецкурс «Формирование профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений» как составляющая профессиональной подготовки**  
**Special course «Formation of professional reliability of the future heads of educational institutions in the conditions» as a component of professional training**

**Визнюк В. В.**, аспирантка кафедры педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

**Summary**

The article reveals the actual problem of the professional training of future heads of educational institutions in the conditions of a magistracy. The questions of the content of an interdisciplinary special course «Formation of professional reliability of the future heads of educational institutions in the conditions» is explained.

**Key words:** head of the educational institution, professional reliability, professional training, special course.

**Аннотация**

В статье рассматривается актуальная проблема профессиональной подготовки будущих руководителей учебных заведений в условиях магистратуры. Описываются вопросы спецкурса «Формирования профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений» как составляющая профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** руководитель учебного заведения, профессиональная надежность, профессиональная подготовка, спецкурс.

В настоящее время в системе образования выдвигаются новые требования к профессиональной подготовке молодых специалистов, они заключаются прежде всего в формировании личности, которая не только хорошо владеет профессиональными знаниями и умениями, но и способна осуществлять стабильную, точную и эффективную профессиональную деятельность. Задачей высших учебных заведений, в которых готовят будущих руководителей учебных заведений, является формирование способности руководителя сочетать потребности государственного управления с современными интересами общества.

Цель данной статьи: рассмотреть спецкурс «Формирование профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений» как составляющей их профессиональной подготовки в рамках реализации педагогического условия формирования профессиональной надежности в условиях магистратуры.

В педагогических исследованиях проблема формирования профессиональной надежности специалистов рассматривается как одно из направлений их подготовки (В. Корнешук, А. Осадчук, Т. Лучанова, Г. Макаров, Я. Никифорова и другие). Современные тенденции развития системы образования способствуют тому, что будущие руководители



учебных заведений должны обладать профессиональной надежностью, и это должно быть необходимым условием эффективного процесса их профессиональной подготовки.

Справочная литература трактует термин «надежность» как свойство, качество надежного. «Надежный – который вызывает полное доверие, на которого вполне можно положиться; который соответствует своему назначению; который обеспечивает достижение цели; проверенный» [1, с. 558].

В соответствии современными требованиями, учебный процесс ориентируется на формирование образованной, гармонично развитой личности, способной к постоянному обновлению научных знаний, профессиональной мобильности и быстрой адаптации к изменениям и развитию в социально-культурной сфере, в областях техники, технологий, системах управления и организации труда в условиях рыночной экономики [2]. Следовательно, подготовка будущих руководителей учебных заведений в условиях магистратуры должна сочетать вышеуказанные личностные качества и квалификационные требования к руководителям в соответствии с занимаемой должностью.

В структуре профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений, нами выделено, три компонента: мотивационный, что включает: желание совершенствовать свою профессиональную подготовку, потребность в реализации своего творческого потенциала; интерес влияния на жизнедеятельность учебного учреждения и развитие всех участников учебно-воспитательного процесса; желание достичь успеха в профессиональной деятельности и получить общественное признание; когнитивно-операционный, объединяет: знания (методологические, теоретические, научные, профессиональные), умение (психолого-педагогические, экономико-правовые, организационно-управленческие), навыки (мыслительные, поведенческие); личностный, предполагающий наличие у руководителя учебного заведения следующих личностных качеств: лидерские качества, эмоциональная устойчивость и конфликтоустойчивость.

Таким образом, по нашему мнению, профессиональная надежность будущих руководителей учебных заведений это интегральное образование личности, которое дает возможность результативно, с необходимой точностью, стабильностью выполнять свои функциональные обязанности по руководству и организации работы персонала образовательного учреждения и состоит из мотивационных процессов, профессиональных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств.

Процесс формирования профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений осуществляется благодаря внедрению педагогических условий. Одним из выделенных



нами педагогических условий стала актуализация установки на профессиональную надежность будущих руководителей учебных заведений. Реализация данного педагогического условия осуществлялась с помощью лекционных и практических занятий спецкурса «Формирование профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений», который включал выполнение самостоятельных заданий.

Основная цель спецкурса заключалась в активации у магистрантов потребности в формировании профессиональной надежности. Во время изучения спецкурса будущие руководители осознали сущность исследуемого конструкта в профессиональной деятельности, а также он способствовал стимулированию накопления профессиональных знаний и овладение необходимыми умениями навыками в рамках профессиональной надежности.

Спецкурс включал такие формы обучения студентов: лекции, практические и семинарские занятия, на которых использовались различные методы обучения: деловые и ролевые игры, тренинг «Эффективное общение и рациональное поведение в конфликте», анализ управленческих (профессиональных) ситуаций. Было проведено дискуссии, беседы, «круглый стол», оргдиалог. Задачи самостоятельной и индивидуальной работы заключали подготовку к семинарским и практическим занятиям – анализ литературы по теме, написание рефератов, создание проекта, а также упражнения направленные на самосовершенствование профессиональных качеств будущего руководителя учебного заведения.

Лекционный курс отличался проблемным характером и был направлен на выявление сущности профессиональной надежности и ее составляющих, роли в формировании высококвалифицированного специалиста, а также определение особенностей современных требований к руководителю учебного заведения. Изучение курса лекции по каждой теме закреплялось определенной формой отчетности магистрантов на практических занятиях. Такой подход позволял осуществлять: контроль за накоплением знаний, формированием умений и навыков, а также мониторинга за процессом формирования профессиональной надежности у магистрантов.

Во время теоретической части магистрантам предлагалось прослушать следующие темы лекций:

1. Теоретико-методологические основы управленческой деятельности в учебных заведениях.
2. Надежность как фундаментальная научная категория. Сущность категорий «надежность», «профессиональная надежность».



3. Значимость педагогической надежности в профессиональной деятельности руководителей учебных заведений.

4. Современные требования к будущему руководителю учебного заведения.

5. Установка на профессиональную деятельность в учебно-воспитательном процессе ВУЗа, как условие формирования профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений.

6. Саморазвитие будущего руководителя учебного заведения как важная предпосылка надежной профессиональной деятельности.

После прослушивания первых двух лекций, магистранты задавали вопросы, которые были связаны с сущностью категорий «управление», «надежность», «профессиональная надежность», и особенность проявления профессиональной надежности в будущей профессиональной деятельности.

Первое семинарское занятие проходило в форме оргдиалога. Магистранты коллективно и заинтересованно обсуждали принципы образовательной политики Украины, выясняли как соотносятся между собой понятия «менеджмент», «управление», «руководитель».

В ходе второго семинарского занятия, которое проходило в форме круглого стола, магистранты обсуждали историю зарождения теории надежности, изучали сущность феноменов «надежность» и «профессиональная надежность», рассматривали различные научные подходы по проблеме надежности в психологии и педагогике.

На третьей лекции по теме «Значимость надежности в профессиональной деятельности руководителей учебных заведений» была предоставлена информация о сущности надежности в профессиональной деятельности. Изучение материала лекции дало возможность магистрантам делать такие выводы: «надежность является высшим критерием профессиональной пригодности специалиста», «профессиональная надежность руководителя учебного заведения есть интегральное образование личности». Приведенные утверждения, свидетельствовали, об осознании магистрантами сущности и структуры профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений.

Семинарские занятия по данной теме проходили в форме дискуссии, что настраивало магистрантов на углубленное усвоение вопросов профессиональной надежности руководителя учебного заведения и его компонентной структуры.

Во время практических занятий магистранты принимали участие в тренинге «Эффективное общение и рациональное поведение в конфликте» [3]. Упражнения данного тренинга были направлены на развитие у магистрантов навыков эффективного общения и



рационального поведения в конфликте, а также формирования у них умений управлять своим поведением в сложных и критических ситуациях будущей профессиональной деятельности.

В справочной литературе понятие «тренинг» трактуют, как тренировка, а также специальный тренировочный режим. Психологический тренинг – методика воздействия на личность с целью повышения эффективности взаимодействия человека с обществом [1, с. 1472].

Магистранты осуществляли самостоятельную работу по упражнениям тренинга. Преподаватель осуществлял контроль за их работой и давал методические рекомендации по овладению приемами эффективного общения и рационального поведения в конфликте.

После лекции «Современные требования к будущему руководителю учебного заведения», семинарское занятие проходило в форме беседы, где будущие руководители учреждений образования коллективно обсуждали современную характеристику профессионально надежного руководителя учебного заведения. Они определяли составляющие профессионально надежного специалиста, комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих надежное выполнение функциональных обязанностей руководителя учебного заведения.

На практическом занятии, которое было посвящено современным требованиям к будущему руководителю учебного заведения, магистранты анализировали управленческие (профессиональные) ситуации. Задачей управленческих ситуаций было: смоделировать будущую ситуацию; раскрыть содержание; обосновать ее ценность и сложность; описать и аргументировать принятое решение; предвидеть возможные результаты такой ситуации и можно было бы, учитывая эти результаты, решить ситуацию другим образом.

После лекции «Установка на профессиональную деятельность в учебно-воспитательном процессе ВУЗа, как условие формирования профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений», на семинарском занятии магистранты дискутировали о сущности установки на профессиональную деятельность и Я-концепции в поведении профессионала, характеризовали зависимость между установкой на профессиональную деятельность и активной учебной деятельностью студента.

На лекции «Саморазвитие будущего руководителя учебного заведения как важная предпосылка надежной профессиональной деятельности» магистрантам предлагались к прослушиванию следующие вопросы: сущность феноменов «развитие» и «саморазвитие»; механизмы и процесс саморазвития личности; особенности процесса саморазвития руководителя образовательного учреждения. Семинарское занятие по саморазвитию проходило в форме беседы, где магистранты раскрывали сущность понятий «развитие» и «саморазвитие»,



а также высказывали собственную точку зрения относительно содержания процесса саморазвития будущего руководителя учебного заведения.

После окончания спецкурса магистранты овладели: знаниями о сущности феномена «надежность», а также знаниями относительно содержания и основных компонентов профессиональной надежности руководителя учебного заведения; умениями планирования, осуществления и реализации управленческой профессиональной деятельности; навыками коммуникабельности, а также эффективного общения и рационального поведения в конфликте.

Таким образом, спецкурс «Формирование профессиональной надежности будущих руководителей учебных заведений» как составляющая профессиональной подготовки способствовал актуализации установки на профессиональную надежность будущих руководителей учебных заведений в условиях магистратуры.

#### **Литература:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)» від 03.11.1993 р. № 896 (зі змінами та доповненнями) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF/page>.
3. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. – СПб: Питер, 2000. – С. 114-120.

Primit 06.09.2016



## **Rezistențe și bariere în calea trecerii la educația incluzivă** **Difficulties and barriers to transition to inclusive education**

*Chiperi Nadejda*, dr., lector universitar, catedra Psihopedagogie specială, UPS „Ion Creangă”

### **Summary**

This article stressed the importance of overcoming obstacles and resistance from teachers and their importance to the organizational climate changes have on attitudes and move towards inclusive practices. Support this model has a high degree of applicability regarding attenuation and resistance from the community because it allows the application of this approach to the context and specific needs.

**Keywords:** special educational needs, inclusive education, resistance and lack of skills, cooperation, barriers to learning and participation.

**Rezumat:** articolul de față a subliniat semnificația depășirii obstacolelor și rezistențelor din partea cadrelor didactice și importanța pe care schimbările la nivelul climatului organizațional le au asupra atitudinii și trecerii către practicile incluzive. Modelul care susține acest demers are un mare grad de aplicabilitate și în privința atenuării rezistenței din partea comunității, deoarece permite aplicarea acestui demers la contextul și nevoile concrete.

**Cuvinte cheie:** cerințe educative speciale, educație incluzivă, rezistențe și lipse de competențe, cooperare, bariere în învățare și participare.

Reabilitarea în comunitate a persoanelor cu deficiențe este parte componentă a dezvoltării unei comunități și vizează implicarea persoanelor deficiente prin eforturile combinate ale familiilor și a membrilor comunității din care fac parte, împreună cu serviciile de sănătate, educație, profesionale și sociale, pornind de la principiile moderne impuse de noile orientări în domeniul asistenței persoanelor cu cerințe speciale și cuprinse în Rezoluția ONU nr. 48/96 din 1993 [6].

Retrospectiva asupra obiectivelor de cercetare pe care ni le-am propus este:

- analiza situației educației incluzive la nivelul instituției preșcolare din sistemul special de educație din mun. Chișinău;
- identificarea barierelor care există la nivel atitudinal și comportamental al cadrelor didactice din instituția nominalizată cu privire la trecerea către educația de tip incluziv;
- analiza nivelului de competențe la care se situează cadrele didactice din cadrul lotului experimental;
- analiza abilităților de lucru în echipă a cadrelor didactice din lotul experimental; dezvoltarea unui program de training pentru cadrele didactice din lotul experimental care să corespundă nevoilor de formare astfel identificate.

Aceste obiective au rezultat din modelul de abordare a formării continue a cadrelor didactice propus în sensul sprijinirii trecerii la educația incluzivă a instituțiilor de învățământ din Republica Moldova.



Astfel, primul obiectiv și al doilea a vizat identificarea stării generale, a climatului general de la nivelul instituției preșcolare speciale cu privire la trecerea la educația incluzivă.

Chestionarele aplicate înainte de proiectarea modulelor de training au avut rolul de a măsura variabilele dependente. Acestea au fost:

variabila dependentă 1 – competențele cadrelor didactice necesare educației incluzive.

variabila dependentă 2 – caracterul suportiv al activității de echipă din cadrul instituției preșcolare speciale.

Chestionarele din etapa pre test și post test au cuprins și întrebări generale utilizate pentru definitivarea și adaptarea modulelor de training. Întrebările respective vizau:

- Ce cursuri / programe de formare ați urmat în ultimele 12 luni pentru perfecționarea în lucrul cu copiii cu cerințe educaționale speciale?
- Câți copii cu CES sunt integrați în clasa cu care lucrați în prezent?
- Care sunt cele mai importante 3 probleme cu care vă confrunțați în timpul activităților cu copii cu CES?
- Ce așteptări aveți de la un program de training pe problema educației incluzive a copiilor cu CES?
- Ce competențe ar trebui să îmbunătățească un program de training în cazul dumneavoastră?

Datele din tabel 1.1. sunt medii obținute pentru fiecare item în parte calculate pentru cele 22 de cazuri ale etapei de pretest și 17 cazuri etapă de posttest în cazul lotului experimental / 32 cazuri lot control.

**Tabel 1.1.** Medii pentru variabilele dependente în situația de pretest și post test

	lot experimental		lot control	
	pretest	posttest	pretest	posttest
<i>Caracterul suportiv al activității de echipă</i>				
Mă documentez individual				
Discut situația cu un / mai mulți colegi cu experiență din școală				
Particip la forumuri de discuții pe internet care dezbat probleme copiilor cu CES				
Mă adresez conducerii instituției pentru a-mi sugera o soluție				
Discut problema cu alte persoane din afara instituției care pot să mă ajute				





Înțeleg și utilizez rețelele de comunicare, întreținând suficient contact cu colegii				
Ascult atent fără să judec				
Apreciez și ofer urările calde și întrețin relații amicale cu colegii				
Comunic deschis și îi încurajez pe ceilalți				
Ajut la stabilirea unor obiective de echipă clare și interesante în cadrul colectivului				
Ajut la coordonarea activităților, a informației și a muncii în echipă				
Răspund pozitiv și flexibil la feedback-ul oferit de ceilalți membri				
Utilizez modalități adecvate de a-i implica pe ceilalți membri în luarea deciziilor				
Descurajez conflictele indezirabile				
Recunosc tipurile și sursele de conflict și aplic soluții potrivite și strategii de reducere adecvate				
<i>Competențele cadrelor didactice necesare educației incluzive</i>				
Transmit informațiile către copii în mod clar și adecvat pentru ca fiecare să le înțeleagă				
Sunt atent / ă ca copil să nu se plictisească în timpul orelor				
Am relații strânse cu psihologul, logopedul sau alte persoane care mă pot ajuta				
Folosesc metode complexe de evaluare a activității copiilor				
Un copil cu CES este o provocare nu o problemă				
Sunt conștient de necesitatea de a mă autoforma și dezvolta profesional				

În etapa de posttest s-a aplicat același chestionar și s-au efectuat aceleași calcule legate de semnificația datelor. S-a mai introdus o măsură însă, calcularea testului de semnificație și între valorile din același eșantion. Cu alte cuvinte, după aplicarea chestionarului post test, am calculat dacă există diferențe semnificative între valorile obținute pe eșantioane, dar măsurate în pretest și post test. Dacă există diferențe semnificative între valoarea unui item pe eșantionul experimental față de cel de control, pentru momentul post test. nu s-a schimbat cu o probabilitate statistică semnificativă nici una din dimensiunile urmărite. Se observă de la început, din faza de pretest că mediile pentru studiul individual și cererea de sfaturi de la colegi (ceea ce reflectă climatul suportiv) sunt pe primele locuri. Mediile în faza de post test cresc, arătând o accentuare a sprijinului cerut colegilor, dar având în vedere situația



din pretest nu aveau cum să se îmbunătățească atât de radical încât să existe o situație statistic semnificativă. Ori, încă din pretest ajutorul cerut colegilor cu experiență a avut o medie de 2,12. Cu toate acestea trebuie să remarcăm o îmbunătățire a acestei valori în perioada de post test în lotul experimental, îmbunătățire mai evidentă decât în cazul lotului de control.

### **Punctele importante de rezistență pe care le-am identificat sunt:**

1. Actorii instituției preșcolare speciale nu cunosc cu exactitate ce înseamnă educația incluzivă.
2. Actorii educaționali nu cunosc modul în care le va fi afectată activitatea de muncă
3. În planul activității didactice este nevoie de noi metode / instrumente de lucru.

Aceste rezistențe sau bariere în calea trecerii la educația incluzivă au fost deduse și au constituit un punct de plecare în argumentarea modelului de abordare complementară am putea spune a formării profesionale continue a cadrelor didactice. În acest timp am avut o abordare mai largă care a luat în considerare de cadrele didactice. Modelul formării continue interne, am argumentat noi, este benefic deoarece se bazează pe:

- o diagnoză a problemelor exacte cu care se confruntă un câmp educațional specific;
- posibilitatea de a acționa pe mai multe planuri în funcție de necesitățile exacte – atât la nivel formativ cât și la nivel informativ;
- programele de training pot fi alcătuite în concordanță cu nevoile identificate, în sistem modular, astfel încât să poate fi utilizate procesual, adaptat posibilităților cadrelor didactice vizate;
- diagnoza va permite adaptarea conținutului și din punct de vedere al dificultății și a nivelului la care trebuie abordate problemele, astfel încât eficacitatea stagiilor de training să fie maximă.

Astfel, planul de formare continuă internă se realizează pe baza acestei diagnoze, în format modular, adecvat nevoilor determinate, și acționează:

- *la nivel de informare* – prin depășirea barierelor legate de necunoașterea exactă a ceea ce presupune educația incluzivă
- *la nivel de formare* – prin trainingul care se adresează dezvoltării acelor competențe care sunt necesare pe de o parte creșterii eficacității activității didactice dar pe de altă parte și pentru dezvoltarea climatului psihologic necesar facilitării și susținerii trecerii la educație incluzivă [3, 7, 8].

Acest aspect a fost adresat prin analiza datelor statistice, obținute prin intermediul anchetei de teren pe care am proiectat-o. Datele obținute oferă următorul tablou:

- se remarcă o creștere graduală a integrării preșcolărilor mari cu CES din instituția preșcolară specială în clasa întâi în școlile generale. Cu toate acestea pare a exista un climat mai puțin favorabil față de acest proces;



- problemele care au fost surprinse se referă la rezistență față de acest proces din partea cadrelor didactice, a părinților, a copiilor fără CES și în final cu afectarea dorinței de integrare a copiilor cu CES – s-au raportat cazuri în care acești copii au cerut să se întoarcă în școlile speciale;
- s-a remarcat o slabă cunoaștere a ceea ce implică integrarea în școlile de masă a copiilor cu CES din partea cadrelor didactice;
- gradul de cunoaștere a problematicei practice a educației incluzive influențează gradul în care cadrele didactice se relaționează și o percep – cum este de așteptat necunoașterea induce frică de necunoscut și sentimente / atitudini de respingere și rezistență.
- După cum arată datele obținute cadrele didactice consideră într-o majoritate covârșitoare (peste 74%) că integrarea copiilor cu CES creează situații problematice pentru ceilalți elevi. Urmând aceste răspunsuri putem face două concluzii:
  - o pe de o parte integrarea în sine creează o situație nouă care trebuie adresată și de către ceilalți copii din colectiv, care trebuie să îi accepte în mijlocul lor, și mai ales să accepte o schimbare de abordare pedagogică a lucrului didactic;
  - o pe de altă parte se poate interpreta că aceste probleme există în sine – deci nu sunt datorate doar modului în care copiii percep noul context, ci sunt probleme care derivă din simpla prezență a copilului cu CES.
- Cu toate acestea, din răspunsurile coroborate la aceste întrebări rezultă că efectul pozitiv pe care integrarea îl are asupra copiilor cu CES este perceput a avea ca și cost o serie de efecte negative asupra copiilor fără deficiențe, care, de asemenea, sunt percepuți a nu oferi un mediu tocmai propice unei integrări fără probleme;
- cadrele didactice, mai ales cele care nu au avut contact / experiență practică în lucrul cu copii cu CES se recunosc nepregătite (sau la nivel de autoevaluare așa se consideră) în ipostaza de a lucra în condițiile educației incluzive;
- din punctul lor de vedere comunitatea nu se află la un nivel de pregătire atitudinală și pedagogică care să permită o integrare fără probleme a copiilor cu CES;
- sunt percepute diverse bariere care ar exista în calea trecerii la educația incluzivă, atât pentru ei ca și cadre didactice, cât și din partea părinților sau a copiilor fără dizabilități;
- această viziune plină de obstacole nu înseamnă că îi descurajează pe respondenți, care din contra, consideră că merită să facă un efort pentru a se putea ocupa de o grupă unde să fie integrați copii cu CES deoarece aceasta ar fi o sursă de satisfacții profesionale;
- cu toate acestea, făcând un fel de sinteză a obstacolelor percepute (legate de sine, de mediul școlar și de actorii implicați), respondenții apreciază că este nevoie de specialiști, persoane pregătite în



domeniu, care să poate să abordeze aceste situații. Lucru care este de altfel cât se poate de logic, și care evidențiază o atitudine rațional pragmatică a respondenților față de procesul de tranziție la educația incluzivă.

Am subliniat deja care au fost limitele de abordare metodologică a măsurărilor efectelor acestui stadiu de formare asupra câmpului școlar așa încât nu mai insistăm. Cu toate acestea putem spune că și aceste limite au avut un efect pozitiv asupra modelului propus. Ele ne-au permis să avem acel feedback de care orice model pilot are nevoie pentru realizarea unui model îmbunătățit. Cu alte cuvinte acest proces pe care l-am parcurs a dovedit că este o direcție care are un mare potențial pentru teoreticienii dar și pentru practicienii acestui domeniu.

Schimbările referitoare la cei care studiază și la mediul de predare și instruire fac necesară reorganizarea proceselor de învățare. Principalele aspecte ale acestor schimbări sunt:

creșterea cerințelor formale pentru profesori în vederea adaptării modalității de predare și instruire la diversitatea socială, culturală și etnică a nevoilor subiecților instruirii și la componența eterogenă a copiilor cu CES; cadrele didactice sunt din ce în ce mai mult cei care organizează mediul de învățare și facilitează procesele de învățare, recurgând mai mult la modalități de a învăța pe bază de cooperare; aceștia lucrează din ce în ce mai mult ca membrii unei echipe; incluziunea educațională funcționează din ce în ce mai mult ca un mediu de învățare deschis, în care toți nu mai lucrează doar cu colegii din imediata lor apropiere, ci trebuie să colaboreze de asemenea cu restul comunității, familiile, partenerii sociali și colegi din alte instituții, din țara lor sau din afară. Propunem modalități de lucru restructurate [1, 4, 5]:

- Abordarea diversității sociale, culturale a celor care studiază
- Organizarea mediului de învățare și facilitarea proceselor de învățare
- Lucrul în echipă cu cadrele didactice și alți specialiști implicați în procesul de învățare al aceluiași grup
- Colaborarea cu părinții și alți parteneri sociali
- Integrarea tehnologiilor de informație și comunicare în situațiile formale de învățare și în toate practicile profesionale
- Putem afirma cinci arii de schimbare în ceea ce privește rolul cadrului didactic, și competențele pe care aceștia trebuie să le dezvolte pe parcursul carierei didactice:
  - Promovarea noilor rezultate ale procesului de învățare
  - Restructurarea activităților didactice
  - Activitățile extracurriculare, în cadrul instituției educaționale, împreună cu membrii comunității și partenerii sociali



- Integrarea tehnologiilor de informație și comunicare în situațiile formale de învățare
- Creșterea nivelului de profesionalizare și a responsabilității personale pentru dezvoltarea profesională.

Schimbarea rolurilor cadrelor didactice duce la necesitatea schimbării educației acestora [1, 3]. Practicile novatoare în domeniul politicilor sunt acelea care urmăresc să asigure condițiile care îi sprijină în mod adecvat pe formatori pentru a răspunde provocărilor societății cunoașterii, inclusiv prin pregătirea inițială și la locul de muncă, în perspectiva învățării permanente. Scopul social și politic al acestor practici este de a le permite cadrelor didactice să răspundă schimbării rolului lor în procesul de instruire. Tendința către autonomizarea școlilor aduce după sine o mai mare responsabilitate a instituțiilor educative față de modul în care se realizează formarea copiilor și deci o mai mare responsabilitate față de rezultatele obținute. Aceste rezultate sunt urmare directă a modului în care se face instruirea și deci rezultă o mai mare responsabilitate și față de procesul de formare continuă a cadrelor didactice, formare care să le permită adaptarea la necesitățile concrete ale copiilor și obținerea unor rezultate adecvate. Importanța acestui demers trebuie privită de altfel în termeni mult mai largi. Tematica a fost focusată pe copii cu CES, copii cu deficiențe vizuale în contextul trecerii către o instituție de tip integrativ. Dar, la nivel de o mai mare generalitate, acest discurs se subordonează discursului mai generos al acceptării diversității, a respectului față de toate formele de manifestare a naturii umane, și al creării la nivelul instituțiilor educaționale a unui mediu care să promoveze aceste idealuri. În acest context mai larg este evidentă transformarea mai subtilă, dar absolut necesară a instituției preșcolare, ca o instituție deschisă, în care toți actorii au parte de respectul cuvenit și de sprijinul necesar pentru dezvoltarea personală, fie că este vorba de cadre didactice sau de copii. Este un semnal de alarmă episoade ca transferul unor copii în alte grupe doar pentru că s-a încercat integrarea unui copil cu CES: este un semnal de alarmă care atenționează că la nivelul câmpului educativ al comunității în general trecerea la un alt sistem ideologic și de valori este nu foarte bine înțeleasă.

**Concluzii:** schimbarea de esență pe care educația incluzivă o presupune implică un efort mai mare decât simpla amenajare a instituției preșcolare și dotare cu materiale și cu personal de specialitate. Este o schimbare care trebuie să vizeze și:

- climatul psihologic – care trebuie să ofere sprijin actorilor educaționali, sprijin pentru a înțelege, a se perfecționa în sensul diversității și a accepta această diversitate
- comunitatea – este deficitar modul în care se adresează și temerile / rezistențele comunității. O cultură a diversității nu poate fi impusă, ea trebuie acceptată de toți membrii comunității. Efortul unic al instituției preșcolare pentru a impune acest model, care este în final un model de relaționare cu ceilalți membri ai societății, nu se poate face în afara sprijinului comunității de părinți de exemplu, sau



al organismelor și instituțiilor locale. Toate aceste argumente ne arată și ne conduc către a afirma necesitatea unor modalități informative și formative care să adreseze aceste aspecte: pe de o parte cadrele didactice trebuie să înțeleagă, să accepte și să promoveze prin exemplul personal principiile școlii pentru diversitate

- la nivelul instituțiilor educaționale trebuie să se implementeze o politică de analiză și reflexie asupra problemelor și obstacolelor care există în calea implementării educației incluzive, politică care să se regăsească și să susțină planul teoretic de implementare a strategiilor generale;

### **Bibliografie:**

1. Buica C. Principiul normalizării. Formarea atitudinilor pozitive ale personalului didactic privind integrarea copiilor în dificultate. În: Integrarea școlară a copilului în dificultate / cu nevoi speciale: ghid pentru directorul de școală. București, CRIPS / RENINCO / FSLI, 2002
2. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, Iași, 2001
3. Ionescu M., Bocoș M. Reforma și inovația în învățământ în Studii de pedagogie. Omagiu profesorului Dumitru Salade. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca, 2000
4. Marcu V., Filimon L. (coord). Psihopedagogie pentru formarea profesorilor. Editura Universității din Oradea, Oradea, 2003
5. Popescu – Butucea M. Redimensionarea competențelor cadrului didactic în școala incluzivă, material prezentat la Simpozionul Național „De la școala incluzivă, la comunitatea incluzivă”, organizat de C.C.D. Timișoara, 2003
6. Vrasmas E. Școala pentru toți În: Integrarea școlară a copilului în dificultate/cu nevoi speciale, Ghid pentru directorul de școală. București, CRIPS/RENINCO FSLI. 2003
7. Vărăjmaș T., Daunt P., Mușu I. Integrarea în comunitate a copiilor cu C.E.S. Editată cu sprinlinul Reprezentanței speciale a UNICEF în România, 1996
8. West M. A. Lucrul în echipă – lecții practice. Editura Polirom, Iași, 2005

Primit 12.09.2016



**Психолого-педагогические особенности подготовки медиаторов:  
сравнительный анализ**

**Psycho-pedagogical peculiarities of mediator`s training: comparative analysis**

*Olena Urusova*, certified mediator of Ukrainian Mediation Center (Kyiv-Mohyla Business School [kmbs]), Ukraine

**Summary**

The article deals with psychological and pedagogical features of Ukrainian and foreign training programs for mediators. The comparative analysis allowed to determine that the training programs for future mediators are focused on the development of practical skills using interactive forms of learning, however they need to be improved in terms of establishment of professional self-identity, as well as a deeper self-reflection and self-knowledge of the participants. It was determined that the existing best practice of training programs for mediators may be used while developing the program of generation of psychological readiness of the future mediators for professional activities.

**Key words:** psychological and pedagogical peculiarities, training program, active and interactive forms of interaction, comparative analysis, interpersonal interaction "teacher-student".

**Аннотация**

В статье раскрыты психолого-педагогические особенности украинских и зарубежных программ подготовки медиаторов. В ходе сравнительного анализа установлено, что программы подготовки будущих медиаторов ориентированы на развитие практических навыков с применением интерактивных форм обучения, при этом в западной практике уже создана определенная система непрерывного обучения таких специалистов, которую необходимо сформировать и в Украине.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические особенности, программа подготовки, активные и интерактивные формы взаимодействия, компаративный анализ, межличностное взаимодействие «учитель-ученик».

**Problem definition in general terms.** The exacerbation of crisis in the social and political life of Ukraine, which is typical for the current situation, has caused a new wave of interest in the mediation as the newest tool of social and communicative dialogue.

An increased demand for skilled mediators on the part of the Ukrainian society requires new high-quality professional training programs for mediators to be created, which consider modern innovative training technologies, as well as a deep psychological analysis of their professional activities.

On the other hand, the analysis of the research of psychological and pedagogical fundamentals of the existing (both Ukrainian and foreign) training programs for mediators and the adaptation of the best practices to the Ukrainian reality will allow to determine the strengths and the weaknesses in the training of future mediators, as well as to take them into account when further developing the unique program of generating the psychological readiness of the mediators for professional activities.

In this context it is worth mentioning Mr. Kenneth Cloke, the professor of the Law School of Pepperdine University (USA), a mediator and founder of the charity organization "Mediators Without



Borders", who notes that the right approach to training of mediators is especially important at the stage of establishment and development of this young science, otherwise, the "wrong actions of a low skilled mediator may not only lead to failure of a particular procedure, but also make a false public impression and sometimes even bring discredit to the whole institution" [4; 15].

From the perspective of the European integration processes and democratization of the Ukrainian society, the implementation of training programs for mediators is required today by the high school as well. Development of the mediation competency will allow increasing the skill level of lawyers, social workers, schoolteachers, future diplomats. This will definitely positively influence the level of services they provide.

The main condition for further implementation of effective mediation technologies into Ukrainian society is the investigation of psychological and pedagogical fundamentals and laws of development of high-quality training programs for mediators including modern innovative training technologies and advanced western experience.

**The objective of the article** is to proceed with a comparative analysis of the psychological and pedagogical features of Ukrainian and foreign training programs for future mediators; the results thereof may be used when drawing up future programs of such kind.

**Review of recent research and publications.** The research of the problems of training mediators dates back to the 70-s of the XIX century. The buildup of the ideology of mediation training has been significantly influenced by the dynamic model of "professional development" of the Americans Lang M. and Taylor A., where the authors have provided the integration of science and practice into the further development of the mediator in terms of continuous professional training [11]. The contribution of the following Americans: Isenhard M., Spangle M., Ch. Moore, Lund M., Canadians: Picard C., Beer J., Stief E., Austrians: Mehta G., Ruckert K., Duss-Von Werdt J., Brit Richbell D. and many others' into the development of the aforesaid topic should be specified as well.

The following modern Ukrainian scientists deal with the establishment of professional training for mediators: N. Haiduk, A. Girnyk, N. Grishyna, O. Demidovich, G.Yeremenko, V. Zamnius, V. Zemlyanskaya, R. Koval, B. Leko, A. Cherepukhina etc.

**Statement of the main material.** The modern Ukrainian science of psychology considers the psychological structure of training activities as a reflexive control of student's activities (i.e. training) on the part of the teacher. The central core of such a reflexive control in the system "teacher-student" appears the task to "make the student become an active participant in his/her own activities, as well as to develop the self-management ability with respect to his/her own learning." [10; 95].





In fact, the point of issue is that the modern programs of professional training of a new generation specialists, first of all, modern methods of training adults, must provide the solution of educational and cognitive tasks on the basis of a creative interaction of a teacher and a student in the "subject-to-subject" interaction system. The recipient of information (student) in such a system shall be considered as an active party that influences the creation and transfer of information him-/herself. The point of such interaction is the exchange of information, transfer of social experience, creation of conditions for the development of students' motivation to study and to improve their creative potential.

We can observe this approach to the psychological structure of the training activities in the Ukrainian and foreign training programs for mediators. Certainly, the educational training in mediation has its differences in each country, taking into account the socio-economic environment, where the mediation is being developed as an institution. Thereat we shall briefly stop on the general features of each separate approach to training activities in the Ukrainian and foreign practices of mediation.

It should be noted that in most countries, the government does not directly regulate the mediation, but does so through the accredited professional institutions (e.g., The Netherlands Mediation Institute, Bundesverband Mediation e.V., Civil Mediation Council, which combines over 90 professional institutions in the UK, etc.). The main functional direction of such associations is the professional development of mediation, maintenance of registers of mediation and accreditation of institutions providing educational services in this area.

For example, the regulatory authority in the Netherlands – Netherlands Mediation Institute – has certified 13 training programs, however, they all have different content, duration and cost; furthermore, there are no uniform standards to determine the quality of services provided. The average duration of training is 48 hours.

Besides the short-term training courses, the overall western practice (Austria, Australia, the UK, Spain, Canada, Germany, Poland, the USA, etc.) also offers the higher education system in mediation – bachelor's, master's programs, skill-development training (from 6 months to 1 year), as well as research and practice activities. Higher education in the field of mediation comes with the system of organizational psychological and pedagogical components, such as internship, job training, presentation of graduation thesis, as well as a mandatory psychological support of the trainee.

Except for Ukraine, within the recent five years, mediation was legalized in all countries of the former Soviet Union (the Republic of Belarus, Georgia, the Republic of Kazakhstan, the Russian Federation, etc.); in the most countries it provides for a certain standardization of professional training programs for specialists.



For example, the Typical Russian training program for mediators, approved by the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No 187 dated on 14.02.2011, contains three comprehensive training programs - (1) basic studies, (2) advanced level, (3) training course for coaches in mediation, which is mandatory for all providers of this service [8]. Each program further includes an examination of the result of training, as well as certification. Mediation programs have been included into the training course for lawyers in some higher education institutions of the Russian Federation.

Today, the procedure of training of mediators and the requirements for training programs in the Republic of Belarus have been determined by the Regulation of the Ministry of Justice "About some questions in the field of training in mediation". Not less than 140 hours of additional training have been specified for students with legal education, and not less than 170 hours – for persons with higher education in other fields.

The Mediation Community in Ukraine is represented today by experts in mediation of different level and quality of training. The analysis of the existing information from the official websites of the leading Ukrainian centers for training of mediators clearly shows a different duration of basic skills programs for mediators, as well as their different contents [2; 35]. Professional training programs for coaches and supervisors in mediation are not represented at the Ukrainian market.

Taking into account the cross-disciplinary nature of mediation, its novelty for the Ukrainian society and the lack of legalization thereof, people of different ages and occupations consider obtaining mediation skills as an additional training, personal enrichment and development of new knowledge, which are effective not only in professional occupation, but in personal life space as well.

There are some single cases when mediation was introduced in Ukrainian university programs. It is worth mentioning the uniquely designed model of N. Haiduk and A. Zhuravskyy (2001) for training students in the field of "Social work" for further mediation activities, which was developed at the National University "Lviv Polytechnic" together with the Faculty of Social Work of the University of Manitoba, Winnipeg (Canada) [3]. The psychological and pedagogical components of development of professional competence of social workers in the field of mediation have been determined in the aforesaid model.

Comparative analysis of training programs for mediators clearly shows that the specifics of psychology of training adults are taken into account in each of those. S.D. Maksimenko, an outstanding Ukrainian psychologist, has noted that the main effect of training adults is the generalization and systematization of their practical knowledge, development of mental (in particular, professional) flexibility, presentation of "not functional, but conceptual development, which enriches



and deepens their ideas and concepts about social realm for further establishment of values, conceptual innovations and individual ideals to enrich own life concept and learning the technologies for its practical implementation" [5; 12].

It should be taken into account that an effective training for adults is only possible when the methods of group analysis, training tasks, in particular of analytical and constructive nature are used, as well as modeling of educational situations using imitation, operational and personal-role-playing games [5; 13].

That is why Ukrainian and foreign training programs for future mediators are focused on practical skills. The practical part of the training makes around 70% of the total course time. Active (interaction "teacher-student") and interactive forms of teamwork are applied in the training programs for mediators. Interactive teaching session (the interaction between the teacher and the student shall be strengthened by interaction directly between the students) shall be held in a small group of students (up to 12 persons), with a further division into smaller groups (up to 4 persons) for role-playing games and the feedback provided from the teacher to the students.

Group training, simulation and supervision are the most popular interactive forms of teamwork; job training, brainstorming, intervision, video lessons (e.g., demonstration of educational films with further analysis of mediation tools and skills), work in dynamic groups (with constantly changing members), educational games, discussions, presentations, exercising are used as well.

In addition, the western practice program provides for a certain number of hours for self-study: formal meetings with colleagues aimed at cooperative mediation practice in case studies and further discussion thereof. There is a special form where the number of hours and the names of the skill training group members are specified; this shall further be taken into account during assessment procedure.

In such a way, the educational activities while implementing the training programs for mediators provide various types of direct communication, which is understood as "interaction between the parties involved into communication relations, when the parties directly take each other, establish contacts and use all available means therefor» [6; 84], such as:

- interpersonal – are typical for a group of students having primary communication and interacting with each other (for example, students while self-study or supervision)
- person-to group – are typical in case of interaction of a group of students with a teacher (observed during lectures or group training);
- intergroup – are typical in case of interaction of two or more people, each of whom is either trying to achieve his/her own goals or to reach agreement on a specific issue. It is important that



each person of intergroup interaction is in this case a carrier of a group opinion and expresses its interests (while simulation, work in dynamic groups, etc.).

Structural form of the programs is an important psychological and pedagogical key feature thereof: the western practice prefers training mediators in groups by professional learning and skills.

A special attention in the western training programs is given to the requirement to arrange at least one real case study during the supervisory practice. As noted in a typical training program of the College of Mediators, Manchester, the United Kingdom «a simulated meeting is unlikely to provide opportunity for a real life experience» [12; 3]. Individual search for the first client and availability of own real mediation cases during the training period make an important stage in the development of psychological readiness of the trainee to the future professional activity. The trainee obtains the diploma, having a clear idea about the full cycle of mediation system (from searching for clients to settlement principles).

Unlike Western versions, the training programs for mediators in the post-Soviet space, including in Ukraine, are based on studying the algorithm of actions at each stage of the mediation process and a gradual transition from the primary stage to completion. The teacher tries to transmit to the students a specific sequence of actions that must be followed during the mediation process.

It is difficult not to agree with the Russian researcher A.N. Azarnova that using such a method for training specialists provides "only a snapshot of his/her activities "from above" [1; 2], as it does not provide the opportunity to capture the whole variety of colors of psychological mechanisms and features of establishing interpersonal relationships, it also does not provide any analysis of inner mental state and psychological readiness of process participants.

Considering all of the above, we can state that both Ukrainian and foreign training programs for future mediators are full of techniques and tools to develop the skills of the future mediator. However, it is significant that the students stand for strengthening the reflexive-and-psychological approach to educational activities, such as training in action, self-discovery, group reflection, coaching, and feedback. The results of the online survey held in 2015 among 113 experienced mediators from different countries (Australia, Bulgaria, Hong Kong, Israel, India, Spain, China, Holland, Singapore, Slovenia) demonstrated that the respondents believed it was important not only to obtain techniques and methods of mediation process during the training, but also interpersonal skills, observing professional activities of experienced mediators, permanent feedback from the supervisor or coach, extension of reflection of their own feelings [9; 60], which would allow to provide the basis for establishing the psychological readiness of the mediator for further professional activities.



Analyzing the western experience of professional training of mediators on the basis of the methodology and techniques of the leading Austrian company ARGE Bildungsmanagement (that has been implementing the training programs for mediators in Europe since 1999), the Russian researcher G.F. Pokhmelkina notes that an effective system of training of mediators is based on the practical learning of mediation model, is practice-oriented and based on "the experience of self-discovery with a focus on understanding of own culture dealing with conflicts, training of actions in role-playing games and reflexive support of these processes in supervisions" [7; 714]. A special attention is paid at that to the establishment of professional identity of the mediator, i.e. practicing neutrality skills in dealing with the parties, the balance between own mental state and automatic practicing of techniques, etc.

Certainly, it is necessary to consider all of the aspects above while developing own program of establishing psychological readiness of the future mediators for professional activities. However it should be noted that it is not enough to copy the experience of western colleagues only; foreign programs "may determine the direction of improving professional training of similar specialists in Ukraine" [3; 6], but they require national specific nature and the needs of modern reality to be considered and to be corrected afterwards.

**Conclusions and prospects for further research.** Today, the professional education in the aforesaid field should be aimed at creating conditions for and the establishment of professional identity of a young mediator, as well as professional culture and understanding exactly of those elements, which make mediation be a separate branch of science.

For this purpose, the system of continuous training for mediators has been established in the western practice today, which provides for the introduction of a full range of educational work – from standard training programs to solidifying and practicing the skills obtained in the course of case simulations.

However, the comparative analysis of Ukrainian and foreign training programs for future mediators shows that lack of attention is paid in particular to the establishment of the reflective-psychological approach to educational activities (training in action, self-knowledge, group reflection, coaching, constant feedback, etc.) that directly affects the establishment of psychological readiness of future mediators for professional activities.

Unfortunately, the length of the article does not allow showing all the results of the comparative analysis of the existing professional training programs for mediators; but development of author's program of formation of psychological readiness of the future mediators to further professional activities may be the prospect of further research.



## REFERENCES

1. Azarnova, A.N. (2012). O nekotoryh principah sozdaniya treningovyh programm podgotovki mediatorov [Some principles of mediator training program`s design]. Vestnik Rossijskogo novogo universiteta – Vestnik of Russian New University, 1, 70–72. Retrieved from: <http://vestnik-rosnou.ru/node/242> [in Russian].
2. Volobueva, O. F., & Urusova, O.G. (2015). Social'no-psihologichnij aspekt perspektivi uprovadzheniya mediacii v Ukraïni [Social and psychological aspects of the introduction of mediation in Ukraine]. Zbirnik naukovih prac' Nacional'noï akademii Derzhavnoï prikordonnoï sluzhbi Ukraïni. Seriya: psihologichni nauki – Collection of proceedings of the National Academy of State Border Service of Ukraine. Series: psychological science, 2, 29-40 [in Ukrainian].
3. Gajduk, N. M. (2004). Profesijna pidgotovka social'nih pracivnikov do zdijsnennya poserednictva (na materialah SSHA i Kanadi) : dis... kand. ped. nauk [Vocational training social workers to mediation (based on USA and Canada)]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Klok, K. (2011). Psihologicheskij portret mediacii [Psychological portrait of mediation]. Mediacija i pravo: posrednichestvo i primirenje – Mediation and law: mediation and conciliation, 2 (20), 12-24 [in Russian].
5. Maksimenko, S.D. & Zabroc'kij, M.M. (2005). Tekhnologiya spilkuvannya (komunikativna kompetentnist' uchitelya: sutnist' i shlyahi formuvannya) [The technology of communication (communicative competence of the teacher: the nature and ways of formation)]. Kyiv: Glavnik [in Ukrainian].
6. Maksimenko, S.D., & Solovienko, V.O. (2000). Zagal'na psihologija: Navch. Posibnik [General psychology: manual]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
7. Pohmelkina, G.F. (2011). Osvoenie pozicii mediatora v special'noj sisteme professional'noj podgotovki [Mastering mediator position in a special system of vocational training]. Zbirnik naukovih prac' K-PNU imeni Ivana Ogienka «Problemi suchasnoï psihologii», Institutu psihologii im.G.S.Kostyuka NAPN Ukraïni. Kyiv, 11, 708-717 [in Russian].
8. Ob utverzhdenii programmy podgotovki mediatorov: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii № 187 ot 14.02.2011g. [Approval of the mediators training program: Order of Russian Federation Ministry of Education and Science № 187 still 14.02.2011] - Rossijskaya gazeta №60 (23.03.2011g.) – Retrieved from: <http://rg.ru/2011/03/23/mediacia-dok.html>
9. Persell, SH. & Zhanes, M. (2015). O mediatorah i mediacii: global'nyj obzor [About mediators and mediation: a global overview]. Mediacija i pravo: posrednichestvo i primirenje – Mediation and law: mediation and conciliation, 2(36), 56–64 [in Russian].
10. Shcherban, T.D. (2004). Psihologiya navchal'nogo spilkuvannya: monografii [Psychology of educational communication: Monograph]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
11. Lang, M. & Taylor, A. (2000). The making of a mediator: Developing artistry in practice. San Francisco: Jossey-Bass Inc [in English].
12. Mediator Competence: the Standards and Assessment Pack (Collage of Mediators, Manchester UK) Retrieved from <http://www.collegeofmediators.co.uk/Become%20a%20Member%20downloads?q=node/35> [in English]  
Primit 06.09.2016



## Leadership, coeziune și gândire de grup Leadership, cohesion and groupthink

*Iurchevici Iulia*, dr., conf. univ.

Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”; ULIM

### Summary

The Groupthink Phenomenon refers to the tendency of the members of a group to reach solidarity and cohesion, the trend that makes to bypass any questions which would lead to disputes. In such cases, if the members expect counter-arguments regarding a certain issue, they avoid to raise the matter. If it is believed that a question cannot be answered – it isn't asked. Originally, Janis the author of the term, explains this process through the environment that has been established within groups that are in the leading position, but later, puts a strong emphasis towards the tendency to maintain the unanimity of the decision of the group. As preceding conditions of this decision-making process are listed the following: the high cohesion of the group, its isolation from other external sources of information, the lack of an impartial leadership, lack of appropriate legal framework and procedures in the decision - making process, and also "homogeneity of members, background and their ideology". The Groupthink is manifested by: Illusion of Invulnerability, Collective Rationalization, Illusion of morality, Out – Group Stereotypes, Strong pressures towards conformism, Self – Censorship, Illusions of unanimity, and the presence of "Mind Guards". In order to understand the decisions of a group, it is important that some analysis of Groupthink to be done, because in this way, can be controlled or eliminated the communicational distortion that occurs at a time among members forming these groups.

**Key words:** Self – Censorship; Cohesion; Conformism; Groupthink; Illusion of morality; Invulnerability; Leadership; Mind guards; Collective Rationalization; Unanimous group decision.

### Rezumat

Fenomenul gândirii de grup (*groupthink*) se referă la tendința membrilor grupului de a ajunge la solidaritate și coeziune, tendință care face să ocolească orice chestiuni care ar conduce la dispute. În astfel de cazuri, dacă membrii anticipează contra-argumente cu privire la o anumită problemă, ei evită să ridice problema respectivă. Dacă cred că nu se poate răspunde la o întrebare – nu o pun. Inițial Janis, autorul termenului, explica acest proces prin atmosfera care s-a creat în cadrul grupurilor aflate la conducere, însă mai târziu, plasează accentul spre tendința de a menține unanimitatea deciziei grupului. Ca și condiții antecedente acestui proces decizional sunt enumerate: coeziunea înaltă a grupului, izolarea acestuia de alte surse de informații exterioare, lipsa unui leadership imparțial, lipsa unor norme și proceduri adecvate procesului decizional dar și omogenitatea membrilor, background-ul și ideologia acestora. Gândirea de grup se manifestă prin: iluzia de invulnerabilitate, raționalizarea colectivă, iluzia moralității, stereotipuri asupra out-group-ului, presiuni puternice spre conformism, autocenzurare, unanimitatea aparentă, prezența „paznicilor minții” (mindguards). Pentru a înțelege deciziile de grup este important să se facă analiza gândirii de grup întrucât, în acest fel, pot fi controlate sau eliminate distorsiunile de ordin comunicațional care apar, la un moment dat, printre membrii care formează aceste grupuri.

**Cuvinte-cheie:** autocenzurare, coeziune, conformism, gândire de grup, iluzia moralității, invulnerabilitate, leadership, mindguards, raționalizare colectivă, unanimitatea deciziei grupului.

Termenul de „gândire de grup” (*groupthink*) a fost introdus în literatură de specialitate de către psihologul american, profesor universitar, Irving Lester Janis (1918 - 1990), care a studiat toată viața structura grupului, leadershipul, stresul și conflictul de grup, precum și schimbarea de atitudine. Fenomenul gândirii de grup a devenit „popular” în rândul comunității științifice și nu numai, deoarece,



la doar trei ani de la „lansarea” lui, în 1975, apărea în Webster’s New Collegiate Dictionary, conceptul fiind definit drept „conformarea la valorile și normele etice ale grupului” [4]. Cercetând istoria politică de dată recentă a SUA, Janis a observat că au existat situații în care grupuri de politicieni abili și experți au luat decizii ce au condus la eșecuri răsunătoare, cum ar fi: dezastrul militar de la Pearl Harbour, hotărarea presedintelui american Truman de a invada Coreea de Nord, în anul 1956; escaladarea războiului din Vietnam în perioada 1964-1965, conflictul dintre SUA și Cuba din 1961. Aceste situații, deși diferite ca realizare în timp și ca conținut, au fost consecințe ale deciziilor de grup [2].

Situații similare au existat și în fosta URSS. Așa cum trupele militare americane din Hawai nu au fost pregătite să țină piept atacului japonez, nici fosta URSS nu a fost pregătită împotriva invaziei trupelor germane asupra teritoriului său. Dacă în primul caz pierderile au fost de ordinul miilor de militari, atunci în cel de al doilea caz pierderile au fost de ordinul milioaneilor de civili și militari. La fel se poate face o paralelă între evenimentele din Cuba și Vietnam, iar mai recent Kosovo și Iran și evenimentele din Ungaria din 1956, Cehoslovacia din 1968, Afganistan sau Cecenia și Ingușetia, ultimele fiind consecințe ale politicii Rusiei. Necăutând la similaritatea și paralelismul proceselor din istoria Americii, URSS sau a Rusiei, între acestea există și anumite diferențe. Esențial în acest caz este faptul că, cercetătorii americani au avut posibilitatea să cerceteze documentele, să analizeze evenimentele și să tragă concluzii corespunzătoare, fapt despre care ne vorbește și lucrarea lui Janis, iar cercetătorii sovietici sau ruși au fost și sunt privați de această posibilitate fiind mereu dezinformați [10, p.517-518].

Prin numeroasele sale studii referitoare la deciziile politice majore luate la nivel înalt de diferite grupuri cu drept de decizie din staff-ul președinților americani, *Irving L. Janis* a evidențiat felul în care apare, se manifestă, și cum se poate contracara gândirea de grup. În cartea sa *Victims of Groupthink* (1972), *Janis* a considerat că ceea ce s-a întâmplat în situațiile amintite mai sus ilustrează deteriorarea procesului de luarea a deciziei, pe care el la numit-o **gândire de grup**. Inițial Janis explica acest proces prin atmosfera care s-a creat în cadrul grupurilor aflate la conducere. *Groupthink* se referă la tendința membrilor grupului de a ajunge la solidaritate și coeziune, tendință care face să ocolească orice chestiuni care ar conduce la dispute. În astfel de cazuri, dacă membrii anticipează contra-argumente cu privire la o anumită problemă, el evită să ridice problema respectivă. Dacă cred că nu se poate răspunde la o întrebare – nu o pun. Mai târziu, autorul plasează accentul spre tendința de a menține unanimitatea deciziei grupului [7, p. 153-154].

Cercetările lui Janis dar și a altor specialiști în domeniu (de exemplu, G. Moorhead și J.R. Montanari, 1986; Șt. Boncu, 1999) atrag atenția asupra **condițiilor antecedente** care pot conduce la





apariția acestui fenomen distructiv care, după cum consideră Janis, poate apărea în orice grup (familie, prieteni, colegi). Aceste condiții se referă la:

⇒ *Coeziunea grupului*, considerată de cercetător factorul cel mai important. Coeziunea joacă în general, un rol pozitiv, stabilind legături de simpatie și atracție între membri. O altă definiție se referă la măsura în care membrii doresc să rămână în grup. Astfel, cel mai coeziv grup va fi acel care va prezenta atractivitate pentru membrii săi, aceștia fiind cointeresați în păstrarea statutului lor și a longevității grupului. În astfel de grupuri domnește unanimitatea, spiritul de „noi”. Membrii grupurilor coezive își pierd individualitatea convingerilor lor, aderând la părerea majorității, fiind convinși că o fac în numele unor scopuri mărețe: păstrarea armoniei, menținerea relațiilor binevoitoare, evitarea divergențelor. Astfel, membrii grupului nu numai demonstrează loialitate față de normele stabilite, dar și le percep sincer ca fiind cele mai bune și cele mai corecte.

⇒ *Autoizolarea grupului*. Gândirea de grup apare în grupurile autoizolate de pătrunderea ideilor critice din exterior, sigur că de cele mai multe ori acestea sunt grupurile elitei aflate la conducere, așa numitele „grupuri cu imunitate”. Cu cât mai evidentă este „imunitatea” cu atât mai mare este siguranța că se va manifesta fenomenul gândirii de grup.

⇒ *Stilul de leadership directiv*. În cazul dat, părerea „primei figuri” a grupului se impune membrilor și este percepută ca părerea întregului grup. În timpul puterii sovietice ideile directive ale liderilor partidului comunist erau atribuite fantomei sociale - poporului, de unde și apariția sintagmelor „poporul crede astfel...”, „consultându-ne cu poporul...”, „în numele poporului sovietic ...” ș.a.

⇒ *Presiunea psihică pe care o resimt membrii grupului condiționată de interdependența membrilor grupului* este un alt factor al apariției gândirii de grup. Ea contribuie la coeziunea grupului în care membrii împărtășesc aceleași valori, motivații, păreri. Sentimentul de „noi” și gândirea în grup contribuie la afinitatea psihologică a membrilor. S-ar părea că în astfel de grupuri problemele ce apar sunt tratate atent, „la rece”, ori lucrurile se petrec nu tocmai astfel. Cu cât importanța problemei crește cu atât membrii grupului de discuție devin mai preocupați să reducă posibilitatea de a greși și mai puțin preocupați de a procesa informația rațional [1].

În condiții de instabilitate, de presiune a timpului, de stres se formează convingerea iluzorie că există puține șanse să se găsească o soluție mai bună decât cea favorizată de lider.

⇒ La cele prezentate mai sus se adaugă și o altă condiție descrisă în cercetările lui McCouley - este vorba despre *nesiguranța poziției indivizilor în cadrul grupului* [apud 10, p.520]. Autorul susține că alături de coeziunea de grup un rol important în apariția gândirii de grup îl are sentimentul de nesiguranță a membrilor grupului vis-à-vis de statutul lor în cadrul grupului, de felul în care sunt



percepuți și prețuiți de alții. Astfel spus, nimeni dintre membrii grupului nu știe cât este el de perceput ca fiind „al său” în cadrul grupului. De aceea, de fiecare dată, membrii grupului tind să manifeste loialitate sporită față de decizia grupului.

Pe lângă condiții Janes a analizat și a descris în lucrările sale și **simptomele gândirii de grup**.

1. *Iluzia de invulnerabilitate*. Grupurile de conducere datorită situațiilor lor privilegiate își formează o imagine nu tocmai adecvată a puterii lor. Unor astfel de grupuri le este caracteristic autosatisfacția și credința în supremația lor asupra celorlalți - la nivel de intelect, de influență, de persuasiune. Toate acestea pot contribui la luarea unor decizii riscante, iraționale, iresponsabile uneori chiar criminale.
2. *Raționalizarea colectivă*. Raționalizarea este unul din mecanismele psihologice de apărare a individului descoperită de Z. Freud. Atunci când oamenii se angajează într-o acțiune caută totdeauna explicații logice, raționale care să le confirme alegerea făcută și evită orice informație care ar infirma această alternativă diminuând astfel conflictul legat de alegere. În cadrul grupului ideile și tacticile decizionale defensive sunt comunicate celorlalți. Astfel, gândirea de grup și sentimentul de "noi" stimulează grupul să apeleze la raționalizare pentru a-și justifica acțiunile iresponsabile și ambițiile.
3. *Iluzia moralității*. Grupurile de decizie se pot percepe ca model a moralității. Această poziție este foarte comodă, întrucât permite justificarea acțiunilor imorale, deciziilor inumane prezentându-le drept foarte umaniste. Această iluzie a moralității i-a permis lui Lenin să afirme că totul este moral ce se află în slujba cauzei proletariatului, iar grupul lui Kennedy să nu-și pună întrebări cu privire la moralitatea planului său. Cauza democrației oferea o justificare suficientă dorinței de a pune capăt regimului lui Fidel Castro. Iluzia moralității foarte bine pretează proverbul "scopul scuză mijloacele".
4. *Stereotipuri asupra out-group-ului*. Stereotipul social este definit ca schemă cognitivă formată de-a lungul timpului față de un anumit grup social. În mare parte percepțiile stereotipe poartă un caracter negativist, de subestimare de umilință. Grupurile aflate la putere își formează o atitudine de supremație față de celelalte grupuri și totodată o atitudine prudentă alimentată de frică și ură. În general, conflictul între grupuri este cauzat de percepțiile eronate asupra grupului advers [2].
5. *Presiuni puternice spre conformism*. Fenomenul gândirii de grup conduce la intoleranță ascunsă sau deschisă față de persoanele care încearcă să-și păstreze opinia proprie, devenind astfel de la opinia majoritară. În astfel de cazuri, susține Janes, disidentului i se sugerează să respecte două condiții: a) să nu discute părerea sa cu „străinii” sau în prezența altor persoane, adică „să nu scoată gunoiul din casă”, păstrând astfel iluzia unicității opiniilor și lipsa divergențelor; b) persoana are dreptul să-și mențină opinia criticând unele detalii și nu „linia generală” a grupului. În unele cazuri se iau măsuri foarte dure împotriva celor care nesocotesc consensul [10, p.522].
6. *Autocenzurarea ideilor deviate*. De regulă în grupurile unde predomină gândirea de grup nici nu



este nevoie de sancționare a devierilor de la opinia majoritară întrucât se manifestă reținerea dezacordului sau autocenzurarea ideilor proprii. Conformism fără autocenzurare este imposibil.

7. *Unanimitatea aparentă*. Dacă persoana își autocenzurează ideile, se teme să-și exprime îndoielile pentru a nu cădea în dizgrația grupului - ceea ce fac majoritatea membrilor grupului - atunci lipsa îndoielilor crează unanimitatea aparentă. Dacă toți tac înseamnă că nimeni nu se îndoiește de corectitudinea deciziei grupului, toți sunt de acord - aproximativ așa gândește fiecare. În acest mod având opinii diferite, membrii grupului reușesc să păstreze încrederea în unanimitatea opiniei grupului.

8. *Prezența „paznicilor minții” (mindguards)*. Termenul de mindguards utilizat de Janes este sinonim cu termenul „ideolog” și este atribuit persoanei care are rolul de a proteja grupul de informația dăunătoare ce ar afecta abilitatea grupului de a găsi o soluție potrivită. Paznicii minții controlează canalele de informație, țin informația dăunătoare consensului departe de grup, pierzând-o, uitând să o comunice, făcând-o irelevantă și nedemnă de atenția grupului. Tot paznicii minții previn contaminarea cu idei deviante, îndepărtându-i pe membri dizidenți sau silindu-i să păstreze tăcerea.

Trebuie să spunem că nu nici unul dintre studiile citate mai sus nu au testat întregul model al gândirii de grup. Nu a existat nici o încercare de a semnaliza prezența simptomelor ori a deciziilor defectuoase și al rezultatelor acestora generate sub condiții de criză. Cea mai comprehensivă cercetare empirică (J.A. Courtright, 1978) a inclus măsurarea a doar două din cele șapte condiții antecedente, nici unul dintre simptome, trei din șapte erori decizionale și rezultate măsurate cu ajutorul unui instrument subiectiv – adăugau Gregory Moorhead și John B. Montanari [apud 5].

Situațiile discutate de către Irving L. Janis (1972) au condus la numeroase studii de caz, cercetări empirice, analize ale conținutului comunicării și experimente care veneau să confirme sau să infirme ipotezele de la care pleca analiza întreprinsă de el. Deși a primit suport în mai multe domenii de studiu (Gândirea de grup TV, Gândirea de grup: Implicațiile asupra deciziei de grup în echipele de asistență medicală geriatrică, Simptomele gândirii de grup în rândul grupurilor de jurați aflate sub presiunea timpului, managementul clasei de elevi ș.a.), modelul gândirii de grup rămâne discutabil prin prisma rezultatelor contradictorii. Elementele comune ale majorității acestor studii par să fie leadershipul directiv, starea de stres în care se regăsesc, la un moment dat, membrii grupului, dar și izolarea lui de informațiile venite din exterior. Cel mai dezbătut factor rămâne, fără doar și poate, coeziunea înaltă, prin definiție aceasta fiind, cel mai important element al teoriei avansate de Irving Lester Janis încă în 1972. Studiile ulterioare axate pe studierea gândirii de grup din perspectiva coeziunii de grup (Courtright, 1978; Callaway, Marriott și Esser, 1985; Esser și Lindoerfer, 1989; Fodor și Smith, 1982; Miller, Cooper, 1994) au demonstrat că ultima nu influențează apariția acestui fenomen sau că relația dintre aceste două variabile se manifestă mai puțin [apud 3]. Însăși Irving L. Janis preciza, de altfel, un lucru



foarte important privind relația dintre coeziunea grupului și gândirea de grup: „nu vreau să spun că toate grupurile coezive suferă de gândire de grup, deși toate manifestă simptomele ei, din când în când. Din contră, un grup a cărui membri au roluri bine definite, cu proceduri operaționale standardizate și cu o tradiție care facilitează gândirea critică este, probabil, să ia decizii mult mai bune, comparativ cu un individ care lucrează și ia decizii singur” [apud 10, p. 520]. Astfel se poate susține ideea conform căreia cu cât grupul devine mai coeziv, cu atât gândirea de grup se manifestă mai puțin.

Studiile pe plan mondial ce-și îndreptau atenția asupra situației de leadership și gândirea de grup au arătat că leadership-ul directiv este un factor determinant al apariției acestui fenomen (Flowers, 1997; Leana, 1985; Fuller Aldag, 1998; Stephens, 1999; Rujoiu și J. Ferris, 2001; Rujoiu, 2004) [6]. Cartwright Stephens (1999) în urma unei cercetări făcute pe 81 de studenți împărțiți în cinci grupe, constată că soluția apariției unei „gândiri critice” sau a unei gândiri de echipe”, și implicite de rezolvare a unei probleme într-un mod pozitiv, este reprezentată de coeziunea grupului [8]. Prin urmare gândirea de grup este o consecință a ineficienței leadership-ului. Cercetătorul american precizează că acest lucru se întâmplă în momentul în care un leader ineficient nu face tot posibilul ca grupul său să devină coeziv, nu lasă ca informația să fie evaluată critic. În concluzie, studiul subliniază faptul că în grupurile cu lideri eficienți, gândirea de grup nu se poate materializa foarte ușor, mai ales când gândirea critică este intens promovată [ibidem].

Un alt studiu care a adus în discuție problematica gândirii de grup din perspectiva factorilor care determină acest concept dar și a condițiilor antecedente și care vine să confirme datele lui Stephens este cea a cercetătorului român O. Rujoiu (2004). Rezultatele cercetării au condus spre concluzia că felul în care un leader ori un șef își conduce grupul de lucru în luarea unei decizii influențează apariția gândirii de grup. Leaderul ineficient, care nu promovează un environment propice desfășurării diferitor activități ale grupului sau care, în cazul luării unei decizii, nu respectă părerile individuale desconsiderându-le (prin instaurarea conformismului), crează iluzia de unanimitate [5]. Numai un lider ineficient, așa cum sublinia și Stephens, va permite fiecărui membru să fie de acord asupra unei soluții înainte ca examinarea critică să fie luată în calcul [8]. Ca rezultat a pornirii raționale de a menține unanimitatea și coeziunea, eficiența mintală indivizilor este diminuată, simțul realității deteriorat iar deciziile grupului sunt nerealiste și lipsite de simț practic. Din contra, prezența unui leader eficient, care acordă timp, oferind în mod egal fiecărui membru al grupului posibilitatea de a-și susține punctul de vedere, contribuie la desfășurarea unei bune activități și la o decizie superioară uneia care nu reflectă aportul întregului grup. Un alt lucru constatat este acela că fenomenul gândirii de grup se poate materializa, după cum menționa și Irving Lester Janis, în orice tip de organizație sau cultură [6].

Cercetătorul american, pe lângă descrierea și explicarea fenomenului gândirii de grup a propus și un



șir de **strategii de prevenire sau contactare** a acestuia, fără a compromite coeziunea de grup:

- a) Încurajarea exprimării deschise a ideilor alternative. Leadership adecvat și eficient - liderul trebuie să refuze să-și exprime opinia la începutul întâlnirii; să ceară o dezaprobare reală, să-i convingă pe ceilalți că atitudinea critică e binevenită; să permită reunirea grupului de câteva ori fără ca el să asiste.
- b) Grupuri multiple de discuție pe aceeași temă.
- c) Folosirea unui avocat al diavolului - această strategie garantează examinarea dovezilor ce există împotriva deciziei grupului.
- d) Invitarea unor experți din afară pentru a evalua decizia de grup.
- e) Încurajarea membrilor de a discuta cu cei apropiați lor despre decizia de grup și a culege feed-back-uri.
- f) Informarea membrilor asupra fenomenului de gândire de grup, asupra cauzelor și consecințelor acestuia [2].

În **concluzie** putem spune că pentru a înțelege deciziile de grup este important să se facă analiza gândirii de grup întrucât, în acest fel, pot fi controlate sau eliminate distorsiunile de ordin comunicațional care apar, la un moment dat, printre membrii care formează aceste grupuri. Trebuie să menționăm și alți factori ce pot interveni în determinarea apariției gândirii de grup cum ar fi, prietenia, loialitatea, angajamentul, încrederea interpersonală a unora dintre membri față de ceilalți sau față de leader. Totodată coeziunea grupului, unanimitatea opiniilor, raționalizarea colectivă nu duc, obligatoriu, la rezultate negative. Dacă scopul grupului nu ține de soluționarea problemelor globale, de elaborarea unor planuri strategice majore, dar vizează creșterea productivității, petrecerea timpului liber ș.a. atunci coeziunea grupului și unitatea membrilor este binevenită.

## **Bibliografie**

1. Boncu Ș. Psihologie și societate. Iași: Editura Erola, 1999.
2. Boncu Ș. Cursuri de psihologie socială [online]. Accesibil pe Internet <URL: [http://www.psih.uaic.ro/~sboncu/romana/Curs\\_psihologie\\_sociala/curs\\_index.html](http://www.psih.uaic.ro/~sboncu/romana/Curs_psihologie_sociala/curs_index.html)>accesat la data de 4 ianuarie 2016 ora 16:10.
3. Mayers D. Social Psychology, 7th ed., 2002, [online]. Accesibil pe Internet <URL: <http://www.davidmyers.org>>accesat la data de 5 ianuarie 2015 ora 9:40.
4. Rujoiu O., Ferris J. Implicațiile gândirii și deciziei de grup în organizații. În: *Sociologie Românească*, 2001, nr.1-4, p. 308-316.
5. Rujoiu O. Spre un model constructiv de gândire în organizații: gândirea de echipă. Gândirea de grup vs Gândirea de echipă. În: *Sociologie Românească*, 2004, nr.3, p. 202-209.



6. Rujoiu O. Importanța factorilor „leadership” și „coeziune” în emergența gândirii de grup. În: *Revista de Psihologie*, 2004, nr. 3-4, 50, p. 189-202.
7. Stănculescu E. Gândire de grup. În: S. Chelcea și P. Puț (eds). *Enciclopedie de psihosociologie*. București: Editura Economică, 2003. p. 153-154.
8. Stephens C. Recasting Groupthink as a Consequence of Ineffective Leadership: Is Cohesion the Problem Or the Solution? Lexington: The University of Kentucky. Unpublished paper [online]. Accesibil pe Internet <URL: <http://www.uky.edu/~drlane/capstone/group/dmap.htm> >accesat la data de 5 ianuarie 2016 ora 19:25.
9. Zamfir C., Vlăsceanu L. (ed.). *Dicționar de sociologie*. București: Editura Babel, 1993. 254 p.
10. Семечкин Н. И. Социальная психология. Учебник. Ростов – на – Дону: Изд-во «Феникс», 2003. 603 с.

Primit 19.09.2016



## **Autorii noștri:**

**Cristina Dumitru (Tăbăcaru)**, lector universitar, doctor, Universitatea din Pitești

**Скворцова С. А.**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математики и методики ее преподавания Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»

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

**Racu Iulia**, conferențiar universitar, doctor în psihologie, catedra de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

**Niculiță Dorina**, masterandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

**Нестеренко В. В.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

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

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

**Ovanesov Cristina**, master în psihologie

**Бедрань Р. В.**, аспирант кафедры теории и методики дошкольного образования, Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

**Elena Losii**, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

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

**Elvira Ciobanu**, drnd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**Визнюк В. В.**, аспирантка кафедры педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина



**Chiperi Nadejda**, doctor în psihologie, lector universitar, catedra Psihopedagogie specială, UPS „Ion Creangă”

**Olena Urusova**, certified mediator of Ukrainian Mediation Center (Kyiv-Mohyla Business School [kmbs]), Ukraine

**Iurchevici Iulia**, doctor, conferențiar universitar, Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”; ULIM