

## COLEGIUL DE REDACȚIE:

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



### Adresa noastră:

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

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

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială

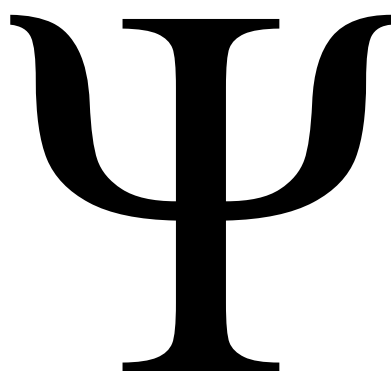
**Publicație științifică de profil - Categoria C**

### Adresa editurii

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

**Psihologie  
Pedagogie specială  
Asistență socială**

**REVISTA**



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

Chișinău, 2016

## Dragi cititori!

Aveți în față numărul 4(45) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerăm că o atare publicație periodică va fi utilă tuturor celor preocupați de practică, teorie, educație și instruire, profesorilor și părinților, educatorilor și studenților, psihologilor, asistenților sociali, psihopedagogilor speciali.

**Procedura de recenzare** a articolelor este prezentată pe situl oficial al revistei <http://psihologie.upsc.md/> la compartimentul [Peer Review Policy](#) și se constituie din trei etape.

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

Revista este înregistrată în două baze de date internaționale: DOAJ și DRJI.

Cu respect,

Colegiul de redacție

*Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate*

## CUPRINS/CONTENT

<b>Cojocaru Natalia</b>	Psihologia protestelor colective: aspecte introductive Psychology of collective protests: preliminary remarks	3
<b>Листопад А.А.</b>	Творчество в системе высшего профессионального образования Creation in the system of high professional education	19
<b>Мардарова И.К.</b>	Подготовка будущих воспитателей к формированию основ компьютерной грамотности у дошкольников The future pedagogue's training to the formation of preschooler's computer literacy	29
<b>Vinnicenco Elena</b>	Specificul influențelor educative în procesul dezvoltării elevului de vîrstă școlară mică și a pubertății The specifics of educational influences in the process of pupil's development during the age of primary school and puberty	37
<b>Кононенко Н.В.</b>	Природа системности профессионально-педагогических знаний и предпосылки ее формирования у будущих педагогов дошкольного образования The nature of systematic of professional and pedagogical knowledge and conditions of its formation of future pre-school teachers	44
<b>Ковалева Е А.</b>	Личностные предпосылки проявления насилия в педагогической деятельности Personal Triggers Of The Aggression Manifestation In The Educational Activity	49
<b>Листопад Н.Л</b>	Современная информационная образовательная среда: к проблеме концептуализации феномена Modern informational and educational environment: to the problem of conceptualisation of the phenomenon	57
<b>Cazacu Daniela</b>	Reprezentarea socială a familiei din Republica Moldova: diferențe de gen The social representation of the family in Moldova: gender differences	63
<b>Olărescu Valentina,</b>	Asistența psihologică a adolescentului, victimă a violenței în	

<b>Bălan Constantin</b>	școală	
<b>Răzvan</b>	Psychological assistance of the teenager as a victim of school violence	70
<b>Sergiu Sanduleac,</b> <b>Tatiana Căpățînă</b>	The influence of leadership communication on school teachers' job satisfaction Influența comunicării manageriale asupra satisfacției în muncă a profesorilor	77
<b>Mihai Covaci</b> <b>Petru Jelescu</b>	Interdependența dintre stilurile de învățare și tipurile de inteligență la studenții de la specializarea Psihologie The interdependence between learning styles and and types of intelligence in students of Psychology specialization	90
<b>Racu Iulia,</b> <b>Popa Maria</b>	Studiul comparativ al empatiei la adolescenti Comparative study of emphathy in adolescents	97
<b>Синицару Л.</b>	Отношение к экстремизму в подростковом возрасте Attitude towards extremism in adolescent age	108
<b>Autorii noștri</b>		117



## PSIHOLOGIA PROTESTELOR COLECTIVE: ASPECTE INTRODUCATIVE

### PSYCHOLOGY OF COLLECTIVE PROTESTS: PRELIMINARY REMARKS

*Natalia COJOCARU*, conf. univ., dr., Facultatea Psihologie și Științe ale Educației,  
Universitatea de Stat din Moldova

#### Summary

In this article, we present some theoretical syntheses pertaining to the psychology of collective protests, concerning particular factors that determine adherence to and resignation from protest actions, the role of emotions and rituals in the collective protests and new forms of mobilization through online networks. Studies show that mobilization is significantly correlated with the degree of identification with the in-group, identity threat and perception of success, while resignation may be caused by uncertainty about the use of protest or by repressive measures imposed by security forces. One aspect scarcely clarified is what was called the *paradox of participation* – the persistence of protest despite failures, causing individuals to join again protest actions. Regarding the role of emotions, researchers found that negative emotions against the out-group have an essential role in maintaining the protest action on a longer period. Currently, researchers are particularly interested in the implications of online communication networks (forums, Twitter, Facebook) in the organization and unfolding of protest events.

**Key words:** collective emotions, collective protests, rituals

#### Rezumat

În acest articol, prezentăm câteva sinteze teoretice cu referire la psihologia protestelor colective, în particular factorii care determină aderența și renunțarea la acțiuni de protest, rolul emoțiilor și ritualurilor în cadrul protestelor colective și noile forme de mobilizare prin rețele online. Studiile atestă că mobilizarea pentru participare la acțiunile de protest e determinată în special de gradul de identificare cu in-group-ul, sentimentul de amenințare a identității și percepția succesului, pe când renunțarea poate fi provocată de experiența insuccesului, incertitudinea privind utilitatea protestului sau ca urmare a represiunilor aplicate de forțele de ordine. Un aspect insuficient clarificat este ceea ce a fost numit *paradoxul participării* – persistența potențialului de protest în pofida unor insuccese, determinând indivizii să se adere din nou la acțiuni de protest. În ceea ce privește rolul emoțiilor, cercetătorii constată că tocmai emoțiile negative îndreptate împotriva outgroup-ului au un rol esențial în menținerea acțiunii de protest pe o perioadă mai îndelungată de timp. În prezent, cercetătorii sunt interesați de implicațiile rețelelor de comunicare online (forumuri, Twitter, Facebook) în organizarea și producerea evenimentelor de protest.

**Cuvinte cheie:** emoții colective, protest colectiv, ritualuri

#### ACȚIUNILE COLECTIVE DE PROTEST. GENERALITĂȚI.

În sens general, acțiunile colective definesc orice acțiuni întreprinse de membrii unui grup în vederea îmbunătățirii situației in-group-ului [38]. În ceea ce privește protestul colectiv, calificat drept un tip de acțiune colectivă, Tajfel [33] evidențiază trei aspecte definitorii: (1) protestul include o serie de acțiuni, întreprinse de un grup de indivizi în vederea soluționării unei probleme comune, (2) participanții la protest se identifică pe ei înșiși ca membri ai unui grup, fiind recunoscuți și de alții ca atare și (3) acțiunile de protest vizează relația cu alte grupuri sociale. În aceeași ordine de idei, Wright [37] definește protestul colectiv ca un tip de comportament intergrupuri, care desemnează eforturile



colective ale membrilor unui grup în vederea îmbunătățirii situației în grup-ului, comparativ cu eforturile individuale, axate doar pe ameliorarea propriei situații. Autorul precizează că, în acest caz, identitatea de grup devine salientă și pot fi calificate acțiuni colective doar acele acțiuni care vizează interesele de grup, nu și cele individuale. Intențiile grupului de protestatari și acțiunile colective propriu zise sunt propagate prin diverse mesaje adresate adversarilor politici, simpatizanților, factorilor de decizie și altor categorii de public [23].

Acțiunile de protest pot lua diverse forme: individuale și colective, de scurtă durată sau de lungă durată, organizate sau spontane, normative sau contranormative, pașnice sau violente, acțiuni care implică eforturi minime sau maxime (de ex., semnarea unei petiții online vs participarea într-o acțiune propriu-zisă). Atât acțiunile individuale de protest, cât și cele colective, pot fi *instrumentale* sau *expresive*.

În studiul acțiunilor de protest se iau în considerare diverse nivele de analiză [*cf* 1]: *individual*, în termeni de caracteristici ale participanților sau percepții privind costurile și beneficiile participării, *social*, în termeni de resurse disponibile și specificul contextului intergrupuri și *politic*, în termeni de posibilități și oportunități pentru schimbare.

## **FACTORI PSIHOSOCIALI CARE DETERMINĂ ADERENȚA LA ACȚIUNI COLECTIVE DE PROTEST**

### **Identificarea cu grupul**

Identificarea puternică cu grupul de protestatari, scriu De Weerd și Klandermans [9], reprezintă una din cele mai importante condiții pentru mobilizare. Participarea oferă oportunitatea de a acționa în numele unui grup, fiind cu atât mai atractivă, cu cât gradul de identificare cu grupul este mai mare. Mai mult, gradul înalt de identificare determină percepția unui angajament, a unei obligații de a acționa ca un membru „eficient” al grupului [Sturmer *et al.*, 2003 *apud* 31].

Cercetările care au studiat acest aspect [*cf* 22] evidențiază că participarea într-o acțiune colectivă este determinată în mod special de anumite elemente ale identificării, cum ar fi cauza mișcării, organizarea mișcării, participanții, liderul (sau liderii). Nu toate aceste surse sunt la fel de atractive. Liderul poate fi mai mult sau mai puțin carismatic, persoanele sau grupurile care participă – mai mult sau mai puțin atractive, mai mult chiar, mișcarea de protest și modul de organizare a acesteia pot fi uneori controversate.

Identificarea cu grupul este determinată și de tipul de relații cu alte grupuri. Teoria celor cinci stadii descrie modul în care relațiile intergrupuri influențează aderența indivizilor la acțiuni de protest [34]. Conform acestei teorii, relațiile intergrupuri traversează cinci stadii de evoluție. Primul stadiu se caracterizează prin relații intergrupuri rigide, iar membrii grupului defavorizat, care ar avea motive



pentru revendicări, au tendința de a-și atribui vina pentru dezavantajul lor social. Pe parcursul celui de-al doilea stadiu sunt favorizate strategiile de tip individualist (unii membri ai grupului prin capacitățile și eforturile individuale reușesc să-și îmbunătățească condiția socială). Al treilea stadiu se caracterizează printr-o strategie de mobilitate socială ascendentă, adoptată de către cei mai înzestrați membri ai grupului, în scopul dobândirii unei identități sociale satisfăcătoare. În cadrul celui de-al patrulea stadiu, membrii grupului defavorizat adoptă strategii de creativitate socială. Al cincilea stadiu presupune o competiție intergrupuri și indivizii preferă mai degrabă acțiunile colective de contestare.

### **Amenințarea identității**

Indivizii sunt determinați să se implice în acțiuni de protest atunci când își percep amenințată identitatea grupului. În acest sens, relevant este studiul realizat de Grant și Brown [14] care analizează relația dintre privarea relativă colectivă și percepția amenințării identității de grup. Prin „amenințarea identității de grup”, autorii subînțeleg anumite acțiuni sau informații care afectează direct sau indirect calitatea de membru al grupului. Autorii susțin că îmbinarea acestor doi factori – privarea relativă colectivă și percepția amenințării identității – sporesc intenția indivizilor de a se angaja în acțiuni colective și amplifică sentimentele de etnocentrism. Examinând influența acestor factori în cadrul unui experiment de tip 2x2 – privarea relativă colectivă (*condiția de privare* sau *condiția de non-privare*) și amenințarea identității sociale (*puternică* versus *slabă*) – autorii concluzionează: (1) în condiția de privare, grupurile manifestă tendințe mult mai puternice către etnocentrism; (2) privarea relativă colectivă și percepția amenințării corelează între ele – grupurile în condiția de privare au tendința de a-și percepe identitatea de grup ca fiind amenințată și (3) în condiția de privare, subiecții au tendința de a adopta un tip de strategie orientată pe relațiile intergrupuri: prin comparații și diferențiere la nivel intergrupuri.

### **Eficacitatea colectivă**

Stekelenburg și Klandermans [31] au analizat implicațiile *eficacității colective* (Bandura, 1997) – convingerea că problemelor grupului pot fi soluționate prin conjugarea eforturilor comune ale membrilor grupului și cele ale *eficacității politice* (Campbell *et al.*, 1954) – convingerea că acțiunile colective ar putea avea un impact asupra proceselor politice, în producerea acțiunilor de protest. Respectiv, atunci când indivizii cred că prin eforturi colective pot influența deciziile politice, probabilitatea de a se angaja în acțiuni de protest crește. Tausch *et al.* (2008) constată că indivizii cu un nivel înalt de eficacitate vor alege acțiuni normative de protest și, invers, cei cu un nivel scăzut de eficacitate mai probabil vor recurge la acțiuni contranormative, violente, pentru a-și exprima nemulțumirea [*apud* 31].





Există și o serie de studii care dovedesc că uneori oamenii ar putea să se angajeze în acțiuni de protest, chiar dacă le percep drept nesemnificative și, dimpotrivă, percepția eficienței colective nu este întotdeauna un predictor al angajării [v. de ex., 19]. Hornsey *et al.* precizează că percepția eficienței colective trebuie analizată într-un cadru mai larg, și anume capacitatea grupului de a influența alte grupuri sociale sau părți terțe, de a crea și dezvolta o mișcare de opoziție și de a-și exprima valorile [19].

### **Legitimitatea acțiunilor**

În unul din studiile sale, Staerkle [30] a examinat specificul relațiilor intergrupuri în cadrul conflictului dintre grupurile democratice și nondemocratice, i.e., conflictul între grupurile care se conformează valorilor considerate democratice și cele care nu se conformează acestor valori. În acest sens, autorul a analizat reprezentarea socială a valorilor democratice și percepția legitimității conflictului dintre țările democratice și cele nondemocratice, precum și procesele reprezentationale care derivă în consecință. În asemenea situații, scrie Starkle, în contextul relațiilor intergrupuri antagoniste, acțiunile ostile ale unui grup, perceput drept democratic și, prin urmare, normativ, ar putea fi considerate legitime, comparativ cu cele întreprinse de un grup perceput drept non-democratic și contranormativ. Un exemplu elocvent este redat de acțiunile statelor occidentale implicate în conflicte militare cu statele non-occidentale (războiul din Golful Persic din 1991 sau războiul din Irak din 2003). Pe scurt, autorul conchide că opinia publică din țările democratice justifică acțiunile agresive împotriva țărilor considerate non-democratice, legitimând astfel agresiunea militară și alte acțiuni represive. Astfel, când țările democratice atacă țări considerate non-democratice, oamenii găsesc cu ușurință argumente ce ar justifica aceste ostilități, ceea ce nu fac în situația când o țară democratică atacă altă țară democratică sau când conflictul este inițiat de o țară percepută drept non-democratică. În acest sens, autorul evidențiază potențialul justificativ al reprezentării sociale a democrației, care constituie un repertoriu de legitimare foarte puternic [30]. Cu alte cuvinte, oamenii vor protesta atunci când acțiunile unui grup vor fi considerate nelegitime și nedemocratice.

### **Percepția costurilor și a beneficiilor**

Beneficiile participării includ atât beneficii materiale, cât și beneficii simbolice, cum ar fi satisfacția că prin participarea sa individul contribuie la binele comun. Participarea este mai probabilă atunci când costurile participării sunt mai mici decât beneficiile obținute ca urmare a implicării în acțiuni de protest [18].

Analizând acțiunile de protest din fosta URSS de la începutul anilor '90, Gibson [12] scrie că de schimbările din societatea sovietică din acea perioadă au beneficiat în special intelectualii și clasa profesională de mijloc, deoarece, mai mult decât alte segmente ale societății, aceștia au suferit de pe



urma regimului comunist. Astfel, odată cu *perestroika*, intelectualii au fost cei care au putut sesiza avantajele libertății și democratizării. Un beneficiu al participării a fost asociat cu satisfacția generată de îndeplinirea unei datorii, a unei obligații de a participa. Totodată costul participării era extrem de ridicat, reprezentând un pericol pentru integritatea fizică, întrucât participanții la proteste se expuneau riscului de a fi supuși violenței. Riscurile fiind cu atât mai mari, cu cât era vorba de o societate represivă, cum era cea sovietică. Autorul constată că decizia de a participa în acțiunile de protest împotriva puciului militar din august 1991 a fost determinată mai degrabă de dorința indivizilor de a face ceva pentru a se opune puciului, chiar dacă își percepeau acțiunile lor ca fiind nesemnificative. Studiul mai relevă că protestele sunt cumulative: dacă cetățenii recurg la asemenea acțiuni, este foarte probabil ca acestea să se repete din nou. Acțiunea colectivă este *colectivă*, scrie Gibson și, astfel, situația de protest precum și protestul în sine sporește percepția reușitei și a succesului, indivizii se simt capabili de a produce schimbarea. Și dacă cetățenii sovietici au deja în repertoriul lor acțional experiența comportamentului de protest, concluziona la acea dată J. Gibson, probabilitatea instaurării unui nou regim autoritar este mică. În aceeași ordine de idei, alte studii constată că cei care au participat în trecut la acțiuni de protest sunt mult mai predispuși să se angajeze din nou în acțiuni colective [32; 4].

### **Motivația protestului**

Klandermans [22] identifică trei motive principale care determină atractivitatea acțiunii de protest: indivizii doresc schimbarea (*aspectul instrumental*), ei acționează în numele ingroup-ului (*aspectul identitar*) și participarea devine un mijloc de a produce semnificații pentru universul lor valoric, un mod de exprimare a opiniilor, sentimentelor și atitudinilor (*aspectul ideologic*). Aceste trei tipuri de motivații, după Klandermans (*motivația colectivă*, *motivația normativă* și *motivația de recompensare*) au la bază analiza cost-beneficiu. Motivația colectivă se referă la valorile promovate de organizatorii protestelor (egalitate în drepturi, legi anti-discriminatorii ș.a.), precum și expectațiile privind posibilitatea realizării scopurilor propuse prin intermediul acțiunii colective. Cea normativă se referă la așteptările legate de reacțiile pozitive sau negative ale unor outgroup-uri semnificative, valorizarea sau devalorizarea acțiunii de protest de către aceștia, iar motivația de recompensare este determinată de costuri (timp, bani) și beneficii (avantaje personale și/sau beneficii simbolice).

Olișanski [25] analizează relația dintre scopul și motivul participării, precizând că, deși scopul protestului este similar, unic pentru toți participanții, motivele aderării sunt diferite. Autorul identifică patru tipuri de motivații care ar determina mobilizarea pentru participare: (1) *motivația afectiv emoțională*, ce are la bază emoțiile și stările de spirit ale indivizilor – pentru ei scopul acțiunii este simplu, înțeles și evident, participanții sunt atrași de slogane populiste, lideri carismatici, de numărul



mare de participanți sau de amploarea manifestației de masă, indivizii nu cunosc întotdeauna programul protestului, dar sunt gata să lupte pentru cauza acestuia; (2) *motivația rațional valorică* include nu doar dimensiunea emoțională, dar și cea evaluativă – implicarea indivizilor este determinată de valorile și idealurile pe care le promovează organizatorii protestului, sunt familiarizați cu programul, revendicările și scopurile acțiunii, participarea este percepută ca fiind justă și indispensabilă; (3) *tradițiile* – aderarea la proteste se datorează tradițiilor comunității sau familiei individului care în mod tradițional sprijină asemenea acțiuni și (4) *motivația rațional intenționată (oportunistă)* este caracteristică indivizilor care se implică din dorința de a obține anumite avantaje personale.

### **ROLUL EMOȚIILOR ÎN CADRUL ACȚIUNILOR COLECTIVE DE PROTEST**

Preocupările cercetătorilor pentru studiul emoțiilor în cadrul acțiunilor de protest este de dată relativ recentă, studiile anterioare considerând că implicarea în acțiuni de protest este determinată mai degrabă de motive raționale [16; 31; 39 ș.a.]. Cercetările recente arată că analiza emoțiilor colective ne oferă explicații pertinente privind modul în care simplii simpatizanți devin participanți activi ai acțiunilor colective.

În ceea ce privește rolul emoțiilor în acțiunile de protest se atestă două tradiții teoretice [13]. Conform primei tradiții, emoțiile derivă din participarea în cadrul mulțimii, având puține în comun cu viața personală a indivizilor sau scopurile acestora. Ele apar și dispar ca urmare a ceea ce se întâmplă în cadrul acțiunii colective. Cea de-a doua, analizează emoțiile ca fiind mai curând niște emanații ale conflictelor individuale, decât răspunsuri la context. Jasper [17] subliniază că emoțiile sunt parte inextricabilă a dinamicii protestelor colective, acestea fiind influențate de emoții tranzitorii, contextuale – reacții emoționale la evenimente și informații noi (cum ar fi furia, indignarea sau frica) și, de asemenea, de legături emoționale stabile și loialități (față de grupuri, persoane, locuri, simboluri sau principii morale). Anumite emoții sunt construite într-un context social specific, determinând asocierea indivizilor în cadrul unei acțiuni de protest, altele sunt declanșate și coagulate ca urmare a participării în cadrul unei acțiuni colective. Astfel, Ellemers și Bareto [11] constată că doar conștientizarea situației dezavantajate în care se află grupul determină apariția potențialului de protest, provocând reacții negative (furie, agresivitate, violență) în raport cu alte grupuri percepute drept avantajate. La fel, Freudenburg [1993 *apud* 17] constată că frustrarea, furia sau alienarea nu sunt doar niște caracteristici incidentale, ci și stimuli declanșatori ai comportamentului de protest. Iar încrederea și respectul au un impact enorm asupra acțiunii colective, întrucât tendința de a avea încredere în anumite persoane, instituții și nu în altele influențează alegerile și deciziile. Indivizii manifestă



tendința de a avea încredere în cei cu care sunt de acord și sunt de acord cu cei în care au încredere [17].

Jasper identifică un șir de emoții care pot fi asociate cu anumite reacții de protest (v. tab. 1).

Tabelul 1. *Emoții și reacții de protest*

<b>Afecte primare</b>	
Ura, ostilitatea, disprețul	Generează ofensa și fixarea asupra vinei, pedepsirea oponentilor
Admirația	Întărește atașamentul și respect față de grupul de protestatari
Solidaritatea, loialitatea	Sunt emoții pozitive față de ceilalți din grup, determină implicarea în realizarea unor activități pentru cauza grupului
Uspiciunea, tendințele paranoice	Cauzează apariția indignării și articularea vinei
Încrederea, respectul	Emoții pozitive de bază care influențează alte răspunsuri emoționale sau cognitive, contribuie la formarea alianțelor și întărirea credibilității
<b>Emoții primare reactive</b>	
Mânia	Poate avea mai multe surse și poate fi orientată în mai multe direcții, incluzând deopotrivă și furia și învinuirea
Măhnirea, durerea, pierderea, întristarea	Generează revizuirea sistemului de valori, a sensului vieții
Ofensă, indignarea	Se află la originea altor emoții
Rușinea	Provoacă mânie și reacții agresive
<b>Dispoziții, stări sufletești</b>	
Compasiunea, simpatia, mila	Dorința de a-i ajuta pe cei care au o situație mai precară
Cinismul, depresia	Se reflectă printr-o atitudine pesimistă față de succesul acțiunii de protest și posibilitatea de a produce schimbarea prin intermediul ei
Sfidarea	Încurajează atitudinea de rezistență
Entuziasmul, mândria	Emoții pozitive animate de către liderii protestatari; entuziasm pentru acțiunea de protest și cauza ei, mândria asociată identității colective
Invidia, resentimentul	Primii cercetători ai comportamentului colectiv au exagerat rolul acestor emoții; se pot manifesta uneori printre protestatari în cadrul acțiunii propriu zise
Frica, teama	Apar datorită sentimentului de amenințare perceput în fața schimbărilor survenite în activitatea zilnică, obișnuită a indivizilor sau în sistemul de credințe și valori
Speranța, bucuria	Anticiparea unor rezultate pozitive, a succesului
Resemnarea	Ca și cinismul, blochează percepția posibilității schimbării

Traducere și adaptare după J. Jasper „The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements. *Sociological Forum*, 13 (3), 1998, p.406.

În același timp, loialitatea față de un grup (identitatea colectivă) determină indivizii să adere la acțiuni de protest, chiar și în situația când raportul cost-beneficiu nu este în favoarea lor [13]. Într-un șir de studii, Kane (1996, 1997) demonstrează modul în care solidarizarea și alianțele politice dintre diverse grupuri în cadrul unei acțiuni colective se formează prin construirea unui cadru simbolic, ideologic și identitar [apud 20]. Cercetătoarea își fundamentează analiza în baza teoriei durkheimiene referitoare la ritualuri și solidaritate socială, focusându-se pe rolul emoțiilor în medierea acestor procese [20]. În studiul cu privire la mișcarea irlandeză din 1879-1882, Kane [20] subliniază că dimensiunea emoțională a acțiunii de protest este organizată și structurată în narațiunile subiecților prin metaforele pe care aceștia le folosesc în descrierea acțiunilor. Astfel, observă autoarea, conceptualizarea și structurarea metaforică este semnificativă pentru înțelegerea componentei emoționale a protestelor. Emoțiile sunt articulate prin metafore și fixate în „scenarii prototipice” ceea



ce permite identificarea acestora, metaforele fiind modalitatea prin care putem accede la cunoașterea emoțiilor, concluzionează autoarea.

Yang [16] analizează dinamica emoțiilor în cadrul mișcării studențești din 1989, evidențiind cum emoțiile negative sunt transformate, ca urmare a participării, în experiențe emoționale pozitive. Furia și nemulțumirea care au generat acțiunile de protest sunt înlocuite treptat, pe măsură ce mișcarea ia proporții, cu sentimentele de mândrie și compasiune, iar spre finalul protestelor, un mixaj emoțional de frică și speranțe, bucurie și furie caracterizează starea de spirit a participanților. Beneficiile participării, emoțiile pozitive trăite ca urmare a solidarității și coeziunii colective și eficacitatea colectivă au fost frecvent invocate și în cadrul unui studiu având la bază istorii orale [7]. În narațiunile lor, participanții relatează despre starea lor de spirit, descriind atmosfera generală a manifestațiilor de protest, imaginea monumentală a mulțimii revoltate, despre acțiunile pe care le-au săvârșit împreună, despre rolul și poziția lor, oamenii care i-au cunoscut și i-au ajutat.

Wohl *et al.* [36] consideră anxietatea colectivă drept una dintre emoțiile având un impact puternic în generarea acțiunilor de protest. Autorii definesc anxietatea colectivă drept o reacție afectivă provocată de neliniștile în legătură cu viitorul grupului, când evenimentele care se produc sunt percepute drept amenințătoare pentru identitatea ingroup-ului. Prezența sentimentului de anxietate colectivă, subliniază Wohl *et al.* [36], determină membrii unui grup să se angajeze în acțiuni colective de protest. Respectiv, posibilitatea ca sentimentul anxietății colective să fie prezent e mai mare la cei care manifestă un puternic atașament față de grup, cu o probabilitate mărită ca aceștia să se implice în acțiuni colective pentru păstrarea identității de grup [36].

Shepherd *et al.* [29] relevă că membrii unui grup se vor implica în acțiuni colective de protest atunci când anticipează trăirea unor sentimente de rușine și aversiune ca urmare a unor acțiuni ale ingroup-ului considerate ilegitime. În acest caz, protestul apare și ca o reacție defensivă de salvagardare a unei identități ingroup pozitive. Ei aduc drept exemplu protestele britanicilor și americanilor ca urmare a invaziei în Irak din 2004.

În modelul pe care îl propun, Zomeren *et al.* [39] integrează două dimensiuni în analiza motivelor participării în acțiuni de protest. Prima se referă la experiența emoțională, rezultată din insatisfacția trăită de membrii unui grup în raport cu situația grupului și urmare a atribuirilor externe a vinei pentru această situație. Cea de-a doua include credințele referitoare la eficacitatea grupului ca prin eforturi susținute să producă schimbarea dorită. Tot în acest context, Javeline [18] analizează rolul atribuirii cauzale a vinei în producerea protestului, identificând două tipuri de atribuirii: specifice și difuze. Autoarea concluzionează că, în situații de injustiție, membrii cei mai activi în acțiunile de protest sunt cei care atribuie vina pentru situația care a declanșat protestul unor instanțe sau persoane



concrete și, dimpotrivă, cei care nu se referă la un referențial concret în învinuirile pe care le fac mai degrabă nu se vor implica în acțiuni de protest.

Becker *et al.* [4] au studiat consecințele emoționale ca urmare a participării în acțiuni colective. Autorii se întrebă ce emoții trăiesc participanții ca urmare a protestelor? Sunt ei satisfăcuți de participare sau, dimpotrivă, furia și nemulțumirea se amplifică? Becker *et al.* [4] menționează că participanții la proteste pot trăi, simultan, atât emoții pozitive, cât și negative. Totuși, subliniază autorii studiului, trebuie să distingem între emoțiile negative, îndreptate împotriva outgroup-ului și cele pozitive, având rolul de consolidare a coeziunii ingroup. Cercetătorii constată că tocmai furia și disprețul, emoții direcționate împotriva outgroup-ului, au un rol esențial în menținerea acțiunii de protest pe o perioadă mai îndelungată de timp. Tot în acest context, Becker și Tausch [5] menționează că emoțiile pozitive trăite de membrii ingroup-ului ca urmare a participării, mai exact anticiparea retrăirii acestora, sunt factori care determină indivizii să se angajeze în noi acțiuni de protest.

#### **NOI FORME DE MOBILIZARE ȘI PROTEST: ROLUL REȚELELOR DE COMUNICARE**

Mediile internautice de comunicare și socializare au devenit spații predilecte de promovare a evenimentelor de protest și mobilizare în vederea participării. Într-un timp relativ scurt, ideile sunt răspândite la un număr cât mai mare de indivizi, conectând persoane izolate și creând platforme de comunicare, împărtășire a opiniilor și insatisfacțiilor [35]. Klandermens *et al.* (2008) susțin că *împărtășirea socială* – discuțiile despre diverse probleme politice în cadrul rețelelor sociale de comunicare – transformă frustrările individuale în frustrări colective, ceea ce amplifică probabilitatea apariției unor acțiuni de protest [apud 22].

Supranumite revoluțiile Twitter, acțiunile de protest din 2009<sup>1</sup> au readus în discuție rolul pe care îl rețelele online în stimularea participării politice [28; 35]. Anduiza *et al.* [2] au examinat o serie de studii care au vizat implicațiile pe care le are Internetul asupra mobilizării și participării la diverse acțiuni de protest. Autorii s-au întrebat ce efecte are extinderea participării în registrul online în raport cu formele tradiționale de participare. Concluziile autorilor se referă la următoarele: mediile online cresc accesul și expunerea la informații politice; mobilizarea online nu are un impact semnificativ asupra persoanelor în general inactive politic, însă oferă mai multe resurse celor care sunt de obicei activi de a interacționa și a se organiza mult mai rapid, decât prin intermediul formelor convenționale de mobilizare; evenimentele de protest pot fi promovate cu costuri relativ mai mici. Tremayne [35]

<sup>1</sup> Revoluțiile Twitter definesc diverse acțiuni revoluționare de protest care au avut loc în Republica Moldova (aprilie 2009), Iran (2009-2010), Tunisia (2010-2011), Egipt (2011) sau Ucraina (începând cu noiembrie 2013).





constată că informațiile, în special poze sau materiale video, care ilustrează confruntări dintre polițiști și protestari au cel mai mare efect asupra mobilizării.

### **FACTORI PSIHOSOCIALI CARE DETERMINĂ RENUNȚAREA LA ACȚIUNILE COLECTIVE DE PROTEST**

Protestele colective pot dura o perioadă scurtă – câteva ore sau mai îndelungată de timp – câteva zile, săptămâni sau luni. Indivizii pot renunța la proteste pentru o anumită perioadă de timp, protestul producându-se cu anumite intermitențe, sau pentru totdeauna. Comparativ cu studiile care s-au referit la factorii care determină aderența indivizilor la acțiuni de protest, studiile privind factorii care determină indivizii să renunțe la acțiunile de protest sunt relativ puține [22]. Insuccesul, incertitudinea privind utilitatea protestului sau represiunile sunt condiții care pot determina renunțarea la acțiunile de protest. Klandermans [22] consideră că dinamica renunțării este determinată gratificarea insuficientă, declinul angajamentului și diverse evenimente precipitante. Autorul constată că gratificarea insuficientă (sau reducerea treptată a acesteia), precum și declinul angajamentului contribuie la apariția intenției de a renunța, iar anumite evenimente contribuie la renunțarea efectivă la proteste.

Deseori declinul unui protest poate fi determinat de declinul șanselor de succes, care face participarea să devină mai puțin atractivă. La fel, s-a observat că represiunile pot suprima protestul, determinând indivizii să renunțe la acțiuni, însă în unele cazuri, dimpotrivă, pot genera acțiuni de protest mai ample. Oliver și Myers [26] consideră că efectul represiunii asupra protestului se produce în felul următor: represiunile moderate generează proteste, în timp ce represiunile severe înăbușă acțiunile de protest, iar lipsa represiunii nu are nici o importanță. Studiul lui Karlkins și Petersen [23] demonstrează că represiunile polițiștilor împotriva demonstranților pașnici cu revendicări legitime au făcut să crească și mai mult protestul.

Așa cum emoțiile, în conjuncție cu alți factori, explică traiectoria pe care o pot lua protestele sociale, continuitatea acestuia, aspectul emoțional se dovedește a fi important și pentru studiul renunțării la acțiunile de protest. Timpul îndelungat, implicarea de durată, oboseala sau așteptările nerealiste acutizează sentimentele de frustrare care fie determină schimbarea tacticilor de acțiune, fie chiar destrămarea mulțimii [17]. Intenția de a renunța apare atunci când participanții au recurs la anumite sacrificii (timp, bani etc.), însă eforturile lor nu au fost susținute de autorități [19].

### **DIMENSIUNI SIMBOLICE ȘI RITUALICE ALE ACȚIUNILOR COLECTIVE DE PROTEST**

Deseori acțiunile de protest sunt însoțite de anumite ritualuri. Protestele, chiar dacă sunt la început *instrumentale*, sunt transformate pe parcurs în proteste *expresive*. Mai mult, în regimurile autoritare, spre deosebire de cele democratice, protestele ritualice și simbolice sunt unica formă de



exprimare a opoziției față de regim [27]. Într-un studiu comparativ (China, Cehoslovacia și Germania de Est), Pfaff și Yang [27] analizează felul în care diverse reuniuni, spontane, mai mult culturale și simbolice, de până la 1989, ale unor grupuri mici de persoane din fostele țări comuniste, au pregătit terenul pentru explozia maselor din 1989. Aceste reuniuni, asociate de obicei cu diverse aniversări istorice și comemorări politice, pe lângă rolul lor de liant al memoriei colective, erau folosite de către actanți pentru exprimarea unor revendicări politice. Diverse ritualuri de opoziție față de regim au avut ulterior o rezonanță puternică pentru mobilizarea unor mase largi de oameni.

La debutul protestelor, reuniunile iau forma unor ritualuri ceremonioase, încărcate afectiv și simbolic, în cadrul cărora participanții dezvoltă ritualuri care dau semnificație acțiunii lor, creează solidarități ce sudează coeziunea colectivă. Schimbarea revendicată se produce mai întâi la nivel simbolic și ritual. Pe lângă practicile profane specifice scenariului de protest, participanții oficiază și ritualuri cu semnificație religioasă (de ex., rugăciuni colective). Ideea în sine de nemulțumire și protest este îmbinată și înlocuită treptat cu bucuria întrunirii și a comuniunii sufletești între indivizi care împărtășesc aceleași idei și valori. Deseori participanții „uită” nemulțumirea care a generat sentimentul de revoltă, acest fundament emoțional negativ fiind atenuat de această recompensă simbolică. În cele ce urmează vom prezenta o serie de ritualuri prezente în cadrul a diverse acțiuni de protest.

### **Ritualul rugăciunii**

Un ritual frecvent în cadrul mișcărilor sociale de la sfârșitul anilor '80 din fosta RSSM era cel al rugăciunii colective. Spațiul unde se desfășurau acțiunile de protest este un spațiu cu rezonanță istorică pentru începuturile mișcării de renaștere națională din 1989. Aici s-au produs primele acțiuni de opoziție față de regimul comunist din 1987. Semnificația profund simbolică a acestui topos al memoriei este redată de acțiunea concomitentă a celor trei planuri: *dimensiunea religioasă*, marcată de Clopotnița și Catedrala Adormirea Maicii Domnului la o extremitate, *dimensiunea politică* – de clădirea Guvernului la cealaltă și *dimensiunea istorică* – de statuia lui Ștefan cel Mare. Cele două repere fizice – Catedrala și Guvernul – se confruntă, fiind dispuse în opoziție una față de cealaltă. Puterea politică este instanța oficială, obiectul mișcărilor de protest, ea este instanța îndreptățită să satisfacă revendicările mulțimii, să asigure echilibru și ordinea civilă. Producerea unor mișcări de protest este o dovadă a unor curenți de dialog între partea oficială și cea civilă. Biserica este un intermediar, reprezintă puterea divină, instanța sacră, fiind de partea celui slab și nedreptățit. Joncțiunea religiosului cu naționalul și suprapunerea de sacru peste evenimente și acțiuni este preponderentă. Protestatarii fac apel în repetate rânduri la instanța divină ca la un posibil *Renovator Mundi*, în stare să restaureze echilibrul în ordinea existentă. Liderii acțiunilor de protest apelează la disponibilitatea religioasă a populației. Discursurile acestora se finalizează de obicei cu „*așa să ne*





*ajute Dumnezeu*". La aceste adunări se aprind lumânări, ca la o rugăciune colectivă. Lumânarea aprinsă este asociată cu durerea, suferința, neputința, este invocarea divinului într-o ordine nepotrivită, anormală. Ea conferă atmosferei generale o tentă mistică, aurorală, este legământul fiecăruia, ruga și speranța în bine.

### **Ritualul procesiunii funerare**

Prezent în timpul protestelor din 2002 din Republica Moldova<sup>2</sup>, prin acest ritual protestatarii reprezentau ruina „dictaturii comuniste” prin simularea unei procesiuni funerare prin care manifestanții ar „pune cruce” sistemului. O Troiță era purtată cu sobrietate în manieră golgotiană și instalată chiar în fața clădirii Parlamentului. A doua zi, imaginea florilor risipite, împrăștiate pe jos, martore ale rebeliunii de peste noapte, când Troița a fost „răpită”, se prezintă dezolant ca o profanare nepermisă, o intruziune violentă în sacru. Protestatarii se înverșunează, își sporesc furia împotriva „trădătorilor de neam” și recurg la instalarea unei alte Troițe. La nivel perceptiv, guvernarea comunistă este considerată „răul nucleic al societății”, un „partid de ocupație”, care promovează „interesele imperiale ale Rusiei”, de aceea protestatarii cereau „demisia în bloc a intrușilor”.

### **Ritualul distrugerii simbolice**

Distrugerea simbolică este o trasătură distinctivă a maselor, fenomen descris de către Canetti [6] astfel: „...masa distruge de obicei obiecte și case. Deoarece adesea este vorba de lucruri fragile – cum ar fi ferestre, oglinzi, vase, tablouri, farfurii – există tendința de a se crede că tocmai fragilitatea acestor obiecte incită masa la actul de distrugere (...), zgomotele distrugerii, ale spargerii vaselor, ferestrelor, contribuie considerabil la plăcerea de a o face, sunt niște puternice sonorități ale vieții” (p. 9). Acest ritual al distrugerii este deseori întâlnit în timpul acțiunilor de protest. De exemplu, în timpul protestelor din 2003 împotriva federalizării (Planul Kozak propus de Moscova pentru soluționarea conflictului transnistrean<sup>3</sup>), arderea portretelor lui V. Putin și I. Smirnov („Jos cu ocupații”, „Jos cu federalizarea”, „monștrii”, „uzurpatorii”), a steagurilor Rusiei și a fostei RSSM (simboluri ale perioadei sovietice) – se prezintă ca o formă de violență sublimată ca rezultat a dezaprobării tentativelor repetate de federalizare. Aceste acțiuni reprezintă un gen de catharsis emoțional, un fel de

<sup>2</sup> Dispoziția privind studierea obligatorie a limbii ruse în toate școlile din Republica Moldova, a fost emisă de către Ministrul Învățământului, I. Vancea, la sfârșitul lunii august 2001. Această decizie a fost anulată ulterior, pe motiv că a provocat nemulțumiri din partea părinților și profesorilor. Totodată această inițiativă nu a fost susținută nici de observatorii străini. În pofida acestor fapte, la 17 decembrie 2001, conform unei decizii definitive, aprobată de către responsabilii din cadrul Ministerului Învățământului s-a decis studierea obligatorie a limbii ruse începând cu 1 ianuarie 2002. Această decizie a declanșat un nou val de proteste, care au durat din ianuarie și până în luna aprilie a aceluiași an.

<sup>3</sup> 15 noiembrie 2003 – Federația Rusă impune planul Kozak de federalizare, astfel eliminând Ucraina și OSCE din procesul de soluționare a conflictului transnistrean. Acest plan a declanșat ample acțiuni de protest împotriva proiectului de federalizare în luna noiembrie a aceluiași an. La 25 noiembrie 2003, președintele V. Voronin respinge planul rus de federalizare a RM.



victorie simbolică ce pare să întărească și mai mult sentimentul de solidaritate împotriva „pericolului extern”. Ritualul de rebeliune creează o supapă pentru tensiunile societății în situația când schimbarea nu este percepută ca fiind posibilă.

### **Ritualuri de consolidare a identității colective**

Construcția unei identități colective este o componentă esențială a acțiunilor de protest. Acțiunea nu se poate produce în absența unui „noi” caracterizat prin trăsături comune, solidaritate și a unui „ei” cărora le este atribuită responsabilitatea privind situația percepută ca fiind injustă și împotriva căreia se protestează [8]. Acțiunea propriu-zisă oferă posibilitatea de a te bucura și a celebra identitatea colectivă prin marșuri, ritualuri, cântece, simboluri și coduri comune [22]. În timpul acțiunilor de protest, identitatea personală a participanților se estompează, conturându-se o identitate colectivă unificatoare. Însăși faptul că se află în același loc, pentru aceeași cauză, este un motiv de afiliere instantanee față de cel care se află alături. Scopul comun coalizează forțele și determină apropierea de *Celălalt*. Relațiile în interiorul acestui „noi” sunt armonioase, se face referință la practici entuziaste, ajutorarea reciprocă, fuziuni – toate împreună coalizând eforturile individuale în vederea realizării scopului comun. Cei care acționează în vederea contracarării acțiunilor de protest, care stau de partea cealaltă a baricadei (autorități, polițiști sau opozanți), sunt înstrăinați, iar identitatea lor este devalorizată.

### **Concluzii și direcții ulterioare**

În studiile din ultimele decenii, mai mulți autori au remarcat importanța factorilor psihosociale pentru înțelegerea și explicarea protestelor sociale. În acest sens, în mod frecvent sunt invocate studiile ce vizează teoria privării relative. Totuși, deși foarte influente în studiul mișcărilor și al contestărilor politice, explicațiile oferite de teoria privării relative sunt insuficiente [cf 15], lăsând fără răspuns următoarele aspecte: ce factori determină ca indivizii să reacționeze la situația de privare în numele ingroup-ului sau de ce o situație de privare relativă nu determină întotdeauna și apariția protestului [1]. Cercetările ulterioare ar trebui să se oprească asupra cauzelor care fac ca în anumite situații emoțiile să fie un puternic vector pentru mobilizare, iar în altele nu. În ceea ce privește rolul emoțiilor ca urmare a participării, Becker *et al.* [4] constată că acestea sunt puțin studiate, valabil mai ales pentru cercetările experimentale. Un alt aspect ce necesită clarificări empirice este ceea ce van Stekelenburg și Klandermans [31], numesc *paradoxul participării* – cum se explică persistența potențialului de protest care, în pofida unor insuccese, se menține în continuare, determinând indivizii să adere din nou la acțiuni de protest.



În prezent, cercetătorii din domeniu sunt interesați de implicațiile rețelelor de comunicare online (forumuri, Twitter, Facebook) în producerea evenimentelor de protest. Rămâne deschisă problematica privind rolul pe care îl au aceste rețele în organizarea acțiunilor de protest. În acest context, Segerberg și Bennett [28] subliniază că studiile ce vizează acest aspect trebuie să ia în considerare și contextul sociopolitic în care aceste rețele funcționează.

Un alt aspect mai puțin studiat de psihologia protestelor colective, constată Louis [24], este modul în care acțiunile de protest pot fi utilizate în producerea schimbărilor sociale și politice (i.e., rezultatele acțiunii). Autorul menționează că puține cercetări au fost dedicate analizei eficacității acțiunii colective și factorilor care influențează acest proces.<sup>4</sup>

Într-un articol recent, Batel și Castro [3] au examinat contribuția teoriei reprezentărilor sociale pentru analiza protestelor colective. În acest sens, scriu autorii, așa cum reprezentările sociale sunt construcții dialogice, este important să discernem cum reprezentările sunt asociate cu identitățile grupurilor implicate în protest, sunt negociate și/sau contestate între grupurile sociale vizate în aceste acțiuni. Felul în care actorii sociali percep ideile și acțiunile celorlalți influențează felul în care ei simt și acționează. Din aceste considerențe, în vederea aplicării teoriei reprezentărilor sociale pentru studiul acțiunilor colective, este necesar să fie examinate practicile comunicative și cele sociale utilizate de actorii sociali.

## Referințe bibliografice

1. Abrams, D. și Randsley de Moura, G. (2002). *The Psychology of Collective Political Protest*. În O. Ottati (ed.). *The Psychology of Politics* (pp. 193-214). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
2. Anduiza, E.; Cantijoch, M. și Gallego, A. (2009). Political participation and the Internet. *Information, communication and society*, 12 (6), pp. 860-878.
3. Batel, S. și Castro, P. (2015). Collective Action and Social Change: Examining the Role of Representation in the Communication between Protesters and Third-party Members. *Journal of Community & Applied Psychology*, vol. 25, pp. 249-263.
4. Becker, J. C.; Tausch, N. și Wagner, U. (2011). Emotional Consequences of Collective Action Participation: Differentiated Self-Directed and Outgroup Directed Emotions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(12), pp. 1587-1598.
5. Becker, J. C. și Tausch, N. (2015). A dynamic model of engagement in normative and non-normative collective action: Psychological antecedents, consequences, and barriers. *European Review of Social Psychology*, vol. 26, nr. 1, pp. 43-92.
6. Canetti, E. [1992](2000). *Masele și puterea* (trad. din l. germană de A. Pavel). București: Nemira.
7. Cojocaru, N. (2010). Trăvialul dureros al restructurării. Mărturiile unei generații sechestrare. În A. Neculau și A. Sirota (eds). *Indivizi și societăți sechestrare* (pp. 231-263). Iasi: Editura Universității „A.I.Cuza”.
8. della Porta, D. și Diani, M. (1999). *Social Movements. An Introduction*. London: Blackwell Publishing.

<sup>4</sup> Excepții notabile, scrie Louis [24], ar fi studiile inițiate de Drury și Reicher [10], care au studiat efectele participării la proteste – fortificarea sentimentului de identificare cu grupul și sporirea eficacității colective (fenomenul *empowerment*) – care fac să persiste motivația de participare, aceasta fiind reactualizată ciclic la anumite perioade, chiar și în absența succesului propriu zis al acțiunii de protest.



9. De Weerd, M. și Klandermans, B. (1999). Group identification and political protest: farmers' protest in the Netherlands. *European Journal of Social Psychology*, 29, pp. 1073-1095.
10. Drury, J. și Reicher, S. (2009). Collective Psychological Empowerment as a Model of Social Change: Researching Crowds and Power. *Journal of Social Issues*, vol. 65, nr. 4, pp. 707-725.
11. Ellemers, N. și Barreto, M. (2009). Collective Action in Modern Times: How Modern Expressions of Prejudice Prevent Collective Action. *Journal of Social Issues*, vol. 65, nr. 4, pp. 749-768.
12. Gibson, J. L. (1997). Mass opposition to the Soviet Putsch of August 1991: Collective Action, Rational Choice, and Democratic Values in the Former Soviet Union. *American Sociological Review*, 91(3), pp. 671-684.
13. Goodwin, J., Jasper, J. M. și Polletta, Fr. (eds) (2001). *Passionate Politics*. Chicago: University of Chicago Press.
14. Grant, P., R. și Brown, R. (1995). From Ethnocentrism to Collective Protest: Responses to Relative Deprivation and Threats to Social Identity. *Psychology Quarterly* 58, 3, pp. 195-212.
15. Guimond, S. și Tougas, Fr. [1994](1997). Sentimente de injustiție și acțiuni colective: privarea relativă. În R. Y. Bourhis, J.-F. Leyens (coord.). *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri* (pp. 155-178). Iași: Polirom.
16. Yang, G. (2000). Achieving emotions in collective action: emotional processes and movement mobilization in the 1989 Chinese Student Movement. *The Sociological Quarterly*, vol. 41, nr. 4, pp. 593-614.
17. Jasper, J. M. (1998). The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements. *Sociological Forum*, 13 (3), pp. 397-424.
18. Javeline, D. (2003). The Role of Blame in Collective Action: Evidence from Russia. *The American Political Science Review*, 97 (1), pp. 107-121.
19. Hornsey, M. J.; Blackwood, L.; Winnifred, L.; Fielding, A.; Mavor, K.; Morton, T.; O'Brien, A.; Paasonen, K.-E. și Smith, J. (2006). Why do people engage in collective action? Revisiting the role of perceived effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, vol. 36, nr. 7, pp. 1701-1722.
20. Kane, A. (2001). Finding Emotion in Social Movement Process: Irish Land Movement and Narratives. În J. Goodwin, James M. Jasper și Fr. Polletta (eds.). *Passionate Politics* (pp. 251-266). Chicago: University of Chicago Press.
21. Karlkins, R. și Petersen, R. (1993). Decision Calculus of Protesters and Regimes: Eastern Europe 1989. *The Journal of Politics*, 55 (3), pp. 588-614.
22. Klandermans, B. (2005). The demand and supply of participation: Socio psychological correlates of participation in social movements. Comunicare prezentată în cadrul Workshop-ului „*Collective Identities, Mobilization and Political Participation*”, Universitatea din Kiel, Germania, 1-4 septembrie.
23. Koopmans, R. și Rucht, D. (2002). Protest Event Analysis. În B. Klandermans și S. Staggenborg (eds). *Methods of Social Movements Research* (pp. 231-258). Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
24. Louis, W. R. (2009). Collective action – and then what? *Journal of Social Issues*, vol. 65, nr. 4, pp. 727-748.
25. Olișanski, Dm. V. (2004). *Politieskaia psihologhia*. Sankt Petersburg: Piter.
26. Oliver, P. E și Myers, D.J (2002). Formal Models in the Study of Social Movements. În B. Klandermans și S. Staggenborg (eds). *Methods of Social Movements Research* (pp. 231-258). Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
27. Pfaff, S. și Yang, G. (2001). Double-edged rituals and the symbolic resources of collective action: Political commemorations and the mobilization of protest in 1989. *Theory and Society*, 30, 539-589.
28. Segerberg, A. și Bennett, L. (2011). Social Media and the Organization of the Collective Action: Using Twitter to Explore the Ecologies of Two Climate Change Protests. *The Communication Review*, 14(3), pp. 197-215.
29. Shepherd, L.; Spears, R. și Manstead, A. (2013), "This will bring shame to our nation": The role of anticipated group-based emotions on collective actions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, pp. 42-57.
30. Staerkle, Ch. (2013). The True Citizen: Social Order and Intergroup Antagonisms in Political Lay Thinking. *Papers on Social Representations*, vol. 22, pp. 1.1-1.21.
31. Stekeleberg, J. van și Klandermans, B. (2010). The Social Psychology of Protest. *Sociopedia.isa*.



32. Stürmer, St. și Simon, B. (2004). Collective action: Towards a dual-pathway model. *European Review of Social Psychology*, 15, pp. 59-99.
33. Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*, Cambridge: Cambridge University Press.
34. Taylor, D. M. și McKirnan, D. J. (1984). A Five-stage Model of Intergroup Relations. *British Journal of Social Psychology*, 23, pp. 291-300.
35. Treymane, M. (2014). Anatomy of Protest in the Digital Era: A Network Analysis of Twitter and Occupy Wall Street. *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural, and Political Protest*, vol. 13, nr. 1, pp. 110-126.
36. Wohl, M. J. A.; Giguire, B.; Branscombe, N. R. și Mcvicar, N. J. (2011). One day we might be no more: Collective angst and protective action from potential distinctiveness loss. *European Journal of Social Psychology*, 41, pp. 289-300.
37. Wright, S. C. (2009). The next generation of collective action research. *Journal of Social Issues*, vol. 65, nr. 4, pp. 859-879.
38. Wright, S. C., Taylor, D. M. și Moghaddam, F. M. (1990). Responding to membership in a disadvantaged group. From acceptance to collective protest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (6), pp. 994-1003.
39. Zomer van, M.; Wayne Leach, C. și Spears, R. (2012). Protesters as „Passionate Economists”: A Dynamic Dual Pathway Model of Approach Coping with Collective Disadvantage. *Personality and Social Psychology Review*, 16 (2), pp. 180-199.

Primit 26.09.2016





## **Творчество в системе высшего профессионального образования**

### **Creation in the system of high professional education**

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

Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет

имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

#### **Summary**

Reasons of appearance creative paradigm are certain in the system of high professional education. History of becoming of teaching creation is analyzed. Basic approaches and methods of organization creative activity, which found its usage in the system of high professional education were presented. The article examines various aspects of pedagogical creativity in higher professional education system. This study challenges current thinking about the integration of these phenomena into the area of modern education.

**Key words:** creation, professional training.

#### **Аннотация**

Проанализированы причины появления творческой парадигмы в системе высшего профессионального образования. Раскрыта история становления творческой парадигмы в системе профессионального образования. Представлены основные подходы и методы организации творческой деятельности, которые нашли свое отражение в системе высшего профессионального образования. Рассматриваются различные аспекты педагогического творчества в системе высшего профессионального образования. Особое внимание уделяется вопросу творческой деятельности, определяются его роль, цель и функции.

**Ключевые слова:** творчество, профессиональная подготовка.

Для современного общества нужны всесторонне развитые люди, профессионалы, не нуждающиеся в постоянном руководстве, способные действовать в условиях неопределенности, вести творческий поиск решения сложных проблем. Вследствие этого, возрастает необходимость организации такой подготовки будущих специалистов, которая позволяла бы личности самостоятельно осваивать новые достижения науки, идти в ногу с ускоряющимися социальными и научными процессами. В высшем образовании проблема развития личностного опыта у студентов приобретает особую значимость, так как студенческий возраст – максимально интенсивный период в жизни человека в плане развития личностных качеств.

Поэтому, важнейшей задачей в подготовке современных специалистов является их ориентация на развитие творческой активности, способность творчески адаптироваться к изменяющимся социальным условиям жизни. Действия по шаблону, основанные на репродуктивной передачи готовых знаний, умений и навыков уже не могут удовлетворить требования эффективной адаптации к постоянно происходящим изменениям в обществе. Уровень развития творческого начала в человеке во многом определяет динамику становления общественных отношений, в значительной степени оказывает влияние на все жизненно



необходимые процессы, происходящие в социуме. Важнейшей задачей профессионального образования является не только освоение конкретных знаний определенных учебных дисциплин, но и формирование профессионально-творческого потенциала студента.

Формирование профессионально-творческого потенциала студента в процессе обучения в высшем учебном заведении требует переноса тяжести с передачи готовых знаний на развитие творческих, познавательных способностей студентов, формирования у них навыков саморазвития, самостоятельного приобретения знаний. Образ профессионала только как носителя знаний и умений уже потерял свою актуальность, сегодня в образовательной практике высшей школы налицо противоречие между сложившимися за долгие годы стереотипами мышления и деятельности и новыми социально-экономическими и политическими условиями жизни общества. Современный преподаватель высшего учебного заведения должен быть готов к восприятию всех этих новшеств, творческому переосмыслению изменений в содержании профессионального образования и применению их в педагогической деятельности, постоянному совершенствованию знаний и умений в области педагогики и психологии творчества.

Различные аспекты организованной творческой деятельности исследовались в разные годы в работах В. И. Андреева, Д. Б. Богоявленской, П. Я. Гальперина, А. М. Матюшкина, З.И. Калмыковой, Я. А. Пономарева, И. М. Розет и др.

В дидактическом аспекте проблему творческой деятельности исследовали В.В. Давыдов, В.А. Кан-Калик, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, Д.Пойа, Л.М. Фридман, А.В. Хуторской и др. Природа творчества анализировалась в работах зарубежных исследователей (Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, П. Торренс, К. Тейлор и др.).

Изучению различных аспектов творчества посвящены исследования Г.С. Альтшуллера, Г.С. Батищева, Н.А. Бердяева, Н.А. Венгеренко, И.В. Верткина, Р.В. Воровича, И.З. Гликмана, В.А. Иноземцева, С.В. Костова, Б.Е. Лобановой, А.Н. Лоцилина, А.Н. Лука, В.Н. Николко, О.С. Советовой, П.К. Энгельмейера, Ш.Юсуфа и др.

Цель данной статьи, обсуждение возможности и целесообразности творческой парадигмы в системе высшего профессионального образования, анализ роли и места творчества в системе высшего профессионального образования.

Зарождение и формирование высшей школы как социокультурного института неотделимо от творческих процессов в образовании. В Европе IV-III в. в. до н. э. одним из идеологов выделения высшей ступени образования был Платон. С целью реализации своих идей в IV веке до н. э. в Древней Греции Платон организовал один из первых прообразов высшего учебного



заведения – философскую школу «Академию» (*Akademia*), названную по имени мифического героя Академа. Эта философская школа существовала до 529 года н. э. В 425 году в столице Византии Константинополе была учреждена высшая школа – Аудиториум (*от лат. audiere – слушать*), которая в IX веке именовалась «Магнавра» (золотая палата).

Творчество в системе высшего образования также стало использоваться еще с выделения высшей ступени образования в странах Древнего Востока более тысячи лет до н. э. В XI веке появились новые высшие учебные заведения – медресе (*араб. مدرسة, буквально «место, где изучают»*). Первое медресе при мечети было открыто в Марокко в 859 году (*Аль-Карауин*). Медресе распространились по всему исламскому миру. В 988 году в Каире при мечети Аль-Азхар Фатимидами основывается Университет Аль-Азхар старейшая, на сегодняшний день, мусульманская духовная академия-университет. Название дано в честь дочери пророка Фатимы Зухры. Таким образом, появившиеся на Востоке школы университетского типа стали предшественниками средневековых университетов Европы.

Однако, определение высшего образования в современном понимании, сложилось лишь в средние века. Средневековые ученые, первоначально, были выходцы из арабских университетов, которые свое знание называли натуральной магией, понимая под ней надежное и глубокое познание тайн природы. Магия понималась как глубокое знание скрытых сил и законов Вселенной без их нарушения, и, следовательно, без насилия над природой. В Средние века постулаты о творении предполагали выделение природы творящей (*natura naturans*) и природы сотворенной (*natura naturata*).

В XII-XIII вв. во многих странах Европы (Италия, Испания, Франция, Англия) стали возникать первые университеты. Первоначально понятие «университет» (*от лат. universitas – совокупность*) означало корпорацию преподавателей, профессоров и студентов. Первые университеты появились в Болонье (1158), Париже (1215), Кембридже (1209), Оксфорде (1206), Лиссабоне (1290). Средневековый университет включал в себя следующие факультеты: юридический, медицинский, богословский, философский. Однако обучение начиналось с особого, подготовительного, факультета, где преподавались знаменитые «семь свободных искусств». А поскольку по латыни искусства – «*artes*», то факультет назывался артистическим. Студенты обычно делились по нациям, землячествам, обозначавшим объединения учеников из различных регионов. Они могли снимать квартиры, но многие жили в колледжах (коллегиях). Эти колледжи обычно формировались по нациям, в одной коллегии жили представители одного землячества.





Университетская корпорация состояла из множеств федераций: факультетов, наций, колледжей, общежитий, пансионов, торговцев и т.д. Заправлял жизнью университета выборное лицо – ректор. Именно в этих университетах были сформулированы основные принципы академической автономии, разработаны демократические правила управления высшей школой и ее внутренней жизнью. В XIII в. открылось еще 25 университетов, среди которых университеты в Праге (1347), Пизе (1343), Флоренции (1349) и др. К XV в. в Европе насчитывалось около 60 университетов. Система высшего профессионального образования в Украине берет свои истоки в деятельности – Острожской и Киево-Могилянской академии. В 70-е годы XVI в. появилась высшая школа в Остроге, которая вошла в историю как Острожская академия, основанная по инициативе князя К. Острожского. Киево-Могилянской академии была создана в 1632 году в Киеве путем объединения Киевской братской школы и Лаврской школы. Именно с этого времени и начинается история развития высшей школы в Украине.

Занятия в университетах длились на протяжении целого дня (с 5 ч утра до 8 ч вечера). Основной формой обучения было чтение профессором лекций. Лекции были двух видов – обязательные (ординарные) утренние и краткие (повторительные) вечерние. Ординарные лекции предполагали длительный методический анализ каждой главы читаемого сочинения. Практические занятия были нацелены на развитие самостоятельности мышления. Практические занятия в университетах представляли собой репетиции (*repetitio* – повторение) и диспутации (*disputations*). Диспутации – должны были научить студента отстаивать свою позицию, убеждать других в истинности своих знаний.

Самым распространенным методом проведения диспутации был предложенный Пьером Абеляром метод (за и против, да и нет). В целом это был умственный турнир, конечная цель которого заключалась не в раскрытии истины или поиске научного открытия, а в том, чтобы поразить противников искусными диалектическими приемами. Участники диспутации вели себя весьма свободно, прерывая оратора свистом и криками. Существовали самые разные виды диспутации: от учебных, где студенты спрашивали преподавателя и одновременно учились на его ответах, до научных, на которых проходили защиты диссертаций или сталкивались в дискуссиях крупнейшие философы и теологи.

Творчество занимало особое место в деятельности университета. Творчество выступало как форма взаимодействия субъекта и объекта, ведущая одновременно к развитию того и другого, и как процесс сознательно направленного прогрессивного развития. Наличие творческой составляющей служило главным отличием университетского образования от иных форм профессионального образования.



Университетская среда, построенная на свободомыслии и выборности власти, способствовала формированию творческого мышления основанного на уважении к личности человека и умению выдвигать и отстаивать в спорах новые идеи. В системе высшего профессионального образования шел постоянный поиск творческих, более совершенных форм и методов подготовки специалистов. В начале XIX в. в системе высшего профессионального образования преобладала предметная система обучения, которая в середине XIX века была заменена на предметно-курсовую, а затем и собственно курсовую, позволявшую реализовывать в ходе учебного процесса принцип – творчества, который предоставлял студентам право выбора порядка изучения научных дисциплин. Главной тенденцией развития системы высшего профессионального образования в XIX и начала XX века являлось движение от «созерцания» и «впитывания» знаний к творческой деятельности, причем не безличной, а с ориентацией на творческую индивидуальность и одаренность студента. Целью высшего профессионального образования становится не только формирование профессиональных компетенций, но и развитие творческой личности специалиста (бакалавра магистра), способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Данный процесс характеризуется непрерывным и ускоряющимся темпом обновления знаний, расширением информационного поля и усложнением профессиональных компетенций. Одним из элементов обеспечения качества подготовки современных специалистов, выступает творческая активность преподавателей высших профессиональных учебных заведений их восприимчивость ко всему новому и прогрессивному.

Многообразие подходов к трактовке понятия «творчество» приводит к путанице и разногласиям. Отсутствие единой интерпретации данного термина и его связь с творческим процессом отрицательно отражается на качестве и объективности разрабатываемых подходов и увеличивает количество разрозненных определений. Творчество как объект исследования многосторонне.

Начиная с античности, мыслители задавались вопросом о сути и сущности творчества, отвечая на него различно. Платон определял творчество как некоторое состояние близкое безумству, «одержимости», которой наделен человек. В средневековой философии сформировалась точка зрения, что творчество даровано человеку Богом, в эпоху Возрождения творчество рассматривается прежде всего как созерцание. В немецкой классической философии было обосновано, что творческие постижения являются уделом гения. Множество толкований и характеристик творчества привнесли философы экзистенциалисты, относя творчество к сфере



бессознательного и противопоставляя рациональному. В решении данной проблемы участвовали представители различных наук: философы, психологи, педагоги, социологи, и т. д.

Творчество понимается, прежде всего, как особый вид человеческой деятельности. Л. С. Выготский предлагает рассматривать творчество как «...такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [3, с. 3-10]. В. И. Андреев определяет творчество как «...один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат, который обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью» [1, с. 49].

В энциклопедическом словаре отмечаться, что – «Творчество это деятельность, порождающая нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, то есть всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности» [8, с. 13-14]. Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров определяют творчество как деятельность, которая порождает нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов [6, с. 147]. По мнению А. Дзикаки, – «Творчество – это способность генерировать что-то такое, что никогда раньше не было известно, не встречалось и не наблюдалось» [4, с. 17].

По мнению Д. Б. Богоявленской творчество выступает как ситуативно-нестимулированная активность, которая проявляется в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. В качестве системообразующего фактора творчества Д. Б. Богоявленская использует понятие интеллектуальной активности – интегрального образования, свойственного целостной личности, отражающего процессуальное взаимодействие интеллектуальных и мотивационных компонентов системы в их единстве. Интеллектуальная активность личности обеспечивает способность личности к ситуативно-нестимулированной творческой деятельности [2, с. 153].

Будучи по своей сущности культурно-историческим явлением, творчество имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Творчество предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение этих свойств личности выявило важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной



активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей

Таким образом, творчество – это не только практическая, но и мыслительная деятельность, преобразующая мир, для творческого субъекта оно является средством самовыражения, самореализации, развития личности в целом, основным его качеством является новизна. Творческий человек характеризуется как личность, способная на основании накопленного творческого потенциала реализовать идею в рамках творческого процесса с созданием новации как возможного, но не гарантированного результата.

Творчество изучается в динамике, начиная от первой фазы – возникновения объективных и субъективных импульсов, зарождения идей образов и их кристаллизации – до фаз промежуточных и завершающих определенных признаков, характеризующих работу творца. Классификация фаз, предлагаемая различными авторами, в той или иной мере отличается друг от друга, однако, они имеют много общего.

Большой интерес вызывает трехстадийная классификация, предложенная еще в XIX веке исследователем творчества П. К. Энгельмейером. В нее включаются: 1) осознание и постановка проблемы (замысла); 2) решение проблемы (планирование); 3) проверка найденного решения (выполнения) [9]. Для выявления сущности и специфики творческой деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки, может быть использована классификация, предложенная Я. А. Пономаревым: «Первая фаза (сознательная работа) – подготовка (особо деятельное состояние, она предпосылка интуитивного проблеска новой идеи). Вторая фаза (бессознательная работа) – созревание (бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи). Третья фаза (переход бессознательного в сознание) – вдохновение (в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея решения, первоначально в гипотетическом виде, в виде принципа, замысла). Четвертая фаза (сознательная работа) – развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка» [7, с. 3].

Таким образом, согласно стадийной теории творчества, исходной точкой творческой деятельности являются активность и самостоятельность, ассоциативность и гибкость мышления, оригинальность, способность личности легко переключаться от уже решенной проблемы к поиску, новых путей решения новой проблемы, склонность и умение фантазировать и обобщать мысли, идеи. В. И. Загвязинский [5] обращает внимание на ряд сложных умений, необходимых для творческой деятельности: умение анализировать исходную ситуацию, выдвигать гипотезу, моделировать искомое состояние объекта, находить альтернативы с очевидным решением, экстраполировать подходы, методы и некоторые другие. К числу комплексных умений



В. И. Загвязинский относит умение проводить проблемный анализ изучаемого объекта, вычленять проблему и конкретизировать ее в задаче [5, с. 129-134].

Таким образом, творчество в системе высшего профессионального образования должна быть ориентирована на формирование профессионально-творческого потенциала студента и включать постановку и решение учебных проблем, творческих заданий. Задания должны быть направлены поиск и создание или конструирование какого-то нового продукта, неизвестного ему ранее. Предложенный подход меняется и роль преподавателя высшего учебного заведения, которая заключается не просто в трансляции определенных знаний, а в стимулировании творческой активности студентов через осознание необходимости самосовершенствования и развития творческих качеств, умений и опыта творческой деятельности.

Педагогическое творчество в системе высшего профессионального образования имеет свои особенности: сотворчество со студентами, спрессованность во времени, неповторимость ситуаций и задач, относительность получаемых результатов, органическое сочетание различных видов творчества и др. Педагогическое творчество в системе высшего профессионального образования, как правило, различается по новизне, диапазону, устойчивости и значимости выдвигаемых педагогических идей, применяемых способов и средств решения образовательных задач.

Творческая деятельность студентов в системе высшего профессионального образования требует сопровождения, со стороны преподавателя. Исследование этимологии термина «сопровождение» позволяет рассматривать его как совместные действия (система, процесс, вид деятельности) преподавателя и студентов по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве и в соответствии с присущими им ролями.

Мы определяем организационно-педагогическое сопровождение творческой деятельности студентов в системе высшего профессионального образования как систему профессиональной деятельности преподавателя, направленную на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-творческого развития студента в ситуации вузовского взаимодействия.

Организационно-педагогическое сопровождение творческой деятельности студентов в системе высшего профессионального образования заключается в выборе способов организации учебного взаимодействия преподавателей и студентов, сочетании традиционных форм и современных интерактивных методов обучения, признании студента как субъекта творческой



деятельности, организации контроля и самоконтроля, который перенесен в начало освоения способа решения творческих заданий.

Организационно-педагогическое сопровождение творческой деятельности студентов это система профессиональной деятельности преподавателя, направленная на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и формирования профессионально-творческого потенциала студента. Главная цель организационно-педагогическое сопровождение творческой деятельности студентов в системе высшего профессионального образования связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие творческому и профессиональному развитию, формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

Условиями организационно-педагогическое сопровождение творческой деятельности студентов в системе высшего профессионального образования являются: организация образовательной деятельности, которая предполагает выполнение творческих проектов и решение учебных проблем на основе методов проблемного изложения, эвристического и исследовательского методов; применение коллективно-групповых форм обучения с постоянной организационно-педагогической поддержкой, коррекцией, что создает оптимальные условия для моделирования предметного и социального контекста профессиональной и творческой деятельности будущего специалиста; участие студентов в конкурсах, олимпиадах, творческих мероприятиях, исследованиях, творческих проектах, индивидуальных образовательных программах и т.п.

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективность процесса организационно-педагогическое сопровождение творческой деятельности студентов в системе высшего профессионального образования достигается и обеспечивается через полифункциональную образовательную деятельность, насыщенную приемами творческого поиска и решения, насыщение содержания учебных дисциплин профессионально ориентированными ситуациями, требующими неординарного, творческого решения.

#### **Литература:**

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев – Казань : Казанский ун-т, 1988. – 238 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей [монография] / Д. Б. Богоявленская – М.: ИД «Федоров», 2009. – 414 с.



3. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский – М.: Учпедгиз, 1935. – 135 с.
4. Дзикини А. Творчество в науке / А. Дзикини – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 240 с.
5. Загвязинский В. И. Развитие творческих способностей учащихся на основе самостоятельного проблемного анализа учебного материала / В. И. Загвязинский. // Проблема способностей в советской психологии – М.: АПН ССР, 1984. – С. 129 – 134.
6. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д, 2005. – 448 с.
7. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1983. – 205 с.
8. Советский энциклопедический словарь / Глав. ред. А.М.Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1986. – 1600 с.
9. Энгельмейер П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 208 с.

Primit 11.10.2016





## Подготовка будущих воспитателей к формированию основ компьютерной грамотности у дошкольников

### The future pedagogue's training to the formation of preschooler's computer literacy

*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 concept of «computer literacy». Specifics of children preschooler's training to use the computer are described in it. The process of future teachers' preparation to the formation of children's computer literacy is analyzed by the author.

**Key words:** computer literacy of preschoolers, training of pedagogue's.

#### Аннотация

В статье рассматривается понятие «компьютерная грамотность». Раскрываются особенности обучения детей старшего дошкольного возраста работе на компьютере. Анализируется процесс подготовки будущих воспитателей к формированию у детей основ компьютерной грамотности.

**Ключевые слова:** компьютерная грамотность дошкольников, подготовка воспитателей.

Информатизация общества, разработка и распространение компьютерных технологий приводит к их активному внедрению в сферу образования. В связи с этим проблема применения компьютерных технологий в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения, становится актуальной и представляет большой теоретический и практический интерес. С внедрением новых государственных стандартов дошкольного и начального образования, воспитатели, педагоги и родители должны быть готовы к тому, что после окончания ребенком ДООУ и поступления в школу, он столкнется с использованием компьютеров. Поэтому необходимо заранее готовить его к предстоящему взаимодействию с компьютерными технологиями, формировать у него основы компьютерной грамотности. При этом возникает противоречие между стремлением овладения дошкольниками основами компьютерной грамотности и возникновением трудностей, связанных с их взаимодействием с компьютером в учебном процессе, а также готовностью воспитателей к осуществлению данного процесса.

Важно подчеркнуть, что отдельные аспекты использования компьютеров в работе с детьми рассматриваются в исследованиях ученых: С. Новоселовой, Г. Петку, Дж. Солпитер и др. Данные исследования убедительно доказывают не только возможность, но и целесообразность использования компьютера, а также определяют особую его роль в развитии у детей интеллекта, творческих и коммуникативных способностей, самостоятельности, активности и т.д.





Для нашего исследования имеют значение работы, посвященные компьютерной грамотности детей дошкольного возраста и процессу подготовки воспитателей к ее формированию у детей (Ю. Горвиц, С. Дяченко, О. Кушелева, С. Майкова, С. Унгул и др.). Ученые указывают на возможность уже в дошкольном детстве, овладеть компьютерными технологиями при условии их безопасного внедрения.

Цель данной статьи: рассмотреть особенности процесса формирования компьютерной грамотности у детей дошкольного возраста и проанализировать подготовку воспитателей к его осуществлению.

Действительно, с появлением компьютерной техники практически во всех сферах жизни все более актуальным и очевидным становится задача достижения всеобщей компьютерной грамотности, без чего невозможно рассчитывать на эффективное применение компьютерных технологий в интересах общества. Следовательно, компьютерная грамотность постепенно становится частью общей культуры человека.

Для начала рассмотрим понятие «компьютерная грамотность». В словаре профессионального образования термин «компьютерная грамотность» обозначается, как способность человека применять электронно-процессорную технику в целях хранения, обработки и использования информации; включает три компонента: знание теоретических основ и понимание принципов действия компьютерной техники; умения пользоваться языками программирования; операциональные умения и навыки кодирования, ввода и обработки данных [3, с. 133].

С точки зрения О. Статировой, понятие «компьютерная грамотность» это совокупность теоретических знаний и практических умений и навыков, позволяющая успешно (без ошибок) решать несложные обще профессиональные (универсальные) практические задачи с использованием информационно-коммуникационных технологий, проявляя при этом стабильность достижения положительных результатов [8, с. 191].

В исследовании С. Удалова, «компьютерная грамотность» определяется как: знание основных понятий электронно-вычислительной техники: алгоритмы, программы, архитектура ЭВМ, база данных, сеть и знание принципов ее применения; умение управлять ЭВМ; знание общих принципов и методов программирования; умение программировать. Однако ученый указывает, что постепенно, по мере развития компьютерной техники и информационных технологий, стал формироваться пользовательский подход к компьютерной грамотности. Под ней стали понимать умение пользоваться готовыми программами на персональном компьютере [9, с. 71].



По мнению А. Андреева, компьютерная грамотность является элементом информационной культуры личности, что предполагает способность человека осознавать и усваивать информационную картину мира как систему символов и знаков, прямых и обратных информационных связей, свободно ориентироваться в информационном обществе, адаптироваться к нему. Под компьютерной грамотностью понимается умение находить и воспринимать информацию, используя компьютерные технологии, создавать объекты и устанавливать связи в гиперпространстве, которое содержит все типы и носители информации; конструировать объекты и действия в реальном мире и его моделях с помощью компьютера. Умея работать с необходимыми в повседневной жизни вычислительными и информационными системами, базами данных и электронными таблицами, персональными компьютерами и информационными сетями, человек информационного общества приобретает не только инструменты деятельности, но и новое видение мира [1, с. 107].

С. Дяченко рассматривает понятие «компьютерная грамотность» в структуре информационной компетентности – одного из видов ключевых жизненных компетентностей современного человека, определяя ее как один из видов базовых умений, что основывается на знаниях про персональный компьютер, программное обеспечение и информационно-коммуникационные технологии, и предопределяет свободу и результативность действий в организованной информационной среде. В своем исследовании ученая «компьютерную грамотность дошкольников» определяет как начальный (элементарный) уровень компьютерной грамотности, что обеспечивает использование персонального компьютера на основе выполнения определенных действий (манипуляций) [4, с. 26].

В государственном стандарте дошкольного образования Украины, в его вариативной части, рассматриваются показатели информационной компетенции ребенка: знаком с компьютером, способами управления компьютером с помощью клавиатуры, «мышью»; способен понимать и использовать специальную терминологию (клавиатура, экран, программа, диск, клавиша, компьютерные игры и т.д.); знает элементарные приемы работы на компьютере в процессе прохождения игровых и учебно-развивающих программ, созданных для детей дошкольного возраста; умеет соблюдать правила безопасного поведения во время работы на компьютере [2, с. 18].

В программе развития ребенка дошкольного возраста «Я у свити» упоминается, что современный ребенок старшего дошкольного возраста живет в условиях высокой информатизации общества. Он осознает, что компьютер является современным инструментом, что предназначен для обработки информации. Работа на компьютере способствует адаптации



ребенка к жизни в информационном обществе, расширяет возможности ознакомления с окружающим миром в привлекательной для него форме, способствует развитию жизненной компетенции, служит мощным техническим средством обучения, играет роль незаменимого помощника в воспитании. Благодаря компьютеру как инструменту деятельности у ребенка формируются предпосылки теоретического мышления, способность осознано выбирать способ действия, работать самостоятельно, в индивидуальном темпе, развиваются базовые личностные качества [7, с. 345]. Например:

- самостоятельность: учиться самостоятельно преодолевать трудности, находить способы решения задач;
- ответственность: во время принятия решений учиться быть ответственным за выполненную работу, за совместное завершённое действие (игру, задание); ответственно относиться к использованию техники, убирает свое рабочее место, призывает к этому других;
- любознательность: проявляет интерес к обучающим и развивающим играм, заданиям, к определенной цели;
- креативность: выявляет умение выдвигать нестандартные идеи;
- самообладание: старается спокойно воспринимать результаты выполненного компьютерного задания, не паникует по поводу допущенных ошибок; старается довести начатое до конца, преодолевать препятствия, прилагает усилия, спокойно исправляет допущенные ошибки [7, с. 349].

Известно, что занятия по компьютерной грамоте в дошкольном образовательном учреждении проходят в специальном помещении – компьютерном зале – с детьми старшего дошкольного возраста, в группах по 6-7 человек. Занятия осуществляются два раза в неделю, оптимальные дни: вторник, четверг. Занятие длится 30-35 минут, дети проводят за компьютером 10-15 минут. Поддерживается правило: один ребенок – один компьютер.

С. Унгул считает, что при организации занятий на компьютере особое внимание необходимо уделять соблюдению детьми правил техники безопасности. До начала занятия воспитатель готовит рабочее место для ребенка так, чтобы ему было удобно (учитывая особенности праворуких и леворуких детей). В процессе обучения следует провести комплекс физических упражнений с целью профилактики зрительного утомления. Воспитатель должен осознать, что обучение работы на компьютере предполагает – знание ребенком алфавита, умения читать. Важно поддерживать у ребенка веселое, хорошее настроение (сочетать сказки, игровые моменты, интересные задания с компьютерной грамотой). Необходимо постоянно поддерживать игровую мотивацию. Занятия по компьютерной грамоте проводятся в



соответствии с общим планом образовательной работы с детьми. Ориентировочный перечень программного обеспечения, необходимого для успешного обучения дошкольников компьютерной грамоте: операционная система с графическим интерфейсом (Windows, Linux), текстовый процессор (Microsoft Word), графический редактор (Paint) [10].

С. Майкова полагает, что в результате целенаправленного обучения дошкольники будут:

- знать (названия и функции основных частей компьютера, технику безопасности и правила поведения в компьютерном зале, понятие истинного и ложного высказывания, понятие симметрии);
- уметь (использовать в работе клавиатуру и мышь, осуществлять необходимые операции при работе в различных программах, называть части компьютера, определять истинные и ложные высказывания, сравнивать предметы, объединять в группу по признакам, находить закономерности в изображении предметов, соотносить элементы двух множеств по признаку, составлять целое из частей, составлять симметричный узор, расставлять предметы в определенной последовательности, объединять множества) [6].

Одним из основных условий информатизации дошкольного образования является готовность воспитателей к использованию компьютерных технологий в работе с детьми дошкольного возраста, что требует у них соответствующей подготовки и постоянного, непрерывного самообразования. Информационная компетентность воспитателя является компонентом общей подготовки, показателем его профессионального мастерства и соответствия стандартам дошкольного образования.

Согласно исследованиям С. Дяченко, профессиональная подготовка будущих воспитателей к формированию основ компьютерной грамотности у старших дошкольников заключается в приобретении профессиональной компетентности в области информационно-коммуникационных технологий обучения. В свою очередь, одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности в области информационно-коммуникационных технологий должна стать информационно-техническая готовность. При этом роль педагога в построении диалога «ребенок – компьютер» является ведущей [4, с. 70].

С точки зрения О. Кушелевой, применение компьютера в обучении детей дошкольного возраста требует комплексного подхода в реализации системы работы воспитателя, которую можно представить так:

- компьютер в дошкольном учреждении является обогащающим и преобразующим элементом развивающей предметной среды. Именно при таком понимании проблемы внедрения компьютерных технологий приобретает гуманитарный, развивающий характер;



- необходимо формирование мотивационной, интеллектуальной и операционной готовности ребенка к использованию компьютерных технологий в своей деятельности. Главный ориентир – ребенок, его деятельность, перспективы развития его личности в информационном обществе;
- компьютерные средства (компьютеры, дисплеи, локальные сети, компьютерные программы и т.д.) могут быть использованы в работе с детьми при безусловном соблюдении физиолого-гигиенических, эргономических и психолого-педагогических рекомендаций;
- категорически запрещается использовать в работе с детьми «коммерческие» компьютерные игры с агрессивным, «жестким» содержанием в целях тренинга быстроты реакций, с напряженным темпом развертывания событий на экране;
- рекомендуется применять компьютерные игровые развивающие и обучающие программы, адекватные психическим и психофизиологическим возможностям ребенка, события в таких программах и темп их развития регулируются самим ребенком по ходу естественного протекания его деятельности;
- необходимо постепенно вводить компьютерные технологии в систему дидактики дошкольного образовательного учреждения [5].

Однако, для того чтобы требовать от воспитателей быстрого овладения знаниями и умениями работы на персональном компьютере, методикой обучения дошкольников компьютерной грамоте, высшее учебное заведение должно создать для этого определенные условия. Например: обогатить практический опыт будущих воспитателей по использованию компьютерных технологий в организации учебно-воспитательного процесса современного ДОО, стимулировать у студентов интереса к использованию компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности. Нами осуществляется подготовка студентов к формированию у детей дошкольного возраста основ компьютерной грамотности в рамках нормативной учебной дисциплины «Компьютерные технологии в работе с детьми».

Целью данной учебной дисциплины является подготовка будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к использованию компьютерных технологий в работе с детьми дошкольного возраста.

Основными задачами является: формирование представлений о сущности и особенностях использования компьютерных технологий в образовательном процессе ДОО; овладение практическими умениями внедрения компьютерных технологий в работу с детьми дошкольного возраста.



После окончания курса студенты знают:

- сущность понятий «информационные технологии», «информационно-коммуникационные технологии», «компьютерные технологии в дошкольном образовании»;
- формы, методы и приемы организации работы с дошкольниками средствами компьютерных технологий;
- разновидности компьютерных игр для детей старшего дошкольного возраста, их характеристику и принципы построения занятий с их использованием;
- критерии оценки эффективности разработанных компьютерных игровых и учебно-развивающих программ для детей;
- методику организации занятий по компьютерной грамоте;
- медицинские, гигиенические и психолого-педагогические требования безопасного использования компьютерной техники в работе с дошкольниками.

умеют:

- применять компьютерные технологии с целью организации образовательной работы с детьми в ДОУ;
- организовывать и проводить занятия по компьютерной грамоте с детьми старшего дошкольного возраста;
- применять учебно-познавательные программы и игры в педагогическом процессе ДОУ;
- анализировать разработаны компьютерные игровые и учебно-развивающие программы для детей дошкольного возраста;
- использовать компьютерное программное обеспечение (Microsoft Office: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher; Paint, Paint Net; Windows Movie Maker, Windows Media Player, KMPlayer, Media Player Classic; Opera, Internet Explorer) в работе с детьми.

Таким образом, компьютерные технологии в дошкольном образовательном учреждении можно рассматривать как эффективное средство организации деятельности ребенка старшего дошкольного возраста, направленное на подготовку ребенка к жизни в информационном обществе, формирование у него умений работать с информацией, развитие познавательного интереса, творческих способностей, навыков коммуникации, ответственности, самостоятельности и т.д. При этом внедрение компьютеров в работу с дошкольниками еще не стало массовым, а только начинается. Обучение ребенка работе на персональном компьютере требует наличие специальной подготовки у воспитателей. Формирование высокого уровня информационной компетентности будущих воспитателей, важнейшая задача, стоящая перед





системой высшего профессионального образования, что обуславливает наличие у них знаний методики организации занятий по компьютерной грамоте, умений применять компьютерные обучающие программы и игры, использовать программное обеспечение в работе с детьми.

### Литература:

1. Андреев А. А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах / А. А. Андреев // *Инновации в образовании*. – 2004. – № 6. – С. 98–113.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д. пед. наук; авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П. та ін. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538.
4. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників: дис.кандидата пед. наук : 13.00.04 / Дяченко Світлана Володимирівна. – Луганськ, 2009. – 225 с.
5. Кушелева О. Ю. Обучение дошкольников основам компьютерной грамотности в процессе реализации программы «Развитие» Л. А. Венгера [Электронный ресурс] / О. Ю. Кушлева. – Режим доступа : <http://pandia.ru/text/79/447/33439.php>
6. Майкова С. А. Обучение информатике дошкольников [Электронный ресурс] / С. А. Майкова. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/556850/>
7. 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.
8. Статирова О. И. Моделирование самообразования педагогов средствами информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификаций / О. И. Статирова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2009. – № 2 (14). – С. 188–192.
9. Удалов С. Р. Методические основы подготовки педагогов к использованию средств информатизации и информационных технологий в профессиональной деятельности: дисс. доктора пед. наук: 13.00.02 / Удалов Сергей Робертович. – Омск, 2005. – 328 с.
10. Унгул С. Авторська програма навчання комп'ютерній грамоті дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс] / С. Унгул. – Режим доступу : <http://polpoz.ru/umot/metodichni-rekomendaciyi-shodo-sanitarnih-norm-ta-organizaciyi/>  
Primit 11.10.2016



## Specificul influențelor educative în procesul dezvoltării elevului de vîrstă școlară mică și a pubertății

### The specifics of educational influences in the process of pupil's development during the age of primary school and puberty

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

#### Summary

This article reveals the specifics of educational influences on pupil's development process in the elementary school period and puberty period. Here, there are characterized the aspects of educational influences manifestations which are exercised simultaneously and successively in the educational practice. The development of physical and actional particularities are determined largely by the influence of socio-educational agents, but, at the same time, by the influence of extra-domestic and extra-school elements represented by mass-media and others educational factors.

**Key words:** educational influence, scholar ages, cognitive sphere, affective sphere, ways of simulation, convictions, habits, behaviour, examples, educational practice.

#### Rezumat

În acest articol este redat specificul influențelor educative în procesul dezvoltării elevului de vîrstă școlară mică și a pubertății. Sunt caracterizate aspecte ale manifestării influențelor educative care sunt exercitate simultan sau succesiv în practica educațională. Dezvoltarea particularităților psihice și acționale sunt determinate în mare măsură de influența agenților socio-educationali, dar și de influențele factorilor extrafamiliali și extrașcolari reprezentați de mass-media și de alți factori educativi.

**Cuvinte-cheie:** influența educativă, vîrsta școlară, sfera cognitivă, sfera afectivă, metode de stimulare, convingeri, deprinderi, conduită, exemple, comportamente, practica educațională.

Prin definirea influenței educative se înțelege o acțiune exercitată asupra unei persoane sau grup social, în scopul formării de concepții, sentimente, deprinderi, comportamente. Școala, familia, mass-media, grupul de prieteni, întregul mediu social desfășoară o influență educativă. Aceasta se manifestă pe întreaga durată a procesului educației permanente. Recepționarea diferitelor influențe se face selectiv, în funcție de sursa de influență, de vîrsta celui supus influenței educative, de întregul context al influențelor exercitate simultan sau succesiv.

Manifestarea influenței educative are loc în diferite contexte:

- ❖ în familie - influența educativă este realizată de către părinți. Ei sunt cei care reprezintă pentru copiii lor primele modele parentale de comportament;
- ❖ în școală - influența educativă se exercită atît de către învățător, cît și de către elevi. Învățătorul nu doar transmite cunoștințele, formează capacități, ci modulează personalitatea elevului. În acest context învățătorul prezintă un model de comportament și contribuie la formarea trăsăturilor pozitive de caracter.
- ❖ în cadrul colectivului de elevi - fiecare subiect reprezintă un model de comportament, astfel că el poate exercita o influență educațională asupra unui coleg sau asupra întregului grup. Aici trebuie să intervină învățătorul care întărește influențele pozitive și sancționează influențele negative;





- ❖ în cadrul grupului de prieteni - elevul va căuta acel grup care corespunde intereselor și preferințelor sale;
- ❖ prin intermediul mass-media, revistelor, filmelor etc. adecvate vârstei școlarului mic care oferă modele și tipuri comportamentale.

De asemenea ne putem referi și la modalitățile de influență educativă – procedeu de educație. Procedeu de educație este o componentă subordonată metodei, inclusă în structura ei și utilizată într-o situație concretă. Procedeu trebuie înțeles ca un detaliu al metodei, ca manifestare particulară a anumitei metode de educație în practică. În situații concrete se realizează o interconexiune între metode și procedee. Ele se pot substitui reciproc și nu întotdeauna se percep relațiile lor de subordonare. De exemplu, în procesul aplicării metodei convingerii educatorul poate utiliza exemple, poate promova conversații, crea situații. În acest caz exemplul, conversația evaluează în calitate de procedeu de educație. Aplicând metoda deprinderii, educatorul poate folosi convingerea în calitate de unul din procedee, care va ajuta la realizarea sarcinii de implicare a educatului în cadrul acțiunilor de formare a experienței individuale.

În cercetare am analizat metodele care influențează mijlocit sau nemijlocit asupra dezvoltării elevului [6, p. 78]:

- 1) metodele de influență educativă directă;
- 2) metodele de influență educativă indirectă.

1. *Metodele de influență educativă directă* se materializează prin influența nemijlocită a educatorului asupra educatului. Acestea se realizează prin intermediul convingerii, cerinței, ordinului, amenințării, pedepsei, încurajării, rugăminții.

2. *Metodele de influență educativă indirectă* presupun: crearea de condiții, situații și circumstanțe speciale, care stimulează pe discipol să-și schimbe propria atitudine, să-și exprime poziția sa, să realizeze o faptă, să manifeste caracter; utilizarea opiniei publice a grupei de referință din mediul școlar, acceptat pentru discipol, precum și a mijloacelor mass-media.

În calitate de indice al clasificării metodelor este acceptată orientarea modalității de influență spre o sferă sau alta a personalității: spre conștiință, comportament sau sfera emoțional-afectivă a educatului. Astfel se evidențiază metode orientate preponderent spre formarea cunoștințelor, opiniilor, aprecierilor, convingerilor personalității: povestirea, conversația, discuția, disputa, metoda exemplului etc.

De exemplu, atunci când exemplele acționează nemijlocit asupra conduitei elevului, prin intermediul modelelor propuse din anturajul educatului de către părinți, educator, semenii, acestea interacționează prin relaționare.

Exemplele indirecte pot fi elucidate prin intermediul povestirii, textelor literare, filmelor, revistelor etc.



Există metode direcționate prioritar spre formarea obișnuințelor, stereotipurilor comportamentale, reacțiilor comportamentale tipice: exercițiul, deprinderea, dispoziția, cerința, crearea situațiilor educaționale.

De exemplu, în practica educațională există două aspecte ale exercițiului moral: formularea cerinței și exersarea propriu-zisă. Cerințele exprimate pot concretiza diferite forme externe: ordinea, sugestia, dispoziția, rugămintea. În acest context relația autoritate – supunere este mijlocită de mobiluri interne ale conduitei.

A treia grupă de metode este orientată spre stimularea comportamentului: competiția, jocul, încurajarea, pedeapsa.

Influența stimuloare este orientată spre dezvoltarea motivației interne. Datorită introducerii acestei grupe de metode, stimularea și motivarea devin o parte organică care contribuie la formarea unei motivații cu valoare socială.

În continuare vom caracteriza aceste metode:

*A. Metodele de formare-dezvoltare a conștiinței (convincerilor).* Aceste metode redau acumularea cunoștințelor în domeniul relațiilor social-morale, normelor, regulilor de comportament uman, formarea concepțiilor, valorilor. Ele sunt orientate spre conștiința personalității, spre sfera intelectuală, motivațională, emoțional-volitivă a ei. La această grupă de metode se referă: prelegerea, povestirea, explicarea, conversația, disputa, exemplul, sugestia.

❖ Prelegerea ca exprimare sistematizată a problemei este accesibilă elevilor claselor mari.

❖ Povestirea și explicația sunt adecvate pentru școlarii mici. Fiecare din aceste metode trebuie să corespundă criteriilor: informativitate, accesibilitate și emoționalitate, putere de convingere. Aspectele pot fi cele mai diverse: viața socială, problemele morale, estetice, întrebări din domeniul comunicării, autoeducației, conflictelor etc.

❖ Conversația (dezbateri, discuție, dispută) se referă la metodele care presupun activismul intelectual și emoțional al elevilor. Conversația educativă include o prezentare scurtă a educatorului și lansarea întrebărilor cu caracter prioritar problematic pentru dezbateri. Discutarea întrebărilor cu orientare morală se desfășoară în cadrul conversațiilor etice. Temele pentru conversații etice se stabilesc reieșind din conținutul general al procesului educativ. În cazul când conversația etică presupune nu doar expunerea informației de către educator, dar și participarea discipolilor, se recomandă ca întrebările principale să fie anunțate din timp.

❖ Disputa este o metodă care presupune confruntarea obligatorie a opiniilor contradictorii. Pregătirea disputei necesită formularea temei, subiectelor pentru dezbateri, alegerea conducătorului, familiarizarea participanților cu regulile, pregătirea participanților, materialelor intuitive.



❖ Exemplul ca metodă educativă oferă modele concrete pentru imitare, influențând

conștiința, sentimentele, convingerile, stimulând activitatea discipolilor. O deosebită importanță o are exemplul educatorului, conduita lui, atitudinea față de educat, concepția, calitățile profesionale, autoritatea. Un rol important revine etaloanelor formate prin mijloacele mass-media: televiziune, ziare, reviste etc.

❖ Prin sugestie subînțelegem acțiunea asupra personalității prin intermediul

procedeele irrationale, emoționale în condițiile unei încrederi a educatului față de persoana care operează sugestibilitatea. În educație sugestia se realizează în cadrul creării fonului emoțional pentru trăirile în comun prin intermediul muzicii, poeziei.

B. *Metodele de organizare a activității și formare a experienței comportamentale.* Rolul acestei grupe de metode este de a influența asupra sferei comportamental-acționale, de a-i învăța anumite deprinderi, abilități și forme de conduită, de la acțiunile cele mai simple pînă la acte sociale conștiente. Fundamentul acestor metode îl constituie experiența nemijlocită acumulată în activitatea lor practică [6, p. 79].

Această grupă de metode include: deprinderea, cerința pedagogică, exercițiul, dispoziția, situația educațională.

❖ Cerința pedagogică presupune respectarea de către educați a anumitor norme de

comportare, reguli, legi, tradiții acceptabile în societate și în grup. Cerința poate să exprime totalitatea regulilor de comportament social, sarcini reale, indicații concrete privitor la executarea acțiunilor etc. *Cerințele pot fi directe* (ordin, indicație, instrucție) și *indirecte* (sfat, aluzie, rugămintă, recomandare, sugerare). Cerințele educative se conțin în regulile de comportare a elevilor, în regimul zilei instituției educative.

❖ Deprinderea și exercițiul contribuie la formarea modalităților stabile de

comportare, obișnuințelor, caracterului discipolilor. Deprinderea constă în organizarea executării acțiunilor de către educați în scopul transformării lor în forme obișnuite de comportare. Dat fiind că obișnuințele devin însușiri stabile și reflectă orientările conștiente ale personalității, este foarte important de a le cultiva la elevi. Deprinderea presupune și controlul permanent, binevoitor, cointeresat, îmbinat cu autocontrolul.

❖ Exercițiul ca metodă de educație prezintă repetarea multiplă, consolidarea și

perfecționarea mijloacelor de acțiune ca fundament stabil al comportamentului. Rezultatul metodei exercițiului o constituie formarea deprinderilor și obișnuințelor adecvate normelor sociale. Există o dependență directă între frecvența, volumul exercițiilor și rezultatele obținute.



C. *Metodele de stimulare a comportamentului.* Esența acțiunii acestei grupe de metode constă în orientarea copilului spre comportamentul social aprobat sau spre frînarea, abținerea de la acțiuni nedorite. Baza psihologică a acestor metode o constituie trăirea, autoaprecierea educatului, conștientizarea faptei, actualizate în urma aprecierii pedagogului, a colegilor. Metodele acestei grupe includ: încurajarea, pedeapsa, competiția, jocul.

❖ Încurajarea vizează exprimarea aprecierii pozitive, aprobării, recunoașterii calităților, faptelor, comportamentului educatului sau a grupului. Formele de încurajare sunt: lauda, aprobarea, decorarea cu cărți, premii. Metodica încurajării recomandă de a aproba nu numai rezultatul, dar și modul de desfășurare a activității, deprinderea educaților de a prețui însăși faptul aprobării, dar nu aspectul material. Educatorul poate exprima aprobarea prin gest, mimică, apreciere pozitivă a conduitei sau muncii discipolilor, grupei, încrederii sub formă de instrucțiune.

❖ Pedeapsa presupune exprimarea unei aprecieri negative, condamnării acțiunilor și faptelor care contravin normelor de conduită. Metoda pedepsei solicită acțiuni bine determinate, analiza faptelor. Formele de pedeapsă sunt diverse: dezaprobarea, observația pedagogului, preîntâmpinarea, discuția, sancțiunea, suspendarea de la ore, excluderea morală din viața cotidiană socială, privirea supărată a educatorului, indignarea, reproșul sau aluzia, gluma ironică.

Analizînd specificul influențelor educative și ale mediului la vârsta școlarului mic și cea a pubertății menționăm că nivelul și calitatea particularităților psihice și acționale sunt determinate în mare măsură de influența agenților socio-educationali, dar și de influențele factorilor extrafamiliali și extrașcolari reprezentați de mass-media și de alți factori educativi.

Exercitarea influențelor educative în cadrul dezvoltării elevului de vîrstă școlară mică și a pubertății pune accent pe dezvoltarea sferei cognitive, sferei afective, sferei motivaționale.

Atenția trece treptat de la forma involuntară spre cea voluntară. Aceasta se datorează organizării duratei activităților educative corespunzător intensității procesului cognitiv și vârstei educabililor. În timpul activităților este necesar să se intervină pentru menținerea atenției prin modalități corespunzătoare: predare activă, cu utilizarea metodelor activ-participative; jocuri de rol, situații-problemă etc.

Memoria se caracterizează prin plasticitate, receptivitate, datorită stocului redus de informații. În această perioadă se realizează trecerea treptată de la memoria mecanică la memoria logică. Din acest motiv sunt necesare eforturi pedagogice de explicare și argumentare corespunzătoare pentru asigurarea accesibilității și înțelegerii cunoștințelor.

Gîndirea abstractă la vârsta școlarului mic se dezvoltă treptat. Pentru demersul corelării gîndirii concrete cu gîndirea abstractă este necesar să se îmbine în procesul de predare-învățare materialul



didactic intuitiv cu mijloacele logico-matematice. Școlarii trebuie pregătiți să înțeleagă și să opereze cu noțiuni, judecăți, raționamente, pentru ca la pubertate să se stimuleze gândirea logică.

Statutul de școlar determină o nouă poziționare atât în cadrul familiei, cât și printre semenii săi, caracterizată prin însemne exterioare și semnificații sociale distincte.

Deoarece la vârsta școlară mică spiritul de imitație este destul de pronunțat trebuie să le oferim elevilor modele pozitive de comportament iar, în cazul în care observăm în jurul lor și modele negative, să încercăm să le explicăm nocivitatea acestora în dezvoltarea individualității lor. La vârsta școlară mică și pubertate acționează și motivația extrinsecă (calificativele, recompensele morale, recompensele materiale). Este necesar ca acestea să fie acordate după merit și să se evite condiționarea de către elev a primirii lor, ele acordându-se numai ca urmare a faptelor lor.

Treptat se poate trece la dezvoltarea și conștientizarea motivelor interioare cum ar fi setea de cunoaștere, dragostea și pasiunea pentru învățatură etc., acestea conferindu-i valențe superioare evoluției psihice. Procesele afective se caracterizează prin simțiri, trăiri și sensibilități sufletești vii și puternice.

Profesorii și părinții trebuie să nu-i tachineze, să nu-i tensioneze negativ, să nu-i dezamăgească ci să le creeze stări care să le ofere posibilitatea unor simțiri și trăiri sufletești pozitive, optimiste. Trebuie să se asigure treptat trecerea de la emoții la trăiri sufletești superioare sub formă de sentimente de prietenie, de dragoste față de părinți, de colegi, de învățatură. Procesele acționale se caracterizează printr-o intensă nevoie de mișcare, de acțiune datorită procesului intens de dezvoltare fizică, a necesității consumului de energie. Trebuie să fie create condiții favorabile în diferite activități: învățatură, jocuri didactice, sport, odihnă activă în spații organizate (terenuri de sport, săli de gimnastică etc.).

Pe parcursul dezvoltării intense și bruște a organismului la vârsta critică a pubertății pot apărea astfel trăsături și manifestări negative cum ar fi: îndrăzneală, încăpăținare, tendința de bravare, de nonconformism și evadare, care pot degenera în libertinism și vagabondaj, cu consecințe neprevăzute de degradare a personalității etc. Dacă se intervine la timp, cu pricepere și tact, în mod sistematic din partea tuturor factorilor educativi, se poate înlătura dezvoltarea unui comportament neadecvat. Copiii pot depăși firesc vârsta pubertății în cazul în care li se oferă condiții normale și favorabile de dezvoltare fizică, psihică și comportamentală.

Familia, școala și alți factorii educativi, întreaga societate au obligația morală de a preveni situațiile critice ale pubertății. În cazul în care acestea au apărut, este necesar de a interveni cu pricepere și hotărâre pentru a diminua și eradica elementele ce conduc la degradarea personalității copiilor. La această vârstă școlarul devine un actor educativ care poate contribui la propria dezvoltare, prin conștientizare, autocontrol și autoevaluare.



### **Bibliografie**

1. Babanski, I. Optimizarea procesului de învățămînt. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Bontaș, I., Pedagogie. Tratat. București: Editura Bic All, 2001.
3. Cristea, S., Dicționar de pedagogie. Chișinău: Editura Litera Internațional, 2000.
4. Negreț, I., Educabilitatea. Manual de pedagogie. București: Editura All Educational, 2001.
5. Păun, E., Școala – abordare sociopedagogică. Iași: Editura Polirom, 1999.
6. Vinnicenco E., Patrașcu D. Introducere în pedagogie. Chișinău: Editura Garomont-Studio, 2015.

Primit 16.09.2016





**Природа системности профессионально-педагогических знаний и предпосылки ее формирования у будущих педагогов дошкольного образования**

**The nature of systematic of professional and pedagogical knowledge and conditions of its formation of future pre-school teachers**

**Кононенко Н.В.**, ст. лаборант кафедры дошкольной педагогики Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского», Одесса, Украина

**Summary**

The problem of the systematic of professional and pedagogical knowledge of future teachers as a qualitatively new level of knowledge and understanding of essence of pedagogical phenomena and professional activities in their organization is discussed in this article; the nature of systematic of professional and pedagogical knowledge and preconditions of its formation in the process of the training of future specialists in preschool education is grounded in the article.

**Keywords:** nature of systematic knowledge, professional pedagogical knowledge, formation of systematic knowledge, future pre-school teachers.

**Аннотация**

В статье обсуждается проблема системности профессионально-педагогических знаний будущих педагогов как качественно нового уровня в познании и осмыслении сущности педагогических явлений и профессиональной деятельности в их организации; рассматривается природа системности профессионально-педагогических знаний и предпосылки ее формирования в процессе подготовки будущих специалистов для системы дошкольного образования.

**Ключевые слова:** природа системности знаний, профессионально-педагогические знания, формирование системности знаний, будущие педагоги дошкольного образования.

Быстрый рост и обновление научной теоретической и практической информации, которые в современном мире присутствуют во всех областях человеческой деятельности, развитие и внедрение разнообразных информационных технологий, усиление дифференциации и интеграции наук приводят к существенным изменениям в структуре современного знания, соотношении его уровней, форм, методов и теорий усвоения. В связи с этим, ученые обращаются к исследованию динамики, механизмов приращения нового знания, форм и способов его преемственности, перспектив дальнейшего развития; поднимается проблема осмысления, упорядочения и соотнесения старого и нового знания[1, 2].



Необходимость исследования сущности системности знания, предпосылок и условий ее формирования при профессиональной подготовке специалистов в вузе обусловлена безусловным признанием системной природы материального мира и системного характера деятельности человека, преобразующей этот мир [3, 4].

В связи с исследованием путей повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов доказано, что системное мышление является одним из важнейших видов продуктивного мышления. Именно такое мышление позволяет максимально эффективно применять инновационные педагогические технологии, в полной мере учитывать индивидуальные особенности обучающихся и социальные условия их развития [5].

Системное мышление предполагает владение педагогом системным подходом как методологией решения педагогических проблем и наличия системности знаний как их адекватного отражения в сознании (В.Галузинский, Н.Жинкин, Н.Кузьмина, А.Леонтьев, В.Лозовая, Е.Ляшко, С.Рубинштейн, Н. Талызина, Д.Эльконин и др.). Особое место в исследованиях занимает определение сущности дидактической категории «системность знаний» (Т. Борикина, Л. Занков, Л. Зорина, И. Морев, А. Усова и др.), поиск путей и способов формирования системности знаний у разных категорий обучаемых (Н. Кузьмина, И. Лернер, С. Лысенкова, В. Онищук, С. Шевченко, Г. Щукина, Г.Эрдниев и др.).

Изучение генезиса идей системности в истории философии и науки показывает, что, как идея и научная методология, системность пришла на смену односторонней механистической методологии метафизического материализма, в которой тождество бытия и сознания рассматривается как буквальное и прямолинейное отражение последних свойств материального мира (Н.Абрамова, Э.Афанасьев, И.Блауберг, Л. фон Бергаланфи, В.Кузьмина, В.Мещеряков, С. Оптнер, В.Садовский, В.Тюхтин, Э.Юдин и др.).

Л.фон Бергаланфи, которого считают основоположником системного подхода, утверждал, что системы есть повсюду [1]. Это позволяет рассматривать системность знания как особое динамичное качество, элементы которого постепенно формируются в процессе освоения человеком окружающего мира. Наряду с этим, философы подчеркивают, что феномены системности мира и системности знания не являются соизмеримыми, поскольку категория "система" всегда охватывает четко ограниченную сферу объективной действительности, характеризуемую конечным набором элементов, в то время как мир субъективных человеческих знаний бесконечен и практически неисчерпаем [6, 7]. Уточним, что феномен знания представляет собой определенную форму существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. По сути, оно представляет собой субъективный образ



объективной реальности, отражение явлений и процессов внешнего и внутреннего мира в сознании человека в форме представлений, суждений, теорий и т.д. В широком смысле, знание отражает совокупность понятий, теоретических построений и представлений, которыми оперирует человек при решении определенной проблемы. В узком смысле, оно фиксирует владение определённым объёмом информации, которая необходима для решения поставленной задачи. Таким образом, знания по своей природе принадлежат сознанию человека и, как его продукт, выражают содержание и способ соотнесения воспринятой информации к конкретному явлению или жизненной ситуации.

Л.М. Фридман по этому поводу писал, что знание – это результат познавательной деятельности человека, независимо от того, в какой форме эта деятельность совершалась: чувственно или вчувственно, непосредственно или опосредованно; со слов других, в результате чтения текста, при просмотре кино или телефильма и т.д. Этот результат познания человек выражает в речи - искусственной, жестовой, мимической и любой другой. Следовательно, всякое знание есть продукт познавательной деятельности, выраженный в знаковой форме. Оно противоположно незнанию, неосведомленности, отсутствию представлений о чем или о ком-нибудь [8].

Важно отметить, что знание всегда сугубо индивидуально, поскольку каждый человек проектирует доступную ему информацию на свою собственную систему координат, ищет ассоциативные связи новой информации со своим предыдущим опытом и таким образом создает в своем сознании определенный образ предмета, его когнитивную модель. Современные системные представления и научные данные позволяют утверждать, что системность мышления рождается из системности окружающего мира. Знания приобретают системное качество благодаря особой организации в сознании человека разрозненной информации в целостный образ-систему. Содержанием такого знания выступают понятия, суждения, теории, описывающие: элементный состав или структуру системного объекта; характер и способ связи, благодаря которым эти элементы взаимодействуют, дополняют и усиливают друг друга; свойство системы, которое возникает в результате взаимодействия элементов и обуславливает их органическое целостное существование [5, 6].

В рамках профессиональной подготовки в вузе будущих педагогов для системы дошкольного образования и с учетом ее содержания, системность профессионально-педагогических знаний можно конкретизировать и определить следующим образом: это характеристика особого структурирования информации о сущности и природе дошкольного детства, законах и закономерностях, принципах и направлениях развития детей дошкольного



возраста педагогическими средствами, которая отражается в осознании целостности взаимодействия участников педагогического процесса и вариативности действий воспитателя в его организации.

Методологически, целенаправленно формируемая системность профессионально-педагогического знания помогает превращению в сознании воспитателя разрозненных методик и технологий педагогического действия в целостную модель педагогического процесса, организуемую и управляемую самим воспитателем. Использование в подготовке будущих воспитателей в вузе системного подхода, как методологического принципа познания педагогических явлений и процессов с позиции их целостности, взаимодействия и взаимной обусловленности позволяет преодолеть ограниченность традиционных стереотипов профессионального мышления, которые складываются под влиянием предмето-центрированного изучения многих, не связанных друг с другом, учебных теоретических дисциплин и прикладных методик.

Поскольку любые знания по своей природе представляют осознанную и определенным образом упорядоченную информацию, возникает возможность управлять познавательным процессом и качеством его конечного продукта – знания. Управлять качеством знаний – значит систематически обновлять и структурировать в сознании человека сведения о законах природы и общества, раскрывать известные и новые способы их применения с целью выявления проблем развития, анализа известных способов и методов решения, совершенствования и улучшения эффективности действий.

Таким образом, управление системным качеством профессионально-педагогических знаний в процессе подготовки в вузе будущих педагогов системы дошкольного образования предполагает:

- актуализацию и системное структурирование сведений о законах, целях и способах развития детей дошкольного возраста с учетом потребностей общества и потенциальных возможностей самих воспитанников;
  - накопление информации и обобщение сведений об известных практиках развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста, критическое осмысление их эффективности;
  - создание будущими педагогами собственных практик продуктивной познавательной деятельности и обмен приобретенными компетенциями между участниками учебного процесса.
- Подтверждение эффективности выделенных предпосылок, сформулированных по результатам теоретического исследования проблемы системности профессионально-педагогических знаний



будущих педагогов дошкольного образования, требует проведения экспериментального исследования, что определяет направление дальнейшей работы по данной теме.

### Литература

1. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор// Исследования по общей теории систем : сб. пер. / общ. ред. и вст. ст. В.И.Садовского, Э.Г.Юдина.- М.: Прогресс, 1969.- С.66 – 80.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура [пер. с англ. /под науч. ред. О. Шкаратана] - М.: изд. дом Гос. ун-та – ВШЭ, 2000.- 608 с.
3. Кузьмина Н.В. Методология системных исследований. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
4. Кушнир В.А. Системный анализ педагогического процесса: методологический аспект. – Кировоград: КДПУ, 2001. – 384 с.
5. Ляшко Е.Н. Интеграция пед.условий развития системного мышления студентов будущих педагогов: дис. на соиск. канд. пед.наук. – Казань. – 2009. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/integratsiya-pedagogicheskikh-uslovii-razvitiya-sistemnogo-myshleniya-studentov-budushchikh-#ixzz3uwjtR0Ud>
6. Малафеев И.В. Системный подход в теории и практике обучения. – Ровно: РДГУ, 2004. – 437 с.
7. Федоров М.В., Пешина Э.В. Современные концепции производства знаний. //Сер. «Стратегическое управление университетом».- Режим доступа: [http:// www.unup-2012-03-03.pdf](http://www.unup-2012-03-03.pdf)
8. Фридман Л.М. Основы проблемологии. - М.: Либроком, 2009.- 224 с.

Primit 23.09.2016



## Личностные предпосылки проявления насилия в педагогической деятельности.

### Personal Triggers Of The Aggression Manifestation In The Educational Activity

*Ковалева Е А.*, д-р., конф. унив. кафедры психологии, КГПУ им. И. Крянгэ

#### Summary

Syndrome of pedagogical aggression is connected with personal features of the educationist. Self-attitude and professional orientation bear influence upon the strategy of the educationist's interaction with students. Personal anxiety of educationist provokes conflict situations and arises defensive reactions and violence.

**Key words:** syndrome of pedagogical aggression, reactions on pedagogical aggression, personal background for disturbances in pedagogical interaction, professional orientation and self-attitude of educationist, non-productive strategies of interaction.

#### Аннотация

Синдром педагогического насилия связан с личностными особенностями педагога. Самоотношение влияет на профессиональную направленность и определяет стратегии взаимодействия педагога. Личностная тревожность педагога вызывает конфликтные отношения в педагогической деятельности и приводит к защитным реакциям, сопровождающимся использованием насилия в деятельности.

**Ключевые слова:** синдром педагогического насилия, реакции на педагогическое насилие, личностные предпосылки нарушения в педагогическом взаимодействии, профессиональная направленность и самоотношение педагога, непродуктивные стратегии взаимодействия, невротическая тревожность.

Качество образовательных услуг зависит не только от предметных знаний и умений педагога, как считают большинство родителей, компетентность педагога связана с особенностями взаимодействия учителя и ученика. Желание достичь любыми способами высоких результатов в обучении, недооценка личностно развивающего влияния педагога на ребенка может привести к искаженным формам педагогической деятельности, включающих жестокое навязывание и принуждение. Также отношения в педагогической деятельности могут быть интерпретированы как разновидность господства и власти через прямое принуждающее воздействие. Насилие также является разновидностью властных отношений. Оказание образовательных услуг предусматривает сознательную передачу родителями некоторых прав и решений педагогу с целью достижения воспитательно – образовательных целей. Воздействие педагога на учащегося считается легитимным. Но оно не должно сопровождаться агрессией, унижениями и злоупотреблением полученными правами воздействия.

Под насилием чаще всего подразумевают физическое воздействие, в котором «воздействие силы возводится в закон человеческих отношений» (Кобута М. А.). Однако при этом не учитывают, что человек не только телесное существо. Его биологическое функционирование





достигается и психологическими, духовными средствами, которые тесно связаны с физическим состоянием человека.

В англоязычной литературе в области проблематики насилия используются термины: «абьюз» (обида, ругань, оскорбление, пренебрежение, злоупотребление и «неглет» (игнорирование, забывание, отсутствие заботы). Такое понимание подчеркивает психологические, поведенческое, интеллектуальное, эмоциональное насилие, которое приводит к различным деформациям и нарушениям личностного развития. Психологическое насилие является «ядром» насилия в его исходной форме, на основе которой могут возникнуть другие формы насилия (физическое, сексуальное). В современных наследованиях феномена насилия появилось понятие «синдром педагогического насилия» (В.М. Ганузин). Это понятие подразумевает использование в педагогической деятельности неадекватных методов, действий, отношений, приводящих к возникновению комплекса отклонений в состоянии здоровья учащихся. Ганузин В.М. выделяет классификацию синдрома педагогического насилия:

1. Лигитимное педагогическое насилие
2. Административное педагогическое насилие
3. Авторитарное педагогическое насилие

Возникновение функциональных отклонений в здоровье школьников, заниженная самооценка, отклонение в психическом развитии связаны с завышенными требованиями к ребенку без учета его индивидуальных возможностей в целях достижения высоких педагогических результатов. По мнению Болотова Н.В., Фалина Н.Ю. это характеризуется особенно в начальных классах. Перегрузки, умственное перенапряжение, пренебрежение потребностями ребенка снижают активность ребенка, появляются невротические реакции.

Однако синдром авторитарного педагогического насилия, на наш взгляд, в большей степени способствует возникновению отклонений в здоровье детей, так как он проявляется в непосредственном, регулярном контакте личности учителя и личности ребенка.

Исследователи Жданова Л.П., Мальцева Л.К., Зайцева Е.С. выделяют признаки результатов и реакций психологического насилия:

1. Страхи, приводящие к пассивности, агрессивности и лживости, вплоть до аутизма.
2. Изоляция, связанная с нарушениями в социальных связях ученика, его одиночеству и незащищенности ли вовлеченности в конфликты.
3. Разочарование, приводящее депрессивным состояниям и стрессу.
4. Неадекватной заниженной самооценке, которая формирует чувство заслуженного жестокого обращения с собой, чувство вины.



Эти реакции детей на педагогическое насилие, конечно зависят от позиции родителей, от типа семейного стиля воспитания, от индивидуальных особенностей ребенка. Психосоматические и невротические расстройства как результат таких отношений связаны с личностью взрослого, принимающего значимую роль в его развитии.

Личность педагога и ее особенности являются основными предпосылками проявления в его деятельности психологического насилия. Насильственное поведение и жестокость редко бывают неосознаваемыми. Субъективное побуждение к такому типу поведения связано с личностным смыслом, ценностью, личностно значимой. Агрессивность и насилие становятся орудием власти, самоутверждения. Под самоутверждением понимается повышение значимости своей личности для других. Насильственные действия педагога могут быть средством преодоления своих психологических проблем, субъективно ощущаемой неудовлетворенности, тревожности. Потребность ощущать контроль над жизнью людьми создают субъективное чувство эмоционального благополучия. Вызывая у учеников эмоциональное неблагополучие, напряжение и зависимость, педагог испытывает уверенность, усиление власти и снижение собственной тревожности. Особое значение в таком типе поведения играют установки личности – это занимаемая позиция, заключенная в отношении к целям и средствам их достижения, избирательности и готовности к определенным действиям. Установки возникают в результате определенного распределения и внутреннего взаимодействия, тенденции, выражающие направленность личности. Это фон, на котором появляются действия педагога.

Исходными побуждениями к деятельности являются потребности личности. Сосредоточенность личности на образовательных задачах могут снизить внимание к эмоциям, психологическим реакциям ребенка. Уровень эмпатии в педагогической деятельности связан с использованием корректных способов достижения педагогических целей без использования психологического насилия.

Самосознание своих целей и способов достижения базируются на принятых ценностях, эталонах. Принимая определенные ценности, личность закладывает основу всех личностных качеств, в том числе и самооценивание. Это стержневое личностное образование оказывает воздействие на свою жизнедеятельность, своеобразие внутреннего мира педагога. Гозман Л.Я. считает, что механизмом самосознания с деятельностью самопринятие, отношение к труду и его результатам. Степень рассогласованности между Я – реальным и Я – идеальным влияют на эмоциональное состояние личности, поведенческие тенденции. Через самооценку осуществляется регуляция отношений с другими, в том числе с учащимися в процессе педагогической деятельности. Деформации внутренних свойств психики педагога,



возникновение препятствия его личностного развития связаны с неадекватностью самооценивания. Разница притязаний к реальным достижениям создает напряжение в межличностных отношениях. Результат деятельности воспринимается как источник самооценки и влияет на специфику образа себя. Удовлетворенность результатами деятельности, качеством результатов являются мерой оценивания, преобладание негативных и позитивных отношений.

Направленность личности обуславливают мотивация педагога, его ориентация, цели, смыслы, идеи. Она определяет отношение к ученикам, противостоит нежелательным воздействиям, является основой саморазвития, профессионализма, нравственной оценки и средств поведения (Анурев В.И.).

Педагогической направленностью можно считать ориентацию на развитие личности учащихся в целостности, а не только ее способностей.

Нацеленность на обучение и усвоение информации, может приводить к утрированности психологического воздействия, выражающееся в категоричности, увлеченности к предметной стороне педагогической деятельности.

Гностические и организационные способности педагога становятся превалирующими над коммуникативными.

Интерес и любовь к детям, психолого – педагогическая зрелость личности, педагогический такт, эмоциональная саморегуляция уходят на второй план. Что может приводить к актам психологического насилия в педагогической деятельности.

Неумение достигать поставленных целей и неточности оценки педагогом ситуации и ее потенциала связаны и приводят к субъективным восприятиям. Властная позиция учителя может спровоцировать переоценку собственных сил, необоснованные претензии к учащимся, игнорирование потребностей ребенка.

Поведение педагога часто определяется тем, какое символическое принимаем учителем своего окружения. Чтобы понять почему учитель допускает психологическое насилие в деятельности, необходимо понять, как осознает себя учитель, какие значения, система оценок, установок, как осуществляются представления и взгляды на себя и свою деятельность. Поведению предшествуют когнитивный и оценочный компонент в структуре Я – концепции учителя. Самооценка, как центральное образование личности определяет адаптацию к сложным профессиональным ситуациям, является регулятором поведения и деятельности. Сталкиваясь с трудностями, педагог с адекватной самооценкой четко реагирует на изменяющуюся ситуацию, способен к эмпатии и эмоциональной уравновешенности. Благодаря позитивной Я – концепции



педагог демонстрирует безусловное внутреннее принятие школьника, даже, например, ограничение возможностей детей в усвоении предмета. При негативной Я – концепции возникают разносторонние психологические защиты, присутствует личностная тревожность. Это ведет к стремлению самоутвердиться за счет демонстрации своей власти, руководствуясь достижением высоких результатов. При этом авторитарный, директивный стиль провоцирует стратегию соперничества в возникающей конфликтности и может приводить к возникновению психологического насилия. Такой стиль ведет к нарушению взаимодействия, в котором возникают либо безропотное подчинение, либо протест, эмоциональный срыв, отказ от учебной деятельности.

Изучение связи самооценки педагога и профессиональной направленности (методика «Оценка профессиональной направленности учителя» Рогова Е.И.) проводилось в городе Кишинев среди педагогов от 29 до 53 лет, стаж работы от 7 до 27 лет.

Выявлено, что преобладает средний уровень самооценки -50%, 40% - высокий, 10% - низкий уровень. Высокий уровень преобладает у учителей со стажем работы в 7-10 лет – 66%. Анализ результатов по изучению профессиональной направленности педагогов и сопоставление с самооценкой педагогов показал наличие взаимосвязи.

**Таблица 1** Связь самооценки и профессиональность направленности педагогов

Шкалы профессиональной направленности	Испытуемые с адекватной самооценкой	Испытуемые с неадекватной самооценкой
Организованность	8,6	7,2
Направленность на предмет	6,6	6,4
Коммуникативность	6,4	6,8
Мотивация одобрения	6,4	6,0
Интеллигентность	8,0	6,0

Учитель – **организатор**, как правило, является лидером у школьников, транслирует себя в сфере сотрудничества. Организуя деятельность школьников, учитель должен понимать потребности детей. Учитель – **интеллигент** реализует в педагогической деятельности нравственность, духовность, воспитательно – развивающую функцию, которая так же ориентирована на личность ученика.

Именно эти шкалы имеют корреляционную связь (Коэффициент корреляции Спирмана) с адекватной самооценкой педагога, соответственно шкалы «организованность» ( $r = 0,45$ ) и «интеллигентность» ( $r = 0,54$ ).

Можно сделать вывод, что адекватность восприятия себя сопровождается такой профессиональной направленностью, которая нацелена не на предмет, а на личность учащихся.



Разнонаправленность установок педагога и учащихся подвергает угрозе деструктивных воздействий педагогическую деятельность. Она может сопровождаться, конфликтами, неадекватными восприятиями и действиями, актами психологического насилия со стороны педагога. Приоритет направленности на предмет нарушает межличностные отношения. Учитель борется за лучшее усвоение предмета, который для него имеет особое личностное значение. Не находя в учениках поддержки и разделенности такого отношения к предмету, у учителя не удовлетворяется потребность в «межличностной надежности» (К. Хорни). Такой педагог видит свою цель в самореализации через предметную деятельность как средство достижения личностного развития. Искаженные ожидания, нереализованный потенциал блокируют межличностные отношения с учениками, необходимые для осуществления педагогической деятельности. Учитель переживает определенную изолированность, и при недостатке педагогического опыта, психологических знаний не может решить профессиональные задачи, ощущает беспомощность, испытывает тревогу. В контактах с детьми использует неадекватные стратегии, проявляет агрессивность в отношении с учащимися. «Состояние повышенного беспокойства» (Р.С. Немов) приводит к использованию педагогом насильственных методов в отношениях с детьми.

Тревога понимается в научной литературе как эмоционально заостренное ощущение угрозы. Угроза в данном случае не самой личности педагога, а значимым для нее ценностям. А.И. Захаров обращает внимание на то, что тревожность не всегда является устойчивой чертой характера, а имеет ситуационное проявление. А.М. Прихожан выделяет виды тревожности связанные:

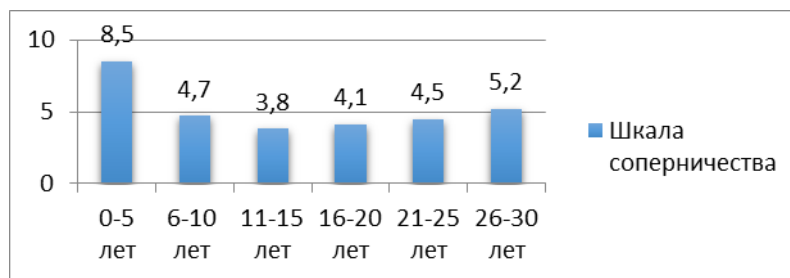
- с процессом обучения;
- с общением;
- с представлениями о себе.

Б.И. Кочубей подчеркивает деструктивный характер тревожности, хотя так же выделяет и другие ее особенности.

Тревожность может иметь открытые формы и закрытые, так называемые «маски». Агрессивность может выступать в виде такой «маски». Она находит выход в конфликтах, сопровождающих деятельность. В них происходит разрешение противоречий, проясняются противоречивые позиции. Столкновение взглядов, восприятий могут способствовать развитию педагогических умений при условии способности педагога управлять им, разрешать значимые разногласия, выбирая продуктивные стратегии. Менее продуктивная стратегия в педагогическом конфликте – соперничество. Конкуренция используется при наличии власти,



личностью не заинтересованной в сотрудничестве с другими, стремящейся в первую очередь удовлетворить собственные интересы. Делая ставку на свое решение проблемы и предполагая, что это решение лучшее, учитель в конфликте проявляет власть и принуждение. Такой стиль взаимодействия связан с агрессивными проявлениями и психологическим давлением в педагогической деятельности. Неумение учителя сглаживать противоречия, выстраивать отношения с учащимися. Компромиссный стиль возникает только в случае принятия точки зрения других. А это значит заинтересованность потребностями детей, внимание к их личности. Исследование такой личностной характеристики как тревожность («Проявление тревожности» Шкала Тейлора) у педагогов с различным стажем работы выявило, что самые высокие средние показатели в группе со стажем до 5 лет (средний показатель - 12). Это означает, что молодые педагоги склонны проявлять тревожность в ситуациях педагогической деятельности. Скорее всего, это связано с недостатком средств достижения педагогических целей, недостаточным уровнем рефлексии и осознанности. У более опытных педагогов показатель тревожности значительно ниже. В группе со стажем до 10 лет этот показатель 6,8. В остальных группах он приближается к этому значению. Сравнение показателей молодых педагогов и более опытных выявило значимые различия ( $U = 32$  при  $p = 0,05$ ). Так же выяснялся стиль поведения в ситуациях (К.Томас). Анализ средних показателей по данной методике выявил преобладание стиля соперничества у молодых педагогов (8,5) со стажем от 0 до 5 лет. Наиболее низкий средний показатель по этому стилю в группе со стажем от 11 до 15 лет (3,8).



**Рисунок 1.** Шкала соперничества

Это свидетельствует о том, что молодые педагоги не справляются с психологическим напряжением и используют менее продуктивную стратегию во взаимодействии. Сравнение показателей групп выявило достоверные различия ( $U = 25$  при  $p = 0,05$ ).

Выяснено, что существует значимая связь между тревожностью и стилем соперничества в конфликте (корреляционный анализ по Спирмену)  $r = 0,52$  при  $p = 0,05$ . Таким образом, повышенная тревожность сопровождается конфликтным отношением с наличием соперничества во взаимодействии. Это приводит к неадекватным, произвольным способам в отношениях педагога с учениками.





### **Библиография**

1. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Издательство МГУ, 1987 – 176 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192.
3. Никирев Е.М. Направленность личности и ее исследование. – М.: Издательство Московского психолого – социального института, 2004. – 192 с.
4. Психология деловых конфликтов. Хрестоматия; под ред. Райгородского Д.Я. – Самара: Издательский Дом «Бахрах – м», 2007. 528 с.
5. Левитов Н. психологические состояния беспокойства и тревоги; Вопросы психологии. 2001. - №1, - 131-137 с.

Primit 03.10.2016



## Современная информационная образовательная среда: к проблеме концептуализации феномена

### Modern informational and educational environment: to the problem of conceptualisation of the phenomenon

*Листонад Н.Л.*, преподаватель дошкольных дисциплин Высшего учебного коммунального учреждения «Одесское педагогическое училище», Одесса, Украина

#### Summary

This article examines the approaches to the definition of educational environment, highlighted its main components and functions of the properties of informational and educational environment. Highlighted the investigations of this problem and its condition in practice. This article examines the concept of educational information environment in line with modern concepts of education informatization. The main functions of the informational and educational environment and its facilities to enhance the quality of education have been revealed. The current state and prospects of development of information-educational environment of higher education are under consideration.

**Keywords:** the training of pre-school teachers, designing, informatization of education, informational and educational environment.

#### Аннотация

В данной статье анализируются подходы к определению информационной образовательной среды, выделены ее основные компоненты и функции свойства информационной образовательной среды и предложен вариант определения информационной образовательной среды. Освещена исследованность этой проблемы и ее состояние в практической деятельности. Анализируется понятие информационной образовательной среды в русле современных концепций информатизации образования. Раскрыты функции информационной образовательной среды и возможности, которые она дает для улучшения качества образования. Рассматривается современное состояние и перспективы развития информационной образовательной среды высшего учебного заведения.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка воспитателей дошкольных образовательных учреждений, информатизация образования, информационная образовательная среда.

В последнее время система профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений претерпевает значительные изменения, связанные с необходимостью преодоления противоречий между традиционным темпом обучения и постоянно растущим потоком новых знаний в области дошкольного образования. Развитие информационных технологий дает возможность повышения эффективности профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Информационные технологии обладают универсальным потенциалом, который позволяют преодолеть разрозненность и раздробленность, присущую традиционной системе профессиональной подготовки.



В условиях информационного общества, основной ценностью которого является информация, объединение информационных образовательных ресурсов становится первоочередной необходимостью. Профессиональная деятельность будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения, по своей сути, есть информационная деятельность, которая включает в себя умение целенаправленно работать с информацией на всех этапах ее получения, обработки, сохранения и передачи. Результатом информационной деятельности будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения является: 1) измененные знания, умения и навыки студента; 2) информационный материал, сформированный с помощью информационных технологий и т.п.

Активное, внедрение в профессиональную подготовку будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений информационных технологий способствует организации информационной образовательной среды, что изменяет сам процесс их профессиональной подготовки, его содержательную, организационную и методическую основу. В содержательном плане применение информационных технологий позволяет использовать новые ресурсы информации, такие, как электронные учебники, виртуальные лаборатории, компьютерные задачки, гипертекстовые информационно-справочные системы, тестирующие и моделирующие программы-тренажеры и т.д. Существенные изменения претерпевает и организационный аспект – возникают новые формы профессиональной подготовки – дистанционное образование. Изменение организационного компонента в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений требует разработки новой методической базы, которая бы учитывала специфику образовательного процесса на основе использования информационных технологий.

Вопросам информатизации образовательного процесса в высшем учебном заведении уделено внимание во многих теоретических и практических исследованиях. Психолого-педагогические основы использования информационных технологий в профессиональной подготовке отражены в работах: В. П. Беспалько, А. Я. Ваграменко, Т. Г. Везирова, В. В. Лаптева, М. П. Лапчика, Е. И. Машбица, Е. С. Полата, И. В. Роберт, Н. С. Розова, А. В. Могилева, И. А. Румянцева, А. Ю. Уварова и др. Использование сетевых информационных технологий в обучении исследовали: Л. В. Брескина, В. М. Кухаренко, Н. В. Морзе, В. В. Олейник, Е. С. Полат и др. Особенности процесса информатизации учебного процесса в высшем учебном заведении изучали: Р. С. Гуревич, М. И. Жалдак, Ю. А. Жук, В. В. Лапинский и др. В ходе многочисленных исследований было выявлено, что результатом информатизации образовательного процесса является повышение эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов



обеспечение у обучающихся навыков и свойств, имеющих важное значение для повседневной жизни и профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

Цель статьи – исследование научно-методических основ и психолого-педагогических особенностей формирования информационной образовательной среды для профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

С развитием информационных технологий и ростом спроса на образовательные услуги, актуальным становится вопрос создания информационной образовательной среды на базе современных информационных технологий, открывающим широкие возможности для применения новейших психолого-педагогических методик в профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Сам термин «информационная образовательная среда» получил свое распространение в научной и методической литературе сравнительно недавно, и данное понятие на сегодняшний день трактуется исследователями по-разному. Э. М. Каструбин отмечает, что информационное поле – это живая система, способная получать информацию, хранить ее, учиться на ранее полученной информации, творить новую информацию внутри себя и по собственной воле добавлять распоряжение относительно материального движения и действий [3, с. 50]. О. А. Ильченко, определяет информационную образовательную среду как совокупность, систему учебно-методического, технического, информационного обеспечения, непосредственно относящуюся к человеку как к субъекту образовательного процесса [2, с. 15-17].

В. П. Дронов, рассматривает информационную образовательную среду как открытую педагогическую систему, являющуюся подсистемой системно-структурной организации среды, целью которой является формирование творчески развитой, интеллектуальной, а также социально активной личности [1, с. 44–52]. Анализируя понятие «информационная образовательная среда», Е. В. Чернобай отмечает, что данный объект представляет собой систему информационной, учебно-методической и компьютерно-технической подсистем, определенным образом организующих и обеспечивающих образовательный процесс и направляющих его субъектов на приобретение новых, принципиально отличных, образовательных результатов [8, с. 23-25].

Г. В. Полякова понимает информационную образовательную среду как систему эффективного и комфортного предоставления информационных и коммуникационных услуг всем субъектам процесса обучения в мировом образовательном пространстве [5, с. 137–143]. Ю. Е. Шабалин, считает, что информационная образовательная среда не может быть сведена только к проблеме информационных технологий и их использования в обучении. Поскольку



молодые люди, проходящие обучение, нуждаются в общественных, личностных, социальных контактах, то информационная образовательная среда должна рассматриваться как совокупность «источников информации, учебных, общественных, межличностных и социальных взаимодействий, практик и самореализаций личности обучающегося» [9, с. 57].

При рассмотрении понятия «информационная образовательная среда» установлено, что данное понятие характеризуется не только совокупностью технических и программных средств: сбора, хранения, обработки и передачи информации, но и социальными, психолого-педагогическими и культурными условиями реализации информационных процессов. Таким образом, информационную образовательную среду определяют с одной стороны, как программно-технический комплекс, а с другой стороны, как педагогическую систему.

Работа в информационной образовательной среде профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений представляет собой целенаправленную деятельность по проектированию содержания учебного процесса, планированию образовательных результатов в обучении студентов, отбору наиболее оптимальных видов учебной деятельности и средств достижения планируемых результатов.

Информационная образовательная среда профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений имеет свою специфику, структуру, находящуюся в постоянном развитии в соответствии с запросами участников образовательного процесса. Конкретизируя понятие информационной образовательной среды с позиции педагогического подхода, следует выделить ее основные свойства: информационность; гибкость; структурность; целостность; открытость; полифункциональность; управляемость; субъектность; вариативность; адаптивность; интегративность.

Формирование информационной образовательной среды в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений должно ориентироваться на ее информационный характер, предполагающий учет особенностей использования информационных технологии как средства повышения эффективности обучения студентов.

Создание информационной образовательной среды в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений направлено на: реализацию условий для осознания студентами особенностей будущей профессиональной деятельности в дошкольном образовательном учреждении; акцентирование внимания на развитии профессиональных качеств, необходимых для успешного овладения профессией – воспитатель детей раннего и дошкольного возраста; построение индивидуальных образовательных траекторий профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.



В структурном плане информационная образовательная среда в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений представляет собой комплекс компонентов, который обеспечивает системную интеграцию информационных технологий в процесс профессиональной подготовки студентов.

Экспериментальное исследование, проведенное среди преподавателей дошкольных дисциплин высших учебных заведений первого-второго уровня аккредитации Юга Украины, показывает, что большинство респондентов отмечают неготовность значительной части преподавателей к осуществлению своей профессиональной деятельности в условиях информационной образовательной среды, которая, в свою очередь, объясняется следующими причинами: недостаточная для проведения занятий по различным учебным дисциплинам материально-техническая база; отсутствием развитых пользовательских навыков в области использования прикладного программного обеспечения; психологическими проблемами, возникающими у преподавателей, особенно старшего поколения, в связи с быстрым внедрением новых технологий в образовательный процесс; недостаточная мотивация преподавателей к деятельности в новых условиях.

Основные проблемы, возникающие при использовании информационной образовательной среды в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, при этом такие: каким образом переработать содержание учебной дисциплины, которое позволит эффективно использовать информационные технологии в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений; как построить учебный процесс с применением информационных технологий; какое количество учебного материала и в каком виде представить и реализовать с использованием информационных технологий; какими информационными технологиями, целесообразнее осуществлять контроль знаний, оценивать уровень закрепления навыков и умений и т.п.

Информационная образовательная среда в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений включает: комплекс информационных образовательных ресурсов; совокупность информационных технологий. Различают следующие компоненты информационной образовательной среды: программно-стратегический, организационно-управляющий, учебно-методический, ресурсно-информационный. Информационная образовательная среда обеспечивает: планирование профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений и ее ресурсное обеспечение; информационно-методическую поддержку профессиональной подготовки будущих воспитателей; мониторинг и фиксацию хода и результатов профессиональной подготовки;





создание, поиск, сбор, анализ, обработку, хранение и представление информации; мультимедийное сопровождение образовательного процесса, которое позволяет интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме (видеофильм, анимация, слайды, музыка) интерактивное взаимодействие всех участников образовательной деятельности;

Учебная деятельность в информационной образовательной среде в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений будет максимально эффективной, если она выйдет на уровень сотворчества всех участников учебного процесса – обучаемых и преподавателя, студентов друг с другом, обучаемых и представителей сетевого сообщества. Информационная образовательная среда в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений открывает преподавателям возможности для широкого внедрения в педагогическую практику новых методических разработок, направленных на интенсификацию и реализацию инновационных идей профессиональной подготовки будущих воспитателей.

#### **Литература:**

1. Дронов В. П. Информационно-образовательная среда XXI века / В. П. Дронов // Вестн. образования. – 2009. – № 15. – С. 44–52.
2. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых ресурсов в учебном процессе: (на примере подготовки специалистов с высшим образованием) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Ильченко. – М., 2002. – 20 с.
3. Каструбин Э. М. Трассовые состояние и «поле смысла» / Э. М. Каструбин – М. : «КСП», 1995. – 288 с.
4. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / [Ю. М. Горвиц, Л. Д. Чайнова, Н. Н. Поддъяков, Е. В. Зворыгина и др.]. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.
5. Полякова Г. В. Информационная образовательная среда: сущность, содержание, функционирование / Г. В. Полякова / Вестник Московской государственной академии делового администрирования. 2010. № 5 (5). – С. 137–143.
6. Семчук С. І. Використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі дошкільної установи / С. І. Семчук // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво : збірн. наук. ст. – Луцьк, 2011. – № 5. – С. 275–280.
7. Співаковський О. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : [навчально-методичний посібник] / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова. – Херсон : ХДУ, 2011. – 272 с.
8. Чернобай Е.В. Проектирование учебного процесса учителем в современной информационной образовательной среде / Е. В. Чернобай. – М.: УЦ Перспектива, 2011. – 112 с.
9. Шабалин Ю. Е. Учебный процесс в информационно-образовательной среде образовательного учреждения / Ю. Е. Шабалин // Совет ректоров. 2014. № 1. – С. 53–63.

Primit 11.10.2016





## Reprezentarea socială a familiei din Republica Moldova: diferențe de gen

### The social representation of the family in Moldova: gender differences

*Daniela Cazacu*, drd., ISE, lector universitar USARB

#### Summary

This article presents the results of experimental investigation of gender differences of RS about family. Of late years, the family from Moldova has many problems and challenges that often have negative consequences. This makes us to get interest in this subject. There were applied standard ways of RS investigation.

**Keywords:** social representation, family, gender difference, free association.

**Rezumat:** În acest articol sunt prezentate rezultatele investigației experimentale a diferențelor de gen a RS despre familie. În ultimii ani, familia din Republica Moldova se confruntă cu multiple probleme și provocări, de multe ori acestea având consecințe negative, acest moment și impulsionează interesul pentru subiectul dat. Au fost aplicate metode clasice de investigație a RS.

**Cuvintele cheie:** reprezentare socială, familie, diferența gender, asociația liberă.

Majoritarea autorilor studiilor despre familie susțin că familia este o formă complexă de relații biologice, sociale, materiale și spirituale între oameni legați prin căsătorie, sînge sau adopție. Familia este principala instituție care are drept scop educarea și socializarea tuturor celor care provin din ea. Tot ce se educă în familie, se potențează și influențează viața de mai departe a ființei umane. Fiind o structură socială, familia se dezvoltă odată cu dezvoltarea societății și se modifică în raport cu ea [7], iar fenomenele sociale își lasă continuu amprenta asupra familiei.

În Republica Moldova, trecerea de la economia de piață a fost și continuă să rămână un proces complex, tensionat și tensionant, populația fiind expusă la fluctuații, puternice și imprevizibile în același timp, sub mai multe aspecte: de la cele socioeconomice, care au avut repercusiuni asupra modului de viață, pînă la cele psihomorale, care au restructurat convingerile despre viață [6]

O serie de factori extrinseci – devalorizarea căsătoriei și accentul deplasat pe aspectul material în întemeierea familiei, liberalizarea relațiilor sexuale, independența economică – și intrinseci - schimbarea rolurilor în familie, relațiile libertine dintre parteneri, scăderea natalității, scăderea fertilității, creșterea numărului de copii născuți înafara căsătoriei – marchează, la etapa actuală, familia din Republica Moldova [5]. Studiile din domeniu arată, în același timp, că Moldova este unul din liderii din Europa în privința ratei divorțurilor [4]. O serie de cercetări în domeniul psihologiei familiei (studiul atitudinilor societății față de familie și căsătorie, dorinței / refuzului tinerilor de a se căsători, de a avea copii, precum și a valorilor acestora) pun în evidență transformarea valorilor, percepțiilor și atitudinilor față de familie ca instituție, reliefind, în același timp, corelația dintre factorii extrinseci și cei intrinseci. Astfel, creșterea ratei șomajului, a numărului de familii marcate de migrație, a nivelului sărăciei, dar și absența politicilor orientate spre progresarea instituției familiei, implică o scădere a nivelului de apreciere a



familiei și căsătoriei ca valoare a societății, dar și condiționează modificarea strategiilor de supraviețuire, a modelelor culturale la care aderă familia și a practicilor cotidiene [3].

În condițiile unor transformări complexe și profunde, a crizei de care este afectată familia contemporană, apare necesitatea, descoperirii, prin investigații, a reprezentărilor sociale despre familie, pentru că, în funcție de acestea, pot fi prognozate acțiunile și comportamentele lor. Anume reprezentările sociale ale familiei, calitatea și structura lor determină situația de mai departe a familiei și deci a societății în întregime. Astfel, obiectivul principal al cercetării, derivă din tema propusă spre abordare și constă în identificarea reprezentărilor despre familie la femeile și la bărbații din Republica Moldova cât și stabilirea diferențelor dintre reprezentările acestora.

Aplicînd metoda asociației libere pe un eșantion de 349 de femei, au fost obținuți 1745 de termeni asociativi pentru cuvîntul inductor *familia*, dintre care 96 de termeni asociativi unici. În urma excluderii sinonimelor și a luării în calcul a asociațiilor cu o frecvență mai mare de 1%, s-a ajuns la un corpus de 24 de termeni. Următorul pas l-a reprezentat crearea tabelului prototipic categorial pentru acest eșantion:

Tabelul 1. Tabel prototipic categorial vizînd frecvența, rangul apariției și rangul importanței termenilor asociați cuvîntului inductor *familia* pentru eșantionul feminin.

№	Asociații	Frecvența		Rangul apariției	Importanța		Rangul importanței
		nr.	%		nr.	%	
1	<i>copii</i>	208	11,92%	1	799	15,26%	1
2	<i>griji</i>	133	7,62%	2	378	7,22%	2
3	<i>probleme</i>	115	6,59%	3	301	5,75%	3
4	<i>bani</i>	99	5,67%	4	261	4,99%	6
5	<i>conflict</i>	92	5,27%	5	257	4,91%	7
6	<i>deprindere</i>	88	5,04%	6	270	5,16%	5
7	<i>îndepărtare</i>	85	4,87%	7	238	4,55%	10
8	<i>interese</i>	79	4,53%	8	202	3,86%	11
9	<i>responsabilitate</i>	75	4,30%	9	242	4,62%	9
10	<i>casă</i>	74	4,24%	10	250	4,78%	8
11	<i>dragoste</i>	69	3,95%	11	280	5,35%	4
12	<i>ceartă</i>	51	2,92%	12	110	2,10%	17
13	<i>muncă</i>	50	2,87%	13	113	2,16%	15
14	<i>răbdare</i>	45	2,58%	14	171	3,27%	12
15	<i>greutăți</i>	44	2,52%	15	116	2,22%	14
16	<i>bucurie</i>	39	2,23%	16	73	1,39%	20
17	<i>concubinaj</i>	38	2,18%	17	119	2,27%	13
18	<i>înțelegere</i>	32	1,83%	18	112	2,14%	16
19	<i>libertate</i>	30	1,72%	19	88	1,68%	18
20	<i>sex</i>	26	1,49%	20	74	1,41%	19
21	<i>violență</i>	23	1,32%	21	58	1,11%	23
22	<i>infidelitate</i>	23	1,32%	22	73	1,39%	21



23	<i>fericire</i>	20	1,15%	23	43	0,82%	24
24	<i>respect</i>	19	1,09%	24	64	1,22%	22

Analizînd tabelul de mai sus, putem observa că termenii cu cea mai mare frecvență sunt: *copii* – 11,92%, *griji* – 7,62%, *probleme* – 6,59%, *bani* – 5,67%, iar cu cea mai mică frecvență sunt: *violență* – 1,32%, *infidelitate* – 1,32%, *fericire* – 1,15%, *respect* – 1,09%.

Calculînd importanța termenilor evocați și rangul importanței acestora, se poate constata că primii trei termeni (*copii*, *griji* și *probleme*), cu cea mai mare frecvență își păstrează poziția de înțietate și în rangul importanței. Termenul asociativ *bani* (FA = 99), scade ca importanță cu 2 nivele, ocupînd poziția a VI-a.

Termenii asociativi ce descriu situația pentru structura periferică a reprezentării despre familie își schimbă poziția în rangul apariției față de rangul importanței. Astfel, termenul asociativ *violență* (FA = 23) scade ca importanță, ocupînd poziția 23. Termenul asociativ *infidelitate* (FA = 23) crește ca importanță, ocupînd poziția 21. Termenul asociativ *fericire* (FA = 20) scade ca importanță, ocupînd poziția 23, iar termenul asociativ *respect* crește ca importanță, ocupînd poziția 22.

În baza rezultatelor obținute, a fost creat tabelul ce reflectă raportul dintre frecvența de apariție a termenilor asociativi și rangul apariției lor, conform tehnicii prototipic-categoriale propuse de Vêrgés [1].

Tabelul 2. Frecvența și rangul apariției termenilor asociați cuvîntului inductor familia pentru eșantionul feminin.

	<b>Rang înalt de apariție</b> (elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ)	<b>Rang scăzut de apariție</b> (elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ)
<b>Frecvență ridicată</b> (mai mare sau egală cu 64)	<i>copii, griji, probleme, bani</i> (teme centrale)	<i>îndepărtare, interese, responsabilitate, casă, dragoste, înțelegere, libertate, sex</i> (statut ambiguu)
<b>Frecvență scăzută</b> (mai mică de 64)	<i>conflict, deprindere, ceartă, muncă, răbdare, greutăți, bucurie, concubinaj</i> (statut ambiguu)	<i>violență, infidelitate, fericire, respect</i> (teme periferice)

Termenii asociativi *copii* și *griji* sunt, cu mare probabilitate, centrali, iar termenii asociativi *fericire* și *respect* sunt, cu mare probabilitate, periferici. Termenii *îndepărtare*, *interese*, *conflict*, *deprindere*, *ceartă*, *muncă*, *greutăți* ș.a. se află, după cum menționează Vergès [1] sub semnul incertitudinii, iar pentru clarificarea statutului lor este necesară aplicarea unor metode suplimentare.



Tabelul 3. *Reprezentarea socială despre familie la eșantionul feminin.*

ELEMENTE:			
- CENTRALE:		- PERIFERICE:	
- prioritare:	- auxiliare:	- supraactivate:	- normale:
<i>copii,</i>	<i>probleme,</i>	<i>fericire,</i>	<i>violență,</i>
<i>griji,</i>	<i>bani,</i>	<i>respect,</i>	<i>infidelitate.</i>

Se poate observa că elementele prioritare, adică nucleul central, este alcătuit din termenii asociativi *copii* și *griji*, elementele auxiliare fiind reprezentate de termenii *probleme* și *bani*. Elementele periferice supraactivate sunt reprezentate de termenii asociativi *fericire* și *respect*, iar elementele periferice normale – de termenii asociativi *violență* și *infidelitate*.

Aplicînd metoda asociației libere pe un eșantion de 314 de bărbați, au fost obținuți 1570 de termeni asociativi pentru cuvîntul inductor *familia*, dintre care 56 de termeni unici. În urma excluderii sinonimelor și a luării în calcul a asociațiilor cu o frecvență mai mare de 1%, s-a ajuns la un corpus din 20 de termeni asociați cuvîntului inductor *familia*. În baza rezultatelor, a fost creat tabelul prototipic categorial pentru acest eșantion:

Tabelul 4. *Tabelul prototipic categorial vizînd frecvența, rangul apariției și rangul importanței termenilor asociați cuvîntului inductor familia pentru eșantionul masculin.*

№	Asociații	Frecvența		Rangul apariției	Importanța		Rangul importanței
		nr.	%		nr.	%	
1	<i>bani</i>	174	11,08%	1	497	10,55%	3
2	<i>sex</i>	155	9,87%	2	508	10,79%	2
3	<i>probleme</i>	153	9,75%	3	373	7,92%	6
4	<i>casă</i>	146	9,30%	4	571	12,12%	1
5	<i>copii</i>	126	8,03%	5	400	8,49%	5
6	<i>muncă</i>	112	7,13%	6	442	9,38%	4
7	<i>griji</i>	93	5,92%	7	284	6,03%	7
8	<i>conflict</i>	88	5,61%	8	208	4,42%	8
9	<i>deprindere</i>	65	4,14%	9	157	3,33%	10
10	<i>responsabilitate</i>	57	3,63%	10	184	3,91%	9
11	<i>interese</i>	52	3,31%	11	135	2,87%	11
12	<i>ceartă</i>	46	2,93%	12	93	1,97%	14
13	<i>îndepărtare</i>	35	2,23%	13	113	2,40%	12
14	<i>răbdare</i>	32	2,04%	14	97	2,06%	13
15	<i>dragoste</i>	26	1,66%	16	93	1,97%	15
16	<i>libertate</i>	26	1,66%	15	81	1,72%	16
17	<i>concubinaj</i>	22	1,40%	17	52	1,10%	17



18	<i>bucurie</i>	20	1,27%	18	27	0,57%	21
19	<i>greutăți</i>	16	1,02%	19	52	1,10%	18
20	<i>violență</i>	16	1,02%	20	40	0,85%	19

Analizînd tabelul de mai sus, se observă că termenii cu cea mai mare frecvență sunt: *bani* – 11,08%, *sex* – 9,87%, *probleme* – 9,75%, *casă* – 9,30%, iar termenii cu frecvență minimă sunt: *concupinaj* – 1,40%, *bucurie* – 1,27%, *greutăți* – 1,02%, *violență* – 1,02%.

Calculînd importanța termenilor evocați și rangul importanței acestora, observăm că termenul asociativ *sex* (FA = 155) își păstrează poziția a II-a atît în rangul apariției, cît și în cel al importanței. Termenul asociativ *bani*, cu frecvența maximă (FA = 174), scade ca importanță, ocupînd poziția a III-a. La fel și termenul asociativ *probleme* (FA = 153) scade ca importanță cu 3 nivele, ocupînd în rangul importanței locul 6. Termenul asociativ *casă* (FA = 146) crește, ocupînd poziția întîi în rangul importanței.

Termenii asociativi ce descriu situația pentru structura periferică a reprezentării despre familie își schimbă poziția în rangul importanței. Astfel, termenul asociativ *concupinaj* (FA = 22) crește ca importanță, ocupînd poziția 16. Termenul asociativ *bucurie* (FA = 20) scade semnificativ ca importanță, ocupînd poziția 22. E de menționat că termenul asociativ *înțelegere* (FA = 11) ocupă poziția 20 în rangul importanței, însă, pe motiv că are frecvența mai mică de 1%, nu a fost inclus în tabelul final. Termenii asociativi *greutăți* (FA = 16) și *violență* (FA = 16) cresc ca importanță, ocupînd pozițiile 17 și, respectiv, 19 în rangul importanței.

Următorul pas a presupus crearea tabelului ce descrie raportul dintre frecvența și rangul apariției termenilor asociativi, conform tehnicii prototipic-categoriale, propuse de Vêrgés, 1992. [1].

Tabelul 5. *Frecvența și rangul apariției termenilor asociați cuvîntului inductor familia pentru eșantionul masculin*

	<b>Rang înalt de apariție</b> (elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ)	<b>Rang scăzut de apariție</b> (elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ)
<b>Frecvență ridicată</b> (mai mare sau egală cu 75)	<i>bani, sex, probleme, casă</i> (teme centrale)	<i>copii, muncă, griji, conflict, îndepărtare, răbdare</i> (statut ambiguu)
<b>Frecvență scăzută</b> (mai mică de 675)	<i>libertate, dragoste, deprinde, responsabilitate, interese, ceartă</i> (statut ambiguu)	<i>concupinaj, bucurie, greutăți, violență</i> (teme periferice)



Termenii asociativi *bani* și *sex* sunt, cu mare probabilitate, centrali, iar termenii asociativi *greutăți* și *violență* sunt, cu mare probabilitate, periferici.

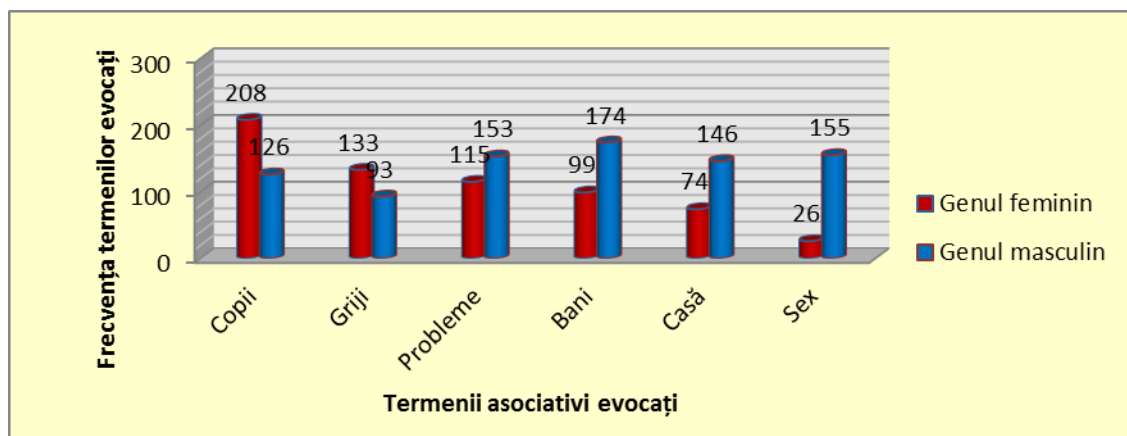
Tabloul reprezentării sociale despre familie pentru eșantionul masculin arată astfel:

Tabelul 6. *Reprezentarea socială despre familie în Republica Moldova pentru eșantionul masculin.*

ELEMENTE:			
- CENTRALE:		- PERIFERICE:	
- prioritare:	- auxiliare:	- supraactivate:	- normale:
<i>Bani</i>	<i>Probleme</i>	<i>Greutăți</i>	<i>concubinaj</i>
<i>sex</i>	<i>casă</i>	<i>violență</i>	<i>bucurie</i>

E de observat că elementele prioritare, adică nucleul central, este alcătuit din termenii asociativi *bani* și *sex*, iar elementele auxiliare sînt reprezentate de termenii asociativi *probleme* și *casă*. Elementele periferice supraactivate sunt *greutăți* și *violență*, iar elementele periferice normale – *concubinaj* și *bucurie*.

Prezentăm mai jos cele mai semnificative diferențe în frecvența termenilor asociați cuvîntului inductor *familia* pentru ambele eșantioane:



**Figura 1.** *Reprezentarea grafică a diferențelor dintre frecvențele maxime pentru cuvîntul inductor familia pentru ambele eșantioane.*

Analizînd rezultatele obținute pentru ambele genuri, putem concluziona că femeile au o reprezentare socială a familiei orientativ mai pozitivă față de bărbați. Femeile văd în familie un mediu prielnic pentru nașterea, creșterea și educarea copiilor. [8]. Familia este receptată și prin prisma grijilor. Femeile, în căsătorie, au multiple responsabilități: gospodăria, creșterea și educarea copiilor, îngrijirea soțului ș.a.

Atît pentru eșantionul feminin, cît și pentru cel masculin, în structura elementelor periferice, a fost identificat termenul asociativ *violență*. Cercetările recente susțin că migrația în masă ar fi una din





cauzele violenței în familie, pentru că atunci când un membru al familiei este plecat peste hotare, celălalt adesea recurge la violență în raport cu copiii.[2]

Bărbații văd familia prin prisma termenilor asociativi *bani* și *sex*. Cercetările actuale califică acești doi termeni drept desemnări ale motivelor principale de întemeiere a familiei [9]. Următoarea etapă a cercetării noastre va constitui verificarea rezultatelor obținute prin metoda *asociația liberă*, în special verificarea centralității nucleului central al reprezentării sociale despre familie pentru ambele genuri.

### **Bibliografie:**

1. Curelaru, M. Reprezentări sociale/ Mihai Curelaru; pref. de A.Neculau.-Ed. a 2-a, rev.- Iași: Polirom, 2006. ISBN973-46-0302-7. p. 111-113
  2. Evaluarea rapidă privind problema violenței în familie în Republica Moldova În: [http://cupluarmonios.lastrada.md/wp-content/uploads/2013/12/report\\_ERPVF.pdf](http://cupluarmonios.lastrada.md/wp-content/uploads/2013/12/report_ERPVF.pdf) (vizitat 19.07.16)
  3. Gagauz, Olga Familia contemporană între tradițional și modern / Olga Gagauz. – Ch. : S. n., 2012 („Tipogr.-Sirius” SRL). – 280 p. ISBN 978-9975-57-021-3. P.- 224
  4. Moldova ocupă locul 3 în Europa după rata divorțurilor În: <http://diez.md/2013/07/15/moldova-lucul-3-in-europa-dupa-rata-divorturilor/> (vizitat 15.07.2013)
  5. Papuc, Boris, Bodrug-Lungu, Valentina. Familia în contextul transformărilor contemporane//Analele științifice ale USM. Seria „Științe socioumanistice”, Vol.III, 2006; p.448-449
  6. Inga Sînchevici, Factori care influențează relațiile din cadrul familiei tinere din Republica Moldova.Studia Universitatis Moldaviae: revista științifică a Universității de Stat din Moldova. - Seria Sociologie și Asistență Socială. – 2009.-Nr. 8(28).- P 227
  7. Voinea, M. Familia și evoluția sa istorică, București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1978.
  8. Бабич Р. Женщина выходит замуж — зачем? În: <http://s-meridian.com/woman/marry.html> (vizitat 19.07.16)
  9. Коломиец Я. Почему мужчины женятся? 10 причин отправиться в ЗАГС. În: <http://psy.passion.ru/muzhskaya-psikhologiya/muzhskoe-mnenie/pochemu-muzhchiny-zhenyatsya-10-prichin-otpravitsya-v-zags.htm> (vizitat 19.07.16)
- Primit 17.10.2016



## Asistența psihologică a adolescentului, victimă a violenței în școală

### Psychological assistance of the teenager as a victim of school violence

*Olărescu Valentina*, conf. univ. dr., UPSC „Ion Creangă”

*Bălan Constantin Răzvan*, drd, UPSC „Ion Creangă”

#### Summary

The number of reported incidents of school violence occurring in both Romania and the Republic of Moldova is rising. According to data released by the Romanian Police, every one in ten schools of Bucharest (10 percent) is not violence-proof. In 2008, the police have investigated over 350 school-related crimes inside or beyond the walls of Bucharest high-schools. [1] On the other hand, data reported in 2013 by district education inspectorates of the Republic of Moldova indicate that the number of violent episodes has doubled in the past years, the process being incremental.

**Key words:** school violence, aggressivity, juvenile delinquency.

#### Rezumat

Cazurile de violență în instituțiile de învățământ din România și Republica Moldova sunt în creștere continuă. Conform statisticilor Poliției Române, una din zece școli din București nu prezintă siguranță pentru elevi. În anul 2008 au fost investigate peste 350 de infracțiuni de natură penală produse în incinta sau în preajma școlilor sau liceelor din București. [1] În Republica Moldova, conform datelor din 2013 ale direcțiilor de învățământ din raioane, numărul actelor de violență s-a dublat în ultimii ani, iar tendința este ascendentă.

**Cuvinte cheie:** violență în școală, agresivitate, delincvență juvenilă.

#### MOTTO

*„Școala este o parte integrantă a comunității largi, iar problemele cu care se confruntă ca instituție și mediu de formare a tinerilor privesc întreaga societate. Violența umană, indiferent în ce context se manifestă, este inerentă naturii umane, dar acest lucru nu înseamnă ca nu trebuie să i se dea un răspuns ferm, prin acordarea unui rol special prevenirii și combaterii acestui fenomen social.” (IȘE, UNICEF, Violența în școală, București, 2005)*

Fiecare dintre noi resimte astăzi o escaladare a fenomenului violenței în lume. De asemenea, suntem martori la proliferarea violenței între națiuni, ca rezultat al excluderii sociale și al decăderii societăților. Aceasta se manifestă din cauza ratelor mari ale șomajului, sărăciei, dependenței de droguri, degradării mediului etc.

Acest fenomen a ajuns să se manifeste și în școli. Violența în instituțiile de învățământ devine un fenomen îngrijorător, deoarece poate afecta chiar fundația unei societăți, prin prejudiciul adus în mod direct procesului de educație. Ca și în cazul violenței domestice, putem anticipa și în privința violenței psihologice din școli că procentul real al actelor de acest gen este mult mai mare decât cel declarat în mod oficial. Acest lucru este susținut și de numeroasele reportaje apărute în mass-media din România și Republica Moldova, unde sunt expuse acte de violență, fizică și psihologică, atât din partea elevilor, cât și din partea profesorilor sau chiar din partea părinților sau a altor persoane din afara unității de învățământ.



Elevii devin din ce în ce mai influențați de violența și manifestările vulgare din mass-media și din rețelele sociale, acestea prezentând de cele mai multe ori violența dintr-un punct atractiv, ca o oportunitate de divertisment, insuflând astfel în mintea adolescenților că aceste acte deviante sunt un lucru pozitiv, necesar pentru generația tânără. Injuriile, insultele și țipetele au devenit un lucru uzual în rândul tinerilor, atât în mediul școlar cât și în afara acestuia.

Violența școlară este un fenomen extrem de complex, cu ramificații multiple: în familie, societate, școală, asupra propriei persoane și asupra culturii. Diversele ei forme sunt interconectate și au o dinamică specifică: violență importată din afara școlii, dar și violența generată de sistemul școlar; violența adulților împotriva elevilor dar și violența elevilor împotriva profesorilor. Dacă în trecut școala reprezenta un „refugiu”, un loc „ocrotit de Dumnezeu”, astăzi aceasta a devenit un capitol din scenariul zilnic al incidentelor violente în care sunt implicați copii, adolescenți și profesori. Studiile de caz efectuate în țări precum Iordania, Statele Unite ale Americii, Etiopia, Israel, Columbia sau state europene [2] au arătat că problematica violenței în școli nu a reușit să atragă îndeajuns atenția opiniei publice. A venit însă momentul ca guvernele, organizațiile neguvernamentale și comunitățile de afaceri să elaboreze strategii globale pentru a putea limita extinderea violenței în școli. Toate acestea ar trebui să aibă loc sub directa supraveghere și îndrumare a cadrelor didactice, a familiilor și a mass media.

Factorii ce conduc la violență sunt cunoscuți. Aceștia sunt strâns legați de educație și sunt de ordin intern și extern: renunțarea la studii; proveniența copiilor din familii dezbinat; imaginea violenței transmisă de mass media; conflicte în rândul comunităților; sărăcia ca rezultat al ratei crescute a șomajului.

Dicționarul de pedagogie (1979, p. 141) [3] definește educația ca fiind „un ansamblu de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării, la noile generații, a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de oameni până în acel moment”.

Agresivitatea este un subiect delicat care provoacă anxietate. În plus, datorită impactului său negativ, naște sentimente neplăcute și necesită curaj din partea celor care trăiesc în astfel de condiții. Este în natura firii umane să evite situațiile neplăcute și durerile, dar realitatea ne demonstrează că atât în viața de zi cu zi, cât și în școli, rata violenței crește în mod alarmant, având un impact devastator asupra tuturor domeniilor de activitate.

Agresivitatea este o realitate care poate fi combătută numai prin analizarea problemei și adoptarea unor soluții.



Este dureros să recunoaștem că în școli, tradițional considerate lăcașe de învățământ și dezvoltare a spiritului uman, există forme de agresivitate. Acest aspect trece de multe ori pe plan secund atunci când violența trebuie dezbătută public sau analizată de către oficialități.

Violența ca efect al agresivității costă. Costurile nu sunt neapărat de ordin financiar, ci mai ales de ordin psihologic, provocând traume pe termen lung asupra sănătății psihice și fizice, dezvoltării personalității, pierderii simțului realității și comportamentului social.

Sunt voci care afirmă că agresivitatea este un fenomen natural și tranzitoriu în dezvoltarea copilului și a adolescentului [4], o etapă pe care majoritatea celor de vârstă școlară trebuie să o parcurgă. De asemenea, multe din actele de violență sunt provocate "din joacă" și pot dispărea pe măsură ce tinerii cresc și se maturizează.

Ce este de fapt agresivitatea? Conform "Dicționarului de psihologie" coordonat de Ursula Șchiopu [5], aceasta reprezintă "comportamente încărcate de reacții brutale, distructive și de atacare. Se mai poate defini ca atitudine bătăioasă, mai general spus însușirea de a trăi și a asigura trebuințele vitale principale (alimentare și mai ales sexuale) prin forță."

Agresivitatea urbană a fost studiată de UNESCO [6] și s-a ajuns la concluzia că periferiile orașelor în care locuiesc grupuri mari de oameni privați material produc un număr mare de grupuri agresive. Există și o opinie oarecum inversă, difuzată mai ales prin curente care consideră că din grupurile de oameni bogați majoritatea au ajuns la această poziție economică prin mijloace agresive. Ca atare, agresivitatea ca impuls este situată sub nivelul conștient de manifestare comportamentală și necesită inhibare prin procesul de învățare socială. Există diferențe de agresivitate în funcție de nivelul cultural. În orice colectiv există o anumită cantitate de agresivitate determinată de competitivitate [7]. Putem considera că există o fină diferențiere între termenii violență și agresivitate.

În timpul cursurilor universitare, celor care se pregătesc să devină profesori li se spune fără ezitare că este greu de păstrat liniștea în școli. Nici o problemă nu poate fi considerată pe deplin rezolvată, orice incident din interiorul sau din afara școlii putând conduce la manifestări ostile. Tocmai de aceea profesorii trebuie să știe că regulamentul dintr-o școală trebuie respectat *ad literam*.

Studiile efectuate în școlile din SUA [8] arată că se tinde spre trecerea, lentă dar ireversibilă, spre manifestarea violenței în clasele de școală. Grupuri inițial mici, marginalizate, formate din elevi care absentează în mod repetat, cresc în timp.

Care sunt factorii care conduc la aceste fenomene?

1. *insuficienta pregătire psiho-pedagogică a cadrelor didactice.*



Intensitatea violenței direcționate către profesori nu are valori constante. Ocazional, ea reflectă resentimentele elevilor față de profesori sau faptul că profesorii tineri, mai puțin experimentați, nu sunt capabili să impună respect. Poate fi, de asemenea, semnul unei atitudini sexiste față de femeile-profesor sau al unei ostilități față de profesorii care manifestă o atitudine prea rigidă. Această enumerare nu se vrea a fi una științifică, ci se vrea a fi considerată baza în identificarea atitudinilor ce trebuie evitate, de exemplu lipsa de respect față de semeni, provocarea, familiaritatea excesivă, rigiditatea ș.a.m.d.

### *2. condiții materiale improprie desfășurării cursurilor.*

Școala însăși poate genera factori care conduc la violență: o clădire prost întreținută, metode inadecvate de predare, lipsa unor regulamente de ordine interioară, lipsa manualelor, programe școlare neadecvate vârstei și nevoilor elevilor, cursuri/lecții predate la un nivel slab, întârzierea profesorilor la ore, lipsa de comunicare dintre profesor și elev etc. Profesorii sunt cei care trebuie să detecteze primele forme de manifestare a violenței și să le remedieze la timp, cerând sprijinul întregului corp profesoral și al familiilor.

### *3. comportamente agresive manifestate în familie.*

Violența este alimentată și din afara școlilor. Poate fi legată de violența domestică, renunțarea unuia dintre părinți la îngrijirea copilului, absentism etc. La acestea se adaugă "gașca" și influența acesteia asupra elevului. Violența poate avea legătură cu rasismul mai ales în școlile în care autoritățile locale, poliția, nu au o influență foarte mare.

Acești factori se asociază de obicei și cu structuri imature de personalitate, cu stress-ul cotidian și lipsa unor resurse de supraviețuire. Toate acestea conduc la furturi, abuzuri de diferite forme și refuzul de a discuta despre implicarea sau complicitatea la astfel de acțiuni.

Principalele motive din cauza cărora elevii se manifestă violent, dezvăluite de studiile comparative, se referă la factori de ordin economic, familial, educațional și social. Apariția violenței este, adesea, rezultatul interacțiunii mai multor factori.

1. *Factorii economici* includ excluderea socială și economică, sărăcie, educație inegală și inechitabilă și lipsa locurilor de muncă; șomajul în rândurile tineretului; distribuția ineficientă a fondurilor pentru învățământ; slaba echipare și supraîncărcarea claselor școlare; lipsa psihologilor; lipsa mijloacelor de transport care să lege școlile de cartierele marginase sau de localitățile îndepărtate; condițiile proaste de viață (lipsa alimentelor de bază sau insuficiența acestora, a hainelor, standarde reduse de viață);



2. *Factorii legați de familie*: lipsa de supraveghere din partea părinților sau a fraților mai mari; părinți duri, cu o orientare disciplinară incertă; părinți divorțați; inexistența valorilor familiale (morale, religioase);

3. *Factorii legați de școală*, care determină rezultate slabe, conduc la incidente violente și modele de agresivitate; relații dure, agresive și distructive între elevi; clase cu număr foarte mare de elevi, deci greu de stăpânit; programa prestabilită și inflexibilă, irelevantă pentru interesul și nevoile elevilor; slabă comunicare, uneori aproape inexistentă, între elevi și profesori; profesori care aplică metode punitive în educație (care dau afară elevii din clasă, îi umilesc în fața colegilor etc);

4. *Factori de ordin social și politic*, care se referă la violența politică asociată cu războaie și conflicte armate; mass media violente, discriminatorii și care promovează programele anti-sociale; găști de cartier care tulbură liniștea publică în și pe lângă școli; furtul avutului elevilor sau / și al școlii; abuzul de alcool și droguri;

5. *Factori de ordin individual*. De subliniat că acești factori, care se referă la personalitate, atitudini agresive, neputința de a lega relații interumane etc., chiar dacă sunt des amintiți de studii efectuate în țările dezvoltate ca factori cauzali ai violenței, nu par să capteze atenția cercetătorilor.

Este foarte interesant de observat că familia, școala și mass media (în special televiziunea) sunt enumerate ca factori majori care determină/induc comportamentul violent în țările dezvoltate. Factorii economici din țările în curs de dezvoltare, așa cum sunt ei evidențiați în studiile din America Latină, tind să fie considerați drept probleme majore pentru comunitatea elevilor. Aceasta în timp ce țările industrializate consideră sărăcia relevantă numai pentru sub-populațiile deprivat din punct de vedere economic (minorități etnice, șomeri etc).

O problemă inițială în cercetarea amănunțită a violenței școlare o reprezintă definirea acesteia, “identificarea” acelor comportamente care pot fi incluse în acest fenomen. Această problemă este cu atât mai complexă cu cât în literatura de specialitate există diverse definiții și tipologii ale violenței. La nivel general, violența poate fi de două feluri:

- violența fizică (lovituri, agresivități fizice, etc.);
- violența psihologică (injurii, țipete, amenințări, hărțuire, tachinare, poreclire, etc.);

violența psihologică poate să fie atât verbală, cât și non-verbală.

Violența fizică, dar și cea psihologică creează un mediu dăunător scopurilor urmărite de școală, creându-se un climat de insecuritate și total ineficient.

Cea mai mare problemă pe care o întâlnim în cazul violenței psihologice este aceea că de cele mai multe ori este considerată o situație normală, tolerabilă în cadrul unei școli, în actualul context





social, deoarece o regăsim în toate segmentele vieții sociale (în mass-media, în cadrul familiei, etc.). În mediul școlar, cele mai întâlnite forme ale violenței psihologice sunt cele referitoare la trăsăturile fizice sau psihice ale colegilor, comportament determinat de cele mai multe ori din cauza vârstei elevilor, aceștia devenind la adolescență mai atenți și mai critici cu privire la aceste aspecte.

Elevii devin din ce în ce mai influențați de violența și manifestările vulgare din mass-media și din rețelele sociale, acestea prezentând de cele mai multe ori violența dintr-un punct atractiv, ca o oportunitate de divertisment, însuflând astfel în mintea adolescenților că aceste acte deviate sunt un lucru pozitiv, necesar pentru generația tânără. Injuriile, insultele și țipetele au devenit un lucru uzual în rândul tinerilor, atât în mediul școlar cât și în afara acestuia.

De asemenea, adolescenții folosesc violența psihologică asupra colegilor de la școală sau asupra profesorilor fie pentru a obține atenția celorlalți, cu scopul de a deveni populari, fie pentru a dobândi control și autoritate.

Fenomenul de violență în școală se caracterizează prin următoarele dimensiuni și aspecte:

- intensitatea fenomenului și frecvența acestuia în funcție de categoria și tipul actului de violență;

- frecvența actelor de violență în funcție de tipul autorului;

- frecvența actelor de violență în funcție de tipul victimei;

- principalele prejucții ale actelor de violență;

- actele de violență cele mai grave și tipurile de consecințe.

Deși există numeroase lucrări referitoare la fenomenul violenței manifestate printre elevi, informații concrete despre consecințele psihologice ale violenței asupra adolescenților (victime) în România și Republica Moldova nu există. La ziua de astăzi există necesitatea elaborării unei lucrări științifice în vederea constatării impactului violenței asupra psihicului uman în dezvoltare și de a identifica căile de ameliorare a consecințelor. Pentru aceasta ne-am înaintat obiectivele:

- Studiul literaturii de domeniu privind violența în școală și impactul asupra adolescentului cu/fără dizabilități.

- Selectarea setului de metode și a eșantionului de subiecți.

- Desfășurarea experimentelor psihologice - constatare, formativ, control.

- Elaborarea recomandărilor pt prevenție și combatere a violenței în școală.

Rezultate scontate:

- Vom constata care sunt particularitățile adolescentului victimă a violenței.

- Vom elabora un program psihologic de intervenție în cazul victimelor violenței.



- Vom elabora recomandări (ghid de bune practici) pentru identificarea timpurie a particularităților adolescentului victimă a violenței și ameliorarea acestora (formarea capacităților de coping)

Vârsta subiecților: 15 -18 ani. Setul de instrumente utilizate va cuprinde metodele acceptate de Colegiul Psihologilor din România.

În încheiere vom finisa cu fraza: *A lupta contra violenței școlare înseamnă a ameliora calitatea relațiilor și a comunicării între toate persoanele angrenate în actul educațional* (Dardel Jaouadi).

### **Bibliografie:**

1. Ministerul de Interne, Inspectoratul General al Poliției, Institutul pentru Cercetarea și Prevenirea Criminalității, Date statistice aprilie 2003
2. Benbenishty, Ramy; Avi Astor Ron, *School Violence in an International Context. A call for Global Collaboration in Research and Prevention. International Journal of Violence and School – 7 – December 2008*, pp. 59-60. <http://bit.ly/2ejFSY4>
3. *Dicționar de pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979, pp. 141
4. Auduc, Jean-Louis, *Training teachers to work in difficult schools considered difficult*, UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris, 1998.
5. Șchiopu, Ursula (coordonator), *Dicționar de psihologie*, București, Editura Babel, 1997.
6. UNESCO, *International Social Science Journal: Understanding Aggression*, volume XXIII, Number 1, 1971. <http://bit.ly/2eY2Py9>
7. Goldstein, Arnold P. *The Prosocial Gang: Implementing Aggression Replacement Training*, 1994, ISBN: ISBN-0-8039-5771-8
8. The Metropolitan Life Survey of the American Teacher, 1999: Violence in America's Public Schools, studiu efectuat la comanda the Metropolitan Life Insurance Company în perioada 8 octombrie – 30 noiembrie 1998, New York 1998.

Primit 03.11.2016



## The influence of leadership communication on school teachers' job satisfaction

### Influența comunicării manageriale asupra satisfacției în muncă a profesorilor

*Sergiu Sanduleac*, Ph.D. „Ion Creanga” State Pedagogical University

*Tatiana Căpățînă*, MA „Ion Creanga” State Pedagogical University

#### Summary

Education is at the corn stone of our social existence. Daily we are facing the fact that there is a strong correlation between a good leader within a school and the influence he or she spreads on the school teachers in their day by day activity. What does it really mean to be an effective leader, how to improve communication skills, what is actually job satisfaction and how it can be achieved? These are the concepts explored thoroughly within this article.

**Key words:** leadership, leader's skills, effective communication, teacher performance, job satisfaction.

**Rezumat:** Educația reprezintă temelia unei societăți. Așa a fost și așa va rămâne pretutindeni, iar în acest context profesorii sunt cei care ne înalță și joacă un rol decisiv în viețile noastre. În ultimul timp se vorbește tot mai mult despre abilitățile managerilor școlari și despre influența acestora asupra gradului de satisfacție în muncă a profesorilor. Astfel de concepte precum tipul de manager, comunicarea eficientă și satisfacția în muncă sunt regăsite în cele ce urmează în acest articol.

**Cuvinte cheie:** noțiunea de manager eficient, abilitățile manageriale, comunicarea eficientă, performanța didactică, satisfacția în muncă.

Leadership is a universal phenomenon that has been the subject of research for a long time. Many definitions exist in the research literature, yet the concepts are rather complex, elusive and somewhat contradictory. Some researchers stress that product-oriented leaders are most effective. Others believe that it's the process that determines the leader's effectiveness.

Educational leadership is undergoing a metamorphosis, and so is the level of teacher's job satisfaction since these two factors are strongly correlated. This is partly due to current restructuring initiatives in Education. The shift to school based-management seems to stand in need for educational leaders requiring knowledge, skills and attitudes that are different from those of the 70s and 80s. Thus, the knowledge, skills and attitude needed for effective leadership in today's schools needs to be endeavored.

Leadership seems to be the most operational tool of influencing people so that they strive willingly and enthusiastically towards the accomplishment of goals. Leaders design motivation systems not only to encourage employees to perform in the most effective way but also to draw potential candidates. The key to create a conducive atmosphere in the school is an answer to the question what really enhance teacher's job satisfaction.



The study which was conducted in the frames of the title “*The influence of effective leadership communication on school teachers job satisfaction*” is based on the growing interest of studying various aspects of leadership, search of the unknown and improvement of perfection though it is elusive.

Nowadays leadership is more like a philosophical issue. In order to understand better this concept and to exclude the tension between the core of leadership, i.e. its theoretical frame and its practical application, the topic should be explored and investigated consciously and unstoppable [1].

The problem touched in the research was to discover that principal’s leadership type of two sample schools implying 68 teachers had significant effects on decision-making, communication and delegation to improve the level of teacher’s job satisfaction and thus teachers performing expectation. It has been achieved by investigating the influence of leadership type, i.e. particularly democratic and autocratic types on teacher’s job satisfaction and level of performance in two sample schools from Donduşeni region, located in the North of Moldova.

In order to get a better view about the actual setting were the experiment took place, some graphical representation are presented onwards.

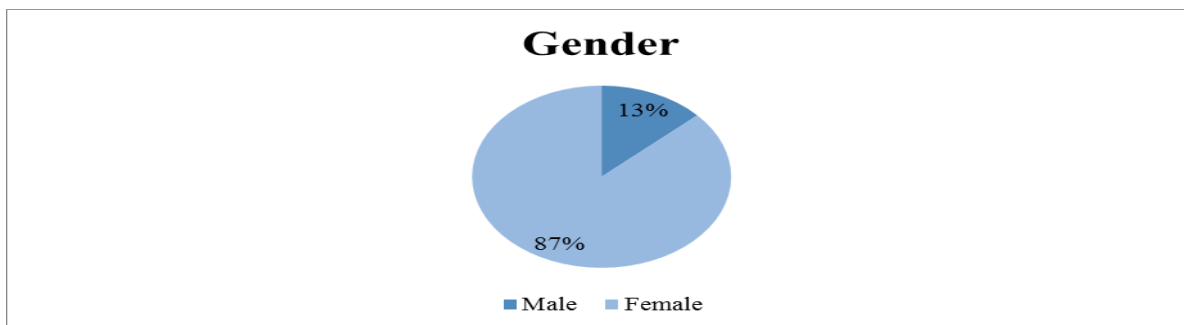


Figure 1.1. Gender representation

According to the information gathered within the experimental frame, out of 68 teachers (100 %) 9 teachers are male and 59 are female. The percentage is envisaged accordingly. It shows that majority of teachers in sample schools of Donduşeni region are female.

As far as academic qualification is concerned, respondents were categorized into four groups, Diploma, First degree and Master degree and Secondary education. The graphic below reveals that 40 (58.8%) had diploma, and 8 (11.76%) had first degree. From this information, one can see easily that qualification of the majority of respondents is first degree. This is in line with the guideline drawn by Ministry of Education, that is at least first degree holders are supposed to teach in Moldovan schools.

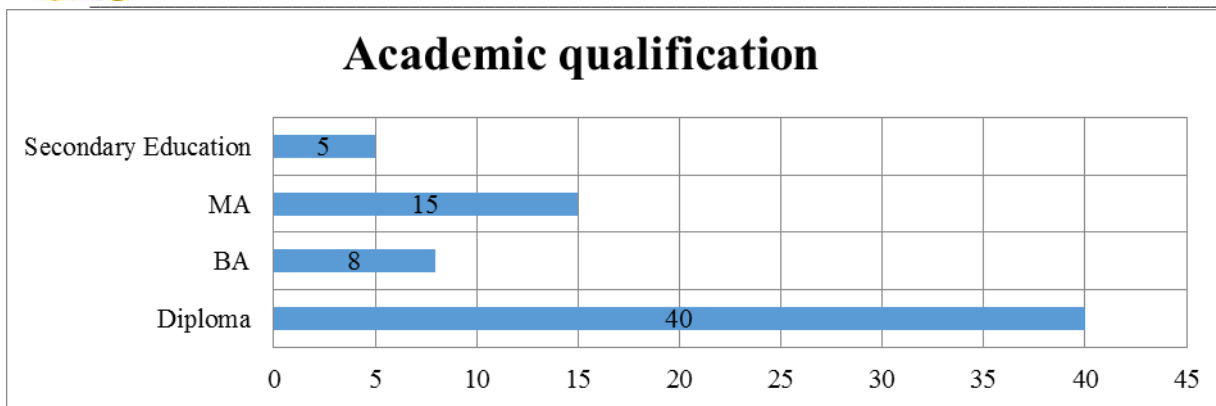


Figure 1.2. Academic qualification

According to the information presented in the next graphic, it can be observed teachers teaching social sciences (History & Geography, Business & Economic, Languages including local languages 24 (35.3%). While respondents that teaching Natural sciences (Mathematics, Chemistry, Biology, Physics, ICT&T.D and Sport) were the majority 37 (54.4%). This was because many students specialized in Natural sciences because of 70% to 30% in educational system in Donduşeni. This is due to the government policy of encouraging the teaching of sciences, vocational and business subjects. This is shown by equipping schools with up-to-date laboratories to promote teaching of sciences and opening up of vocational secondary schools to promote the teaching of vocational subjects, but this unfortunately is mostly seen in schools of the largest country cities, such as Chisinau, Balti and Orhei.

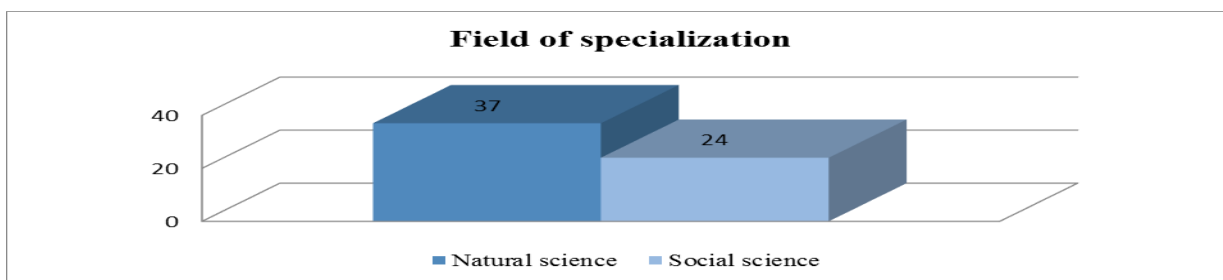


Figure 1.3. Field of specialization

Regarding respondents teaching load per week, the majority, and actually the entire number, i.e. 68 (100%) of the respondents had their teaching load of 25 and above per week. This is mostly explained by the fact that there is a huge lack of teaching staff in Donduşeni schools, so mostly all the teachers are overloaded with teaching activities. This means that majority of school teachers in Donduşeni region need to meet the required teaching load; a maximum of 18 and 24 lessons per week to teach at higher and normal level sections respectively, as per the recommendations by the Ministry of Education of Moldova. Since these teachers are over loaded, their performance is expected to be relatively high; but such has not been the case.



As far as respondents years of teaching experience is concerned, the experience conducted revealed that out of 68 teachers, 4 of them (5.88 %) of teachers have the services of 3 years and up. But the rest 5 (7.37 %) or 14 (20.6 %) and 45 (66.17 %) have 4 -7, 8-16 and more than 17-26 year of service respectively. As the result undercover, less teachers are in the service year of three and less, thus a critical support and coaching should be available for them, because they may faced by various methodological problem in class management assessing and recording marks which lead to reducing their performance level. At the same time this: could imply that most teachers have to get sufficient professional knowledge of teaching from others. Moreover, 45 (66.17 %) above 8 years of service therefore, imply that almost teachers are well experienced and it is a good opportunity to share experience. It is worth saying that the majority of teachers in these sample school are retired, but still performing their teaching activity due to the lack of teaching staff, which has become a problem for many years.

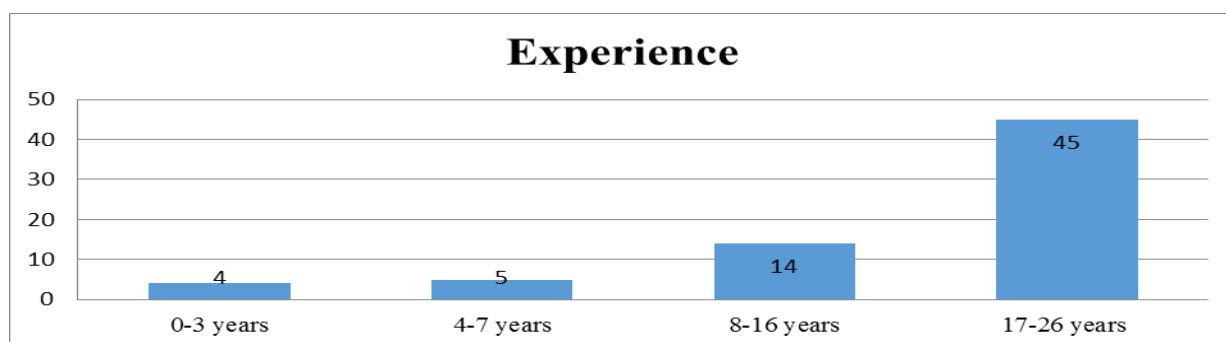


Figure 1.4. Experience

Within the study, there were stressed out such targets as defining the concept of leadership and job satisfaction, revealing the nature of both, establishing the variables that influence teachers' job satisfaction and performance, studying the characteristics, origin and development of leadership and analyzing democratic and autocratic leadership features.

In decision making, effective leaders must be rapid and precise. Effective leaders should have great capacity for detail. A comparison of behaviors between effective and ineffective leaders as defined by *Likert*, revealed that "effective leaders focused on planning, coordinating and facilitating work" [1, p. 14].

Every leader in every organization performs certain roles/tasks for the smooth running of the organization and improvement of organizational performance. As a result we can say that leadership above all is the act of influencing people so that they strive willingly and enthusiastically towards the accomplishment of goals. A leader cannot work alone; he must have people to influence, direct, carry along, sensitize and mobilize towards the achievement of the corporate goal.





Evans tells us that “leaders must aim not at manipulating subordinates, but at motivating followers who invest themselves actively” [2]. This requires leaders who are skillful, but who are credible. According to Evans, to be credible, the leader must be authentic. Authentic leaders link what they think, what they seek and what they do.

Efficient communication of leaders may be from bottom to top or top to bottom levels of management. Employee commitment is one of the most important measures of leader success, especially within a school organization. Teacher’s commitment reaps benefits far beyond improved organizational performance. However, these valuable benefits of employee loyalty can only be achieved through high levels of effective school leader communication. Such positive relations depend largely on competent leadership skills, many of which are firmly grounded in communication abilities including listening/ feedback, coaching, and information-sharing. Fortunately, these skills can be learned. Leader communication abilities can be improved as a result of training, and this improvement positively affects the performance of direct reports.

Moreover, communication is a powerful catalyst for establishing and sustaining trust, the emotional state that is shared by highly committed teachers and their leaders. Leader communication is the bridge that transmits behavioral intent to employees, thus creating the foundation for trust. In other words, trust is a relationship of mutual confidence in contractual performance, honest communication, expected competence, and a capacity for unguarded interaction.

There are many applicable leader communication skills and practices that help to generate school’s organizational loyalty. These techniques include across-the-board guidelines, listening/ feedback, coaching, and information-sharing. To be effectively implemented; however, these methods require the proper school organizational context.

Optimal leader communication activities involve effective listening skills and understanding one’s own communication style. These diverse practices can be more neatly categorized into types of leader communication skills that inspire teacher’s loyalty. Most communication experts agree that active listening is a major factor. Active listening includes such behaviors as empathetic body language (eye contact, appropriate gestures and expressions), posing helpful questions, validating employee expression through considerate conversation turn-taking, and paraphrasing to ensure mutual understanding.

Feedback is another group of communication skills that is both critical to fostering loyalty and integrally linked with listening. The necessity for feedback has to be based on timeliness and mutuality. To achieve mutuality, leaders must be receptive to honest, useful criticism from teachers. These leader communication practices are aligned with recent performance management innovations in



multi-source feedback. With multi source feedback, leaders receive developmental input on performance from a variety of relevant, anonymous sources .In addition, constructive leader feedback is significantly linked with other worker loyalty-related outcomes such as performance, self-confidence, recognition, and emotional bonding.

School organizations are increasing their information sharing to teachers due to rapid innovations in technology, especially in the area of human resource information systems. In addition to greater personal control, high technology based information-sharing reinforces worker loyalty due to its perception as organizational responsiveness to hectic schedules and work/ family balance. Also important, school intranet systems have to now deliver just-in-time, highly specialized training modules that enhance career development on a 24/ 7 basis. Teachers should interpret this convenience as a valuable school organizational benefit.

Communication by itself can lead to higher level of performance if it is properly used. If communication allows the person to track how well he/ she is doing in relation to the goal, so that if necessary, adjustments in effort can be made. Communication may be in form of memos, telephone calls, messages, posting notices, writing letters and sending E-mail or fax. Unfortunately, these modes of communication are not properly applied in fields of education.

The concept of communication in leadership is highly internalized by many scientists. They endeavored to describe how it is used, operated and thus stressed its importance. They argued that information is usually communicated to employees in form of memos, meetings and telephone calls to enhance their performance. Communication is “multidirectional while ideas are exchanged between employees and the leader” [3, p. 8]. In this style of leadership, a high degree of staff morale is always enhanced. These ideas are supported given the fact that for performance to be effective, it is important for employers to communicate on what is to be done and how it is to be done. Communication may be presented directly or indirectly to individuals to boost up their performance. However, a good counseling and guidance for individual may come as a result of good and open communication provided by heads of human resource departments or heads of institutions like principals. This concept of communication is supported by many theories such as House Path-Goal Theory that stipulates that for subordinates to perform well the leader has to guide or direct them through verbal or written communication in form of notices, memos or meetings. The theory further stresses that through communication errors are identified and corrected. It also helps one to know how well or bad he or she is performing a given task. This enhances performance in any organization or institution of learning.

Communication therefore becomes more than distributing messages, it becomes an interplay between actors. Depending on how communication is conducted, in what circumstances and with what



actors, it can deliver different outcomes. The communication quality is dependent on both the actors, such as principals and teachers, and the actual situation and its prerequisites.

To view leadership as a social process makes communication essential both for understanding how the work inside organizations contribute to results and how the individual leader use communication as a tool. Communication is so vivid in our everyday work and lives, we easily forget how much it affects what and how we do things. A traditional way to describe communication is as a process including a sender, a message, channels, a receiver and feedback. Today's view of communication is therefore much more complex. Communication can have several purposes, to satisfy individual and social needs, to cooperate and understand the world, as well as a way to distribute information and messages.

One of the most important issues touched in the research was to determine the vital correlation between effective leader communication and job satisfaction of teacher's working in educational environment. The concept of job satisfaction is one of the most important indicators of the vocational adjustment or outcome. In addition, understanding the level of job satisfaction of employees' is important in order to understand the predictors of success. This knowledge contributes to the qualitative and the quantitative improvement of vocational rehabilitation outcomes for individuals.

The concept of job satisfaction is of greatest importance for the study. An investigation was done by setting out the frames of experimental conduct. Result were gathered and interpreted correspondingly, and they envisaged mostly the fact that above all the great shift in educational system, there is a gap that needs to be urgently filled, since teachers especially from the north of our republic, do need something that will improve their job satisfaction. Since hard times can be the word describing the times we are living now, it is crucial for finding solutions that will encourage young generation to fight for and preserve their utmost rights

People work not only for the purpose of earning a living, but also for self-actualization. For minority or multi-culturally diverse groups, including people with disabilities, having a job is essential because it indicates economic independence, improvement in quality of life, and inclusion in society.

Job satisfaction may be defined as favorable or positive feelings about work or the work environment and describes how happy one is with the job. On the flip side, it can also be defined in terms of unfavorable or negative feelings about work or the work environment, and describes how unhappy one is with the job. A widely accepted definition of job satisfaction states that job satisfaction can be defined as the pleasurable emotional state resulting from the perception of one's job as fulfilling or allowing the fulfillment of one's important job value.

The happier people are with their jobs, the more satisfied they are said to be, which results in



higher productivity, morale and initiative.

Further on, a graphic is shown which reflects a part of the questionnaire answered by sample school teachers, which will actually undercover most of the basic criteria that leads them to be satisfied with their activity throughout their lives.

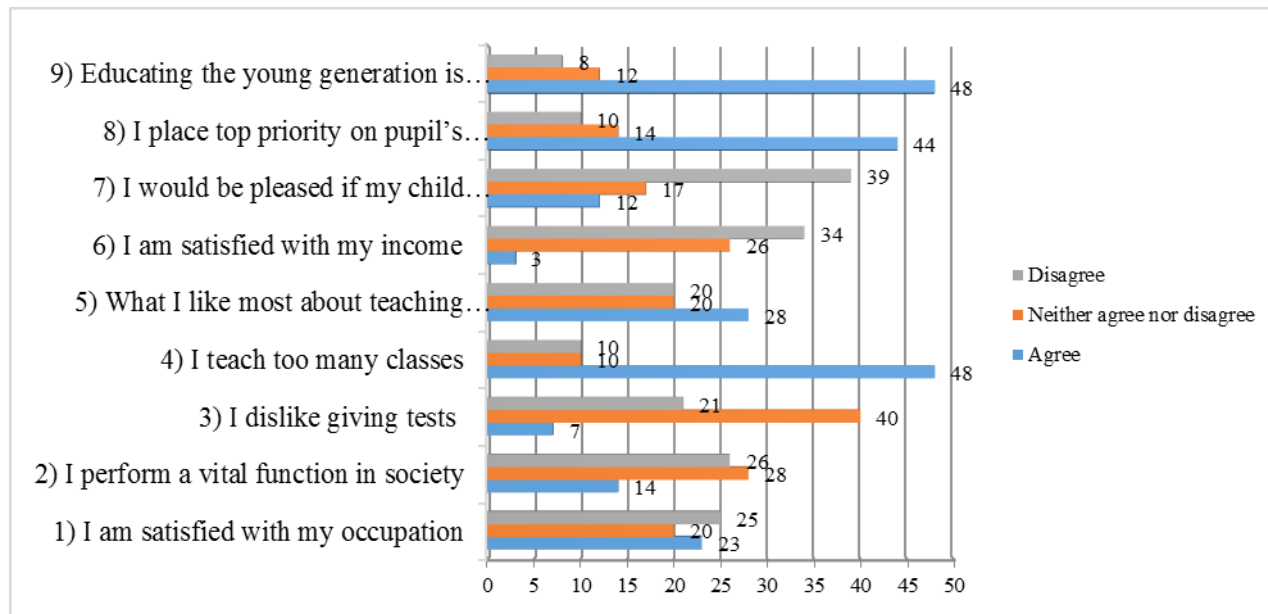


Figure 1.5. The most basic criteria that leads teachers to be satisfied

Scholars in the field of education also contend that high levels of job satisfaction are linked to positive behaviors and consist of higher productivity and performance level, while low levels of job satisfaction are linked to negative behaviors and consist of lowered committeemen and lower productivity. Rising levels of job satisfaction in educational setting is vital. It can be implied that when teachers are valued, supported and celebrated for their achievements, then job satisfaction is raised, work productivity is heightened and work performance levels are increased.

Job satisfaction is closely related to societal value judgements and the mental and physical health of teachers. Additionally, they suggest that when factors such as mental and physical health are low, staff turnover and absenteeism rates are low. This, in turn, increases societal judgement values and works in favor to the educational setting as a whole, thus working as a public relation asset to the organization.

It can be argued that when a teacher values a particular facet of a job, satisfaction is more greatly impacted both positively (when expectations are met) and negatively (when expectations are not met), compared to a teacher who doesn't value that facet at all.

In the case of educational settings, the research was conducted mindfully taking into account that teachers form attitudes towards their jobs based on their overall values, and factors such as feelings,



behaviors, and beliefs.

For the purpose of the study in question, job satisfaction will be defined as the degree to which a teacher feels positive about their work, the teachers with whom they work and the organization or environment in which they work. This definition signifies that when feelings of teachers are positive, they are satisfied and when the feelings of teachers are negative, they are dissatisfied.

Much of what is known about job satisfaction has developed as a result of numerous studies and job satisfaction theories. Numerous theories have looked at a variety of contributing factors that may relate to one's satisfaction in the job. Such received knowledge, experience and on-going research help an understanding of how job satisfaction has been conceptualized.

The notion of motivation is associated with job satisfaction, and theories of motivation form the basis of models and measures of jobs satisfaction. Furthermore, it is argued that job satisfaction is closely associated with motivation because satisfaction may motivate effort and motivated effort may lead to satisfaction. The relationship between job satisfaction and motivation can be viewed as a symbiotic process, and numerous theories are divided into two contrasting theoretical approaches, content theories and process theories. They will be deeply analyzed within the study.

The school based domain is of great importance for leaders to understand if teacher morale is to be increased. This domain comprises many of factors that contribute to teacher's dissatisfaction. If a leader can ensure that teachers feel empowered, motivated and valued, these factors may have less impact on teacher's morale and eventually may begin to lose value and importance. Upon review of the literature, clear patterns emerged from the numerous studies examined. These perspectives on job satisfaction will be discusses as it follows.

It is vital for leaders to understand the positive and negative effects their leadership types may have on teachers' satisfaction, particularly when it has been determined that job satisfaction can be the utmost important factor for a school's success. Accordingly, when a leader understands the relationship between morale, satisfaction and school climate, improvements to the overall educational establishment can be put in place.

Numerous studies can be cited to support the fact that leaders make a difference in their subordinates' satisfaction and performance.

Leaders express leadership in many roles. These, among others, are: “formulating aims and objectives, establishing structures, managing and motivating personnel and providing leadership” [4, p. 28]. However, providing leadership is a very essential component of a leader's role. The leadership style leaders choose to perform the above mentioned roles will determine whether they will accomplish the task at hand and long-term organizational goals or not, and “whether they will be able



to achieve and maintain positive relationships with staff“ [5, p. 3].

Furthermore, leaders need to begin recognizing the common themes, traits and the individual attitudes contributing to the job satisfaction of teachers. Job satisfaction could be improved if leaders better understood the link between theory and practice. However, this is also true for the teachers. While teachers need to feel motivated and valued, they should also be respects as professionals who are competent in their field of work. Moreover, it can be implied that a teacher’s job satisfaction is increased and work performance is raised when they are treated as true professionals.

The relationship between personal teacher performance and a leader type of leadership is seen to be rather complex and mediated by teacher’s satisfaction on the job. Leadership type of a school leader is a major source of influence on the internal content and work circumstances an individual experiences in an organizational setting. Although, different leadership types differ in the way they influence and shape the inner organizational setting, they are not an exclusive element of personal teacher performance

Great leadership works through emotions and effective communication. When leaders drive emotions positively, they bring out everyone’s best. Many call this resonance. On the other hand, when emotions are driven negatively, it leads to dissonance.

Furthermore, the study showed that the better performance in schools might be well motivated teachers by school leaders. The study concluded that the way school leaders involve teachers in decision-making have a significant effect on teacher’s job satisfaction and performance in schools. This indicates that school leaders involve teachers in decision-making through staff and departmental meetings and teacher’s views in meeting are valued and implemented in final decision of the schools. This has greatly enhanced teacher’s performance in the region as well as their job satisfaction. Regarding communication findings revealed that regular communication between the school leaders and teaching staff makes teachers effective in their performance because they were informed on what to be done and how to be done. The finding concluded that the way school leaders effectively communicate with teaching staff has a significant effect on teacher’s job satisfaction and performance in sample schools. This shows that school leaders communicate with teachers through meetings, memos, note board and telephone call has made teachers well informed of what to do and how to do it. This enhanced their performance.

The finding indicated that the better performance depends on school leaders who reward their teachers in terms of monetary, promotion, and verbal appreciation for any duty delegated are democratic in nature. Such rewards motivate teachers, make them committed and hardworking thereby enhancing their performance. The finding revealed that the better performance depends on proper





delegation of duties basing on teacher's knowledge enhances their performance and makes the work simpler.

So, obviously it has to be concluded that school leader's delegation of duty to teachers has a significant effect on teacher's job satisfaction and performance in sample schools of study areas. This implies that school leader delegation of duties to teachers according to their teaching experience, skills, talent, commitment and knowledge of subject specialization has enhanced performance of teachers in Dondușeni study area.

The study finding indicated that achievement of better performance depends on school leader who allow demonstrate, initiation, creative and innovative of teachers in decision making of the schools. It should be noted that teachers were willing to participate in decision making if they perceive that their principals sought their opinions but allowing teachers that opportunity to make the final decision.

The Finding revealed that achievement of better performance based on school leaders who took into consideration the teachers ideas and taught in decision-making of training criteria for the smooth running of the institutions. When interviewed were conducted to school leaders on the manner they involve their teachers in decision making of the schools they all responded by saying that they organize staff meetings in which teachers participate in decision-making, setting meeting agenda, exchange ideas and views of how to run the schools. This indicated that majority of the principals practiced democratic style of leadership. This is because democratic style of leadership promotes unity, cooperation, teamwork and hardworking among teachers, which in turn enhances their performance.

Based on the above conclusions, the following recommendations were forwarded to be the remedy of the effect by concerned bodies to alleviate and to improve the school leader's type of leadership which are associated with teacher's job satisfaction in schools of Dondușeni region, i.e., the basic influence on teachers performance not to work as expected were found to be school leader's improper type used and unequal treatment of thoughts among teachers in decision-making process. Therefore, the advice related to this issue to ensure the right tracks of involving teachers in decision-making of schools trains school leaders on how to involving teachers", finance, disciplinary and welfare to discharge their responsibility. Moreover, it is advised to provide communication skill trainings for school leaders on effects of communication and on how to communicate with teaching staffs to enhance their performance. So that school leaders should organize regular meetings like three times a term, writing notices and posting in the staff notice board, and sending memos to teachers and using telephone calls. And finally, for the proper delegation of duties, by the school leaders to teachers,





the school leaders should recognize the major duties and criteria of delegating them to teachers providing further training, refresher course, seminar and workshop to both school leaders and teachers so as to be well equipped with new skills and knowledge needed to perform the delegated school tasks.

The purpose of this case study was to answer the primary question, “what does it mean to be an effective leader and how does the efficient communication of the leader influences teacher’s job satisfaction”. According to the data collected, that an effective leader needs to develop skills in a variety of areas as outlined in the analysis of data. My personal perspective on effective communication of school leaders was reinforced by the findings of this case study. I believe that leader’s type and influence has a great impact on the effectiveness of the leader and the general job satisfaction of the teachers involved.

This case study further helped to clarify the characteristics that a leader needs in order to have the greatest impact on the people he or she serves and works with. Effective leader communication requires a person who can make vision building a collective exercise, a willingness to let go of the hierarchical rights so that true power can be realized and a willingness to share the decision-making responsibilities for such tasks as budget, schedules and staff development programs. Effective leader communication requires a person who possesses strong interpersonal skills, who has the ability to communicate and work with all educational stakeholders.

It is my personal belief that in our educational system, effective leadership also requires a person who is gifted by faith and who reflects on his or her daily tasks.

A great leader is a person who genuinely cares for children and treats them fairly. As the people interviewed stated in defining effective leadership one should look at personality first and then the skills after. Effective communication of leaders cannot be mandated. It is rather a state of mind that must be nurtured through a collegial climate.

Thus, in today’s schools effective leader’s communication is about shared vision and working with others and not above others. It is a mutual respect among people and the encouragement of personal and professional growth among the staff.

Actually speaking, the more professionalism is emphasized, the less leadership is needed. The more leadership is emphasized, the less likely that professionalism will develop. It is concerned with influencing staffs to work together toward the achievement of group goals and it even more concerned with empowering the staff with the power of leader, supporting growth rather than control. Effective leader communication is shared effective leadership, where school leaders implement a variety of strategies to foster positive school ethics.

The findings of this case study provide specific insight into the definition of effective leader



communication within school framework. They emphasize that an effective leader is the one who is a facilitator rather than a controller. The leader as a facilitator is willing to share in the decision-making process, treats all educational participants with respect, promotes a collective vision and frequently communicates that vision to staff, students or parents, practices open and efficient communication and encourages personal and professional growth.

Effective leaders promote leadership in others, and this is the most important idea for those who are interested in discovering and developing this concept onwards.

### **References:**

1. Likert R. *New patterns of management*, USA: Garland Pub. 1987 Business & Economics 279 p.
2. Evans T.J. *Elementary Teachers and Principal's perceptions of principal leadership style and school social organization*, Unpublished Doctoral Dissertation, Kalamazoo, Western Michigan University. 1993. p.155
3. Daresh J. *Improving principal preparation: a review of common strategies*. NASSP Bulletin. 1997. V. 81. nr. 585. p. 3-8.
4. Marzano R. J. *What Works in Schools: Translating Research into Action*, Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2003. p. 28
5. Goleman D. *Leadership. The power of Emotional Intelligence*. More Than Sound 2011. 113 p.  
Primit 12.11.2016



## Interdependența dintre stilurile de învățare și tipurile de inteligență la studenții de la specializarea Psihologie

### The interdependence between learning styles and and types of intelligence in students of Psychology specialization

*Mihai Covaci*, drd. la UPS „Ion Creangă” din Chișinău,  
lector la Universitatea „Hyperion” din București;

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

**Summary.** Learning styles and types of intelligence are essential features of effective learning. Discovering and creative approach could be more appropriate form of learning to the current conditions of society.

**Key Words:** learning style, type of intelligence, correlations

**Rezumat.** Stilurile de învățare și tipurile de inteligență reprezintă particularități indispensabile ale învățării eficiente. Descoperirea și abordarea creativă a acestora se poate constitui într-o formă de învățare mai adaptată la condițiile actuale ale societății.

**Cuvinte cheie:** stil de învățare, tipul de inteligență, corelații

Articolul de față abordează corelațiile între caracteristicile modelului stilurilor de învățare propus de David Kolb, ajustat ulterior de Peter Honey și Alan Mumford, și tipurile de inteligențe propuse de Howard Gardner, verificate pe un eșantion de 101 de studenți de la anul doi din cadrul facultății de psihologie a Universității „Hyperion” din București.

În 1984 David Kolb [11], [12], [2, pp. 76-78] a dezvoltat un model de învățare experiențială care diferențiază patru preferințe de învățare consecutive, bazate pe ciclurile logice ale învățării. Supoziția de la care a demarat cercetarea a fost învățarea transformativă pe baza experienței concrete care are la bază observațiile și cercetările spontane sau libere. În primă instanță, Kolb a elaborat un set circular format din patru modele, care clasifică procesarea informației în patru cicluri: experiență concretă (CE); observație reflexivă (RO); conceptualizare abstractă (AC) și experimentare activă (AE). Ulterior, aceste cicluri au fost combinate, rezultând patru stiluri de învățare: stilul Divergent (EC/OR); stilul Asimilator (CA/OR); stilul Convergent (CA/EA) și stilul Acomodator (EC/EA). Ideea de bază a modelului Kolb a fost că informația este analizată în funcție de experiența pe care o avem.

În 1986, Peter Honey și Alan Mumford [12] au făcut câteva ajustări modelului experiențial al lui Kolb, ajustări îndeplinite în două părți: în prima parte au redenumit ciclurile de învățare, propunând ceva similar și plecând de la experiență spre analiza acesteia, după care extragerea de concluzii din experiență și planificarea următorilor pași. Celor patru etape din prima parte le-au atribuit patru stiluri de învățare: *Activ* (care au corespondent în experiența concretă al lui Kolb), *Reflexiv* (care au corespondent în observația reflexivă al lui Kolb), *Teoretician* (care au corespondent în conceptualizarea abstractă al lui Kolb) și *Pragmatic* (care au corespondent în experiența concretă a



lui Kolb) [4, p. 773]. Succint vorbind, *activii* se disting prin implicarea rapidă și impetuoasă în activități și experiențe imediate. Primordial ei acționează, după care evaluează și gândesc procesual. Nu au preferințe pentru ascultarea de prelegeri, citire, scriere, verificarea instrucțiunilor etc. *Reflexivii*, înainte de luarea unei decizii, preferă să facă o prospectare și analiză serioasă, fie examinând propriile date, fie informațiile primite prin intermediul altora, colectarea informațiilor și analiza multiplă a acestora fiind activitatea preferată a lor. Ei sunt mai rezervați și preferă rolul de observatori până își consolidează perspectivele asupra ideilor sau asupra persoanelor. *Teoreticienii* sunt persoanele care caută interpretări, asociații multiple și elaborează observații sub forma unor sinteze, teorii sau scheme raționale. Preferă certitudinii în locul opiniilor subiective și nu agreează superficialitate. La *pragmatici* primează funcționalitatea unei idei, teorii etc. în sfera practică. Ei nu au preferințe pentru verbalizare, ci urmăresc segmente din viața concretă, unde variate ipoteze sau teorii pot găsi cea mai bună aplicabilitate.

Chestionarul Honey-Mumford [13, p. 7-9], [5, p. 26-34] conține 80 itemi, având o singură posibilitate de răspuns. Fiecărui stil îi corespund 20 de itemi [3, p. 43]. La final se adună punctele (sau itemii bifați) și se deduce stilul predominant în funcție de 5 scale. Astfel, la distribuția scalelor studenții investigați cu stilul Activ au cea mai bună reprezentare la scala "preferință foarte puternică" (15 studenți – 14.85%), contrastând cu pragmaticii, care la aceeași scală nu au înregistrat nici o prezență. Se remarcă, de asemenea, o prezență consistentă a numărului de studenți la scalele "Preferință scăzută" și "Preferință foarte scăzută" a pragmaticilor (84 de studenți – 83.17%), a teoreticienilor (71 de studenți – 70.30%) și a reflexivilor (56 de studenți – 55.45%).

Activ		Reflexiv		Teoreticia		Pragmatic		Scale
13-	1	18-	2	16-	3	17-	0	Preferință foarte puternică
11-	1	15-	1	14-	6	15-	1	Preferință puternică
7-	3	12-	3	11-	21	12-	16	Preferință moderată
4-6	2	9-	2	8-	36	9-	35	Preferință scăzută
0-3	7	0-8	3	0-7	35	0-8	49	Preferință foarte scăzută

Așadar, putem conchide că studenții cercetați, în general, manifestă îndeosebi preferințe scăzute și foarte scăzute la stilurile de învățare studiate.

Howard Gardner a elaborat o teorie a inteligențelor multiple, care pot fi înțelese și ca moduri diferite de asimilare și analiză informațională. El a definit inteligența ca „un potențial biopsihologic în vederea procesării informațiilor care pot fi utilizate într-un cadru cultural pentru rezolvarea



problemelor sau pentru crearea anumitor produse de valoare într-o anumită cultură” [7, pp. 33-34]. În general, sistemele de învățământ tind să favorizeze două dintre aceste moduri: cel logic/matematic și cel verbal/lingvistic. Fiecare dintre modalitățile de învățare implică abilități specifice [1, p. 231]. Gardner a propus, în primă instanță, șapte tipuri de inteligență, iar ulterior opt tipuri. Scopul chestionarului elaborat este să încadreze subiecții în una din cele 8 tipuri de inteligențe [1, pp. 123-125] [7]: inteligența verbală / lingvistică; inteligența logică / matematică; inteligența vizuală / spațială; inteligența trupului / kinestezică; inteligența muzicală / ritmică; inteligența inter-personală; inteligența intra-personală și inteligența naturalistă [6, p. 228].

Howard Gardner e de părere că „numai dacă ne vom extinde și ne vom formula opinia legată de ceea ce contează pentru intelectul uman, vom fi capabili să concepem modalități mai adecvate de evaluare și modalități mai eficiente de educare a lui” [9, p. 4].

Pe baza calcului mediei, diagrama rezultată (Fig. 1) ne indică faptul că la studenții studiați predominantă este *inteligența naturalistă* cu un scor al mediei de 31.83, iar pe ultima poziție se află *inteligența corporală/kinestezică* cu un scor al mediei de 27.94.

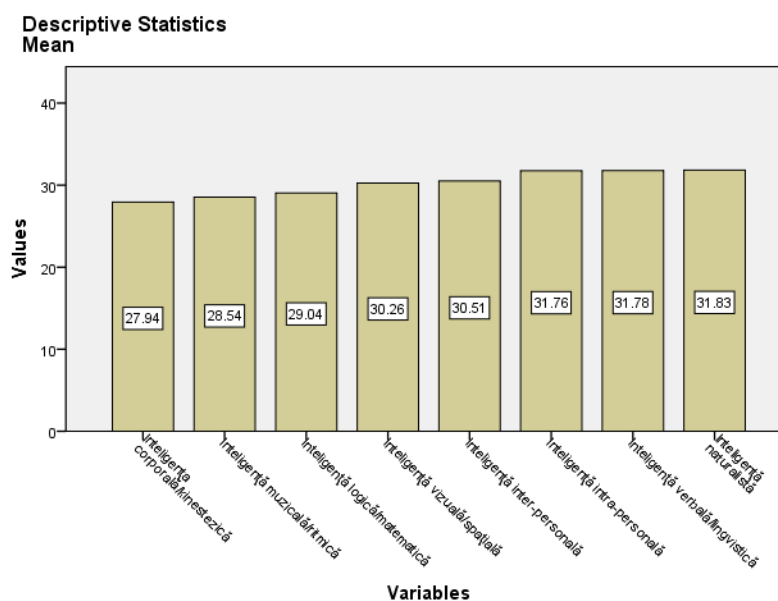


Fig. 1. Media punctajului per tipuri de inteligență.

## Corelații

Din rațiuni logice și statistice, stilul *Activ* de învățare a fost *eliminat* din realizarea corelațiilor, deoarece a demonstrat o consistență internă slabă, obținută la coeficientul Cronbach alfa.



### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Activi	6.07	5.225	.059	.039	.686
Reflexivi	6.88	3.846	.422	.283	.351
Teoretice	7.12	4.006	.422	.329	.356
Pragmatic	7.50	4.672	.464	.230	.368

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.686	.690	3

Consistența itemilor celor 8 tipuri de inteligențe propuse de Gardner este următoarea:

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.835	.832	8

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Inteligență verbală/lingvistică	209.89	595.77	.637	.551	.805
Inteligență logică/matematică	212.63	684.29	.421	.224	.832
Inteligență vizuală/spațială	211.42	632.68	.547	.331	.818
Inteligență orală/kinestezică	213.73	696.85	.426	.352	.831
Inteligență muzicală/ritmică	213.13	642.95	.577	.378	.814
Inteligență inter-personală	211.16	602.75	.665	.499	.801
Inteligență intra-personală	209.91	615.98	.583	.460	.813



Inteligență naturalistă	209.84	613.09	.633	.428	.806
-------------------------	--------	--------	------	------	------

Rezultatele corelațiilor între cele trei stiluri de învățare (după eliminarea celui *Activ*) și cele opt tipuri de inteligență au evidențiat următoarele:

**Inteligența verbală-lingvistică** are corelație pozitivă (relație direct proporțională între valori) de intensitate medie cu *Reflexivi* ( $r_o=0.435$ ,  $p=0.000$ ,  $N=101$ );

**Inteligența logico-matematică** are corelație pozitivă de intensitate redusă cu *Reflexivi* ( $r_o=0.387$ ,  $p=0.000$ ,  $N=101$ ) și *Teoreticieni* ( $r_o=0.285$ ,  $p=0.004$ ,  $N=101$ );

**Inteligență vizual-spațială** are corelație pozitivă de intensitate redusă cu *Reflexivi* ( $r_o=0.263$ ,  $p=0.008$ ,  $N=101$ );

**Inteligență inter-personală** are corelație pozitivă de intensitate redusă cu *Reflexivi* ( $r_o=0.370$ ,  $p=0.000$ ,  $N=101$ ) și *Pragmatici* ( $r_o=0.258$ ,  $p=0.009$ ,  $N=101$ );

**Inteligență intra-personală** are corelație pozitivă de intensitate medie cu *Reflexivi* ( $r_o=0.418$ ,  $p=0.000$ ,  $N=101$ ) și corelație pozitivă de intensitate redusă cu *Teoreticieni* ( $r_o=0.201$ ,  $p=0.044$ ,  $N=101$ ) și cu *Pragmatici* ( $r_o=0.218$ ,  $p=0.029$ ,  $N=101$ );

**Inteligență naturalistă** are corelație pozitivă de intensitate medie cu *Reflexivi* ( $r_o=0.501$ ,  $p=0.000$ ,  $N=101$ ).

### Correlations

		Reflexi	Teoreticien	Pragmati
Spearman's rho	Inteligență verbală/lingvistică	.435 .000 101	.144 .151 101	.152 .128 101
	Inteligență logică/matematică	.387 .000 101	.285 .004 101	.069 .491 101
	Inteligență vizuală/spațială	.263 .008 101	.112 .264 101	.122 .223 101
	Inteligență corporală/kinestezică	.074 .464 101	.097 .337 101	.053 .599 101
	Inteligență muzicală/ritmică	.171 .087 101	.009 .926 101	.046 .646 101
	Inteligență inter-personală	.370 .000 101	.121 .228 101	.258 .009 101





Inteligență intra-personală	.418	.201	.218
	.000	.044	.029
	101	101	101
Inteligență naturalistă	.501	.196	.087
	.000	.050	.385
	101	101	101

Cele constatate, fiind corelate cu descrierea sumară a caracteristicilor stilurilor de învățare în contextul desfășurării eficiente a profesiei de psiholog, în cadrul căreia sunt necesare aceste caracteristici personale, reclamă o dezvoltare calitativă mai avansată a caracteristicilor menționate. Zona metodelor și a tehnicilor privind îmbunătățirea propriilor stiluri de învățare la studenții investigați este destul de penurică și necesită abordări creative. Slabele corelații regăsite între caracteristicile stilurilor de învățare și tipurile de inteligență specifice pot fi un argument suplimentar în favoarea necesității dezvoltării și îmbunătățirii în continuare a caracteristicilor stilurilor menționate la studenții respectivi.

### Bibliografie

1. Bernat S.E. Tehnica învățării eficiente, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003. 270 p.
2. Ceobanu C. Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație. Iași: Polirom, 2016. 216 p.
3. Coffield Frank ș. a. Should we be using learning styles? What research has to say to practice. Learning and Skills Research Centre, London, 2004. 84 p.
4. Damrongpanit S. An Interaction of learning and teaching styles influencing mathematic achievements of ninth-grade students: A multilevel approach. În: Educational Research and Reviews, 2014, vol. 9, no. 19. 771-779 p.
5. Fundația Life. Metode creative folosite în activitățile de tineret: suport de curs. Revistă de biblioteconomie, științe ale informării și de cultură, editată de Biblioteca Municipală "B.P. Hasdeu" din Chișinău, vol. 55, no. 5 (ediție specială), 2014, p. 22-73.
6. Gardner H., Moran, S. The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. Educational Psychologist, vol. 41, no. 4, 2006. 227-232 p.
7. Gardner H. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books, 1999. 292 p.
8. Gardner H. The tensions between education and development. Journal of Moral Education, vol. 20, no. 2, 1991. 113-125 p.



9. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks, 1983. 467 p.

10. Kolb A. Y., Kolb D. A. *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 4, no. 2, 2005. 193-212 p.

11. Kolb, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New York, 1984. 22 p.

12. Mumford A. *Putting learning styles to work*, in *Action learning at work*, London, Gower Pub Co, 1997. 121–135 p.

13. Serea A. *Ghid de educație nonformală pentru persoanele aflate în detenție*. Asociația Alternative Sociale, Iași, 2006. 25 p.

Primit 24.11.2016



## Studiul comparativ al empatiei la adolescenți

### Comparative study of empathy in adolescents

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

**Popa Maria**, masterandă, Universitatea din București

#### Summary

The problem of empathy is an important one in modern psychology. Empathy is reliving states, thoughts and actions of others like yours. The present research is focused on empathy at adolescents. So we can mention that 23,3 % of adolescents presents low level of empathy, 66,7% - moderate level of empathy and 10% - high level of empathy. Comparative analyzes permit to establish that high school adolescents and adolescent in conflict with laws are characterized by different levels of empathy. Adolescents in conflict with laws present a lower level of empathetic tendencies than high school adolescents.

**Key word:** empathy, adolescents, adolescents, high school adolescents, adolescent in conflict with the laws

#### Rezumat

Problema empatiei este una semnificativă și actuală în psihologie. Empatia este capacitatea de a recunoaște și, într-o oarecare măsură, de a împărtăși sentimente care sunt experimentate către o altă ființă, chiar dacă aceasta nu le exprimă explicit. Articolul prezintă studiul comparativ al empatiei la adolescenții din liceu și adolescenții în conflict cu legea. Astfel vom menționa că adolescenții ce au format lotul experimental prezintă: 23,3% - nivel scăzut, 66,7% - nivel mediu și 10% nivel înalt al tendințelor empatice. Adolescenții în conflict cu legea și adolescenții din liceu se caracterizează prin rezultatele diferite privind tendințele empatice. Adolescenții în conflict cu legea prezintă un nivel mai scăzut al tendințelor empatice decât adolescenții din liceu.

**Cuvinte-cheie:** empatie, adolescenți, adolescenți din liceu, adolescenți în conflict cu legea

Fenomenul empatiei a fost abordat teoretic și experimental din mai multe perspective: filozofice, psihologice, sociologice, etice și în ultimele decenii din perspectivă interdisciplinară a psihoesteticii experimentale. În prezent, empatia ocupă un loc însemnat în preocupările psihologilor din întreaga lume și anume în așa domenii ca psihologia clinică, psihologia socială, psihologia militară și chiar în psihologia pedagogică [1, 3, 4, 5]. Există numeroase studii privind acest fenomen deoarece empatia este unul dintre cei mai importanți factori de succes în activitățile care necesită o înțelegere subtilă a partenerului de comunicare, capacitatea de a simți starea de spirit a altei persoane, capacitatea de a te plasa în locul acesteia în cele mai dificile situații. Toate procesele de grup presupun, într-o mare măsură, abilități empatice [1, 3, 5].

Empatia se prezintă ca o nevoie personală de a stabili contacte cu ceilalți, având efecte profunde, benefice. S. Marcus mai accentuează faptul că: ”punctul nodal al conceptului de empatie îl reprezintă



conduita retrăirii stărilor, gândurilor, acțiunilor celuilalt, de către propria persoana prin intermediul unui proces de transpunere substitutivă în psihologia partenerului.” [2, p. 38]

La începutul secolului XXI crește necesitatea studierii empatiei, a deschiderii către ceilalți, întrucât, mergând în direcția unei societăți individualiste, egocentrismul, lipsa înțelegerii celorlalți, a cooperării devin valori încurajate social [4]. În adolescență din ce în ce mai mult, empatia, colaborarea, altruismul sunt percepute ca slăbiciuni. În aceste condiții considerăm necesară studierea empatiei la adolescenți, precum și la adolescenții în conflict cu legea.

Adolescenții reprezintă subiecți vulnerabili vis-a-vis de problemele psihologice, economice și sociale, sunt expuși pericolului de a săvârși fapte nechibzuite, ca rezultat riscând să fie sancționați la o vârstă fragedă. În special, adolescenții aflați în conflict cu legea merită a fi testați psihologic din punct de vedere a manifestării fenomenului empatic, cu scopul de a stabili gradul de empatie deoarece, majoritatea adolescenților aflați în conflict cu legea au o caracteristică importantă ca indiferența afectivă .

Prin urmare, necesitatea studierii complexe și aprofundate a empatiei la adolescenții este foarte importantă atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a sferei emoționale și a personalității adolescentului.

În contextul celor prezentate am realizat un studiu comparativ al specificului empatiei la adolescenții din liceu și adolescenții în conflict cu legea.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 60 de adolescenți dintre care: 30 adolescenți cu vârstele cuprinse între 15-17 ani, elevi din clasele a IX-a și a X-a, dintr-un liceu din municipiul Chișinău și 30 adolescenți cu vârstele cuprinse între 15-17 ani care stau la evidență la ”Inspectoratul Național de Probațiune” al Ministerului Justiției.

Pentru studiul empatiei la adolescenți am administrat următoarele metode: “Chestionar de studiere a nivelului tendințelor empatice de I. Iusupov” și Metodica diagnosticării nivelului capacităților empatice (V. Boico).

Rezultatele pentru tendințele empatice evaluate prin “Chestionar de studiere a nivelului tendințelor empatice de I. Iusupov” sunt ilustrate grafic în figura 1.

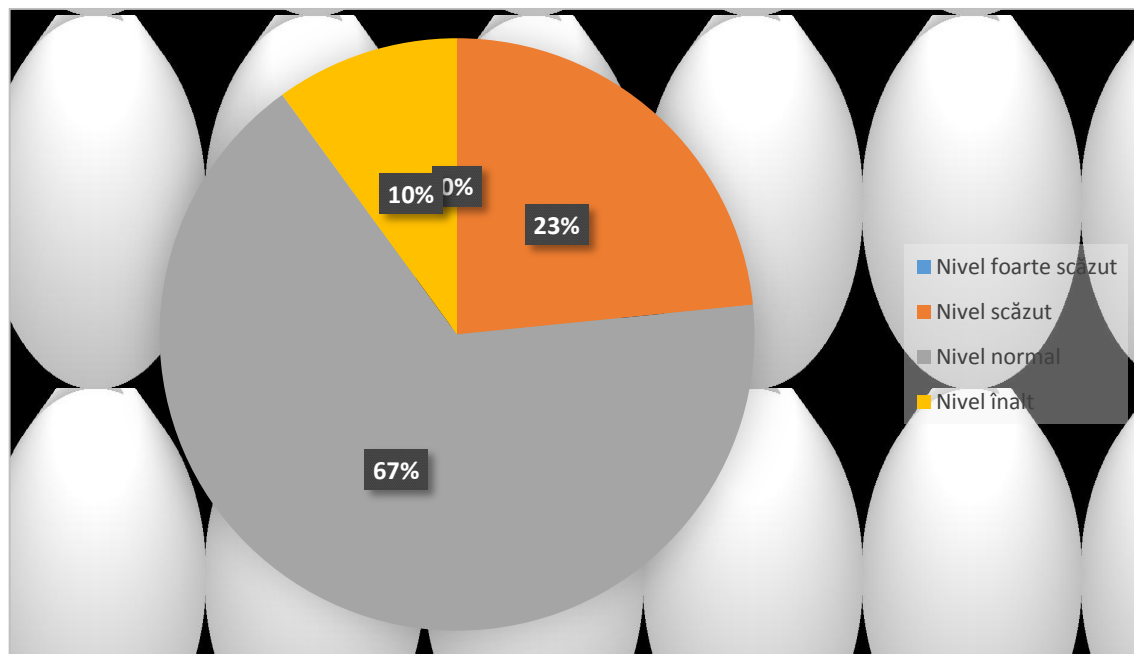


Fig. 1 Rezultatele pentru nivelul tendințelor empatice la adolescenți

Rezultatele din figura.1 iau următoarea distribuție: nici unul din adolescenți nu prezintă nivel foarte scăzut al tendințelor empatice; 23,3% din adolescenți prezintă un nivel scăzut al tendințelor empatice; 66,7% au un nivel normal și respectiv 10% din adolescenți au obținut un nivel înalt al tendințelor empatice.

Adolescenții cu nivel scăzut al tendințelor empatice în relațiile interpersonale sunt predispuși să judece prin fapte nu prin impresii personale. Cei din jurul lor nu pot să spună că sunt persoane “dure” dar în același timp nu sunt persoane din cele sensibile. Au un control bun emoțional. Le vine greu să prezică desfășurarea relațiilor dintre oameni, de aceea se întâmplă ca acțiunile lor să pară neașteptate. Nu au descătușări emoționale, de aceea încurcă la deplină percepție a oamenilor.

Adolescenții cu nivel normal al tendințelor empatice sunt sensibili la nevoile și problemele altora, predispuși de a ierta multe. Cei din jur le prețuiesc sinceritatea. Se străuie să evite conflictele și să ajungă la soluții de compromis. Ușor primesc critica în adresa lor. În evaluarea evenimentelor au încredere în propriile simțuri și intuiție decât în concluziile analitice. Permanent au nevoie de acceptare socială pentru a acționa. Din toate calitățile enumerate nu sunt atenți la munca precisă și minuțioasă. Nu trebuie un mare efort pentru a-i dezechilibra emoțional.

Adolescenții cu nivel înalt al tendințelor empatice au o dezvoltare empatică extremă. În comunicare fin acționează la dispoziția interlocutorului, înainte chiar de a spune vreun cuvânt. Se simt rău în prezența persoanelor complicate. Deseori se simt vinovați, persistă o frică de a nu incomoda, nu doar prin cuvinte dar chiar și prin priviri să nu deranjeze. În același timp singuri sunt

foarte vulnerabili. Pot suferi când vede un animal schilodit. Când sunt în rea dispoziție au nevoie de un sprijin emoțional. Sunt emoționali sensibili, găsesc foarte repede relații noi și găsesc limbă comună cu oricine.

În continuare prezentăm comparativ rezultatele pentru tendințele empatice la adolescenții în conflict cu legea și la adolescenții din liceu.

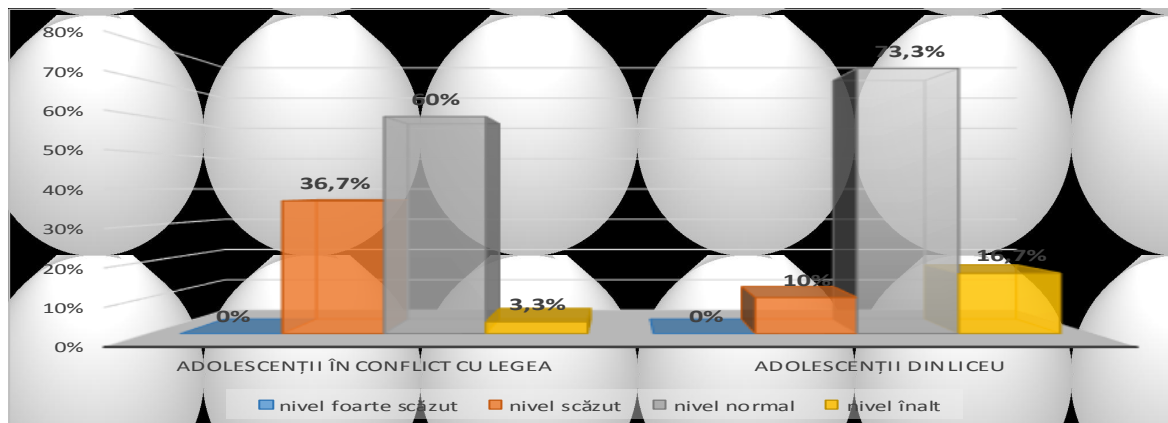


Fig. 2. Rezultatele pentru nivelul tendințelor empatice la adolescenții în conflict cu legea și la adolescenții din liceu

Rezultatele din figura 2 pentru adolescenții în conflict cu legea iau următoarea distribuție: nici un adolescent nu are nivel foarte scăzut al tendințelor empatice; 36,7% din adolescenții în conflict cu legea au un nivel scăzut al tendințelor empatice; 60% dintre ei au nivel normal și respectiv 3,3% din cei 30 de adolescenți în conflict cu legea au un nivel înalt al tendințelor empatice.

Pentru adolescenții din liceu rezultatele sunt următoarele: nici un adolescent nu prezintă nivel foarte scăzut al tendințelor empatice, 10% din adolescenții din liceu au atins un nivel scăzut al tendințelor empatice; 73,3% dintre ei au un nivel normal și respectiv 16,7% din adolescenții din liceu au nivel înalt al tendințelor empatice.

Analiza comparativă a rezultatelor ne prezintă următorul tablou: atât adolescenții din liceu cât și cei în conflict cu legea nu au nivel foarte scăzut al tendințelor empatice; frecvența cea mai mare a nivelului scăzut e caracteristic pentru minorii delicvenți: 36,7% prezintă nivel scăzut comparativ cu 10% a adolescenților din liceu. Analiza statistică a rezultatelor după testul U MannWhitney ne permite să constatăm diferențe între rezultatele adolescenților în conflict cu legea și adolescenților din liceu pentru nivelul scăzut al tendințelor empatice ( $U = 1, p \leq 0.01$ ). Astfel adolescenții în conflict cu legea manifestă un nivel mai scăzut al tendințelor empatice comparativ cu adolescenții din liceu. Adolescenții în conflict cu legea au o instabilitate emoțională, la ei predomină impulsivitatea,

agresivitatea, distructivitatea, au atitudini ostile, sfidătoare, sunt plini de resentimente, de suspiciuni și nu manifestă empatie sau manifestă empatie slab.

Nivelul normal este mai frecvent întâlnit la adolescenții din liceu, obținând 73,3% din adolescenți comparativ cu 60% a adolescenților delicvenți; 3,3% din adolescenții delicvenți au un nivel înalt al tendințelor empaticе în comparație cu 16,7% a celor din liceu.

Pentru a evalua mai detaliat empatia la adolescenți am administrat și testul: „Metodica diagnosticării nivelului capacităților empaticе (V. Boico)” care scoate în evidență capacitățile empaticе. Rezultatele pentru capacitățile empaticе sunt prezentate în figura 3.

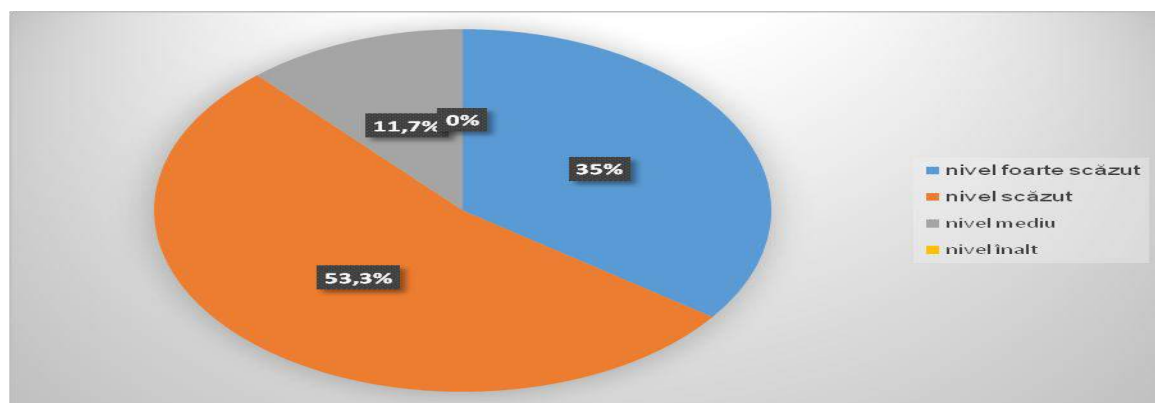


Fig. 3 Rezultatele pentru capacitățile empaticе la adolescenți

Rezultatele din figura 3 iau următoarea distribuție: 35% din adolescenți prezintă un nivel foarte scăzut al capacităților empaticе; 53,3% au nivel scăzut al capacităților empaticе; un nivel mediu au obținut 11,7% din nr. total de adolescenți și respective nici unul dintre ei nu au nivel înalt.

Pentru adolescenții cu nivel înalt al tendințelor empaticе este caracteristic: în comunicare fin acționează la dispoziția interlocutorului, înainte chiar de a spune vre-un cuvânt. Percep cu acuratețe percepțiile, motivațiile și intențiile altora. Sunt călduroși și afectuoși, nu se simt stânjeniți sau încurcați atunci când văd pe cineva plângând. Uneori le vine greu pentru că cei din jur lasă starea emoțională pe ei. Deseori se simt vinovați, persistă o frică de a nu incomoda, nu doar prin cuvinte dar chiar și prin priviri să nu deranjeze. În același timp singuri sunt foarte vulnerabili. Pot suferi când vede un animal schilodit. Când sunt în rea dispoziție au nevoie de un sprijin emoțional. Oamenii empatici sunt în general persoane care gândesc mult, cărora le place să rezolve probleme și merg în general pe ideea că acolo unde a apărut problema se află și răspunsul, rezolvarea acelei probleme. Sunt cei care nu adorm noaptea până când nu găsesc răspunsul la o întrebare ce îi macină. Iar de multe ori, problemele la care se gândesc nici măcar nu sunt ale lor.

Între empatie conform testului „Metodica diagnosticării nivelului capacităților empaticе (V. Boico)” și tendințele empaticе din “Testul studierea nivelului tendințelor empaticе de I. Iusupov”



atestăm un coeficient de corelație semnificativ pozitiv ( $r = 0,33$ ,  $p \leq 0,01$ ). Astfel adolescenții cu un punctaj înalt la capacitățile empatice obțin un scor ridicat și la tendințelor empatice.

Următorul pas în cercetarea noastră experimentală a fost să evidențiem diferențele în nivelele capacităților empatice la adolescenții în conflict cu legea și la adolescenții din liceu.

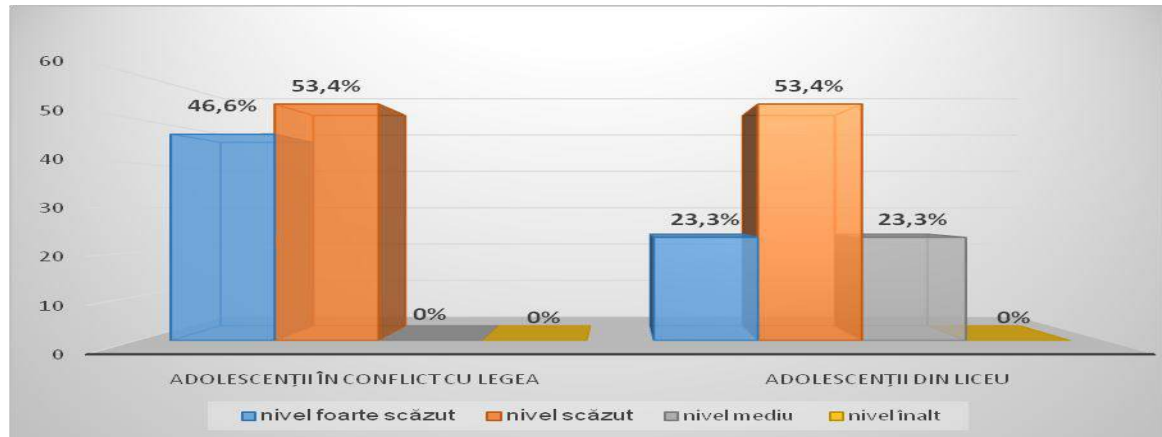


Fig. 4. Rezultatele pentru capacitățile empatice la adolescenții în conflict cu legea și la adolescenții din liceu

Rezultatele din figura 4 pentru adolescenții în conflict cu legea se repartizează în felul următor: 46,6% din adolescenții în conflict cu legea au un nivel foarte scăzut al capacităților empatice, iar 53,4% dintre ei au nivel scăzut; accentuăm faptul că nici unul dintre cei 30 de adolescenți ce sunt în conflict cu legea nu au atins nivelul mediu și înalt al capacităților empatice.

Adolescenților din liceu le este caracteristică următoarea distribuție de rezultate: 23,3% din adolescenții din liceu au atins un nivel foarte scăzut al capacităților empatice; 53,4% dintre ei au un nivel scăzut; 23,3% din adolescenții din liceu au nivel mediu și respectiv nici un adolescent nu a atins nivelul înalt al capacităților empatice.

Analiza comparativă a rezultatelor se prezintă sub forma următorului tablou: frecvența cea mai mare a nivelului foarte scăzut e caracteristică pentru adolescenții delicvenți, 46,6% prezintă nivel foarte scăzut comparativ cu 23,3% a celor adolescenți din liceu. Analiza statistică a rezultatelor după testul U MannWhitney ne permite să constatăm diferențe între rezultatele adolescenților în conflict cu legea și adolescenților din liceu pentru nivel foarte scăzut al capacităților empatice ( $U = 16$ ,  $p \leq 0,01$ ). Astfel adolescenții în conflict cu legea manifestă un nivel mai scăzut al capacităților empatice comparativ cu adolescenții din liceu. Aceasta se explică prin faptul că ei deseori provin din familii neînțelegătoare, neafective, instabile, lipsite de ținută morală care determină un nivel scăzut de empatie.

La nivelul scăzut atât adolescenții delincvenți cât și cei din liceu au obținut rezultate similare – 53,4%, nivelul mediu al capacității empatice e caracteristic doar pentru adolescenții din liceu – 23,3% respectiv cei delincvenți 0%; iar nivel înalt al capacităților empatice nu se întâlnește la nici unul din adolescenți.

În continuare sunt prezentate scalele empatiei la adolescenții în conflict cu legea.

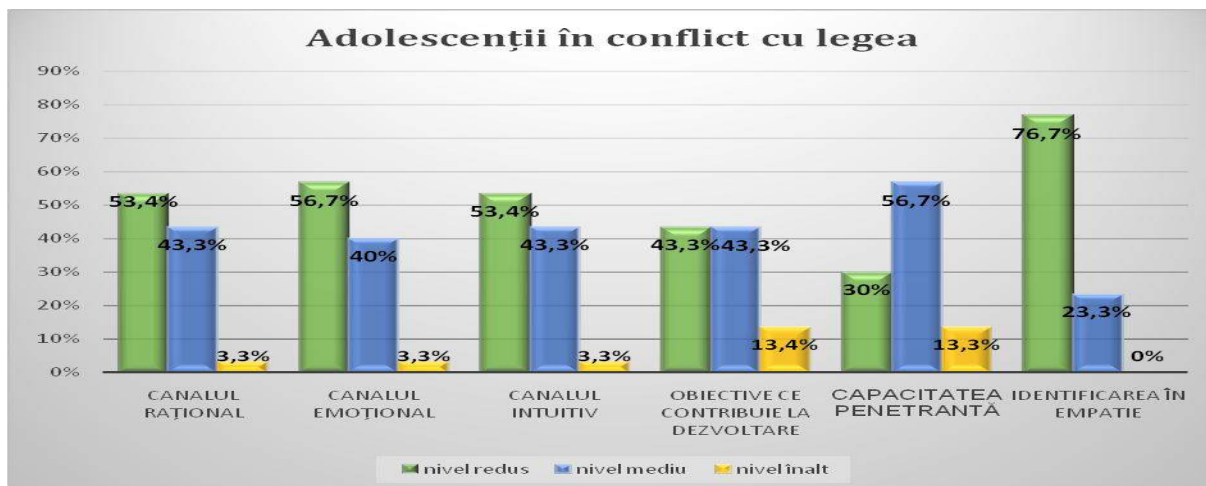


Fig. 5 Rezultatele pentru capacitățile empatice după scale la adolescenții în conflict cu legea

Pentru canalul rațional al empatiei, ce se caracterizează prin orientarea atenției, percepției și gândirii persoanei spre înțelegerea esenței oricărei altei persoane, asupra stării, problemelor și comportamentului său, se prezintă următoarele rezultate: 53,4% au nivel redus al canalului rațional al empatiei; 43,3% din ei au nivel mediu iar 3,3% din adolescenții delincvenți au un nivel înalt;

Pentru canalul emoțional al empatiei, ce fixează capacitatea persoanei empatice de a intra în rezonanță emoțională cu persoanele din jur- de co-retrăire, co-participare, se arată următoarele rezultate: 56,7% au un nivel redus; 40% au nivel mediu iar 3,3% din adolescenții delincvenți au obținut un nivel înalt al canalului emoțional al empatiei.

Pentru canalul intuitiv al empatiei, ce oferă capacitatea de a prognoza comportamentul partenerilor, de a acționa în condiții de deficit a informației primare despre ei, fiind bazat pe experiența stocată în inconștient se atestă următoarele rezultate: 53,4% din adolescenții delincvenți au un nivel redus; 43,3% au nivel mediu iar 3,3% din adolescenții delincvenți au un nivel înalt al canalului intuitiv al empatiei.

Pentru obiectivele ce contribuie la dezvoltarea empatiei, unde eficacitatea empatiei scade, dacă persoana se străduie să evite contactele personale, consideră nepotrivită manifestarea curiozității față de o altă persoană, se convinge pe sine că trebuie să păstreze calmul față de retrăirile și problemele persoanelor din anturaj, unde astfel de viziuni limitează brusc spectrul sensibilității emoționale și



percepției empatice se arată următoarele rezultate: nivelul redus și nivelul mediu au obținut rezultate similare – 43,3% iar nivelul înalt – 13,4% din adolescenții delincvenți.

Pentru capacitatea penetrantă în empatie, care e considerată drept calitate importantă de comunicare a persoanei, care permite crearea atmosferei deschise, de sinceritate, de apropiere, unde relaxarea partenerului contribuie la empatie, iar atmosfera încordată, nefirească, suspectă împiedică deschiderea și implicarea empatică se prezintă următoarele rezultate: 30% au nivel redus; 56,7% din adolescenții delincvenți au un nivel mediu iar 13,3% au un nivel înalt al capacității penetrante în empatie.

Pentru identificarea în empatie care este capacitatea de a înțelege o altă persoană pe baza co-retrăirii, postării în locul partenerului, la baza identificării stând ușurința, mobilitatea și flexibilitatea emoțională, capacitatea de imitare, se atestă următoarele rezultate: 76,7 % au un nivel redus iar 23,3% au un nivel mediu; nivelul înalt nu este caracteristic pentru nici unul din adolescenți.

În următorul grafic sunt ilustrate rezultatele pentru scalele empatiei la adolescenții din liceu.

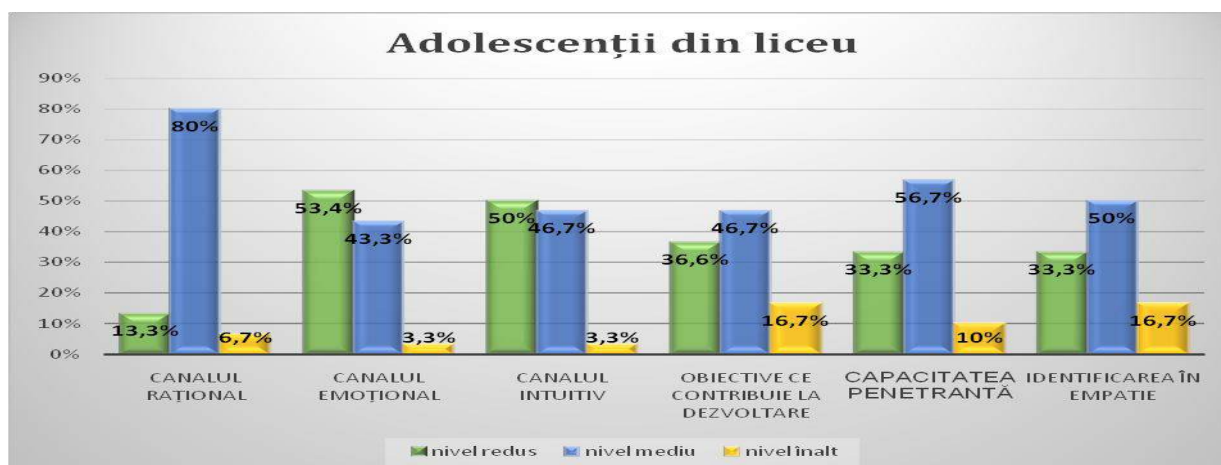


Fig. 6 Rezultatele pentru capacitățile empatice după scale la adolescenții din liceu

Pentru canalul rațional al empatiei, ce se caracterizează prin orientarea atenției, percepției și gândirii persoanei spre înțelegerea esenței oricărei altei persoane, asupra stării, problemelor și comportamentului său, se prezintă următoarele rezultate: 13,3 % au nivel redus; 80 % din ei au nivel mediu iar 6,7% din adolescenții din liceu au un nivel înalt al canalului rațional al empatiei.

Pentru canalul emoțional al empatiei, ce fixează capacitatea persoanei empatice de a intra în rezonanță emoțională cu persoanele din jur – de co-retrăire, co-participare, se arată următoarele rezultate: 53,4 % au nivel redus; 43,3 % au nivel mediu iar 3,3% din adolescenții din liceu au nivel înalt al canalului emoțional al empatiei.

Pentru canalul intuitiv al empatiei, ce oferă capacitatea de a prognoza comportamentul partenerilor, de a acționa în condiții de deficit a informației primare despre ei, fiind bazat pe



experiența stocată în inconștient se atestă următoarele rezultate: 50 % au nivel redus; 46,7% au nivel mediu iar 3,3% din adolescenții din liceu au nivel înalt al canalului intuitiv al empatiei.

Pentru obiectivele ce contribuie la dezvoltarea empatiei, unde eficacitatea empatiei scade, dacă persoana se străduie să evite contactele personale, consideră nepotrivită manifestarea curiozității față de o altă persoană, se convinge pe sine că trebuie să păstreze calmul față de retrăirile și problemele persoanelor din anturaj se arată următoarele rezultate: 36,6% au nivel redus; 46,7% au nivel mediu iar 16,7 % din adolescenții din liceu au nivel înalt al obiectivelor ce contribuie la dezvoltarea empatiei.

Pentru capacitatea penetrantă în empatie, care e considerată drept calitate importantă de comunicare a persoanei, care permite crearea atmosferei deschise, de sinceritate, de apropiere, unde relaxarea partenerului contribuie la empatie, iar atmosfera încordată, nefirească, suspectă împiedică deschiderea și implicarea empatică se prezintă următoarele rezultate: 33,3 % au nivel redus; 56,7% au nivel mediu iar 10 % din adolescenții din liceu au un nivel înalt al capacității penetrante în empatie.

Pentru identificarea în empatie care este capacitatea de a înțelege o altă persoană pe baza co-retrăirii, postării în locul partenerului, la baza identificării stând ușurința, mobilitatea și flexibilitatea emoțională, capacitatea de imitare, se atestă următoarele rezultate: 33,3 % au nivel redus; 50% au nivel mediu iar 16,7% au nivel înalt al identificării în empatie.

În continuare vom prezenta corelațiile dintre capacitățile empaticice și formele de manifestare ale empatiei.

Tabelul. 1. Corelațiile dintre capacitățile empaticice și formele de manifestare ale empatie (Bravais Pearson)

Variabile	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Capacități empaticice/ Canalul rațional al empatiei	$r = 0,58$	$p \leq 0,01$
Capacități empaticice/ Canalul emoțional al empatiei	$r = 0,34$	$p \leq 0,01$
Capacități empaticice/ Canalul intuitiv al empatiei	$r = 0,49$	$p \leq 0,01$
Capacități empaticice/ obiective care contribuie la dezvoltarea empatiei	$r = 0,65$	$p \leq 0,01$
Capacități empaticice/ capacitatea penetrantă	$r = 0,29$	$p \leq 0,05$
Capacități empaticice/ identificarea în empatie	$r = 0,57$	$p \leq 0,01$



Conform rezultatelor din tabelul de mai sus putem menționa că obținem 6 corelații semnificative pozitive.

Între capacități empatice și canalul rațional al empatiei atestăm un coeficient de corelație semnificativ pozitiv ( $r = 0,58$  ,  $p \leq 0,01$ ). Astfel adolescenții cu un punctaj înalt al canalului rațional al empatiei obțin un scor înalt al capacităților empatice. Adolescenții cu nivel înalt al capacităților empatice sunt capabili să ierte pe alții, inițiază puține conflicte, încercând să caute soluții de compromis, sunt capabili să suporte critici.

Între capacități empatice și canalul emoțional al empatiei atestăm un coeficient de corelație semnificativ pozitiv ( $r = 0,34$  ,  $p \leq 0,01$ ). Astfel adolescenții cu un punctaj ridicat al canalului emoțional al empatiei obțin un scor înalt și la capacitățile empatice. Adolescenților cu nivel înalt al capacităților empatice le sunt caracteristice spontaneitatea, ei pot prezice des dezvoltarea relațiilor dintre oameni și sunt capabili să înțeleagă acțiunile altora.

Între capacități empatice și canalul intuitiv al empatiei atestăm un coeficient de corelație semnificativ pozitiv ( $r = 0,49$  ,  $p \leq 0,01$ ). Adolescenții cu un punctaj înalt la canalul intuitiv al empatiei obțin un scor ridicat și la capacitățile empatice. Adolescenților cu nivel înalt al capacităților empatice le este particular: în comunicare sunt atenți, încearcă să înțeleagă mai mult decât spun cuvintele, cu toate acestea, în cazul în care interlocutorul manifestă sentimente și emoții excesive, ei își pierd răbdarea.

Între capacitățile empatice și obiective care contribuie la dezvoltarea empatiei atestăm un coeficient de corelație semnificativ pozitiv ( $r = 0,65$  ,  $p \leq 0,01$ ) Astfel adolescenții cu un punctaj înalt al obiectivelor care contribuie la dezvoltarea empatiei obțin un scor ridicat al capacităților empatice. Adolescenții cu nivel înalt al capacităților empatice au nevoie în mod constant de aprobarea acțiunilor sale, nu numai din partea părinților, prietenilor, cunoscuților dar, de asemenea, și din partea celor străini, și de regulă se simt frustrați dacă nu sunt apreciați.

Între capacități empatice și capacitatea penetrantă în empatie atestăm un coeficient de corelație semnificativ pozitiv ( $r = 0,29$  ,  $p \leq 0,05$ ) Astfel adolescenții cu un punctaj înalt al capacității penetrante în empatie obțin un scor ridicat al capacităților empatice. Pentru adolescenții cu nivel înalt al capacităților empatice este caracteristic: implică sensibilitate față de necesitățile și preocupările altora, sentimentele și intuiția sunt extrem de importante, petrec cea mai mare parte a timpului în compania oamenilor, în conversație.

Între capacități empatice și identificarea în empatie atestăm un coeficient de corelație semnificativ pozitiv ( $r = 0,57$  ,  $p \leq 0,01$ ). Adolescenții cu un punctaj înalt la canalul identificării în empatie obțin un scor ridicat și la capacitățile empatice. Pentru adolescenții cu nivel înalt al capacităților empatice



este caracteristic: se alătură stării emoționale a altor oameni, își formează o imagine nu numai despre propriile sale valori, ci și despre valorile altora.

În corespunde cu rezultatele prezentate vom concluziona că: adolescenții ce au format eșantionul cercetării prezintă: 0% - nivel foarte scăzut; 23,3% - nivel scăzut, 66,7% - nivel mediu și 10% nivel înalt al tendințelor empatice.

Adolescenții în conflict cu legea și adolescenții din liceu se caracterizează prin rezultatele diferite privind tendințele empatice. Adolescenții în conflict cu legea: 0% - nivel foarte scăzut; 36,7% - nivel scăzut, 60% - nivel mediu și 3,3% nivel înalt al tendințelor empatice. În timp ce adolescenții din liceu 0% - nivel foarte scăzut; 10% - nivel scăzut, 73,3% - nivel mediu și 16,7% nivel înalt al tendințelor empatice.

De asemenea putem menționa că atestăm următoarele tendințe: adolescenții în conflict cu legea prezintă un nivel mai scăzut al tendințelor empatice decât adolescenții din liceu, fapt confirmat și prin diferențele statistice obținute ( $U = 1, p \leq 0.01$ ).

Pentru capacități empatice rezultatele sau repartizat astfel: 35% - nivel foarte scăzut; 53,3% - nivel scăzut, 11,7% - nivel mediu și 0% nivel înalt al capacităților empatice.

Adolescenții în conflict cu legea și adolescenții din liceu prezintă tablouri diferite de rezultate pentru capacități empatice: adolescenții în conflict cu legea: 46,6% - nivel foarte scăzut; 53,4% - nivel scăzut, 0% - nivel mediu și 0% nivel înalt al capacităților empatice. Iar la adolescenții din liceu 23,3% - nivel foarte scăzut; 53,4% - nivel scăzut, 23,3% - nivel mediu și 0% nivel înalt al capacităților empatice.

În comparație consemnăm că adolescenții în conflict cu legea prezintă un nivel mai scăzut al capacităților empatice decât adolescenții din liceu, fapt confirmat și prin diferențele statistice obținute ( $U = 16, p \leq 0.01$ ).

### Bibliografie

1. Marcus S. Empatie și personalitate. București: Atos, 1997. 192 p.
2. Marcus S. Empatia, cercetări experimentale. București : Academiei R.S.R., 1971. 183 p.
3. Marcus S. Preocupari privind dezvoltarea capacitații empatice. În: Revista de Psihologie. București, 1986, nr. 3 . p.215
4. Пономарева, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск : Бестпринт, 2006.
5. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. доктора психол. наук И.М. Юсупов. – Спб.: 1995. – 252 с.

Primit 18.11.2016





## **Отношение к экстремизму в подростковом возрасте**

### **Attitude towards extremism in adolescent age**

*Синицару Л.*, доктор психологии, конференциар, UPSC «Ион Крянгэ»

#### **Summary**

The article analyzes the study results of adolescents' attitudes toward extremism. The participation in protest situations is perceived by adolescents as a special form of adulthood manifestation. Because of that, a protesting behavior can become significant in personality formation and influence the adoption of deviant behavior. The study oversees: the prevalence of extreme ideology in the micro-social environment of adolescents; adolescents' view of extremism as a special form of social behavior (which is characterized by emerging into a value-normative system of a personality) and adolescents' attitude to the violence legalization problem as whole.

**Key words:** extremism; ideology of extremism; political maximalism; extremist ideas; moral and ethical principles; value orientations; group identification; socialization; personality formation; forms of deviant behavior; violence; informal groups; illegitimate mass actions.

#### **Аннотация**

В статье анализируются результаты исследования отношения подростков к экстремизму. Участие в ситуациях выражения протеста воспринимается подростками как особая форма проявления взрослости. В связи с этим протестное поведение может стать значимым для формирующейся личности и оказать влияние на принятие девиантных форм поведения. Исследовались: распространенность экстремистской идеологии в микросоциальном окружении подростков; отношение подростков к экстремизму как к особой форме социального поведения, которое характеризуется становлением ценностно-нормативной системы личности; отношение подростков к проблеме легитимизации насилия в целом.

**Ключевые слова:** экстремизм, экстремистская идеология, политический максимализм, экстремистские настроения, морально-нравственные принципы, ценностные ориентации, групповая идентификация, социализация, формирование личности, девиантные формы поведения, насилие, неформальные группы, нелегитимные массовые акции.

Среди основных причин роста популярности экстремистских взглядов молодежи в нашем обществе можно отметить фактическое отсутствие социальных программ поддержки и занятости молодежи, усиливающееся расслоение общества на богатых и бедных и др. Отдельно следует выделить и социально-политические факторы: деятельность различных неформальных групп, трансляция экстремистских образцов поведения СМИ и т.п. Ценностно-нормативная неопределенность и в то же время политический максимализм способствуют формированию обостренного чувства несправедливости, которое в сочетании с процессами групповой идентификации и «социальным бесстрашием» создают благодатную почву для формирования экстремистских настроений среди молодежи [ 3,5 ].

Особый интерес представляет анализ отношения к экстремизму в подростковом возрасте. Данный возраст – это один из наиболее значимых периодов с точки зрения социализации и становления личности, формирования ее ценностных ориентаций, морально-нравственных





принципов и освоения различных форм социального поведения [1]. Одной из важных особенностей подросткового возраста наряду с нигилизмом и максимализмом является стремление к автономности и независимости. В силу этого, различные протестные формы поведения воспринимаются как особые формы проявления взрослости, тем самым определяя значимость подобного поведения для формирования личности. Вместе с тем, участие в ситуациях выражения протеста (в определенных социальных и политических контактах) способно оказывать влияние и на принятие девиантных форм поведения, трансформируя само отношение подростка к насилию. В данном случае насилие начинает восприниматься как оправданный, нормативно допустимый и эффективный способ выражения своих взглядов и требований. Это в свою очередь, способствует тому, что девиантное поведение приобретает уже не разовый, а системный характер, становясь способом решения широкого спектра социальных конфликтов [ 2 ].

В своем исследовании мы ориентировались на выявление значимых аспектов, характеризующих своеобразие проявлений экстремизма в подростковой среде. В программе исследования учитывался анализ влияния ряда факторов: роль микросоциального окружения, влияние возрастных характеристик и принадлежность к национальному большинству или меньшинству. Последний аспект представляет особый интерес, поскольку экстремистские проявления часто основаны на межнациональных отношениях. Исследование проводилось 2012-2013 году институтом социологии образования РАО совместно с ГКПУ им. Крянгэ. В ходе исследования было опрошено 1000 учащихся 9-12 классов молдавских лицеев ( в статье эта подвыборка обозначена как «молдоване») и 1000 русскоговорящих учащихся (в статье эта подвыборка обозначена как «русские»).

Отношение подростков к экстремизму рассматривалось в трех разных контекстах. Во-первых, с позиции распространенности в микросоциальном окружении подростка контактов с людьми, придерживающимися экстремистской идеологии. Во-вторых, с позиции оценки школьниками политики властей как индикатора отношения подростков и молодежи к проблеме легитимизации насилия в целом. В - третьих, с позиции принятия подростками различных форм протестного поведения.

### **Проявление экстремизма в микросоциальном окружении подростка**

Очевидно, что личный опыт общения, взаимодействия или прямого членства в экстремистских организациях во многом определяет специфику отношения к экстремизму. Исходя из этого, учащимся предлагался вопрос: *«Знакомы ли вы с экстремистскими молодежными организациями?»* Предложенные варианты ответов на этот вопрос позволяют выявить как



непосредственное членство, так и распространенность контактов с людьми, придерживающимися экстремистской идеологии, в ближайшем окружении школьника. Распределение вариантов ответов на этот вопрос русскоговорящих учащихся и учащихся молдавских лицеев приведено в таблице 1.

**Таблица 1**

Распределение ответов подростков русских и молдавских лицеев относительно их знакомства с экстремальными организациями (%)

Варианты ответов	«Русские»	«Молдоване»	P=
да, знаком, я сам состою в такой организации	5,1	8,9	.03
да, мои близкие друзья состоят в таких организациях	4,3	9,3	.002
да, у меня есть знакомые, состоящие в таких организациях	12,1	8,3	.03
да, я знаю об их существовании, но лично не сталкивался	13,5	10,4	.05
нет, я не знаком с такими организациями	65,1	63,1	-

Как видно из таблицы 1, большинство (как среди русскоязычных, так и учащихся молдавских лицеев) отмечает, что они «не знакомы» лично с подобными организациями. При этом следует обратить внимание на то, что доля подобных ответов значительно превышает показатели по другим ответам (соответственно: 65,1% и 63,1%). Общие высокие данные косвенно могут служить показателем активности самих экстремистских организаций на территории Молдовы. Это подтверждается тем, что у русскоговорящих подростков выше доля тех, кто указывает на знакомых, состоящих в экстремистских организациях (соответственно: 12,1% и 8,3%,  $p=.03$ ), а также тех, кто информирован о существовании экстремистских организаций (соответственно: 13,5% и 10,4%,  $p=.05$ ).



**Фиг. 1.** Знакомство учащихся русскоговорящих и молдавских лицеев с экстремистскими организациями



## **Отношение подростков к экстремистским действиям**

Здесь интересно, с одной стороны, оценивание допустимости различных санкций в отношении экстремизма со стороны властей. Речь идет о принятии социальных правил и норм, направленных на противодействие экстремизму. С другой стороны, следует выделить личностный аспект, который предполагает соотнесение экстремистских действий с собственной ценностно - нормативной системой. В связи с этим в ходе опроса школьникам задавался вопрос: *«Оправдываете ли Вы экстремистские действия, которые влекут за собой нанесение телесных повреждений, причинение материального ущерба, вандализм и нарушение общественного порядка?»*

В целом, школьники из русскоязычных и молдавских лицеев стараются придерживаться общественных норм (*«нет, поскольку это нарушение законов общества»*). Причем, молдавские школьники более законопослушны, чем русскоговорящие (соответственно: 30,2% и 20,3% ,  $p=.01$ ). Однако школьники молдавских лицеев в большей степени оправдывают экстремистские действия, которые влекут за собой нанесение телесных повреждений, причинение материального ущерба, вандализм и нарушение общественного порядка (соответственно: 15,4% и 6,8%.  $p= .05$ ). Следует отметить результаты ценностно-личностного развития подростков. Не значительно проявляют сочувствие жертвам экстремистских действий и русскоговорящие и молдавские школьники (соответственно: 10,0% и 8,5%). Однако русскоговорящие в большей степени, чем молдавские школьники считают экстремистские действия, противоречащими их пониманию о способах разрешения конфликтов (соответственно: 36,5% и 15,0% ;  $p = .0001$ ).

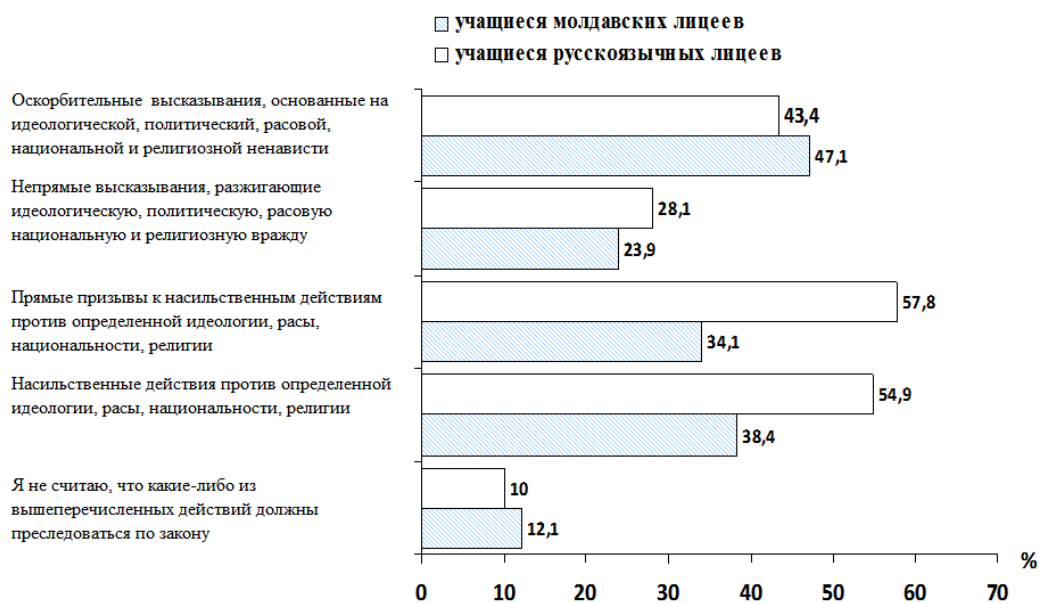
## **Отношение подростков к санкциям против проявлений экстремизма**

Характерным индикатором отношения к экстремизму является мнение о необходимости применения санкций против него, основанное на оценке легитимности тех или иных экстремистских действий в соответствии с принятыми законами и общественными нормами. В этой связи обратимся к мнениям подростков о том, какие именно действия, с их точки зрения, должны преследоваться по закону. Школьникам предлагалось ответить на вопрос: *«Какие из ниже перечисленных действий, на Ваш взгляд, должны преследоваться по закону?»*

При этом следует уточнить, что термин «экстремизм» на уровне обыденного сознания четко не определен. Поэтому мы предлагали учащимся ответить на вопрос, в котором данное понятие замещалось целым комплексом более доступных и менее расплывчатых определений, отношение к которым позволило выявить общую картину оценки поступков, объединенных понятием «экстремистские» (в соответствии с юридической квалификацией).



Как видно из рисунка 2, более половины русскоговорящих и более одной трети молдавских школьников ( 54,9% и 38,4% соответственно) считают, что по закону следует преследовать насильственные действия против определенной идеологии, расы и религии. Немного большее число русскоговорящих школьников (57,8%) и чуть меньшее число молдавских учащихся (34,1%) кто отмечает, что наказанию подлежат также и прямые призывы к насилию. Следует отметить заметное единодушие в отдельных ответах русскоговорящих и молдавских учащихся. Так, почти половина и русскоговорящих и молдавских школьников указывают, что по закону должны преследоваться «оскорбительные» высказывания, основанные на идеологической, политической, расовой, национальной и религиозной ненависти ( соответственно: 43,4% и 47,1%). Помимо этого, 10,0% русскоговорящих школьников считают, что ни одно из перечисленных действий не должно преследоваться по закону ( среди молдавских школьников таких чуть больше 12,1%).



**Фиг. 2** Мнение русскоязычных и молдавских школьников относительно тех действий, которые необходимо преследовать по закону

В целом, полученные данные показывают, что большинство школьников демонстрируют негативное отношение к экстремистским действиям, оценивая их как противозаконные и наказуемые. Однако среди школьников есть и те, кто более лоялен к проявлениям вербальной агрессии и экстремистским действиям. Заметим, что именно носители такого, в общем, нейтрального мнения и представляют собой тот слой молодежи, который вызывает наибольший



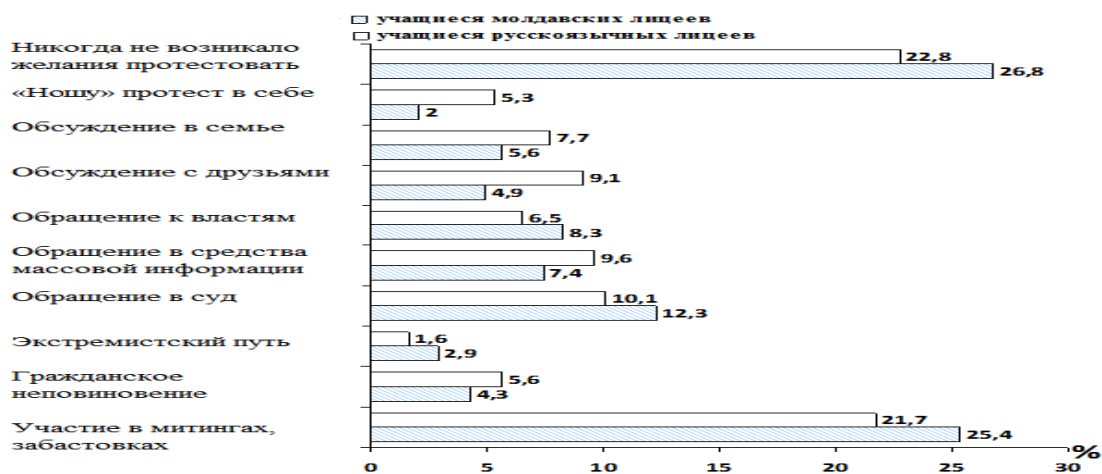
интерес у идеологов и рекрутеров от экстремистских организаций, т.к. подобная пассивная позиция – благодатная почва для взращивания новых членов экстремистских групп.

### Выражение политического протеста

Выбор тех или иных форм выражения политического протеста представляет собой показатель уровня развития как самого общества, его институтов ( исполнительной, законодательной, судебной власти, СМИ и др.) так и степень сформированности гражданской позиции. Можно не принимать экстремизм как форму политической активности и его идеологию, и, в то же время, использовать активные способы выражения своих взглядов в определенных социально-экономических и политических ситуациях [ 4 ].

Как видно из рисунка 3, большинство подростков (21,7% - среди русских и 25,4 % - у молдаван) считает наиболее приемлемой формой выражения политического протеста участие в митингах и забастовках. В этой связи показательными являются различия, связанные с доверием школьников к социальным институтам. Так, на «обращение в суд» указывают в русскоговорящих лицах 10,1% учащихся и 12,3 % учащихся молдавских лицеев; «обращение к властям» отмечают 6,5% -русскоговорящие и 8,3% - молдавские школьники; «обращение в СМИ» - 9,6%-русскоговорящие школьники и 7,4%- молдавские школьники.

Более низкие показатели по данным пунктам у русскоговорящих школьников косвенно демонстрируют недоверие к власти, в разных формах, кроме «четвертой власти», когда речь идет о СМИ.



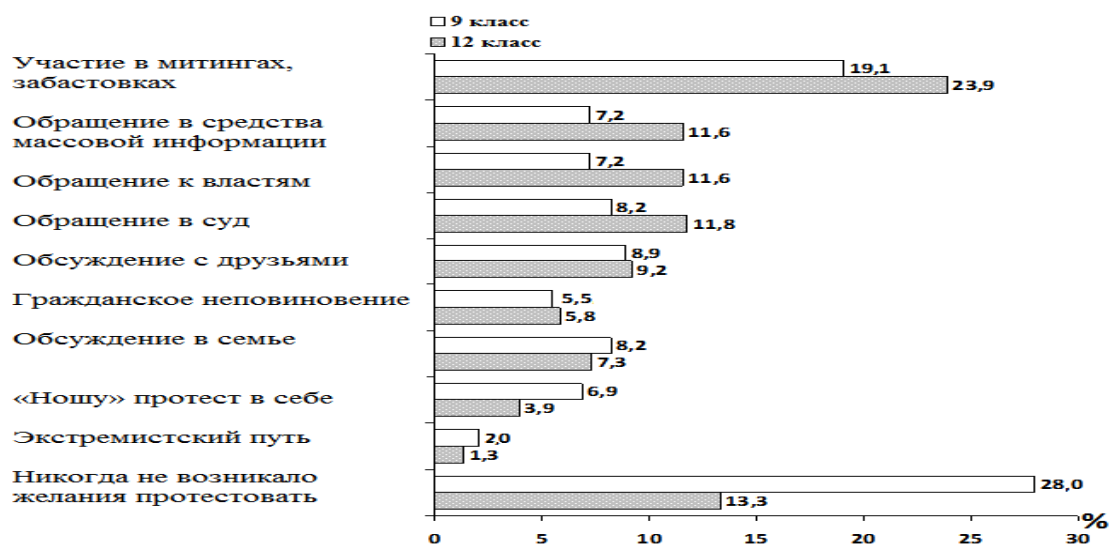
**Фиг. 3** Предпочтение школьниками русских и молдавских лицеев различных форм выражения политического протеста

Это свидетельствует о социальной пассивности в выражении собственной гражданской позиции. Напротив, у молдавских школьников показатели отношения к властям в сравнении с



русскоговорящими более высокие, кроме - «обращение в СМИ». Молдавские школьники демонстрируют более высокую степень активности при взаимодействии с указанными гражданскими институтами. В целом это свидетельствует о более высоком уровне сформированности гражданской позиции у молдавских школьников. В этой связи следует отметить, что вариант ответа «никогда не возникало желание протестовать» и у молдавских и у русскоговорящих школьников занимает первое место по своей популярности и его отмечает каждый третий у молдавских школьников и каждый 4 у русскоговорящих (соответственно: 26,8% и 22,8%;  $p=.05$ ).

Что касается возрастных изменений в плане предпочтения тех или иных форм выражения своего политического протеста, то здесь следует отметить, что у русскоговорящих школьников с возрастом более актуальными становятся легитимные способы ( см. рисунок 4).



**Фиг. 4** Динамика представлений учащихся о разных формах выражения политического протеста (русские лица)

Так, если в 9-м классе вариант «обращение в суд» выбирают 8,2% школьников, то в 12-м – это значение возрастает до 11,8%.

К 12-му классу политическая активность русскоговорящих школьников в целом возрастает. Это демонстрирует различия среди учащихся 9-х и 12-х классов при выборе например, варианта ответа «никогда не возникало желание протестовать» - 28,0% среди девятиклассников против 13,3% у двенадцатиклассников, соответственно ( $p=.003$ ); «участие в митингах, забастовках» - 19,1%- учащиеся 9-х классов и 23,9% - учащиеся 12-х классов, соответственно ( $p=.002$ ). Однако показатели по вопросу «гражданское неповиновение» увеличиваются минимально- (5,5% и 5,8%).

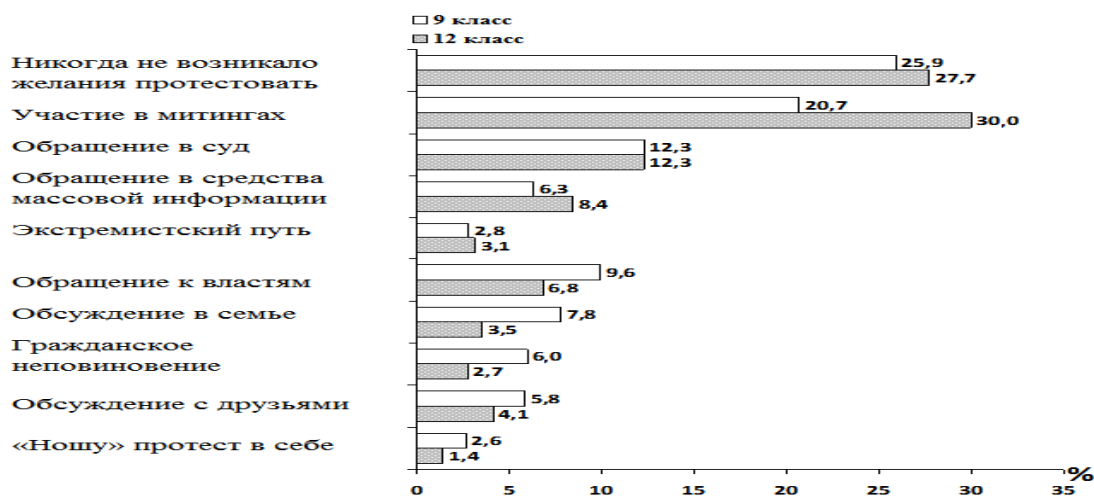




Интересен тот факт, что к 12-му классу возрастает доверие русскоговорящих школьников к социальным институтам: « обращение к средствам массовой информации» и «обращение к властям» к 12-му классу возрастает с 7,2% до 11,6% ( $p=.002$ ); «обращение в суд»-с 8,2% - у учащихся 9-х классов до 11,8% - у учащихся в 12-х классах. Незначительно возрастают показатели к 12-му классу по вопросу « обсуждение с друзьями» - (8,9% и 9,2%) .

Молдавские школьники к 12-му классу снижают свою политическую активность (см.рисунок 5). Выявлено противоречие: с одной стороны, школьники проявляют к 12-му классу большее желание участвовать в митингах и забастовках – с 20,7% в 9 классе до 30,0% в 12-ом классе( $p=.05$ ). С другой, увеличивается к 12-му классу количество учащихся, у которых никогда не возникало желание протестовать ( 25,9% - 9 класс и 27,7% - 12-ый класс).

Интересна динамика изменения доверия молдавских школьников к социальным институтам. В отличие от русскоговорящих у молдавских школьников к 12 классу не значительно, но снижается доверие к властям (9,6 % и 6,8%). «Обращение в средства массовой информации» увеличивается (6,3%- 9 класс и 8,4% - 12 класс); показатели по вопросу «обращение в суд» - остаются без изменения (12,3% - в 9-ом и в 12- ом классе ).



**Фиг. 5** Динамика представлений учащихся о разных формах выражения политического протеста ( молдавские лица)

Следует обратить внимание на увеличение количества учащихся к 12-ому классу в двух подвыборках по вопросу- « участие в митингах и забастовках». Естественно, что участие в митингах не следует отождествлять с собственно экстремистскими способами выражения политического протеста. Но тем не менее подобные формы поведения достаточно часто объясняются именно отсутствием легитимности. Исходя из этого можно предположить, что участие в митингах – это в определенной степени установки к принятию более радикальных





форм социальной активности, в том числе и экстремистских действий. По мнению ряда авторов, само наличие протестных настроений и опыт их выражения в форме различных нелегитимных массовых акций (митинги, шествия, забастовки), которые формально отличаются от экстремистского поведения, представляют собой основу для дальнейшего проявления, собственно, откровенно экстремистских форм разрешения конфликта [ 7 ].

В целом результаты ответов на данный вопрос показали, что школьники занимают достаточно активную социальную позицию, которая проявляется в готовности открыто, не всегда легитимно выражать свой политический протест. При этом очевидно, что легитимные способы выражения протеста менее популярны. Подобная ситуация связана с рядом причин. Во-первых, в силу возрастных особенностей среди подростков и молодежи распространено критическое отношение к общественным нормам, и, как следствие, к институтам, которые являются трансляторами и исполнителями законов, регулирующих общественные отношения. Во-вторых, в силу максимализма и протестной позиции, обращение к легитимным формам выражения политического протеста (суд, СМИ, к властям) оценивается как неэффективное. При этом важно подчеркнуть склонность подростков к участию именно в массовых формах выражения политического протеста.

### **Библиография**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М.,1968.-464с.
2. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Т.VIII/Под ред. В. С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003.- 391с.
3. Собкин В.С.Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: Центр психологии образования РАО, 1997.- 318 с.
4. Собкин В.С., Ениколопов С.Н., Кропачев В.Н. Студенческая молодежь Дагестана об отношении к терроризму//Толерантность в подростковой среде. Труды по социологии образования. Т.IX, выпуск XVI. Под ред. Собкина В.С. –М., Центр социологии образования РАО, 2004г. – С.115-131.
5. Чупров В.И., Зубков Ю.А. Молодежный экстремизм. М.: Изд-во «Академия»,2009г.-320с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/Пер. с англ.; общ.ред. и предисл. А.В. Толстых.- М.: Прогресс,1996г.
7. Mc.Cormick G.H. Terrorist Decision Making //Department of Defense Analysis, Naval Postgraduate School.- California, Monterey, 2003.- P.473-507.

Primit 23.11.2016



**Autorii noștri:**

**Natalia Cojocaru**, conf. univ., dr., Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova

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

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

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

**Кононенко Н.В.**, ст. лаборант кафедры дошкольной педагогики Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского», Одесса, Украина

**Ковалева Е А.**, д-р., конф. унив. кафедры психологии, КГПУ им. И. Крянгэ

**Листопад Н.Л.**, преподаватель дошкольных дисциплин Высшего учебного коммунального учреждения «Одесское педагогическое училище», Одесса, Украина

**Daniela Cazacu**, drd., ISE, lector universitar USARB

**Olărescu Valentina**, conf. univ. dr., UPSC „Ion Creangă”

**Bălan Constantin Răzvan**, drd, UPSC „Ion Creangă”

**Sergiu Sanduleac**, Ph.D. „Ion Creanga” State Pedagogical University

**Tatiana Căpățină**, MA „Ion Creanga” State Pedagogical University

**Mihai Covaci**, drd. la UPS „Ion Creangă” din Chișinău, lector la Universitatea „Hyperion” din București

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

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

**Popa Maria**, masterandă, Universitatea din București

**Синицару Л.**, доктор психологии, конференциар, UPSC «Ион Крянгэ»

## Recomandări pentru autori

*Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”* fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat din Chișinău „Ion Creangă” reprezintă un mijloc de informare și formare în domeniile psihologiei, pedagogiei speciale, asistenței sociale.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a ușura munca redacțională și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte cerințele față de materialele prezentate.

Textul lucrărilor vor fi prezentate în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată prin e-mail în format A4, cu fonturi 12, Times New Roman, spațiu 1,5 și varianta scrisă pe hârtie A4.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- » numele și prenumele autorului, datele despre autor;
- » titlul lucrării (centrat; Bold; 12), ( în 2 limbi)
- » date despre recenzenti;
- » textul lucrării propriu-zise;
- » rezumate (în 2 limbi)
- » cuvinte-cheie
- » bibliografia ( în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA )

Cerințele de recenzare pot fi consultate pe situs: <http://psihologie.upsc.md/> la compartimentul

### Peer Review Policy

Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență Socială este deschisă pentru toți psihologii, psihopedagogii speciali, asistenții sociali, practicieni și cercetători din domeniu, universitarilor și celor din domenii învecinate. Revista se adresează nu numai comunității științifice, dar și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai bune, așteptăm contribuțiile dvs. în formă de studii experimentale, cercetări aplicate, cronici științifice, traduceri, recenzii, etc.

Cu respect,

Colegiul de redacție.