

### COLEGIUL DE REDACȚIE:

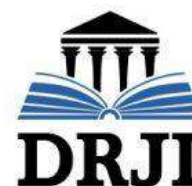
**IGOR RACU**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, **Redactor - șef**, R. Moldova  
**ION NEGURĂ**, doctor în psihologie, conferențiar universitar, **Redactor - șef adjunct**, R. Moldova  
**PETRU JELESCU**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova  
**JANA RACU**,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



#### Adresa noastră:

MD 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,  
tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.  
e/mail: [iracu64@yahoo.com](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**

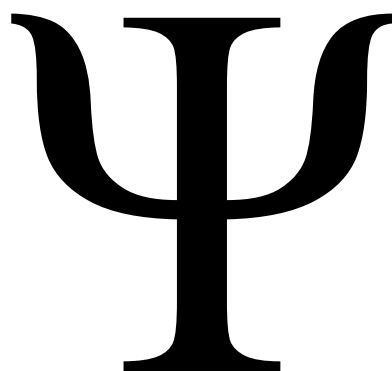


#### Adresa editurii

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, 2017

## Dragi cititori!

Aveți în față numărul 2(47) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cu respect,

Colegiul de redacție

*Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate*

## CUPRINS/CONTENT

<b>Мардарова И.К.</b>	Подготовка будущих воспитателей к созданию учебных публикаций для детей дошкольного возраста The training of future nursery school teachers to creating educational publications for preschool children Formarea viitorilor educatori în vederea elaborării publicațiilor instructiv-educative pentru copii de vârstă preșcolară	3
<b>Баранова В.В.</b>	Взаимосвязь изобразительной и речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста Interaction of imagery-creative activity and speech activity in preschoolers Interacțiunea activității imaginativ-creative și activității de vorbire la preșcolari	10
<b>Кудрявцева Е.А.</b>	Модульные контрольные работы как эффективный метод педагогического контроля качества знаний будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений Modular tests as an effective method of pedagogical control of the quality of knowledge of future educators of pre-school educational institutions Testele modulare ca metodă pedagogică de control a calității cunoștințelor viitorilor educatori pentru instituțiile preșcolare	18
<b>Boiangiu Carmen</b>	Dezvoltarea intereselor ocupaționale în condiții experimentale la vârsta adolescentă Development of occupational interests in experimental conditions in adolescent age	30
<b>Loredana Mihăileasa</b>	Validarea unui model motivațional al abandonului școlar pe populația românească Validation of a motivational model of dropout on romanian students	57
<b>Racu Igor</b>	Mecanismele de coping la studenții cu anxietate	66

<b>Cașcaval Ion</b>	Coping mechanisms in students with anxiety	
<b>Красковская Валерия</b>	Взаимосвязь личностных характеристик и стресса у военнослужащих в условиях служебной деятельности	85
<b>Раку Жанна</b>	Interrelation between personal characteristics and stress at the military personnel in the conditions of military service	
	Relația dintre caracteristicile de personalitate și stres la personalul militar în condițiile îndeplinirii serviciului militar	
<b>Листопад А. А.</b>	Проблемы целеполагания в профессиональной подготовке студентов	91
	Probleme de proiectare a obiectivelor în formarea profesională a studenților	
	Problems of goal-setting at student`s occupational training	
<b>Раку Жанна</b>	Психологические аспекты взаимосвязи воображения и тревожности в младшем школьном возрасте	101
	The psychological aspects of the interrelation between anxiety and imagination at school children	
	Aspecte psihologice ale relației de imaginație și anxietate la vârsta școlară mică	
<b>Ковалева Е. А.</b>	Роль самосознания и навыков саморегуляции педагога в создании ненасильственной среды в школе	110
	Rolul autoconștientizării și abilităților de autoreglare al pedagogului în formarea ambianței non violente în cadrul școlii	
	The role of self-consciousness and of the skills of the pedagogue in the creation of non-violent atmosphere at school	
<b>Mihai Șlehtițchi</b>	De la <i>polimorfism</i> la <i>inexistența ortodoxiei</i> .	122
	O perspectivă asupra criteriilor de identificare a obiectului reprezentării sociale	
	From <i>polymorphism</i> to the <i>non-existence of orthodoxy</i> .	
	A perspective on criteria for identifying the object of social epresentation	
<b>Autorii noștri</b>		130



**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К СОЗДАНИЮ УЧЕБНЫХ  
ПУБЛИКАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
THE TRAINING OF FUTURE NURSERY SCHOOL TEACHERS TO  
CREATING EDUCATIONAL PUBLICATIONS FOR PRESCHOOL CHILDREN  
FORMAREA VIITORILOR EDUCATORI ÎN VEDEREA ELABORĂRII  
PUBLICAȚIILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE PENTRU COPII DE VÂRSTĂ  
PREȘCOLARĂ**

**CZU 373.2**

*Мардарова И.К.*, канд. пед. наук,

ст. преп. кафедры дошкольной педагогики Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

**Summary**

The article deals with special aspects of process of preschool education`s computerization. Problems of integration computer technology into work with preschoolers are described in the article. Possibilities of software Microsoft Publisher in nursery school teachers` professional activity are analyzed by the author. Methods of future nursery school teachers` training to create educational publications for children of preschool age are characterized. Examples of students` works are represented: exercise books, news-bulletins for children and their parents.

**Key words:** preschool education`s computerization, future nursery school teachers, children of preschool age, educational publications, Microsoft Publisher.

**Аннотация**

В статье раскрываются особенности процесса информатизации дошкольного образования. Рассмотрены проблемы внедрения компьютерных технологий в работу с детьми дошкольного возраста. Проанализированы возможности использования программного обеспечения Microsoft Publisher в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Описана методика подготовки будущих воспитателей к созданию учебных публикаций для детей дошкольного возраста. Приведены примеры студенческих разработок: рабочих тетрадей, информационных бюллетеней для детей и родителей.

**Ключевые слова:** подготовка воспитателей, дети дошкольного возраста, учебные публикации, программное обеспечение Microsoft Publisher.

**Adnotare**

Articolul ia în vizor aspecte speciale ale computerizării procesului de formare a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și prezintă soluții pentru problema implementării tehnologiilor informaționale în activități cu preșcolarii. Sunt relevate posibilitățile oferite de programul Microsoft Publisher de eficientizare a activității educatorilor de grădinițe și sunt descrise metode și tehnici de formare la educatori a abilităților de a elabora materiale educaționale pentru copiii preșcolari și părinții lor. Articolul pune la dispoziție exemple concrete de lucrări studențești cum ar fi cărți de exerciții practice, buletine de informare curentă pentru preșcolari și părinți.

**Cuvinte-cheie:** formarea educatorilor, copii de vârstă preșcolară, publicații instructiv-educative, programul Microsoft Publisher.



В современном мире информатизация общества существенно изменила подход к образованию подрастающего поколения. В настоящее время, перед воспитателями дошкольных образовательных учреждений, встал вопрос о целесообразном и уместном внедрении компьютерных технологий в педагогический процесс. Воспитателям необходимо идти в ногу со временем и стать для детей дошкольного возраста проводниками в мир современных технологий. Одна из важнейших целей информатизации дошкольного образовательного учреждения – это организация коллективного понимания роли и места информационных технологий в дошкольном образовании, в деятельности воспитателя, формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования [2, с. 2].

Важно подчеркнуть, что информатизация дошкольного образования приводит к постепенному внедрению компьютеров в работу с детьми и их родителями. В новой редакции Базового компонента дошкольного образования и программе развития ребенка дошкольного возраста «Я у Свити» предусмотрено использование компьютерных технологий в работе с детьми. Это диктует необходимость изменения содержания, методов и организационных форм всей системы дошкольного образования и позволяет модернизировать учебно-воспитательный процесс, значительно улучшая и облегчая работу воспитателя.

Проблема подготовки воспитателей к использованию компьютерных технологий в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения рассматривается в исследованиях: К. Виттенберг, Ю. Горвица, Н. Диканской, С. Дьяченко, С. Новоселовой и др. Ученые указывают на необходимость специальной подготовки воспитателей для внедрения компьютерных технологий в работу с детьми (организация занятий по компьютерной грамоте, использование презентаций, видеоматериалов, компьютерных игр в педагогическом процессе ДООУ и т.д.). Это обеспечивает личностно-ориентированный подход к детям и способствует в увлекательной, игровой форме, достигнуть у них нового качества знаний, развить креативность, мышление, произвольное внимание, максимально способствуя повышению интереса детей к занятиям.

*Цель статьи:* описать методику подготовки будущих воспитателей к созданию учебных публикаций для детей дошкольного возраста с использованием компьютерных технологий.



Осуществляя подготовку воспитателей на факультете дошкольной педагогики и психологии Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского к использованию компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности в рамках учебной дисциплины «Компьютерные технологии в работе с детьми», студенты учатся использовать компьютерное программное обеспечение (Microsoft Office: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher; Windows Movie Maker, Scratch) при создании учебно-познавательных материалов для детей дошкольного возраста.

Действительно, на сегодня компьютерные программы значительно расширяют возможности воспитателей в сфере дошкольного образования: оформление документации, распространение образовательных услуг дошкольного образовательного учреждения, создание учебных материалов для дошкольников, обмен опытом и т. д. Одной из компьютерных программ, которую можно эффективно использовать при подготовке учебных материалов для дошкольников является программа Microsoft Office Publisher.

Использование компьютерного программного обеспечения Microsoft Office Publisher в профессиональной деятельности воспитателей ДООУ рассматривают М. Блощицына, С. Зубоченко, Т. Муравлева, И. Павликова, А. Рубец и др. Они рекомендуют использовать тип публикации «буклет» (программы Microsoft Office Publisher) в работе с родителями и детьми. Форма буклет выбрана в связи с удобством донесения информации, компактностью размера, низкой себестоимостью. Буклет отлично подходит для распространения и информирования родителей в дошкольном образовательном учреждении, для размещения на информационных стендах. Хороший буклет содержит ответы на основные вопросы, которые могут возникнуть у родителей. Эффективный и запоминающийся буклет выгодно выделит любую тему, создаст нужное впечатление у родителей [3].

Отметим, что программа Microsoft Office Publisher – настольная издательская система, разработанная корпорацией «Microsoft». Это приложение начального уровня, отличающееся от «Microsoft Office Word» тем, что акцент в нём делается на проектирование разметки страницы, а не на оформление и проверку текста. Microsoft Publisher – проприетарное программное обеспечение, входящее в состав пакета Microsoft Office [1]. Иначе говоря, программа Microsoft Office Publisher является дизайнерско-издательским пакетом, что рассчитан на выполнение широчайшего круга задач и





ориентированный в первую очередь на людей, не являющихся профессионалами в области дизайна и полиграфии. Благодаря принадлежности к Microsoft программа проста в использовании и настройке, она обладает интуитивно понятным интерфейсом, в целом схожим с интерфейсом прочих приложений Office, что идеально подходит для работы воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Программа Microsoft Office Publisher предназначена не только для создания буклетов. Вместе с программой предоставляются заготовки для широкого диапазона типов публикаций, включая: быстрые публикации, бланки, бюллетени, календари, плакаты, приглашения и др.

В рамках учебной дисциплины «Компьютерные технологии в работе с детьми» студенты учатся разрабатывать учебные публикации для дошкольников: рабочие тетради, информационные бюллетени.

Рабочие тетради для дошкольников можно использовать на занятиях и в индивидуальной работе по разным предметам, а также для подготовки детей к школе по всем направлениям. Задания в рабочих тетрадях самые разнообразные: это подготовка руки ребенка к письму, расширение словарного запаса, развитие логического мышления, произвольного внимания, творческих способностей и т.д. В рабочих тетрадях можно использовать много интересных, занимательных упражнений для детей дошкольного возраста. Они содержат упражнения, в которых нужно рисовать, раскрашивать, находить соответствие между предметами, составлять слова, изучать слоги, ознакомиться с простыми геометрическими формами, цифрами, обводить предметы по пунктиру, рисовать прямые, ломаные и волнистые линии, учить короткие стихи, находить ответы на загадки, ребусы, проходить лабиринты, а также можно использовать иллюстрации, способствующие усвоению учебного материала. Их применение превращает обучение в увлекательный, интересный процесс.

Информационный бюллетень (газету) можно использовать в работе с родителями и детьми. Это печатное периодическое издание группы, выходящее под постоянным названием и не реже одного раза в месяц. Информационный бюллетень для родителей хороший помощник воспитателю в просвещении родителей по вопросам обучения и воспитания дошкольников. Обычно информационный бюллетень группы выходит, как правило, не более 2-х раз в неделю. Благодаря этому, у воспитателя есть время на подготовку материалов для публикации на интересные для родителей и детей темы. Самым первым делом необходимо придумать название и логотип информационного бюллетеня. Именно эти атрибуты укоренятся в сознании родителей и детей. Неудачное



название может полностью дезориентировать родителей, даже, несмотря на подборку качественных, интересных материалов. Можно издавать информационный бюллетень не отдельной группы, а дошкольного образовательного учреждения, в котором заведующая, методист, воспитатели будут публиковать свои наработанные материалы, обмениваться опытом, знакомить родителей с педагогическим коллективом и режимом работы дошкольного образовательного учреждения и т.д.

Приступая к работе, по созданию учебных публикаций, студенты сначала определяют с темой рабочей тетради (или бюллетеня) и целевой аудиторией на которые они будут ориентированы (только для детей или для детей и родителей). Далее необходимо создать студенческое портфолио. Студенты создают папки, которые во время выполнения проекта наполняют собственными разработками: каталог литературных источников, ссылки на разработчиков материалов, которые были использованы при создании учебных публикаций, картинки, книги, статьи, что использовались при создании учебных публикаций, рабочая тетрадь или информационный бюллетень, созданные с помощью программы Microsoft Office Publisher и др. После создания портфолио, студенты заполняют план учебного проекта, самостоятельно подбирают необходимые материалы для создания учебных публикаций.

Далее студенты оформляют учебные публикации с помощью программы Microsoft Office Publisher. При запуске программы Microsoft Office Publisher сразу открывается окно с популярными типами публикаций. Для рабочей тетради студенты используют тип «быстрые публикации», для газеты – «бюллетени». При выборе типа создаваемой публикации в Microsoft Office Publisher отображаются эскизы доступных заготовок, например эскизы бюллетеней. Любой тип публикации поддерживается большим числом готовых профессиональных макетных заготовок. Начиная работать, студенты просто открывают понравившийся макет. После того как заготовка публикации открылась, они заменяют текст и рисунки заполнителя своими подобранными материалами. Все элементы учебной публикации, разрабатываемой в Microsoft Office Publisher, включая блоки текста, не зависят друг от друга. Любой элемент можно размещать точно в требуемом месте и имеется возможность управления размером, формой и внешним видом каждого элемента. Также, можно изменять цветовую схему и шрифтовую схему, удалять или добавлять элементы макета и выполнять любые другие требуемые изменения, чтобы учебная публикация соответствовала подобранному материалу и целевой аудитории. Публикация



должна быть максимально понятна, при этом должны быть достигнуты педагогические и методические цели, которые были поставлены студентами.

Созданные учебные публикации, студенты презентуют во время деловой игры «Экспертиза представленных материалов». Цель данной игры – рассмотреть качество разработанных учебных публикаций для детей, доказать или опровергнуть возможности их использования в работе с дошкольниками. Студенты анализируют созданные учебные публикации для дошкольников по следующим критериям: самостоятельность и законченность разработок, оригинальность, соответствие целям (представленным в программах развития детей), доступность предоставленной информации, интересные задания для детей, учет их возрастных особенностей, качество оформления: цветовая гамма, четкость изображения, стилистическая выразительность и орфографическая грамотность текста и т.д. Во время прохождения педагогической практики, студенты, используют в работе с дошкольниками лучшие учебные публикации.

Приведем пример студенческих разработок учебных публикаций.

Рабочая тетрадь для детей старшего дошкольного возраста «Сказочные приключения» (составитель Виктория З.). Рабочая тетрадь состоит из 22 страниц. Первая титульный лист. На втором – появляются главные герои Даша-путешественница со своим другом Башмачком и предлагают ребенку отправиться в путешествие по сказкам. Для этого ему необходимо выполнять определенные задания: помочь сказочным героям найти своих друзей, обвести картинки по пунктирным линиям, дорисовывать волшебные сказочные атрибуты, раскрасить персонажей, найти отличия, пройти лабиринты, придумать изменения в сюжете сказки, вырезать и сложить пазлы и т.д. Рабочая тетрадь может быть использована как в групповой, так и в индивидуальной работе с детьми, в рамках занятий по художественно-речевой деятельности.

Информационный бюллетень «Подсолнух», газета для детей и родителей (составитель Галина П.). Газета создана на тему «Животный мир». В ней опубликованы: загадки и сказки о животных, познавательные задания (например: «Кто, где живет?» – необходимо найти домик для животного; «Небывальщина» – нужно найти изображения, которые не вписываются в сюжет общей картины и т.д.), раздел «мастерская» (по предложенной заготовке дети, вместе с родителями, должны вырезать и склеить мультипликационного персонажа – смешарика Пина), а также размещены объявления для родителей.



В результате использования студентами учебных публикаций в работе с детьми дошкольного возраста во время прохождения педагогической практики было замечено, что дети проявляли заинтересованность к публикациям, им нравились цветные иллюстрации, и они охотно выполняли разнообразные, увлекательные задания.

Таким образом, сегодня остро встает вопрос о переходе на качественно новый уровень использования компьютерных технологий в профессиональной деятельности воспитателя, это вносит свои требования к подготовке педагогических кадров. Анализ исследования показывает, что использование программы Microsoft Office Publisher значительно облегчает работу воспитателей, позволяет им легко и быстро создавать качественные, интересные, занимательные учебные материалы для детей. Использование учебных публикаций в работе с детьми, развивает у них: познавательный интерес, креативность, логическое мышление, произвольное внимание, мелкую моторику, самостоятельность, улучшает уровень понимания учебной информации.

### **Литература**

1. Болдырева А. М. Microsoft Office Publisher [Электронный ресурс] / А. М. Болдырева. – Режим доступа к статье: <http://nsportal.ru/vu/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/informatsionnykh-tehnologii-v-obrazovatelnom-prots-7>
2. Муравлева Т. Ю. Проект «Педагог-технолог» [Электронный ресурс] / Т. Ю. Муравлева. – Режим доступа к проекту: <http://semicvetik86.ru/data/documents/Proekt-Pedagog-tehnolog.pdf>
3. Рубец А. Буклет как эффективный способ донесения информации до родителей воспитанников ДОУ [Электронный ресурс] / А. Рубец, М. Блощицына. – Режим доступа к статье: <http://www.yandex.ua/clck/jsredir?from=www.yandex.ua%3Byandexsearch%3Bweb%3B%3B&text=&etext=1420>.



**ВЗАИМОСВЯЗЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**INTERACTION OF IMAGERY-CREATIVE ACTIVITY AND SPEECH ACTIVITY IN  
PRESCHOOLERS**

**INTERACȚIUNEA ACTIVITĂȚII IMAGINATIV-CREATIVE ȘI ACTIVITĂȚII DE  
VORBIRE LA PREȘCOLARI**

**CZU 373.2 + 159.922**

**Баранова В.В.**, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры теории и методики  
дошкольного образования Государственного учреждения  
«Южноукраинский национальный педагогический университет  
имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

**Summary**

The article deals with the issue of coherent speech of senior preschool-age children in imagery-creative activity. Interaction of coherent speech and imagery-creative activity of senior preschool-age children have been theoretically substantiated and experimentally verified. Environment of this problem at modern nursery schools are analyzed in the article.

**Key words:** coherent speech, imagery-creative activity, imagery-creative and speech activity, children of preschool age, development of coherent speech of senior preschool-age children in imagery-creative activity.

**Аннотация**

В данной статье рассмотрена проблема развития связной речи средствами изобразительной деятельности. Раскрыта взаимосвязь речевой и изобразительной деятельностей. Уточнены понятия «связная речь», «изобразительная деятельность», «художественный образ», «изобразительно-речевая деятельность». Проанализировано состояние проблемы в современном дошкольном образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** связная речь, изобразительная деятельность, изобразительно-речевая деятельность, дети дошкольного возраста, развитие связной речи средствами изобразительной деятельности.

**Adnotare**

Articolul se referă la problema discursului coerent al elevilor vârstnici preșcolari în activitatea imaginativ-creativă. Interacțiunea activității de exprimare coerentă și imaginativ-creativă a copiilor vârstnici de vârstă preșcolară a fost fundamentată teoretic și verificată experimental. Mediul acestei probleme la școlile moderne de grădinițe este analizat în articol.

**Cuvinte cheie:** vorbire coerentă, activitate imaginativ-creativă, activitate imaginativ-creativă și de vorbire, copii de vârstă preșcolară, dezvoltarea discursului coerent al elevilor de vârstă preșcolară în activitatea imagistică-creativă.

Изобразительная деятельность – сложный синтетический вид деятельности, в котором проявляется личность ребенка и под влиянием которой развивается изобразительная деятельность ребенка которая в свою очередь, также влияет на формирование личности ребенка [1].



Полифункциональность изобразительной деятельности открывает возможности для комплексного развития личности ребенка, поскольку актуализирует все ее сферы: интеллектуальную, эмоционально-чувственную, мотивационную, социально-коммуникативную, поведенческую, деятельностьную, сферы сознания и подсознания также способствует развитию речи, обогащает словарный запас ребенка и образность речи.

Центральным объединительным фактором изобразительной и речевой деятельности является художественный образ, который дети воспринимают в процессе ознакомления с произведениями искусства и творчески отображают их в разных видах продуктивной деятельности.

Художественный образ – это специфичный для искусства способ отображения и обобщения действительности из позиции определенного эстетичного идеала в конкретно-чувственной форме эмоционально насыщенной форме. Он включает в себя такие универсальные компоненты, как содержательное соответствие форме, композиционные особенности, художественная речь произведения та специфичный для каждого вида искусства систему образных средств [1].

Г. Сухорукова подчеркивала полифункциональность изобразительной деятельности ребенка. Ученая выделила такие функции изобразительной деятельности ребенка: гедонистическая, эстетическая, просветительская, воспитательная, коммуникативная, социализирующая, эвристическая, суггестивная.

Сущность коммуникативной функции изобразительной деятельности, за Г. Сухоруковой, – основное звено, которое связывает изобразительную деятельность ребенка с речевой. Коммуникативную функцию педагог рассматривает как возможности изобразительной деятельности для организации различных видов и форм общения, моделирования простых и сложных коммуникаций в процессе различных видах изобразительной деятельности: ребенок - педагог – действительность; материалы – ребенок; ребенок – педагог – произведения искусства; ребенок – педагог – «художник» и т.д.

Комбинирование систем коммуникаций помогает ребенку получить необходимый опыт общения,

Комбинирование систем коммуникаций помогает ребенку получить необходимый опыт общения, поскольку они являются моделями из реальной жизни [4].

Одновременно в процессе изобразительной деятельности общение раскрывает ребенка как члена социума, которое происходит таким образом: как обсуждение сюжета





рисунка или художественного произведения (анализ детских работ, репродукций картин); как обсуждение идей, проектов в ситуации выбора материала и способа изображения; общение с квази-субъектом – героем произведения, оживленным объектом, художником. Коммуникативная функция, которая заложена в педагогическую технологию сопровождения изобразительной деятельности, за Г.Сухоруковой, создает благоприятные условия для природного воспитания и самовоспитания ребенка как человека культуры.

В природных моделях общения, созданных педагогом, ребенок осознает необходимость быть вежливым, внимательным к мнению других, объективным в оценивании творческих работ сверстников. Именно такое поведение является залогом принятия его в общество [4, с.145]. Следует подчеркнуть, что наиболее ярко выражена взаимосвязь изобразительной деятельности именно с речевой, поскольку процесс рисования ребенок начинает только тогда, когда он овладел родной речью. Известно, что ребенок имеет врожденную склонность к использованию образных символов. Эта склонность проявляется и в детском рисовании, которое символически выступает в отображении ребенком реальных предметов и знаний, которые сложились у него под влиянием речи окружающих людей. Одновременно это не имеет ничего общего с символизмом как направлением в искусстве, которое допускает реализацию определенных эстетических задач.

Зарубежные ученые (К. Бюлер и Дж. Селли), используя термин «символ», понимают его как условный знак, который, означая предмет или явление, не имеет прямого подобия, а если имеет, то в незначительной степени. В понимании ученых ребенок – символист, поскольку он, из ряда причин даже и не пытается прийти к полному подобию. Это, с одной стороны, является «врожденной» тенденцией к использованию простых, «схематических» заместителей предметов, с другой стороны – это явление словесного мышления, его понятийной схемы. Схематический рисунок выражает мышление, знание и служит больше обозначением, чем изображением в прямом смысле этого слова. Исследователи не рассматривали рисование как форму овладения знаками, хотя именно эта проблема и является наиболее актуальной в теории развития детской изобразительной деятельности.

В работах К. Бюлера охарактеризовано не прямое влияние речи на детский рисунок (через ее роль в развитии детского мышления), то другие авторы проводят прямые аналогии между развитием изобразительной деятельности и речью, а также



рассматривают рисование как особенный вид речи. Так, Г. Лукенс проводит такие параллели в этапах развития речи и изобразительной деятельности:

Первый этап в развитии речи ребенка проявляется как автоматический крик и рефлекторные или импульсивные звуки, в развитии изобразительной деятельности – как автоматическая бесцельная мазня на бумаге;

Второй этап в развитии речи заключается в копировании звуков, но без содержания, детский лепет. В рисовании – ребенок рисует каракули на определенных местах, копирует движения рук другого человека;

На следующем этапе в речи - ребенок понимает слова, но сам выговорить ничего не может, кроме слов «мама», «папа». В изобразительной деятельности – ребенок понимает рисунок, но его собственное рисование сводится к изображению с помощью каракуль;

На четвертом этапе ребенок повторяет слова просто как звуки, в рисовании этот этап выражается тем, что ребенок копирует чужие рисунки, чтобы посмотреть, как получить правильный результат, используя линии.

Пятый этап заключается в том, что ребенок использует слова для выражения своих мыслей. В рисовании – ребенок создает свои рисунки.

На последнем этапе ребенок начинает изучать грамматику и риторику. В рисовании это уже выражается в рисовании иллюстраций, изображении сцен и т.д.

По мнению М. Дебьена, необходимо правильно оценивать роль сюжетного текста в символики детского рисунка. Для того чтобы рисунок был правильно понят, нельзя изучать составляющие рисунка по отдельности – линию, пространство и цвет. Они становятся понятными только в совокупности, поскольку каждый из этих составляющих ответственный за определенный эффект, обусловленный первым взглядом на рисунок. Ученый утверждает, что рисунок является речью. Он сравнивает его с понятием «рассказ» [3,с. 43].

Сильнейшим и наиболее важным компонентом в изобразительной деятельности является речевая деятельность в эстетическом аспекте, учитывая уникальность ее роли в жизнедеятельности ребенка. Речь присутствует на всех этапах творческого процесса: в идее, поиске средств реализации, уточнении, стимулировании, на контрольном этапе оценивания – в соотношении полученного результата с изначальной идеей.

Эмоциональная, эстетически окрашенная речь обогащает, направляет, стимулирует невербальные творческие проявления ребенка, одновременно в процессе художественной деятельности происходит и обратное позитивное влияние на развитие





связной монологической речи, лексики, в первую очередь через обогащение художественного, эмоционально-чувственного опыта.

Именно по этому, в дошкольной лингводидактике (А. Богуш и Н. Гавриш) определен интегрированный вариант вышеуказанных видов деятельности – художественно-речевую деятельность детей дошкольного возраста. Художественно-речевую деятельность детей дошкольного возраста ученые понимают как специфический вид деятельности, взаимосвязанный с восприятием, пониманием и воспроизведением содержания художественных произведений в разных видах игр, театрализациях, в продуктивно-эстетической деятельности (музыкальная, изобразительная, конструктивная), которая сопровождается образной речью и в процессе которой используются все жанры художественного слова. Среди видов художественно-речевой деятельности, которые возникли под влиянием художественного слова, определены макродеятельности, центром каждой из них является речь – это литературно-речевая, музыкально-речевая, театрально-речевая и изобразительно-речевая деятельности [2, с 45].

А. Богуш под изобразительно-речевой деятельностью понимает вид художественно-речевой деятельности, в которой речь подчиняется цели и содержанию изобразительной деятельности ребенка для ее обогащения, направления, стимуляции и комментирования. Образы, созданные средствами цвета, линии, формы, композиции становятся цельными и более красочными если опосредованы речью. То, чего нет в детском рисунке, дополняется и дорисовывается ребенком с помощью речи. И наоборот, то что ребенок не может выразить словами он пытается выразить жестами, звукоподражанием, красками, глиной, карандашами, движениями.

Исходя из этого, изобразительно-речевую деятельность понимаем как интегрированную, художественно-речевую деятельность, в процессе которой ребенок про себя (или вслух) планирует (моделирует) процесс и результат художественно-образного создания (или переделки) предметов (рисунки, поделки, лепка, аппликация и т.д.), используя при этом разные типы и виды речевого сопровождения: пояснение, планирование, констатацию, размышление, оценочные суждения.

Основными структурными компонентами изобразительно-речевой деятельности (любой художественно-речевой деятельности) является восприятие, репродуктивная деятельность и творчество.

Взаимосвязь компонентов изобразительно-речевой деятельности представлена на рис 1.



**Рис 1. Структура изобразительно-речевой деятельности**

Н. Ветлугина, прослеживая взаимосвязь между всеми компонентами художественной деятельности, определила зависимость между уровнем развития художественно-эстетического восприятия и творческой деятельностью, отмечала, что художественные образы в их сложном понимании не могут быть воспроизведенными детьми, у которых нет определенного уровня восприятия, которые владеют очень ограниченными средствами изображения. И только через собственную творческую активность в изобразительно-речевой деятельности ребенок достигает нужного уровня художественно-эстетического восприятия.

Итак, изобразительно-речевая деятельность является многоаспектной по своей природе: с одной стороны речь влияет на детскую изобразительную деятельность, с другой – изобразительная деятельность влияет на развитие речи, обогащение словарного запаса ребенка, связность речи.

Целью поискового этапа эксперимента было определение состояния работы воспитателей по развитию речи в процессе изобразительной деятельности детей и отображение его в учебно-воспитательных планах та программах для ДНЗ.

Методами работы были выбраны: анкетирование воспитателей, анализ учебно-воспитательных планов, посещение и анализ занятий по изобразительной деятельности и развитию речи.

По результатам анкетирования оказалось, что: репродукции художественных картин используются на занятиях воспитателями только как наглядный материал (56 %); для ознакомления с видами искусства, техникой рисования, и в процессе тематических бесед (37 %); не ответили на вопрос - 7% респондентов. На вопрос: "Какое место Вы отводите речи детей на занятиях по изобразительной деятельности" 13 % респондентов не смогли



ответить; 23 % - используют речь, но не дали объяснили каким образом; 18 % респондентов считают, что второстепенное: первое место занимает практическая деятельность детей; 46 % отметили, что во время изобразительной деятельности обогащают словарь детей, активизируют речь дошкольников (диалогическую, описательную). На вопрос: "Используете ли Вы изобразительный материал на занятиях по развитию речи? Каким образом?" оказалось, что 11% воспитателей не используют изобразительный материал на занятиях по развитию речи; 32% - используют при составлении описательных рассказов как вспомогательное средство активизации речи детей, при составлении детьми сказок.

На следующем этапе было проанализировано 165 учебно-воспитательных планов воспитателей Николаевской, Одесской та Ровенской областях. Проведенный анализ засвидетельствовал, что на занятиях по изобразительной деятельности воспитатели планируют только развитие и формирование изобразительных умений и навыков: рисования, лепки, аппликации, конструирования. Ни в одном из проанализированных планах не было указано ни словарной работы, ни задач по развитию речи. В 28 планах было указано «учить анализировать рисунки и поделки, как и свои, так и других детей»; «учить наперед обдумывать какой рисунок (или поделку) ребенок будет делать»; «учить оценивать свою работу, выбирать наилучший рисунок (поделку)». При рассмотрении репродукций картин художников на занятиях по изобразительной деятельности не было предусмотрено ни одной задачи по развитию речи.

Относительно занятий по развитию речи, то в отдельных планах отмечалось: «учить детей составлению рассказов по своим рисункам» (18 планов); «учить пересказывать рассказы К. Ушинского «Утренние лучи» по своим рисункам» (8 планов); «учить детей составлять сказки по содержанию коллективной аппликации» (5 планов); «учить детей продолжать рассказ на тему предложенную воспитателем по дидактическим картинам» (1 план); «обогащать словарный запас детей по сюжету репродукций художественных картин» (8 планов).

Было посещено 50 занятий по развитию речи и 50 занятий по изобразительной деятельности.

На занятия по развитию речи только на 3 из них дети составляли рассказы по сюжетам репродукций художественных картин: составление описательных рассказов по сюжетом картины И. Шишкина «Утро в сосновом бору» (г. Одесса); составление описательных рассказов по портретам И. Репина «Бабка» и В. Серова «Девочка с



персиками» (г. Ровно); составление сравнительного описания по картинам И. Левитана «Золотая осень» и «Март» (г. Николаев).

На занятиях по изобразительной деятельности, речевое сопровождение присутствовало в таких видах: ознакомление с видами народно-прикладного искусства (сравнительные описания) – 1 занятие; анализ рисунков своих сверстников (оценочные суждения) – 15 занятий; лепка по теме «Герои сказок» (рассказы по сюжету сказок) – 1 занятие; рисование по собственному замыслу (пояснение запланированного рисунка детьми) – 3 занятия. На 21 занятии из 50 посещенных была представлена непосредственная работа по развитию связной речи детей дошкольного возраста.

Как видим, в практике ДУЗ, к сожалению, не достаточно используется изобразительная деятельность детей дошкольного возраста как эффективное средство развития связной речи. Следовательно, в современной педагогической практике в наличии противоречие между потенциальными возможностями изобразительной деятельности как эффективного средства развития связной речи детей и отсутствием специального методического сопровождения речи, воспитатели не знакомы с методикой использования изобразительной деятельности как средства развития связной речи.

### **Литература:**

1. Богуш А. М. Дошкільналінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. К.: Видавничий дім «Слово», 2011. 704 с.
2. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. М.: Педагогика. – 1972. 287 с.
3. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981. 265 с.
4. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі [підручник, під ред. Г. В. Сухорукова]. – К.: Видавничий дім слово «Слово», 2010. 376 с.



**МОДУЛЬНЫЕ КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ БУДУЩИХ  
ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**  
**MODULAR TESTS AS AN EFFECTIVE METHOD OF PEDAGOGICAL CONTROL  
OF THE QUALITY OF KNOWLEDGE OF FUTURE EDUCATORS OF PRE-SCHOOL  
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**  
**TESTELE MODULARE CA METODĂ PEDAGOGICĂ DE CONTROL A CALITĂȚII  
CUNOȘTINȚELOR VIITORILOR EDUCATORI PENTRU INSTITUȚIILE  
PREȘCOLARE**

**CZU 37.013 + 373.2**

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

**Summary**

The article considers the views of scientists on the essence of the concepts «pedagogical control», «modular-rating control», «educational module», «pedagogical control methods». The effectiveness of the use of modular tests in the pedagogical control of the quality of knowledge of future educators of pre-school educational institutions is substantiated. The system for assessing control tasks is presented.

**Key words:** pedagogical control, modular-rating control, future educators, pedagogical control methods, modular tests, method effectiveness.

**Анотація**

В статті розглянуті погляди учених на сутність понять «педагогічний контроль», «модульно-рейтинговий контроль», «навчальний модуль», «методи педагогічного контролю». Обґрунтовується ефективність використання модульних контрольних робіт в педагогічному контролі якості знань майбутніх вчителів дошкільних навчальних закладів. Представлена система оцінювання контрольних завдань.

**Ключевые слова:** педагогічний контроль, модульно-рейтинговий контроль, майбутні вчителі, методи педагогічного контролю, модульні контрольні роботи, ефективність методу.

**Adnotare**

În articol sunt analizate opiniile savanților cu privire la esența noțiunilor „control pedagogic”, „control modular-evaluativ”, „modul educațional”, „metode pedagogice de control”. Este fundamentată eficiența utilizării lucrărilor de control modulare în cadrul controlului pedagogic a calității cunoștințelor viitorilor educatori pentru instituțiile preșcolare. Este prezentat sistemul de evaluare a sarcinilor de control.

**Cuvinte-cheie:** control pedagogic, control modular-evaluativ, viitorii educatori, metode pedagogice de control, lucrări de control modulare, eficiența metodei.

Главной задачей современной высшей школы является подготовка конкурентоспособных, компетентных специалистов, в том числе – будущих воспитателей



дошкольных учебных учреждений, которые были бы готовы к профессиональной деятельности в новых условиях. Формирование личности такого специалиста требует новых подходов к усовершенствованию педагогического процесса в высшей школе. Образовательный процесс в высших учебных учреждениях осуществляется в таких формах: учебные занятия, самостоятельная работа, практическая подготовка, контрольные мероприятия. В настоящее время особенно остро поставлен вопрос повышения эффективности организации педагогического контроля качества знаний студентов в высших учебных учреждениях Украины.

Разные аспекты исследуемой нами проблемы изучали современные отечественные и зарубежные ученые:

- принципы, методы, формы, требования к организации педагогического контроля учебной деятельности студентов (В. Беспалько, Т. Даутова, О. Ершова, О. Кондратьева, В. Ортынский, В. Рисс, Д. Романенкова, И. Хомюк и др.);

- функции педагогического контроля качества знаний студентов (И. Бобрусь, В. Бочарникова, Ф. Домнин, В. Заслуженюк, И. Зварыч, З. Кучер, Г. Цехмистрова и др.);

- использование тестового контроля оценивания знаний студентов (Н. Гронлунд, О. Ивлиева, Н. Касярум, О. Касярум, М. Олейник, И. Петухова, Н. Титаренко, В. Шарко, А. Эсаулов, А. Ямковский и др.);

- критерии и виды оценивания знаний студентов (А. Верхола, О. Гирный, Р. Кривошапова, В. Полонский, М. Чошанов и др.);

- модульно-рейтинговый контроль успешности студентов (А. Безносюк, Н. Гладушина, В. Головенкин, О. Дубовик, О. Иванцова, В. Нагаев, О. Сидорко, И. Харитоновна и др.).

Существуют разные взгляды ученых к определению понятия «педагогический контроль». В том числе, исследователи трактуют данное понятие следующим образом:

- совокупность действий, позволяющих выявить качественные и количественные характеристики результатов обучения, оценить, как освоен студентами материал учебной программы [2, с. 3];

- деятельность преподавателя или самого студента, в которой реализуется проверка, оценивание и учет результатов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе усвоения данного курса [7, с. 8];



- обязательное методическое средство, реализуемое преподавателем в учебном взаимодействии с обучающимися в интересах активного управления и соответствующей коррекции его обучения по заданной учебной дисциплине [4, с. 8].

Наиболее удачным считаем определение этого понятия В. Ортыньским: педагогический контроль – система проверки результатов обучения и воспитания студентов. Контроль, как дидактическое понятие, представляет собой совокупность осознанных действий, направленных на получение сведений об уровне усвоения отдельными студентами программного материала, овладения теоретическими и практическими знаниями, навыками и умениями, которые необходимы в процессе выполнения заданий профессиональной деятельности [8, с. 273].

Основными функциями контроля знаний и умений студентов О. Кондратьева считает диагностическую, учебную, воспитательную, развивающую и мотивационно-стимулирующую [7, с. 9]. Целью контроля учебной деятельности является определение степени сформированности теоретических и практических компетенций студентов вузов.

Интересным является подход О. Ершовой к определению принципов контроля учебной деятельности студентов. Общие принципы педагогического контроля (регулярность, надежность, справедливость и гласность, валидность, связь контроля с образованием, обучением и воспитанием и др.) автор дополняет психологическим принципом, основывающимся на готовности субъектов учебного процесса к проведению контроля; принципом доверительности, предполагающим уважение всех участников процесса контроля друг к другу; принципом объединенности, базирующимся на получении совокупности данных результатов контроля из разных источников (внешний контроль, результаты контрольных срезов знаний, отзывы студентов пары друг о друге) [4, с. 13-14].

Т. Даутова подразделяет педагогический контроль на предварительный, текущий, рубежный, итоговый [2, с. 3]. В. Ортыньский дополняет виды педагогического контроля взаимоконтролем и самоконтролем [8, с. 276].

Одной из форм педагогического контроля качества знаний студентов в современных высших учебных учреждениях является модульно-рейтинговая система оценивания. Проблема рейтинга рассматривается в работах таких отечественных и зарубежных исследователей, как А. Безносюк, И. Богданова, В. Бондар, М. Власко,





В. Головенкин, В. Гольдшмит, О. Иванцова, В. Каспаров, В. Козаков, Е. Лизунова, Дж. Рассел, Е. Сергеева, П. Сикорский, О. Устименко, П. Юцвяичене и др.

О. Иванцова под модульно-рейтинговой системой обучения понимает такую учебную технологию, которая позволяет организовывать полное усвоение знаний по определенным предметам за модульным принципом, с последующим рейтинговым подытоживанием результатов за семестр, год и весь период обучения. Учебный модуль рассматривает как завершенный автономный информационный блок курса, занятия, темы, который отличается интеграцией дидактически адаптированных целей, принципов, форм, методов, средств обучения, развивающим характером учебно-воспитательного процесса, ориентированного на формирование у студентов умений и навыков самостоятельности, что предусматривает создание научных проектов, целевых программ, мини-учебников, методических рекомендаций. В авторском понимании рейтинг – индивидуальный числовой показатель учебной деятельности студента, который учитывает результаты его обучения по всем видам занятий и самостоятельной работы по конкретной дисциплине на протяжении семестра, учебного года, периода обучения [5, с. 8-9]. Модульно-рейтинговый контроль – поэтапный контроль успешности студентов по учебным модулям с выведением индивидуального рейтинга [1, с. 16].

В системе модульно-рейтингового контроля важное место принадлежит методам и приемам контроля.

Под педагогическими методами контроля качества учебной деятельности Д. Романенкова понимает способы деятельности преподавателя и обучающихся, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности, выявляется уровень усвоения учебного материала [9, с. 123].

В. Ортынский рассматривает методы педагогического контроля как совокупность приемов и способов педагогической диагностики эффективности учебно-познавательной деятельности студентов обеспечивать полную и содержательную информацию о течении дидактического процесса в учебных учреждениях, его действенности и результативности. Основными методами проверки успешности студентов в дидактическом процессе автор считает косвенное наблюдение, устный опрос, программированный контроль, классические письменные работы, дидактические тесты [8, с. 278].

Представляет интерес предложение И. Хомюк наряду с традиционными методами педагогического контроля использовать контрольные интерактивные игровые





практические занятия, где качество знаний студентов проверяется в процессе решения ими разнообразных заданий в игровой форме [10].

Заметим, что из современных методов педагогического контроля все-таки наибольшее предпочтение отдается учеными разным видам тестирования.

Н. Касярум, О. Касярум считают тестовые методики наилучшим инструментом для педагогической диагностики учебных достижений студентов. Авторы предлагают классификацию тестовых заданий, состоящую из двух основных групп: закрытые и открытые [6].

А. Ямковий обосновывает целесообразность разработанной технологии тестового контроля учебных достижений будущих социальных педагогов. Ученый определяет педагогические условия применения технологии тестового контроля в профессиональной подготовке будущих бакалавров по социальной педагогике [11].

А. Эсаулов предлагает методику разработки тестовых заданий для контроля учебных достижений студентов-аграрников при изучении ими специальных технических дисциплин, считает тесты наиболее распространенным и научно обоснованным методом педагогического контроля [3].

Анализ научно-педагогической литературы [1-11] свидетельствует о том, что в последние годы уделяется значительное внимание проблеме педагогического контроля качества знаний студентов высших учебных учреждений. Вместе с тем, еще недостаточно изученными являются вопросы организации педагогического контроля успешности учебных достижений будущих бакалавров дошкольного образования. В связи с этим возникает потребность разработки современных эффективных методов педагогического контроля качества знаний будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений при изучении ими педагогических дисциплин в процессе профессиональной подготовки.

Цель статьи – на основе теоретического осмысления исследуемой проблемы обосновать целесообразность использования модульных контрольных работ как эффективного метода педагогического контроля качества знаний будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений, предоставить некоторые практические рекомендации по их составлению и использованию в модульно-рейтинговой системе обучения.

Не умаляя значимости тестирования в контроле учебных достижений студентов, предлагаем такой современный метод педагогического контроля как модульные контрольные работы с заданиями четырех уровней сложности. Покажем эффективность их использования в педагогическом контроле качества знаний будущих воспитателей



дошкольных учебных учреждений при изучении ими учебной дисциплины «Педагогика дошкольная».

Учебная дисциплина «Педагогика дошкольная» является нормативной, преподается студентам дневной формы обучения на факультете дошкольной педагогики и психологии на II курсе на протяжении 3 и 4 семестра учебного года. Целью преподавания данной дисциплины является предоставление будущим педагогам по дошкольному образованию базовых теоретических знаний об особенностях педагогического процесса по обучению и воспитанию детей дошкольного возраста как предмета их профессиональной деятельности, его содержания и организации в современном дошкольном учебном учреждении.

Основными задачами преподавания учебной дисциплины «Педагогика дошкольная» являются: осознание роли педагогики дошкольной в системе профессиональной подготовки современного специалиста в области дошкольного образования и его профессиональной деятельности; конкретизация содержания системы педагогических понятий соответственно специфике педагогики дошкольной; осознание особенностей организации педагогического процесса с детьми дошкольного возраста и факторов, которые их обуславливают; ознакомление с направлениями, целями, задачами, содержанием и средствами всестороннего развития детей дошкольного возраста в условиях педагогического процесса дошкольного учебного учреждения; развитие педагогического мышления студентов.

В результате изучения учебной дисциплины «Педагогика дошкольная» будущие воспитатели дошкольных учебных учреждений должны знать: предмет и особенности педагогики дошкольной как науки и теории профессиональной деятельности педагога дошкольного образования; основные понятия педагогики дошкольной и их специфическое содержание; основные направления развития ребенка дошкольного возраста; особенности организации педагогического процесса в дошкольном учебном учреждении; педагогические подходы к воспитанию ребенка и особенности организации этого процесса на разных возрастных этапах дошкольного детства; педагогические основы организации и содержания игровой деятельности дошкольников; формы взаимодействия дошкольного учебного учреждения, семьи и школы в воспитании ребенка дошкольного возраста; структуру и показатели готовности ребенка к обучению в школе.

Студенты должны овладеть следующими умениями и навыками: применять теоретические знания для анализа и классификации явлений дошкольного образования во



время педагогической практики, выполнения курсовых и магистерских работ, учебных проектов; характеризовать и обосновывать выбор принципов, форм и методов организации педагогического процесса в дошкольном учебном учреждении в зависимости от его направления, цели и основных задач; анализировать результаты педагогического процесса по обучению, воспитанию и развитию детей дошкольного возраста, обобщать и интерпретировать их; рефлексировать и оценивать собственные достижения по овладению теорией профессиональной деятельности педагога по дошкольному образованию.

На изучение учебной дисциплины «Педагогика дошкольная» рабочей учебной программой предусмотрено такое распределение времени на виды учебных занятий: аудиторных часов – 44 часа (объем лекций – 24 часа, практических занятий – 20 часов). На самостоятельную работу студентов отводится 91 час. Видом итогового контроля является экзамен.

С целью проверки качества педагогических знаний студентов по учебной дисциплине «Педагогика дошкольная» нами были разработаны модульные контрольные работы с заданиями разного уровня сложности, которые считаем целесообразным проводить на рубежном контроле знаний. Этот вид контроля используется на определенном рубеже и состоит в определении уровня и объема овладения знаниями и умениями в конце изучения определенного содержательного модуля. Рубежный контроль осуществляется в процессе плановых практических занятий. Целью рубежного контроля является получение объективных результатов учебных достижений студентов за конкретно установленный отрезок времени учебного процесса.

Для проверки успешности учебных достижений студентов по учебной дисциплине «Педагогика дошкольная» составлено 35 вариантов контрольных работ, которые охватывают все темы четырех содержательных модулей учебной дисциплины: «Общие основы дошкольной педагогики» (6 вариантов), «Педагогические основы организации игровой деятельности дошкольников» (8 вариантов), «Основные направления развития ребенка дошкольного возраста и принципы организации педагогического процесса в дошкольном учебном учреждении» (12 вариантов), «Взаимодействие дошкольного учебного учреждения, семьи и школы в развитии и воспитании ребенка дошкольного возраста» (9 вариантов). Количество вариантов модульной контрольной работы зависит от объема учебного материала каждого содержательного модуля – чем больше в нем тем, тем больше вариантов контрольных работ.



Каждый вариант контрольной работы содержит четыре задания разной сложности на разные уровни усвоения содержания определенного модуля:

1 задание (1 уровень) – тестовый контроль (из предложенных ответов нужно выбрать правильный);

2 задание (2 уровень) – характеристика основных понятий учебной дисциплины, обоснование их содержания;

3 задание (3 уровень) – умение анализировать, сравнивать, доказывать, аргументировать разные позиции, точки зрения, подходы;

4 задание (4 уровень) – умение творчески использовать знания в типичных ситуациях.

Приведем пример одного из вариантов модульной контрольной работы из модульного среза № 1:

#### Вариант № 3

1. Как самостоятельная область научно-педагогических знаний дошкольная педагогика выделилась из:

А). Философии во второй половине ХУІІ столетия;

Б). Общей психологии во второй половине ХУІІІ столетия;

В). Общей педагогики в первой половине ХІХ столетия;

Г). Физиологии в первой половине ХХ столетия.

2. Раскройте понятие «дошкольная педагогика» и сформулируйте его основные признаки.

3. Приведите и опишите примеры, которые доказывают, что дошкольная педагогика – это наука.

4. Придумайте сказку о дошкольной педагогике.

Контрольные работы одного из вариантов (4 модульных среза) выполняются студентом в тетради объемом 12 листов. Студентам предоставляется образец оформления титульной страницы, где указывается полное название высшего учебного заведения, название факультета, кафедры, на которой преподается данная учебная дисциплина, фамилия, имя, отчество студента, которые выполняет модульную контрольную работу, шифр группы, фамилию, имя, отчество преподавателя, которые будет проверять контрольную работу.

На обратной стороне тетради размещается таблица, где студент указывает номер содержательного модуля, номер варианта контрольной работы, которую он выполняет. Преподаватель проставляет дату проверки варианта контрольной работы, оценку



(качественную и в баллах) и свою подпись. При проверке преподаватель оценивает выполнение студентом каждого задания в баллах, если нужно – пишет свои замечания. Потом суммирует баллы за все выполненные задания и проставляет общую оценку. Студент после ознакомления с выставленной оценкой и замечаниями преподавателя ставит свою подпись. На первой странице тетради указывается дата проведения модульной контрольной работы, номер содержательного модуля, по которому проводится контроль знаний и номер варианта контрольной работы. Студент должен переписать все задания варианта в тетрадь и может выбирать порядок выполнения заданий. Всего проводится 4 модульных среза по данной учебной дисциплине, то есть студент пишет 4 варианта модульной контрольной работы (по одному варианту из каждого модульного среза).

Модульная контрольная работа проводится в аудитории, на плановом практическом занятии, время ее проведения – академическая пара (1 час 20 мин.). Структура вариантов модульной контрольной работы, даты их проведения, критерии оценивания, система оценивания контрольных заданий (каждое из четырех заданий оценивается отдельно), система оценивания модульной контрольной работы в целом были разработаны нами и доведены до сведения студентов еще до начала изучения данной учебной дисциплины.

Нами были разработаны такие общие критерии оценивания заданий модульной контрольной работы по учебной дисциплине «Педагогика дошкольная»: полнота знаний, гибкость знаний, систематичность знаний, определение причинно-следственных зависимостей, осознанность знаний, творческий подход. Системой оценивания контрольных заданий каждого варианта модульной контрольной работы предусматривалось, что:

- за правильный ответ на 1 задание любого варианта модульной контрольной работы студент получает 1 балл;
- за правильный ответ на 2 задание любого варианта модульной контрольной работы студент может получить 1-2 балла;
- за правильный ответ на 3 задание любого варианта модульной контрольной работы студент может получить 1-2-3 балла;
- за правильный ответ на 4 задание любого варианта модульной контрольной работы студент может получить 1-2-3-4 балла.



Вариация баллов зависит от качества выполнения студентом определенного задания. За правильные ответы на все четыре задания контрольной работы студент может получить от 4 до 10 баллов.

Была также разработана общая система оценивания контрольной работы по определенному содержательному модулю: студенты, которые набрали в сумме 8-9-10 баллов – получают оценку «отлично» (высокий уровень оценивания качества знаний); набравшие 5-6-7 баллов – «хорошо» (достаточный уровень оценивания качества знаний); набравшие 2-3-4 балла – «удовлетворительно» (средний уровень оценивания качества знаний); набравшие 1 балл – «неудовлетворительно» (низкий уровень оценивания качества знаний). За правильные ответы на все задания 4-х модульных срезов студенты могут набрать от 16 баллов (минимально) до 40 баллов (максимально).

Введение в систему оценивания модульных контрольных работ очень заинтересовало студентов, особенно – наличие в каждом варианте заданий разной степени сложности, возможность выбора порядка и количества выполнения заданий (студенты были заранее ознакомлены с системой оценивания каждого задания), наличие творческого задания, которое оценивалось самым большим количеством баллов и давало возможность каждому студенту проявить себя как будущего профессионала.

Студенты стали ответственнее готовиться к выполнению модульных контрольных работ, появился интерес к изучению учебной дисциплины «Педагогика дошкольная», желание к самообразованию и самоусовершенствованию. Заинтересовавшись выполнением заданий разной степени сложности, будущие воспитатели были настолько увлечены, что не замечали, что проходят определенный этап педагогического контроля. Даже самые пассивные студенты активизировались, пытались выполнить как можно больше заданий. Ни для кого не секрет, что проведение обычных классических контрольных работ всегда связывается у студентов с волнением, эмоциональным стрессом.

Для подтверждения позитивных результатов внедрения модульных контрольных работ в педагогический контроль качества знаний по учебной дисциплине «Педагогика дошкольная», мы в контрольной группе проводили со студентами обычные классические контрольные работы с однотипными заданиями одинакового уровня сложности после изучения каждого модуля. Результаты контроля уровня приобретенных студентами знаний за 4 модульных среза подтвердили эффективность использования модульных контрольных работ.



По результатам первого модульного среза высокий уровень оценивания качества знаний в экспериментальной группе (ЭГ) составляет 10%; в контрольной группе (КГ) – 5%; достаточный уровень оценивания качества знаний в ЭГ – 20%, в КГ – 15%; средний уровень оценивания качества знаний в ЭГ – 50%, в КГ – 55%, низкий уровень оценивания качества знаний в ЭГ – 20%, в КГ – 25%.

По результатам второго модульного среза, соответственно – 15% и 5%, 25% и 15%, 45% и 55%, 15% и 25%.

По результатам третьего модульного среза, соответственно – 25% и 10%, 35% и 10%, 35% и 60%, 5% и 20%.

По результатам четвертого модульного среза, соответственно – 35% и 10%, 40% и 15%, 25% и 60%, 0% (в ЭГ не осталось студентов с низким уровнем) и 15%.

Таким образом, мы считаем, что модульные контрольные работы являются эффективным методом педагогического контроля качества знаний будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений, имеют большие возможности для выявления творчества как студента, так и преподавателя (при составлении им интересных заданий разного уровня сложности).

В процессе подготовки и выполнения заданий модульной контрольной работы у студентов вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается воображение, память, профессиональное педагогическое мышление, критическое мышление, творческое мышление, интерес к педагогическим знаниям.

Введение модульных контрольных работ делает систему оценивания более гибкой и объективной, обеспечивает соревновательность обучения и здоровую конкуренцию между студентами в обучении.

Перспективу дальнейшего изучения этой многогранной проблемы считаем в разработке эффективных нетрадиционных методов оценивания качества педагогических знаний будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений.

### **Литература:**

1. Безносюк О. О. Система модульно-рейтингового контролю успішності студентів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти»/ Олександр Олександрович Безносюк. – К., 2001. – 19 с.
2. Даутова Т. А. Требования к организации педагогического контроля и оцениванию студентов/ Т. А. Даутова// Сб. научных трудов «Совершенствование контроля знаний,





ументі и навыков студентов как средство повышения качества образования и подготовки конкурентноспособных специалистов». –Уфа: Башкирский экономико-юридический техникум, 2007. – С. 3 - 6.

3. Есаулов А.О. Методика контролю навчальних досягнень студентів-аграрників у процесі вивчення спеціальних технічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02. «Теорія і методика навчання (технічні науки)»/ Анатолій Олексійович Есаулов. – К., 2005. – 23 с.

4. Ершова О. В. Повышение эффективности контроля учебной деятельности студентов вузов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования»/ Ольга Владимировна Ершова. – М.,2014. – 23 с.

5. Іванцова О. П. Застосування модульно-рейтингової системи у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей у коледжах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти»/ Оксана Петрівна Іванцова. – Ж., 2011. – 21 с.

6. Касярум Н.В. Тестування як провідний метод діагностики рівня навчальних досягнень студентів/ Н.В. Касярум, О. П. Касярум// Вісник Черкаського ун-ту: серія «Педагогічні науки». – Вип. 189. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – С. 111-121.

7. Кондратьева О. М. Методична система контролю і коригування знань та умінь студентів технічних спеціальностей у процесі навчання вищої математики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02. «Теорія та методика навчання математики»/ Оксана Марківна Кондратьева. – К., 2007. – 22 с.

8. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи/ В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 471 с.

9. Романенкова Д. Ф. Методы педагогического контроля качества учебной деятельности в системе дистанционного обучения/ Д. Ф. Романенкова// Вестник ЮУрГУ: серия «Образование. Педагогические науки». – Челябинск: Чел. Гос. Ун-т, 2013. – С. 121 – 126.

10. Хом'юк І.В. Застосування нетрадиційних інструментів оцінювання навчальних результатів студентів з вищої математики/ І.В. Хом'юк// Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2013. - №4. – С. 127-132.

11. Ямковий О.Ю. Педагогічні умови застосування технології тестового контролю у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів: дис. канд. пед. наук:13.00.04./Олександр Юрійович Ямковий. – К., 2012. – 226 с.





**DEZVOLTAREA INTERESELOR OCUPAȚIONALE ÎN CONDIȚII  
EXPERIMENTALE LA VÂRSTA ADOLESCENTĂ  
DEVELOPMENT OF OCCUPATIONAL INTERESTS IN EXPERIMENTAL  
CONDITIONS IN ADOLESCENT AGE**

**CZU 159.922**

**Boiangiu Carmen**, drd. UPSC „Ion Creangă”, Slatina, România

**Summary**

In this paper, we present results of the experiment and control formative research conducted in the development of occupational interests in adolescent age. There are described the main elements of the formative program and achieved results by the subjects in the experimental group and the control group in the control experiment that allowed us to demonstrate the effectiveness of psychological interventions elaborated and implemented in the research.

**Key words:** adolescence, developing occupational interests, experimental group, control group, psychological intervention.

**Adnotare**

În acest articol prezentăm rezultatele experimentului formativ și de control realizat în cadrul cercetării problemei dezvoltării intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă. Sunt descrise elementele principale a programului formativ realizat și rezultatele obținute de subiecții din grupul experimental și cel de control în cadrul experimentului de control care ne-au permis să demonstrăm eficacitatea intervențiilor psihologice elaborate și implementate în cadrul cercetării.

**Cuvinte cheie:** vârsta adolescentă, dezvoltarea intereselor ocupaționale, grup experimental, grup de control, intervenții psihologice.

Cercetarea constatativă, rezultatele obținute și concluziile formulate ne-au permis să conchidem că în rândul adolescenților din ciclul liceal, există un procent de 16,34 % (42 elevi) din adolescenții testați (257 elevi), ca având interese ocupaționale nedefinite (cu un grad slab de definire) și un procent de 38,91 % (100 elevi) cu interese ocupaționale mediu definite.

Acești adolescenții manifestă nehotărâre în alegerea cursurilor de urmat în sistemul educațional, dar și a profesiilor pe care doresc să le urmeze. Toate acestea pot conduce la alegeri nepotrivite profilului de personalitate, insatisfacții în muncă, scăderea stimei de sine și a încrederii în forțele proprii, ineficiență în activitatea desfășurată.

În cercetarea noastră formativă ne-am orientat asupra profilului pedagogic, filiera vocațională, ce prezintă un procent de 12,79 % al adolescenților cu interese nediferențiate și un procent de 32,55 % al adolescenților cu interese mediu diferențiate. Elevii profilului pedagogic, aparținând filierei vocaționale, în perioada liceului sunt pregătiți pentru o carieră didactică, dar descoperă pe parcurs că acest domeniu de activitate nu li se potrivește sau ar dori să-și aprofundeze pregătirea prin studii superioare, dar nu sunt hotărâți pe ce discipline și de aceea nu știu ce activitate vor să urmeze după terminarea ciclului liceal. Aceștia nu-și cunosc interesele ce



corespund calităților personale, sunt derutați și influențabili, făcând astfel, alegeri nereușite privind continuarea studiilor sau a profesiilor de urmat.

Astfel, pornind de la rolul intereselor ocupaționale ale adolescenților am realizat un program de intervenție psihologică cu caracter formativ.

Intervenția psihologică reprezintă un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice, care urmărește dezvoltarea intereselor ocupaționale, atât prin autocunoaștere, cât și prin dezvoltarea personală a adolescenților, în vederea alegerii unei profesii concordante cu structura personalității fiecăruia.

Paralel am organizat și un program de activități educative, activități de practică pedagogică, având ca scop dezvoltarea unor aptitudini speciale. Vorbim aici de aptitudinea pedagogică ce implică patru tipuri de competență: competență psiho-morală, competență profesional științifică, competență psiho-pedagogică și competență psiho-socială.

Programul formativ a fost elaborat având ca bază teoria lui Holland și teoria lui Super, ce pun accent pe sistemul de interese, inclus în structura personalității, ce direcționează orientarea profesională și un traseu al carierei ce conduce la satisfacție personală, dar și teoria lui Ginzberg, Ginsburg, Axelrad și Helma, ce realizează o periodizare în procesul de alegere vocațională.

Construirea și implementarea unui program psihologic formativ în vederea obținerii unei influențe pozitive privind definirea, dezvoltarea intereselor ocupaționale prin identificarea și conștientizarea calităților personale cu rol determinant în procesul alegerii unei profesii congruente cu structura personalității adolescentului, constituie *obiectivul general* al acestui studiu.

*Obiectivele specifice* ale intervenției psihologice sunt următoarele:

- dezvoltarea capacității de autocunoaștere, identificând și conștientizând calitățile personale necesare în procesul decizional privind opțiunea vocațională a adolescenților;
- dezvoltarea abilității de identificare a alternativelor ocupațional/profesionale în conformitate cu tipurile de interese (dominant, dar și secundar 1 și 2), conștientizând barierele ce pot apărea pe parcursul traseului;
- creșterea stimei de sine, a încrederii în forțele proprii, dezvoltarea abilității de a lua decizii, cu asumarea responsabilității, elemente esențiale în dezvoltarea personalității adolescentului;
- identificarea, stimularea, structurarea competențelor specifice, ce conduc la formarea și dezvoltarea aptitudinii pedagogice.



*Ipoteza* pentru această parte a cercetării noastre este presupunerea că prin intervenții psihologice experimentale special organizate este posibilă influența pozitivă în dezvoltarea intereselor ocupaționale și procesul de autodeterminare profesională la vârsta adolescentă.

#### *Lotul experimental*

Studiul formativ a fost realizat pe un lot de 24 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 16 și 18 ani (media 17 ani), elevi din cadrul Colegiului Național Vocațional „Nicolae Titulescu”, Slatina, Olt, aparținând profilului pedagogic împărțit în grupul experimental (12 subiecți) și grupul de control (12 subiecți).

Criteriul de selecție a subiecților în aceste grupuri a fost gradul de diferențiere al intereselor ocupaționale. Au fost selectați subiecți cu grad de diferențiere slab, adică profiluri nediferențiate și grad de diferențiere mediu, respectiv profiluri mediu definite. Pentru echilibrarea celor două grupe, am avut în vedere gradul de diferențiere, dar și gradul de congruență și gradul de consistență al intereselor ocupaționale. Prelucrarea statistică a rezultatelor pentru acești 24 de subiecți ne-a permis să constatăm că între rezultatele subiecților din grupul experimental și cel de control nu există diferențe statistice semnificative la faza experimentului de constatare. Acest fapt ne permite să vorbim despre omogenitatea grupurilor formate.

#### *Variabile*

Variabila independentă utilizată în acest studiu este programul de intervenție ce cuprinde două părți: una psihologică și alta pedagogică (practica pedagogică).

Variabila dependentă a reprezentat-o interesul ocupațional, respectiv nivelul de dezvoltare a intereselor ocupaționale la adolescenți.

#### *Programul de intervenție psihologică*

Realizarea intervențiilor psihologice s-a efectuat într-un interval de cinci luni, susținându-se săptămânal o ședință, cu durata de două ore, totalizând în final șaptesprezece ședințe.

Programul de intervenție psihologică prezintă următoarele etape:

1. *Etapa de relaționare și cunoaștere în grup, cât și autocunoaștere personală* (3 activități) presupune stabilirea contactului dintre adolescenți, cât și autocunoașterea acestora. Activitățile desfășurate în această etapă au permis adolescenților să identifice caracteristicile personale, valorile ce-i conduc în viață și cele după care își orientează munca. S-a urmărit crearea unei ambianțe bazată pe respect, încredere, ajutor reciproc și comunicare deschisă, în care fiecare participant să se simtă apreciat și valoros.



2. *Etapa de intervenție (12 activități)* a urmărit atingerea obiectivelor formulate. Această parte a programului cuprinde tehnici și exerciții ce conduc spre identificarea intereselor ocupaționale ale adolescenților, cu accent pe definirea, dezvoltarea acestora, pe opțiunea profesională concordantă cu interesele subiecților, cu personalitatea acestora, dar și pe dezvoltarea personală ce conduce la creșterea stimei de sine, încrederea în forțele proprii, dezvoltarea capacității de a stabili scopuri, a capacității de a lua hotărâri și de a face față dificultăților întâmpinate de adolescenți în procesul opțiunii profesionale.

3. *Etapa consolidării și evaluării eficienței programului în ansamblu (2 activități)* s-a efectuat prin:

- consolidarea activă a capacităților, prin utilizarea acestora în practică, în activitatea adolescenților (din familie, școală, grup de prieteni);
- discutarea rezultatelor în grup, elaborând concluzii comune;
- aprecierea activității desfășurate de grupul de adolescenți, prezentând, cât mai concis, concluzia finală (vezi anexa, activitatea nr. 16 – activitatea nr. 17).

Activitățile din cadrul programului de intervenție prezintă o anumită structură ce cuprinde următoarele etape:

1. *Etapa introductivă (7-10 minute)*, prin activitățile propuse urmărește stabilirea contactului dintre adolescenți, captarea atenției, crearea unei dispoziții pozitive, prin activități distractive și scurte, cât și o formă de relaxare. Aceste tehnici au rolul de a familiariza participanți cu subiectul activității propuse.

2. *Etapa de intervenție psihologică (90-100 minute)* cuprinde exerciții și tehnici ce urmăresc realizarea obiectivelor formulate pentru etapa de reconstrucție a programului de intervenție psihologică, la elaborarea unor modele comportamentale pozitive, eficiente, ce permit adolescenților depășirea dificultăților de orice fel și obținerea succesului, alegerea profesiei în concordanță cu interesele ocupaționale ale adolescenților, atingerea vocației prin dezvoltarea intereselor ocupaționale, dar și eliminarea emoțiilor și comportamentelor negative.

3. *Etapa finală (7-10 minute)* presupune încheierea ședinței, printr-un rezumat scurt, realizat sistematic de către fiecare participant.

Fiecare activitate a avut o structură completată conform temei propuse, folosind material specific, vast, explicații corespunzătoare, exerciții conform temei alese. S-au folosit fișe de lucru, dar și foi cu informații, distribuite pentru fiecare adolescent.

Paralel s-a realizat și un *program de practică pedagogică*.



În plan practic, o componentă importantă a pregătirii didactice, din cadrul programului de formare a cadrului didactic o reprezintă practica pedagogică.

Practica pedagogică din liceele pedagogice își propune următoarele competențe specifice:

1. Interpretarea școlii ca organizație socială; specificul unităților de învățământ preșcolar și școlar; documente școlare, structuri de organizare și funcționare;
2. Operarea cu informațiile de la disciplinele de specialitate și integrarea lor în analiza și interpretarea situațiilor educative specifice învățământului preșcolar și primar;
3. Proiectarea, conducerea și evaluarea activităților didactice realizate cu școlarii mici și cu preșcolarii;
4. Analiza critic-constructivă și autoevaluarea calității proiectelor didactice și a lecțiilor realizate;
5. Aplicarea unor metode, tehnici și instrumente adecvate de cunoaștere a școlarii mici, a preșcolarii și a grupurilor de elevi în vederea tratării diferențiate și a consilierii acestora;
6. Participarea la activitățile de dezvoltare instituțională și la activitățile metodico-științifice derulate în școală;
7. Colaborarea cu membrii comunității școlare și cu familiile copiilor.

Pentru realizarea acestora se desfășoară următoarele categorii ale activității de practică pedagogică:

- Cunoașterea generală a grădiniței și a școlii; participarea la activități ce au ca obiectiv dezvoltarea instituțională (20%),
- Observarea activităților didactice ce se desfășoară atât în grădiniță, cât și în școală, a comportamentului preșcolarii, dar și a școlarii mici, cât și implicarea unele activități din instituțiile școlare dar și extrașcolare (25%),
- Proiectarea, conducerea, evaluarea activităților didactice desfășurate în învățământul preșcolar, dar și în învățământul școlar (55%).

Practica pedagogică oferă suficiente ocazii de valorificare a cunoștințelor teoretice și a capacităților învățate. Este cea care dezvoltă abilitățile și competențele specifice, pe care trebuie să le dețină cei ce vor să urmeze o carieră didactică.

În cadrul colegiilor și liceelor pedagogice, pentru profilul pedagogic există în planurile cadru disciplina pregătire practică de specialitate cu un număr de 3 ore/săptămână pentru clasele a IX-a și a X-a și 4 ore/săptămână pentru clasele a XI-a și a XII-a. Activitatea de practică pedagogică se realizează pe grupe cu 6-8 elevi/grupă, repartizați la grupe/clase de aplicație. Fiecare practicant realizând un număr de 5-6 activități/lecții pe semestru.



Astfel am programat elevilor participanți la programul de intervenție psihologică, susținerea de activități didactice (la grădiniță și la școală), în fiecare săptămână, la discipline diferite, în ziua programată activități de pregătire practică de specialitate din unitate (lunea pentru clasa a XI-a și joia pentru clasa a XII-a).

Activitatea practică presupune elaborarea unui proiect didactic, ajutați de cadrele didactice de la grupele/clasele de aplicație și susținerea activității proiectate, asistată de același cadru didactic, întreaga activitate fiind coordonată de profesorul de pedagogie.

Elevii trebuie să se informeze privind conținutul științific al temei repartizate (din planificările cadrelor didactice de la grupe/clase de aplicație), dar și privind aspectele didactice și metodice de desfășurare a activităților sau lecțiilor din sistemul de învățământ.

Prin dublarea activităților practice (a celor de proiectare, conducere și evaluare) s-a urmărit accentuarea formării și dezvoltării aptitudinii pedagogice.

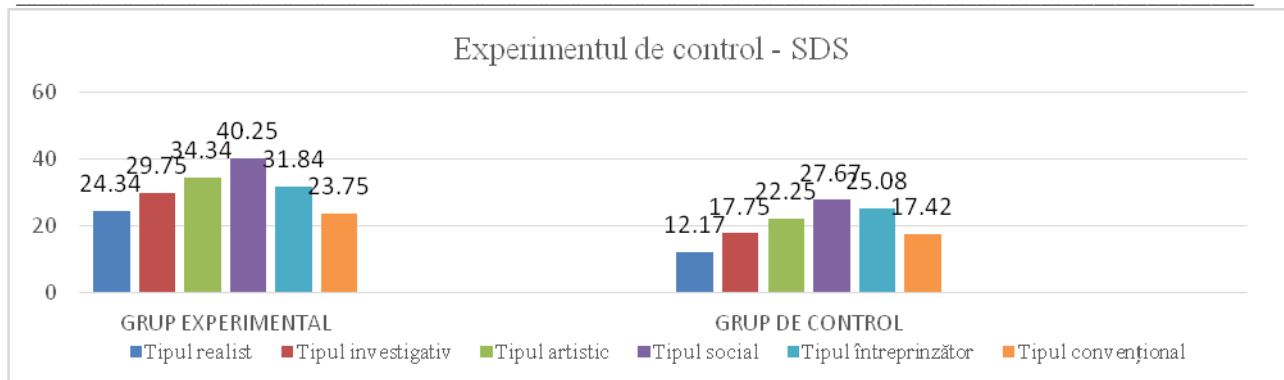
Activitățile practice s-au efectuat conform programării, fiind analizate în ziua desfășurării acestora.

### **Prezentarea și interpretarea rezultatelor dezvoltării intereselor ocupaționale la vârsta adolescenței, în condiții experimentale**

După ce *programul de intervenție* elaborat a fost implementat am reaplicat probele privind interesele ocupaționale, din etapa constatativă a cercetării noastre: Self-Directed Search (SDS, Chestionarul de Căutare Auto-Direcționată) și Chestionarului de Evaluare a Intereselor (CEI), în vederea sesizării efectului produs de acest program de dezvoltare a intereselor ocupaționale. Analiza datelor obținute de adolescenți va fi realizată prin compararea și evidențierea diferențelor obținute între: adolescenții grupului de control/retest și adolescenții grupului experimental/retest; între adolescenții grupului experimental/test și adolescenții grupului experimental/retest; între adolescenții grupului de control/test și adolescenții grupului de control/retest, astfel urmărindu-se paralel evoluția grupului experimental, comparativ cu evoluția grupul de control.

Vom compara rezultatele celor două grupuri: grupul experimental și grupul de control, după implementarea programului de intervenție, pentru a evidenția efectul produs de acest program.





**Fig. nr. 1.** Experimentul de control – SDS: rezultate grup experimental/grup de control

În experimentul de control prin intermediul chestionarului SDS au fost obținute următoarele rezultate (fig. 1):

Pentru tipul realist, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 24,34, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 12,17. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 86,5$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 213,5$ ,  $U = 135,5$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese realist.

Pentru tipul investigativ, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 29,75, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 17,75. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 105$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 195$ ,  $U = 117$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese investigativ.

Pentru tipul artistic, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 34,34, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 22,25. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 91$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 209$ ,  $U = 131$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese artistic.

Pentru tipul social, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 40,25, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 27,67. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 87$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 213$ ,  $U = 135$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese social.

Pentru tipul întreprinzător, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 31,84, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 25,08. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 120,5$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 179,5$ ,  $U = 101,5$ ,  $p > 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese întreprinzător.

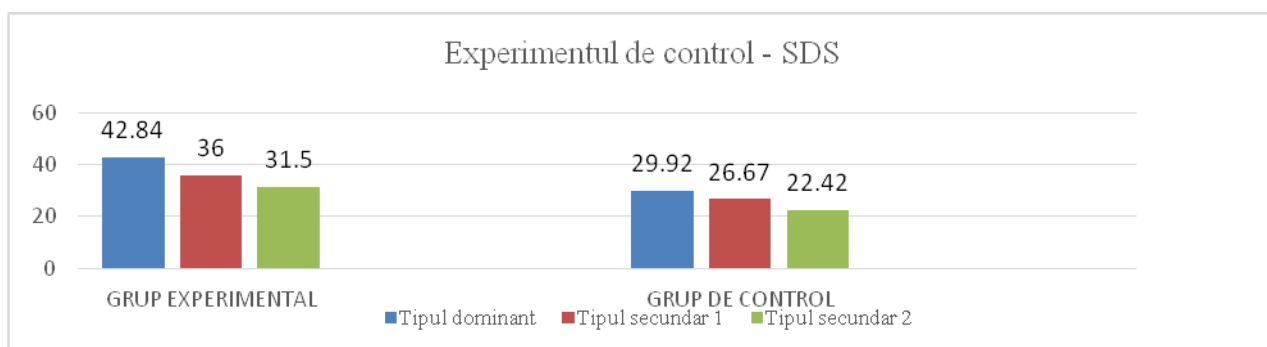
Pentru tipul convențional, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 23,75, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 17,42. Utilizând testul U Mann-Whitney



am semnalat că pentru grupul experimental  $\sum R = 115,5$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 184,5$ ,  $U = 107$ ,  $p = 0,05$ . Deci, sunt prezente diferențe statistic semnificative, pentru tipul de interese convențional.

În concluzie, rezultatele obținute indică faptul că subiecții grupului experimental manifestă pentru tipurile de interese realist, investigativ, artistic, social și convențional interese dezvoltate la un nivel mai înalt decât cei din grupul de control.

Vom prezenta rezultatele, la chestionarului SDS, pentru tipul de interese dominant, tipul de interese secundar 1 și tipul de interese secundar 2.



**Fig. nr. 2.** Experimentul de control – SDS: rezultate grup experimental/grup de control

În experimentul de control, la chestionarului SDS, avem următoarele rezultate:

Pentru tipul dominant, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 42,84, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 29,92. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 83,5$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 216,5$ ,  $U = 138,5$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative, pentru tipul de interese dominant. Scorurile mari obținute la tipul dominant, de către subiecții grupului experimental demonstrează faptul că acești subiecți prezintă interese dominante mai dezvoltate decât cei din grupul de control.

Pentru tipul secundar 1, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 36, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 26,67. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 101$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 199$ ,  $U = 121$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese secundar 1. Și aici, subiecții grupului experimental prezintă interese secundare 1 (a doua literă a codului) mai dezvoltate decât cei din grupul de control.

Pentru tipul secundar 2, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 31,50, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 22,42. Utilizând testul U Mann-Whitney

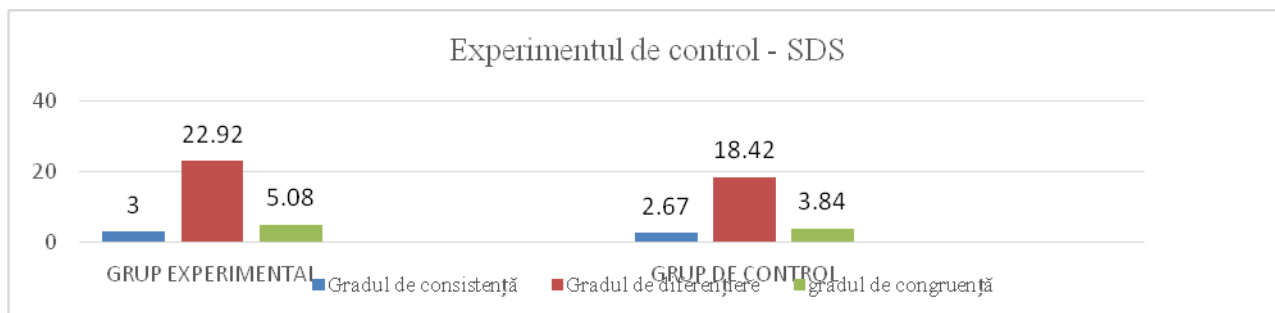




am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 101$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 199$ ,  $U = 121$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese secundar 1. Subiecții grupului experimental manifestă interese secundare 2 (a treia literă a codului) mai dezvoltate decât cei din grupul de control.

Deci, rezultatele obținute indică faptul că subiecții grupului experimental manifestă pentru tipurile de interese dominant, secundar 1 și secundar 2 interese mai dezvoltate în comparație cu subiecții din grupul de control.

Pentru gradul de consistență, gradul de diferențiere și gradul de congruență, rezultatele, la chestionarului SDS, sunt următoarele:



**Fig. nr. 3.** Experimentul de control – SDS: rezultate grup experimental/grup de control

În experimentul de control prin chestionarul SDS am obținut următoarele rezultatele:

Pentru gradul de consistență, subiecții din grupul experimental prezintă valoarea medie egală cu 3, iar cei din grupul de control, o valoare medie egală cu 2,67. Prin utilizarea testului U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 126$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 174$ ,  $U = 96$ ,  $p > 0,05$ , nu sunt diferențe statistic semnificative pentru gradul de consistență.

Pentru gradul de diferențiere, subiecții din grupul experimental prezintă valoarea medie egală cu 22,92, iar cei din grupul de control, o valoare medie egală cu 18,42. Prin utilizarea testului U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 94$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 206$ ,  $U = 128$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative, pentru gradul de diferențiere. Scorurile ridicate ale gradului de diferențiere demonstrează faptul că adolescenții grupului experimental manifestă interese bine definite, bine dezvoltate comparativ cu cei din grupul de control. Sunt persoane previzibile, cu profiluri diferențiate, ce realizează alegeri stabile și urmăresc cariere stabile.

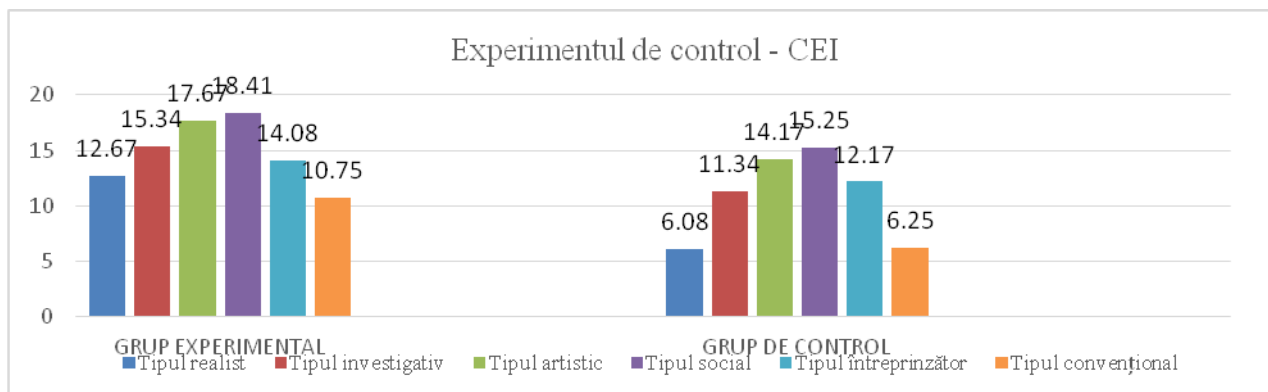
Pentru gradul de congruență, subiecții din grupul experimental prezintă valoarea medie egală cu 5,08, iar cei din grupul de control, o valoare medie egală cu 3,84. Prin utilizarea testului



U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 98,5$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 201,5$ ,  $U = 123,5$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative, pentru gradul de congruență. Concordanța, compatibilitatea existentă între profilul intereselor și profilul ocupațiilor preferate este mai mare (accentuată) la subiecții grupului experimental comparativ cu cei din grupul de control.

Adolescenții grupului experimental își cunosc bine profilul intereselor, dar și al calităților personale, cunosc abilitățile necesare ocupației preferate și realizează alegeri concordante cu profilul personalității, urmăresc realizarea vocației, prezintă o imagine bună despre sine, o stimă de sine crescută, iau decizii raționale în interes propriu, gândesc pozitiv și au încredere în forțele lor, își propun scopuri pe termen lung și realiste, realizabile.

În urma aplicării chestionarului CEI în experimentul de control, am obținut următoarele rezultate:



**Fig. nr. 4.** Experimentul de control – CEI: rezultate grup experimental/grup de control

Pentru tipul realist, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 12,67, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 6,08. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 81,5$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 218,5$ ,  $U = 140,5$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese realist. Astfel, adolescenții grupului experimental prezintă interese de tip realist mai dezvoltate decât cei din grupul de control.

Pentru tipul investigativ, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 15,34, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 11,34. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 102,5$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 197,5$ ,  $U = 119,5$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese investigativ. Adolescenții grupului experimental prezintă interese de tip investigativ mai dezvoltate decât cei din grupul de control.



Pentru tipul artistic, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 17,67, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 14,17. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 102$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 198$ ,  $U = 120$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative, pentru tipul de interese artistic. Și aici adolescenții grupului experimental prezintă interese de tip artistic mai dezvoltate decât cei din grupul de control.

Pentru tipul social, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 18,41, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 15,25. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 99,5$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 200,5$ ,  $U = 122,5$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese social. Astfel, adolescenții grupului experimental prezintă interese de tip social mai dezvoltate decât cei din grupul de control.

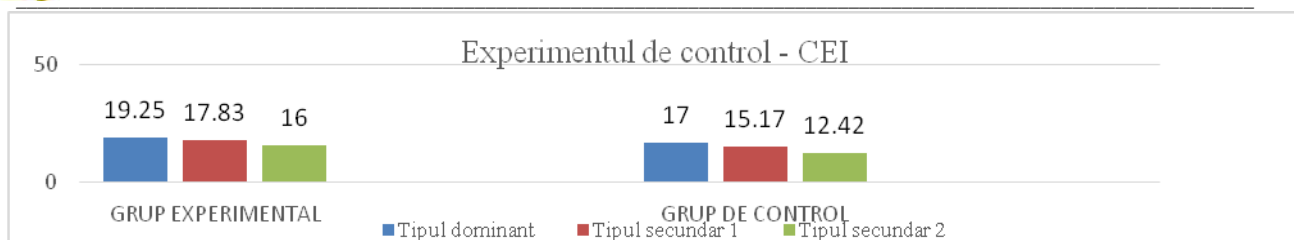
Pentru tipul întreprinzător, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 14,08, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 12,17. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 139$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 161$ ,  $U = 83$ ,  $p > 0,05$ , nu sunt diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese întreprinzător.

Pentru tipul convențional, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 10,75, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 6,25. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 104,5$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 195,5$ ,  $U = 117,5$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese convențional. Astfel, adolescenții grupului experimental prezintă interese de tip convențional mai dezvoltate decât cei din grupul de control.

În concluzie, rezultatele obținute indică faptul că subiecții grupului experimental manifestă pentru tipurile de interese realist, investigativ, artistic, social și convențional interese mai dezvoltate, decât cei din grupul de control. Prin intermediul experimentului formativ am reușit să influențăm pozitiv procesul de dezvoltare a intereselor ocupaționale la subiecții din grupul de control.

Adolescenții grupului experimental își cunosc bine codul personal al intereselor, competențele de care dispun, au o gândire pozitivă și încredere în forțele lor, își stabilesc bine scopurile și prioritatea acestora.

Prezentăm rezultatele, la chestionarului CEI, pentru tipul de interese dominant, tipul de interese secundar 1 și tipul de interese secundar 2.



**Fig. nr. 5.** Experimentul de control – CEI: rezultate grup experimental/grup de control

În experimentul de control la chestionarului CEI am obținut următoarele rezultate:

Pentru tipul dominant, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 19,25, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 17. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 95,5$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 204,5$ ,  $U = 126,5$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese dominant. Rezultatele mari obținute de subiecții grupului experimental la tipul dominant demonstrează faptul că, aceștia prezintă interese dominante mai dezvoltate decât cei din grupul de control.

Pentru tipul secundar 1, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 17,83, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 15,17. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 93$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 207$ ,  $U = 129$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative, pentru tipul de interese secundar 1. Și aici, subiecții grupului experimental prezintă interese secundare 1 (a doua literă a codului) mai dezvoltate decât cei din grupul de control.

Pentru tipul secundar 2, subiecții din grupul experimental prezintă o valoare medie de 16, iar cei din grupul de control, o valoare medie de 12,42. Utilizând testul U Mann-Whitney am constatat că pentru grupul experimental  $\sum R = 97$ , iar pentru grupul de control  $\sum R = 203$ ,  $U = 125$ ,  $p < 0,05$ , diferențe statistic semnificative pentru tipul de interese secundar 1. Subiecții grupului experimental manifestă interese secundare 2 (a treia literă a codului) mai dezvoltate decât cei din grupul de control.

Deci, rezultatele obținute indică faptul că subiecții grupului experimental manifestă pentru tipurile de interese dominant, secundar 1 și secundar 2, interese mai dezvoltate, decât subiecții grupul de control.

Adolescenții grupului experimental manifestă cunoaștere a codului personal al intereselor, cunosc abilitățile personale, reușesc analiza S.W.O.T., au scopuri bine definite și pot lua decizii raționale.



Compararea rezultatele obținute de grupul experimental în experimentul de constatare și cel de control indică faptul că subiecții grupului experimental manifestă interese mai dezvoltate pentru toate tipurile de interese, după implementarea programului de intervenție. Au fost obținute diferențe statistic semnificative în toate comparațiile realizate prin folosirea testului Wilcoxon la rezultatele obținute prin ambele chestionare administrate.

**Tabelul 1.** Rezultatele grup experimental: experimentul de constatare /experimentul de control

Tehnica	Scale	$\sum R^+$	$\sum R^-$	Wilcoxon	P
<b>SDS A</b>	Tip realist	78	0	0	0,01
	Tip investigativ	78	0	0	0,01
	Tip artistic	78	0	0	0,01
	Tip social	78	0	0	0,01
	Tip întreprinzător	78	0	0	0,01
	Tip convențional	78	0	0	0,01
<b>SDS C</b>	Tip dominant	78	0	0	0,01
	Tip secundar 1	78	0	0	0,01
	Tip secundar 2	78	0	0	0,01
	Grad de consistență	6	0	0	0,01
	Grad de diferențiere	78	0	0	0,01
	Grad de congruență	55	0	0	0,01
<b>CEI A</b>	Tip realist	66	0	0	0,01
	Tip investigativ	78	0	0	0,01
	Tip artistic	66	0	0	0,01
	Tip social	78	0	0	0,01
	Tip întreprinzător	78	0	0	0,01
	Tip convențional	78	0	0	0,01
<b>CEI C</b>	Tip dominat	66	0	0	0,01
	Tip secundar 1	78	0	0	0,01
	Tip secundar 2	78	0	0	0,01

Compararea rezultatelor obținute de grupul de control în experimentul de constatare și în experimentul de control.

**Tabelul 2.** Rezultatele grup control: experimentul de constatare / experimentul de control

Tehnica	Scale	Experimentul de constatare $\sum R$	Experimentul de control $\sum R$	Wilcoxon	P
<b>SDS A</b>	Tip realist	46	32	32	0,05
	Tip investigativ	45	19	19	0,05
	Tip artistic	55	23	23	0,05
	Tip social	63,5	2,5	2,5	Nu sunt d.s.s.
	Tip întreprinzător	75,5	2,5	2,5	Nu sunt d.s.s.
	Tip convențional	38	28	28	0,05
<b>SDS C</b>	Tip dominant	76	2	2	Nu sunt d.s.s.
	Tip secundar 1	75,5	2,5	2,5	Nu sunt d.s.s.
	Tip secundar 2	54	12	12	Nu sunt d.s.s.
	Grad de consistență	1	0	0	Nu sunt d.s.s.
	Grad de diferențiere	30,5	5,5	5,5	Nu sunt d.s.s.



	Grad de congruență	75	2	2	Nu sunt d.s.s.
<b>CEI A</b>	Tip realist	22	33	22	0,05
	Tip investigativ	31,5	13,5	13,5	Nu sunt d.s.s.
	Tip artistic	47	19	19	0,05
	Tip social	36	30	30	0,05
	Tip întreprinzător	50	5	5	Nu sunt d.s.s.
	Tip convențional	27,5	38,5	27,5	0,05
<b>CEI C</b>	Tip dominant	38,5	16,5	16,5	0,05
	Tip secundar 1	48	30	30	0,05
	Tip secundar 2	34	11	11	Nu sunt d.s.s.

În acest caz constatăm la unele scale diferențe statistic semnificative iar în alte cazuri lipsa diferențelor statistic semnificative în rezultatele grupului de control în experimentul de constatare și cel de control. Creșterea rezultatelor la unele scale de la experimentul de constatare la cel de control se datorează, în viziunea noastră, influențelor din partea procesului instructiv-educativ. Subiecții care au fost selectați pentru grupul de control în timpul desfășurării experimentelor formative nu au fost izolați, excluși din procesul de instruire. Ei își continuă studiile la ore, în cadrul practicii pedagogice ceea ce a determinat progresul în rezultate. În același timp menționăm faptul că comparațiile prezentate de noi în experimentul de control între rezultatele obținute de subiecții din grupul experimental diferă statistic semnificativ la toate scalele, la toate tipurile de interese de rezultatele subiecților din grupul de control. Acest fapt ne permite să concluzionăm că experimentele formative, intervențiile psihologice organizate și realizate cu elevii din grupul experimental au determinat modificarea, schimbarea, dezvoltarea intereselor ocupaționale mult peste nivelul rezultatelor obținute de adolescenții din grupul de control. Programul formativ ce a cuprins programul de intervenție și practica pedagogică pe care elevii din grupul experimental l-au urmat, a condus la dezvoltarea intereselor adolescenților pentru toate tipurile: realist, investigative, artistic, social, întreprinzător și conventional, dar în special a tipurilor dominant, secundar 1 și secundar 2.

### **Bibliografie**

1. Albu M. Construirea și utilizarea testelor psihologice. Cluj-Napoca: Clusium, 1998.
2. Albu M. Metode și instrumente de evaluare în psihologie. Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2000.
3. Albu M. Pitariu H. D. Pot fi măsurate superfactorii modelului Big Five folosind Inventarul Psihologic California? Studii de psihologie, t. 4 (3-4), 2000.
4. Holland J. L. The Self-Directed Search professional manual. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press, 1979.
5. Holland J. L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.
6. Holland J. L., Fritzsche B. A., Powell A. B. SDS Self-Directed Search. Ghid profesional de utilizare., trad. și adapt. de Pitariu, H., Iliescu, D., Vercellino, D., București: O S România, 2009.





## VALIDAREA UNUI MODEL MOTIVAȚIONAL AL ABANDONULUI ȘCOLAR PE POPULAȚIA ROMÂNEASCĂ VALIDATION OF A MOTIVATIONAL MODEL OF DROPOUT ON ROMANIAN STUDENTS

CZU 37(498)

*Loredana Mihăileasa*, drd. la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației  
Universitatea "Alexandru Ioan Cuza", Iași

### Summary

Considering the intention to validate a motivational model of dropout on Romanian students and undergraduate students, the model proposed by Hardre & Reeve [4] was the starting point for this study. Therefore, using structural equation model (SEM), the most part of hypothesis proposed by Hardre & Reeve were confirmed on Romanian population. Thus, the students with high perception on teacher autonomy support obtained higher score to self-determination motivation and perceived competence, and the high level of motivation lead to a low intention to dropout. In addition, perceived competence predicts expectance school performance, which in turn predicts the intention of dropout.

**Keywords:** dropout, self-determination motivation, motivational model, SEM

### Adnotare

Având în vedere intenția de a valida un model motivațional al abandonului școlar pe populația românească de elevi și studenți, am pornit de la modelul propus de Hardre și Reeve [4]. Prin urmare, utilizând modelul ecuațiilor structurale (SEM), am constatat că cea mai mare parte a ipotezelor propuse de Hardre și Reeve se confirmă și pe populația românească. Astfel, elevii și studenții care percep sprijinul autonomiei acordat de către profesori vor avea un nivel mai ridicat al motivației de auto-determinare și al competenței percepute, iar nivelul crescut al motivației va duce la scăderea intenției de a abandona studiile. De asemenea, competența percepută prezice performanța școlară așteptată, care la rândul ei prezice intenția de a abandona studiile.

**Cuvinte cheie:** abandon, motivație de auto-determinare, model motivațional, SEM

### 1. Cadrul teoretic al cercetării

Motivația reprezintă un factor esențial în persistența și succesul academic al studentului. Experiențele de succes ale studentului motivat, care are o atitudine pozitivă și persistă în sarcinile provocatoare, sunt datorate motivației. Succesul academic presupune necesitatea studentului de a-și regla motivația, comportamentul și cogniția [5].

Deși rata abandonului este determinată de mulți factori, o orientare motivațională a învățării are un impact puternic asupra persistenței și a succesului academic. Chiar dacă elevii au note și rezultate la teste adecvate, aspectele motivaționale și atitudinale pot contribui la imposibilitatea obținerii unei diplome de absolvire a studiilor [5].

Hardre și Reeve [4] au propus un model motivațional al abandonului școlar. Pornind de la modelul propus de Vallerand și colaboratorii săi [12], cercetătorii menționați, au introdus în modelul lor, efectul performanței școlare asupra intenției de abandon a elevilor. Introducând performanța școlară în modelul lor ca și predictor al abandonului școlar, cercetătorii au





beneficiat de lucrări anterioare care au arătat că percepția auto-determinării și a competenței prezic performanța școlară [12,9].

Potrivit lui Hardre și Reeve [4], elevii devin mai angajați în sarcinile școlare atunci când activitățile instrucționale sunt interesante, relevante pentru existența lor, și dacă le pun în evidență competența. Astfel, percepțiile cu privire la auto-determinare și competență, constituie resursele pentru motivația internalistă a studenților care determină persistența în sarcinile școlare. Un rol important în perceperea competenței și a auto-determinării îl joacă sprijinul oferit de profesori în dezvoltarea autonomiei [8].

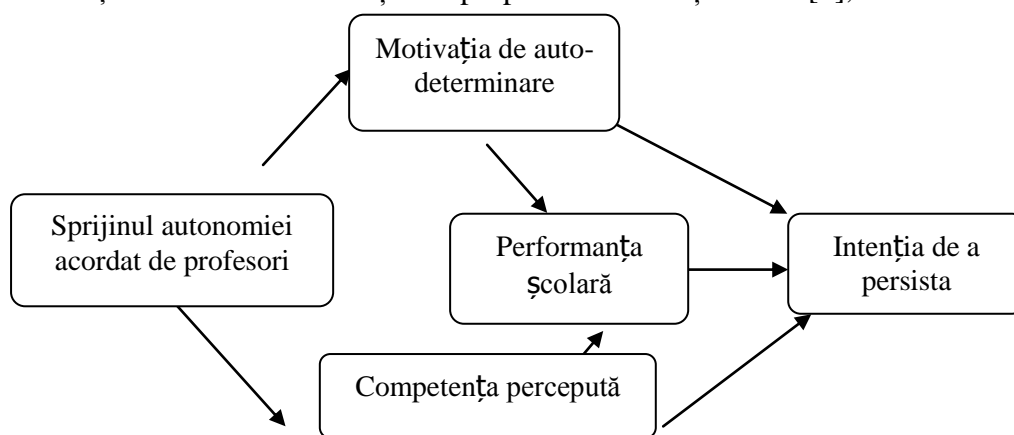
Există abordări umaniste ale motivației care pun accentul pe dezvoltarea unei relații puternice student – profesor, precum și a unui climat pozitiv la clasă. Tratatând studentul în primul rând ca pe o persoană și apoi ca pe un student, profesorii pot furniza recompense pozitive necondiționate studenților. Asigurând un climat pozitiv la clasă, este de așteptat ca studenții să învețe și să creadă că pot învăța. În plus, dacă profesorii văd experiențele de învățare din punctul de vedere al studenților, aceștia din urmă vor avea de câștigat prin creșterea auto-înțelegerii și încrederii în sine [5].

Hardre & Reeve [4] au concluzionat că dropoutul nu reprezintă doar o problemă legată de realizare, ci una legată de motivație. Aceștia recunosc importanța unor constructe motivaționale suplimentare, nu numai cele legate de motivația de auto-determinare, competența percepută, motivația intrinsecă, instrumentală, internalistă.

## Demers empiric

### 1.1. Obiectivele și ipotezele studiului

În această parte a studiului intenționăm să replicăm pe populația românească modelul motivațional al abandonului școlar propus de Hardre și Reeve [4], model detaliat anterior.



**Fig. 1** Modelul motivațional propus pentru a explica intenția de abandon școlar a elevilor din mediul rural (Sursa: Hardre & Reeve, 2003)



Astfel, conform celor prezentate în figura 1, cei doi propun ipotezele:

- I. Sprijinul autonomiei de către profesori perceput va prezice indirect intenția de abandon, prin efectul său asupra motivației de auto-determinare și a competenței percepute
- II. Motivația de autodeterminare și competența percepută vor prezice direct intenția de abandon
- III. Motivația de autodeterminare și competența percepută vor prezice direct performanța școlară
- IV. Chiar dacă performanța academică prezice direct intenția de abandon, motivația de autodeterminare și competența percepută vor explica o varianță semnificativă în intenția de abandon școlar.

În cele ce urmează vom încerca să verificăm dacă aceste ipoteze se confirmă și pe populația românească de elevi și studenți.

### **1.2. Lotul investigat**

Cercetarea s-a realizat pe un lot de 455 de elevi și studenți din România. Dintre aceștia, 264 urmează studii liceale, iar 191 studii universitare. Elevii participanți la studiu sunt în clasa a IX-a, înscriși la licee din Târgu Neamț și Suceava, iar dintre studenți cea mai mare parte sunt înscriși la universitățile din Iași (141), restul aparținând de centre universitare din Brașov (29), Cluj (13), Bacău (6) și București (2). În ceea ce privește genul subiecților, 217 sunt de genul masculin și 238 de genul feminin. Vârsta medie a subiecților este 19 ani, fiind cuprinsă între 14 și 30 de ani. Referitor la profilul de studii 303 dintre respondenți urmează un profil real, iar 152 sunt la profil uman.

### **1.3. Procedura**

Setul de chestionare a fost dat spre completare elevilor din clasa a IX-a, atât online (prin Google Forms), cât și sub forma hârtie – creion. Studenții au completat on-line, prin intermediul unui formular Google. Chestionarele au fost completate în perioada octombrie 2016 – ianuarie 2017, elevii fiind asigurați de confidențialitatea răspunsurilor. La finalul acestora este o secțiune care vizează aspectele socio-demografice: genul, vârsta, anul de studii, profilul studiilor, forma de învățământ.

### **1.4. Instrumente utilizate**

#### *a. Sprijinul autonomiei perceput acordat de profesori*

Pentru evaluarea sprijinului oferit de către profesori am utilizat scala propusă de Hardre & Reeve (2003), scală care conține 8 itemi preluați din *Learning Climate Questionnaire (LCQ)*, [13]. Chestionarul analizează climatul de învățare raportat la sprijinul oferit elevilor



de către profesori/ instructori. Coeficientul de consistență internă obținut în prezentul studiu este  $\alpha=.883$ .

b. *Motivația de auto-determinare*

Pentru testarea motivației de auto-determinare am utilizat Academic Self Regulation Questionnaire adaptat de Hradre și Reeve [4]. Chestionarul începe cu afirmația: "Motivul pentru care merg la școală este...", urmată de afirmații care reprezintă diferite motive pentru care elevii merg la școală reprezentate printr-o scală Lickert de 7 trepte. Trei itemi evaluează *motivația extrinsecă*, trei itemi vizează *reglarea identificată*, patru itemi – *lipsa motivației de auto-determinare*. În plus, am adăugat un factor propus de Hardre & Reeve [4] – *valoarea percepută a educației* – care conține trei itemi ("Valorizez activitățile și munca legate de școală", "Este foarte clar pentru mine cât de valoros și de folositor, pentru cariera mea, este ceea ce învăț la școală", "Cele mai multe informații pe care le învăț la școală sunt foarte valoroase"). Pentru acest instrument am obținut un coeficient de consistență internă  $\alpha=.739$ .

c. *Competența percepută*

Pentru a evalua competența percepută am utilizat Activity Feelings States Scale [14]. Este o scală de tip Lickert în 7 trepte care face referire la modul în care se simte elevul/ studentul atunci când este implicat în activitățile și sarcinile legate de școală. În cercetarea noastră ne interesează *competența percepută*, factor care conține trei itemi, iar coeficientul de consistență internă  $\alpha=.820$ .

d. *Performanța școlară anticipată*

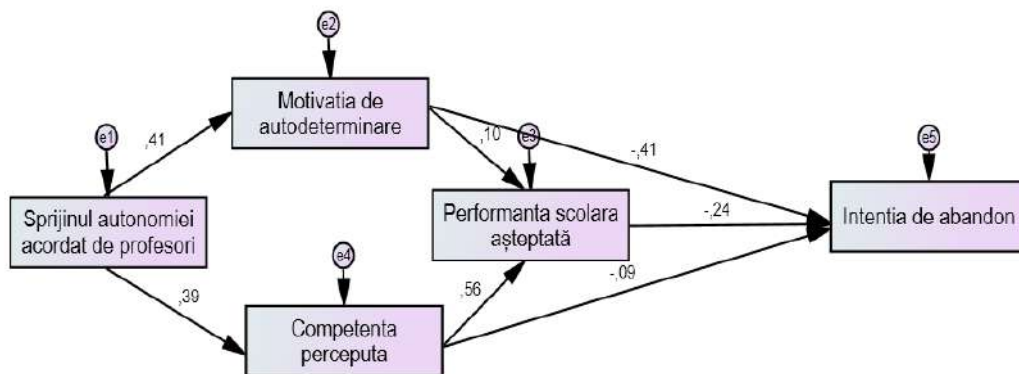
Această scală este preluată din studiul realizat de Hardre și Reeve [4] și conține trei itemi: "În termeni de performanță școlară, mă aștept să mă descurc bine.", "În termeni de performanță școlară, mă aștept să mă descurc mai bine decât colegii mei." și "Așteptările mele cu privire la succesul în carieră sunt foarte ridicate." Pentru scala care evaluează *performanța școlară așteptată*, coeficientul de consistență internă este  $\alpha=.738$ .

e. *Intenția de a persista versus abandona studiile*

Acest instrument conține 3 itemi preluați din studiul lui Hardre & Reeve [4]: "Uneori am în vedere să abandonez școala", "Intenționez să abandonez școala", "Uneori mă simt nesigur(ă) cu privire la continuarea studiilor, an după an". În plus am adăugat un item inversat: "Indiferent de obstacole, voi finaliza studiile". Astfel, coeficientul de consistență internă obținut este  $\alpha=.807$ .

## 1.5. Rezultate

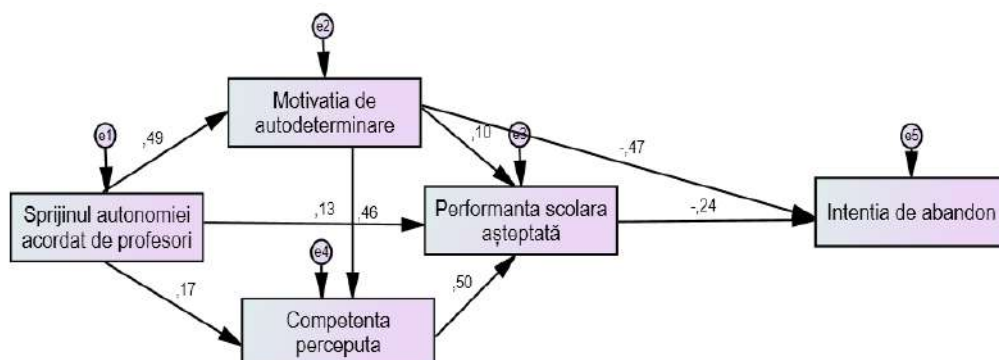
Pentru a verifica validitatea modelului preluat din studiul lui Hadre și Reeve, am utilizat Modelul ecuațiilor Structurale, prin intermediul programului IBM SPSS AMOS 20. Astfel, pentru modelul inițial, indicii de potrivire au fost sub limita minimă acceptată ( $\chi^2 = 102,546$ ,  $d=3$ ,  $p<0.000$ , root mean square error of approximation (RMSEA) = 0.270 (intervalul: .227 - .316)), goodness of fit index (GFI) =.923, adjusted goodness of fit index (AGFI) =.616, obținând, prin urmare, un model slab, reprezentat în figura ce urmează.



**Fig.**

2 Modelul motivațional propus de Hardre și Reeve (2003) verificat pe populația românească de elevi și studenți

În urma analizei indicilor de potrivire, și ținând cont de indicii de modificare sugerați, am obținut un model puternic ( $\chi^2 = 2.770$ ,  $d=2$ ,  $p= .250$ , root mean square error of approximation - RMSEA=0.029 (intervalul: .000 - .102)), goodness of fit index (GFI) =.998, adjusted goodness of fit index (AGFI) =.982, model reprezentat ulterior, în figura 3.



**Fig. 3** Modelul motivațional valid rezultat pe populația românească de elevi și studenți



În tabelul nr. 1 sunt expuse datele comparative cu privire la modelul inițial testat și modelul rezultat, date care arată că cel de-al doilea model este mai puternic și valid. Se observă că, în cazul celui de-al doilea model, indicii de potrivire sunt peste pragul minim acceptat (>.90), fiind îndreptățiți să luăm în considerare cel de-al doilea model.

**Tabelul 1.** Indicii de potrivire pentru modelele motivaționale verificate

	<b>Model inițial</b>	<b>Model final</b>
$\chi^2$	106.219	2.770
CFI	.863	.999
RMSEA	.270	.029
NFI	.861	.996
RFI	.535	.981
IFI	.864	.999
TCI	.543	.995

În urma analizei modelului ecuațiilor structurale, în cele ce urmează vom evidenția interpretarea datelor și verificarea ipotezelor.

Referitor la ipoteza 1, se observă că *sprijinul autonomiei acordat de profesori prezice indirect intenția de a abandona studiile*, prin efectul său asupra *motivației de autodeterminare* ( $\beta = 0.494, p < 0.000$ ) și asupra *competenței percepute* ( $\beta = 0.165, p < 0.000$ ). Astfel, ipoteza este confirmată.

Observăm că ipoteza 2 potrivit căreia *motivația de autodeterminare și competența percepută prezic în mod direct intenția de a abandona studiile se confirmă parțial*. Astfel, am obținut o relație directă semnificativă între *motivația de autodeterminare și intenția de a abandona studiile* ( $\beta = -0.465, p < 0.000$ ). Efectul *competenței percepute asupra intenției de a abandona studiile* este nesemnificativ ( $\beta = -0.074, p = 0.144$ ), din acest motiv, în cel de-al doilea model a fost eliminată această relație (vezi figura 3).

Ipoteza 3 se confirmă și în studiul de față, în sensul că *motivația de auto-determinare prezice direct performanța școlară așteptată* ( $\beta = 0.456, p < 0.027$ ) și există un efect direct semnificativ al *competenței percepute asupra performanței școlare așteptate* ( $\beta = 0.498, p < 0.000$ ).



De asemenea, putem constata că și cea de-a patra ipoteză este confirmată pe populația românească, întrucât există un efect direct semnificativ al *performanței academice* asupra *intenției de a abandona studiile* ( $\beta = - 0.242, p < 0.000$ ).

Comparativ cu modelul inițial, în cadrul acestuia din urmă, există două relații suplimentare între variabile. Am identificat, așadar, o relație directă semnificativă între *motivația de autodeterminare* și *competența percepută* ( $\beta = 0.456, p < 0.000$ ), precum și o relație directă și semnificativă între *performanța școlară așteptată* și *sprijinul autonomiei acordat de către profesori* ( $\beta = 0.126, p < 0.003$ ).

### **Discuții și concluzii**

Cea mai mare parte a ipotezelor formulate de Hardre și Reeve [4] în modelul motivațional se confirmă și pe populația românească. Astfel, elevii și studenții care percep sprijinul autonomiei acordat de către profesori vor avea un nivel mai ridicat al motivației de autodeterminare și al competenței percepute, iar nivelul crescut al motivației va duce la scăderea intenției de a abandona studiile. De asemenea, competența percepută prezice performanța școlară așteptată, care la rândul ei prezice intenția de a abandona studiile.

Vallerand și Bissonnette [11] au realizat o cercetare, prin intermediul căreia au aplicat o serie de instrumente care măsoară motivația intrinsecă, patru stiluri de motivație extrinsecă (reglarea externă, introiecția, identificarea și integrarea), precum și lipsa de motivație față de activitățile economice, pe un grup de 1042 de elevi în primul an de liceu. La sfârșitul semestrului, au fost identificați elevii care au persistat în continuarea studiilor și cei care au renunțat la studii. Rezultatele arată că cei care au persistat în continuarea studiilor au raportat la începutul semestrului un grad mai ridicat al motivației intrinseci, al identificării și al integrării, precum și un nivel mai scăzut al lipsei motivației față de activitățile academice, comparativ cu elevii care au abandonat studiile. Au fost identificate și diferențe de gen, în sensul că elevele sunt motivate intrinsec mai mult comparativ cu elevii de gen masculin [11].

Lavigne, Vallerand, și Miquelon [6] au propus un model motivațional al persistenței în științele educației, prin care au presupus că sprijinirea autonomiei elevilor de către profesorii de științe, influențează pozitiv auto-percepția elevilor cu privire la autonomia și competența lor. Aceste percepții au, la rândul lor, un impact pozitiv asupra motivației de auto-determinare, care contribuie la intenția elevilor de a continua studiile și de a urma o carieră în domeniul științelor.

Atunci când elevii au profesori care le sprijină *autonomia* [4], aceștia raportează un nivel crescut al *motivației de auto-determinare* [1,12], dar și al *competenței* [10]. Există studii care argumentează faptul că *motivația de auto-determinare* și *competența percepută* prezic





performanța școlară [3,7]. Percepțiile cu privire la auto-determinare și competență, constituie resursele pentru motivația internalistă a studenților care determină *persistența* în sarcinile școlare [4].

Așadar, rezultatele obținute sunt confirmate și de studiile care au vizat studierea legăturii dintre factorii motivaționali, suportul social (acordat de profesori, părinți) și abandonul școlar. Un rol important în perceperea *competenței* și a *auto-determinării* îl joacă *sprijinul oferit de profesori în dezvoltarea autonomiei*. Astfel, mediul care sprijină nevoia elevilor pentru competență și auto-determinare constituie un mediu care sprijină *autonomia* elevilor [8].

### **Bibliografie:**

1. Deci, E. L. Intrinsic Motivation. New York : Plenum Press, 1975
2. Deci, E. & Ryan, R. The Support of Autonomy and the Control of Behaviour. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 53, 1024-1037
3. Fortier, M., Vallerand, R. J., Guay, F. Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model, Contemporary Educational Psychology, 1995, 20, 257-274
4. Hardre, P. L., & Reeve, J. A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. Journal of Educational Psychology, 2003, 95, 347-356. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.347
5. Hudy, G. An Analysis of Motivational Factors Related to Academic Success and Persistence for University Students. A Dissertation Submitted to the School of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirement for the degree Doctor of Education, Indiana University of Pennsylvania, 2006
6. Lavigne, L., Vallerand, J. A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. European Journal of Psychology of Education, 2007, XXII (3), 351-369
7. Mihăileasa, L. Psychometric Relationship Between Predictor Variables of Dropout, In Boldea, I. (Ed.). Discourse as a Form of Multiculturalism in Literature and Communication, Tîrgu Mureș: ArhipelagXXI Press, 2016. ISBN: 978-606-8624-21-1
8. Mihăileasa, L. Predictive Models of School Dropout, In Boldea, I., Sigmirean, C. (Eds.). Multicultural Representations. Literature and Discourse as Forms of Dialogue, Tîrgu Mureș: ArhipelagXXI Press, 2015. ISBN: 978-606-8624-16-7
9. Miserandino, M. Children Who Do Well in School: Individual Differences in Perceived Competence and Autonomy in Above-Average Children, Journal of Educational Psychology, 1996, 88: 2, 203-214





10. Ryan, R. M., Grolnick, W. S. Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessments of Individual Differences in children's Perceptions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 50:3, 550-558
11. Vallerand, R., Bissonnette, R. Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Style as Predictors of Behavior: A Prospective Study, *Journal of Personality*, 1992, 60:3
12. Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 72, 1161-1176. doi: 10.1037/0022-3514.72.5.1161
13. <http://www.learningandthinking.co.uk/Learning%20Climate%20Questionnaire.pdf>
14. [http://www.google.ro/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fjohnmarshallreeve.org%2Fyahoo\\_site\\_admin1%2Fassets%2Fdocs%2FAFS\\_scale.108213241.doc&ei=n9\\_5U8naOsjW0QX8uIDgDg&usg=AFQjCNFm6i\\_6XhbFUOf5tovkS9Tc0EG8NQ&bvm=bv.73612305,d.bGQ](http://www.google.ro/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fjohnmarshallreeve.org%2Fyahoo_site_admin1%2Fassets%2Fdocs%2FAFS_scale.108213241.doc&ei=n9_5U8naOsjW0QX8uIDgDg&usg=AFQjCNFm6i_6XhbFUOf5tovkS9Tc0EG8NQ&bvm=bv.73612305,d.bGQ)



## MECANISMELE DE COPING LA STUDENȚII CU ANXIETATE

### COPING MECHANISMS IN STUDENTS WITH ANXIETY

CZU 159.923

*Racu Igor*, doctor habilitat, prof. universitar,

*Cașcaval Ion*, licențiat în psihopedagogie

#### Summary

The article presents the results of a theoretical experimental study in which was studied the problem of coping mechanisms in students with anxiety. The research was conducted on a number of 149 students. The experimental results prove the following differences: in the level of development of anxiety in boys and girls; in coping mechanisms in boys and girls; in coping mechanisms in students from different faculties; in coping mechanisms in students with high and low anxiety level etc.

**Key words:** anxiety, coping, students, coping mechanisms.

#### Adnotare

În articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretico experimental în care a fost studiată problema mecanismelor de coping la studenții cu anxietate. Cercetarea a fost realizată pe un număr de 149 de studenți. Rezultatele experimentale obținute elucidează diferențele: în nivelul de dezvoltare a anxietății la băieți și fete; în mecanismele de coping la băieți și fete; în mecanismele de coping la studenți de la diferite facultăți; în mecanismele de coping la studenți cu anxietate înaltă și scăzută ș.a.

**Cuvinte cheie:** anxietate, coping, studenți, mecanisme de coping.

În perioada actuală anxietatea reprezintă una dintre cele mai abordate teme de către psihiatri, psihologi, neurologi, filozofi, sociologi, psihoterapeuți. Printre numeroșii cercetători ce s-au consacrat studierii anxietății putem menționa A. Freud, A. Adler, C. G. Jung, K. Horney, A. Ellis, A. Beck, S. Freud, P. Janet, D. W. Winnicott, F. Rieman, S. Pavilanis, R. Cattell, V. Frankl, C. Rogers, O. Fenichel, E. Fromm, G. Andrews, M. Creamer, R. Crino, C. Hunt, L. Lampe, A. Page și mulți alții. Iar printre cercetătorii români și moldoveni putem enumera pe Iu. Racu, I. Racu, I. Dafinoiu, I. Holdevici, A. Drăghici, M. Făină, A. Crivoi, U. Șchiopu, A. Bălan, M. Grigoroiu, M. I. Mihaela, P. Popescu-Neveanu și alții.

Interesul față de mecanismele de coping este în creștere, un număr mare de cercetări au fost realizate de către R. S. Lazarus, S. Folkman, B. A. Balgiu, M. Shirazi, Ș. Ionescu, M. M. Jacquet, C. Lhote, B.C. Long, C.J. Haney, O. Stamatin, L. Ciobanu și alții.

**Scopul cercetării** constă în evidențierea mecanismelor de coping și specificul acestora la studenții cu anxietate.

#### **Ipotezele cercetării:**

1. Există diferențe statistic semnificative dintre nivelul de anxietate la fete și nivelul de anxietate la băieți;



2. Există diferențe statistice semnificative dintre mecanismele de coping utilizate de către băieți și fete;
3. Studenții de la facultatea de arte plastice și design tind să recurgă mai mult la copingul activ și stilul adaptativ, în comparație cu studenții de la facultatea de psihologie și psihopedagogie specială.
4. Există corelație dintre mecanismele de coping și anxietate;
5. Există diferențe statistice semnificative dintre mecanismele de coping utilizate de către studenții cu anxietatea înaltă și cei cu anxietate scăzută;
6. Persoanele cu un nivel înalt de anxietate utilizează stilul defensiv de distorsionare a imaginii.

**Bazele conceptuale ale lucrării** le-au constituit următoarele concepții psihologice:

- a) Teoriile referitoare la anxietate (I. Holdevici, R. May, R. Cattell, Ch. Spielberger, M. Creamer).
- b) Teoriile referitoare la mecanismele de coping și de apărare (R.S. Lazarus, S. Folkman, S. Freud, A. Freud, O. Fenichel, Ș. Ionescu).

**Eșantionul cercetării** este constituit din 149 de studenți, dintre care 117 fete și 32 de băieți.

• **Metodele de investigație:**

- Scala de coping COPE (Carver și colaboratorii, 1989);
- Chestionar R.S. (Reacție la stres);
- Chestionarul DSQ-60 (Crasovan și Maricutoiu);
- Scala de anxietatea Spielberger (STAI – State Trait Anxiety Inventory);
- Scala de anxietate Cattell.

• **Statistice**

- testul „t-student”;
- metoda calculării coeficientului de corelație „Bravais – Pearson”.

1. **Chestionarul COPE** a fost elaborat de Carver și colaboratorii săi în 1989. Chestionarul identifică 14 mecanisme de coping. Este constituit din 53 de întrebări, unde răspunsul este ales pe o scală de la 1 la 4, cifra 1 înseamnă - nu fac acest lucru, 2 – rareori fac acest lucru, 3 – uneori fac acest lucru, 4 – deseori fac acest lucru. Cotarea se realizează prin însumarea scorului de la fiecare cei câte 4 itemi ce corespund fiecăruia din cele 14



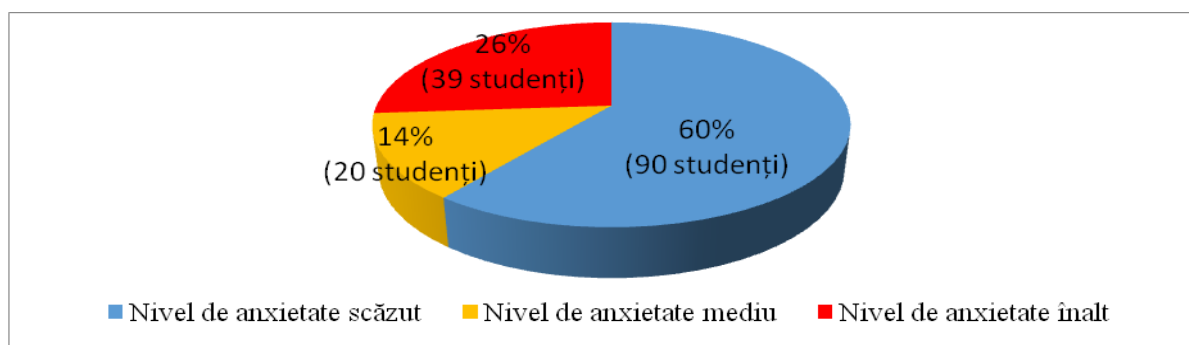
mecanisme de coping. Cele 14 mecanisme de coping sunt: 1) coping activ, 2) planificarea, 3) acceptarea, 4) negarea, 5) eliminarea activităților concurente, 6) reținerea de la acțiune, 7) căutarea suportului social-instrumental, 8) descărcarea emoțională, 9) pasivitatea comportamentală, 10) căutarea suportului social-emoțional, 11) reinterpretarea pozitivă, 12) orientarea spre religie, 13) recurgerea la alcool/medicamente, 14) pasivitate mentală.

2. **Chestionar R.S. (Reacție la stres)** prezintă o serie de strategii /tactici de depășire a situațiilor stresante pe care le evaluează în funcție de frecvența cu care sunt utilizate de către subiect. Chestionarul este constituit din 48 de întrebări, subiectul alege răspunsul pe o scală de la 1 la 6, unde 6 înseamnă foarte frecvent, 5- frecven, 4- uneori da, 3- uneori nu, 2- rar, 1- niciodată. Chestionarul identifică 8 stiluri de abordare și depășire a stresului, acestea fiind: activism, planificare, suport social-instrumental, suport social-emoțional, comportament de compensare, acceptare, negare, re-interpretare pozitivă.
3. **Chestionarul DSQ-60 (Crasovan și Maricutoiu)** a fost elaborat de Thygesen și colaboratorii săi în 2008 și reprezintă varianta prescurtată a chestionarului original realizat de Bond ce cuprindea 81 de itemi. Versiunea DSQ-60 măsoară 30 de mecanisme de apărare din DSM IV, fiecărui mecanism îi revin câte 2 itemi. Chestionarul de asemenea permite și diagnosticarea stilurilor defensive, după modelul trifactorial: stilul distorsionării imaginii, stilul de reglare afectivă și stilul adaptativ.
4. **Scala de anxietatea Spielberger (STAI – Stait Trait Anxiety Inventory)** reprezintă un instrument de măsurare a anxietății stabile și reactive, elaborat de Ch. Spielberger. Scala este constituită din 40 de itemi și este formată de două scale separate: anxietatea stabilă și anxietatea reactivă. Fiecare scală are câte 20 de itemi, iar pentru fiecare item sunt 4 variante de răspuns: 1 - deloc, 2 - puțin, 3 – destul, 4 – foarte mult. Prelucrarea rezultatelor se realizează în baza următoarei formule  $AS = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 35$ , unde în cazul scalei anxietății  $\Sigma 1$  este suma cifrelor bifate de subiect (formularul 1) la întrebările: (3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18); iar  $\Sigma 2$  – suma cifrelor bifate de subiect (formularul 1) la întrebările: (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20). Anxietatea stabilă se calculează după aceeași formulă:  $AS = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 35$  unde  $\Sigma 1$  este suma cifrelor bifate de subiect (formularul 2) la întrebările: (22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40); iar  $\Sigma 2$  – suma cifrelor bifate de subiect (formularul 2) la întrebările: (21, 26, 27, 30, 33, 36, 39).

Interpretarea rezultatelor: pînă la 30 puncte – anxietate scăzută; 31-45 puncte – anxietate moderată, mai sus de 46 puncte – anxietate ridicată.

5. *Scala de anxietate Cattell* a fost elaborată de R. Cattell și este constituită din 40 de itemi. Scala permite obținerea unei note generale de anxietate, de asemenea permite și obținerea unei note la anxietatea voalată (rezultatul itemilor 1-20) și la anxietatea manifestată (rezultatul itemilor 21-40). În cazul cercetării respective am luat nota totală de anxietate, suma punctelor obținute pentru cei 40 de itemi. Potrivit scalei anxietatea generală este datorată tendinței de culpabilitate (O), slăbiciunii eului (C), lipsei de securitate socială (L) sau stimulării excesive a tendințelor care nu pot să se descarce (Q4).

Rezultatele obținute, privind nivelul de manifestare a anxietății la studenții din lotul experimental, sunt prezentate în figura 1.1.



**Fig. nr. 1.1** Distribuția rezultatelor privind nivelul de anxietate la studenții care au fost supuși experimentului

Conform datelor obținute 60% din studenții testați au un nivel de anxietate scăzut. Acești studenți au un grad redus de tensiune și neliniște cu privire la problemele intrapersonale și interpersonale. Sunt caracterizați ca fiind echilibrați emoțional și psihic, fără simptome psihofiziologice. 14% din studenți au un nivel mediu de anxietate ceea ce ne indică faptul că aceștia manifestă anxietate în raport cu anumite situații, cum ar fi vorbirea în public, interacțiunea cu oamenii din jur, în special cu necunoscuții, trăiesc senzații de disconfort și tensiune în momentele în care trebuie să-și manifeste propriile capacități, abilități în raport cu anumite activități. Iar 26% din studenți au un nivel înalt de anxietate, care se manifestă prin simptome psihosomatice. De obicei aceste persoane sunt în majoritatea timpului sub tensiune, neliniște și încordare, având gânduri iraționale. Au o un grad înalt de estimare a unei amenințări iminente sau a unui pericol iminent, real sau imaginar, ceea ce provoacă senzația de insecuritate și îngrijorare. Anxietatea pe care o trăiesc îi împiedică să se bucure deplin de viață, duc un stil de viață inautentic și întâmpină dificultăți de interacțiune socială.

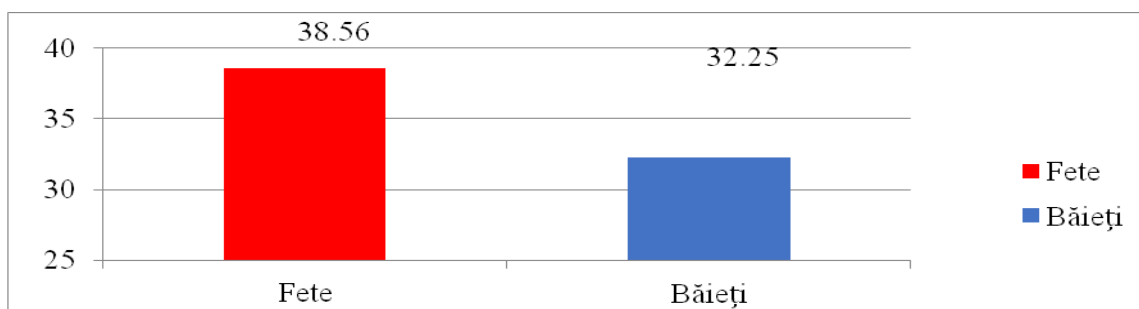


Rezultatele menționate anterior sunt luate în baza scalei de anxietate Cattell, care corelează semnificativ cu rezultatele de la scala anxietății stabile Spielberg (Tabelul 1.1).

Tabelul 1.1. Corelația dintre scala de anxietate Cattell și scala anxietății stabile Spielberg

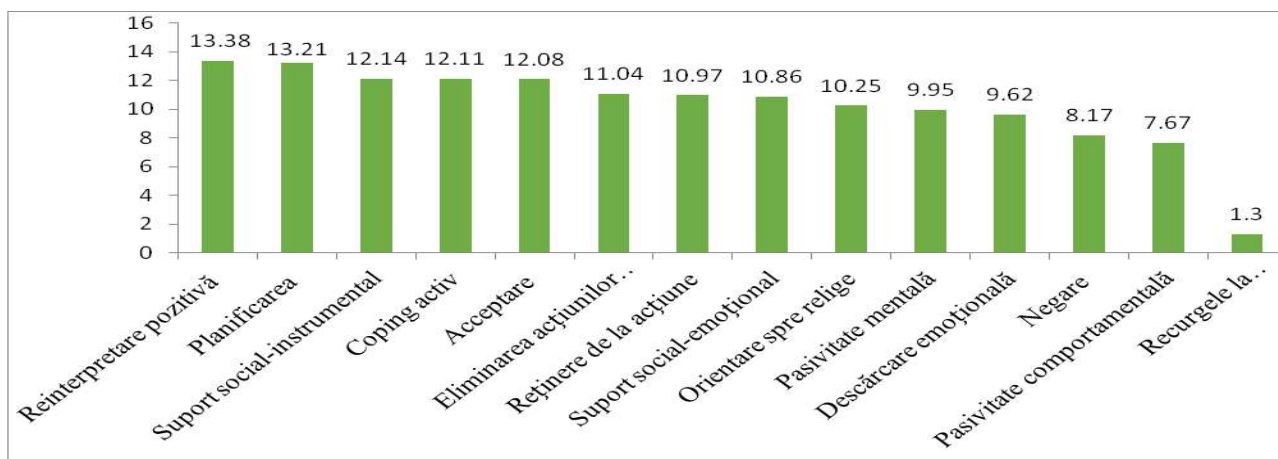
Scalele	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Cattell/ Spielberg	$r=0,808$	$p\leq 0,001$

În continuare ne propunem să examinăm și să comparăm media nivelului de anxietate la băieți și fete (fig. 1.2).



**Fig. nr. 1.2.** Diferențele valorilor medii la variabila „anxietate” pe întreg eșantion de studenți, în funcție de sex (*fete – 117, băieți – 32*)

În cadrul cercetării am fost interesați să identificăm dacă există diferențe statistice semnificative între nivelul de anxietate la băieți și nivelul de anxietate la fete. În urma comparării acestor două loturi, am utilizat metoda parametrică testul *t-student* și am obținut diferențe statistice semnificative la pragul de semnificație  $p=0,05$ . Ipoteza conform căreia există diferențe statistice semnificative dintre nivelul de anxietate la fete și nivelul de anxietate la băieți a fost confirmată.



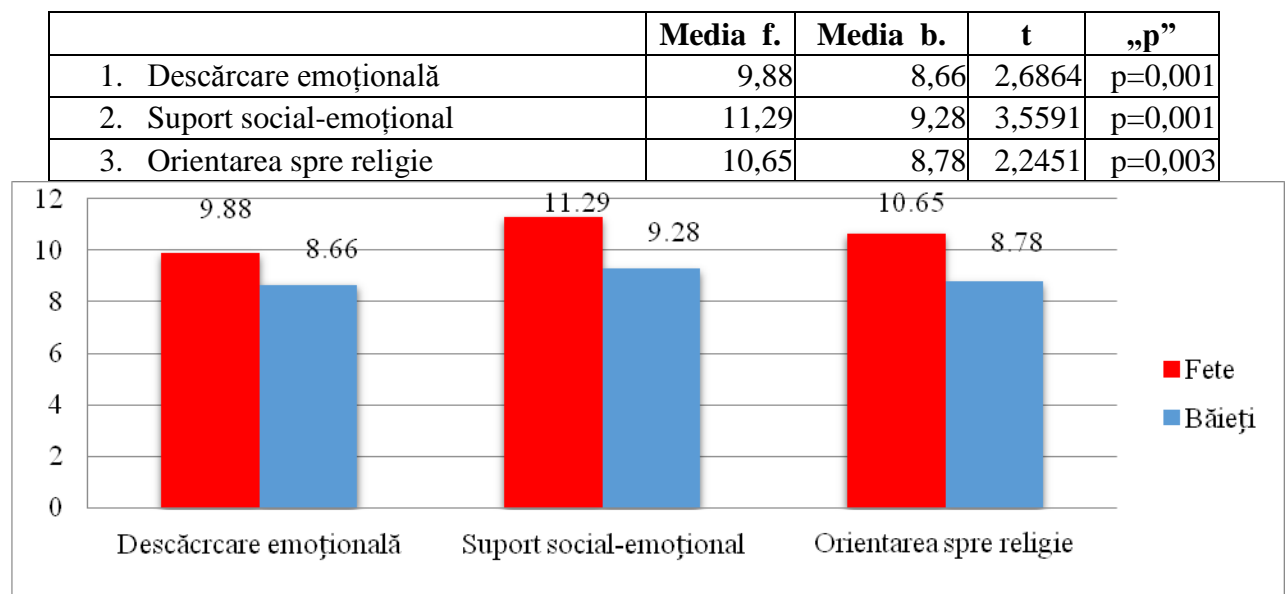
**Fig. nr. 1.3.** Mediile mecanismelor de coping pe întreg eșantionul



Observăm în fig. 1.3 că cea mai înaltă medie (13,38) a fost obținută la mecanismul de coping – reinterpretare pozitivă, ceea ce ne vorbește despre faptul că studenții tind să extragă un beneficiu chiar dintr-o situație indezirabilă sau cu consecințe nefaste; de asemenea acest mecanism are drept scop reducerea distresului și anxietății. Următorul mecanism este planificarea (13,31) ceea ce presupune că studenții își orientează gândirea spre pași și modalități de acțiune pentru rezolvarea problemelor cotidiene sau a celor intrapersonale cu care se confruntă. Al treilea mecanism (12,14) este suportul social-instrumental ce ne indică tendința de a solicita sfaturi, informații, ajutor material necesar în acțiunile de ameliorare a situației. Alături de mecanismul respectiv se poziționează și copingul activ (12,11) care vizează acțiunile concrete ce urmăresc înlăturarea stresului sau ameliorarea efectelor sale.

Acceptarea (12,08) se referă la una dintre cele două situații: acceptarea realității factorului amenințător, în vederea acționării asupra lui și/sau acceptarea faptului că nu se poate face nimic pentru ameliorarea situației. Următorul după medie (11,04) este eliminarea acțiunilor concrete, această strategie vizează distragerea sau evitarea de la problemă, pentru căutarea soluțiilor rezolvării ei. Reținerea de la acțiune (10,98) – măsoară opusul tendințelor impulsive și premature de a acționa chiar dacă situația nu o permite; este o formă de coping activ în sensul focalizării pe stresor, dar în același timp, o strategie pasivă, până în momentul când circumstanțele vor permite acțiunea.

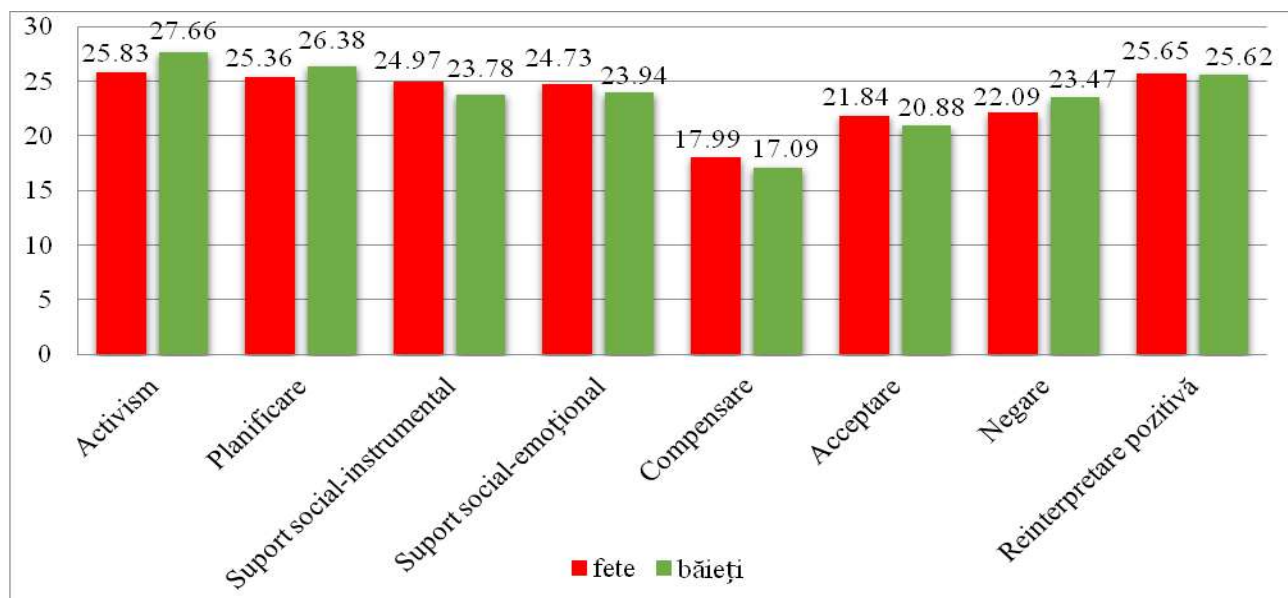
Tabelul 1.2. Diferențele statistice în funcție de gen la mecanismele de coping



**Fig. nr. 1.4.** Valorile medii în funcție de gen la scalele „descărcare emoțională”; „suport social-emoțional”; „orientarea spre religie”, în funcție de gen

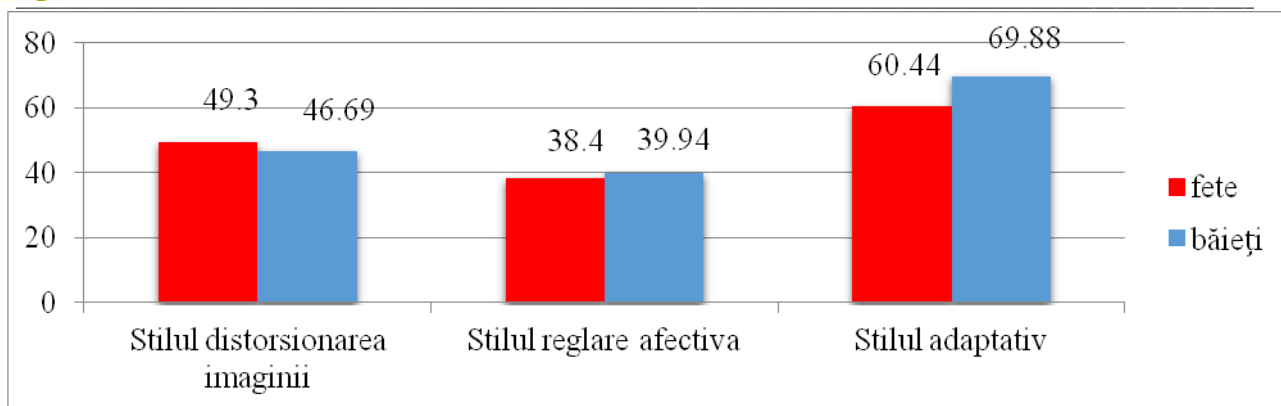


După cum putem vedea în tabelul 1.2 și fig. 1.4 diferențe statistic semnificative au fost constatate la trei mecanismele de coping, în funcție de gen. Am obținut diferențe statistic semnificative între fete și băieți la strategia de descărcare emoțională,  $p=0,01$ . Acest rezultat ne indică faptul că exprimarea afectelor și emoțiilor negative este metoda prin care fetele își reduc tensiunea, distresul, neliniștea, anxietatea etc. Am identificat diferențe statistic semnificative la mecanismul suport social-emoțional,  $p=0,01$ . Deci fetele tind mai mult să solicite înțelegere, compasiune sau suport moral de la cei din jur, acesta fiind o formă de coping focalizat pe emoție. La fel există diferențe statistic semnificative,  $p=0,05$  la strategia de orientare spre religie. Potrivit acestui rezultat fetele tind mai mult să apeleze în momentele nesigure la ajutor din partea divinității. Putem spune că fetele sunt mai mult centrate pe mecanisme ce presupun obținerea susținerii celor din jur, descărcarea emoțiilor și apelul la divinitate în cazurile dificile.



**Fig. nr. 1.5.** Mediile comparative a stilurilor de abordare a stresului în funcție de gen

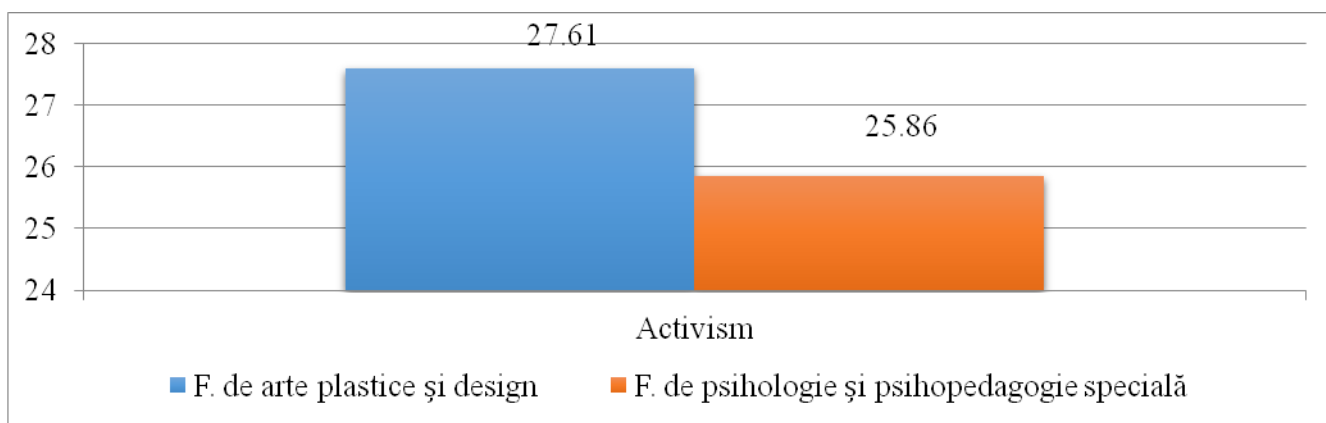
În urma comparării mediilor reacției la stres între fete și băieți am stabilit diferență statistic semnificativă,  $p=0,05$  doar la activism. Acest rezultat ne indică faptul că în situațiile de stres băieții tind mai mult să recurgă la acțiuni concrete, care au în vedere înlăturarea factorului stresor sau ameliorarea lui. Activismul se caracterizează ca o formă de acțiune conștientă, de intensificare a efortului în vederea ameliorării sau ajustării tensiunii interioare. Băieții fiind mai mult centrați spre acțiune, tind să găsească soluții concrete de depășire a situațiilor dificile cu care se confruntă în viața cotidiană.



**Fig. nr. 1.6.** Mediile comparative a stilurilor defensive în funcție de gen

În cadrul eșantionului studiat predomină stilul adaptativ, urmat de stilul de distorsionare a imaginii și a celui de reglare afectivă. În urma comparării mediilor stilurilor defensive în funcție de gen, am obținut diferențe statistic semnificative,  $p=0,01$  la stilul adaptativ, valoarea medie a fetelor fiind de 60,44, iar a băieților 69,88. Rezultatul respectiv ne indică faptul că băieții folosesc mai mult stilul adaptativ, care este constituit din mecanisme de apărare care permit mai ușor adaptarea la situațiile dificile, printre aceste mecanisme menționăm umorul, reprimarea și sublimarea. Astfel prin umor se acceptă o situație conflictuală, prin reprimare se îndepărtează din conștiință conflictul, iar prin sublimare pulsivitatea este îndreptată spre o activitate creatoare.

În continuare au fost examinate stilurile de abordare a stresului și stilurile defensive între studenți

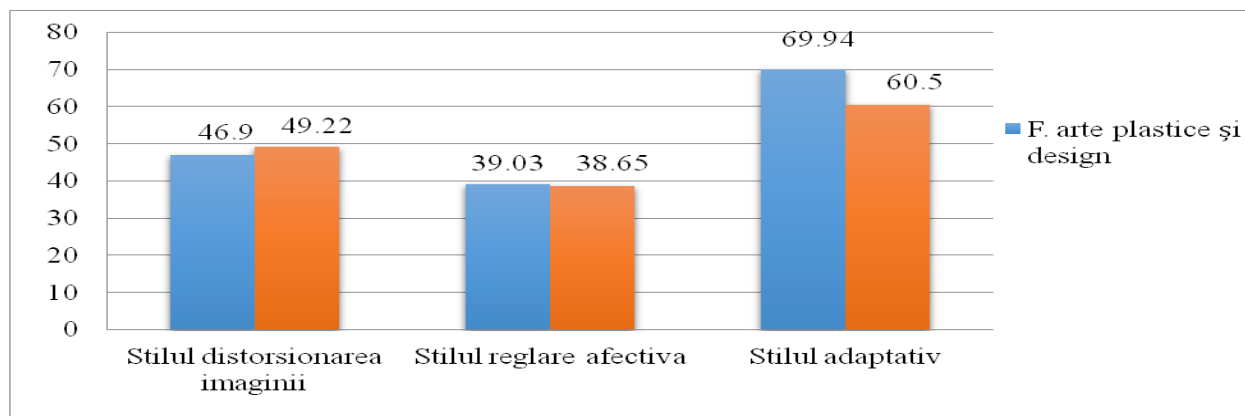


**Fig. nr. 1.7.** Valoarea medie la variabila „activism” la studenți, în funcție de facultate

În urma comparării stilurilor de abordare a stresului între subiecții de la facultatea de psihologie și psihopedagogie specială și cei de la facultatea de arte și design am stabilit diferențe statistic semnificative,  $p=0,05$  la variabila activism. După cum putem observa în fig. 1.7 valoarea medie la variabila activism a studenților de la facultatea de arte plastice și design este de 27,61, iar a celor de la facultatea de psihologie și psihopedagogie specială este de 25,86. Rezultatele



denotă faptul că subiecții de la facultatea de arte plastice și design folosesc activismul atunci când se confruntă cu o situație stresantă. Acești subiecți tind mai mult să recurgă la acțiuni concrete, care au în vedere înlăturarea factorului stresor sau ameliorarea lui, spre exemplu combat stresul prin diferite metode cum ar fi: pictura, desenul, sculptura etc. La celelalte variabile nu s-au obținut diferențe statistice semnificative între studenții de la aceste facultăți.



**Fig. nr. 1.8.** Mediile comparative a stilurilor defensive în funcție de facultate

Stilul defensiv predominant în cadrul eșantionului este cel adaptativ; am identificat și diferență statistic semnificativă,  $p=0,01$  între facultăți la stilul adaptativ. Subiecții de la facultatea de arte plastice și design au un scor mai înalt la stilul adaptativ, cu o medie de 69,94, ceea ce denotă faptul că aceștia folosesc mecanisme de apărare precum umorul, reprimarea și sublimarea. Potrivit teoriile psihodinamice sublimarea pune pulsivitatea (sursa anxietății) în slujba unui răspuns creativ.

**Tabelul 1.3.** Corelația dintre anxietate și mecanismele de coping (Corelația Bravais-Pearson)

Variabilele	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Anxietate / Coping activ	-0,347	$p=0,01$
Anxietate / Negare	0,362	$p=0,01$
Anxietate / Descărcare emoțională	0,513	$p=0,01$
Anxietate / Pasivitate comportamentală	0,366	$p=0,01$
Anxietate / Reinterpretare pozitivă	-0,467	$p=0,01$
Anxietate / Pasivitate mentală	0,256	$p=0,02$

În conformitate cu rezultatele prezentate identificăm 3 corelații pozitive între anxietate și negare ( $r=0,362$ ;  $p=0,01$ ); anxietate și descărcare emoțională ( $r=0,513$ ;  $p=0,01$ ); anxietate și pasivitate comportamentală ( $r=0,366$ ;  $p=0,01$ ) și 2 corelații negative între anxietate și coping activ ( $r= -0,347$ ;  $p=0,01$ ); anxietate și reinterpretare pozitivă ( $r= -0,467$ ;  $p=0,01$ ).



Tabelul 1.4. Corelația dintre anxietate și stilurile de abordare a stresului (Corelația Bravais-Pearson)

Variabilele	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Anxietate / Activism	-0,335	p=0,01
Anxietate / Planificare	-0,338	p=0,01
Anxietate / Comportament de compensare	0,447	p=0,01
Anxietate / Re-interpretare pozitivă	-0,334	p=0,01

Am stabilit un coeficient de corelație pozitivă dintre anxietate și comportament de compensare ( $r=0,447$ ;  $p=0,01$ ). Acest rezultat exprimă faptul că împreună cu creșterea anxietății se intensifică și comportamentele de compensare, precum: mâncatul obsesiv-compulsiv, anorexia, bulimia, izolarea socială sau implicarea obsesivă în relații etc.

De asemenea am stabilit un coeficient de corelație negativă dintre anxietate și activism ( $r= -0,335$ ;  $p=0,01$ ), ceea ce presupune că implicarea în activități diminuează anxietatea. La fel și corelația negativă dintre anxietate și reinterpretare pozitivă ( $r= -0,334$ ;  $p=0,01$ ) ne comunică ideea că tendința de a vedea latura pozitivă a situațiilor negative scade din intensitatea anxietății.

Tabelul 1.5. Corelația dintre anxietate și stilurile defensive (Corelația Bravais-Pearson)

Variabilele	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Anxietate / Stilul distorsionării imaginii	0,529	p=0,01
Anxietate / Stilul de reglare afectivă	0,306	p=0,01
Anxietate / Stilul adaptativ	-0,279	p=0,01

Am stabilit corelații pozitiv semnificative între anxietate și stilul distorsionării imaginii ( $r=0,529$ ;  $p=0,01$ ); între anxietate și stilul de reglare afectivă ( $r=0,306$ ;  $p=0,01$ ). De asemenea am constatat corelație negativă între anxietate și stilul adaptativ ( $r= -0,279$ ;  $p=0,01$ ).

Coeficientul de corelație pozitiv obținut între anxietate și distorsionarea imaginii ( $r= 0,529$ ;  $p=0,01$ ) exprimă faptul că odată ce stilul de distorsionare a imaginii crește, cu atât se intensifică și nivelul de anxietate. Potrivit lui Ș. Ionescu stilul de distorsionare a imaginii cuprinde trei mecanisme de apărare: clivajul, idealizarea primitivă și omnipotența însoțită de depreciere. De asemenea potrivit lui acest stil defensiv este folosit de persoane cu dificultăți cronice în stabilirea unor relații mature cu cei din jur [50, p. 60].



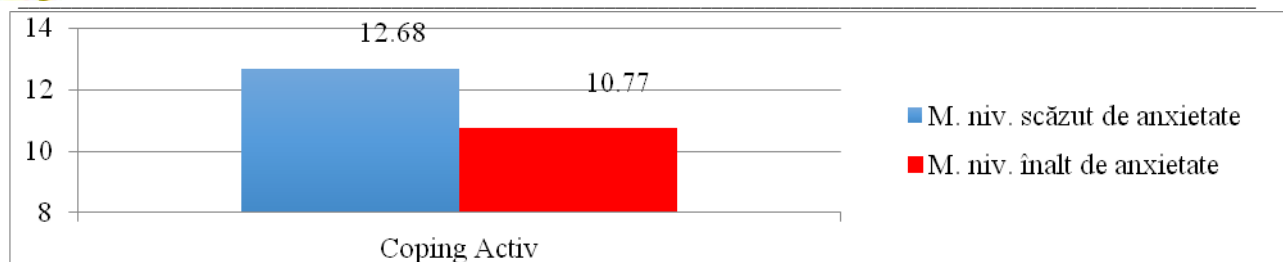
Coeficientul de corelație între anxietate și stilul de reglare afectivă ( $r=0,306$ ;  $p=0,01$ ) ne arată o relație dintre aceste două variabile. Stilul de reglare afectivă este compus din următoarele mecanisme de apărare intelectualizarea, disocierea, izolarea și fantasmarea. Rezultatul respectiv indică faptul că stilul de reglare afectivă nu diminuează anxietatea, ci din contra ar putea să o intensifice.

Constatarea unei corelații negative între anxietate și stilul adaptativ ( $r= -0,279$ ;  $p=0,01$ ) ne comunică faptul că dacă cresc scorurile la stilul adaptativ, scad cele la anxietate. Deducem ideea că stilul adaptativ poate să scadă din intensitate anxietatea. Stilul adaptativ este considerat nivelul matur al funcționării defensive, și el include: sublimarea, autoobservarea, umorul, anticiparea, autoafirmarea. Aceste mecanisme de apărare mature ajută persoana să-și controleze conflictul intern și extern. Umorul reflectă capacitatea de a accepta o situație conflictuală, în așa mod se diminuează tensiunea, iar prin sublimare, potrivit psihanalizei, pulsivitatea (sursa anxietății) contribuie la procesul creativ.

Tabelul 1.6. Diferențele statistice la mecanismele de coping în funcție de nivelul de anxietate (nivel scăzut de anxietate – 90 subiecți, nivel înalt de anxietate 39 subiecți)

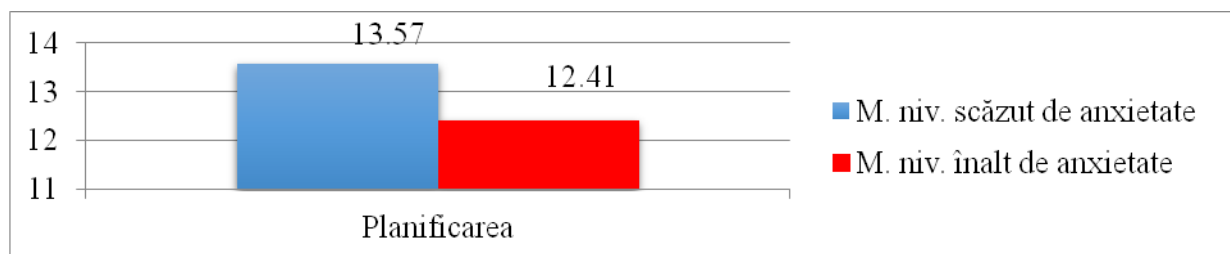
	<b>M. niv. scăzut de anxietate</b>	<b>M. niv. înalt de anxietate</b>	<b>t</b>	<b>„p”</b>
1. Coping Activ	12,68	10,77	-9,84810	p=0,01
2. Planificarea	13,57	12,41	-18,72784	p=0,01
3. Acceptare	12,36	11,59	4,10927	p=0,01
4. Negare	7,66	9,15	3,04163	p=0,05
5. Reținerea de la acțiune	10,86	11,08	-2,90037	p=0,05
6. Suport social-emoțional	10,46	11,59	-5,91591	p=0,01
7. Reinterpretare pozitivă	14,01	11,95	-3,38562	p=0,01
8. Pasivitate mentală	9,52	10,41	4,61566	p=0,01
9. Comportament de compensare	16,84	19,77	-4,04315	p=0,01

Rezultatele din tabelul 1.6 reprezintă diferențele statistice semnificative la mecanismele de coping între subiecții cu nivel scăzut de anxietate și cei cu nivel înalt de anxietate. Prelucrarea statistică a datelor relevă că au fost obținute diferențe statistice semnificative la următoarele variabile: coping activ ( $p=0,01$ ), planificare ( $p=0,01$ ), acceptare ( $p=0,01$ ), negare ( $p=0,05$ ), reținere de la acțiune ( $p=0,05$ ), suport social-emoțional ( $p=0,01$ ), reinterpretare pozitivă ( $p=0,01$ ), pasivitate mentală ( $p=0,01$ ), comportament de compensare ( $p=0,01$ ).



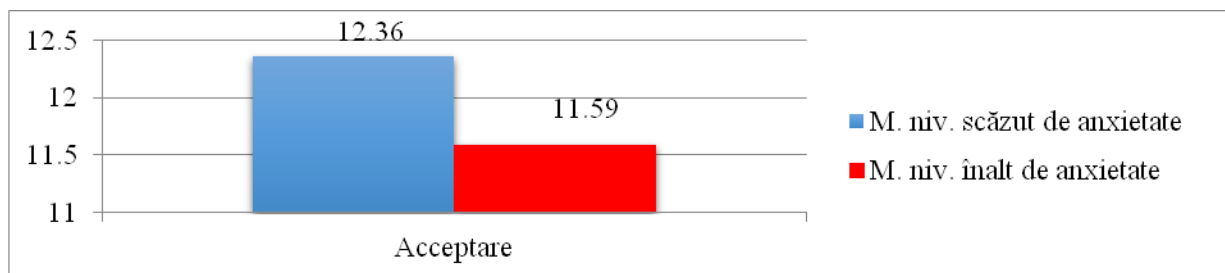
**Fig. nr. 1.9.** Valoarea medie la variabila „coping activ” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

Studenții cu nivel de anxietate scăzut au o valoare medie mai mare, de 12,68, la coping-ul activ, decât cei cu nivel de anxietate înalt cu o medie de 10,77. De asemenea în urma comparării acestor două loturi am obținut diferențe statistic semnificative la  $p=0,01$ . Subiecții care utilizează această strategie se implică mai mult în acțiuni concrete de înlăturare a factorului anxiogen. Copingul activ este un mecanism conștient și eficient în ameliorarea și reducerea anxietății, acest lucru îl vedem și în urma rezultatului obținut la comparare.



**Fig. nr. 2.1.** Valoarea medie la variabila „planificare” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

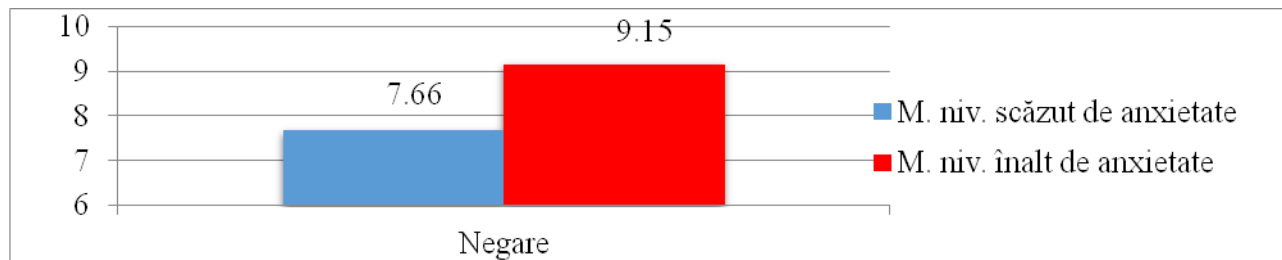
Studenții cu nivel scăzut de anxietate au la variabila planificare o valoare medie mai înaltă de 13,57, pe când cei cu nivel înalt de anxietate au o medie de 12,41. Iar în urma calculării valorii medii au fost obținute rezultate statistic semnificative,  $p=0,01$  la mecanismul – planificare, între categoriile de studenții cu nivel înalt de anxietate și cei cu nivel scăzut. Din acest rezultat deducem ideea că persoanele cu nivel scăzut de anxietate tind să-și orienteze modul de gândire în baza unor pași și modalități de acțiune care i-ar ajuta la rezolvarea problemelor cu care se confruntă, fie ele interpersonale sau intrapersonale.



**Fig. nr. 2.2.** Valoarea medie la variabila „acceptare” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

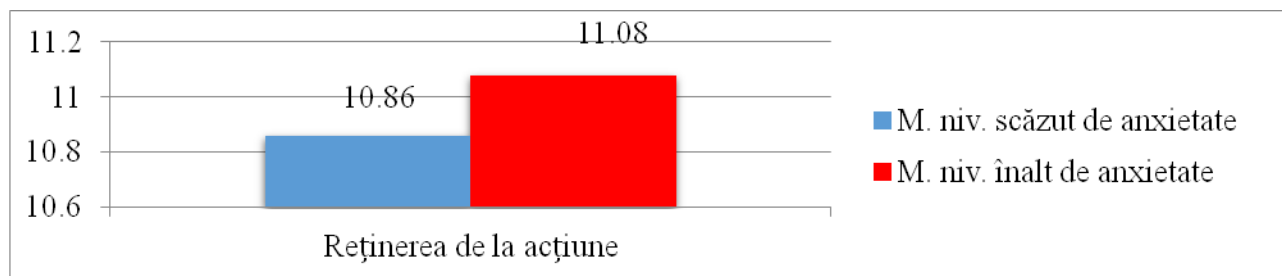


Subiecții cu un nivel scăzut de anxietate au o valoare medie mai înaltă (12,36), la mecanismul de coping – acceptarea, comparativ cu cei ce au un nivel înalt de anxietate (11,59). De asemenea în urma comparării acestor două loturi am obținut diferențe statistic semnificative la  $p=0,01$ . Persoanele ce utilizează acest mecanism tind să accepte realitatea factorului amenințător, să caute modalități de soluționare sau să accepte faptul că situația respectivă nu poate fi schimbată. Tindem să spunem că persoanele ce folosesc acest mecanism de coping au un nivel de anxietate mai scăzut.



**Fig. nr. 2.3.** Valoarea medie la variabila „negare” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

Studenții cu un nivel înalt de anxietate au obținut o valoare medie mai înaltă (9,15), la mecanismul de coping – negarea, față de cei ce au un nivel de anxietate scăzut (7,66). Iar în urma comparării acestor două loturi au fost obținute diferență statistic semnificativă la  $p=0,05$ . Negarea este opusul acceptării, strategia de coping descrisă anterior. Persoanele care folosesc negarea refuză să accepte factorul anxiogen, îl ignoră ca și cum nu ar exista, nu ar fi real. Negarea reprezintă evitarea conștientizării unor aspecte ale realității externe greu de înfruntat pentru subiect.

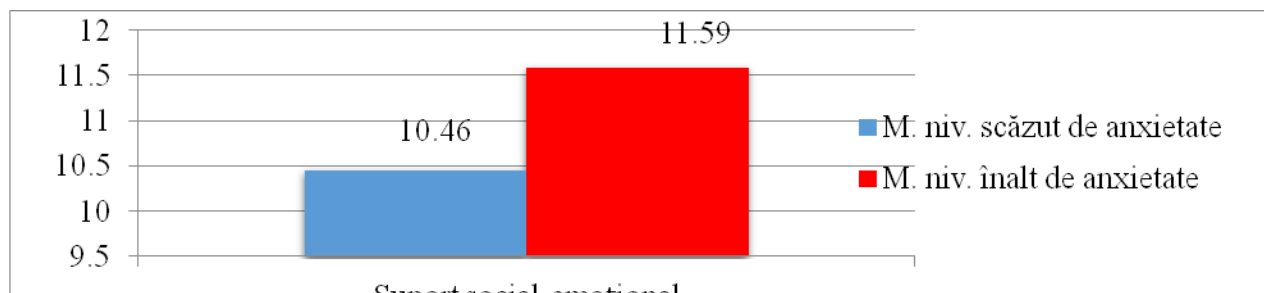


**Fig. nr. 2.4.** Valoarea medie la variabila „reținerea de la acțiune” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

Studenții cu nivel de anxietate înalt au o medie mai înaltă la strategia - reținere de la acțiune, având o valoare medie de 11,08, iar cei cu nivel scăzut de anxietate au o valoare medie de 10,86. Important este de menționat faptul că la această variabilă s-a obținut diferență statistic semnificativă,  $p=0,01$ , între studenții cu nivel înalt de anxietate și cei cu nivel scăzut de anxietate.

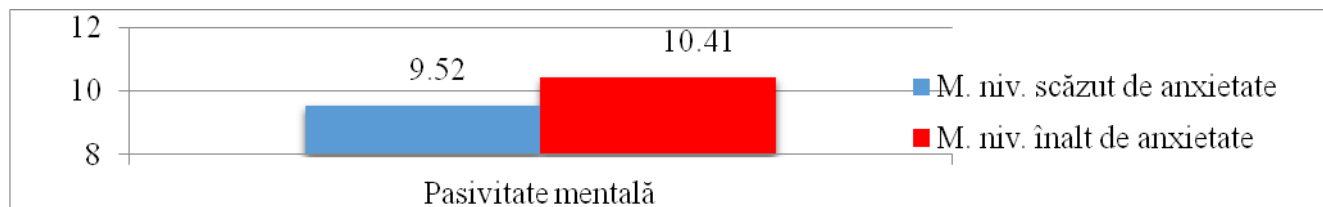


Reținerea de la acțiune este opusul coping-ului activ, acest mecanism presupune faptul că persoanele care îl utilizează preferă să nu acționeze în situațiile stresante, iar fiind o strategie pasivă nu se concentrează pe diminuarea sau lichidarea factorului stresor. Astfel persoanele care folosesc acest mecanism de coping continuă să se simtă anxioși deoarece această strategie nu scade din intensitate anxietatea.



**Fig. nr. 2.5.** Valoarea medie la variabila „suport social-emoțional” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

Studenții cu nivel de anxietate înalt prezintă o valoare medie mai ridicată (11,59), pentru scala de coping - căutarea suportului social emoțional, în comparație cu studenții ce au un nivel scăzut de anxietate (10,46). La acest mecanism a fost obținută diferență statistică semnificativă între cele două loturi,  $p=0,01$ . Persoanele ce utilizează această strategie tind să solicite înțelegere, compasiune sau suport moral de la prieteni, rude, colegi, pentru a diminua stresul și anxietatea.



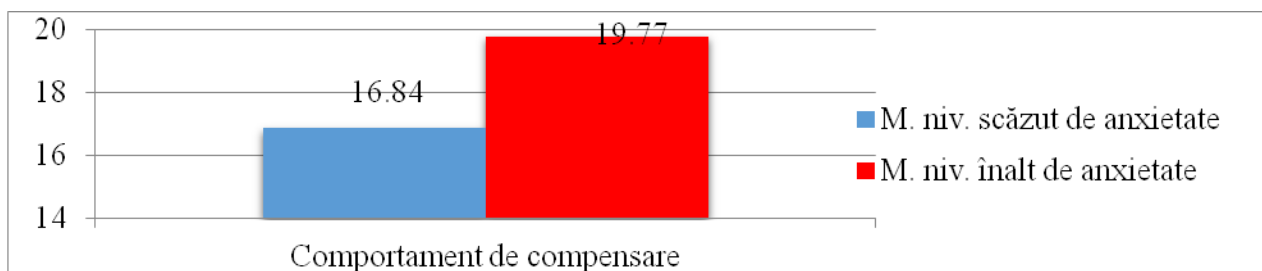
**Fig. nr. 2.6.** Valoarea medie la variabila „pasivitate mentală” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

Subiecții cu nivel înalt de anxietate au o medie mai înaltă (10,41), la mecanismul de coping – pasivitatea mentală, comparativ cu cei ce au un nivel scăzut de anxietate (9,52). În urma comparării acestor două loturi am obținut diferențe statistic semnificative,  $p=0,01$ . Persoanele ce utilizează această strategie evita confruntarea cu problema, pasivitatea mentală are loc prin imersia în alte activități: vizionarea de filme sau spectacole, vizitarea prietenilor, practicarea sporturilor etc.; este tendința opusă suprimării oricăror activități. Deși persoana încearcă să „fugă” de anxietate, totuși ea persistă, deci acest mecanism de coping este inefficient.



**Fig. nr. 2.7.** Valoarea medie la variabila „reinterpretare pozitivă” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

Studenții cu nivel scăzut de anxietate tind mai mult să recurgă la reinterpretări pozitive. Au fost obținute rezultate statistic semnificative,  $p=0,01$  la mecanismul de coping – reinterpretare pozitivă, între categoriile de studenții cu nivel înalt de anxietate și cei cu nivel scăzut. Persoanele cu nivel scăzut de anxietate tind să extragă beneficii chiar și în cele mai dificile situații, astfel își reduc tensiunea și anxietate și totodată învață din experiență, chiar și dacă experiența este una negativă, însoțită de anxietate, stres, neliniște etc.



**Fig. nr. 2.8.** Valoarea medie la variabila „comportament de compensare” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

Studenții cu nivel înalt de anxietate tind să aibă un comportament de compensare, având o valoare medie de 19,77, în comparație cu acei studenți care au un nivel scăzut de anxietate, având o valoare medie de 16,84, diferență statistic semnificativă,  $p=0,01$ . Comportamentele de compensare sunt caracterizate ca fiind: mâncatul obsesiv-compulsiv, anorexia, bulimia, izolarea socială sau implicarea obsesivă în relații etc. Persoana simte un vid interior, care necesită a fi umplut cu afecțiune, iar când acest lucru nu se întâmplă compensarea are loc prin alte moduri. Totuși acest comportament este inefficient, deoarece nu diminuează anxietatea.

Tabelul 1.7. Diferențele statistice la stilurile defensive în funcție de nivelul de anxietate  
(nivel scăzut de anxietate – 90 subiecți, nivel înalt de anxietate 39 subiecți)

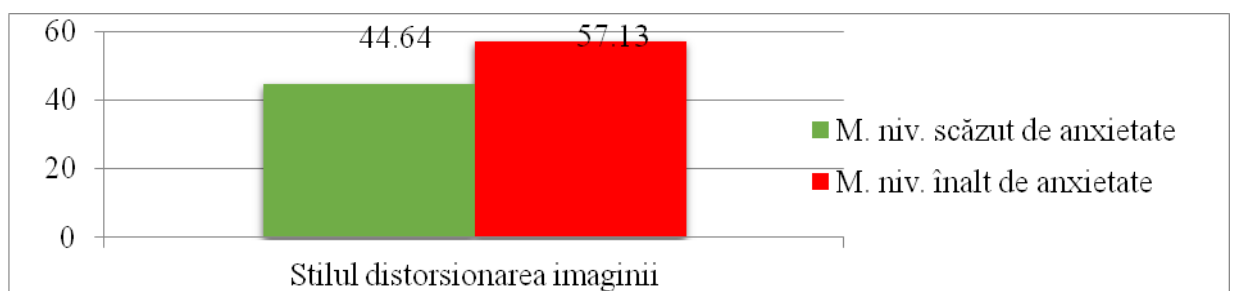
	M. niv. scăzut de anxietate	M. niv. înalt de anxietate	t	„p”
Stilul distorsionarea imaginii	44,64	57,13	-4,94701	$p=0,01$
Stilul reglare afectivă	37,47	41,79	-2,03153	$p=0,05$



Stilul adaptativ	64,98	55,95	3,71861	p=0,01
------------------	-------	-------	---------	--------

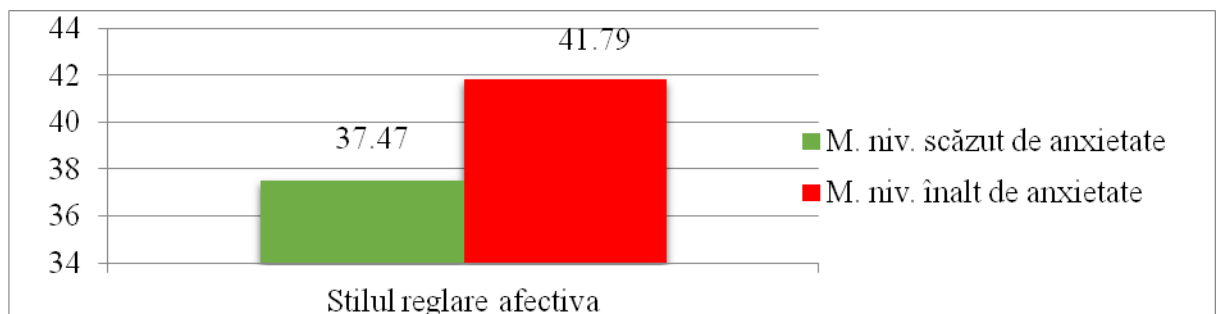
Rezultatele din tabelul 1.7 reprezintă diferențele statistic semnificative la stilurile defensive între subiecții cu nivel scăzut de anxietate și cei cu nivel înalt de anxietate. Observăm că au fost obținute diferențe statistic semnificative la toate 3 variabile: distorsionarea imaginii ( $p=0,01$ ), reglarea afectivă ( $p=0,05$ ), stilul adaptativ ( $p=0,01$ ). Am stabilit că în cazul studenților cu nivel scăzut de anxietate predomină stilul adaptativ, cu o valoare medie de 64,96, iar la studenții cu nivel înalt de anxietate predomină stilul distorsionării imaginii cu o valoare medie de 57,13.

În continuare ne propunem să analizăm fiecare stil și să constatăm cum el se manifestă în dependență de nivelul de anxietate.



**Fig. nr. 2.9.** Valoarea medie la variabila „distorsionarea imaginii” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

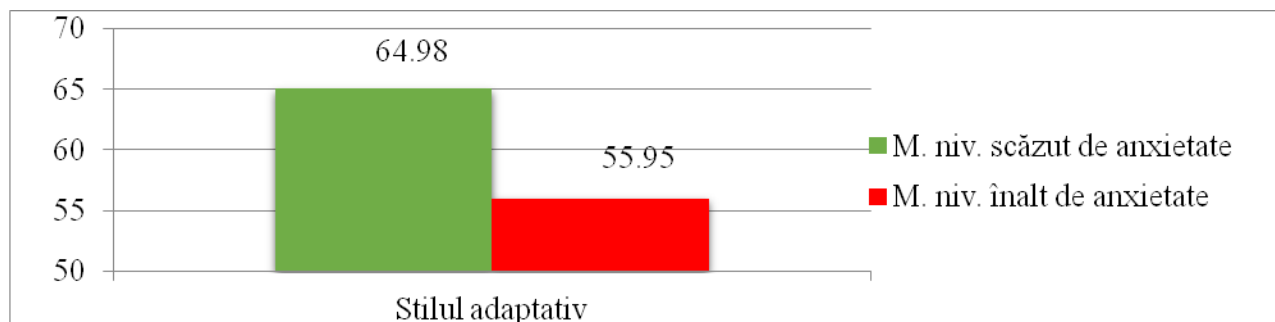
Studenții cu nivel de anxietate înalt prezintă o valoare medie mai ridicată - 57,13, la stilul de distorsionare a imaginii în comparație cu studenții ce au un nivel scăzut de anxietate, cu o valoare medie de 44,64, diferențe statistic semnificative,  $p=0,01$ . Studenții anxioși adoptă mai mult acest stil defensiv, care este compus din următoarele mecanisme de apărare: clivajul sinelui/obiectului, idealizarea primitivă și omnipotența însoțită de depreciere. Acest stil este considerat nivelul imatur al funcționării defensive, ceea ce împiedică stabilirea relațiilor cu cei din jur. În psihopatologie acest stil se asociază cu tulburările de personalitate de tip narcisic.



**Fig.nr. 3.1.** Valoarea medie la variabila „reglarea afectivă” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate



Studentii cu nivel înalt de anxietate au o medie mai înaltă (41,79), la stilul de reglare afectivă, diferență statistic semnificativă,  $p=0,05$ . Concluzionăm că la studenții cu anxietate înaltă predomină mai mult acest stil. Reglarea afectivă este considerat nivelul mediu de funcționare defensivă și este compus din următoarele mecanisme de apărare intelectualizarea, disocierea, izolarea și fantasmarea.



**Fig. nr. 3.2.** Valoarea medie la variabila „stil adaptativ” la studenți, în funcție de nivelul de anxietate

Studentii cu nivel de anxietate scăzut prezintă o valoare medie mai ridicată (64,98), la stilul adaptativ, în comparație cu studenții ce au un nivel înalt de anxietate (55,95), diferențe statistic semnificative,  $p=0,01$ . Studentii cu nivel de anxietate scăzut adoptă mai frecvent acest stil defensiv, care este considerat și nivelul cel mai matur al funcționării defensive. Stilul adaptativ este compus din 5 mecanisme de apărare: sublimarea, autoobservarea, umorul, anticiparea, autoafirmarea.

### Concluzii:

1. Din 149 de studenți 90(60%) au nivel de anxietate scăzut; 20 de studenți (14%) au nivel mediu de anxietate ceea ce ne indică faptul că aceștia manifestă anxietate în raport cu anumite situații; 26% 39 de studenți (26%) au nivel înalt de anxietate, care se manifestă prin simptome psihosomatice.
2. Între nivelul de anxietate la băieți și la fete am stabilit diferențe statistic semnificative,  $p=0,05$ , fetele sunt mai anxioase decât băieții.
3. Am obținut diferențe statistic semnificative între fete și băieți la strategia de descărcare emoțională,  $p=0,01$ . Acest rezultat ne indică faptul că exprimarea afectelor și emoțiilor negative este metoda prin care fetele își reduc tensiunea, distresul, neliniștea, anxietatea etc. Am stabilit diferență statistic semnificativă la  $p=0,05$  la activism. Astfel în situațiile de stres băieții tind mai mult să recurgă la acțiuni concrete, care au în vedere înlăturarea factorului stresor sau ameliorarea lui. De asemenea am obținut diferențe statistic semnificative la



mecanismul suport social-emoțional,  $p=0,01$ . Fetele tind mai mult să solicite înțelegere, compasiune sau suport moral de la cei din jur, acesta fiind o formă de coping focalizat pe emoție. La fel constatăm diferențe statistic semnificative,  $p=0,05$  la strategia de orientare spre religie. Potrivit acestui rezultat fetele tind mai mult să apeleze în momentele nesigure la ajutor din partea divinității. Deci putem spune că fetele sunt mai mult centrate pe mecanisme ce presupun obținerea susținerii celor din jur, descărcarea emoțiilor și apelul la divinitate în cazurile dificile, iar băieții tind mai mult să recurgă la activități concrete de înlăturare a anxietății.

4. În cadrul eșantionului predomină stilul adaptativ, urmat de stilul de distorsionare a imaginii și a celui de reglare afectivă. Iar în urma comparării stilurilor defensive în funcție de gen, am obținut diferențe statistic semnificative,  $p=0,01$  la stilul adaptativ. Rezultatul respectiv ne indică faptul că băieții folosesc mai mult stilul adaptativ, comparativ cu fetele.
5. În urma comparării stilurilor de abordare a stresului între subiecții de la facultatea de psihologie și psihopedagogie specială și cei de la facultatea de arte și design am stabilit diferențe statistic semnificative,  $p=0,05$  la copingul activ; am identificat diferență statistic semnificativă,  $p=0,01$  între facultăți la stilul adaptativ. Potrivit rezultatului obținut subiecții de la facultatea de arte plastice și design au un scor mai înalt la stilul adaptativ, ceea ce denotă faptul că aceștia folosesc mecanisme de apărare precum umorul, reprimarea și sublimarea.
6. Am stabilit corelații pozitive între anxietate și negare; anxietate și descărcare emoțională; anxietate și pasivitate comportamentală; anxietate și comportament de compensare și 2 corelații negative între anxietate și coping activ; anxietate și reinterpretare pozitivă.
7. Corelații pozitive au fost obținute între anxietate și stilul distorsionării imaginii; anxietate și stilul de reglare afectivă și corelație negativă a fost stabilită între anxietate și stilul adaptativ.
8. Au fost obținute diferențe statistic semnificative la mecanismele de coping între studenții cu nivel scăzut de anxietate și cei cu nivel înalt de anxietate. Studenții cu nivel scăzut de anxietate utilizează următoarele mecanisme de coping: copingul activ, planificarea, acceptarea, reinterpretarea pozitivă. Subiecții cu nivel înalt de anxietate utilizează negarea, reținerea de la acțiune, suportul social-emoțional, pasivitatea mentală și comportamentul de compensare.
9. Diferențe statistic semnificative au fost obținute și la stilurile defensive. Studenții cu nivel înalt de anxietate utilizează stilul distorsionării imaginii și stilul de reglare afectivă, iar studenții cu nivel scăzut de anxietate recurg la stilul adaptativ.



## **BIBLIOGRAFIE**

1. Andrews G., Creamer M. și alții. Psihoterapia tulburărilor anxioase: Ghid practic pentru terapeuți și pacienți. Iași: Polirom, 2007.
2. Balgiu B. A. Strategii de coping cognitiv-emoțional în cazul unui grup de studenți în tehnică. În: Revista Medicală Română, vol. 63, nr.1, 2016, p. 54-58.
3. Cattell R. The scientific analysis of personality. Chicago: Aldine Pub. Co., 1966.
4. Clark D. A. și Beck A T. Terapia cognitivă a tulburărilor de anxietate. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2012.
5. Dafinoiu I. Anxietatea. În: Emoțiile complexe. Volum coordonat de Boncu Ș. și Nastas D. Iași: Polirom, 2015.
6. Freud A. Eul și mecanismele de apărare. București: Editura Fundația Generația, 2002.
7. Freud S. Opere esențiale 6: Inhibiție, simptom, angoasă. București: Editura Trei, 2010.
8. Holdevici I. Psihoterapia anxietății: Abordări cognitiv - comportamentale. București: Editura Universitară, 2011.
9. Holdevici I. Psihoterapia tulburărilor anxioase. București: Editura Ceris, 1998.
10. Ionescu Ș., Blanchet A. Tratat de psihologie clinică și psihopatologie. București: Editura Trei, 2013.
11. Lazarus R. S. Emoție și adaptare. Trad. Iuliana Diaconu. București: Editura Trei, 2011.
12. Neveanu P.P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978.
13. Racu Ig. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2005.
14. Racu Iu. Tehnici utile în reducerea anxietății la studenți. În: Conferința internațională științifico-practică: Probleme actuale în formarea profesională a specialiștilor în psihopedagogie și arta teatrală. Chișinău, 2011, p. 271-278.
15. Racu Iu. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teză de doctor. Chișinău, 2011.



**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И СТРЕССА  
У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В УСЛОВИЯХ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
INTERRELATION BETWEEN PERSONAL CHARACTERISTICS AND STRESS  
AT THE MILITARY PERSONNEL IN THE CONDITIONS OF MILITARY SERVICE  
RELAȚIA DINTRE CARACTERISTICILE DE PERSONALITATE ȘI STRES LA  
PERSONALUL MILITAR ÎN CONDIȚIILE ÎNDEPLINIRII SERVICIULUI MILITAR  
CZU 159.9**

*Красковская Валерия, докторант, КГПУ им. «И.Крянгэ»*

*Раку Жанна, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ*

**Summary**

This article presents the results of study on the stress and personality characteristics of military personnel (adaptive abilities (neuropsychic stability, moral normality, communicative abilities), personality accentuation and depressive state). In the ascertaining experiment, it was found that military personnel with a high level of stress have a low level of adaptive abilities (neuropsychic stability, moral normality, communicative abilities), a manifestation of personal accentuation and the presence of a depressive state. For young soldiers with low levels of stress, a high level of adaptive abilities (neuropsychic resistance, moral normality, communicative abilities), absence of personal accentuation and depressive states is characteristic.

**Keywords:** stress, adaptive abilities, neuropsychic stability, moral normativity, communicative abilities, personality accentuation, depressive state.

**Анотація**

В даній статті представлені результати дослідження о стресі і особливостях особливостях військовослужащих (адаптивні здібності (нервно-психічна стійкість, моральна нормативність, комунікативні здібності), акцентуації особистості і депресивне стан). В констатуючому експерименті було встановлено, що у військовослужащих *с високим рівнем стресу* спостерігається низький рівень адаптивних здібностей (нервно-психічної стійкості, моральної нормативності, комунікативних здібностей), проявлення акцентуації особистості і наявність депресивного стану. Для молодих солдат *с низьким рівнем стресу* характерен високий рівень адаптивних здібностей (нервно-психічної стійкості, моральної нормативності, комунікативних здібностей), відсутність акцентуації особистості і депресивних станів.

**Ключевые слова:** стресс, адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость (НПУ), моральная нормативность, коммуникативные способности, акцентуации личности, депрессивное состояние.

**Adnotare**

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu cu privire la stres și particularitățile de personalitate la militari (capacitate de adaptare, stabilitate neuro-psihică, normele morale, aptitudini de comunicare). În cadrul experimentului de constatare a fost demonstrat că la militari cu nivel ridicat al stresului se constată un nivel scăzut al aptitudinilor de adaptare, accentuări de personalitate și stări depresive. Pentru tinerii soldați cu nivel scăzut al stresului sau constatat un nivel ridicat al aptitudinilor de adaptare, lipsa accentuărilor de personalitate și stărilor depresive.

**Cuvinte cheie:** stres, aptitudini de adaptare, stabilitate neuropsihică, aptitudini de comunicare, accentuări de personalitate, stări depresive.





Последнее время перед военными психологами довольно остро стоит проблема повышенного стресса в армейских условиях. Нарастающие физические и психические нагрузки современного военнослужащего приводят к формированию эмоционального напряжения, которые выступают одним из факторов снижения психической устойчивости, адаптации, возникновению различных акцентуаций личности и депрессивных состояний. В настоящее время на первый план выходит забота о сохранении психического здоровья и снижении уровня стресса современного военнослужащего.

Пребывание в состоянии стресса существенно влияет на снижение успешности и качества выполнения молодыми солдатами профессиональной деятельности и требует использования дополнительных внутренних ресурсов для поддержания оптимального уровня психического и физического состояния. Подобная ситуация способствует возникновению ряда последствий, негативно сказывающихся как на самой служебной деятельности в целом, так и на взаимоотношения в военном коллективе [4].

Изложенные выше аргументы указывают и подчеркивают *актуальность* данной проблематики.

В рамках нашего исследования проверялась *гипотеза*, о том, что существует взаимосвязь между уровнем стресса у военнослужащих и адаптационным потенциалом, а также их личностными особенностями. В констатирующей части нашего экспериментального исследования были выдвинуты следующие рабочие гипотезы:

- У военнослужащих с *высоким уровнем стресса* наблюдается низкий уровень адаптационных способностей (моральной нормативности, коммуникативных способностей, НПУ), проявление акцентуации личности и наличие депрессивного состояния.
- Для молодых солдат с *низким уровнем стресса* характерен высокий уровень адаптационных способностей (моральной нормативности, коммуникативных способностей, НПУ), отсутствие акцентуации личности и депрессивных состояний.

Исходя из выдвинутых гипотез, поставлена следующая **задача**: определить уровень стресса и диагностировать личностные характеристики военнослужащих (адаптационные способности, НПУ, моральную нормативность, коммуникативные способности, акцентуации характера, состояние депрессии) и выявить их взаимосвязь.

Для анализа корреляции между переменными, был использован метод Спирмена, его применение позволяет выявить наличие взаимосвязи между уровнем стресса и



личностными характеристиками военнослужащих, для подтверждения или опровержения основной гипотезы исследования.

*Объектом* нашего исследования были 200 военнослужащих Национальной армии РМ.

В соответствии с задачей исследования, а также с выдвинутыми гипотезами была разработана программа констатирующего эксперимента, в рамках которой были применены следующие *методики*: Опросник «Оценка стресса» (Т. Хиндл «Как уменьшить стресс»), тест - опросник «Шкала депрессии Бека» (Beck Depression Inventory), Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ) А. Г. Маклаков и С. В. Чермянин, Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности «ММРІ» (СМОЛ) адаптация (Ф.В.Березина и М.П. Мирошникова), Методика оценки нервно-психической устойчивости («Прогноз») С.М. Кирова.

В продолжение представим описание и интерпретацию полученных результатов. Таким образом, при анализе количественных данных была установлена статистически *средняя* положительная связь ( $r = ,677$ ;  $p \leq 0,05$ ) между **высоким уровнем стресса и низким уровнем адаптационных способностей**. Адаптационные процессы тесно связаны с представлениями об эмоциональном напряжении и стрессе, в связи с этим адаптация, находится в зависимости от стресса, так как разнообразная субъективная реакция организма воздействует индивидуально на внешние условия социума. Следовательно, состояние стресса, подразумевает «согласование» между организмом и средой. Проявление значительного степени стресса осуществляется в том случае, когда типичная адаптационная реакция является недостаточной. Главным образом появление стресса у военнослужащего зависит от индивидуального восприятия им опасности, адаптацией молодого солдата и при определенных обстоятельствах способны возникать по различным индивидуальным причинам. Болезненно перенесенные стрессовые ситуации вызывают проблематичность, трудности процесса адаптации. В армейской деятельности стрессовые ситуации формируются динамичностью событий, необходимостью мгновенного принятия решения, рассогласованием между индивидуальными особенностями, ритмом и служебной деятельности. Условиями, способствующими появлению психологического стресса в данных ситуациях, могут являться неполноценность информации, её противоречивость, излишнее многообразие или монотонность, деятельность, превышающая возможности индивида по объему или степени сложности, двойственные или неопределенные требования, критические



обстоятельства или риск при принятии решения. Подобным способом, у молодых военнослужащих, для которых свойственен высокий уровень стресса могут наблюдаться: нарушения социальной адаптации, выраженная напряженность, импульсивность, неудовлетворенность. Вполне вероятно игнорирование общепризнанных законов и норм поведения, вспыльчивость и несдержанность в межличностных взаимоотношениях [1].

Установлена *средняя* положительная взаимосвязь между **сниженными показателями НПУ**, отражающими низкую устойчивость нервной системы индивида, и **высоким уровнем стресса** ( $r = 0,555$ ;  $p \leq 0,05$ ). Одним из факторов стресса является эмоциональная напряженность, которая физиологически выражается в изменениях эндокринной системы человека. Низкий уровень НПУ характеризуется вероятностью нарушений психической деятельности, низким уровнем социальной адаптации к новым условиям деятельности, возможностью появления нервно-психических срывов, склонностью к нарушениям психической деятельности при незначительных умственных и физических нагрузках, длительные нарушения функционального состояния. Более напряженное состояние организма военнослужащего, чем обычное мотивационное, провоцирует возникновение стресса при восприятии угрозы. Таким образом, низкий уровень устойчивости военнослужащего влияет на наличие стресса в служебной деятельности [1].

В продолжение анализа, нами были установлены следующие зависимости: преобладание *слабой* положительной связи между **высоким уровнем стресса и высоким уровнем депрессии**, как состояния ( $r = 0,312$ ;  $p \leq 0,01$ ), *средней* положительной связи между **низким уровнем стресса и низким уровнем депрессии**, как состояния ( $r = 0,675$ ;  $p \leq 0,05$ ), а также *средней* положительной связи, между **низким уровнем стресса и низким уровнем депрессией**, как акцентуацией личности ( $r = 0,666$ ;  $p \leq 0,05$ ). Стресс — это насыщенные эмоции отрицательного характера, его продолжительность способствует возникновению депрессивного состояния. Состояние депрессии и стресса непосредственно взаимосвязаны, так как перенесенный стресс может служить фактором затянувшейся депрессии. Присутствие ежедневных насыщенных переживаний стрессовых ситуаций, вынуждает практически непрерывно выделять организмом военнослужащего избыточное количество гормонов, которое влечёт отрицательные последствия для нервной системы, проявляя воздействие на самочувствие, что в следствии может стать предпосылкой депрессивного состояния [2].



К основным признакам депрессии относят угнетенное состояние, утомление, снижение или утрату возможности испытывать удовлетворение, высокую астеничность, тревогу, страх, смятение, головные боли, амнезию, трудности концентрации, сниженную самооценку, мысли о смерти, нарушение сна и аппетита, нерешительность и потерю чувства юмора. Военнослужащие с депрессивным настроением характеризуется пониженным ограничением привычных интересов, желаний в некоторых случаях достигающим уровня тоски. Зачастую высказывают собственные пессимистические идеи в отношении протекающих событий, монотонно и негативно интерпретируют различные происшествия армейской жизни, осуждают себя и/или окружающих в невозможности воздействия на события, обладают чувством вины. Будущее представляется им исключительно в черных тонах. Для них свойственно интеллектуальное и физиологическое истощение, ухудшение памяти, всевозможная инициатива кажется неосуществимой, постоянно требуется волевое усилие, для того чтобы поддерживать повседневную служебную деятельность. Военнослужащие, как правило, осмысливают собственную несостоятельность, но стремятся её скрыть, приводя различные аргументы в оправдание своего бездействия [2].

Опираясь на результаты исследования, можно отметить незначительную связь депрессивного состояния, как акцентуации личности со стрессом. Данный результат может быть связан с тем, что главный признак депрессии – сниженное настроение (уныние), отрицаемый солдатом, не рассматривается им в роли вторичного симптома, связанного с соматической патологией. Следовательно, у данной испытуемой категории отсутствует депрессивный аффект, скрывающийся за дополнительными психологическими симптомами: раздражительностью, ипохондрическими идеями, беспокойством, волнением, фобическими симптомами [3].

Следовательно, опираясь на результаты исследования, низкий уровень стресса значительно влияет на уровень депрессии, что может быть связано с возрастом (угнетает пространство). Таким образом, депрессия в данном случае выступает как состояние, отражая степень пессимизма и неудовлетворенности в данный период, проявленная частым утомлением, хандрой, тоской, плохим сном, отсутствием аппетита, замкнутостью, пассивностью, осмотровым отношением к людям, при этом уступчивостью в сочетании с ранимостью [3].

Корреляционный анализ количественных показателей, полученных в констатирующем эксперименте, позволил установить наличие *слабой, но ближе к средней*



положительной достоверной связи ( $r = 0,495$ ;  $p \leq 0,05$ ) между **низким уровнем стресса и низким уровнем ипохондрии**, как акцентуации личности. Таким образом, уровень стресса мало влияет на уровень ипохондрии, в армейских условиях, это может быть связано с тем фактором, что на развитие ипохондрии в большей степени воздействует пристальное внимание субъекта на нарушение автономности собственных физиологических функций организма. Вследствие этого, под суггестией психики могут возникать сбои в работе организма. На отсутствие ипохондрии наибольшее значение воздействует тип личности человека (предрасположенность, склонности индивида) и действие психотравмирующих факторов, нежели низкий уровень стресса. В частности, отсутствие навязчивых идей о собственных страшных, фатальных, смертельных заболеваниях, которыми в действительности солдаты вовсе не больны или же страдают от каких-либо незначительных нарушений, может быть не связано с уровнем стресса [2].

Далее отметим, *среднюю* положительную корреляционную связь между **низким уровнем стресса и низким уровнем истерии**, как акцентуации личности ( $r = 0,586$ ;  $p \leq 0,01$ ). Непосредственно факторами истерического невроза считаются непредвиденные стрессовые ситуации, конфликты, трудности, с которыми молодой солдат не в силах самостоятельно справиться. Следовательно, низкий уровень стресса, тесно взаимосвязан с отсутствием истерических реакций, к которым предрасположены юные бойцы, выделяющиеся высокой внушаемостью, несамостоятельностью суждений, впечатлительностью, легкой возбудимостью, эмоциональными перепадами и эгоцентризмом [3].

Далее рассмотрим статистический корреляционный анализ, свидетельствующий о наличии *средней* положительной связи, между **низким уровнем стресса и низким уровнем гипомании**, как акцентуации личности ( $r = 0,685$ ;  $p \leq 0,05$ ). Низкий уровень стресса воздействует на низкий уровень гипомании, так как стабилизирует настроение, концентрирует внимание, снижает уровень беспокойства, увеличивает необходимость во сне и регулирует поведение. Данная взаимосвязь может быть сопряжена с разнообразным уровнем оптимизма и инициативности у военнослужащих, который отображает энергетический потенциал и общую активность личности. В данной выборке 8 испытуемых с пониженным оптимизмом и инициативностью обладают высоким уровнем стресса, что может, обуславливаться астенизацией в связи с искусственной изоляцией, т.е. может быть взаимосвязано с внезапной сменой деятельности, прохождением срочной службы в военной части [2].



Резюмируя проведённый анализ констатирующей части исследования, можно сделать основные *выводы*.

Для испытуемых с **высокими показателями стресса** характерны **низкие уровни: адаптационных способностей** ( $r = 0,677$ ;  $p \leq 0,05$ ), **НПУ** ( $r = 0,555$ ;  $p \leq 0,05$ ) и наличие слабой взаимосвязи с **высоким уровнем депрессии** ( $r = 0,312$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Для испытуемых с **низкими показателями стресса** характерны **низкие уровни: депрессии**, как состояния ( $r = 0,675$ ;  $p \leq 0,05$ ) и **депрессии**, как акцентуации личности ( $r = 0,666$ ;  $p \leq 0,05$ ), **низким уровнем истерии**, как акцентуации личности ( $r = 0,586$ ;  $p \leq 0,01$ ), **гипомании**, как акцентуации личности ( $r = 0,685$ ;  $p \leq 0,05$ ) и наличие слабой взаимосвязи с **ипохондрией**, как акцентуацией личности ( $r = 0,495$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Отметим, *отсутствие взаимосвязи* между **проявлениями акцентуации личности** у военнослужащих и **высоким уровнем стресса**. Данные результаты могут свидетельствовать о характере, личности военнослужащих, находящихся в пределах нормы, отмечающих отсутствие психологических травм, не приводящих к хронической дезадаптации. Наличие определенных акцентуаций характера у испытуемых, то есть каких-либо заостренных индивидуальных особенностей, не переходят в последующее нарушение личности, социальную дезадаптацию, патологию, дисгармоничности формирования характера или уязвимости личности в целом. Возможно, акцентуация характера выражается исключительно на отдельных стадиях формирования личности, в обусловленных условиях, к примеру, в период армейской службы. При этом дезадаптация личности может отсутствовать, или носить кратковременный характер. Подобным способом, отсутствие акцентуаций, доказывает в целом успешность адаптации данного армейского коллектива, в котором проявление заостренных индивидуальных особенностей не находится в зависимости от высокого уровня стресса [2].

Выделим *отсутствие взаимосвязи между высоким уровнем адаптационных способностей (моральной нормативности, коммуникативных способностей, НПУ)* у молодых солдат с *низким уровнем стресса* и заметим *наличие корреляционной взаимосвязи* между **высокими показателями стресса** и **низким уровнем адаптационных способностей (моральной нормативности, коммуникативных способностей, НПУ)**. В данных взаимосвязях, отметим большее влияние на армейский коллектив высокого уровня стресса, давления извне, которое негативно влияет на адаптацию, коммуникацию, отсутствие норм морали, развитию нервно – психической неустойчивости, нежели способствует адаптационному процессу, коммуникации, развитию психологической и





физической устойчивости и принятию норм группы. Данные результаты могут быть связаны с тем, что военнослужащие испытывают затруднения в построении контактов в военном коллективе, проявляют агрессивность, конфликтность, в связи с влиянием высокого уровня стресса на их личность. Этот факт указывает на низкий уровень социализации и регуляции собственного поведения, неадекватную оценку своего места и роли в коллективе, отсутствие желания следовать общепризнанным нормам поведения [2].

Таким образом, рабочие гипотезы, которые проверялись в рамках данного этапа исследования, подтвердились, а теоретическая позиция, которая, была нами выбрана в ходе анализа научной литературы, нашла свое прикладное обоснование.

- У военнослужащих с высоким уровнем стресса наблюдается низкий уровень адаптационных способностей (моральной нормативности, коммуникативных способностей, НПУ), проявление акцентуации личности и наличие депрессивного состояния.

- Для молодых солдат с низким уровнем стресса характерен высокий уровень адаптационных способностей (моральной нормативности, коммуникативных способностей, НПУ), отсутствие акцентуации личности и депрессивных состояний.

Таким образом, подтвердилась основная гипотеза исследования, о том, что существует взаимосвязь между уровнем стресса у военнослужащих и адаптационным потенциалом, а также их личностными особенностями. Полученные результаты свидетельствуют, что необходима специальная коррекционная и профилактическая работа для повышения стрессустойчивости военнослужащих.

### Библиография

1. Сенокосов, Ж.Г. Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе: Диссертация кандидата психологических наук. М.: ВПА, 1998. - 264 с.
2. Собчик Л. Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. СПб.: Речь, 2009. - 224 с.
3. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности, СМИЛ. – СПб.: Речь, 2000. – 219 с.
4. Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса М.: «Наука», 1981. – 232 с.





## ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

### PROBLEME DE PROIECTARE A OBIECTIVELOR ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A STUDENȚILOR

#### PROBLEMS OF GOAL-SETTING AT STUDENT'S OCCUPATIONAL TRAINING

CZU 37.01(075)

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

#### Summary

The article deals with the educational goal-setting phenomenon. Attitudes to knowing of notions 'goal' and 'goal-setting' in historical ways are described in this article. The Author remarks wide variety of classification of pedagogical goals. Analytical summary of psychological and pedagogical literature on the issue of ranking of pedagogical goals is exposed in the article. The main ideas and guidelines of pedagogical goal-setting are proved theoretically. Structure and functions of pedagogical goal-setting are described. Its essence and content are found out in the article. The main postulates to defining goals of future teachers' training are described. The levels of teachers' readiness to goal-setting their professional activities are studied.

**Keywords:** educational goal-setting, future teachers' training.

#### Аннотация

В статье раскрывается феномен педагогического целеполагания. В данной статье рассмотрены подходы к пониманию понятий «цель» и «целеполагание» в историческом аспекте. Отмечается широкое разнообразие классификаций педагогических целей. В статье представлен аналитический обзор психолого-педагогической литературы по проблеме иерархии педагогических целей. Теоретически обоснованы основные идеи и положения проблемы педагогического целеполагания, выявлена его сущность и содержание. Проанализирована структура и функции педагогического целеполагания. Предложены общие требования к определению цели профессиональной подготовки студентов. Исследованы уровни подготовленности студентов к целеполаганию своей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** педагогическое целеполагание, подготовка будущих педагогов.

#### Adnotare

În articol este analizată problema proiectării obiectivelor în activitatea pedagogică. Autorul evidențiază abordările teoretice ale conceptelor „obiectiv” și „proiectarea obiectivelor” în aspect istoric. Se analizează o mare varietate de clasificări ale obiectivelor pedagogice. Articolul prezintă o revizuire analitică a literaturii psihologice și pedagogice cu referire la problema ierarhiei obiectivelor educaționale. Sunt fundamentate teoretic ideile de bază ale problemei proiectării obiectivelor și este dezvăluită esența și conținutul acestei proiectări. Este analizată structura și funcțiile proiectării obiectivelor. Sunt propuse cerințele generale pentru definirea obiectivului formării profesionale a studenților. Sunt cercetate nivelurile de pregătire a studenților pentru proiectarea obiectivelor activităților lor profesionale.

**Cuvinte – cheie:** proiectarea obiectivelor, formarea viitorilor pedagogi.

Организация процесса обучения в высшей школе, прежде всего, связана с четким определением его целей, а также осознанием и принятием выработанных целей обучения всеми студентами. Цель является системообразующим элементом деятельности любого



социального организма, в том числе педагогического процесса. Охарактеризовать цель это значит ответить на вопросы – что именно должно быть достигнуто в результате деятельности, на что следует направить активность.

Цель – один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Проблема цели профессиональной подготовки студентов не является новой. Цель как научное понятие есть предвосхищение в сознании субъекта результата, на достижение которого направлена деятельность, так как человеческая деятельность всегда определяется ее целью.

Цель, одна из сложных и вместе с тем древнейших категорий. Как философское понятие «цель» возникла в древнегреческих трактатах Сократа, Платона, Аристотеля. Цель, Аристотель, толковал как «то, ради чего» нечто существует, как конечную причину бытия (*causa finalis*). В философии Аристотеля рассматривается понятие – энтелехия (греч. ἐντελέχεια «осуществленность», от ἐντελής, «законченный» и ἔχω, «имею»), внутренняя сила, потенциально заключающая в себе цель и окончательный результат.

В средневековой философии цель трактуется как постижение вечного божества, а конечной целью познания является созерцание божества, поэтому философско-педагогическая мысль раннего Средневековья основной своей целью ставила спасение души, цель воспитания – подготовка души к вознесению на небо, к загробной жизни. В эпоху Возрождения, в противовес религиозным представлениям, раннего Средневековья, о земной жизни как о подготовке к загробному миру, провозглашалось право человека на радостную жизнь на земле.

Проблеме педагогического целеполагания в профессиональной подготовке студентов посвящены работы виднейших ученых (Р. Акофф, Ф. Эмери, Д. Биллинг, Б. Блум, Д. Кратвол, Б. Мусиа, Н. Гренлунд, К. Роджерс, А. Хэтроу, Е. Симпсон, Б. Браун и др.). Вопросы целеполагания в педагогике получили развитие в трудах таких ученых, как П. К. Анохин, А. С. Беляева, И. Л. Бим, И. А. Воеводская, И. А. Володарская, Н. К. Гончаров, А. А. Измайлова, С. В. Клишина, В. Г. Кузовлев, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, А. Н. Орлов, Т. К. Платонов, Л. И. Рувинский, Н. Ф. Талызина, Н. Н. Трубников, Г. И. Хозяинов, В. А. Якунин и др. Среди трудов психологов, занимающихся разработкой проблем целеполагания, можно выделить работы Л. И. Божович, Д. Б. Богоявленской, Л. С. Славина, В. Н. Пушкина, Е. Ф. Полежаева, О. К. Тихомирова, Н. Ю. Хусаиновой, А. А. Чунаевой и др.



Цель данной статьи проанализировать особенности педагогического целеполагания в профессиональной подготовке студентов, исследовать подготовленность студентов к целеполаганию своей профессиональной деятельности.

Цели обучения есть не что иное, как идеальное предвосхищение его конечный результат, т.е. того, к чему должны стремиться преподаватель и студенты, и на достижение которого направлено их действие. Как отмечает И. Ф. Харламов, целевые установки учебного процесса, делают для обучающихся понятными смысл и способы организации учебно-познавательной деятельности и оказывают существенное влияние на их активизацию [8, с. 153-154].

Хотелось бы заметить, что в научно-педагогической литературе отмечается широкое разнообразие классификации педагогических целей по уровням. Так Т. И. Ильина в своих исследованиях предложила три уровня педагогических целей: Первый уровень – цель, которая задает общее направление деятельности всех учебно-воспитательных учреждений общества и определяет общий характер педагогического взаимодействия; данная цель соответствует представлению общества об идеале человеческой личности, выражает основные требования общества и государства к человеку. Второй уровень – педагогические цели на определенном уровне формирования личности. Третий уровень – оперативные цели, которые определяются при проведении отдельного учебного занятия или какого-то иного учебно-воспитательного мероприятия.

Анализируя цели профессиональной подготовки студентов, О. Е. Лебедев выделяет шесть основных иерархических уровней: 1. Социальные цели, стоящие перед высшим учебным заведением. 2. Педагогические цели (общие цели обучения). 3. Цели изучения отдельных предметов. 4. Цели изучения отдельных курсов, входящих в состав предмета. 5. Цели разделов и тем. 6. Цели учебных занятий [7, 12-13].

П. И. Пидкасистый и В. А. Мижериков подразделяют цели на два вида: педагогические – обогащение установок, понимания, знаний, умений и социальные – гармонизация интересов личности и общества, их согласованный прогресс [6, 476]. И. Марев выделяет три основные группы целей: 1. Цели обучения, требующие усвоения определенного объема знаний, умений и навыков. 2. Цели обучения, требующие формирования интеллектуальных и профессиональных качеств. 3. Цели обучения, требующие формирования отношения к явлениям действительности [5, 192]. Предварительно отметим, что из изложенного анализа многоуровневого характера педагогических целей видно, что вопрос об иерархии педагогических целей является



исключительно актуальным в настоящее время. Проблема иерархии педагогических целей, по нашему мнению, является проблемой, которая меньше всего разработана в современной педагогической теории и практики.

Для того, чтобы понять особенности постановки целей профессиональной подготовки студентов необходимо рассматривать данный процесс, прежде всего в динамике, т.е. рассмотреть процесс педагогического целеполагания. Под целеполаганием в педагогической научной литературе понимают легимизацию целей, закрепление их в официальных выражениях образовательной политики государства, придание им законодательного статуса, нормативных установок [6, с. 475]. Целеполагание в педагогике – сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности. Целеполагание являясь столь важным элементом педагогической деятельности, в тоже время, как показывают результаты нашего исследования, зачастую вызывает некоторое затруднение у преподавателей.

Анализ научной литературы (И. Л. Бим, И. А. Воеводская, С. В. Клишина, В. Г. Кузовлев, Н. В. Кузьмина, Л. И. Рувинский, Н. Ф. Талызина, Н. Н. Трубников, Г. И. Хозяинов, В. А. Якунин и др.) показывает что структура педагогического целеполагания включает: целеобразующий компонент, мотивационный компонент, проектировочный компонент, организационный компонент, диагностический компонент, оценочно-результативный компонент. Исходя из этого педагогическое целеполагание выполняет следующие функции: ориентировочную, мотивационную, проектировочную, организационную, диагностическую, оценочную, результативную. Процесс педагогического целеполагания включает три этапа: целеформирование, целеобразование, целереализация (целеосуществление).

Главными недостатками в определении целей обучения В. М. Рогинский считает: слишком общее определение целей; замену целей содержанием, темами обучения, элементами учебного предмета – при этом, как правило, не определяется, на каком качественном уровне обучаемый должен усвоить предлагаемый ему материал; замену дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя, в то время как цель педагогического процесса заключается в положительных изменениях в создании и поведении обучаемых [7, с. 12-13].

На формирование целей оказывает влияние огромное количество факторов. Поэтому, по мнению В. А. Козакова, при формировании целей необходимо обращать особое внимание на: источник и способ образования целей у студентов (цель внутренняя –



мотив становится целью; цель внешняя, заданная – необходимо создать условия, чтобы появился мотив); уровень ясности и понимания цели студентом (его представление о необходимости достижения цели; мнения о достижимости); определенность качественных и количественных параметров цели (перечень умений и необходимых для них знаний, навыков в профессиональной деятельности); иерархичность, соподчинение целей; распределение целей по масштабам их значения и временному охвату (стратегические – решаются всей системой образования, тактические – это цели обучения по дисциплине, оперативные – цели занятий, задания); требование измеримости цели (возможность оценки результативности и эффективности учебной деятельности); существование цели – образа (психический компонент результата деятельности, выраженный в приобретении социального опыта за период обучения); наличие цели-задачи (качественная и количественная характеристика цели – образа, конечный продукт деятельности, поскольку человек продвигается к цели только через решение промежуточных задач); обязательность создания атмосферы сотрудничества педагога и студента и положительных эмоций от общения [4, с. 39-42].

Успешность решения проблемы адекватного определения целей и поиск объективных показателей, по которым можно точно установить степень реализации поставленных задач, как указывает М. Марев, составляет важное условие эффективного управления процессом профессиональной подготовки студентов. Чтобы служить конкретным руководством к действию цели обучения должны быть выражены не только в общей форме, но и в виде конкретных требований к уровню и характеру знаний, умений, способностей, различным видам психической деятельности и общему развитию личности [5, с. 190].

К формулировке цели профессиональной подготовки студентов следует предъявлять следующие общие требования: 1) цели должны отвечать требованиям общества, стандартам образования; 2) должны быть адресными, конкретными, четко сформулированными, реальными (достижимыми), соответствовать внешним педагогическим условиям профессиональной подготовки и индивидуальному потенциалу студента; 3) должны быть прогностичными, контролируруемыми, гибкими, способными к трансформации и корректировке в соответствии с меняющимися условиями, понятными и принятыми всеми участниками образовательного процесса; 4) должны быть сформулированы в терминах будущей профессиональной деятельности т.е. максимально приближены к практике, отражающими предметную определенность, адресованы



конкретным исполнителям; 5) опираться на положительные мотивы (мотивацию достижения цели, избегание неудач и т.п.), вызывать заинтересованность в ее реализации; б) встроены в четкую систему целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни, иерархии (педагогические таксономии), цель низшего порядка должна подчиняться цели более высокого порядка на основе их взаимосвязи с последовательным расположением по нарастающей сложности (иерархическая соподчиненность цели); 7) должна образовывать единую систему (быть триединой), распадаться на три взаимосвязанных подцели (познавательный аспект, развивающий аспект, и воспитательный аспект).

С целью изучения специфических особенностей подготовленности студентов к педагогическому целеполаганию своей профессиональной деятельности, среди студентов Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» было проведено исследование. Основным методом сбора эмпирической информации для этого исследования был выбран анкетный опрос. Были опрошены студенты 1 и 4 курсов в возрастном диапазоне от 17 до 22 лет. Всего в опросе приняло участие 485 человек. Хотя 82,4 % опрошенных студентов считают себя подготовленными к самостоятельному педагогическому целеполаганию своей профессиональной деятельности, фактическое знание принципов, функций, этапов, уровней, моделей педагогического целеполагания продемонстрировали только 20,4 % студентов. У студентов возникали трудности с постановкой цели конкретного занятия, с выделением промежуточных целей, возникали трудности с изменением последующих целей в зависимости от результатов предшествующих действий и т.п.

Самостоятельное педагогическое целеполагание своей профессиональной деятельности, считают студенты, влияет на формирование следующих качественных характеристик личности: профессионализм – 84,3 %, самостоятельность – 77,9 %; инициативность – 68,4 %; целенаправленность – 69,5 %; познавательная активность – 46,7%; последовательность – 44,2 %; критичность – 25,7 %; исполнительность – 19,5 %; уравновешенность – 2,6 %. Студенты также отмечали, что самостоятельное педагогическое целеполагание своей профессиональной деятельности способствует повышению качества образования, стимулирует развитие познавательной активности личности, способной к саморазвитию, творчеству – 86,5 %; повышению учебной мотивации – 70,6 %.





Посредством самостоятельного педагогического целеполагание своей профессиональной деятельности, как отмечали студенты, у них формировались следующие умения: выбирать рациональные способы действия – 79,6 %; составлять план своей учебной деятельности – 69,7 %; оценивать себя, другого студента – 45,9%; рефлексировать учебную деятельность – 41,7%. Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что студенты мотивированы к педагогическому целеполаганию своей профессиональной деятельности, вместе с тем у студентов существует проблема в понимании принципов, функций, этапов, уровней и моделей педагогического целеполагания.

Диагностика уровня подготовленности студентов к педагогическому целеполаганию своей профессиональной деятельности осуществлялась следующими методиками: «Способность к самоуправлению» (Тест ССУ) Н. М. Пейсахов; Тест смысло-жизненные ориентации (Методика СЖО) Д. А. Леонтьев; Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е. Б. Фанталова); «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) опросник А. А. Реана; Диагностика волевого самоконтроля (методика А. Г. Зверькова и Е. В. Эйдмана).

Обобщенные результаты тестирования, анкетирования и бесед со студентами свидетельствуют о том, что репродуктивный уровень подготовленности к самостоятельному педагогическому целеполаганию своей профессиональной деятельности определен у 33,7 % студентов, продуктивный уровень подготовленности к самостоятельному педагогическому целеполаганию своей профессиональной деятельности отмечен у 45,9 % студентов, творческий уровень подготовленности к самостоятельному педагогическому целеполаганию своей профессиональной деятельности зарегистрирован у 20,4 % обучающихся.

Следует отметить, что практическое определение целей профессиональной подготовки студентов, процесс достаточно сложный и требует тщательного продумывания и научного обоснования. Цели должны определять общую направленность всей системы подготовки специалиста к продуктивной, творческой профессиональной деятельности. Цели профессиональной подготовки студентов в научном плане не равнозначны его результатам, хотя как показал анализ литературных источников, некоторые исследователи, зачастую, не делают различий между целями профессиональной подготовки студентов и результатом. Поэтому, следует отметить, что цели профессиональной подготовки студентов только показывают и определяют





направление пути, по которому идет преподаватель и если цели профессиональной подготовке студентов известны студентам, что крайне необходимо, как показывают наши собственные исследования, то и студентам показывают их собственное направление движения. От содержания целей, ее значимости и ясности понимания зависит характер волевых действий человека.

Осознанная и принятая студентом цель придает личностный смысл будущей профессиональной деятельности. Предоставляя студенту участвовать в постановке целей профессиональной подготовки студентов, т.е. включая студента в целеполагание ближайшей своей деятельности, преподаватель максимально использует все возможности для активизации учебно-познавательной деятельности студента. Поэтому профессиональная подготовка студентов в вузе должна включать формирование умений и навыков осознанного целеполагания в деятельности, в том числе в профессиональной.

Проведенное исследование показало, что при разработке цели обучения необходимо учитывать такие факты как: источник и способ образования целей, уровень ясности и понимания цели, иерархичность, соподчинение целей, распределение целей по масштабам их значения и временному охвату, измеримость цели и влияние цели обучения на мотивационно-эмоциональную сферу студента.

### Литература

1. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 416 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин – М.: Знание, 1989. – 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 6).
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение [учеб. пособие] / В. А. Козаков – К.: Выща шк., 1990. – 248 с.
5. Марев Иван Методологические основы дидактики / Иван Марев – М.: Педагогика, 1987. – 224 с.
6. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений – Ростов н/Д.: изд-во Феникс, 1998. – 544 с.
7. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда (пособие для начинающего преподавателя технического вуза) / В. М. Рогинский – М.: Высш. шк., 1990. – 112 с.
8. Харламов И. Ф. Педагогика [учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп.] / И. Ф. Харламов – М.: Высш. шк. 1990. – 576 с.
9. Чернилевский Д. В. Технология обучения в средней специальной школе [учеб. пособие] / Д. В. Чернилевский – К.: Выща шк., 1990 – 198 с.



**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ВООБРАЖЕНИЯ И  
ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**  
**THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INTERRELATION BETWEEN ANXIETY  
AND IMAGINATION AT SCHOOL CHILDREN**  
**ASPECTE PSIHOLOGICE ALE RELAȚIEI DE IMAGINAȚIE ȘI ANXIETATE LA  
VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ**

**CZU 159.922 + 159.94**

*Раку Жанна, доктор habilitat психологии, профессор Молд. ГУ*

**Summary**

This article presents the results of a study about the interrelation between imagination and anxiety in school children. Many children are characterized by high and very high school anxiety. Children have a negative attitude to individual communication with the teachers. Many children have reproductive imagination. In the study a correlation is established between general anxiety and level of imagination at school children.

**Keywords:** anxiety, school anxiety, imagination, primary school.

**Adnotare**

Articolul este dedicat studiului relației dintre imaginație și anxietate la elevul mic. Pentru o mare parte a elevilor din clasele primare sunt caracteristice nivelul înalt și foarte înalt de anxietate școlară. Copiii au atitudine negativă față de comunicarea individuală cu profesorul. La majoritatea copiilor din clasele primare imaginația este reproductivă. În studiu a fost stabilită corelația semnificativă dintre anxietatea generală și nivelul imaginației la copii din clasele primare.

**Cuvinte cheie:** anxietate, anxietatea școlară, imaginație, școlarul mic.

**Аннотация**

Статья посвящена изучению взаимосвязи между воображением и тревожностью в младшем школьном возрасте. Для значительной части младших школьников свойственна высокая и очень высокая школьная тревожность. Дети отрицательно относятся к индивидуальному общению с учителем. У большинства младших школьников воображение является воссоздающим. В исследовании установлена значимая корреляция между общей тревожностью и уровнем воображения у младшего школьника.

**Ключевые слова:** общая тревожность, школьная тревожность, воображение, младший школьный возраст.

Тема тревожности ученика продолжает оставаться актуальной в современной школе, что ставит перед психологией задачу всестороннего ее исследования. Тревожность ребенка приобретает свою специфику на всех этапах школьного обучения. Для нас представляет интерес изучение особенностей тревожности в младшем школьном возрасте. Выбор возрастного периода обусловлен тем, что с приходом в учебное заведение ребенок поставлен перед новыми задачами и требованиями со стороны педагогов и родителей. Например, освоение младшим школьником учебной деятельности, его адаптация в новом детском коллективе и многие другие ситуации могут вызывать волнение. С другой



стороны, тревожность может быть обусловлена и тем, что современные школьники живут в широком информационном пространстве, сегодняшняя жизнь насыщена событиями, а вместе с тем и стрессами, страхами, опасениями и т.д. Дети часто находятся в волнительных и незнакомых ситуациях – в школе, дома, на улице, с близкими или незнакомыми людьми и т.д. Наряду с этим, тенденции современного общества формируют высокий темп жизни, который не является свойственным детям, а зачастую и вредит им [2].

В психологии феномен тревожности, ее причины и другие аспекты интенсивно изучаются многими авторами [7,8,11]. Исследователи отмечают влияние на ее возникновение врожденных факторов, таких как тип нервной системы, темперамент, личностные особенности и т.д. Однако наиболее важным на наш взгляд является изучение социально обусловленных причин – например, специфика воспитания и обучения ребенка, а также воздействие среды. Проблема тревожности детей в последнее время привлекает внимание психологов и педагогов, и в связи увеличением случаев жестокого обращения взрослых к детям.

Изучение вопроса тревожности младших школьников детей имеет не только практическое, но и теоретическое значение. Более глубокое психолого-педагогическое изучение личности и поведения ребенка, позволит разработать направления работы и приемы для снижения его тревожности.

Исследованием тревожности в младшем школьном возрасте занимались многие психологи в их числе Мухина В.С., Прихожан А.М., Раку Ю.И., Румянцева П.В., Хабирова Е.Р. и др. [7, 8, 10, 11].

Причины тревожности рассматривались в работах Прихожан А.М. [8]. Чаще всего проблема тревожности изучается в контексте личностных конструкций, а реже в соотнесении с познавательной сферой [1, 4, 5, 9]. В указанном подходе представляет интерес взаимозависимости между уровнем тревожности и воображением. На наш взгляд эта связь может быть двухсторонней. Воображение может снижать тревожность, а может и повышать его. Отметим, что эта зависимость обусловлена еще спецификой возраста.

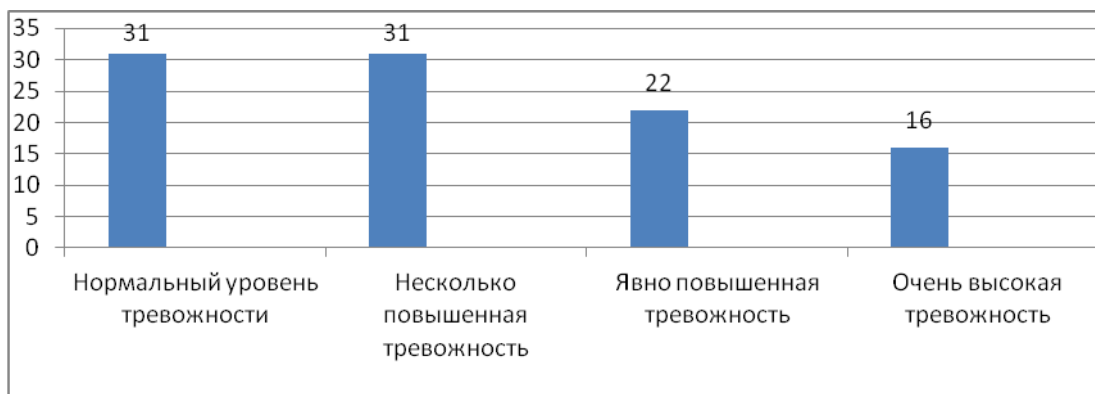
В современном мире воображение детей подвергается влиянию со стороны СМИ, информационных технологий, компьютерных игр и т.д., воздействие указанных факторов формируют склонность ребенка к тревожности [2]. Тревожные школьники могут стать изолированными или, наоборот, неформальными лидерами, собирая вокруг себя тех, на кого можно проецировать свои страхи.



Сформулированные выше аргументы свидетельствуют об актуальности изучения взаимосвязи между тревожностью и воображением в младшем школьном возрасте, что и стало *целью нашего пилотажного* исследования [6]. Для проверки была выдвинута гипотеза о взаимосвязи между тревожностью и уровнем воображения.

Для диагностики разных видов тревожности применялись: шкала явной тревожности СМАС в адаптации А.М.Прихожан и проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М.Прихожан [8]. Для изучения воображения в младшем школьном возрасте были использованы методики «Дорисовывание фигур» О.М.Дьяченко и «Рисунок» Р. Немова.

В исследовании приняли участие 55 учащихся вторых и третьих классов в возрасте 8-10 лет. Данные испытуемых выборки сопоставлялись с нормативными показателями по группе детей соответствующего возраста и пола. Ниже представим на рис. 1 результаты младших школьников по методике СМАС в графическом виде.



**Рис. 1.** Распределение испытуемых выборки по уровням общей тревожности (в %) (Методика СМАС)

В изучаемой выборке нормальный уровень тревожности зафиксирован у 31% испытуемых. По интерпретации А.М.Прихожан, он необходим для эффективной адаптации и продуктивной деятельности школьника. Средний уровень тревожности порождается объективными условиями, предчувствием возможного неблагополучия. В данной ситуации тревожность играет положительную роль, так как мобилизует резервы ребенка на преодоления трудностей [3, 8].

Несколько повышенный уровень тревожности характерен также для 31 % испытуемых, и он часто связан с ограниченным кругом ситуаций или с определенной сферой жизни. Например, общение со сверстниками или взрослыми, учебная деятельность, регуляция своего поведения и т.д.



Явно повышенной тревожностью обладают 22 % опрошенных детей. Такая тревожность обычно носит «разлитой», генерализованный характер, проявляется в снижении порога возбуждения по отношению к различным стимулам, в нерешительности, нетерпеливости, непоследовательности действий [3, 8].

Очень высокая тревожность зафиксирована у 16% исследуемых учеников, они составляют группу риска. Таких детей отличают повышенная чувствительность к социальным сравнениям, переживание неуспеха даже при отсутствии достаточных оснований для этого, неудовлетворенность своими достижениями. Младшие школьники с высокой тревожностью запоминают неудачи и неблагоприятные события, ориентируются на внешнюю оценку, не умеют самостоятельно оценить свои действия и т.д. Проблемы таких школьников разнообразны: с одной стороны, это неуспеваемость или неумение наладить контакты со значимыми людьми, с другой - снижение самооценки, неуверенность в себе, чувство вины, острое переживание каждой неудачи, и как следствие «разрастание» негативного эмоционального опыта и возможность невротических реакций.

В исследованиях А.М.Прихожан был выявлен и описан уровень, когда состояние тревожности испытуемому не свойственно. Автор отмечала, что данный вариант идет в разрез с инстинктом самосохранения и адаптацией ребенка к среде, поэтому представляет определенную опасность [8]. В нашем исследовании не было выявлено школьников с таким уровнем тревожности.

Для изучения школьной тревожности испытуемых использовалась проективная методика А.М.Прихожан. Уровень школьной тревожности по вычислялся по «неблагополучным» ответам испытуемых, характеризующим настроение ребенка на картинке как грустное, печальное, сердитое или скучное. Полученные результаты представим графически на рис. 2

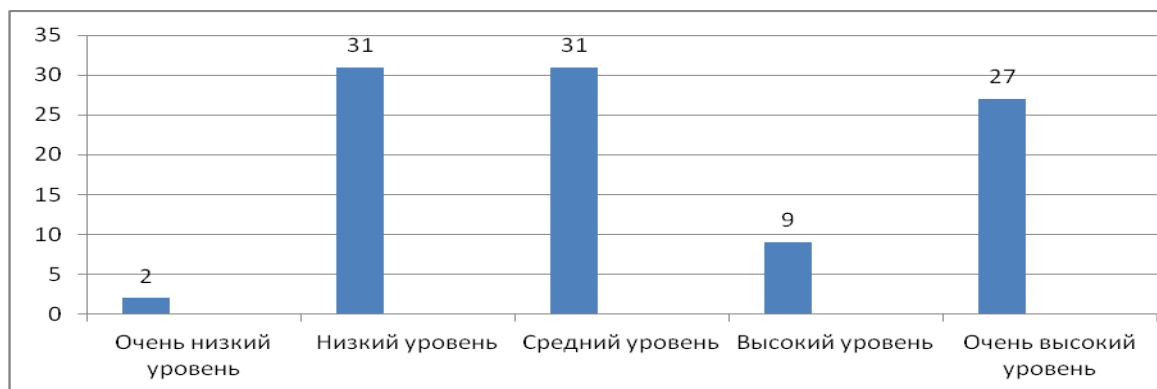


Рис. 2. Распределение испытуемых выборки по уровням школьной тревожности (в %)



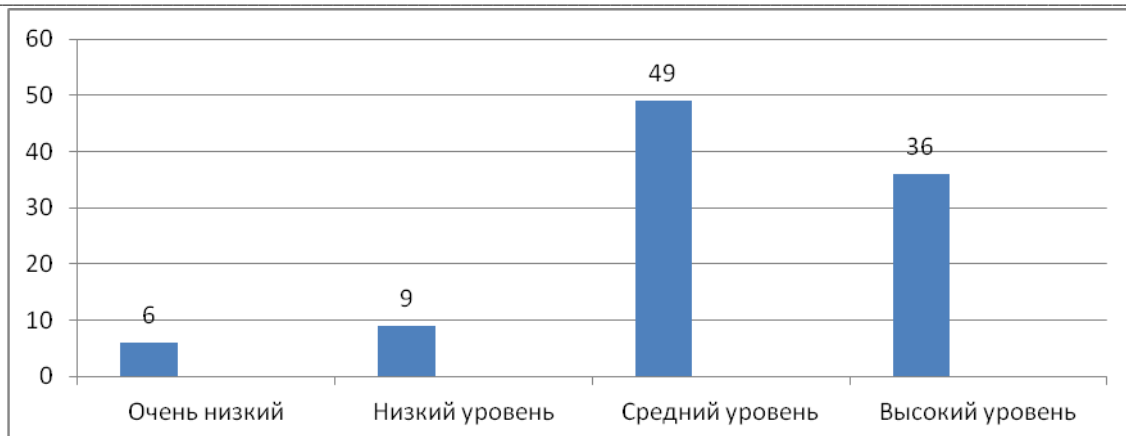
Данные представленные на рисунке 2 свидетельствуют о следующих тенденциях в развитии школьной тревожности. Очень низкие показатели характерны для 27 % испытуемых, а низкие – зафиксированы у 31 младших школьников. Этот факт свидетельствует о том, что более половины опрошенных детей не испытывают отрицательных эмоций в школе. Подобная ситуация обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образу хорошего ученика и т.д. [8].

В изучаемой выборке было выделено 31% испытуемых со средними показателями по школьной тревожности. Эти дети отметили 4-5 ситуаций как грустные, раздражающие или печальные. Высокий уровень школьной тревожности характерен для 9 %, для них свойственны определенные особенности психофизиологической организации, которая снижает приспособляемость ребенка к стрессовым ситуациям и повышает вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. 27 % младших школьников составляют группу риска, т.к. для них характерна максимальная тревожность. Наибольший уровень тревожности у испытуемых по результатам диагностики проявляется в ситуациях:

- общения с учителем «один на один» (73%). Взаимоотношения с первым учителем для младшего являются одним из самых значимых факторов в его учебной деятельности. С одной стороны, учитель является центром социальной ситуации развития ученика начальной школы, а с другой стороны, согласно профессиональной этике учитель должен сообщать ему индивидуально отрицательную информацию (замечания, порицания, корректировки и т.д.).

- изоляции в среде сверстников (56%). От второго к третьему классу личность учителя становится менее значимой, но зато связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными. Обычно дети начинают дружить и объединяться в мини группы по симпатиям и общности каких-либо интересов

В продолжение опишем данные тестирования особенностей воображения младшего школьника. Результаты диагностики воображения по методике «Рисунок» Р. Немова позволили оценить уровень воображения испытуемых. При анализе рисунков учитывался личностный стиль тестируемого, многообразие проявленных ассоциаций, новизна идей и принципы их творческого воплощения. Вместе с тем, отметим, что не анализировался такой параметр, как «профессиональная» техника художественного оформления рисунков.



**Рис.3.** Результаты младших школьников по методике «Рисунок»

Очень низкий уровень воображения выявлен у 6 % испытуемых. Эти дети ничего не изобразили, нарисовали простой предмет или представили не детализированную фигуру за пять минут отведённого на задание времени. 9 % учеников усложнили свой рисунок, изобразили несколько предметов или незначительно детализировали его и для них характерен низкий уровень развития воображения. Отметим, что их рисунки очень простые, неоригинальные, в них недостаточно проработаны детали, а также в них слабо просматривается фантазия.

В изучаемой выборке выявлено 49 % младших школьников со средним уровнем развития воображения. Рисунки этих детей отличаются с проработанными деталями, передают эмоциональность и отличаются разнообразием изображения. Высокий уровень развития воображения характерен для 36 % испытуемых. В их рисунках, помимо, разнообразия, глубины и проработанности образов, присутствует эмоциональность, переданная с помощью цветов, штриховки и акцентов.

При подсчёте оценок были снижены баллы за срисованные картинки, замеченные в ходе эксперимента. Так, 15 % мальчиков изобразили основу игры Minecraft, ландшафт без персонажей. 4 % испытуемых интерпретировали ответ экспериментатора – «рисуй, что хочешь, тема свободная», а также написали список следующих пожеланий: быть принцессой, феей; иметь свою комнату, телефон, собаку, корону; хотят летние каникул и день рождения.

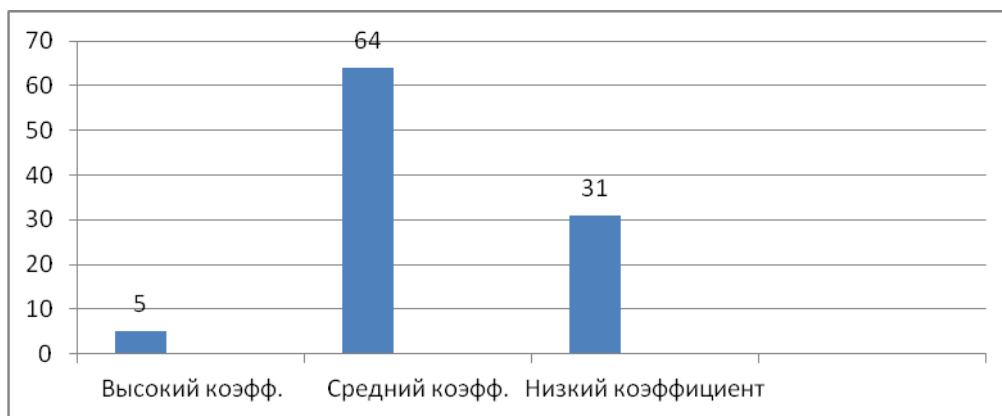
Отметим, что уже в технике рисунка у 29 % испытуемых с очень высоким или явно повышенным уровнем тревожности была зафиксирована сильная степень штриховки и нажима карандаша в процессе рисования. В сравнении представим, что подобный стиль





рисования характерен всего лишь для 8% учеников со средней несколько повышенной тревожностью.

По методике «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко, направленной на выявление коэффициента оригинальных образов были получены результаты, которые представлены на рисунке 4.



**Рис. 4.** Результаты испытуемых по методике «Дорисовывание фигур»

Высокий уровень по параметру «коэффициент оригинальности» характерен для 5% испытуемых. Эти школьники создали на базе фигурок неопределённой формы 6-5 не повторяющихся у других детей изображений. Средний уровень «коэффициента оригинальности» зафиксирован у 64 % младших школьников, т.к. они оригинально дорисовали 2-4 фигуры. В изучаемой выборке 31% учеников показали низкий «коэффициент оригинальности», их рисунки являлись репродуктивными и тривиальными.

Для установления специфики взаимосвязи между изучаемыми параметрами использовался метод математической статистики - коэффициент корреляции Пирсона.

Таблица № 1. Значения корреляционного анализа Пирсона.

	Общая тревожность		Школьная тревожность		Уровень воображения		Коэффициент оригинальности	
	r	P	r	p	r	p	R	P
Общая тревожность			<b>0.35</b>	0.01	<b>0.63</b>	0.001	0.09	0.05
Школьная тревожность	<b>0.35</b>	0.01			0.21	0.05	0.13	0.05
Уровень воображения	<b>0.63</b>	0.001	0.21	0.05			0.16	0.05
Коэффициент оригинальности	0.09	0.05	0.13	0.05	0.16	0.05		

В результате проведенного анализа получены значимые корреляционные связи:



1. между общей тревожностью и уровнем воображения, что подтверждает гипотезу исследования ( $r=0.63$ , при  $p<0.001$ ).
2. между общей и школьной тревожностью ( $r=0.35$  при  $p<0.01$ ).

В нашем исследовании изучались особенности и различия в уровнях тревожности и воображения у мальчиков и девочек в начальных классах. Для статистической обработки результатов использовался Т-критерий Стьюдента. Таким образом, в исследовании обнаружены статистически различия между результатами мальчиков и девочек,  $t=2.04$  которые значимы на 0,05 % уровне. Отметим, что уровень воображения в группе девочек выше, чем в группе мальчиков. Полученные результаты свидетельствуют о том, что интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек также различны. В младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки, но в нашем исследовании это выявилось только для параметра «школьной тревожности».

В заключение, подводя итоги нашего эмпирического исследования, посвященного изучению взаимосвязи воображения и тревожности в младшем школьном возрасте, сформулируем следующие **выводы**.

1. Для более половины испытуемых характерны нормальный и незначительно повышенный уровни тревожности. Однако для около 40% младших школьников свойственна явная повышенная и очень высокая школьная тревожность, т.е. эти дети, представляют группу риска.
2. Более двух третей школьников изучаемой выборки отрицательно относятся к индивидуальному общению с учителем, а более половины переживают негативные эмоции в связи изоляцией в среде сверстников.
3. Анализируя особенности воображения, отметим, что у большинства младших школьников не развит процесс создания оригинальных образов, а воображение является воссоздающим.
4. В исследовании установлена тесная взаимосвязь между общей тревожностью и уровнем воображения у младшего школьника. Между общей и школьной тревожностью у испытуемых также существует корреляция, что подтвердило выдвинутую гипотезу.
5. Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень воображения выше у девочек, чем у мальчиков. Однако по уровню школьной тревожности показатели мальчиков выше, чем у девочек.



## Библиография

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1999., 93 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ. 2007., 240 с.
3. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. М., Академия, 2001, 231 с.
4. Дьяченко О.М. Об особенностях воображения у детей дошкольного возраста. Новые исследования в психологии. 2009.
5. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей. Вопросы психологии. 1999. № 6., 52-59 с.
6. Макарова В. Взаимосвязь воображения и тревожности в младшем школьном возрасте. Дипломная работа. Кишинэу. 2014.
7. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб., 2006. 248 с.
8. Прихожан А. М. Тревожность детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. Москва – Воронеж. 2000. 305 с.
9. Фарман И.П. Воображение в структуре познания. М.: Академия, 2007. 215 с.
10. Хабилова Е.Р. Тревожность и ее последствия. Ананьевские чтения. 2003. СПб., 2003. с. 301-302.
11. Racu I. Teorii explicative ale anxietății. Psihologie. Pedagogie Specială. Asistentă Socială., 2008. № 1 (10). P. 36-40.



## РОЛЬ САМОСОЗНАНИЯ И НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГА В

### СОЗДАНИИ НЕНАСИЛЬСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ

## ROLUL AUTOCONȘTIENȚĂRII ȘI ABILITĂȚILOR DE AUTOREGULARE AL PEDAGOGULUI ÎN FORMAREA AMBIANȚEI NON VIOLENTE ÎN CADRUL ȘCOLII

## THE ROLE OF SELF-CONSCIOUSNESS AND OF THE SKILLS OF THE PEDAGOGUE IN THE CREATION OF NON-VIOLENT ATMOSPHERE AT SCHOOL

CZU 371/373

*Ковалева Е. А.* – д-р наук, конф. унив. кафедры психологии КГПУ имени Крянгэ

### Summary

The humanization of the education requires the creation of non-violent atmosphere at school. Humanist relations in the process of study require the creation of non-violent atmosphere at school. This is due to the professional self-consciousness of the pedagogue. The adequate self-appreciation of pedagogue contributes to the correct appreciation of the pedagogical situation. The level of the pedagogue's self-consciousness is linked to his self-regulation that assures non-violent atmosphere at school.

**Key words:** pedagogy of non-violence, non-violent atmosphere, professional self-consciousness, self-regulation, self-appreciation, intrapersonal conflict, self-improvement.

### Adnotare

Procesul de umanizare a educației necesită crearea ambianței non violente în cadrul școlii. Relațiile umanistice în studii presupun crearea atmosferei non violente în cadrul școlii. Autoconștientizarea pedagogului joacă un rol crucial în procesul dat. Atitudinea autopersonală adecvată a pedagogului creează premisele pentru aprecierea corectă a situației pedagogice. Nivelul autoconștientizării pedagogului este legat de autoregulare care creează atmosfera non violentă în cadrul școlii.

**Cuvinte cheie cheie:** pedagogia non violenței, atmosfera non violentă, autoconștientizarea profesională, conflictul interpersonal, autoperfecționarea.

### Аннотация

Гуманистические отношения в образовании предполагают создание ненасильственной среды в школе. Этому способствует профессиональное самосознание педагога. Адекватное самоотношение педагога способствует верному восприятию педагогической ситуации. Уровень самосознания педагога связан с его саморегуляцией, которая обеспечивает ненасильственную среду в школе.

**Ключевые слова:** педагогика ненасилия, ненасильственная среда, профессиональное самосознание, саморегуляция, самоотношение, внутриличностный конфликт самосовершенствование.

Гуманизация отношений и формирование ненасильственной среды в образовательном учреждении требует изменения в отношениях учитель-ученик, возникновение доверия, понимания на основе развитого профессионального самосознания и саморегуляции. Компетентность педагога позволит соответствовать новым задачам современной школы и развитию идеи ненасильственной педагогики. Маркова А.К. определяет компетентность педагога через «психологический модуль». Он



состоит из профессиональных знаний, педагогических умений, профессиональных позиций, и психологических качеств. На поведение учителя, по мнению Марковой, влияют профессионально–психологические позиции учителя, которые являются устойчивой системой отношений учителя к ученику и к самому себе. Педагогика ненасилия предполагает развитие личности учителя в направленности таких свойств как толерантность, самоконтроль, развитие индивидуальности, рефлексия своей деятельности. Учителя часто жалуются на нарушение дисциплины, агрессивно школьников, но это можно считать проявлениями авторитарной позиции учителя принудительной системы школьных занятий, против которой бунтует ребенок. Предметная направленность позиции учителя, заключающаяся в требовании работы от учеников, может считаться формальной педагогической направленностью. Такая позиция учителя связан с самоутверждением его за счет учеников, сопровождающимся эгоцентризмом отношений. Н. В. Кузьмина предлагает отличать истинно педагогическую направленность личности от ложной направленности. Педагогическая направленность предполагает сотрудничество и взаимодействие в процессе обучающей деятельности.

Психическое (эмоциональное) насилие повсеместно распространено в практике школы, является постоянным или периодическим оскорблением ребенка угрозами, унижением, его человеческого достоинства, демонстрацией нелюбви и неприязни к ребенку. Ложь и обман ребенка также относится к проявлению эмоционального насилия, т.к. ребенок теряет доверие к взрослому. В практике учителей встречаются некомфортные модели общения, которые проявляются в обвинении или отстраненности учителя от ученика. Авторитарный стиль обучения провоцирует сниженную самооценку ребенка, которую ребенок в последствие стремится восстановить, проявляя агрессию и насилие к сверстникам. Приращение успехов ребенка может быть способом манипулирования не только учащимися, но и их родителями. Если ребенок не рассматривается как ценность, то он воспринимается как помеха достижения предметных результатов, достижения целей самоутверждения учителя через достижения результатов по предметному обучению. Когда ребенок не может или не хочет реализовывать цели учителя, не присваивает педагогическую образовательную задачу, он воспринимается субъективно как угроза планам педагога, личностным смыслом учителя становится преодоление этой угрозы, и он допускает насилие в ситуациях, где он не справляется с негативными эмоциями в отношении учеников. Ухудшая психологическое благополучие детей через неадекватные доминирование, педагог решает проблему собственного эмоционального благополучного



состояния и самооценивания. В связи с наличием неадекватного представления о себе, возникает неадекватная оценка ситуации и соответствующие агрессивные действия над детьми и способом неадекватного самоутверждения. Насилие в образовательной среде может быть использовано как орудие власти. Обострение жестокости и насилия по отношению к детям связано с «редукцией социальных отношений» (Гельмут Фигдор) [2]. Школа как наиболее важный институт для развития ребенка является основной моделью социума. Это повышает профессиональную и личную ответственность учителя.

Способность справляться с трудностями связана с ценностными отношениями педагога, наличием адаптивных возможностей, гибким и активным поведением на основе саморегуляции. В ценностных педагогических ориентациях можно обнаружить три типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности:

- к педагогической деятельности
- к личности ученика, принятию и проектированию его развития
- к самому себе как учителю

Рефлексивные способности учителя имеют особое значение в ситуациях эмоционального напряжения и педагогических затруднений. Дж.Дьюи понимал рефлексию, как мораль суть которой состоит в способности человека к саморегуляции поведения с опорой на свою индивидуальную шкалу ценностей. Именно рефлексия становится «инструментом» приспособления человека к среде и средством достижения успеха. Уровень рефлексивных способностей учителя определяется уровнем развития его педагогического самосознания и способствует организации ненасильственного взаимодействия с детьми. С. Л. Рубинштейн, придерживается точки зрения, согласно которому самосознание является высшим видом сознания, возникшим в результате развития сознания [6].

Структура самосознания:

1. Осознание себя как действующего субъекта, своих близких и дальних целей, мотивов своего «Я»;
2. Осознание собственных реальных и желаемых качеств (реальный Я-образ и идеальный Я-образ);
3. Представления о себе «со стороны», познавательные, когнитивные знания о себе;
4. Эмоциональное отношение к себе.

Таким образом, в самосознание входят:

- самопознание (интеллектуальный аспект познания себя);



- самоотношение (эмоциональное отношение к самому себе).

В целом, выделяют три элемента отношения в самосознания человека:

- 1) отношение к себе;
- 2) отношение к другим людям;
- 3) прогноз отношения других людей к себе (атрибутивная проекция) [7].

Отношение к другим людям, осознание этого отношения возможно на разных уровнях:

1. на эгоцентрическом уровне – через отношение к себе как самооценности формируется отношение к другим людям;
2. на группоцентрическом уровне, чрез отношения с группой, к которой принадлежит тот или иной индивид;
3. на просоциальном уровне, когда другой человек является самооценностью;
4. на уровне отношений с духовным миром, когда отношение к другому человеку строится на милосердии, совести, духовности.

Структура профессионального самоотношения аналогична в целом структуре самоотношения личности. Профессиональное самоотношение определяет уровень самоопределения личности. Личность, достигшая самоопределения в профессиональной области, хорошо осознает собственные жизненные цели, планы, связанные с самореализацией в профессии, профессиональные намерения, собственные личностные и физические свойства, возможности, способности, таланты, требования. При этом профессиональное самоотношение органично входит в структуру педагогического мастерства и одновременно служит признаком профессионального развития. В ходе формирования самоотношения особенная роль отводится рефлексивным процессам, анализу и прогнозированию эффективности деятельности педагога по отношению к учащимся и к самому себе. Такие прогнозы основываются на оценке собственного перспективного, актуального и прошлого профессионального развития личности педагога [1].

С ростом профессионализма профессиональное самосознание педагога подвергается изменениям. Оно расширяется путем включения новых признаков развившейся профессии, что вызывает новые требования к профессионалу, трансформируются критерии самооценки себя в качестве профессионала. Расширение профессионального самосознания реализуется ростом признаков профессиональной деятельности, которые отражаются в сознании профессионала, в преодолении стереотипов





образа специалиста, в целостном восприятии себя в рамках всей профессиональной деятельности.

Когнитивная подструктура самосознания включает осознание педагогом себя в рамках системы педагогической деятельности, детерминированных этой деятельностью межличностных отношений и его личностного развития. Со временем, у него на базе представлений о себе в отдельных педагогических ситуациях, мнений учеников и коллег формируется устойчивая Я-концепция, способствующая развитию чувства профессиональной уверенности или неуверенности. Несбалансированность между компонентами структуры «Я-коцепции» - представление о «Я-идеальном» и представление о «Я – реальном» приводит к неадекватному представлению о реальной ситуации и нарушению взаимодействия с учащимися. Адлер А. считал, что «недостаток социального чувства» приводит к насилию и агрессии.

Аффективно-оценочное отношение учителя к себе состоит из оценки учителем своих актуальных возможностей (актуальная самооценка), бывших (ретроспективная самооценка) и потенциальных достижений (потенциальная самооценка), а также оценку мнений других (рефлексивная самооценка). Профессия педагога предъявляет высокие требования к уровню социального чувства, к регуляции своих действий, эмоциональному благополучию во взаимоотношениях, умению создавать благоприятную психологическую обстановку и преодолевать негативные последствия межличностного взаимодействия. Внутрличностная конфликтность, плохое самочувствие, усталость влияет на взаимоотношения с учениками, снижает интегрирующий характер педагогического взаимодействия и приводит к насилию в педагогических ситуациях.

Крайне важным элементом работы учителя является саморегуляция – способность контролировать свое личное психическое состояние для оптимального разрешения сложных педагогических ситуаций. Саморегуляция – это умение управлять всеми процессами собственного организма и личности: эмоциями, мыслями, поведением, поступками и переживаниями.

Современные исследования личностных аспектов саморегуляции базируются, в основном, на концепции стиля саморегуляции личности.

В.И. Морасанова считает, что личностные особенности влияют на деятельность через сложившиеся индивидуальные способы саморегуляции активности. Саморегуляцию она понимала, как осознанный процесс внутренней психической активности человека по



построению, поддержанию и управлению различными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение поставленных целей. По ее мнению, только в индивидуальных особенностях саморегулирования отражается то, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые условия окружающей действительности, оценивает собственную активность, стремясь получить субъективно приемлемые результаты [4].

В. Е. Ключко отмечает, что исследование саморегуляции необходимо проводить в соотношении осознаваемого и неосознаваемого, произвольного и непроизвольного, т.е. в системе целостного психического саморегулирования. По его мнению, саморегуляция представляет собой проявление целостной работы психики как многоуровневой системы, при этом осознанное регулирование — это высший уровень всей системы регуляции [3].

Раскрывая понятие саморегуляции, исследователи рассматривают его в двух смыслах:

- широко, связанным с общей установкой личности и общим направлением ее активности,
- узко, затрагивающим регуляцию в собственном смысле слова, определяет структуру процесса и способы ее организации.

В. К. Калинин выделяет произвольную регуляцию как сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирования этой активности в нужном направлении, то есть целенаправленное создание такой организации психических функций, которая обеспечивала бы наибольшую эффективность действий [5].

Саморегуляция - это активность, направленной не во вне, а на самого себя, сознательное воздействие человека на свойственные ему психические явления (процессы, состояния, свойства), его деятельность и поведение для поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания.

Крайне важным элементом работы учителя является саморегуляция – способность контролировать свое личное психическое состояние для оптимального разрешения сложных педагогических ситуаций. Саморегуляция – это умение управлять всеми процессами собственного организма и личности: эмоциями, мыслями, поведением, поступками и переживаниями.

Саморегуляция необходима в целом ряде ситуаций:



- если педагогу предстоит решить трудную, сложноразрешимую проблему, возникшую перед ним впервые;
- если у возникшей педагогической ситуации отсутствует единый способ решения, или его нет в данный отрезок времени, или возможны различные варианты ее разрешения, но наиболее эффективный выбрать не представляется возможным;
- если актуальное эмоциональное или физическое состояние педагога может вызвать импульсивные действия;
- если педагогу необходимо принять быстрое решение для будущих поступков в ситуации дефицита времени;
- если поступки учителя оцениваются коллегами, обучающимися, другими людьми, в условиях установления его авторитета и престижа.

Саморегуляция обладает рядом собственных структурных компонентов, которые реализуют значимые функции

- постановка цели – на ее основе формируется саморегуляция;
- модель значимых решений отображает условия для благоприятного решения задач;
- программа исполнительских действий способствует построению системы, определяющей пути решения проблемы;
- коррекция и оценивание результатов способствует соответствию достигаемого результата.

Психологические основы саморегуляции содержат в себе умения управлять познавательными процессами: восприятием, воображением, мышлением, вниманием, памятью и речью. Также они управляют личностью: эмоциями, действиями, поведением – разнообразными реакциями на сложившуюся ситуацию [5].

Управляемость своими реакциями, как правило, сильно снижается при переутомлении, болезни, стрессе, а также в состоянии чрезмерного возбуждения или аффекта. В профессиональной деятельности педагога важную роль играет умение управлять своими эмоциями. Поведенческая саморегуляция характеризуется способностью человека регулировать свое взаимодействие со средой. Она осуществляется при единстве энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. Поведенческая саморегуляция позволяет педагогам повысить устойчивость к психоэмоциональным нагрузкам в условиях напряженной деятельности.



Мораль и нравственность также являются одними из способов регуляции поведения в профессиональной деятельности педагогов. Нравственность выполняет для человека роль «компас» поведения, позволяющего ориентироваться в общественной жизни, в мире человеческой культуры, в мире социальных ценностей. Через систему ориентации, норм, оценок, идеалов она регулирует поведение людей. Содержание морали как общественного явления представляется в виде системы, состоящей из четырех компонентов: 1) нравственные отношения; 2) нравственные мотивы действия; 3) нравственные чувства; 4) моральное сознание.

Педагогическая мораль требует от учителя высокого нравственного уровня воспитанности. Поведение, деятельность педагога должны оказывать благотворное воздействие на поведение и деятельность учащихся. Манеры поведения и привычки, которые аккумулируются в педагогической среде, должны оказывать воспитывающее воздействие и на самого учителя.

Педагогическая мораль выполняет воспитательную, ценностно-ориентирующую и регулятивную функции, требующие от педагога постоянного самоусовершенствования, без которого невозможно управлять процессом нравственного воспитания личности.

Таким образом, владение способами саморегуляции позволяет педагогу управлять своими познавательными процессами и эмоционально-волевой сферой личности, регулировать свое психофизическое состояние, выбирая оптимальные для себя методики и используя их для мобилизации своих возможностей или релаксации. Добиться регуляции собственного поведения педагог может с помощью большого количества разнообразных техник и приемов саморегуляции поведения.

Саморегуляция тесно связана с самосознанием человека. В частности, Б. В. Зейгарник считала, что в основе саморегуляции лежит смысловое связывание, позволяющее поддерживать целостность и самоидентичность. Особенная роль этого механизма проявляется в ходе преодоления критических жизненных ситуаций, когда эта функция самосознания становится наиболее значимой. Способом сохранения целостности является адаптация к самому себе – самопринятие, самоприспособление, что позволяет сформировать уверенность личности в себе и своей деятельности. При этом решаются проблемы профессиональной деятельности не за счет усилий других людей, а посредством собственной саморегуляции и самоусовершенствования. К. А. Абульханова указывает, что субъект при этом производит самоорганизацию собственных психических и личностных возможностей и способностей в



ходе деятельности, и подчеркивает, что в основе механизма этой самоорганизации лежит саморегуляция.

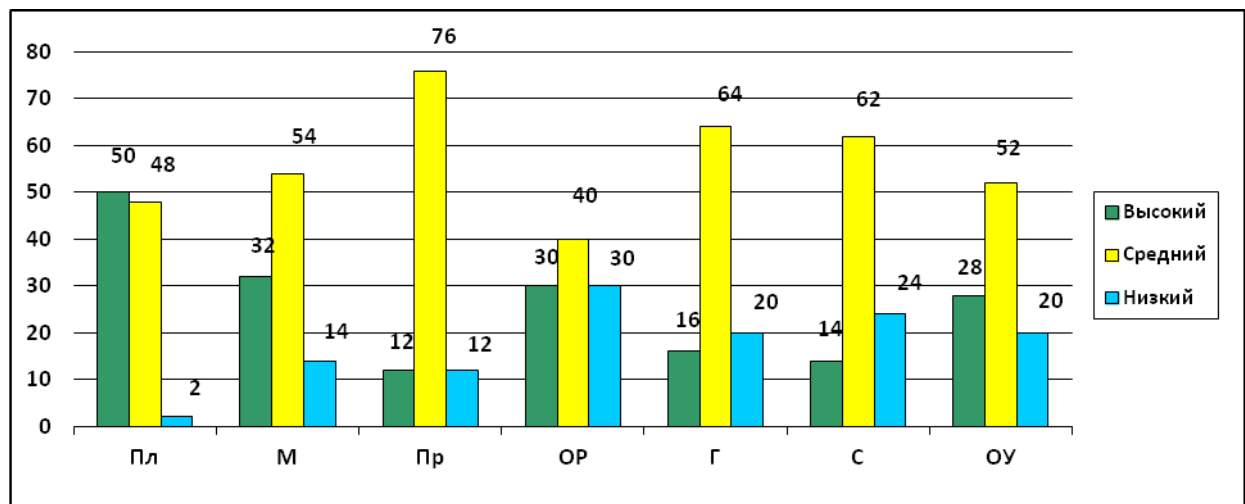
Исследование особенностей саморегуляции педагогов (выборка - пятьдесят человек, лицеев г.Кишинев) проводилось при помощи опросника «Стиль саморегуляции поведения - 98» (ССП-98)

В. И. Моросановой и Е. М. Коноз, который позволяет определить индивидуальные особенности саморегуляции личности. Методика включает в себя следующие шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность и общий уровень саморегуляции. Проанализировав данные шкалы, были выявлены следующие статистические данные:

Таблица 1. Процентное соотношение результатов методики «Стиль саморегуляции поведения».

№	Уровни	Регуляторные шкалы													
		Пл		М		Пр		ОР		Г		С		ОУ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Высокий	25	50	16	32	6	12	15	30	8	16	7	14	14	28
2	Средний	24	48	27	54	38	76	20	40	32	64	31	62	26	52
3	Низкий	1	2	7	14	6	12	15	30	10	20	12	24	10	20

Для лучшей наглядности результаты методики изображены в виде диаграммы:



Фиг. 1 Результаты испытуемых по методике на саморегуляцию.

Результаты шкалы «Планирование» (Пл) показали, что у 50% испытуемых высокий уровень, у 48% – средний. Высокие показатели испытуемых по данной шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности. Их планы



реалистичны, детализированы и устойчивы, цели деятельности выдвигаются испытуемыми самостоятельно. Низкий уровень по шкале «планирование» выявлен у 2% испытуемых. У них потребность в планировании слабо развита, поставленные цели редко бывают достигнуты. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. Анализируя результаты испытуемых по шкале «Моделирование» (М) нами было выявлено, что у 32% высокий уровень, у 54% – средний, что говорит о том, что они способны выделять значимые условия для достижения поставленных перед собой целей не только в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. Низкий уровень по шкале «моделирование» выявлен у 14% испытуемых. При слабой сформированности процессов моделирования возможна неадекватная оценка значимых условий и обстоятельств. Это может привести к трудностям в определении целей и программ действий, неудачам в профессиональной деятельности.

Шкала «Программирование» (Пр) представлена 76% испытуемыми со средним уровнем осознанного программирования своих действий, и кратным количеством низкого и высокого уровня – равным 12%. Высокие и средние показатели по данной шкале говорят о сформированности у испытуемых педагогов потребности продумывать действия и поведения для достижения намеченных целей, о развернутости разрабатываемых планов. Для таких людей характерно самостоятельность, они устойчивы к помехам, гибко реагируют на новые обстоятельства. Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении или нежелании испытуемых продумывать последовательность действий. Такие люди часто действуют импульсивно, не могут самостоятельно сформировать программу действий, действуют путем проб и ошибок.

Результаты шкалы «Оценивание результатов» (Ор) отражают адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности. Высокий уровень показателей по этой шкале характерен для 30% испытуемых, что свидетельствует об адекватности самооценки у одной трети педагогов, сформированности субъективных критериев оценки собственных действий и умения гибко реагировать на изменение условий. У 40% испытуемых – средний уровень. Низкие показатели по данной шкале выявлены у 30% испытуемых. Для подобных людей характерна не критичность по отношению к себе, они не замечают собственных ошибок и не особенно склонны к рефлексии, что является характеристиками, не способствующими профессиональному педагогическому развитию. Такие педагоги не стремятся самосовершенствоваться, могут



быть несправедливы по отношению к учащимся и коллегам, могут допускать педагогическое насилие, дестабилизировать педагогическую ситуацию.

Анализируя результаты по шкале «Гибкость» (Г) нами было выявлено, что у 16% испытуемых высокий уровень, у 64% – средний. Низкий уровень по шкале регуляторной гибкости характерен для 20% испытуемых. Для испытуемых с высокими показателями по данной шкале характерна способность перестраиваться, корректировать систему саморегуляции при изменении условий, как внутренних, так и средовых. При возникновении непредвиденных обстоятельств они легко перестраивают планы и стиль поведения, способны быстро оценить значимые изменения. Гибкость позволяет адекватно педагогам реагировать на быстрое изменение педагогической ситуации и успешно решать профессиональные задачи.

Для испытуемых с низким уровнем гибкости, быстро меняющаяся обстановка крайне неприятна, приносит дискомфорт. Такие люди не способны быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. Они чувствуют себя неуверенно и склонны разрешать трудные педагогические ситуации за счет эмоционального неблагополучия детей. В результате, педагог с низким уровнем гибкости испытывает неудачи в выполнении деятельности, которая по своей сути динамична, требует дифференцированного подхода.

Шкала «Самостоятельность» (С), характеризующаяся развитостью регуляторной автономности, представлена следующим процентным соотношением: 14% – высокий уровень, 62% – средний, и 24% – низкий. Наличие высоких показателей по данной шкале свидетельствует об автономности, способности человека самостоятельно планировать свою деятельность, организовывать работу для достижения поставленных целей. Они не испытывают ощутимого дискомфорта принимая решения, контролируя ход выполнения деятельности, объективно анализируя результаты и продукты деятельности. Испытуемые с низким уровнем самостоятельности конформны, зависимы от оценок окружающих. Они нуждаются в помощи при проработке планы, при отсутствии посторонней помощи у них возникают сбои в постановке целей и выполнении деятельности.

При оценке «Общего уровня саморегуляции» (ОУ) у 28% испытуемых был выявлен высокий уровень, а у 52% – средний. Оценивая общий уровень сформированности произвольной активности человека можно сказать, что для подобных испытуемых характерна самостоятельность, гибкость, умение адекватно реагировать на изменения





условий и ситуации. При высокой мотивации достижения они способны формировать стиль саморегуляции, который компенсирует влияние личностных особенностей, препятствующих достижению поставленных целей. Испытуемые с низкими показателями – 20% – характеризуются недостаточной сформированностью потребности в осознанной саморегуляции. Они в большей степени зависимы от внешних факторов, окружающих их людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсировать личностные особенности, неблагоприятно влияющие на достижение цели, поэтому им следует прилагать больше усилий для того, чтобы сформировать определённый навык саморегуляции или выполнить поставленную перед собой профессиональную задачу, создать благоприятные межличностные отношения с учениками. Таким образом проведенное исследование выявило ряд проблем, связанных с саморегуляцией педагогов, которые основаны на недостаточном уровне личностного и профессионального самосознания и способны приводить к применению насилия в педагогических ситуациях. Так же следует отметить, что большинство педагогов обладают средним уровнем саморегуляции, что является предпосылкой для развития идей педагогики ненасилия.

### **Библиография**

1. Буркова Е. А. Психологическая саморегуляция педагога // <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2015/2015-2-25.pdf>
2. Зиновьева О. Михайлова Н., Психология и психотерапия насилия. М.: Речь.2003 г. 120 с.
3. Клочко В. Е. Саморегуляция мышления и ее формирование М., Караганда: Изд-во КГУ, 1987. – 94 с.
4. Моросанова В. И., Коноз Е. М. // Вопросы психологии. 2000. № 2. – 118-127 с.
5. Лемещенко М. Ю. Саморегуляция личности специалиста как психологическая проблема // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXVII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2013.
6. Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 208-242 с.
7. Чеснокова И., Шорохова Е. В. – Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука, 1977. – 144 с.



**DE LA POLIMORFISM LA INEXISTENȚA ORTODOXIEI.  
O PERSPECTIVĂ ASUPRA CRITERIILOR DE IDENTIFICARE A OBIECTULUI  
REPREZENTĂRII SOCIALE  
FROM POLYMORPHISM TO THE NON-EXISTENCE OF ORTHODOXY.  
A PERSPECTIVE ON CRITERIA FOR IDENTIFYING THE OBJECT OF SOCIAL  
REPRESENTATION**

**CZU 37.015.3**

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

**Summary**

The process of social representation designates a form of specific knowledge which, "acting simultaneously on the stimulus and the response", links a subject to an object. In its case, we are in fact dealing with a "way of communicating with the outside", with "turning to the world of phenomena and deeds", with an "articulation of the personality to the social context", with a "mechanism with which theories about the social environment are built", with a "style of conduct towards the outside" or, finally, with a "restoration, a reconstruction of the environment through the perspective of our philosophy of life". By saying "social representation," we actually mean a "*modeling of an object into and through behavioral and material linguistic relations*". With this object, the type of representation in question is "in a relation of symbolization (*taking its place*) and "interpretation" (*giving it meaning*), being in a variant of expression or in a form of construction of *the real*".

What prerequisites must there exist for a certain element of the social environment (a person, a situation, an event, a deed, a phenomenon or an idea) to trigger the emergence of a social representation, of a *sui generis* collective science capable of building "a common vision of the world", a "system of understanding and interpretation of reality", a "strategy of community agreement between individuals or groups"?

According to a widespread view, for that to happen, at least five conditions must be met. *In brevi*, they look like this:

(a) **the polymorphism** [= the object of representation must have several facets, a certain diversity in the social field; the representation of the object at the level of the groups is to obtain particular connotations, specific colors determined by the respective particularities of the population and/or the environment];

(b) **way of reference to the social group** [= the researcher must capture the link between a social group and the object of representation; "representations are built, developed and worn by social groups"];

(c) **identity and cohesion** [= the researcher must ensure that the object of representation is in relation with certain social stakes, particularly those related to the identity and cohesion of the group; the members of a group tend to take into consideration the object that makes them see their identity and feel cohesive];

(d) **way of reference to the "other social"** [= the researcher must establish a close relationship between the object and other social instances in real interaction with the group producing that representation; "if the "other social" to which the group would relate didn't exist, the representation would not make sense nor would exist"];

(e) **the non-existence of orthodoxy** [= the object of representation must not relate to groups subject to regulatory or controlling courts; in the case of social representations, "the processes of organization and structuring occur naturally, without external pressures or interference".

**Key words:** social representation, object of social representation, the specificity of the object of social representation



## Adnotare

Procesul de reprezentare socială desemnează o formă de cunoaștere specifică, care, „acționând simultan asupra stimulului și asupra răspunsului”, *leagă un subiect de un obiect*. În cazul lui, avem de-a face esențialmente cu „un mod de a comunica cu exteriorul”, cu o „orientare în lumea fenomenelor și a faptelor”, cu o „articulare a personalității la contextul social”, cu un „mechanism prin care se construiesc teorii despre mediul social”, cu „un stil de conduit orientat spre exterior” sau, în sfârșit, cu o „refacere, o reconstrucție a ambientului prin prisma filosofiei noastre de viață”. Spunând „reprezentare socială”, noi, de fapt, ne referim la o „modelizare a unui obiect în și prin raporturi lingvistice, comportamentale și materiale”. Cu acest obiect, tipul vizat de reprezentare se află „într-un raport de simbolizare (*îi fine locul*) și de „interpretare” (*îi acordă semnificații*), constituindu-se într-o formă de expresie a subiectului”.

Ce premise trebuie să existe pentru ca un anumit element al mediului social (o persoană, o situație, un eveniment, un fapt, un fenomen sau o idee) să suscite emergența unei reprezentări sociale, a unei științe colective *sui-generis* susceptibilă să construiască „o viziune comună asupra lumii”, un „sistem de înțelegere și interpretare a realității”, o „strategie de integrare comunitară a indivizilor sau grupurilor”?

Potrivit unui punct de vedere de largă răspândire, pentru ca acest lucru să se întâmple, trebuie să întrunească cel puțin cinci condiții. *In brevi*, ele arată astfel:

- (a) **polimorfismul** [= obiectul reprezentării trebuie să dispună de mai multe fațete, de o anumită diversitate în câmpul social; or, reprezentarea obiectului la nivelul grupurilor urmează să capete conotații particulare, coloraturi specifice determinate de respectivele particularități ale populației sau/și ale mediului];
- (b) **raportarea la grupul social** [= cercetătorul trebuie să surprindă legătura existentă între un grup social și obiectul reprezentării; or, „reprezentările sunt construite, dezvoltate și purtate de grupurile sociale”];
- (c) **identitate și coeziune** [= cercetătorul trebuie să se încredințeze că obiectul reprezentării se află în raport cu anumite mize sociale, în mod special cu cele legate de identitatea și coeziunea grupului; or, membrii unui grup tind să ia în considerare obiectul care îi face să-și vadă identitatea și să se simtă coezivi];
- (d) **raportarea la „altul social”** [= cercetătorul trebuie să constate existența unei relații strânse între obiect și alte instanțe sociale aflate în interacțiune reală cu grupul care produce respectiva reprezentare; or, „dacă nu ar exista un «altul social» la care grupul să se raporteze, reprezentarea nu ar avea sens și nici nu ar exista”];
- (e) **inexistența ortodoxiei** [= obiectul reprezentării nu trebuie să se raporteze la grupuri care se supun unor instanțe reglatoare sau de control; or, în cazul reprezentărilor sociale, „procesele de organizare și structurare decurg natural, fără presiuni sau imixțiuni externe”].

**Cuvinte cheie:** *reprezentare socială, obiect al reprezentării sociale, specificitatea obiectului reprezentării sociale*

Intervenind, la 1961, în *La psychanalyse, son image et son publique*, cu prima definiție a reprezentărilor sociale, S. Moscovici arată că acestea constituie expresia unui „sistem de valori, de noțiuni și de practici relative la obiectele mediului social” [1]. Construcția determinativă „relative la obiectele mediului social”, purtând însemnele unui autentic *punctum saliens*, nu apare, bineînțeles, de dragul formei sau în intenția de a produce „o idee în plus”. Sensul includerii ei este de o cu totul altă natură: de a pune în evidență faptul că orice reprezentare socială înfățișează esențialmente un proces prin care indivizii *interiorizează realitatea*,



descifrând-o, reconstruind-o, încercând-o cu semnificații și integrând-o plenar în sistemul axiologic existent. Acest punct de vedere este pentru S. Moscovici atât de important, încât, după ce îl lansează în *La psychanalyse, son image et son publique*, el se vede obligat să se raporteze la el și cu alte ocazii:

- **anul 1969** (*Préface* la studiul *Santé et Maladie* realizat de C. Herzlich): „reprezentările sociale nu fac o ruptură între universul interior și universul exterior al individului” [2];
- **anul 1984** (*The Phenomenon of Social Representations*): „un lucru este sigur: formele principale ale ambientului nostru psihic și social sunt fixate în reprezentările sociale, iar noi înșine suntem modelați în funcție de acestea” [3];
- **anul 1986** (*L'ère des représentations sociales*): „reprezentările sociale sunt sociale prin natura raportului întreținut de indivizi cu obiectul reprezentat” [4].

Cu timpul, ceea ce afirmă S. Moscovici devine un lucru de netăgăduit și pentru mulți alți cercetători din domeniul psihologiei sociale. Vom enumera, succint, doar câteva cazuri:

- **N. Fischer**: „reprezentarea socială este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității care transformă obiectele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelegerea aspectelor vieții obișnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacțiunilor sociale” [5];
- **J.-C. Abric**: „specificul unei reprezentări sociale rezidă în a constitui un sistem coerent în limitele căruia dimensiunile sociale produc o stare cognitivă specifică, adaptată la obiectele care se regăsesc în aceste dimensiuni ” [6];
- **D. Jodelet**: „reprezentarea socială este o formă practică de cunoaștere care leagă un subiect de un obiect, un proces de elaborare a realului care «acționează simultan asupra stimulului și asupra răspunsului»” [7];
- **A. Neculau**: „reprezentările sociale desemnează un stil de conduită, un mod de a comunica cu exteriorul, o orientare în lumea obiectelor și o operație de clasificare a acestora” [8];
- **N. Roussiau & C. Bonardi**: „reprezentările sociale redau organizări complexe de opinii socialmente construite, referitoare la un obiect social, rezultând dintr-un ansamblu de comunicări care permit stăpânirea mediului în funcție de elementele simbolice proprii sau ale grupului de apartenență” [9];



- **P. Moliner, P. Rateau & V. Cohen-Scali:** „reprezentările sociale trebuie privite ca niște ansambluri organizate de elemente cognitive (opinii, informații, credințe) referitoare la un obiect social” [10];
- **I. Marková:** „orice obiect sau fenomen, fie el fizic (de exemplu, o bucătărie), interpersonal (de exemplu, o prietenie), imaginar (de exemplu, monstrul de la Loch Ness) sau sociopolitic (de exemplu, o democrație), poate deveni obiectul unei reprezentări sociale” [11];
- **J.-M. Seca:** „putem considera reprezentările sociale în generalitatea lor, făcând din ele *asamblări, asocieri, aranjamente, articulații* sau „combinații de ansambluri de semne” mai mult sau mai puțin ierarhizate, calificate drept „siplexuri” (...) extrase din „universurile” obiectelor ce compun lumea ” [12].

Procesul de reprezentare socială, așadar, desemnează o formă de cunoaștere specifică, care, „acționând simultan asupra stimulului și asupra răspunsului”, *leagă un subiect de un obiect*. În cazul lui, avem de-a face, în fond, cu „un mod de a comunica cu exteriorul”, cu o „orientare în lumea fenomenelor și a faptelor”, cu o „articulare a personalității la contextul social”, cu un „mecanism prin care se construiesc teorii despre mediul social”, cu un „stil de conduită orientat spre exterior” sau, în sfârșit, cu o „refacere, o reconstrucție a ambientului prin prisma filosofiei noastre de viață”\*. Operând cu noțiunea de „reprezentare socială”, noi, de fapt, ne referim la o „modelizare a unui obiect în și prin raporturi lingvistice, comportamentale și materiale”. Cu acest obiect, după cum susțin unii autori – M. Curelaru, de pildă [13]-, tipul vizat de reprezentare „se află într-un raport de simbolizare” (*îi ține locul*) și de „interpretare” (*îi acordă semnificații*), constituindu-se într-o *formă de expresie a subiectului*\*\*.

Pornind de la constatarea că „o caracteristică principală a reprezentării sociale este aceea că ea *re-prezintă* întotdeauna un obiect, că se raportează la un loc, o situație, un fapt, o persoană, un eveniment sau o idee”\*\*, să vedem în continuare cum se prezintă specificitatea obiectului avut în vedere sau – mai exact – ce premise trebuie să existe pentru ca un anumit element al mediului social (o persoană, o situație, un eveniment, un fapt, un fenomen sau o idee) să suscite emergența unei reprezentări sociale, a unei „rețele de idei, metafore și imagini” susceptibile să dezvolte „o

---

\*Expresiile sunt preluate de la A. Neculau. Vezi, în acest sens, *Neculau A. Prefață // A. Neculau (coord.). Psihologia*  
\*\* Formularea îi aparține, și de această dată, lui A. Neculau. Pentru confirmare, vezi *Neculau A. Prefață // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 9 sau // A. Neculau A. Prefață // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. – București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 1995. – P. XVII.*



viziune comună asupra lumii”, un „sistem de înțelegere și interpretare a realității”, o „strategie de integrare comunitară a indivizilor sau grupurilor”.

Primul care oferă claritate în acest sens este chiar S. Moscovici. În aceeași inegalabilă *La psychanalyse, son image et son publique* [14], el observă că se poate vorbi despre cel puțin *trei criterii* de identificare a ceea ce poate fi luat drept obiect reprezentational. Mai întâi de toate, este important să existe condiții optime pentru *dispersia* informației cu referire la obiectul reprezentational, o „libertate de circulație a acesteia și accesul tuturor la ea” (într-un asemenea context, „obiectul va determina opinii pestrice și poziționări dintre cele mai felurite ale grupurilor sau indivizilor”). Apoi, contează dacă obiectul avut în vedere este în stare să producă efectul de *focalizare*, generând un proces prin care „unele trăsături ale lui se accentuează, iar altele se ocultează” (celor din urmă revenindu-le statutul de „elemente neadaptate sistemului de valori al actorilor sociali”). Ultimul criteriu, care vine în completarea primelor două abordări, vizează *presiunea la inferență*, o stare care se traduce prin *necesitatea de a ajunge la o explicație consensualizată și la un cod comun* în raport cu „elementele mediului social” (fenomenul se concretizează prin „conversații, descrieri și evaluări ale obiectului în scopul de a obține un acord asupra conținutului respectivei reprezentări sociale”).

Exigențele formulate de către S. Moscovici contribuie, pe parcurs, la apariția unor noi interpretări cu referire la maniera în care trebuie să decurgă validarea obiectului reprezentational. Afirmând acest lucru, ne referim, cu precădere, la ceea ce reușesc să întreprindă, de la 1993 încoace, P. Moliner, C. Flament și M. L. Rouquette (cel dintâi remarcându-se, în mod special, prin *Cinq questions à propos des représentations sociales* [15] sau *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales* [16], iar ultimii – prin *L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales* [17]).

Contribuția lui P. Moliner rezidă în emiterea și demonstrarea punctului de vedere potrivit căruia ar trebui întrunite cel puțin *cinci condiții* pentru ca un anumit element al mediului social să poată intra în posesia calificativului de obiect reprezentational. *In brevi*, condițiile la care face trimitere cunoscutul profesor de psihologie socială de la Universitatea Paris 13 Nord (*Sorbonne Paris Cité*) arată astfel:

- **polimorfismul** [= obiectul reprezentării trebuie să dispună de mai multe fațete, de o anumită diversitate în câmpul social; or, reprezentarea obiectului urmează să capete conotații particulare/coloraturi specifice determinate de respectivele particularități ale populației sau/și ale mediului];





- **raportarea la grupul social** [= cercetătorul trebuie să surprindă legătura existentă între un grup social și obiectul reprezentării; or, „reprezentările sunt construite, dezvoltate și purtate de grupurile sociale”];
- **identitate și coeziune** [= cercetătorul trebuie să se încredințeze că obiectul reprezentării se află în raport cu anumite mize sociale, în mod special cu cele care vizează identitatea și coeziunea grupului; or, membrii unui grup tind să ia în considerare obiectul care îi face să-și vadă specificitatea și să se simtă solidari];
- **raportarea la „altul social”** [= cercetătorul trebuie să constate existența unei relații strânse între obiect și alte instanțe sociale aflate în interacțiune reală sau imaginară cu grupul care produce respectiva reprezentare; or, „dacă nu ar exista un „altul social” la care grupul să se raporteze, reprezentarea nu ar avea sens și nici nu ar exista”];
- **inexistența ortodoxiei** [= obiectul reprezentării nu trebuie să se raporteze la grupuri care se supun unor instanțe reglatoare sau de control; or, în cazul reprezentărilor sociale, „procesele de organizare și structurare decurg natural, fără presiuni sau imixțiuni externe”].

Cât privește aportul adus de C. Flament și M. L. Rouquette, se poate spune că acestora le revine meritul de a acredita ideea potrivit căreia procedura de profilare a obiectului reprezentării sociale poate fi una „minimalistă”, ea incluzând doar două criterii – *saliența sociocognitivă* și *practicile sociale*. De ce *saliența sociocognitivă*? Pentru că, logic gândind, un anumit obiect poate suscita emergența curentilor reprezentationali doar atunci când este „înzestrat” cu *funcția de concept* (se are în vedere proprietatea obiectului „de a se constitui într-o abstracție, de a trimite la o clasă de obiecte, de a se înscrie într-o etichetare generică”) și când tot lui îi este caracteristică o *prezență masivă în comunicarea socială* (frecvența cu care el apare în circulația curentă a informației – pe dimensiunea comunicării interpersonale, a celei intergrupale sau a celei localizate în mass-media – trebuie să fie ridicată). Și în cazul *practicilor sociale* argumentele sunt la fel de concludente: un anumit obiect poate provoca apariția curentilor reprezentationali doar dacă între el și activitățile de zi cu zi ale indivizilor sau/și grupurilor există o legătură de necontestat (în intenția de a stabili această legătură, cercetătorul poate pune în evidență mai multe aspecte: „absența sau prezența practicii, recurența practicii, modul particular de realizare a unei practici, precum și acțiunile subsumate planificării și materializării scopului”).

Constatând că de la începutul anilor '60 și până în prezent s-a lucrat cu mult interes asupra aspectelor legate de problema obiectului reprezentării sociale, tuturor celor interesați oferindu-li-se mai multe căi de soluționare a acesteia, ne vedem în drept să afirmăm că *nu tot ce există în*





*câmpul social poate dezlănțui apariția unor „teorii ale simțului comun orientate spre înțelegerea și stăpânirea realității”*. Este important, deci, să avem în vedere că înainte de a începe un studiu în domeniul reprezentărilor sociale trebuie să fie stabilit, în mod obligatoriu, dacă obiectele supuse investigației nu fac „o ruptură între universul exterior și universul interior al individului”, corespunzând criteriilor avansate de S. Moscovici sau P. Moliner, C. Flament sau M. L. Rouquette.

### **Referințe bibliografice:**

1. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son publique*. – Paris: P.U.F., 1961/1976. – P. 43.
2. Moscovici S. *Préface // C. Herzlich. Santé et Maladie. Analyse d'une représentation sociale*. – Paris: Mouton, 1969. – P. 7-12.
3. Moscovici S. *The Phenomenon of Social Representations // R.M. Farr, S. Moscovici (eds.). Social Representations*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 15.
4. Moscovici S. *L'ère des représentations sociales // W. Doise, A. Palmonari (eds.). L'étude des représentations sociales*. – Paris-Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986. – P. 34-80.
5. Fischer N. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. – Paris: Dunod, 1987. – P. 118.
6. Abric J.-C. *Coopération, compétition et représentations sociales*. – Cousset: Del Val, 1987. – P. 77.
7. Jodelet D. *Les représentations sociales*. – Paris: P.U.F., 1989. – P. 38.
8. Neculau A. *Prefață // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 9.
9. Roussiau N., Bonardi C. *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives*. – Sprimont: Mardaga, 2001. – P. 57.
10. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. – Rennes: P.U.R., 2002. – P. 35.
11. Marková I. *Vechi și nou în reprezentările sociale // I. Marková. Dialogistica și reprezentările sociale / Argument de A. Neculau; traducere de M. Talpalaru*. – Iași: Editura Polirom, 2004. – P. 206.
12. Seca J.-M. *Reprezentările sociale / Traducere de E. Dîrțu*. – Iași: Institutul European, 2008. – P. 66.



13. Curelaru M. *Reprezentări sociale / Prefață de A. Neculau. – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura Polirom, 2006. – P. 33-34.*
14. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son publique. – Paris: P.U.F., 1961/1976. – P. 246-252.*
15. Moliner P. *Cinq questions à propos des représentations sociales // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1993. – No.20. – P. 5-14.*
16. Moliner P. *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales. – Grenoble: P.U.G., 1996.*
17. Flament C., Rouquette M.L. *L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. - Paris: Armand Colin, 2003.*



## **AUTORII NOȘTRI:**

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

**БАРАНОВА В. В.**, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры теории и методики дошкольного образования Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

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

**BOIANGIU CARMEN**, drd. UPSC „Ion Creangă; Slatina, România

**POPESCU MARIA**, dr., Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău

**GREBENIUC ECATERINA**, profesor, grad didactic superior, Instituția Publică „Centrul de Excelență în Transporturi”

**МИНĂILEASA LOREDANA**, drd. la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației Universitatea “Alexandru Ioan Cuza”, Iași.

**RACU IGOR**, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău

**CAȘCAVAL ION**, licențiat în psihopedagogie

**КРАСКОВСКАЯ ВАЛЕРИЯ**, докторант, КГПУ им. «И.Крянгэ»

**РАКУ ЖАННА**, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ

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

**КОВАЛЕВА Е. А.** – д-р наук, конф.унив. кафедры психологии КГПУ имени Крянгэ

**ȘLEANȚIȘCHI MIHAI**, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar