

Journal

Psychology and Special Education
"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 4(61)/2020

ISSN 1857-4432 (online)

ISSN 1857-0224 (print)

COLEGIUL DE REDACȚIE:

IGOR RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, **Redactor - șef**, R. Moldova
ION NEGURĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar, **Redactor - șef adjunct**, R. Moldova

PETRU JELESCU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova

JANA RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova

CAROLINA PERJAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

ELENA LOSÎI, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

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

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

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

LILIAN NEGURĂ, doctor în sociologie, profesor universitar, Canada

MARCELA RODICA LUCA, doctor în psihologie, profesor universitar, România

FRANCOIS RUEGG, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția

TATIANA MOROZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Belarus

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



Adresa noastră:

MD 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,

tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.

e/mail: iracu64@yahoo.com; ion7neg@gmail.com

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

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

© **Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială**

Publicație științifică de profil – Categoria B

Tiraj 100 ex.

Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”

MD.2069, Chișinău,

Strada Ion Creangă 1, bloc 3.

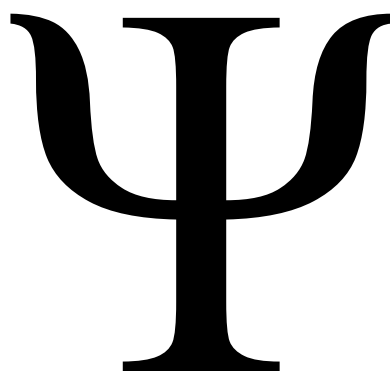
ISSN 1857-4432 (online)

ISSN 1857-0224 (print)

DOI 10.46728

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



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

Chișinău, 2020

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 4(61) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

CUPRINS / CONTENT

Losîi Elena	Formele de manifestare a agresivității la preadolescenții din mediul urban și rural The types of aggressiveness at preadolescents from urban and rural environment	3
Листопад А. А., Листопад Н. Л.	Формирование медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений Development of media literacy among future pre-school teachers Formarea competențelor mediaticelor la viitorii educatori din instituții educaționale preșcolare	15
Мардарова И.К.	Учебно-исследовательская деятельность студентов в процессе изучения дисциплины «история дошкольной педагогики» Research and learning activity of students as part of study of the academic discipline “history of preschool education” Activitatea instructivă și de cercetare a studenților în cadrul studierii cursului „Istoria pedagogiei preșcolare”	29
Racu Iulia	Anxietatea în preadolescență: caracteristici și mecanisme explicative Anxiety in preadolescence: characteristics and explicative mechanism	39
Княжева И. А.	Методика построения прогноза формирования методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин The method of constructing a forecast for the formation of methodical competence of future teachers of humanitarian disciplines Metode de construire a predicției în formarea competenței metodice la viitorii profesori de discipline umanistice	45
Furdui Emilia, Grosu Rodica	Focus pe relaționarea elevilor in sistemul educațional general din perspectiva abordărilor societale Focus on the relationship of students in the general educational system from the perspective of societal approaches	53

Просениук А. И.	Подготовка будущих воспитателей детей дошкольного возраста к организации образовательного процесса в условиях высшей школы Preparation of future preschool teachers for the organization of the educational process in a higher educational institution Pregătirea viitorilor educatori ai copiilor de vârstă preșcolară în vederea organizării procesului instructiv în instituțiile superioare de învățământ	60
Babchuk O. G., Bykova S. V	Peculiarities of manifestation of personality of persons with high and low level of self-development Особенности проявления общительности лиц с высоким и низким уровнем саморазвития Particularitățile de manifestare a comunicabilității persoanelor cu nivel ridicat și scăzut de autodezvoltare	67
Ciuntu Rita, Adăscăliță Viorica	Școala viitorului sau, mai bine spus, standardele de calitate ale unei școli prietenoase copilului The school of the future or ,better said, stadards of quality of a friendly school for children	76
Khrin Iryna	Psycholinguistic peculiarities of formation of foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialties Particularitățile psiholingvistice de formare a competențelor comunicative în limba străină la studenții nonlingviști	83
Racu Igor	Studiul violenței la vârsta preadolescentă The study of violence in preadolescence	92
Racu Jana	Особенности психологического благополучия и проявления неврозов у подростков Caracteristicile bunăstării psihologice și manifestările nevrozei la preadolescenți The characteristics of psychological well-being and manifestation of neurosis in preadolescence	108
Ghiță Maria Georgeta, Perjan Carolina	Afectivitatea și importanța proceselor afective asociate conflictului în adolescență Affectivity and the importance of affective processes associated with adolescent conflict	117
Racu Jana	RECENZIE	127

	la monografia „ <i>Obiecte sensibile, reprezentări polemice și relații intergrupuri. Conceptualizări teoretic-metodologice și ilustrări empirice</i> ” (Chișinău, Primex-Com, 2018) elaborată de dna Natalia COJOCARU, dr. în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova.	
Losîi Elena	RECENZIE la monografia „ <i>Psihologia anxietății la copii și adolescenți</i> ”, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, 331 p., autoare Racu Iulia REVIEW to monograph „ <i>Psychology of anxiety in children and adolescents</i> ”, Chișinău: State Pedagogical University „Ion Creangă” from Chișinău, 2020, 331 p., author Racu Iulia	129
Briceag Silvia	Un studiu psihosociologic fundamental: Mihai Șlehtițchi. <i>Imaginabilis</i> . O introducere în teoria reprezentărilor sociale. București:Editura RAO & Chișinău:Editura Știința,2020. 640 p. A fundamental psychosociological study: Mihai Șlehtițchi. <i>Imaginabilis</i> . An introduction to the theory of social representations. București: Editura RAO&Chișinău: Editura Știința, 2020. 640 p.	131
Autorii noștri		135



FORMELE DE MANIFESTARE A AGRESIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚII DIN MEDIUL URBAN ȘI RURAL

THE TYPES OF AGGRESSIVENESS AT PREADOLESCENTS FROM URBAN AND RURAL ENVIRONMENT

Losîi Elena, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie și
Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 159.922.8:316.624

Rezumat

În articolul dat se abordează o problemă extrem de actuală pentru societatea contemporană: comportamentul agresiv. Noi ne-am propus să studiem formele de manifestare a agresivității la preadolescenții din mediul urban și rural și anume să găsim răspunsul la întrebarea dacă există diferențe în manifestarea agresivității și a formelor de manifestare a agresivității la preadolescenți în dependență de următoarele variabile: gen, vârstă și locul de trai (urban/rural). Lucrarea este un semnal de alarmă în legătură cu toate formele de comportament agresiv în rândul preadolescenților și necesitatea elaborării și implementării unor programe de prevenire și limitare a comportamentului antisocial.

Cuvinte cheie: agresivitate, agresivitate directă/indirectă, negativism, suspiciune, resentiment.

Abstract

Article presents an extremely actual problem for our society: aggressive behavior. In our research we proposed to study the types of aggressiveness at preadolescents from urban and rural environment beginning from the question if there are differences between aggressiveness and types of aggressiveness depending on following variables: gender, age and social environment (urban / rural). The research is an alarm signal regarding all types of aggressiveness in preadolescence and reflects the necessity to develop and implement special programs orientated at preventing and limiting antisocial behavior.

Key-words: aggressiveness, indirect / direct aggressiveness, negativism, suspicion, resentment

Cercetările și statisticile oficiale raportează o creștere a fenomenului agresivității în ultimii ani în mai multe țări ale lumii, inclusiv și în Republica Moldova. Comportamentul agresiv a ajuns să fie o problemă de mare actualitate fără ca subiectul să se fi epuizat, rămânând așadar ca un teren de cercetare cu noi orizonturi de investigare. Agresivitatea este tratată ca o formă a comportamentului ofensiv al individului, cu multitudine de fațete, cu o diversitate cauzală și a formelor de manifestare, constituind reacția la o opoziție, reală ori numai imaginară din partea celorlalți [3,4,5,11].

Prezintă interes manifestarea acestui comportament la copii. Preadolescența este o etapă dinamică a dezvoltării umane, cărei îi este caracteristic o multitudine de modificări complexe organismului. Acesta se transformă sub raport fizic – prin creșterea diferitor segmente, organe; sub raport psihic – prin apariția și intrare în funcție a unor capacități intelectuale, afective, volitive, motivaționale, aptitudinale, atitudinal-caracteriale; sub raport social – prin sporirea gradului de implicare și realizare socială. Totodată, preadolescența este o perioadă fragilă, în care manifestările emoționale ca anxietatea, agresivitatea impun o barieră în dezvoltarea cu succes a personalității [2, 8, 9]. Noi ne-am propus să studiem formele de manifestare a agresivității la preadolescenții din mediul



urban și rural. Am presupus că există diferențe în manifestarea agresivității și a formelor de agresivitate la preadolescenți în dependență de gen, vârstă și mediu. În studiu au participat 126 de preadolescenți (62 băieți, 64 fete) din două licee. Pentru a studia nivelele de agresivitate la preadolescenți am aplicat Inventarul ostilității (A. Bass și A. Durkee) [6]. Frecvențele pentru nivelele agresivității la preadolescenți pot fi vizualizate în figura 1.

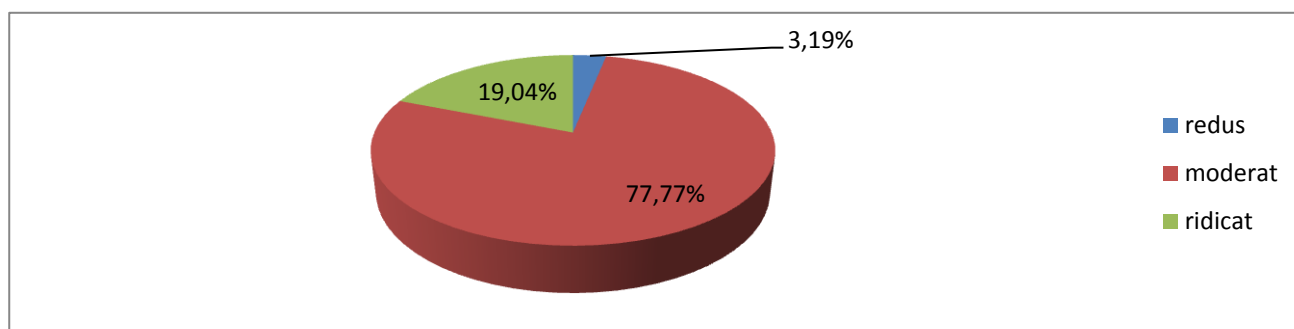


Fig. 1. Nivelul de agresivitatea la preadolescenți

Datele obținute ne conduc spre următoarele constatări cu privire la nivele de agresivitate caracteristice preadolescenților: 3,19% din preadolescenții testați au obținut un nivel redus de agresivitate. Pentru ei este caracteristic unele stări de agresivitate cu frecvențe mici, ei sunt liniștiți și calmi. 77,77% din preadolescenți manifestă nivel moderat de agresivitate. Pentru ei este specific să manifeste agresivitate în situații când sunt nevoiți să-și apere ideile și convingerile, uneori prezintă agresivitate în relațiile cu semenii și adulții. Se întâmplă ca preadolescenții cu nivel moderat de agresivitate repede să-și piardă cumpătul, dar totodată repede își revin, se liniștesc și devin toleranți cu alții. 19,04% din preadolescenți au un nivel ridicat de agresivitate. Acești preadolescenți manifestă diverse emoții negative: furie, resentimente, negativism și supărare. Pe lângă aceste caracteristici mai întâlnim la ei și grosolanie, intemperanță, neascultare, aroganță, atitudine negativă pentru învățare și conflicte frecvente cu cei din jur.

Frecvențele pentru nivelele agresivității la preadolescenți în dependență de gen sunt ilustrate în figura 2.

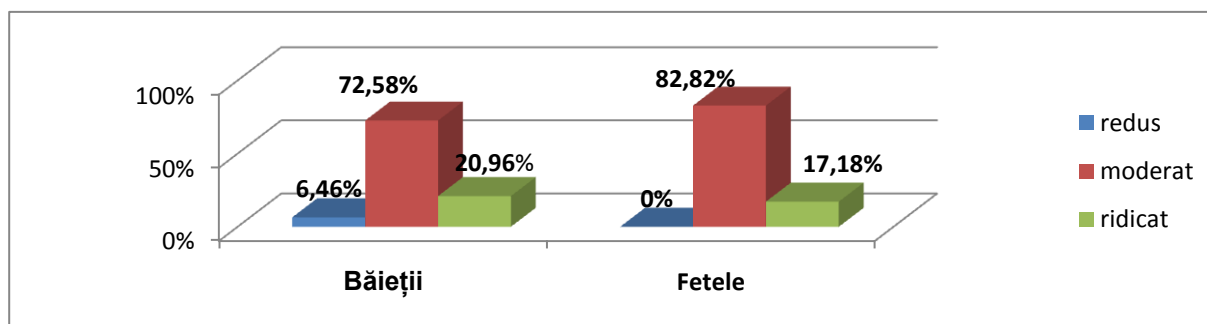


Fig. 2. Nivelul de agresivitatea la preadolescenți în dependență de gen



Pentru preadolescenții frecvențele pentru nivelele agresivității s-au repartizat în modul următor: 6,46% din preadolescenți au un nivel redus de agresivitate, 72,58% din preadolescenți manifestă nivel ridicat de agresivitate și 20,96% din preadolescenți se caracterizează prin nivel ridicat de agresivitate. La preadolescente constatăm două nivele de agresivitate: nivelul moderat și ridicat de agresivitate. Astfel vom menționa că 82,82% din preadolescente au nivel moderat de agresivitate, iar 17,18% din preadolescente manifestă nivel ridicat de agresivitate. Comparând frecvențele pentru nivelele agresivității observăm următoarele: nivelul redus de agresivitate îl semnalăm doar la preadolescenți (6,46%). Pentru nivelul moderat de agresivitate frecvența mai mare se înregistrează la preadolescente – 82,82%, în timp ce la preadolescenți frecvența este de 72,58%. Și pentru nivelul ridicat de agresivitate atestăm aceeași situație: nivelul ridicat este mai accentuat la preadolescenți (20,96%), iar la preadolescente (17,18%).

Frecvențele pentru nivelele agresivității la preadolescenți în dependență vârstă sunt prezentate în figura 3.

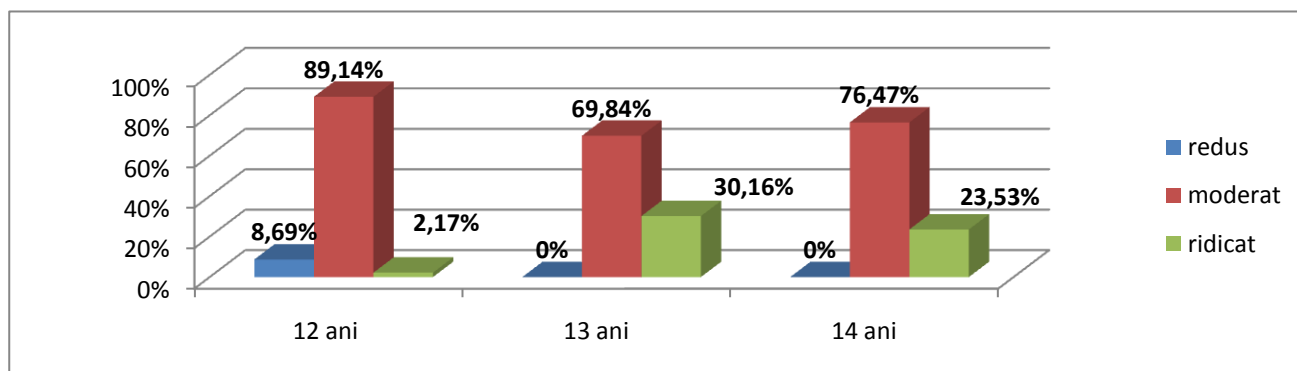


Fig. 3. Nivelul de agresivitate la preadolescenți în dependență de vârstă

La preadolescenții de 12 ani frecvențele pentru nivelele agresivității se repartizează în felul următor: 8,69% din preadolescenți au nivel redus de agresivitate, 89,14% din preadolescenți se caracterizează prin nivel moderat de agresivitate și 2,17% din preadolescenți prezintă nivel ridicat de agresivitate. La preadolescenții de 13 ani și cei de 14 ani constatăm doar nivelul moderat și nivelul ridicat de agresivitate: nivelul moderat de agresivitate este caracteristic preadolescenților de 13 ani (69,84%) și preadolescenților de 14 ani (76,47%), iar nivelul ridicat de agresivitate îl întâlnim la 30,16% din preadolescenții de 13 ani și 23,53% din preadolescenții de 14 ani. Comparând frecvențele pentru nivelele agresivității la preadolescenți vom menționa că nivelul redus de agresivitate este doar la preadolescenții de 12 ani și reprezintă 8,69% din preadolescenții de această vârstă. Pentru nivelul moderat de agresivitate observăm că: 89,14% din preadolescenții din 12 ani, 76,47% din preadolescenții de 14 ani și 69,84% din preadolescenții de 13 ani manifestă acest nivel. Iar pentru



nivelul ridicat de agresivitate frecvența cea mai mare este la preadolescenții de 13 ani (30,16%), după ei urmează preadolescenții de 14 ani (23,53%) și preadolescenții de 12 ani (2,17%).

Frecvențele pentru nivelele agresivității la preadolescenți în dependență mediul de trai sunt în figura 4.

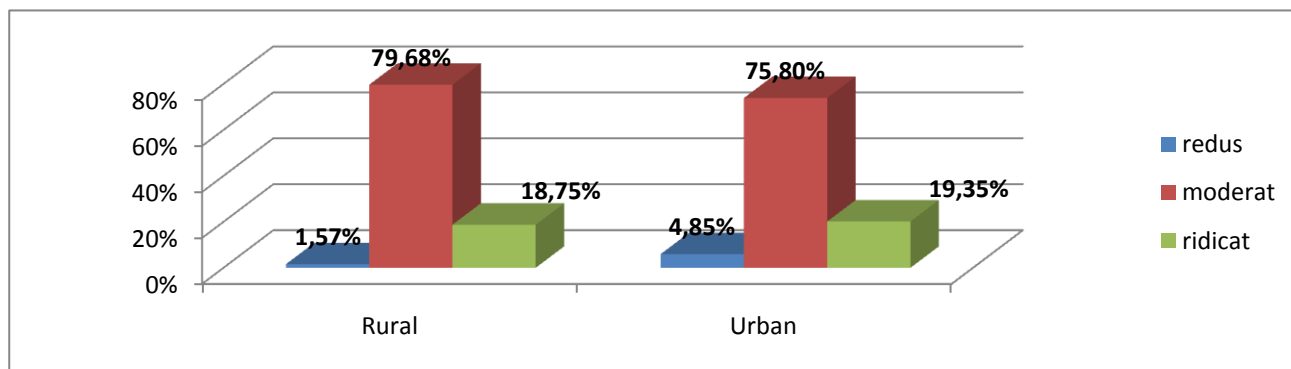
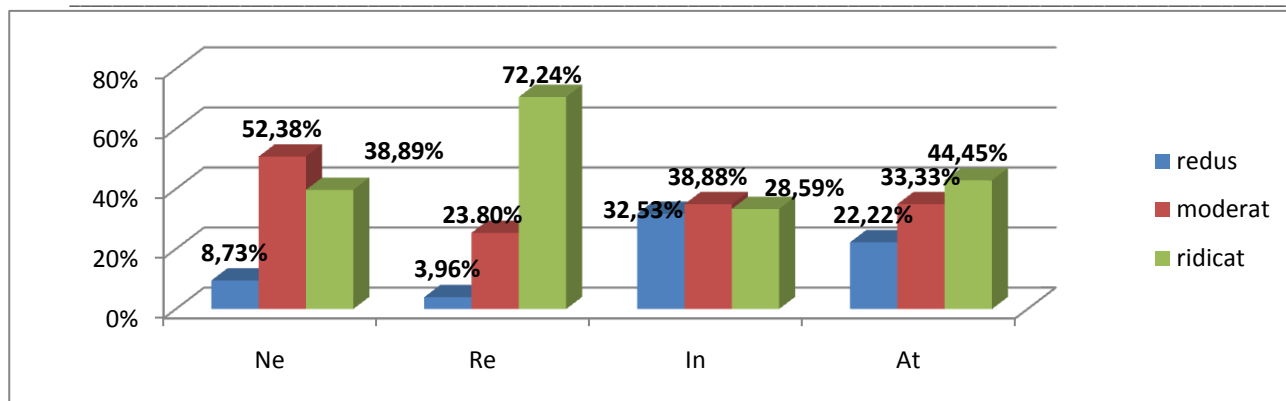


Fig.4 Nivelul de agresivitatea la preadolescenți în dependență de mediu

Pentru preadolescenții din mediul rural frecvențele pentru nivelele agresivității se repartizează astfel: 1,57% din preadolescenți au nivel redus de agresivitate, 79,68% din preadolescenți prezintă nivel moderat de agresivitate și 18,75% din preadolescenți se caracterizează prin nivel ridicat de agresivitate. Pentru preadolescenții din mediul urban avem următoarele frecvențe pentru nivelele agresivității: 4,85% din preadolescenți manifestă nivel redus de agresivitate, la 75,80% din preadolescenți observăm nivel moderat de agresivitate și la 19,35% din preadolescenți atestăm nivel ridicat de agresivitate. Comparând frecvențele pentru nivelele agresivității vom evidenția că nivelul redus de agresivitate are o frecvență mai mare la preadolescenții din mediul urban (4,85%) în timp ce la preadolescenții din mediul rural frecvența este de 1,57%. Nivelul moderat de agresivitate are frecvență mai înaltă la preadolescenții din mediul rural (79,68%), iar la preadolescenții din mediul urban – 75,80%. Nivelul ridicat de agresivitate se întâlnește la 19,35% din preadolescenții din mediul urban și la 18,75% din preadolescenții din mediul rural.

Inventarul ostilității A. Bass și A. Durkee evidențiază și formele de manifestare ale agresivității la preadolescenți: negativism, resentiment, ostilitatea indirectă, atentat, supărare, iritabilitate și ostilitate verbală. Astfel, frecvențele pentru nivelele negativismului, resentimentului, ostilității indirecte și atentatului la preadolescenți sunt în figura 5.



**Fig. 5. Formele de manifestare ale agresivității la preadolescenți
(negativism, resentiment, ostilitatea indirectă, atentat)**

Negativismul reprezintă un comportament opozant față de autoritate. El include refuzul de a colabora, și se poate manifesta prin diverse tipuri de comportamente, începând cu absența pozitivă până la neconformare față de reguli și convenții). Pentru preadolescenții studiați rezultatele s-au repartizat în modul următor: 8,73% au nivel redus de negativism, 52,38% din preadolescenți prezintă nivel moderat de negativism, iar 38,89% din preadolescenți se caracterizează prin nivel ridicat de agresivitate.

Resentimentul este gelozia față de alții, adesea la nivel de ură. Este de cele mai deseori, o trăire de supărare, necaz față de lume pentru o tratare incorectă, imaginară, sau reală. Pentru resentiment preadolescenții au următoarele frecvențe: la 3,96% din preadolescenți întâlnim nivel redus de resentiment, la 23,80% din preadolescenți observăm nivel moderat de resentiment și la 72,24% din preadolescenți atestăm nivel ridicat de resentiment.

Ostilitatea indirectă implică un comportament care direcționează ostilitatea către cineva într-un mod ocolit. El poate fi necinstit prin aceea că persoana anticipează prin bârfeli răutăcioase, sau glume trântirea ușilor, pierderea cumpătului etc.). Pentru această formă de agresivitate s-au înregistrat următoarele frecvențe: nivelul redus de ostilitate indirectă îl întâlnim la 32,53% din preadolescenți, nivelul moderat de ostilitate indirectă este prezent la 38,88% din preadolescenți și nivelul ridicat de ostilitate indirectă îl atestăm la 28,59% din preadolescenți.

Atentatul implică agresivitate fizică reală și direcționată împotriva altora. De obicei, apare în momente de ceartă și contradicție cu alții mai degrabă decât în distrugerea obiectelor. Frecvențele preadolescenților se repartizează astfel: 22,22% din preadolescenți manifestă nivel redus de atentat, 33,33% din preadolescenți se caracterizează prin nivel moderat de atentat 44,45% din preadolescenți au nivel ridicat de atentat.



Frecvențele pentru nivelele suspiciunii, iritabilității și ostilității verbale sunt prezentate în figura 6.

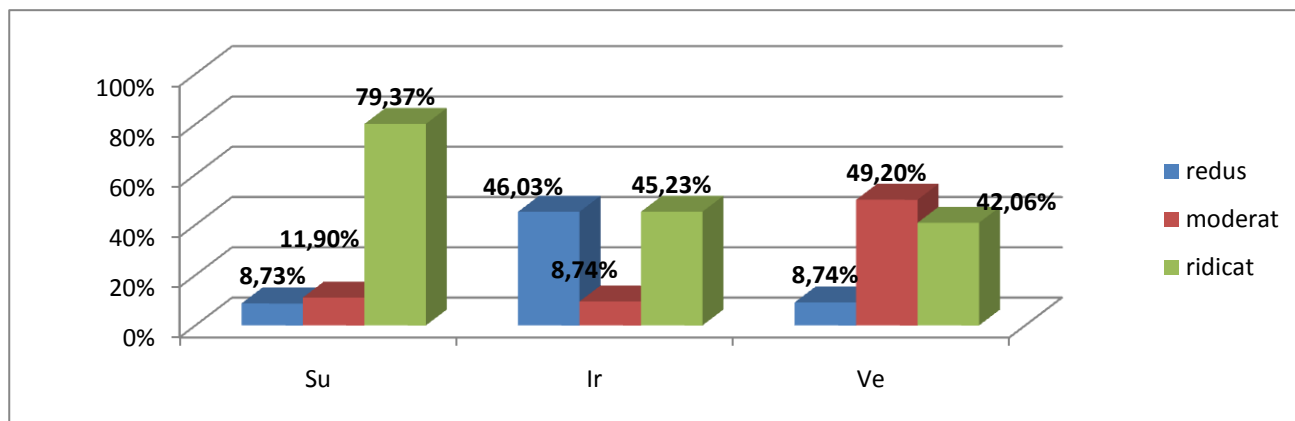


Fig.6. Formele de manifestare ale agresivității la preadolescenți (suspiciune, iritabilitate, ostilitate verbală)

Suspiciunea implică proiectarea violenței asupra altora. Se manifestă printr-un comportament ca o răbufnire a pierderii stăpânirii de sine, indignare și nemulțumire acută. La această formă de comportament agresiv preadolescenții demonstrează următoarele rezultate: 8,73% din preadolescenți au nivel redus de suspiciune, 11,90% din preadolescenți manifestă nivel moderat de suspiciune și 79,37% din preadolescenți prezintă nivel ridicat de suspiciune.

Iritabilitatea este promptitudinea de a exploda la cea mai mică provocare. Se exprimă în comportamente ca izbucniri de pierdere a firii, grosolanie, nemulțumire acută. Pentru această formă de agresivitate preadolescenții prezintă următoarele frecvențe: la 8,74% din preadolescenți observăm nivel redus de iritabilitate, la 46,03% din preadolescenți atestăm nivel moderat de iritabilitate și la 45,23% din preadolescenți înregistrăm nivel ridicat de iritabilitate.

Încă o formă de agresivitate cercetată este și ostilitatea verbală. Ostilitatea verbală implică exprimarea verbală a trăirilor negative față de alții (ceea ce spun și cum spun). Se observă în stilul de argumentare, în țipete, strigate, cât și în conținutul verbal al amenințărilor, blestemelor, hipercriticismului. Pentru ostilitatea verbală înregistrăm următoarea repartizare a rezultatelor: 8,74% din preadolescenți manifestă nivel redus de ostilitate verbală, 49,20% din preadolescenți au nivel moderat de ostilitate verbală și 42,06% din preadolescenți prezintă nivel ridicat de ostilitate verbală.

Corelațiile dintre agresivitate și formele de manifestare a comportamentului agresiv ne-au permis să constatăm următoarele:

Între agresivitate și negativism a fost obținut un coeficient de corelație $r=0,2723$, $p\leq 0,01$. Odată cu creșterea valorilor la agresivitate cresc și rezultatele la negativism. Preadolescenții cu



agresivitate ridicată au și negativism înalt. Pentru agresivitate și resentiment, coeficientul de corelație este de $r=0,501$, $p \leq 0,01$. La creșterea scorurilor la agresivitate cresc și scorurile la resentiment. Preadolescenții cu nivel ridicat de agresivitate manifestă și resentiment ridicat. Între variabilele agresivitate generală și ostilitate indirectă la fel se poate observa o corelație statistică semnificativă $r=0,7259$, $p \leq 0,01$. Deci, preadolescenții ce înscriu un punctaj înalt la agresivitatea generală prezintă și un scor ridicat la ostilitate indirectă. Constatăm o corelație semnificativă pozitivă între variabilele agresivitate generală și atentat $r=0,598$, $p \leq 0,01$. Astfel, preadolescenții cu un nivel înalt de agresivitate generală manifestă un nivel înalt pentru atentat. La fel, putem remarca o corelație semnificativă pozitivă între variabilele agresivitate generală și suspiciune $r=0,4205$, $p \leq 0,01$. Astfel, preadolescenții ce au înregistrat un punctaj înalt la agresivitatea generală obțin și un scor ridicat la suspiciune. Încă o corelație statistică semnificativă pozitivă se atestă între variabilele agresivitate generală și iritabilitate $r=0,7014$, $p \leq 0,01$. Astfel, preadolescenții ce obțin un punctaj înalt la agresivitatea generală obțin un scor înalt și la iritabilitate. Constatăm o corelație semnificativă pozitivă între variabilele agresivitate generală și ostilitate verbală $r=0,7483$, $p \leq 0,01$. Vom specifica că preadolescenții cu un scor ridicat de agresivitate generală înscriu un scor ridicat și la ostilitate verbală. Între variabilele resentiment și ostilitate indirectă, de asemenea, se poate observa o corelație semnificativă pozitivă $r=0,2652$, $p \leq 0,01$. Preadolescenții ce au înregistrat un punctaj înalt la resentiment obțin și un punctaj înalt la ostilitate indirectă. La fel, putem remarca o corelație semnificativă pozitivă între variabilele resentiment și suspiciune $r=0,3179$, $p \leq 0,01$. Preadolescenții ce capătă un punctaj înalt la resentiment înscriu un scor ridicat și la suspiciune. Remarcăm și o corelație semnificativă pozitivă între variabilele resentiment și iritabilitate $r=0,3088$, $p \leq 0,01$. Preadolescenții ce obțin valori înalte la resentiment manifestă valori înalte și la iritabilitate. Observăm o corelație semnificativă pozitivă între variabilele ostilitate indirectă și iritabilitate $r=0,4158$, $p \leq 0,01$. Preadolescenții ce obțin un punctaj înalt la variabila ostilitate indirectă prezintă și un scor ridicat la iritabilitate. Între variabilele ostilitate indirectă și atentat remarcăm o corelație semnificativă pozitivă $r=0,38$, $p \leq 0,01$. Astfel, putem menționa că preadolescenții ce obțin scoruri înalte la ostilitate indirectă prezintă și scoruri înalte și la atentat.

Constatăm o corelație semnificativă pozitivă între variabilele ostilitate indirectă și ostilitate verbală $r=0,5283$, $p \leq 0,01$. Preadolescenții cu un nivel înalt la ostilitate indirectă manifestă un nivel înalt pentru ostilitatea verbală. Pentru variabilele atentat și ostilitate verbală coeficientul de corelație este $r=0,4498$, $p \leq 0,01$. La creșterea scorurilor la atentat cresc și scorurile la ostilitate verbală. Preadolescenții cu un nivel ridicat de atentat prezintă și ostilitate verbală ridicată. De asemenea, încă



o corelație semnificativă pozitivă se observă între variabilele suspiciune și iritabilitate $r=0,2879$, $p\leq 0,01$. De aceea putem menționa că preadolescenții ce obțin un punctaj înalt la suspiciune înscriu și un punctaj înalt la iritabilitate. Remarcăm și o corelație semnificativă pozitivă între variabilele iritabilitate și ostilitate verbală $r=0,4897$, $p\leq 0,01$. Astfel, putem concluziona că preadolescenții cu un punctaj înalt la iritabilitate manifestă un scor înalt pentru ostilitatea verbală.

Frecvențele pentru nivelele negativismului, resentimentului, ostilității indirecte și atentatului, supărării, iritabilității și ostilității verbale la preadolescenți în dependență de gen le prezentăm în figura 7, 8, 9 și 10.

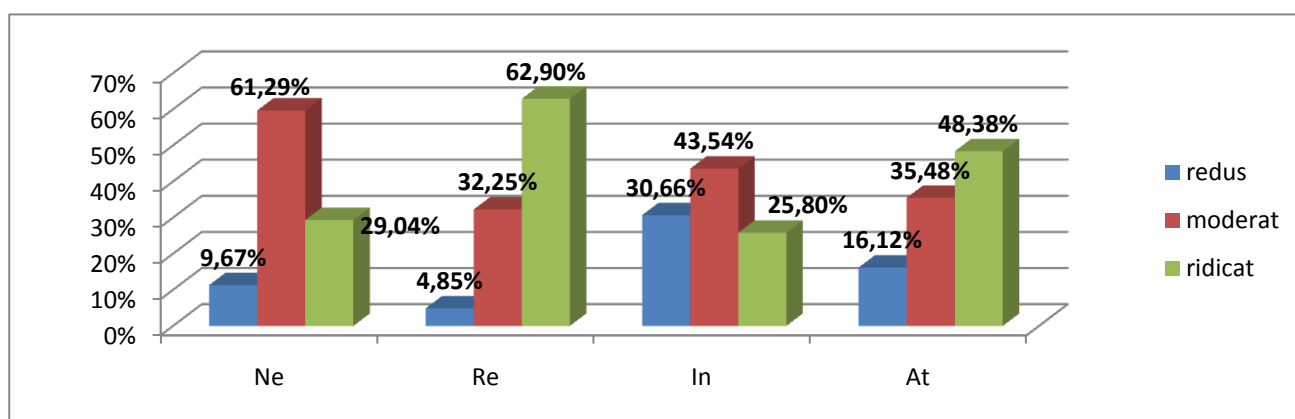


Fig. 7. Formele de manifestare ale agresivității la preadolescenți (negativism, resentiment, ostilitatea indirectă, atentat)

Negativismul la preadolescenți se constată în modul următor: 9,67% din preadolescenți se caracterizează prin nivel redus de negativism, 61,29% din preadolescenți prezintă nivel moderat de negativism și 29,04% din preadolescenți au nivel ridicat de negativism. Pentru resentiment frecvențele preadolescenților s-au distribuit astfel: 4,85% din preadolescenți manifestă nivel redus de resentiment, 32,25% din preadolescenți demonstrează nivel moderat de resentiment și la 62,90% din preadolescenți semnalăm nivel ridicat de resentiment. Pentru ostilitate indirectă observăm că 30,66% din preadolescenți au nivel redus de ostilitate indirectă, la 43,54% din preadolescenți și 25,80% din preadolescenți consemnăm nivel moderat și respectiv nivel ridicat de ostilitate indirectă. Pentru atentat frecvențele preadolescenților sunt următoarele: la 16,12% observăm nivel redus de atentat, la 35,48% din preadolescenți atestăm nivel moderat de atentat și la 48,38% din preadolescenți constatăm nivel ridicat de atentat.

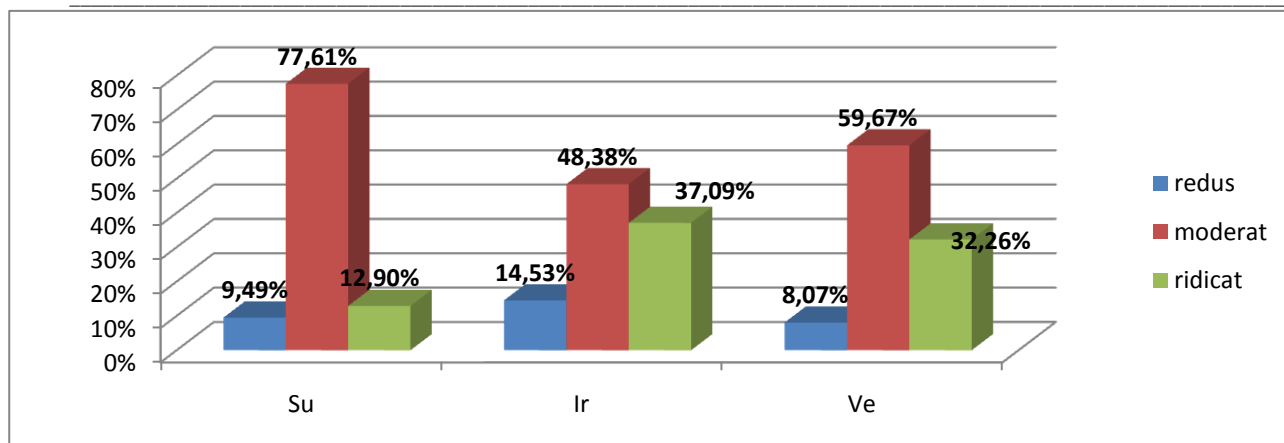


Fig. 8. Formele de manifestare ale agresivității la preadolescenți (suspiciune, iritabilitate, ostilitate verbală)

Pentru suspiciune frecvențele preadolescenților se repartizează astfel: 9,49% din preadolescenți se caracterizează prin nivel redus de suspiciune, 12,90% din preadolescenți manifestă nivel moderat de suspiciune și tocmai la 77,61% din preadolescenți se atestă nivel ridicat de suspiciune. La variabila iritabilitate la preadolescenți observăm următoarele: 14,53% au nivel redus de iritabilitate, 48,38% din preadolescenți prezintă nivel moderat de iritabilitate și 37,09% din preadolescenți dau dovadă de nivel ridicat de iritabilitate. Pentru ostilitate verbală preadolescenții obțin următoarele: la 8,07% din preadolescenți observăm nivel redus de ostilitate verbală, 59,67% din preadolescenți consemnăm nivel moderat de ostilitate verbală și la 32,26% din preadolescenți atestăm nivel ridicat de ostilitate verbală.

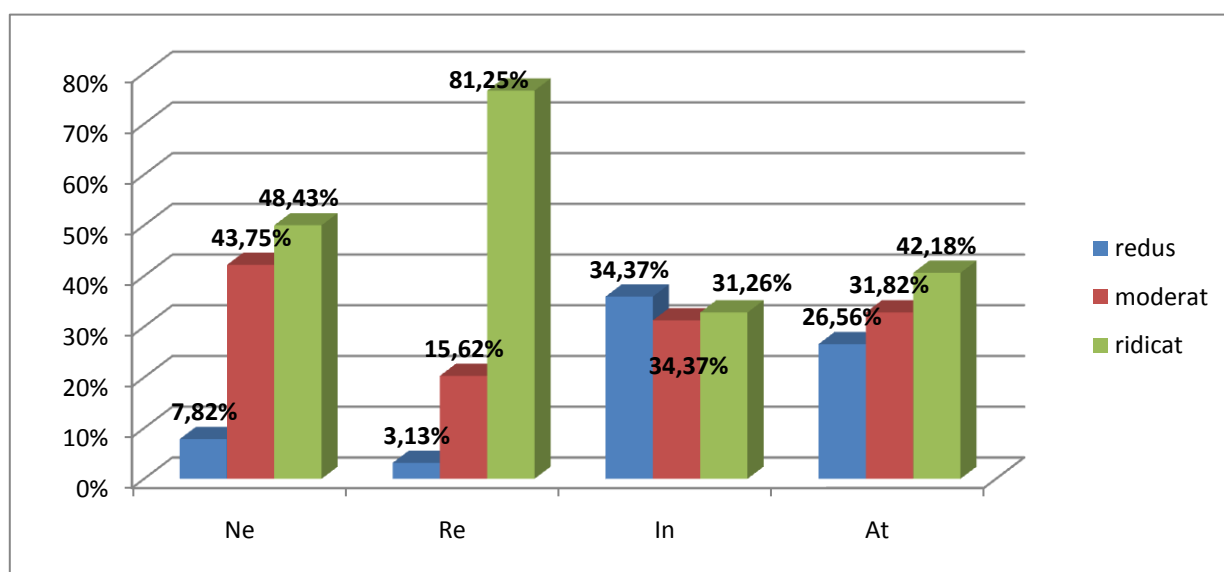
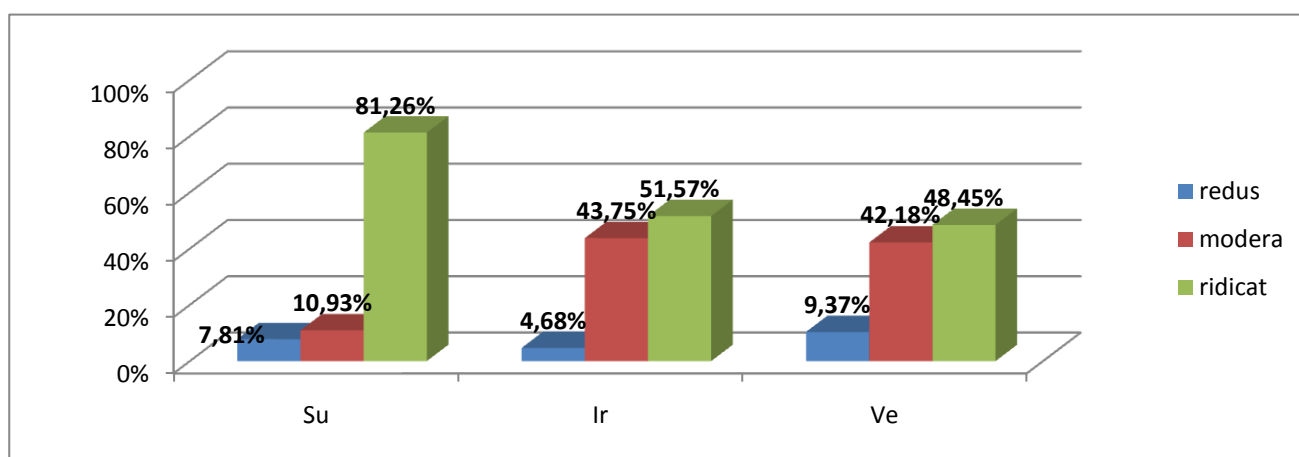


Fig. 9. Formele de manifestare ale agresivității la preadolescenți (negativism, resentiment, ostilitatea indirectă, atentat)



La preadolescențele studiate constatăm următoarele frecvențe la variabila negativism: 7,82% din preadolescențe – nivel redus de negativism, 48,43% – nivel moderat de negativism și 43,75% din preadolescențe – nivel ridicat de negativism. La resentiment frecvențele preadolescentelor se repartizează astfel: 3,13% din preadolescențe – nivel redus de resentiment, 15,62% din preadolescențe – nivel moderat de resentiment și 81,25% din preadolescențe – nivel ridicat de resentiment. Conform testului T-student identificăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preadolescenților și celor a preadolescentelor la resentiment ($T=2,4$, $p \leq 0,05$), cu o medie mai mare pentru preadolescențe (4,67). Preadolescențele se caracterizează prin resentiment mai ridicat. Pentru ostilitate indirectă consemnăm: la 34,37% din preadolescențe atestăm nivel redus de ostilitate indirectă, la 34,37% din preadolescențe observăm nivel moderat de ostilitate indirectă și la 31,26% evidențiem nivel ridicat de ostilitate indirectă. La atentat pentru preadolescențe sunt caracteristice următoarele frecvențe: 26,56% din preadolescențe – nivel redus de atentat, 31,26% din preadolescențe – nivel moderat de atentat și 42,18% din preadolescențe – nivel ridicat de atentat.



**Fig.10. Formele de manifestare ale agresivității la preadolescențe
(suspiciune, iritabilitate, ostilitate verbală)**

Pentru suspiciune avem următoarele tendințe: 7,81% din preadolescențe manifestă nivel redus de supărare, 10,93% din preadolescențe se caracterizează prin nivel moderat de supărare și 81,26% din preadolescențe demonstrează nivel ridicat de supărare. Comparând rezultatele preadolescentelor cu cele ale preadolescenților constatăm că există diferențe conform testului T-student pentru suspiciune ($T=2,4$, $p \leq 0,05$) cu o medie mai mare la preadolescențe (7,44). Preadolescențele se caracterizează prin suspiciune mai înaltă. La iritabilitate avem următoarele frecvențe: 4,68% manifestă un nivel redus de iritabilitate, 43,75% un nivel moderat și 51,57% un nivel ridicat de iritabilitate. Pentru ostilitatea verbală înregistrăm următoarele rezultate: 9,37% din



preadolescente manifestă nivel redus de ostilitate verbală, 42,18% din preadolescente - nivel moderat de ostilitate verbală și 48,45% din preadolescente - nivel ridicat de ostilitate verbală. Comparând frecvențele pentru nivelele formelor de agresivitate stabilim următoarele tendințe: nivelul redus și nivelul moderat de negativism are o frecvență mai mare în rândul preadolescenților (9,67%, 61,29%) decât în rândul preadolescentelor (7,82% și 43,75%). Pentru nivelul ridicat de negativism se inversează: aici preadolescentele dau dovadă de o frecvență mai mare (48,43%) spre deosebire de preadolescenți (29,04%). Pentru resentiment se păstrează aceeași tendință pentru nivelul redus și nivelul moderat, astfel la preadolescenți întâlnim frecvențe mai mari (4,85% și 32,25%) în timp ce frecvențele preadolescentelor sunt 3,13% și 15,62%. Preadolescentele demonstrează o frecvență mai înaltă în cazul nivelului ridicat de resentiment (81,25%), în timp ce preadolescenții (62,90%). La ostilitatea indirectă: nivelul redus de ostilitate indirectă este mai accentuat la preadolescente (34,37%) comparativ cu preadolescenții (30,64%). Pentru nivelul moderat de ostilitate indirectă atestăm o tendință inversă (43,54% din preadolescenți și 34,37% din preadolescente). Pentru nivelul ridicat de ostilitate indirectă avem: 31,26% din preadolescente și 25,82% din preadolescenți. Pentru atentat comparația ne permite să observăm că nivelul redus are o frecvență mai mare la preadolescente (26,56%) decât la preadolescenți (16,12%). Pentru nivelul moderat de atentat frecvența cea mai înaltă se prezintă la preadolescenți (35,48%) în timp ce la preadolescente (31,26%). Preadolescenții demonstrează frecvență mai mare comparativ cu preadolescentele și pentru nivelul ridicat de atentat (48,38% și 42,18%). Pentru nivelul redus de supărare vom menționa că 9,49% din preadolescenți și 7,81% din preadolescente îl manifestă. Pentru nivelul moderat de supărare observăm frecvențe apropiate în rândul preadolescenților cu cele ale preadolescentelor (12,90% și 10,93%). Pentru nivelul ridicat de agresivitate descoperim că preadolescentele au o frecvență mai mare spre deosebire de preadolescenți (81,26% și 77,61%). La iritabilitate avem următoarele tendințe: preadolescenții depășesc în frecvențe preadolescentele în cazul nivelului redus de iritabilitate (14,53% și 4,68%) iar la nivelul ridicat de iritabilitate preadolescentele au mai mare procentaj (51,57% și 37,09%). Pentru nivelul moderat observăm că: 48,53% din preadolescenți și 43,75% din preadolescenți au nivel moderat de iritabilitate. Pentru ostilitate verbală atestăm că: preadolescentele au frecvențe mai înalte pentru nivelul redus (9,37%, 8,07%) și nivelul ridicat (48,45%, 32,26%) de ostilitate verbală în raport cu preadolescenții. Preadolescenții manifestă în mai mare măsură nivelul moderat de ostilitate verbală (59,67%) comparativ cu preadolescentele (42,18%).

Sunt alarmante cifrele obținute în urma studiului comportamentul agresiv la preadolescenții contemporani. Societatea de azi nu a reușit să influențeze diminuarea acestui fenomen. Nu s-a reușit



elaborarea unor metode eficiente de control a agresivității preadolescenților. Preadolescenții agresivi își manifestă comportamentul la școală, în stradă și reușesc să-i influențeze psihologic pe mulți dintre semenii lor [7, p.203]. Este absolut necesar elaborarea și implementarea unor programe de prevenire sau limitarea comportamentului antisocial axat pe formarea de abilități cognitive generale pentru rezistența la influențele media și interpersonale, pe formarea unor deprinderi generale de rezolvare de probleme și luare de decizii, de abilități de creștere a autocontrolului și stimei de sine, însușirea unor strategii de adaptare la situații stresante, formarea unor deprinderi generale interpersonale și asertive.

BIBLIOGRAFIE

1. COSMOVICI, A., IACOB, L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998, 304 p. ISBN 973-683-048-9
2. GOLU, F. Manual de psihologia dezvoltării. Iași: Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-5627-1
3. FURTUNĂ, D. Homo Aggressivus. De ce nu se opresc războaiele și violența. Chișinău: On, 2015, 660 p. ISBN 978-997-51-3937-3
4. ȘOITU, L., HĂVĂRNEANU, C. Agresivitatea în școală. Iași: Institutul European, 2001. ISBN 978-611-168-7
5. LOSÎI, E. Psihologia educației. Chișinău: CEP USM, 2014, 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2
6. LOSÎI, E. Psihodiagnoza agresivității. Chișinău: UPSC, 2016, 135 p. ISBN 978-9975-46-269-3
7. EFTIMIE, S. Agresivitatea la vârsta adolescenței. Iași: Institutul European, 2014. ISBN 978-606-24-0080-4
8. PÂNIȘOARĂ, G., SĂLĂVĂSTRU, D., MITROFAN, L. Copilăria și adolescența, Iași: Polirom, 2016, 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2
9. PÂNIȘOARĂ, G. Psihologia copilului modern. Iași: Polirom, 2011, 219 p. ISBN 978-973-46-2126-2
10. PETERMAN, F., PETERMAN, U. Program terapeutic pentru copiii agresivi. Cluj – Napoca: Editura RTS, 2006. ISBN 973-86337-3-7
11. MARIAN C. Agresivitatea în școală. Determinări, mecanisme și traiectorii. Cluj-Napoca: Limes, 2011. ISBN 978-973-726-635-4



**ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
DEVELOPMENT OF MEDIA LITERACY AMONG FUTURE PRE-SCHOOL
TEACHERS**

**FORMAREA COMPETENȚELOR MEDIATICE ALĂ LA VIITORII EDUCATORI
DIN INSTITUȚII EDUCATIONALE PREȘCOLARE**

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

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

CZU: 371.13:004.9

Резюме

В статье раскрыта актуальность и необходимость формирования медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Проанализированы цели, задачи, средства и особенности использования цифровых технологий в образовании. Рассмотрена роль цифровых технологий в процессе формирования медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Представлены результаты экспериментального исследования формирования медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий.

Ключевые слова: медиаграмотность, цифровые технологии, будущие воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

Abstract

The article deals with the relevance and necessity of forming media literacy among future pre-school teachers. The aims, objectives, means and features of using digital technologies in education are analyzed. The role of digital technologies in the process of forming the media literacy of future pre-school teachers is examined.

The results of the pilot study on the development of digital media literacy among future pre-school teachers are presented in the article.

Key words: media literacy, digital technologies, pre-school teachers.

Rezumat

În acest articol este prezentată actualitatea și necesitatea formării competențelor mediatice la viitorii educatori din instituțiile preșcolare de educație. Sunt analizate scopul, mijloacele obiectivele și particularitățile aplicării tehnologiilor digitale în educație. Sunt prezentate rezultatele unei cercetări experimentale în care a fost studiat procesul de formare a competențelor mediatice la viitorii educatori prin folosirea tehnologiilor digitale.

Cuvinte cheie: competențe mediatice, tehnologii digitale, viitori educatori din instituții preșcolare.

Анализируя систему современного высшего педагогического образования, можно отметить, что в последнее время существенно увеличилось количество информации, которую должен усвоить будущий воспитатель дошкольных образовательных учреждений, однако, срок, отведенный на его подготовку, остается неизменным. Рост алгоритмического знания и стиля мышления, формирования у студентов профессионализма в овладении средствами



информатики и вычислительной техники должен содействовать развитию и повышению уровня медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, в которой можно выделить общий уровень медиаграмотности и профессиональный уровень медиаграмотности.

В «Резолюции Европарламента по медиаграмотности в мире цифровых технологий» отмечается, что «медиаграмотность – это принципиально важное профессиональное качество в обществе инфокоммуникационных технологий. Для юных медиапользователей Интернет выступает в качестве первого и наиболее важного источника информации, они применяют свои навыки работы в Интернете для удовлетворения личных потребностей по собственной инициативе. Границы между всеми видами медиа (аудиовизуальными и печатными, традиционными и цифровыми) стираются и разные формы медиа сближаются в техническом и содержательном плане, новые средства массовой коммуникации проникают во все сферы человеческой жизни благодаря инновационным технологиям, эти новые медиа стимулируют граждан быть более активными медиапользователями» [1, с. 2].

Исследователи в области медиаобразования указывают на тесную взаимосвязь понятий «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика». Как доказывает А. В. Федоров – «во многих англоязычных странах термин «медиаобразование» заменяется аналогом – «медиаграмотность» (media literacy). Однако этот термин, как правило, не употребляется во франкофонных (l'education aux medias – медиаобразование), испаноязычных (education para los medios – медиаобразование) или германоязычных (medienpadagogic – медиапедагогика) государствах. Несмотря на эти разночтения, можно утверждать, что сильное влияние на формирование западной терминологии, теории и методики медиаобразования, оказал британский ученый Л. Мастерман, считающий, что цель медиаобразования заключается не только в воспитании критического мышления, но и «критической автономии». Похожую трактовку медиаобразованию дает и другой американский педагог и исследователь – Р. Кьюби. Он видит его цель в том, чтобы «дать учащимся понимание того, как и почему медиа отражает общество и людей», но в еще большей степени, чтобы «развивать аналитические способности и критическое мышление по отношению к медиа», плюс изучение языка средств массовой коммуникации» [17, с. 5].

По мнению многих исследователей медиаобразования – медиаграмотность становится определяющим фактором профессиональной деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. По мнению Д. В. Залагаева, «медиаграмотность –



«это умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст, показатель развития медиакультуры». Медиаграмотность является инструментом познания окружающего мира, инструментом реконструкции объектов, созданных посредством медиа. Медиаграмотность необходимо рассматривать не только как еще один из видов выражения общей грамотности, но как наиболее витальную потребность современного человека» [9, с. 4].

Таким образом, как указывает Д. В. Залагаев, «процесс информатизации видится в единстве процессов компьютеризации, медиатизации и интеллектуализации, а для реализации поставленной цели большим потенциалом обладает именно медиаобразование. Медиаобразование – это «процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [9, с. 4].

Здесь, на наш взгляд, можно полностью согласиться с известным исследователем и медиапедагогом А. В. Федоровым «медиаграмотность – это умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст; показатель развития медиакультуры» [17].

По мнению П. Л. Соловьева «Медиаграмотность – комплексное понятие, которое включает в себя сформированные компетенции, конкретные знания и самое главное, опыт. В состав компетенций медиаграмотности следует включать осознание того, что любое слово, сказанное в комментариях, опубликованное в качестве статуса в социальных сетях, любая фотография, загруженная в облачное хранилище или в альбом в социальной сети, становятся частью «цифрового следа» человека, становятся частью его цифровой репутации. Как следствие, одной из основных задач медиаобразования, таким образом, является необходимость донести до каждого члена общества важность ответственного подхода к формированию собственной репутации в цифровом мире, осознание того, что все написанное и сказанное в публичной цифровой сфере никуда не исчезнет и останется в общем доступе, а впоследствии может стать компрометирующим обстоятельством [15, с. 9].

В цифровую эпоху, когда каждый человек ведет помимо реальной, еще и цифровую жизнь в соцсетях, сам становится средством массовой информации, попадает под влияние своего окружения, влияет на это окружение и может влиять на глобальную медийную



повестку, на первый план выходит именно парадигма медиаграмотности, а медиаобразование имеет существенный потенциал для развития в качестве самостоятельного и полноценного направления педагогики – медиапедагогики» [15, с. 9].

Педагог, по мнению Т. С. Жилинской «может видеть медиаграмотность качественно – как о систему знаний, умений и навыков деятельности в медиасреде, приобретенных личностью в процессе обучения, а также количественно (оценочно) – как определенный уровень развития этой системы. Сущность медиаграмотности состоит в целенаправленной деятельности (в том числе в совокупности ее форм, способов, средств и результатов) в медиасреде в целях развития и гармонизации личности. Таким образом, медиаграмотность – необходимое условие не только адекватного восприятия медиавоздействий, распознавания медиаманипуляций и умения противостоять им, но и совершенствования творческой и профессиональной деятельности в медиасреде» [8].

Медиаинформационный процесс дошкольного образования, по мнению А. А. Немирич «предполагает оснащение рабочих мест администрации и кабинетов персональными компьютерами, мультимедийным, интерактивным, цифровым оборудованием и другими медиатехнологиями»[13]. На важность организации медиаобразовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях указывает И. В. Чельшева – «методические приемы и методы медиаобразования детей дошкольного возраста основаны на использовании современных игровых технологий. В медиаобразовании дошкольников широко применяется опыт ведущих зарубежных стран – Канады, Великобритании и других. Веселые конкурсы и игры, викторины, совместные творческие дела, соревнования, придумывание забавных историй, сочинение стихов или песен, разыгрывание небольших костюмированных сценок, создание поделок и рисунков – эти занятия вызывают живой интерес. Неслучайно в медиаобразовательной деятельности получили распространение игры-импровизации, театрализованные, ролевые, сюжетно-ролевые и другие игровые виды деятельности на медиаматериале» [19]. Таким образом, в дошкольном возрасте дети уже достаточно близко знакомы с медиамиром, ребенок сам включает компьютер, пробует войти в Интернет, таким образом, просмотр телепередач, видеофильмов, компьютерные игры и Интернет становятся компонентом повседневной жизни ребенка.

Формирование медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений осуществляется в повседневной деятельности под воздействием усвоения повседневных знаний и умений, информации из средств массовой коммуникации во



время самообразования. Этот процесс является неуправляемым, однако его можно структурировать, организовать, усилить в процессе целенаправленного формирования медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Решить данную проблему позволяет широкое использование в системе высшего образования цифровых технологий.

Использование цифровых технологий позволяет обеспечить высокий уровень качества профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, способных эффективно ориентироваться в огромном количестве информации и правильно ее использовать в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждений. Цифровые технологии позволяют организовать гибкую профессиональную подготовку будущих воспитателей, которая предполагает быструю адаптацию к меняющимся условиям профессионально-педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях.

Цифровые технологии с одной стороны, имеет целью повышение эффективности профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений благодаря расширению объемов информации и совершенствованию методов ее применения, а с другой – направлены на то, чтобы будущие воспитатели могли их применять в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждений. Современные цифровые технологии характеризуются наличием Всемирной сети Internet, электронной почты (e-mail), что предоставляют широкие коммуникационные возможности.

Средствами цифровые технологии называют программно-аппаратные средства и устройства, которые функционируют на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем информационного обмена, которые обеспечивают операции: сбора, продуцирования, накопления, сохранения, обработки, передачи информации.

Внедрение цифровых технологий в процесс подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений преумножает дидактичные возможности, поскольку цифровые технологии обеспечивают наглядность, аудио- и видео- поддержку, контроль, который в целом способствует повышению уровня медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Однако внедрение цифровых технологий в процесс подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений требует специальной подготовки преподавателя.



Используя на занятиях цифровые технологии, преподаватель выходит за рамки традиционной подачи учебного материала, поскольку часто программы содержат дополнительный материал, новую информацию, которая расширяет мировоззрение студентов, тем самым поддерживая их интерес к предмету.

Кроме того, студенты имеют возможность одновременно развивать разнообразные умения и навыки всех видов будущей профессиональной деятельности. Структура программного (фронтального и индивидуального) обеспечения цифровых технологий побуждает студентов мыслить, анализировать, делать выводы и формулировать правила, следовательно, студенты более сознательно подходят к решению профессионально-ориентированных заданий, сознательно оценивают результаты своей работы.

Экспериментальное исследование особенностей формирования медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий было организовано в соответствии с современными требованиями относительно педагогического эксперимента. Подготовка экспериментального исследования включала определение рабочей гипотезы и цели эксперимента, объектов контроля, отбор участников (экспериментальной и контрольной групп), условий эксперимента и разработки экспериментальных материалов.

Педагогический эксперимент проводился в естественных условиях на базе Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского (факультет дошкольной педагогики и психологии) без нарушения структуры проведения занятий. Педагогический эксперимент проводился в течение 2019-2020 учебного года. В эксперименте принимали участие 50 студентов третьего года обучения в рамках учебной дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании».

Экспериментальная работа состояла из трех этапов. На первом этапе был определен критериальный аппарат, проведено обследование, охарактеризованы и определены уровни сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий. На втором был проведен формирующий эксперимент, направленный на проверку эффективности профессиональной подготовки будущих воспитателей относительно сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий, систематизированы и обобщены полученные экспериментальные данные. На третьем – контрольном этапе проведен окончательный срез в контрольной и



экспериментальной группам, сопоставлены данные среза, обобщены материалы исследования, проведена статистическая обработка экспериментальных данных.

Охарактеризуем критериальный аппарат исследования сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий. Было определено систему компонентов сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, в качестве таких выступили мотивационный, когнитивный, информационно-технический.

Показателями мотивационного компонента сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий были определены: положительное отношение к овладению цифровых технологий; заинтересованность в применении цифровых технологий в дошкольном образовательном учреждении; потребность в освоении умений целесообразно и эффективно использовать цифровые технологии в организации игровой и образовательной деятельности дошкольника.

Показателями когнитивного компонента сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий были избраны: знание особенностей детского восприятия и усвоения информации с использованием цифровых технологий; знание сущности и значения цифровых технологий в создании компьютерно-игровой среды дошкольного образовательного учреждения; знание подходов к классификации компьютерно-игрового программного обеспечения в организации игровой и образовательной деятельности дошкольника; знание методики использования цифровых технологий как средства организации образовательной и игровой деятельности детей дошкольного возраста; знание особенностей проведения занятий с компьютерной грамотности с детьми старшего дошкольного возраста.

К показателям информационно-технического компонента сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий были отнесены: умение проектировать содержание и структуру собственной деятельности, осуществляемой в условиях использования цифровых технологий; умение проверять достоверность источников информации, определять качество информационных источников; инструментально-прикладные умения (овладения прикладным программным обеспечением, роботом с



сервисными программами, умение пользоваться периферийными устройствами); умение доступно объяснить ребенку дошкольного возраста особенности использование цифровых технологий в игровой и образовательной деятельности.

Выделенные компоненты и показатели дали возможность охарактеризовать уровни сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий: низкий, средний и высокий.

Для диагностики показателей мотивационного, когнитивного, информационно-технического компонентов сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий были подобраны и разработаны соответствующие методики: «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой); «Опросник мотивации» (В. К. Гербачевский); «Методика определения уровня рефлексивности» А. В. Карпова, В. В. Пономаревой»; «Методика уровня выраженности и направленности рефлексии» М. Гранта; опросник «Стиль мышления» Р. Брэмсона, А Харрисона (адаптация А. А Алексеева); Шкала толерантности к неопределенности Д. Мак Лейна, (модификация Е. Н. Осина); опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля; Шкала общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема; «Пятифакторный личностный опросник» Р. Мак Крае и П. Коста (адаптация А.Б. Хромова); «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию В. И. Андреев»; «Экспресс-диагностика самооценки уровня сформированности медиаграмотности»; Опросник «Особенности детского восприятия информации с использованием цифровых технологий»; Опросник «Значение цифровых технологий в создании компьютерно-игровой среды»; «Практические задания для диагностики уровня сформированности медиаграмотности» (И. К. Мардарова).

Обобщенные результаты сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений (на констатирующем этапе эксперимента)

Уровень	ЭГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%
Высокий	5	20%	6	24%
Средний	8	32%	10	40%



Низкий	12	48%	9	36%
Всего	25	100%	25	100%

Как видим из таблицы, данные по уровням сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в контрольной и экспериментальной группах сравнительно одинаковые. Так, на высоком уровне было зафиксировано 5 студентов или 20% экспериментальной группы и 6 будущих воспитателей или 24% контрольной группы. К среднему уровню сформированности медиаграмотности были отнесены 8 студентов или 32% экспериментальной группы и 10 будущих воспитателей или 40% контрольной группы. На низком уровне было отмечено 12 респондентов или 48% экспериментальной группы и 9 студентов или 36% контрольной группы. Проведенная работа позволила наглядно оценить исходный уровень сформированности медиаграмотности.

Система работы по формированию медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения, состояла из таких этапов: Первый этап – создание у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений мотивации к использованию средств цифровых технологий, которая является эффективным путем побуждения будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к формированию медиаграмотности; Второй этап – подготовка будущих воспитателей к работе с мультимедийными программами, которая включала такие моменты: ознакомление с интерфейсом программ; объяснение дидактичных возможностей мультимедийных продуктов; сообщение об особенностях работы с контролирующими блоками (при условии его наличия в структуре программы); 3) ознакомление системой реализации проверки (оценивание) результатов произведенной работы. Третий этап – презентация выполненного задания с помощью компьютера.

Студентами были подготовлены медиапроекты: 1) Ребенок в медийном пространстве; 2) Роль и значение медиа в жизни современного дошкольника; 3) Влияние современных масс-медиа на здоровье и развитие детей старшего дошкольного возраста; 4) Медиаобразование и медиаграмотность дошкольников; 5) Как помочь дошкольнику стать медиаграмотным; 6) Медиаобразовательные упражнения и игры для дошкольников; 7) Совместное медиатворчество дошкольников и родителей.

В конце эксперимента было проведено контрольное обследование сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с



использованием средств цифровых технологий. Цель обследования – выявить динамику формирования медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий.

Уровни сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий после проведения формирующего этапа эксперимента представлены в таблице 2

Таблица 2. Уровни сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений (на формирующем этапе эксперимента)

Уровень	ЭГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%
Высокий	10	40%	6	24%
Средний	13	52%	12	48%
Низкий	2	8%	7	28%
Всего	25	100%	25	100%

Как видим из таблицы, после проведения экспериментальной работы на высоком уровне сформированности медиаграмотности было зафиксировано 10 студентов или 40%. К среднему уровню сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий было отнесено 13 студентов или 52%. И на низком уровне сформированности медиаграмотности в экспериментальной группе было зафиксировано 2 студента или 8%. Наличие студентов экспериментальной группы на низком уровне мы связываем с несистематическим посещением занятий.

В контрольной группе существенных изменений не произошло. Так, на высоком уровне таких студентов было 6 или 24%. На среднем уровне сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий было зафиксировано 12 студентов или 48%. Будущих воспитателей с низким уровнем сформированности медиаграмотности в контрольной группе было 7 человек или 28%.

Сравнительные данные уровней сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий представлены в таблице 3.



Таблица 3. Динамика уровней сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений (на контрольном этапе эксперимента)

Уровень	ЭГ				КГ			
	До экспер.		После экспер.		До экспер.		После экспер.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Высокий	5	20	10	40	6	24	6	24
Средний	8	32	13	52	10	40	12	48
Низкий	12	48	2	8	9	36	7	28
Всего	25	100	25	100	25	100	25	100

Сравнительные данные таблицы свидетельствуют об существенной динамике формирования медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений экспериментальной группы. Так, высокий уровень развития творческой активности студентов экспериментальной группы увеличился на 20% или 5 человек. На среднем уровне сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий в экспериментальной группе было зафиксировано 52% студента, что на 20% выше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. И низкий уровень сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий уменьшился на 10 студентов, что соответствует 40%.

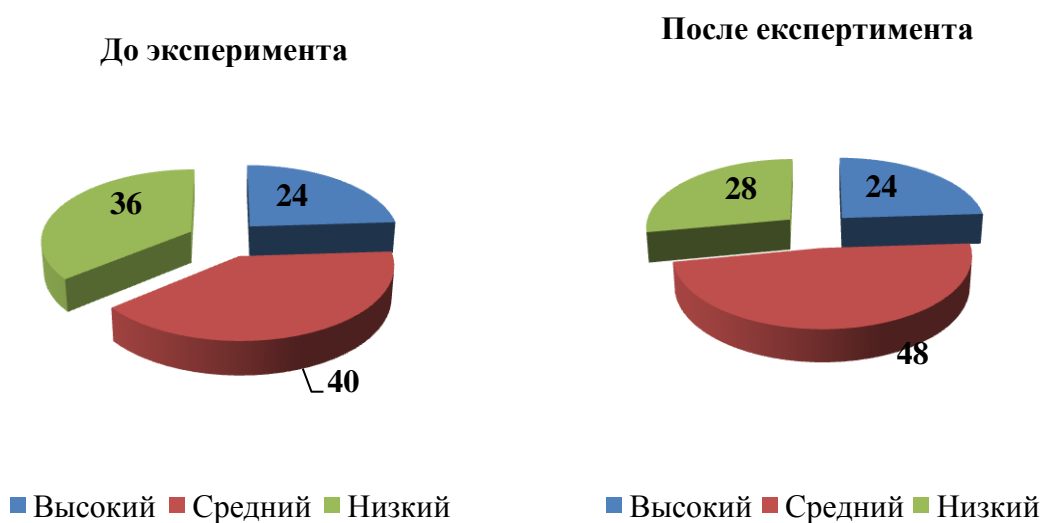


Рис.1. Сравнительные данные уровней сформированности медиаграмотности будущих воспитателей в контрольной группах

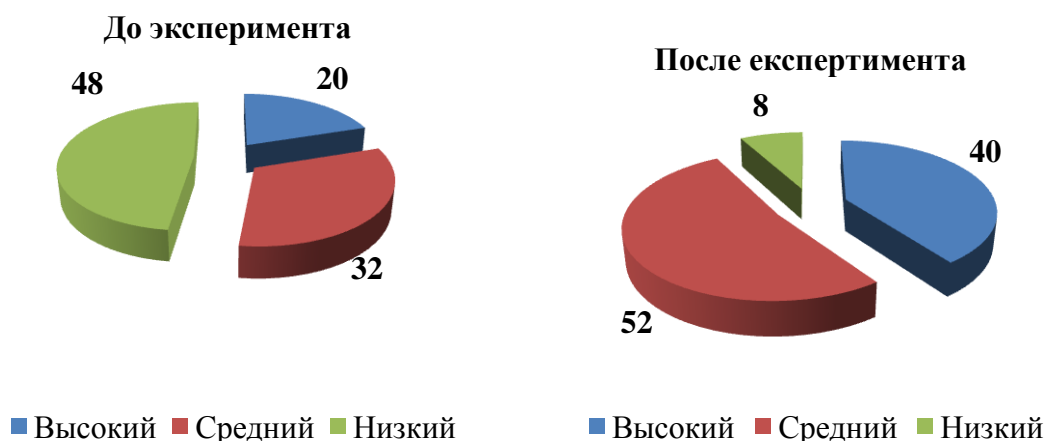


Рис. 2. Сравнительные данные уровней сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных в экспериментальной группах

В контрольной группе существенных изменений не произошло. Так, высокий уровень сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий остался неизменным и составил 24%. Средний уровень увеличился на 2 студента или 8 %. Низкий уровень сформированности медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий уменьшился на 2 студента или 8%. Для более наглядного восприятия, данные таблицы представим в виде диаграмм 1 и 2.

Таким образом, на основании сравнительной характеристики, можно говорить об эффективности системы работы по формированию медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений с использованием средств цифровых технологий в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)). URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN> Дата обращения: 01.10.2020.
2. LYSTOPAD, O. A., MARDAROVA, I. K., TOMASH, KUK. Forming Students' Motivation For Creativity By Means of Edward De Bono's "Six Thinking Hats" Technique *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2017. № 8. С. 93-96.
3. RAKU, I. I., LYSTOPAD, O. A., MARDAROVA, I. K. The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2017. № 5. С. 23-26.
4. БАРАНОВ, О. А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.



5. ГАБДУЛИСЛАМОВА, Л. М. Подготовка студентов педвуза к реализации дошкольной компьютеризации: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 Уфа, 1999. 228 с.
6. ДИКАНСКАЯ, Н. Н. Формирование готовности студентов педагогического факультета к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности: дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 Ставрополь, 2000. 175 с.
7. ДЯЧЕНКО, С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників: дис...кандидата. пед. наук : 13.00.04 Луганськ, 2009. 225 с.
8. ЖИЛИНСКАЯ, Т. С. Формирование медиаграмотности в процессе обучения информатике в вузе URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/11522/1/pages%20from%20D0%98%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-1.%20192-197pdf.pdf> Дата обращения: 01.10.2020.
9. ЗАЛАГАЕВ, Д. В. Развитие медиаграмотности учащихся в процессе обучения информатике : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. Омск, 2005. 150 с.
10. КИРИЛЛОВА, Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М. : Академический проект, 2005. 448 с.
11. ЛИСТОПАД, О. А., МАРДАРОВА, И. К. Модульный курс «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми»: навчальний посібник для студентів зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 192 с.
12. МАРДАРОВА, И. К. Подготовка будущих воспитателей к формированию основ компьютерной грамотности у дошкольников *Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chişinău*. 2016. Nr. 4 (45). P. 29-36.
13. НЕМИРИЧ, А. А. Медиаинформатизация мышления: к вопросу о подготовке квалифицированных специалистов в сфере дошкольного образования URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediainformatizatsiya-myshleniya-k-voprosu-o-podgotovke-kvalifitsirovannyh-spetsialistov-v-sfere-doshkolnogo-obrazovaniya> Дата обращения: 01.10.2020.
14. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц, Л. Д. Чайнова, Н. Н. Поддъяков, Е. В. Зворыгина и др. М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. 328 с.
15. СОЛОВЬЕВ, П. Л. Медиаграмотность и медиаобразование в эпоху цифровой коммуникации. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/195738/1/8-9.pdf> Дата обращения: 01.10.2020.
16. ФАТЕЕВА, И. А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. 270 с.
17. ФЕДОРОВ, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
18. ФЕДОРОВ, А. В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов *Педагогика: научно-теоретический журнал РАО*. 2004. № 4. С. 43-51.
19. ЧЕЛЬШЕВА, И. В. Игровые технологии в медиаобразовании дошкольников *Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт,*



общество, образование, язык» 2014. № 2 (9) URL: <http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2014/06/chelysheva2.pdf>

20. ЧЕЛЫШЕВА, И. В. Ребенок в мире современной медиакультуры *Начальная медиашкола: электронный научно-педагогический и культурно-просветительский журнал*. 2012. № 1. С. 28-34.

21. ЧЕЛЫШЕВА, И. В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Научно-популярное издание. Таганрог: Изд-во ГТИ ЮФУ, 2008. 184 с.



**УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ»
RESEARCH AND LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS AS PART OF STUDY OF THE
ACADEMIC DISCIPLINE “HISTORY OF PRESCHOOL EDUCATION”
ACTIVITATEA INSTRUCTIVĂ ŞI DE CERCETARE A STUDENŢILOR ÎN CADRUL
STUDIERII CURSULUI „ISTORIA PEDAGOGIEI PREŞCOLARE”**

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

CZU: 371.13:378.147.88

Резюме

В статье рассмотрено понятие «учебно-исследовательская деятельность студентов». Описана организация и координация педагогом учебно-исследовательской деятельности студентов при выполнении индивидуальных проектов в рамках учебной дисциплины «История дошкольной педагогики». Представлены этапы работы студентов над проектом и описаны критерии оценивания выполненных индивидуальных учебно-исследовательских проектов. Проанализированы проблемы готовности будущих воспитателей к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность студентов, учебная дисциплина «История дошкольной педагогики», проектная технология, будущие воспитатели.

Abstract

The article deals with the notion “research and learning activity of the students”. The organization and coordination of students’ activity in carrying out individual projects as a part of academic discipline “History of preschool education” are described in it. The phases of students’ work on their projects are represented and evaluation criteria of executed individual research projects are defined in the article. The problems of readiness of future preschool teachers to research activity are analyzed.

Key words: research and learning activity, academic discipline “History of preschool education”, technology of project, future preschool teachers.

Rezumat

În acest articol este prezentată noţiunea „activitatea instructivă şi de cercetare a studenţilor”. Este descrisă organizarea şi coordonarea acestei activităţi din partea profesorului în cadrul realizării proiectelor individuale la cursul „Istoria pedagogiei preşcolare”. Sunt prezentate etapele de lucru la proiect realizate de studenţi şi descrişi indicatorii de evaluare a proiectelor individuale. Autorul prezintă analiza problemei pregătirii viitorilor educatori în vederea realizării activităţii ştiinţifice.

Cuvinte – cheie: activitatea instructivă şi de cercetare a studenţilor, cursul „Istoria pedagogiei preşcolare”, viitorii educatori, tehnologii de proiectare.

На современном этапе модернизации высшего образования, которая характеризуется постепенной и неуклонной интеграцией Украины в европейское образовательное пространство, приоритетное значение приобретает предоставление качественного образования, обогащение интеллектуально-научного потенциала и повышение уровня подготовки высококвалифицированных специалистов, в частности в отрасли дошкольного образования.



Осуществление намеченной цели требует предоставления будущим воспитателям условий для формирования умений и навыков научно-исследовательской работы, которая поможет ознакомиться с предшествующими методиками в сфере дошкольного образования и творчески применить в профессиональной деятельности новейшие инновационные технологии.

Отметим, что в настоящее время возникает существенная необходимость использовать инновационные технологии при организации научно-исследовательской работы студентов для вооружения будущих воспитателей умениями применить свои знания на практике в дошкольных образовательных учреждениях.

Можно полагать, что учебно-исследовательская деятельность выступает как этап подготовки будущих воспитателей к выполнению научно-исследовательской работы в системе дошкольного образования. Координация учебно-исследовательской работы будущих воспитателей направлена на привлечение их к творческо-исследовательской работе под руководством преподавателя в рамках преподавания учебных курсов и завершается осуществлением самостоятельного проекта.

Проблемы организации научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности студентов рассмотрены в работах: Л. Авдеевой, Н. Амелиной, В. Андреева, С. Балашовой, М. Данилова, И. Ерофеевой, И. Княжевой, Е. Костенко, А. Листопада, С. Петрова, Т. Поповой, Р. Сельдемировой и др.

Цель статьи: рассмотреть особенности организации учебно-исследовательской деятельности будущих воспитателей в рамках дисциплины «История дошкольной педагогики».

В исследовании В. Андреева рассмотрена дефиниция «учебно-исследовательской деятельности студентов», как «деятельность, которую организует педагог с использованием, прежде всего, дидактических средств косвенного и перспективного управления, и которая направлена на поиск объяснений и доказательств, закономерных связей и отношений, которые экспериментально наблюдают или теоретически анализируют, и в результате которой студенты активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности» [1].

В работе С. Балашовой выделены следующие этапы учебно-исследовательской деятельности студентов, а именно:

- анализ фактов и явлений и их связей,



- осознание исследовательской проблемы, объекта, предмета и цели исследования,
- выдвижение гипотезы,
- формирование задач исследования,
- решение проблемы,
- практическая проверка решения проблемы [3].

Р. Сельдемирова указывает, что «в условиях резкого возрастания в обществе требований к научному уровню и творческому потенциалу будущих воспитателей сложившаяся система обучения в неполной мере решает задачу формирования готовности студентов к исследовательской деятельности из-за ряда проблем, а именно:

- преобладание практико-ориентированного обучения, что приводит к становлению будущих воспитателей механическими исполнителями, ограниченными узкими рамками конкретного дела (провести занятие, игру с детьми, физкультурное занятие и т.д.), а не воспитателей-исследователей, способных творить, обеспечивать разностороннее развитие ребенка. В условиях только практико-ориентированного обучения у студента слабо формируется потребность в самообразовании, самовоспитании, самосовершенствовании, не обеспечивается ориентация на его дальнейший профессиональный рост в исследовательской деятельности в дошкольных образовательных учреждениях;
- отсутствие единой методической системы в высшем учебном заведении, позволяющей успешно решать задачу формирования готовности студента к исследовательской деятельности;
- недостаточное использование возможностей разработанных форм и средств подготовки студентов к исследовательской деятельности;
- недостаточная разработанность дидактико-методического сопровождения формирования готовности студентов к исследовательской деятельности» [7, с. 11].

Главными задачами учебно-исследовательской деятельности является развитие у будущих воспитателей стремление к исследованиям в области дошкольного образования и накопления опыта этой работы, развитие у них научного мышления и формирования исследовательских умений и навыков, потребности непрерывно совершенствовать свои знания, научный интерес, любознательность и эрудицию.



Осуществляем учебно-исследовательскую деятельность будущих воспитателей в рамках учебной дисциплины «История дошкольной педагогики» на факультете дошкольной педагогики и психологии Университета Ушинского.

В результате освоения студентами дисциплины «История дошкольной педагогики» должны быть сформированы определенные в образовательно-профессиональной программе первого (бакалаврской) уровня высшего образования по специальности 012 Дошкольное образование, утвержденной Министерством науки и образования Украины, следующие компетентности:

Интегральная компетентность: способность самостоятельно и комплексно решать сложные специализированные задачи и практические проблемы в области развития, обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста с применением теории и методики дошкольного образования в типовых и неопределенных условиях системы дошкольного образования.

Компетентности общие (КО)

КО-1. Способность к продуктивному (абстрактному, образному, дискурсивному, креативному) мышлению.

КО-2. Способность к самостоятельному поиску, обработке и анализу информации из различных источников.

КО-3. Способность идентифицировать, формулировать и решать проблемы.

КО-6. Способность к сотрудничеству и взаимодействию в команде.

КО-7. Способность к самокритике и восприятию конструктивной критики.

КО-8. Способность к свободному общению и сотрудничеству на государственном и родном языках (устно и письменно).

КО-9. Способность к свободному использованию средств современных информационных и коммуникационных технологий.

КО-13. Способность к проектной деятельности.

КО-14. Способность к непрерывному обучению и самообразованию.

КО-15. Способность трансформировать теоретические знания в практические действия.

Профессиональные (предметные) компетентности специальности:

ПК-1. Способность к развитию у детей раннего и дошкольного возраста базовых качеств личности (самостоятельность, креативность, инициативность, свобода поведения, самосознание, самооценка, самоуважение и т.д.) в норме и особыми потребностям.



ПК-2. Способность к развитию любознательности, познавательной активности у детей раннего и дошкольного возраста в норме и особыми потребностями.

ПК-3. Способность к развитию перцептивных, мнемических процессов, различных форм мышления у детей раннего и дошкольного возраста в норме и особыми потребностями.

ПК-4. Способность к формированию у детей раннего и дошкольного возраста первичных представлений о предметной, природной, социальной окружающей среде; развития самосознания (Я ребенка и его место в окружающей среде).

ПК-8. Способность к национально-патриотическому воспитанию детей раннего и дошкольного возраста (любовь к Родине, родному языку, уважения к государственным символам Украины).

ПК-16. Способность к организации и руководству игровой (ведущей), художественно-речевой и художественно-продуктивной (изобразительной, музыкальной, театрализованной) деятельности детей раннего и дошкольного возраста (в норме и особыми потребностями).

ПК-18. Способность к индивидуальному и дифференцированному развитию детей раннего и дошкольного возраста с особыми потребностями в соответствии с их возможностями (инклюзивное образование).

Будущие воспитатели должны ознакомиться с историческими условиями возникновения воспитания, тенденциями и закономерностями развития общей и дошкольной педагогики в разные исторические эпохи, научиться анализировать педагогические системы прошлых времен и творчески трансформировать их потенциал в современный образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения.

Отметим, что на учебную дисциплину «История дошкольной педагогики» отводится 150 часов. Соотношение количества часов аудиторных занятий к самостоятельной и индивидуальной работе составляет: 52%/48% – для дневной формы обучения; для заочной формы обучения – 18,7%/81,3%.

Как правило, ведущую роль в формировании способностей студентов к самостоятельному поиску, обработке и анализу информации из различных источников призваны играть практические/семинарские занятия и индивидуальная работа студентов, которые являются необходимой составной частью учебной дисциплины «История дошкольной педагогики». Сформированные при этом исследовательские способности и умения смогут быть использованы при изучении специальных методик обучения детей, при выполнении курсовых работ и выпускной квалификационной (магистерской) работы, а также



на педагогической практике в дошкольном образовательном учреждении. Поскольку выполняемые студентами на семинарских и практических занятиях задания (написание эссе, докладов, заполнение таблиц, введение конспектов первоисточников произведений педагогов, составление карт разума и т.д.) носят частично-поисковый характер с целью применения сравнительных методов, приемов исследования в конкретных ситуациях.

Во время освоения учебной дисциплины «История дошкольной педагогики» студенты выполняют индивидуальное учебно-исследовательское задание (проект), например:

- Сравните системы работы в Вальдорфском детском саду (Э. Грюнелиус), Доме ребенка (М. Монтессори), Национальном детском саду (С. Русова);
- Раскройте особенности подготовки воспитателей («садовниц», «проводниц») детей дошкольного возраста за границей и в Украине;
- Охарактеризуйте программы развития детей дошкольного возраста за границей и в Украине;
- Раскройте идеи преемственности между дошкольным и начальным образованием в произведениях (М. Свенцицкой, В. Сухомлинского, А. Богуш).
- Сравните основные идеи произведений «Великая дидактика» Я. А. Коменского и «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко;
- Раскройте основные идеи произведений «Эмиль, или про воспитание» Ж.-Ж. Руссо и «Развитие и воспитание» Г. Костюка;
- Охарактеризуйте и сравните идеи произведений «Как Гертруда учит своих детей» Й. Г. Песталоцци и «Лекции о воспитании детей» А. С. Макаренко;
- Сравните основные идеи произведений «Детский сад» Ф. Фребеля, «Материнские школы» П. Кергомар и «В детском саду» С. Русовой;
- Проанализируйте идеи произведений «Мысли о воспитании» Дж. Локка и «Сердце отдаю детям» В. Сухомлинского;
- Сравните основные идеи произведений «Метод научной педагогики. Дом ребенка» М. Монтессори та «Дошкольное воспитание» С. Русовой;
- Проанализируйте основные идеи произведений «Материнская школа» Я. Коменского и «Человек как предмет воспитания» К. Ушинского.

Опишем этапы работы студентов над индивидуальным проектом в рамках учебной дисциплины «История дошкольной педагогики»:



- организационно-поисковый этап: студенты выбирают направление исследования (тему проекта), формулируют цель и описывают задания проекта, прогнозируют результат деятельности, подбирают педагогическую литературу, просматривают историко-педагогические вебинары, блоги, видео файлы т.д.;
- исследовательско-оформительский этап: анализируют, систематизируют и обобщают полученную информацию, идентифицируют (подтверждают достоверность информации), устанавливают межпредметные связи, оформляют презентацию в программе Power Point с учетом авторских прав на тексты, изображения и видео файлы;
- презентационно-результативный этап: студенты демонстрируют и защищают проект перед группой однокурсников во время деловой игры «Защита индивидуальных учебных проектов», подводят итоги исследовательской работы, оценивание проектов.

Критерии оценивания студенческих проектов:

- высокий уровень: студенты демонстрируют бесспорное глубокое понимание темы; проект привлекает внимание аудитории. Проект имеет четкие цели, соответствующие теме. Сделан акцент на важных вопросах, студенты продемонстрировали осведомленность с педагогической деятельностью и взглядами ученых на различных исторических этапах, умение осуществлять сравнительную характеристику их педагогических систем и методик, знание основных идей произведений. Информация представлена из разнообразных педагогических источников. Студенты полностью защитили проект, ответили на все вопросы экспертов;
- достаточный уровень: информация представлена структурировано, понятно для аудитории, однако не полностью выполнены все поставленные задания проекта, недостаточно тщательно произведена сравнительная характеристика педагогических взглядов различных ученых Украины и зарубежных стран, их основных педагогических произведений, встречаются ошибки при интерпретации текстов или неточности. Студенты знакомы с первоисточниками, однако при защите проекта не всегда могли дать полные, четкие ответы на вопросы экспертов. Есть некоторые технические проблемы, с которыми усложнялся просмотр проектов (например, не загружаются гиперссылки, не открываются видео файлы), но просмотр возможен. Проект полезен не только для студентов, что его создали, но может быть использован в работе педагогов высшего и дошкольного образования;
- удовлетворительный уровень: проект сфокусирован на теме, но не освещает ее. Имеется определенная организационная структура, но она не раскрыта. Студенты



демонстрируют эпизодические, бессистемные знания, плохо знакомы с педагогической деятельностью отдельных ученых в разные исторические времена, основными педагогическими идеями их произведений. Возникали существенные технические проблемы, что не позволяет полностью демонстрировать проект, частично слышать, или понимать содержание. При защите проектов студенты не смогли предоставить полные, четкие ответы на большинство вопросов экспертов, либо вообще не смогли ответить на вопрос;

- неудовлетворительный уровень: студенты продемонстрировали общие положения основного материала проекта, при этом отсутствует сравнительная характеристика педагогических взглядов, систем, произведений украинских и зарубежных педагогов. При презентации проекта имеются существенные технические проблемы, не позволившие просмотр проекта.

Во время организации учебно-исследовательской деятельности студентов, преподаватель координируют работу студентов над проектом: помогает студентам в поиске источников информации, идентификации, интерпретации и сравнении произведений педагогов, выступает в роли коуча (поддерживает и направляет их деятельность).

Таким образом, в процессе изучения учебной дисциплины «История дошкольной педагогики» студенты изучают методы научного познания и рассматривают возможность их применения в учебной и будущей профессиональной деятельности, у них формируются исследовательские способности и умения анализировать, систематизировать учебную и научную информацию, оформлять и презентовать результаты проведённого исследования. В целом, правильная организация учебно-исследовательской деятельности студентов способствует достижению компетентного подхода результатов подготовки в вузе в рамках образовательно-профессиональной программы первого (бакалаврского) уровня по специальности 012 «Дошкольное образование» и является этапом подготовки их к дальнейшей научно-исследовательской работе в высшем и дошкольном образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНДРЕЕВ, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988. 228 с.
2. АРТЕМОВА, Л.В. Історія педагогіки України : підручник для студентів вищих пед. навч. закл.. Київ : Либідь, 2006. 423 с.



3. БАЛАШОВА, С.П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін : дис. кандидата пед. наук : 13.00.04. К., 2000. 274 с.
4. БЕРЕЗІВСЬКА, Л. Історія зарубіжної шкільної освіти у сучасних підручниках з історії педагогіки. *Історико-педагогічний альманах*. 2015. Вип. 1. С. 43-47.
5. ВАРЕНОВА, Т. В. Краткая история педагогики: учеб. пособие. Мн.: ООО «Асар», 2004. 256 с.
6. ЗАЙЧЕНКО, І. В. Історія педагогіки: навчальний посібник. Чернігів, 2009. 367 с.
7. СЕЛЬДЕМИРОВА, Р. А. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к исследовательской деятельности в системе дошкольного образования: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Кемерово, 2004. 24 с.
8. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки в Україні / За ред. І. Г. Улюкаєвої. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. 213 с.
9. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / За ред. З. Н. Борисової. Київ: Вища шк., 2004. – 511 с.



ANXIETATEA ÎN PREADOLESCENȚĂ: CARACTERISTICI ȘI MECANISME EXPLICATIVE ANXIETY IN PREADOLESCENCE: CHARACTERISTICS AND EXPLICATIVE MECHANISM

Racu Iulia, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 159.942.5-053.4

Rezumat

Articolul prezintă demersul experimental al anxietății la preadolescenți. Cercetarea a cuprins un eșantion de 320 de preadolescenți (151 preadolescenți și 169 preadolescente) cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani. Caracteristicile și mecanismele evidențiate ne permite să conceptualizăm integrativ anxietatea în această etapă de dezvoltare prin prisma: abordării de vârstă, de gen, a tipurilor de anxietate, a factorilor determinanți ai acesteia și a trăsăturilor de personalitate definitorii preadolescenților cu anxietate.

Cuvinte-cheie: anxietate, tipurile de anxietate, factori psihosociali, factori individuali, trăsături de personalitate, vârsta preadolescentă.

Abstract

Article presents the results of experimental research of anxiety at preadolescents. The research included 320 preadolescents (151 boys and 169 girls) aged between 10 and 15 years. The underlined characteristics and mechanism allows us to conceptualize in preadolescence integrally anxiety through age, gender approach, types of anxiety, factors of anxiety and personality traits of preadolescents with anxiety.

Key-words: anxiety, types of anxiety, psychosocial factors, individual factors, personality trait, preadolescence.

Anxietatea poate fi definită fie ca o stare relaționată de anumite circumstanțe sau situații limitate în timp care este caracteristică fiecărui individ, fie ca o trăsătură stabilă de personalitate care se manifestă constant și nu depinde de circumstanțele și situațiile cotidiene, este o predispoziție individuală de a răspunde cu anxietate [4].

Abordarea și examinarea cursului ontogenetic al anxietății prezintă că anxietatea se întâlnește încă din primul an de viață al copilului, iar tipurile de manifestare ale anxietății se modifică de la o vârstă la alta. Preadolescenții trăiesc anxietatea produsă de modificările fizice, dezvoltarea identității, comunicarea și relațiile pe care le au cu părinții, semenii, colegii și preadolescenții de sex opus [1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10].

Anxietatea trăită de preadolescenți produce multiple schimbări în organismul celui care o resimte, precum și are ca consecințe: inhibarea comportamentului, subminarea resurselor proprii, scăderea capacității de învățare, a productivității activității, dificultăți în comunicare și a funcționării sociale [4]. Mai mult de atât la preadolescenții cu anxietate, adesea, se evidențiază și alte probleme de sănătate emoțională și comportamentale: tulburări de deficit de atenție, hiperactivitate și depresie, etc. [4].



În concordanță cu cele expuse vom investiga integrativ anxietatea la preadolescenți prin prisma elucidării următoarelor: manifestarea anxietății (anxietății – stare, anxietății – trăsătură) la preadolescenți de diferit gen și vârstă, caracteristicile anxietății școlare la preadolescenți și preadolescente de diferită vârstă, factorii ce condiționează anxietatea în preadolescență și trăsăturile de personalitate la preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate.

Eșantionul de cercetare a cuprins **320 de preadolescenți** cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani. Distribuția eșantionului după criteriul gen și vârstă pot fi vizualizate în tabelul 1 și 2.

Tabelul 1. Distribuția preadolescenților în dependență de gen

Vârsta	Băieți	Fete
Preadolescenții	151	169

Tabelul 2. Distribuția preadolescenților în dependență de vârstă

Vârsta	Numărul de copii
Preadolescenții	
10 ani	24
11 ani	61
12 ani	61
13 ani	46
14 ani	70
15 ani	58

Demersul integrativ al anxietății la preadolescenți a fost realizat prin administrarea următoarelor teste, inventare și chestionare: *Scala de manifestare a anxietății la copii*, *Scala de manifestare a anxietății Taylor*, *Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură*, *Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips*, *Testul Desenul familiei*, *Tehnica de studiere a autoaprecierii la preadolescenți Дембо-Рубинштейн (variante A. Прихожан)*, *Testul de studiere a încrederii în sine (B. Ромек)*, *Chestionarul pentru copii CPQ și Chestionarul 16 PF Cattell (Forma C)*.

Rezultatele studiului anxietății la preadolescenți ne oferă posibilitatea să formulăm următoarele constatări prin care fundamentăm caracteristicile și mecanismele esențiale ale acesteia:

Datele arată o incidență ridicată a anxietății în preadolescență. Anxietatea provoacă la preadolescenți: bătăi puternice de inimă, respirație superficială, tremurături și transpirație, convingeri pesimiste și îngrijorări, o stare emoțională de alarmă, teamă, tendință de a percepe lumea ca amenințătoare, timiditate, indecizie și încercare de a controla mediul în care se află.

Diferențele de gen în manifestarea anxietății stabilite la preadolescenți pot fi explicate prin tensiunea psihologică accentuată a preadolescentelor în fața schimbărilor biologice ale pubertății.



Alți factori posibili sunt felul în care sunt socializate fetele și vulnerabilitatea mai mare a acestora la stresul din relațiile sociale.

Preadolescenții de 12 ani, 13 ani, 14 ani și 15 ani prezintă anxietate mai ridicată comparativ cu preadolescenții de 10 ani și cei de 11 ani. La 12 ani anxietatea preadolescenților este generată de noutatea creșterii și a schimbărilor fizice și a modificării locului și rolului preadolescentului în familie, școală și comunitate. Anxietatea preadolescenților de 13 ani este condiționată de manifestarea crizei pubertane. Dezvoltarea intensă a conștiinței de sine, creșterea aspirațiilor de independență, de autonomie duc la o serie de trăiri nu întotdeauna pozitive: furie, negativism, agresivitate și anxietate. Perioada preadolescenței ce cuprinde vârstele de 14 și 15 ani este un prag de tranziție, stresant și tumultuos spre adolescență ce cuprinde o serie de caracteristici specifice, un ansamblu de modificări biologice, psihice și sociale. Schimbările enunțate accentuează neliniștea, tensiunile, frământările, agitația și anxietatea.

Odată cu anxietatea, preadolescenții trăiesc AS. AS este o condiție temporară însoțită de neliniște, senzații somatice neplăcute și îngrijorare și este determinată de anumite contexte specifice (în cazul nostru situația de testare). Preadolescentele prezintă AS mai ridicată decât preadolescenții. Dezvoltarea AS la preadolescente depinde de atenția și neliniștea sporită cu referire la cum vor fi evaluate și apreciate răspunsurile lor, precum și ce părere se va forma despre ele. AS ridicată este mai proeminentă la preadolescenții de 12 ani, 13 ani, 14 ani și cei de 15 ani.

Un element nou pentru preadolescență este faptul că începând cu această etapă de dezvoltare pe lângă AS observăm AT. AT este o caracteristică de personalitate, preadolescenții care trăiesc stările de anxietate la un nivel mai intens, pe durate mai lungi de timp și într-o arie mai largă de circumstanțe. Preadolescentele prezintă AT mai ridicată. Predominanța AT la preadolescente este condiționată de numărul mare de anxietăți, neliniști, temeri și frici caracteristice fetelor în etapele premergătoare de dezvoltare. Vom consemna aici și delicatețea preadolescentelor în fața dimensiunilor psihosociale și individuale care cauzează anxietatea. AT accentuată prevalează la preadolescenții de 11 ani, 12 ani, 13 ani și cei de 15 ani. Cadrul definitoriu al AS și AT accentuate la preadolescenții mai mari cuprinde implicațiile caracteristicilor și schimbărilor de vârstă și de gen.

Preadolescenții prezintă și AȘ. AȘ întâlnită la preadolescenți este explicată prin: trecerea de la învățământul primar la cel gimnazial, a obișnuirii cu mai mulți profesori, și stiluri de predare diferite, cu mai multe discipline școlare și a vehiculării unor informații tot mai bogate și mai abstracte. Aceasta implică un efort sporit și ritmic din partea preadolescentului, pe care acesta nu este dispus să îl facă, de aici posibil și apariția AȘ.



Preadolescentele trăiesc mai intens AȘ. Preadolescentele au o responsabilitate crescută față de activitatea de învățare, profesori, sarcini, exigențe, teme, teste și afirmarea propriului potențial. Toate acestea, împreună cu așteptările diferențiate ale profesorilor și dezaprobarea grupului de semeni pot condiționa AȘ a acestora.

AȘ ridicată este proeminentă la preadolescenții de 11 ani și cei de 14 și 15 ani. AȘ trăită de preadolescenții de 11 ani poate fi asociată cu modificările ce survin ca consecință a trecerii la ciclul gimnazial, iar cea manifestată de preadolescenții de 14 și 15 ani cu solicitările tot mai intense a școlii și volumul mare de informații în contextul susținerii examenelor și probelor de evaluare de încheiere a ciclului gimnazial.

În preadolescență factori importanți ce condiționează AȘ sunt preponderent cei individuali (rezistența fiziologică joasă la stres și frica de situațiile de verificare a cunoștințelor) fiind urmați de cei psihosociali (problemele și temerile în relațiile cu profesorii). La preadolescenți o corelată nouă în dezvoltarea AȘ sunt problemele și temerile în relațiile cu profesorii. Patternurile evidențiate sunt legate de schimbările ce survin în preadolescență în activitatea de învățare, precum și în dezvoltarea psihosocială a preadolescenților. Profesorii specializați pe discipline, profunzimea și extinderea conținuturilor învățării, amplificarea pretențiilor de libertate și independență favorizează apariția discuțiilor divergente și a disensiunilor în relațiile dintre profesori și elevi.

Factorii ce determină AȘ la preadolescenți sunt: rezistența fiziologică joasă la stres, problemele și temerile în relațiile cu profesorii și frica de situațiile de verificare a cunoștințelor. Pentru preadolescente observăm că dezvoltarea AȘ este asociată cu factorii: rezistența fiziologică joasă la stres, frica de situațiile de verificare a cunoștințelor și frica de autoafirmare.

Tabloul AȘ la preadolescenții de diferită vârstă este conturat preponderent de factorii: la preadolescenții de 10 ani – frica de situațiile de verificare a cunoștințelor, rezistența fiziologică joasă la stres și problemele și temerile în relațiile cu profesorii, la preadolescenții de 11 ani – frica de autoafirmare, frica de situațiile de verificare a cunoștințelor și rezistența fiziologică joasă la stres, la 12 ani – rezistența fiziologică joasă la stres, frica de situațiile de verificare a cunoștințelor și problemele și temerile în relațiile cu profesorii, la preadolescenții de 13 ani – rezistența fiziologică joasă la stres, frica de autoafirmare și frica de situațiile de verificare a cunoștințelor. La preadolescenții de 14 ani descoperim implicațiile rezistenței fiziologice joase la stres, fricii de autoafirmare și problemele și temerile în relațiile cu profesorii în AȘ. La 15 ani AȘ este condiționată de prezența factorilor: rezistența fiziologică joasă la stres, frica de situațiile de verificare a cunoștințelor și problemele și temerile în relațiile cu profesorii.



Rezultatele pentru AȘ sunt similare cu cele pentru anxietate, AS, și AT.

Anxietatea în preadolescență nu se poate explica, decât prin cunoașterea sistemului de factori psihosociali (componența familiei, climatul familial) și individuali (autoaprecierea, încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale) ce acționează în strânsă legătură și intercondiționare reciprocă.

Considerăm familia temporar dezintegrată și familia monoparentală drept surse ale anxietății în preadolescență. Consemnăm și preadolescenți din familii complete cu anxietate ridicată. Tabloul conturat ne permite să afirmăm că nu doar componența familiei este sursa anxietății în preadolescență.

Preadolescenții sunt sensibili la atmosfera psihologică din familie. O situație socială de dezvoltare nefavorabilă și dezavantajoasă impregnată de lipsa dragostei, de antipatie, dușmănie, neacceptare, neîncredere, neînțelegere reciprocă între soți, de relații afective și spirituale marcate de emoții negative, de instabilitate, de o atmosferă de frică, de tensiune, îngrijorare, încordare, insecuritate și stres determină statornicirea anxietății în preadolescență.

În afara contextului familial, în preadolescență, surse ale anxietății țin de transformările în conținutul conștiinței de sine (autoaprecierea, încrederea în sine) și de experiența de comunicare a preadolescentului cu semenii și grupul de referință.

Producerea profundelor transformări în planul dezvoltării elementelor centrale ale conștiinței de sine conturează tabloul psihologic al preadolescentului. Perceperea și evaluarea propriilor capacități, aptitudini, trăsături fizice și de caracter, emoții, sentimente, gânduri și judecăți permite inițierea formării imaginii de sine. În preadolescență autoaprecierea și încrederea în sine sunt lipsite de precizie, schimbătoare, nestatornice și de multe ori negative. Astfel de particularități ale autoaprecierii și încrederii în sine au un impact asupra stării emoționale a preadolescentului generând nemulțumire, agresivitate, neliniște sufletească, temeri și anxietate.

Respingerea și dezaprobarea preadolescentului, interrelaționarea distantă, rezervată și neprietenoasă dintre colegi, limitarea sau lipsa comunicării în colectivul de elevi duc la închiderea, retragerea și însingurarea preadolescentului. Izolarea preadolescentului statornicește trăirea sentimentelor de sensibilitate, neliniște, susceptibilitate, neîncredere, insecuritate și anxietate evidentă.

Trăsăturile de personalitate caracteristice preadolescenților cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani cu anxietate ridicată sunt: factorul A: *schizotimie* – *ciclotimie*, factorul C: *instabilitate emoțională* – *stabilitate emoțională*, factorul F: *expansivitate* – *nonexpansivitate*, factorul G *supraeu slab* – *forța*



supraeului, factorul H: *timiditatea* – îndrăzneala, factorul I *raționalitate* – afecțiuni și factorul Q4: tensiune ergică slabă și *tensiune ergică puternică*. Concomitent cu trăsăturile de personalitate de mai sus la preadolescenții cu vârsta între 13 și 15 ani vom mai adăuga și apariția asocierii cu factorul E *supunere* – dominanță, factorul L *atitudine încrezătoare* – *suspiciune*, factorul Q *încredere* – *tendință spre culpabilitate* și factorul Q2 *atitudinea de dependență* – independență față de grup.

Identificarea trăsăturilor de personalitate oferă fundamentul pentru reliefarea portretului psihologic al preadolescentului cu anxietate care vine să completeze exhaustiv conceptualizarea generală a anxietății.

Abordarea holistică a anxietății ne-a permis să elaborăm portretul psihologic al preadolescenților cu anxietate [5]. Anxietatea în preadolescență se intensifică pe fondul contextului exterior cât și a modificărilor biologice și psihosociale ce se produc în această etapă a dezvoltării. Preadolescentele demonstrează o anxietate mai proeminentă comparativ cu preadolescenții. Preadolescenții dau dovadă de AS în situația de testare. Nou pentru preadolescență este faptul că anxietatea are un caracter interiorizat intrapsihic, devenind trăsătură stabilă de personalitate. În plus preadolescenții experimentează AȘ. AȘ este determinată de modificări în sistemul educațional și a extinderii cunoștințelor care devin din ce în ce mai complexe, precum și necesitatea depunerii unui efort sporit. Experiențele care favorizează anxietatea țin de factorii psihosociali: componența familiei (familia temporar dezintegrată și familia monoparentală) și atmosfera familială negativă plină de dezechilibre emoționale, dezaprobare, tensiune, conflicte și ostilitate între membrii familiei, și factorii individuali: componentele personalității (autoaprecierea și încrederea în sine fragmentare, nestatornicie, deseori și o interrelaționare rezervată, distantă și neprietenoasă dintre colegi și semeni în preadolescență). Preadolescenții cu anxietate se caracterizează prin trăsături cum ar fi: rezervă, rigiditate, încordare, frustrare, agitație, iritare, surmenaj, caracter emotiv, dependență și imaturitate afectivă, nestatornicie, impresionabilitate, sensibilitate, prudență excesivă, timiditate, atitudine timorată, sentimente de inferioritate, neîncredere în forțele proprii, exprimare nesigură și reținută, sensibilitate exagerată, necesitatea aprobării grupului, supunere și modestie.

BIBLIOGRAFIE

1. ECKERSLEYD, J. *Copilul anxios. Adolescentul anxios*. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press. 2005. 111 p. ISBN 973-636-195-0.
2. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.



3. PETROVĂI, D. *Tulburările de anxietate la copii și adolescenți. Ghid de psihoeducație pentru profesioniști din domeniul sănătății*. București: Speed Promotion. 2009. 104 p. ISBN 978-973-8942-78-3.
4. RACU, IU. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. 331 p. ISBN 978-9975-46-433-8.
5. RACU, IU. Manifestarea și evoluția anxietății la copii și adolescenți în contextul noilor realități sociale. În : *Revista Psihologie Pedagogie Specială Asistență Socială*. Nr.3 (60). Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. p.74 – 82. ISSN 1857-0224.
6. STĂNCULEANU, D. *Aproape întotdeauna, în preajma unui copil cu anxietate vom descoperi rapid un adult semnificativ care se confruntă cu dificultăți similare [citată pe 1.07.20]*. Disponibil pe <https://republica.ro/psihologul-diana-stanculeanu-zaproape-intotdeauna-in-preajma-unui-copil-cu-anxietate-vom-descoperi-rapid>
7. VERZA, E., VERZA, F.. *Psihologia copilului*. București: TREI. 2017. 556 p. ISBN 978-606-40-0237-2.
8. ПРИХОЖАН, А. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. 2-е изд. Санкт – Петербург: Питер. 2007. 192 с. ISBN 978-5-469-01499-7.
9. ПРИХОЖАН, А. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Воронеж: НПО МОДЭК. 2000. 304 с. ISBN 5-89502-089-5.
10. *Тревога и тревожность*. Хрестоматия. Сост. и общая ред. В. Астапова. Москва: ПЕР СЭ. 2008. 240 с. ISBN 978-5-9292-0167-7



**МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ ПРОГНОЗА ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ
ДИСЦИПЛИН**

**THE METHOD OF CONSTRUCTING A FORECAST FOR THE FORMATION OF
METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITARIAN
DISCIPLINES**

**METODE DE CONSTRUIRE A PREDICȚIEI ÎN FORMAREA COMPETENȚEI
METODOLOGICE LA VIITORII PROFESORI DE DISCIPLINE UMANISTICE**

Княжева И. А., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедры педагогике Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU:371.15:378.147

Резюме

Статья посвящена обоснованию важности процесса прогнозирования результатов профессиональной подготовки педагогов. На примере исследования методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин предложена методика прогнозирования перспектив формирования данного важного для результативности и эффективности будущей педагогической деятельности профессионально-личностного феномена в условиях высшего учреждения образования. В статье на основе анализа научной литературы раскрыта сущность понятий «прогноз», «прогнозирование», предложен математический аппарат (метод регрессионного анализа), позволивший создать математическую модель исследуемого феномена. Представленные результаты исследования, подтвердили возможности и перспективы на основе осуществленного прогнозирования направить и оптимизировать процесс формирования методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: будущие учителя гуманитарных дисциплин, профессиональная подготовка, прогнозирование, методическая компетентность, регрессионный анализ, математическая модель.

Abstract

The article is devoted to the substantiation of the importance of the process of forecasting the results of professional training of teachers. On the example of studying the methodical competence of future teachers of humanitarian specialties, a method is proposed for predicting the prospects for the formation of this professional and personal phenomenon, which is important for the effectiveness and efficiency of future pedagogical activity, in a higher educational institution. In the article, based on the analysis of scientific literature, the essence of the concepts of "forecast", "forecasting" is disclosed, a mathematical apparatus (the method of regression analysis) is proposed, which made it possible to create a mathematical model of the phenomenon under study. The presented research results confirmed the possibilities and prospects on the basis of the carried out forecasting to direct and optimize the process of forming the methodological culture of future teachers of humanitarian specialties.

Key words: future teachers of humanitarian specialties, professional training, forecasting, methodical competence, regression analysis, mathematical model.

Rezumat

În acest articol este fundamentată semnificația procesului de predicție a rezultatelor pregătirii viitorilor pedagogi. Având drept exemplu studiul competenței metodologice la viitorii profesori de discipline umanistice autorul propune o tehnică de predicție a perspectivelor de formare a acestui fenomen semnificativ care determină eficacitatea și rezultatele activității pedagogice. În baza analizei teoretice sunt descrise



noțiunile de „predicție”, „prognoză” și este propus un model matematic (analiza regresivă) a fenomenului studiat. Rezultatele obținute și prezentate în articol au confirmat presupunerea privind posibilitatea de optimizare a procesului de formare a competenței metodice la viitorii pedagogi.

Cuvinte – cheie: predicție, viitori profesori de discipline umanistice, analiză regresivă, pregătire profesională, model matematic.

Современный мир переживает этап бурных изменений, связанных с реалиями постиндустриального информационного общества, его экономическими и социально-культурными потребностями. В этих условиях происходит постоянная модернизация системы образования, главной задачей которой является качественная подготовка будущих специалистов, способных обеспечивать органическое «со-бытие» человека и культуры, стремиться к ее сохранению и созиданию. Качественная профессиональная подготовка не возможна без такой важной характеристики, как прогностичность, без прогнозирования на всех этапах и во всех звеньях образовательной деятельности, что задает ей опережающий характер. Особенную актуальность эта задача приобретает в системе педагогического образования, направленного на активизацию личностных основ в обучении, что предусматривает переход на новые организационно-методические принципы педагогической деятельности, особенно в гуманитарной сфере, чему будет способствовать формирование методической компетентности будущих учителей. Возможностям прогнозирования этого процесса посвящена данная статья.

В работах В. Андреева, И. Бестужева-Лады, Б. Гершунского, Б. Ломова, И. Слободчикова, Г. Рузавина и других ученых показано значение прогнозирования как для решения такой стратегической задачи, как совершенствование существующей образовательной системы в целом, ее модернизации и обеспечения условий для эффективного функционирования, так и для решения целого спектра разнообразных тактических задач. Теоретико-методические основы педагогического прогнозирования раскрыты в исследованиях П. Анохина, С. Бакулева, А. Белкина, П. Лаксиса, А. Матушак, А. Присяжной, М. Севастюк, Л. Тишкина, Н. Шалимова, Э. Янча и др. Психологическим аспектам прогнозирования в образовании посвятили свои научные труды Н. Берштейн, Дж. Брунер, А. Брушлинский, В. Кирсанов, Л. Регуш, С. Рубинштейн и др. В то же время возможности прогнозирования формирования методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин при помощи математических методов в научной литературе пока не рассматривались.



Целью статьи является ознакомление международной педагогической общественности с методикой прогнозирования результатов профессиональной подготовки будущих специалистов (на материале феномена «методическая компетентность будущих учителей гуманитарных дисциплин»).

В философском понимании прогностикой называется «искусство формулирования прогнозов» [3, с. 87]. Прогнозирование определяется как «процесс получения опережающей информации об определенном объекте, основывающийся на доказанных научных положениях» [5, с. 123].

Мы, вслед за И. Бестужевым-Ладой, под прогнозированием будем подразумевать научное исследование, целью которого является получение достоверной, опережающей информации о прогрессивном изменении педагогических объектов, «оптимизации содержания, методов, средств, организационных форм» образовательной деятельности [1, с. 57]. Результатом такого научного исследования является прогноз как «суждение о дальнейшем ходе или развитии объекта на основе имеющихся данных» [7, с. 224].

Интересной считаем мысль Б. Гершунского о принципиальном различии прогноза и предвидения. Ученый справедливо полагал, что «когда результат предвидения увязывается с методом аргументации этого результата, говорят о прогнозировании, прогнозе» [3, с. 83].

Один из возможных вариантов этапности педагогического прогнозирования предлагает Т. Дымова, а именно: этап передпрогнозирования (предполагает определение цели, объекта и субъекта, их особенностей, временных границ прогностической деятельности, выдвижение гипотезы); этап непосредственного прогнозирования (предусматривает сбор, классификацию и систематизацию данных об объекте (субъекте) и создание моделей прогноза); этап постпрогнозирования (включает коррекцию педагогических систем, исследуемых феноменов и условий их функционирования) [4, с. 129].

Остановимся более подробно на описании методики осуществления этапа непосредственного прогнозирования, объектом которого выступила методическая компетентность, а субъектом – будущие учителя гуманитарных дисциплин. Целью явилось создание математической модели методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин, позволяющей осуществлять прогнозирование формирования исследуемого феномена.

Среди спектра возможных методов педагогического прогнозирования был выбран метод регрессионного анализа, позволивший изучить зависимость одной зависимой



переменной (ею выступила в нашем исследовании методическая компетентность будущих учителей гуманитарных дисциплин) от нескольких других – независимых переменных (ими явились показатели компонентов методической компетентности (см. табл.).

Выбранный метод математической статистики позволил, благодаря созданию уравнения линейной множественной регрессии, устанавливать наличие и характер связи между переменными (показателями компонентов методической компетентности), а также прогнозировать значение зависимой переменной с помощью независимых, определяя их роль в возможных вариациях зависимой.

Для зависимой переменной «методическая компетентность будущих учителей гуманитарных дисциплин» (Y) уравнение линейной регрессии имеет вид [2, с. 141]:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 \cdot X_1 + \beta_2 \cdot X_2 + \beta_3 \cdot X_3 + \dots + \beta_m \cdot X_m + \varepsilon, \text{ де}$$

β_0 – начальный уровень методической компетентности;

X_1, X_2, \dots, X_m – показатели компонентов методической компетентности;

$\beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_m$ – коэффициенты множественной регрессии (значение параметров, указывающих на степень влияния X_1, X_2, \dots, X_m на результативный признак уровня методической компетентности Y);

ε – случайная ошибка (отклонение).

Благодаря результатам регрессионного анализа и использованию программного продукта MS Excel выведено следующее уравнение регрессии:

$$Y_{\text{теор}} = -0,53879 + 0,215045 \cdot X_1 + 0,15546 \cdot X_2 + 0,205965 \cdot X_3 + 0,037981 \cdot X_4 + 0,046738 \cdot X_5 + 0,165998 \cdot X_6 + 0,09238 \cdot X_7 + 0,138005 \cdot X_8 + 0,077588 \cdot X_9 + 0,155919 \cdot X_{10} + 0,11708 \cdot X_{11} + 0,105519 \cdot X_{12} \text{ [6].}$$

В полученном уравнении зависимая переменная $Y_{\text{теор}}$ является результативным признаком методической компетентности и зависит от многих переменных – X_1, X_2, \dots, X_{12} . Данный факт и послужил решающим аргументом использования именно такого математического инструмента, как множественная линейная регрессия, позволившим выявить зависимость методической компетентности (зависимой (объясняемой) переменной) от независимых переменных (показателей сформированности методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин).

Оценку статистической значимости полученных коэффициентов уравнения регрессии осуществлено на основании t-статистики по формуле:



$$t = \frac{b_j}{S_{b_j}} \quad [2, \text{с. 154}]$$

Для нашего случая она соответствует распределению Стьюдента с числом степеней свободы $v = n - m - 1$, где n - количество наблюдений (257), m - количество факторов (12). Таким образом, число степеней свободы равно 244. Итак, для данных нашей выборки определим дисперсии эмпирических коэффициентов регрессии:

$$S_{b_j}^2 = S^2 z'_{jj} = \frac{\sum e_i^2}{n - m - 1} z'_{jj}, \quad j=0,1, \dots, m.$$

$S_{b_j} = \sqrt{S_{b_j}^2}$ – стандартная ошибка коэффициента регрессии [2, с. 151].

z'_{jj} – j -й диагональный элемент матрицы Z^{-1} = [2, с. 150].

Опуская полученные значения t -статистики для каждого из двенадцати показателей сформированности методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин, подчеркнем, что поскольку t для всех коэффициентов по модулю больше, чем 3, то все полученные коэффициенты регрессии являются существенно значимыми.

Для интерпретации результатов, полученных благодаря созданной методом множественной регрессии математической модели. Представим в таблице коэффициенты влияния каждого показателя (независимой переменной) на формирование методической компетентности будущих учителей (значения зависимой переменной).

Согласно представленным в таблице значениями коэффициентов β_i определили, какое влияние имеет тот или иной показатель на финальный результат – формирование методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин.

Таблица1. Влияние показателей методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин на ее формирование

Показатель методической компетентности	Переменная	Коэффициент β_i
Знание и понимание профессионального языка	X_1	0,215045
Сформированность базовых методико-педагогических знаний	X_2	0,155460
Представление о сущности методической компетентности учителя гуманитарных дисциплин	X_3	0,205965
Организаторские способности	X_4	0,037981
Сформированность умений, необходимых для анализа, отбора, внедрения и авторизации традиционных и инновационных педагогический методик и технологий	X_5	0,046738
Опыт создания методических продуктов	X_6	0,165998
Рефлексивность	X_7	0,092380
Способность к оценке и самооценки продуктов методической деятельности	X_8	0,138005



Способность к самопознанию и саморазвитию	X ₉	0,077588
Профессионально ориентированная направленность личности	X ₁₀	0,155919
Профессионально-педагогическая мотивация	X ₁₁	0,117080
Ценностная ориентация на методическую деятельность	X ₁₂	0,105519

Как видно из таблицы, все коэффициенты β_i имеют положительное значение. Данный факт не только подтверждает корректность предложенных показателей сформированности методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин, но и свидетельствует о том, что все показатели осуществляют статистически значимое влияние на общий уровень методической компетентности. При этом максимальное влияние осуществляет независимая переменная X₁ – «владение и понимание профессионального языка» – (коэффициент $\beta_i=0,215045$). Немного меньшее влияние, с коэффициентом $\beta_i=0,205965$, воплощает независимая переменная X₃ – «представление о сущности методической компетентности учителя гуманитарных дисциплин». Следующим по значимости влияния идет показатель «опыт создания методических продуктов» – независимая переменная X₆ с коэффициентом $\beta_i=0,165998$. Существенное влияние на результативный признак осуществляет также переменная X₁₀ – «профессионально ориентированная направленность личности» (коэффициент $\beta_i=0,155919$), переменная X₂ – «сформированность базовых методико-педагогических знаний» (коэффициент $\beta_i=0,155460$) и переменная X₈ – «способность к оценке и самооценке продуктов методической деятельности» (коэффициент $\beta_i=0,138005$).

Для иллюстрации иерархии воздействий независимых переменных создана лепестковая диаграмма (см. рисунок).

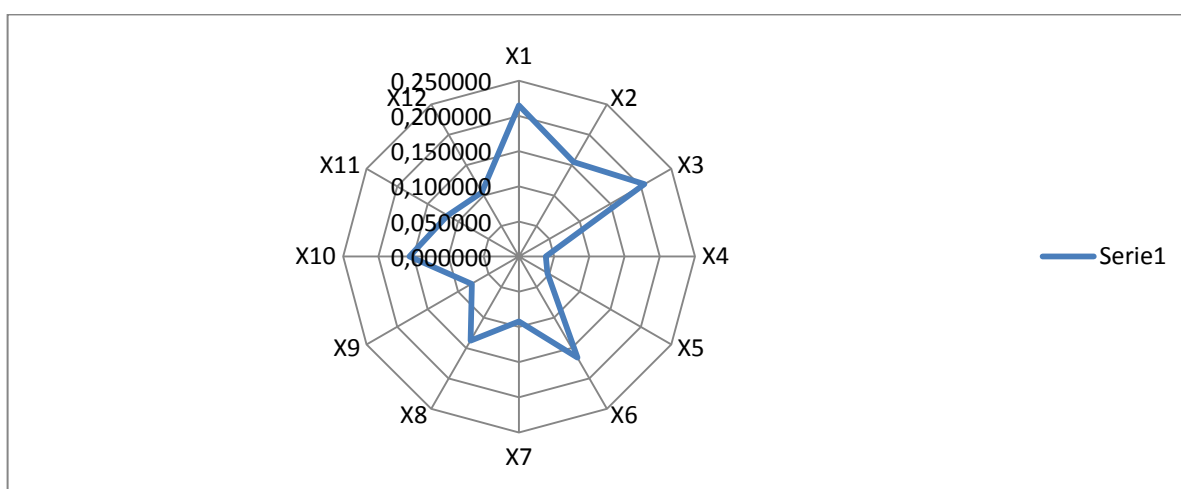


Рис. 1. Профиль влияния показателей на развитие методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин



Предложенный рисунок позволил наглядно продемонстрировать степень влияния каждого из показателей на формирование методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин. Из рисунка видно, что ближе всего к нулевым значениям центра профиля приближен признак X_4 – показатель «организаторские способности». Постепенное отдаление признаков от центра профиля означает рост их влияния на формирование методической компетентности, а следовательно, такой рост постепенно происходит от независимой переменной X_5 (показатель «сформированность умений, необходимых для анализа, отбора, внедрения и авторизации традиционных и инновационных методик и технологий»).

Четыре независимые переменные – X_9 (показатель «способность к самопознанию и саморазвитию»), X_7 (показатель «рефлексивность»), X_{11} (показатель «профессионально-педагогическая мотивация) и X_{12} (показатель «ценностная ориентация на методическую деятельность») осуществляют близкое по значению влияние на формирование методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин.

Почти на равном расстоянии от центра профиля расположены независимые переменные X_2 – (показатель «сформированность базовых методико-педагогических знаний») и X_8 – (показатель «способность к оценке и самооценки продуктов методической деятельности»), удаленность которых от него свидетельствует о значимом влиянии на формирование методической компетентности, который достигает своего максимума в значениях независимых переменных X_6 (показатель «опыт создания методических продуктов как артефактов»), X_{10} – «профессионально ориентированная направленность личности», X_3 – «представление о сущности методической компетентности учителя гуманитарных дисциплин» и X_1 – «владение и понимание профессионального языка».

Таким образом, использование в качестве метода педагогического прогнозирования регрессионного анализа позволило создать математическую модель методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин. Полученная математическая модель методической компетентности предоставила возможность, благодаря построению иерархии независимых переменных по значениям коэффициентов β_i в качестве параметров созданной модели, выявить степень их влияния на результирующий признак и осуществить прогноз формирования методической компетентности будущих учителей гуманитарных дисциплин в условиях педагогического университета.



ЛИТЕРАТУРА

1. БЕСТУЖЕВ-ЛАДА, И. В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. Опыт систематизации. М. : Наука, 1987. 187 с.
2. БОРОДИЧ, С. А. Эконометрика. Учебное пособие. Минск : Новое знание, 2001. 408 с.
3. ГЕРШУНСКИЙ, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2003. 768 с.
4. ДЫМОВА, Т. В. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию : дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 1998. 203 с.
5. КИРСАНОВ, В. В. Психолого-педагогічна діагностика : Підручник. К. : «Альтерпрес», 2002. 360 с.
6. КНЯЖЕВА, І. А. Математична модель методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». *Electronic Journal «The Theory and Methods of Educational Management»*, Edition 1 № 14. 2014. Режим доступу до журн : <http://umo.edu.ua/elektronne-naukove-faxove-vidannya-qteorya-ta-metodika-upravlnnya-osvtoyuq/katalog>.
7. ПОНЗЕЛЬ, У. Педагогічне прогнозування у професійній діяльності вчителя. Витоки педагогічної майстерності. 2014. Випуск 13. С. 221–225.



**FOCUS PE RELAȚIONAREA ELEVILOR ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL GENERAL
DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE
FOCUS ON THE RELATIONSHIP OF STUDENTS IN THE GENERAL
EDUCATIONAL SYSTEM FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIETAL APPROACHES**

Furdui Emilia, cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației, Chişinău,

ORCID ID: 0000-0001-6097-8682

Grosu Rodica, cadru didactic, Şoldăneşti

CZU: 37.064.3

Rezumat

Riguros vorbind, procesul de evoluție a societății moderne generează, prin el însuși, globalizarea: timpul se comprimă, problemele societale se extind, tendința spre înnoire și contacte avansează, cunoașterea devine sursa principală pentru inovarea societății care, asigură o mai bună desfășurare a învățării cu luarea în calcul a condițiilor pedagogice și psihologice, ce contribuie la crearea unui mediu educațional eficient.

Prin acest articol se prezintă o analiză teoretică ce se intersectează cu segmente practice, care condiționează efectul necesar în procesul dezvoltării dimensiunii relaționale ale elevilor.

De asemenea, materialul expus este asociat cu optimizarea procesului de incluziune și de adaptare ale elevilor cu cerințe educative speciale în instituțiile de învățământ general prin elementul relaționării. O diviziune aparte din lucrarea respectivă revine problemelor societale, asigurării asistenței psihologice, care nemijlocit contribuie la formarea completă a personalității copilului-elevului.

Cuvinte-cheie: provocări societale, învățământ general, dimensiunea relațională, serviciu psihologic, dezvoltare tipică, cerințe educaționale speciale.

Abstract

Rigorously speaking, the process of evolution of modern society generates, by itself, globalization: time is compressing, societal problems are expanding, the tendency towards renewal and contacts is advancing, knowledge becomes the main source for the innovation of society which, ensuring a better development of learning by taking into account pedagogical and psychological conditions, which contribute to the creation of an efficient educational environment.

This article presents a theoretical analysis that intersects with practical segments, which condition the necessary effect in the process of developing the relational dimension of the students.

The exposed material is also associated with optimising the process of inclusion and adaptation of pupils with special educational requirements in general education institutions through the element of relation. A special division of the work belongs to societal problems, providing psychological assistance, which directly contributes to the complete formation of the personality of the child-student.

Keywords: societal challenges, general education, relational dimension, psychological service, children with special educational needs, typical development, special educational requirements.

Considerăm necesar să evidențiem că, științele sociale și psihologice formează parte integrantă a activităților destinate să facă față tuturor provocărilor, dezvoltarea cărora este sprijinită și în cadrul programului „*Societăți favorabile incluziunii, inovatoare și reflexive*”, pentru anii 2018-2020, pe domeniul *Europa într-o lume în schimbare*. Complexitatea crescândă a problematicii lumii contemporane, solicitările și provocările acesteia, pe de o parte, virtuțile și resursele excepționale ale



educației, pe de altă parte, au condus la reconsiderări și redimensionări în sferile conceptuală, teoretică, și cea acțională, practică a sistemelor de învățământ în ansamblu.

Prin listarea problemelor societale ale secolului XXI, s-a extins ideea că de fapt, aceasta este o condiție indezirabilă, un proces, o stare care afectează negativ funcționarea societății și condiția umană, care necesită o modificare sau dezvoltare, printr-o anumită formă, bazate pe interacțiune [3].

Astfel, realitatea existenței umane, fiind o caracteristică centrală ce formează esența conținutală a personalității, este legată de modalitățile ei de interacțiune cu alte persoane și cu lumea, în general. Caracteristicile personalității se formează și se autocreează prin intermediul unui mecanism constituit din societate și un instrument special – relațiile interpersonale.

Fiind produsul și valoarea dezvoltării societale sistemul de învățământ general reflectă continuu totalitatea fenomenelor de natură psihosocială și este factorul ce evidențiază procesele esențiale a *sferei relaționale* la elevi.

În acest context, cei mai vulnerabili la schimbare sunt copiii și adolescenții, deseori necesitățile, dorințele, opiniile lor nefiind acceptate și nici chiar auzite de către adulți – persoanele care au menirea să-i educe, să-i ghideze și să-i ajute să se adapteze la schimbările vertiginoase din societate. În rezultat, apar un șir de probleme comportamentale uneori cu consecințe fatale.

Și totuși: Care sunt problemele de ordin psihologic cu care se confruntă societatea contemporană? Generalizând problemele existente sau derivate ne vom axa pe o selecție din câțiva itemi (probleme) cum ar fi: dificultăți relaționale sau de comunicare (în familie, în școală. mediu); iresponsabilitate și indiferență socială; insuficiență de cultură psihologică; migrația și efectele ei psihologice asupra copiilor; rezistența la schimbare; sănătate: depresia, anxietatea, stresul, crizele existențiale; sărăcia și efectele ei psihologice: disperare, frustrare, neajutorarea învățată și simulată etc.; comportament dezadaptativ (agresivitate, conflictualitate, intoleranță, abuz emoțional ...). Acestea sunt probleme specifice cauzate de timpul în care trăim, pentru că el le-a creat. Psihologia, în anumite momente, a reacționat destul de prompt [2].

Drept exemplu mai elocvent, pot servi problemele legate de plecarea în masă a familiilor la muncă în străinătate. În consecință, circa 50 000 de copii „*parcă au părinți, da parcă nu*”. O altă emanație a timpului nostru este fenomenul abuzului copiilor de către părinți și de către alte persoane de la care „*nu te aștepți*”, relațiile interumane intolerante, care încarcă negativ atmosfera iar legăturile interrelaționale se compromit.

Principiile educației centrate pe copil vizează într-o mare măsură dezvoltarea sferei relaționale a fiecăruia, în ritmul său, care sunt prioritare pentru soluționarea problemelor, lucrul în echipă, abilități



avansate de comunicare și cooperare, motivație intrinsecă și atitudini pozitive față de sine și de alții, față de învățare etc.

La nivel de relații, bunăstarea copilului înseamnă: relațiile din familie, relațiile cu colegii/grupul de semeni; relațiile din școală; relațiile din comunitate; relațiile la nivel de macrosistem (de societate).

Una dintre ideile fundamentale ale reprezentantului teoriei adaptării *John Bowlby* (1908-1990) este că, oamenii interacționează cu ceilalți în baza unui repertoriu unic de obiective și tendințe comportamentale care îi orientează în procesul de relaționare. Astfel, el îmbină aspectele sociale, emoționale și cognitive ale dezvoltării relației copilului cu mediul, copilul fiind cel care procesează informația în mod activ, pentru a-și ghida comportamentul social. *Bowlby* este cel care considera că, obiectivele relaționale își au sursa mai degrabă în interiorul copilului decât în interacțiunile curente cu persoane reale, numindu-l și „*model de lucru intern*”. În acord cu ideile lui *Bowlby*, cercetările empirice au relevat că sunt necesare drept nevoi psihologice fundamentale – *nevoia de autonomie, de competență și de relaționare*. Obstrucționarea acestor trei nevoi psihologice structurează diverse manifestări psihopatologice ce marchează pierderea sănătății mentale.

În continuare, ne vom referi la nevoia de relaționare (*relatedness*) ale elevilor grație căreia, se formează personalitatea și identitatea. Prin relaționare are loc atât autocunoașterea, cât și cunoașterea celuilalt. Subiecții care interacționează prin comunicare și modul de raportare la celălalt își modelează dimensiunile personalității, manifestând calități psihice, însușiri psihologice și sociale diferite. Aceste însușiri se manifestă în anumite condiții.

După *M. Zlate*, condițiile de definire a relațiilor interpersonale sunt:

- *caracterul psihologic* – atestă faptul că la realizarea actului respectiv participă întregul sistem de personalitate al indivizilor implicați în vederea obținerii reciprocității;
- *caracterul conștient* – presupune implicarea în actul respectiv a persoanei conștiente de sine și de celălalt, de nevoile și de așteptările reciproce;
- *caracterul direct* – atestă importanța sau necesitatea unui minim contact perceptiv între parteneri, contactul „*față în față*”.

De o valoare aparte sunt și ideile lui *L. Vâgotski*, care subliniază că toate funcțiile psihice superioare încep ca relații concrete dintre indivizii umani, continuând cu expresia „*...calea de la obiect spre copil și de la copil spre obiect trece printr-o altă persoană*”.

Л.Божович menționează că, în perioada miciei școlarități la elevi se produc cele mai semnificative schimbări ce țin anume de atitudine și de relațiile reciproce. Încadrarea copilului în



activitatea de învățare alături de colegii săi formează o atitudine comună de solidaritate, se leagă relații de grup, se formează viziuni despre lucrurile ce-l înconjoară, aprecierea reciprocă pe baza cărora se dezvoltă orientarea valorică a persoanei. Se profilează emoții și trebuințe legate de sentimentele morale față de cei mai mari și față de colegi.

Prin exploatarea acestui criteriu rezultă următoarele tipuri de relații interpersonale în colectivul clasei de elevi:

Relații de intercunoaștere - elementul central al acestui tip de relații interpersonale derivă din nevoia psihologică de a dispune de unele informații cu privire la imaginea partenerilor unul despre celălalt și despre ei înșiși.

Relații de intercomunicare – sunt ca o rezultată a ceea ce simt elevii, atunci când intră în interacțiune: nevoia de a se informa reciproc, de a face schimb de informații, de a comunica etc.

Relații socioafective preferențiale - sunt rezultatul intervenției unei nevoi de tip interpersonal, cu accent pe schimbul de emoții, sentimente și structuri de tip afectiv-simpatetic, care presupun raporturi de simpatie și antipatie, de preferințe și de respingere reciprocă între membrii colectivului de elevi.

Relații de influențare – contribuie la dezvoltarea unei varietăți de relații și interacțiuni din care elevii desprind o serie de norme și valori, devenind mai responsabili, mai empatici, mai pregătiți pentru o lume caracterizată de diversitate [4].

Competențele de relaționare sunt precizate în mod explicit în documentele care reglementează formarea continuă a cadrelor didactice, cum ar fi: *Codul Educației al Republicii Moldova*; *Strategia națională „Educația – 2020”* (2014); *Cadrul național de referință al curriculumului național 2017*; *Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023*; *Strategia Europeană privind Dizabilitatea 2010-2020*, etc.

Într-un studiu realizat de către UNICEF, România (2018) împreună cu Consiliul Național al Elevilor s-a determinat că 76% dintre adolescenții chestionați își doresc - o relație mai bună și mai deschisă cu profesorii, bazată pe respect, fără favoritisme și jigniri; ore mai atractive și metode de predare moderne și interactive; o relaționare mai prietenoasă cu colegii inclusiv și cu cei aflați în dificultate.

O provocare de nivel global o reprezintă și problemele psihosociale cu care se confruntă într-o măsură mai mare persoanele cu cerințe educaționale speciale (CES), care constituie, spre exemplu, în Europa, circa 15% din întreaga populație, dintre care 150 de milioane sunt copii cu vârste cuprinse între 0 și 18 ani.



În acest context, vom prezenta doar aspecte dintr-un studiu științific (*N.Adet, C. Pomohaci, România*) raportat la modul în care rezultatele școlare influențează relaționarea dintre elevii cu dezvoltare tipică și elevii cu CES integrați în instituțiile de învățământ general.

Variabilele dependente la care se face referire în prezenta lucrare sunt dimensiunea relaționării copiilor cu dezvoltare tipică cu colegii lor cu CES în școală, operaționalizat după cinci dimensiuni sugerate și de *A. Konu și M. Rimpela*, (au creat *Modelul calității vieții în școală/School Well-being Model*, Finlanda, 2002) și anume: relaționarea multidimensională (profesor-elevi, elevi-elevi, profesori-părinți, părinți-copii etc.); suport educațional; suport afectiv; valorizare/reușită; condiții materiale oferite de școală.

S-a sesizat, că intensitatea privind comportamentul indezirabil față de elevii cu CES crește la elevii cu rezultate școlare mai slabe (8 din 12) adică aceștea relaționează cu elevii cu CES mai deficitar decât colegii lor cu rezultate mai mari. În condițiile în care intensitatea „în mică măsură” și „uneori”, atitudinile negative se manifestă ca frecvență/intensitate aproape la fel precum cele pozitive, existând o oarecare „echidistanță” între acestea. Totodată, s-a evidențiat că elevii integrați resimt că relaționarea colegilor tipici se datorează la două componente: putere - 4,4%, milă - 3,6% elevi. Valorificate fiind, aceste procese reflectă că, cu cât rezultatele școlare ale elevilor tipici sunt mai slabe cu atât gradul relaționării scade deoarece ei înșiși simt că ar avea nevoie de asistență diferențiată pentru a înregistra succes școlar [1,5].

Dacă e să ne referim la experiența națională, rezultatele unei microcercetări cu aspect psihologic, axate pe opiniile și percepțiile specialiștilor în instituțiile de învățământ din teritoriu, confirmă faptul că, integrarea copiilor cu CES în comunitatea școlară este reprezentată de câteva tipuri de relaționare: *elev-elev, elev-diriginte, elev-profesor, elev-părinte, părinte-profesor*.

Relația *elev - elev* considerată cea mai complicată, depinde de gradul de dizabilitate, vârstă, starea materială a familiei elevului (deseori copiii cu CES sunt din familii defavorizate), abilitățile specialistului, grupurile de elevi, părinți etc.

S-a constatat că 90% dintre elevii cu dezvoltare tipică din clasele primare sunt mai binevoitori cu semenii lor mai deosebiți - cu condiția, că și părinții îi acceptă. Și aici apare alt tip de relaționare: *părinte - părinte*, firească în clasele primare, când părinții sunt deosebit de grijulii în raport cu starea de bine fizică, psihică și morală a copiilor lor. Anume în această perioadă părinții participă activ în actul educațional, desfășurând diverse acțiuni de binefacere, activități distractive în comun pentru toți copiii. Acest *tip de relaționare* aduce beneficii educaționale enorme elevilor: altoirea și dezvoltarea altruismului, toleranței, prieteniei, compasiunii, respectului față de alte persoane.



În clasele *gimnaziale*, odată cu schimbarea fizică și psihoemoțională a preadolescentului scade vertiginos și relaționarea *elev – elev*. Deseori, în această perioadă la 3 din 4 elevi devine mai acută percepția stereotipizată a diferențelor și a deficienței față de semenii lor cu CES. Reprezentările și atitudinile eronate ale colegilor, conduc la refuzul elevilor cu CES de a mai frecventa lecțiile (s-au înregistrat până la 80% lecții absente) sau abandonează școala. Neacceptarea de către grupul de colegi sau semenii duce la izolare (20-25% elevi), reflectându-se în comportamente neacceptabile.

În clasele *liceale*, de regulă, elevii posedă deja anumite valori morale, un echilibru psihologic, iar relațiile interumane se poziționează la alt nivel vis –a- vis de colegii lor cu CES. Aici, de obicei, se atestă 3 grupuri (mai mult sau mai puțin pronunțate) de elevi: *I-generoși, II- indiferenți, III-cinici*.

Și totuși, câteva lucruri esențiale îi fac să fie asemenea: toți au nevoie de dragoste, de securitate, de îngrijire și de exercițiu. Toți simt nevoia de recunoaștere și acceptare. Toți caută un sprijin în adult și chiar au nevoie de un anumit control din partea acestuia pe măsură ce-și dezvoltă încrederea în sine și dobândesc propria experiență.

Inskipp F. și John H. (1984) menționează că, asigurarea asistenței psihologice în domeniul educațional este o cale de a înțelege elevul, de a relaționa și de a răspunde unei alte persoane, pentru ca aceasta să fie ajutată să-și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentul; o posibilitate de autocunoaștere și de conștientizare profundă a Eu-lui propriu, o modalitate de a învăța să se confrunte cu problemele sociale, luând decizii adecvate și acționând corespunzător.

Abordată pe larg sfera relațională a elevilor adoptată în contextul instituțiilor de învățământ general din perspectiva schimbărilor societale contemporane, presupune asigurarea activității psihologice centrate pe anumite particularități:

- Adaptarea mesajelor educaționale privind relaționarea cu preșcolarii și școlarii mici la nivelul de dezvoltare cognitivă acestei vârste.
- Asigurarea unui mediu școlar prietenos, protectiv și incluziv.
- Crearea unui sistem coerent de parteneriat „elev-cadru didactic-psiholog-familie.
- Dimensiunea psihologică a relațiilor de orice tip - fondată prin alegerea mijloacelor de comunicare, care să asigure stilul personal al relațiilor și să dezvolte comportamentele expresive.
- Crearea unui sistem eficient de prevenție, evaluare și intervenție psihologică pentru oferirea posibilității de creștere a nivelului performanțelor educaționale și relaționale ale elevilor etc.
- Abordarea constructivă a diferențelor în relațiile elev cu dezvoltare tipică – elev cu CES pentru dezvoltarea personală.



Concluzii

După cum afirma reputatul psiholog *Daniel Goleman* „*Suntem apreciați după noi standarde, nu doar cât suntem de inteligenți, ce abilități și experiență avem, dar și cât de bine ne descurcăm cu noi înșine și cu ceilalți.*”. Psihologii insistă să fie lăsați copii să înțeleagă că toate emoțiile sunt acceptabile și valide, ajutându-i să distingă între emoții și modul lor de exprimare.

„Nici o profesie nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de pedagog, pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât omul în devenire...”

BIBLIOGRAFIE

1. KONU A., RIMPELA M. *Well-being in schools: a conceptual model*. Health Promotion International, Vol. 17(1), 79-87, Oxford University Press, 2002.
2. PALADI O. *Provocările societale cercetate prin prisma bazelor teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general*. În: Revista „Univers Pedagogic”, Nr.2 (66), 2020, pp. 87-93.
3. RUSNAC S. ș.a. *Psihologia socială despre problemele secolului XXI*. În: Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective. Materialele Colocviului științific Internațional, 4-5 mai 2017, Chișinău, ULIM, („Tipografia Centrală”), pp. 6 – 31.
4. ROȘCA M. ș.a. *Rolul relațiilor interpersonale la vârsta micii școlarități*. În: *Studia universitatis moldaviae*, 2017, nr. 9 (109). Disponibil: studiamsu.eu › 33.p.206-213_109.pdf, citat 05.08.2020.
5. *Relationarea elevilor cu cerințe educationale speciale (CES) cu colegii lor din perspectiva educației inclusive. (The relationships between special education needs students and their school mates from the perspective of inclusive education)*. În revista de Pedagogie LXIV. Nr.1, 2016, p. 99-110, IȘE, București.



**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В
УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR THE ORGANIZATION OF THE
EDUCATIONAL PROCESS IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION
PREGĂTIREA VIITORILOR EDUCATORI AI COPILOR DE VÂRSTĂ PREŞCOLARĂ
ÎN VEDEREA ORGANIZĂRII PROCESULUI INSTRUCTIV ÎN INSTITUŢIILE
SUPERIOARE DE ÎNVĂŢĂMÂNT**

Просенюк Анжела Ивановна, к.п.н, ст. преподаватель Г У Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» г. Одеса, Украина

CZU: 371.13:378.4(477)

Резюме

В статье рассмотрен теоретический и практический аспект современной профессиональной подготовки будущих воспитателей. Озвучено представление о профессиональной деятельности педагога как о сложном комплексе, который состоит из определенного набора личностных и операционных характеристик. Рассмотрены особенности и новые подходы современной профессиональной подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста в условиях современных высших учебных заведений в Украине.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшее учебное заведение, дошкольное образование, профессионально-педагогическая деятельность, профессионально-личностное совершенствование .

Abstract

The article considers the theoretical and practical aspect of the modern training of future educators. Voiced the idea of the teacher's professional activities as a complex, which consists of a certain set of personal and operational characteristics. The features and new approaches of modern professional training of future teachers of preschool children higher educational institutions in Ukraine are considered.

Keywords: professional training, higher education institution, preschool education, professional pedagogical activity, professional and personal improvement.

Rezumat

În acest articol sunt prezentate aspectele teoretice și practice a formării profesionale a viitorilor educatori. Activitatea profesională a pedagogului este prezentată ca un complex de caracteristici personale și operaționale. Sunt prezentate particularitățile dar și procedee noi în formarea profesională a viitorilor educatori pentru copiii de vârstă preșcolară în condițiile actuale în instituțiile superioare de învățământ din Ucraina.

Cuvinte – cheie: formare profesională, instituție superioară de învățământ, educație preșcolară, activitate profesional-pedagogică.

Актуальность. Полноценное образование является проекцией стандартов и уровней культурного развития социума. Также общественная значимость современного образования определяется ее возможностью влияния на подрастающее поколение в новом культурном отображении поскольку образовательный процесс можно рассматривать как значимый фактор на общее развитие общества с приходом новой генерации.



В Законе Украины «Об образовании» (ст. 4, 6) обозначена государственная политика в сфере образования, в котором озвучено, что Украина признает образование приоритетной сферой социально-экономического, духовного и культурного развития общества. В списке основных принципов образования в Украине наряду с такими как: доступность, гуманизм, демократизм обозначается приоритетность общечеловеческих духовных ценностей, органическая связь с мировой и национальной историей, культурой, традициями. Также предусмотрена интеграция с наукой и практикой [8]. Государственная политика в сфере высшего образования основывается на принципах: способствования развитию общества путем конкурентноспособного человеческого капитала и создания условий для образования на протяжении жизни; международной интеграции и интеграции системы высшего образования Украины в Европейское пространство высшего образования при условии сбережения и развития и прогрессивных традиций национальной высшей школы [6].

На современном этапе в рамках образовательных реформ большое внимание уделяется проблеме профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования.

Закон Украины «О дошкольном образовании» (раздел IV ст. 22, 23) предусматривает выполнение требований к содержанию дошкольного образования согласно Государственной базовой программы в рамках Базового компонента дошкольного образования [7; 1].

В условиях модернизации дошкольного образования педагогические коллективы дошкольных учебных заведений выполняют задания на внедрение разнообразных инновационных технологий работы. Очевидно, что такой подход предполагает наличие определенных условий эффективной деятельности современного педагога дошкольного учреждения. Процессы реформирования и модернизации, которые происходят сегодня в системе высшего образования, объективно нацелены на его дальнейшее прогрессивное развитие, обеспечение потребностей общества и государства в квалифицированных специалистах, что определяет соответствующие изменения в профессионально-педагогической подготовке воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста. Одной из значимых условий эффективной деятельности учреждений дошкольного образования является ее обеспеченность квалифицированными специалистами, которые владеют знаниями дошкольной педагогики и психологии, а также разными методиками образовательной деятельности, используя в своей работе инновационные технологии.



Цель статьи: раскрыть особенности формирования профессиональных навыков у будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

Основное изложение материала.

Современное учреждение дошкольного образования – это большая и сложная структура, деятельность которой обеспечивается работой определенными служб и участием в них педагогических работников. Современный педагог несет личную ответственность перед обществом за качество предоставляемого дошкольного образования. Сегодня потребность общества в высоком качестве образования остается вопросом, который требует грамотного планирования системы методической работы в учреждениях дошкольного образования, внедрения инновационных методов и форм работы со всеми субъектами образовательного процесса.

Содержание подготовки специалистов обеспечивается научно обоснованной системой дидактически и методически оформленного научного материала и определяется образовательно-профессиональными программами, в которых обозначено нормативное и вариативное содержание обучения, а также требования к объему и уровню образовательно-профессиональной подготовки специалистов направления «Дошкольное образование».

В исследованиях А. Богуш, С. Витвицкой, Н. Гавриш, В. Кузьменко находим обоснования необходимости личностного развития будущих воспитателей, формирования педагогической диагностики, моделирования педагогических ситуаций, формирования способности к активной деятельности.

Анализ основных структурных компонентов профессионально-педагогической деятельности с точки зрения функционирования педагога как субъекта этой деятельности, дает возможность сформулировать такое понятие как «профессионально-педагогическая деятельность» как деятельность педагога, содержанием и сутью которой есть руководство деятельностью детей в учебно-воспитательном процессе и обеспечивает развитие основных сфер их личности.

Ученые (Н. Кузьмина, Н. Кухарев) определяют мастерство как наивысший уровень педагогической деятельности, который проявляется в том, что в отведенное время педагог достигает оптимальных результатов [2].

В этой связи следует рассмотреть такую понятийную категорию как «профессионально- личностное совершенствование». Оно характеризуется исследователями по-разному: как процесс (К. Альбуховская, В. Гринева), деятельность (С. Сисоева),



развитие (Н. Лосева, Г. Селевко), творчество (В. Андреев). В. Квас трактует этот феномен как систематический и творческий процесс изучения субъектом своих способностей и профессионально значимых качеств, который обеспечивает овладение профессиональной компетентностью в соответствии с требованиями современного общества.

Исследования психологов (К. Платонов, В. Сластенин) свидетельствуют о том, что профессиональная деятельность требует кроме теоретической подготовки еще и развития соответствующих личностных качеств как меры адекватного отображения личности в выбранной деятельности. Ученый обращает внимание на то, что способности развиваются только в такой деятельности, которая вызывает и удерживает стойкий и действенный интерес и имеет творческий, а не просто репродуктивный характер [3].

В зависимости от скорости овладения педагогической профессией, Н. Кузьмина внесла свои предложения ранжирования уровней развития профессиональных способностей: высший уровень исследователь обозначает как быстрое овладение профессиональными навыками, отсутствием срывов и стремительным овладением профессией; для второго уровня проявления профессиональных способностей характерны переодические перепады мотивационной готовности к выполняемой работе, более медленный темп овладения профессиональными навыками и умениями; для третьего уровня обеспеченности профессиональными качествами и профессионального мастерства характерны низкие показатели их проявления, не смотря даже на большой стаж работы.

Руководствуясь этими научными выводами, нами было предложено осуществлять профессионально-личностное самосовершенствование студентов посредством творческой деятельности в три этапа:

I этап – этап самоанализа, самопознания, рефлексии;

II этап – этап определения цели;

III этап – этап использования метода саморегуляции.

Предметом специального изучения является также анализ результата профессионально-педагогической деятельности. Не стоит недооценивать тот факт, что важным критерием оценки работы и результативности педагога является успешность деятельности его воспитанников, которая определяется их моральной, интеллектуальной, психологической, физической, эстетической зрелостью и проявлением основных жизненных компетентностей (Ю. Бабанский, О. Богинич А. Богуш, М. Голубенко, Э. Карпова, А. Колесник, К. Крутий, Ю. Кулюткийн, Е. Павлютенков и др.).



Теоретические и методические знания требуют практического внедрения. На практических и лабораторных занятиях, а также во время подготовительной работы к прохождению различных видов педагогической практики в работе со студентами внедряются интерактивные методы организации педагогической деятельности, апробация педагогических условий реализации моделей и сегментов дошкольного образования. Занятия проходят, в основном, в форме педагогических советов, поскольку именно педагогический совет является наиважнейшей и наиболее демократической формой работы педагогического коллектива [5, с.5].

Выбор педагогических советов как одной из ведущих форм работы в современном дошкольном учреждении продиктован также постулатом классика отечественной педагогики – Василия Александровича Сухомлинского о том, что сила педагогического коллектива – в коллективной мысли, в обсуждении, в рождении и внедрении задумок [4].

Практические занятия планируются и организовываются на выполнение основных заданий педагогических советов:

- совершенствование учебно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста;
- внедрение перспективного педагогического опыта и инновационных технологий;
- развитие творческой активности будущих педагогов и повышение их профессионального мастерства, при этом студенты приглашаются к обсуждению и участию в работе как традиционных, так и нетрадиционных вариантов педагогических советов, их анализу и обсуждению.

При проведении традиционных педагогических советов используются такие методы и формы активизации студентов:

1. Изучение (диагностика) и решение конкретной педагогической ситуации. Заметим, что перед выполнением практических заданий и прохождением педагогической практики в учреждениях дошкольного образования студенты обеспечиваются необходимым методическим инструментарием.
2. Обсуждение двух противоположных точек зрения.
3. Обучение практическим навыкам.
4. Работа с инструктивно-нормативными документами (студентам заранее предлагается изучить определенный документ, использовать его в своей деятельности и,



выделяя одно из направлений, продумать план работы на устранение недочетов.

5. Анализ высказываний детей, их поведения, творчества. Эта работа предполагает ознакомление с материалом, его анализ, оценку учений, навыки, развитие, воспитанность детей, формулируют несколько конкретных предложений на помощь педагогу, работающему с ними, проработку моделей поведения.

Использование нетрадиционных форм проведения педагогических советов позволяет студентам лучше смоделировать и внедриться в непредсказуемость и реалии жизнедеятельности современного дошкольного учреждения. Так, например, игровое моделирование позволяет повысить интерес, поддержать высокую активность будущих педагогов учреждений дошкольного образования, совершенствует умения в решении реальных педагогических проблем. В качестве нетрадиционных педагогических советов используются такие: педсовет – деловая игра, педсовет – конференция, педсовет – круглый стол, ситуационный педсовет (предполагает рассмотрение и обсуждение одной или нескольких педагогических ситуаций, которые требуют незамедлительного профессионального вмешательства и решения), педсовет в форме коллективной творческой деятельности, педсовет– творческий отчет, педагогический аукцион, педсовет– фестиваль, педсовет – презентация.

Кроме того, в позааудиторное время студенты включаются в мероприятия, которые проводятся в академических группах, на факультете, на университетском, региональном, всеукраинском и международном уровнях и, однозначно, способствуют их профессионально-личностному совершенствованию: университетский вокальный конкурс «Педагогическая жемчужна», студенческие олимпиады, фестиваль «Педагогическая ярмарка», региональные молодежные фестивали «Студенческая осень», «Студенческая весна».

Вывод: Образовательная деятельность высших учебных заведений направлена на формирование профессионально – творческой личности, специалиста инновационного типа, способного реализовывать образовательные программы, внедрять новые образовательные технологии, эффективно организовать целостную профессиональную подготовку квалифицированного специалиста. Главной стратегической линией деятельности педагога при этом является формирование личности воспитанника. Оценка этой деятельности зависит от эффективности продвижения воспитанников в развитии.



ЛИТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук.кер. А.М.Богущ; Авт.кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л. та ін. – Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. КУЗЬМИНА, Н.В., КУХАРЕВ, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя-Гомель, Нар.асвета, 1976.120 с.
3. СЛАСТЕНИН, В. А. Формирование личности учителя школы в процессе современной профессиональной подготовки. Москва:Просвещение, 1976.160 с.
4. СУХОМЛИНСКИЙ, В. О воспитании . М.: Политиздат, 1982. 270с.
5. ШВАЙКА, Л. А. Інтерактивні методи організації педагогічних рад у ДНЗ. – Харків: Видавнича група «Основа». 2016. 192с.
6. zakon.rada/gov/ua|laws/show/1556-18#text
7. zakon.rada/gov/ua|laws/show/ 2145-19
8. zakon.rada/gov/ua|laws/show/2628-14



PECULIARITIES OF MANIFESTATION OF PERSONALITY OF PERSONS WITH HIGH AND LOW LEVEL OF SELF-DEVELOPMENT

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ С ВЫСОКИМ И НИЗКИМ УРОВНЕМ САМОРАЗВИТИЯ

PARTICULARITĂȚILE DE MANIFESTARE A COMUNICABILITĂȚII PERSOANELOR CU NIVEL RIDICAT ȘI SCĂZUT DE AUTODEZVOLTARE

Babchuk O. G., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Family and Specialized Pedagogy and Psychology South Ukrainian National Pedagogical University Odessa, Ukraine

Bykova S. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Political Science, Psychology and Law Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture Odessa, Ukraine

CZU:159.9.072.4:316.77:371.212

Abstract

This article presents the results of a study of sociability of people with different levels of self-development. The problem of self-realization occupies an important place in the system of human sciences. Due to its relevance and significance in the search for an answer to the question of the disclosure of human potential, it is approached by representatives of various sciences. Self-realization as a psychological problem involves, above all, the study of the inner world of people with different levels of self-realization in the main spheres of life in relation to their individual and personal qualities, as well as the study of strategies to promote self-realization. The path to self-realization is a long and arduous process. Sociability is the means that can help a person on this path. Confirmation of the idea of the great importance of camaraderie for the development, self-development and self-realization of the individual can be found in various trends, theories and concepts of domestic and foreign psychological science. The sample consisted of 105 people - students of the South Ukrainian National Pedagogical University and students of the Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture. To diagnose the level of personality self-development S. B. Kuzikova's method "Dispositional characteristics of personality self-development" was used and O. P. Sannikova's test-questionnaire "Formal-dynamic indicators of sociability" was used to study the peculiarities of the manifestation of sociability. Correlation analysis based on the primary results of each sample separately indicates the presence of a wide range of statistically significant relationships between most indicators of sociability and self-development. The next step, using the method of "aces" from the general sample of individuals were selected representatives with high and low levels of overall self-development. The analysis of the received profiles of sociability of persons with a high and low level of self-development testifies to differences on indicators of stability of communication, need for communication, expressiveness in communication. However, individuals in both groups are characterized by ease in unfamiliar situations, initiative in establishing contacts, making acquaintances, which often turn into friendly relations, the ability to engage in conversation with people on their own initiative and lead it in accordance with their own goals.

Key words: sociability, self-development, personality, levels of self-development.

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele cercetării nivelului de comunicabilitate a persoanelor cu nivel diferit de autodezvoltare. Problema autodezvoltării ocupă un loc aparte în cadrul științelor despre om. Reprezentanții diferitor științe studiază problema, actualitatea și semnificația autodezvoltării în contextul descrierii potențialului uman. Autodezvoltarea ca problemă psihologică presupune înainte de toate studiul



particularităţilor lumii interioare a persoanelor cu nivel diferit de dezvoltare a autodezvoltării în domeniile principale ale vieţii în interacţiune cu însuşirile individuale şi de personalitate proprii. Autodezvoltarea este un proces tensionat şi de durată. Nivelul de comunicabilitate este un mijloc care îl poate ajuta pe om în procesul de autodezvoltare. Date relevante privind semnificaţia majoră a comunicării în procesul de dezvoltare, autodezvoltare şi autorealizare pot fi găsite în carul diferitor concepţii, teorii în psihologia mondială.

Cercetarea experimentală a fost realizată pe un eşantion de 105 studenţi. Drept instrument diagnostic al autodezvoltării a fost administrată tehnica propusă de С. Б. Кузикова, iar în vederea studierii nivelului de comunicabilitate testul elaborat de О. П. Санникова. Analiza corelaţională realizată a scos în evidenţă multiple legături statistice semnificative între indicatorii comunicabilităţii şi autodezvoltării.

Autorii au elaborat profilul personalităţii cu nivel ridicat şi scăzut al autodezvoltării şi au scos în evidenţă deosebirile principale: stabilitatea comunicării, necesitatea comunicării, expresivitatea în comunicare. În acelaşi timp au fost stabilite şi caracteristicile comune pentru aceste două categorii de subiecţi: iniţiativa în stabilirea contactelor, stabilirea contactelor, care se transformă adesea în relaţii de prietenie, capacitatea de a purta conversaţii cu oamenii din proprie iniţiativă şi de a o desfăşura în conformitate cu obiectivele proprii.

Cuvinte – cheie: comunicabilitate, autodezvoltare, personalitate, nivelurile autodezvoltării

Formulation of the problem: Increasing attention to the problem of self-realization in recent years is associated with understanding of its decisive role in personal development, making higher demands on such human qualities as the ability to self-development and self-improvement, which in Ukraine is dictated by socio-economic conditions in the labor market. The growing interest of domestic science in the problem of self-realization of the individual can be traced in the growing number of dissertation research and publications (L. O. Korostilova, S. I. Kudinov, D. O. Leontiev). At the same time, the analysis of works on the problem of self-realization allows us to conclude that with a huge variety of theoretical approaches to its understanding today in science there lacks not only a theory of self-realization, but even any single approach to defining this concept. Most psychological theories seek to explain self-realization or a similar concept of the same level, such as self-actualization in the theory of A. Maslow [7], identity in the theory of E. Erickson [10], life strategies in the domestic psychological theory of K. A. Abulkhanov-Slavskaya [1].

Theoretical differences are viewed not only in conceptual issues regarding the nature of self-realization and mechanisms of its implementation, but also the conditions and factors influencing its success.

In the study of self-realization, we drew attention to the polysystematic approach of S. I. Kudinov [4], in which self-realization is seen as a multilevel systemic formation, manifested in activity and determined by a set of instrumental-stylistic and motivational-semantic characteristics that ensure consistency and readiness to self-expression in various spheres of life in the process of ontogenesis. In this approach, camaraderie is one of the psychological conditions of self-realization of the individual.



From the point of view of I. P. Smirnov [9], the decisive factor in the realization of individual, one's potential is not the natural inclinations of man in itself, but the personal qualities formed by the external environment as a product of education and upbringing, labor training. It seems to us that one of the most important qualities is camaraderie, as this property ensures the effectiveness of interpersonal interaction, which, in turn, determines the social comfort and security in the group, which are necessary conditions for full self-realization.

James F.T. Bugental emphasizes the importance and significance of the balance between one's sociability and loneliness for the self-realization of the individual: "To fulfill self-realization, I need to have some very close relationships and some more formal ones, and I need to be open to my humanity and community with all people. At the same time, I must stay in my inner center and respect my need for solitude. Only with the help of our own inner feelings can each of us achieve the balance of these parts" [2; p. 164].

Analysis of the scientific literature has shown that to date in psychology has accumulated a large amount of knowledge on the problem of camaraderie. Aspects of the authors' research were the motivational characteristics of camaraderie, such as aspirations and inner motivations (L. I. Bozhovich, M. I. Lisina, A. V. Mudryk); dynamic and procedural signs of camaraderie - techniques and methods of communication (A. Ilyina, L. V. Zhemchugova, V. B. Shchebetenko); effective side of camaraderie and its role in the success of other activities (A. A. Zhuravlyov, E. D. Kokareva). The problem of the development of camaraderie was developed in the works of B. G. Ananieva, A. A. Bodaleva, A. I. Krupnova, A. V. Mudrika, S. L. Rubinstein and other authors. However, it is noteworthy that camaraderie was not considered in the context of self-realization of the individual.

The purpose of the article: a study of sociability in people with different levels of self-development.

Presenting main material: Activation of mechanisms of self-development in professional training of the future specialist increases not only success of educational activity of students, but also their aspiration to own self-realization, forms cognitive needs and the vital purposes. For each student in this situation the horizons of knowledge and professional skills expand; there is an awareness that the most complete disclosure of the full depth of productive professional and personal self-realization is possible, due to the possession of internal mechanisms of self-realization, are actualized by various factors.

One of the factors that determine the success of self-realization of future professionals is camaraderie. As a basic property of the individual, sociability ensures the productivity of



interpersonal interaction, promoting the fullest self-expression of the individual in communication. However, most students experience difficulties in communication, which act as a barrier to their full self-realization, both in educational activities and in the social sphere. This indicates the need to develop camaraderie in students, future professionals, as a prerequisite for their successful self-realization during training.

The sample consisted of 105 people - students of the South Ukrainian National Pedagogical University ($n = 45$) and students of the Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture ($n = 60$).

To diagnose the self-development of personality were used indicators of S. B. Kuzikova's method "Dispositional characteristics of self-development of personality": the need for self-development (NfSD), conditions of self-development (CoSD), mechanisms of self-development (MoSD), general self-development indicator (GSDI) [5, own translation].

Test-questionnaire "Formal and dynamic indicators of sociability" by O. P. Sannikova was used to study the peculiarities of the manifestation of sociability in the studied groups. According to the author, the range of dynamic parameters of camaraderie, considered as a type of activity, is a set of those signs of communication that characterize the strength of internal tendencies of the individual to communicate, manifested in the energy and variety of actions [8].

It should also be noted that the manifestation of camaraderie, of course, largely depends on the situation, the attitude of the individual to others, the result of his communication - this is the adequacy of his behavior.

Under certain conditions, anyone can be sociable and unsociable, either feel the need to communicate or not. O. P. Sannikova believes that in camaraderie there is a tendency to certain advantages, which inevitably affects the style of behavior, the perception of the world around. The scientist attributes this to the fact that meaningful and effective indicators usually do not affect the course of mental phenomena, their dynamics to the extent that could dramatically change them [8].

The correlation analysis based on the primary results of the entire sample and each sample separately indicates the presence of a wide range of statistically significant relationships between most indicators of sociability and self-development.

The table 1 and 2 show the significant correlation coefficients between indicators of self-development and sociability.

Thus, the indicator of the need for self-development (NfSD) showed a positive relationship ($\rho \leq 0.05$) with the indicator of the need for communication (NfC) and a negative relationship



($p \leq 0.05$) with the indicator of expressiveness in communication (ExoC). The indicator of the condition of self-development (CoSD) has negative connections ($p \leq 0.05$) with the indicators of sociability: the need for communication (NfC), initiative in communication (IiC), stability in communication (SoC), expressiveness in communication (ExoC), the general indicator of sociability (GIoC).

Table 1. Significant correlation coefficients between indicators of self-development and sociability (n = 45)

Indicators of sociability	Indicators of self-development			
	NfSD	CoSD	MoSD	GSDI
NfC	184*	-109*		
IiC		-199*	179*	
BoC			252**	
EoC			185*	
SoC		-153*		-272**
ExoC	-187*	-152*		-198*
GIoC		-126*	242**	

Notes. 1) commas and zeros are omitted; 2) "***" correlation at 1% level; 3) mark "*" - correlation at 5% level; 4) conditional abbreviations: NfC - the need for communication, IiC - initiative in communication, BoC - breadth of communication, EoC - ease of communication, SoC - stability of communication, ExoC - expressiveness of communication, GIoC - a general indicator of camaraderie.

Indicator of mechanisms of self-development (MoSD) positively related to indicators of initiative in communication (IiC) ($p \leq 0.05$), ease of communication (EoC) ($p \leq 0.05$), breadth of communication (BoC) ($p \leq 0.01$), the general indicator of sociability (GIoC) ($p \leq 0.01$). The overall rate of self-development (GSDI) showed a negative relationship with the rate of stability in communication (SoC) ($p \leq 0.01$) and expressiveness in communication (ExoC) ($p \leq 0.05$).

Analysis of the results of correlation analysis of this sample showed the presence of only positive relationships between the studied indicators. Thus, the indicator of the need for self-development (NfSD) revealed an positive relationship with the indicators of breadth of communication (BoC) ($p \leq 0.05$), expressiveness in communication (ExoC) ($p \leq 0.01$), the general indicator of sociability (GIoC) ($p \leq 0.01$).



Table 2. Significant correlation coefficients between indicators of self-development and sociability (n = 60)

Indicators of sociability	Indicators of self-development			
	NfSD	CoSD	MoSD	GSDI
NfC		215*	342*	289*
IiC			272*	
BoC	227*		335**	
EoC			413**	287*
SoC		224*		
ExoC	364**	184*	248*	311**
GIoC	329**	279*	401**	337**

The indicator of the condition of self-development (CoSD) is positively related to the indicators of the need for communication (NfC) ($p \leq 0.05$), stability in communication (SoC) ($p \leq 0.05$), expressiveness in communication (ExoC) ($p \leq 0.05$), the general indicator of sociability (GIoC) ($p \leq 0.05$). The indicator of mechanisms of self-development (MoSD) has a positive relationship with the indicators of the breadth of communication (BoC) ($p \leq 0.01$), ease of communication (EoC) ($p \leq 0.01$), the need for communication (NfC) ($p \leq 0.05$), initiative in communication (IiC) ($p \leq 0.05$), expressiveness in communication (ExoC) ($p \leq 0.05$), general indicator of sociability (GIoC) ($p \leq 0.05$). The general indicator of self-development (GSDI) showed a positive relationship with the indicators of expressiveness in communication (ExoC) ($p \leq 0.01$), the general indicator of sociability (GIoC) ($p \leq 0.01$), the need for communication (NfC) ($p \leq 0.05$), ease of communication (EoC) ($p \leq 0.05$).

The next step was to translate previously "raw" points into percentiles in the selection of representatives of groups with high and low levels of self-development. This is how the distribution of values approached the normal distribution. This gave us the opportunity to identify groups of people with high (fourth quartile distribution - from 75 to 100 percentile) and low (first quartile distribution - from 0 to 25 percentile) overall self-development. To further compare and determine the differences of self-development using the method of "aces" from the general sample of persons (n = 105) were selected representatives with a high level of overall self-development (C +, n = 15) and representatives with a low level of overall self-development. (C -, n = 17).

We suggested that similarly to the presence of a person's typical emotional background, there is some specificity of camaraderie. It is likely to be clearly manifested in those people who gravitate



to a particular pole, such as the expression (or absence) of any one (or more) properties of camaraderie against the background of low expression of others. Figure 1 shows the sociability profiles of a group of people with a high level of self-development (C +) and a low level of self-development (C -).

There and further the indicators of sociability are on the axis of the OX, and their values, expressed in percentiles, are on the axis of the OS. The middle line of the series passes through the 50th percentile. Values below the center line belong to the positive pole, which characterizes the bright expression of a certain property, and values below the center line of a series belong to the negative pole, which indicates poor detection of the same property.

Thus, the visual analysis of the obtained profiles shows differences in the indicators of communication stability (SoC), the need for communication (NfC), expressiveness in communication (ExoC).

Members of the group (C +) are interested in strangers, feel the need to share their thoughts and impressions with other people, talkative and active, willing to engage in conversation with strangers, do not like to be alone for long, leisure is usually spent in company (NfC +). Prone to long-term, long-term friendship with a narrow circle of people (SoC +).

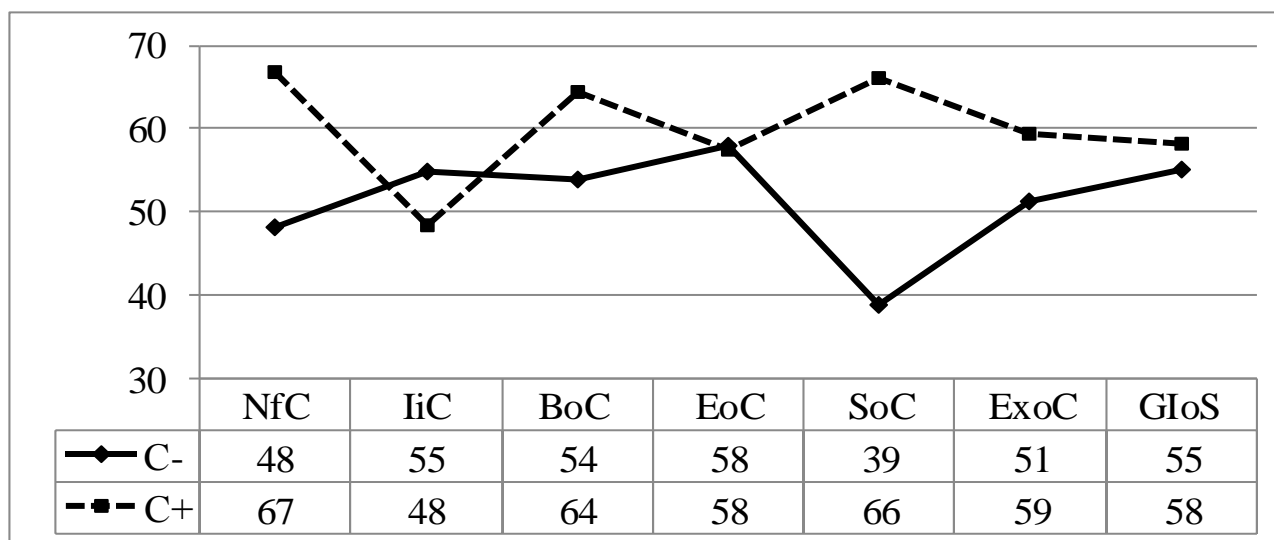


Fig. 1. Profiles of sociability of persons with low C- and high C + level of self-development

Notes. Abbreviations of scales: NfC - need for communication, IiC - initiative in communication, BoC - breadth of communication, SoC - stability of communication, ExoC - expressiveness of communication, GIoS - general indicator of sociability



The circle of communication includes representatives of different age, gender, professional groups (BoC+). Differ in the richness of external expression of feelings: facial expressions, gestures, expressiveness of speech, etc. (ExoC +).

Representatives of the group (C-) tend to establish new acquaintances, relationships are more superficial (SoC-), prefer individual entertainment, able to do work alone (NfC -). Individuals of both groups are characterized by ease in an unfamiliar environment (EoC+), initiative in establishing contacts, making acquaintances, which often turn into friendly relations, the ability to engage in conversation with people on their own initiative and lead it in accordance with their own goals (IiC +).

Conclusions. Thus, an empirical study of the sociability of people with different levels of self-development showed that people with a high level of self-development (C +) are characterized by sociability, stability in communication, courage, activity. They have a sufficient level of camaraderie, communication skills, ease of establishing direct, interpersonal contacts, openness. Representatives of the group with a low level of self-development (C-) in communication demonstrate diplomacy, emotional endurance, insight, caution. However, they are characterized by a certain rigidity, inflexibility, uncertainty in their own attractiveness, in the fact that they are interesting to the interlocutor, and communication with whom can be pleasurable.

LITERATURE

1. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ, К. А. Стратегия жизни М.:Мысль, 1991. 299с.
2. БЬЮДЖЕНТАЛЬ, Д. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии/ Д. Бьюдженталь/Пер. с англ. А.Б. Фенько. М.:«Класс», 2005. 336 с.
3. КОРОСТЫЛЕВА, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Изд-во «Речь», 2005. 222 с..
4. КУДИНОВ, С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности. *Сибирский педагогический журнал*. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. С. 337-346.
5. КУЗІКОВА, С.Б. Структурно–змістовий аналіз феномена особистісного саморозвитку. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам’янець–Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип.. 10. Кам’янець–Подільський: Аксіома, 2010. С. 365–377.



6. ЛЕОНТЬЕВ, Д.А. Самореализация и сущностные силы. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии /Под. ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур.М.: Смысл, 1997.С. 156–176.
7. МАСЛОУ, А. Самоактуализация. Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 108–117.
8. САННИКОВА, О.П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса: Хорс, 1995. 334 с.
9. СМИРНОВ, И.П. «Человек образование – профессия, личность» Монография. М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. С.67
10. ЭРИКСОН, Э. Идентичность: Юность и кризис; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. 2-е изд. М. :Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006.352 с.



ȘCOALA VIITORULUI SAU, MAI BINE SPUS, STANDARDELE DE CALITATE ALE UNEI ȘCOLI PRIETENOASE COPILULUI

THE SCHOOL OF THE FUTURE OR ,BETTER SAID, STADARDS OF QUALITY OF A FRIENDLY SCHOOL FOR CHILDREN

Ciuntu Rita, doctorandă UPS „Ion Creangă”, psiholog, IPLT „Liviu Rebreanu”

Adăscăliță Viorica, doctor în psihologie, conferențiar universitar

CZU: 37.013:005.6

Rezumat

În acest articol este prezentată noțiunea de standarde ale unei școli prietenoase copilului și noțiunea de calitate în educație și importanța implementării lor. Standardele de calitate ale unei ȘPC nu au scopul de a pedepsi școlile, profesorii, copiii sau alte părți interesate care nu ating obiectivele stabilite, ci de a măsura și a îndruma partea interesată să poată satisface (sau să depășească) standardele la un nivel minim.

Cuvinte-cheie: Calitatea în educație, Școala Prietenoasă Copilului (ȘPC), standarde de calitate.

Abstract

This article presents the concept of the standards of a friendly school for children and the notion of the quality of education and the importance of its implementation. The standard of quality of a ȘPC do not have the goal to punish schools, teachers, children or other interested parts that do not reach their set goals, but to measure and to guide the interested parts to be able to satisfy(or to overcome)standards of a minimum level.

Key - words: Quality of education, standard of quality, friendly school for children

Școala viitorului sau, mai bine spus, standardele de calitate ale unei școli prietenoase copilului este titlul la care s-a optat încă în 2013, cu aprobarea ordinului nr. 970, din 11 octombrie, privind Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului. Elaborarea standardelor a fost necesară pentru îmbunătățirea planificării și alocării resurselor la nivel de sistem, pentru monitorizarea progresului în vederea obținerii rezultatelor scontate ale învățării, pentru evaluarea rezultatelor obținute în vederea îmbunătățirii calității, eficienței, accesului și echității educației, la nivel de instituție de învățământ și la nivel de sistem [7]. Folosind standarde, evaluarea rezultatelor educației devine obiectivă.

Noțiunea de calitate a fost asociată cu valorile explicite și implicite ale culturii unei comunități sau unei națiuni care ar trebui să se fundamenteze pe: cultură, tradițiile și valorile naționale. Cultura și valorile pe care dorim să le promovăm prin politicile și strategiile dezvoltării sociale și economice durabile. Calitatea în educație este dependentă de valorile sociale în care funcționează sistemul educațional[4].

Calitatea educației constituie o prioritate, fiind o condiție indispensabilă pentru ameliorarea ocupării profesionale, a coeziunii sociale și a competitivității economice. Pentru asigurarea educației de calitate este necesar de urmărit mai multe procese de planificare și realizare eficientă, de monitorizare a rezultatelor, de evaluarea internă și externă a rezultatelor și *în același timp* de îmbunătățirea continuă a lor.



Calitatea în educație mai desemnează și un complex de principii și practici ce traversează întregul mediu educațional, în totalitatea componentelor sale, orientat spre obținerea de rezultate superioare, raportate la standarde și spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor educației. Pentru a defini o școală de calitate trebuie să parcurgem totul: climatul școlar, mediul fizic, curriculumul, relațiile dintre profesori-elevi și comunitate etc. Ca indicatori ai unei școli de calitate ce apar în fiecare lecție sunt:

- material auxiliar;
- activitate metodică;
- întâlnire cu părinții;
- aspect al unei recreații;
- discuție în cancelarie între cadrele didactice;
- întâlnire între director și autoritățile locale;

care pot fi observate în procesul de organizare a unui consiliu profesoral sau în orice discuție informală între profesori și elevi pe holurile școlii[1].

Nevoia înțelegerii unitare a calității educației a apărut din faptul că „nu există, încă, un concept unitar al calității, acesta fiind judecat în funcție de valorile promovate în societate și la nivelul organizației școlare, politicile și strategiile educaționale existente la nivel național, regional și local, situația existentă, definită de factorii contextuali și situaționali, evoluția conceptului de “calitate” [2].

Noțiunea de calitate a fost asociată cu valorile explicite și implicite ale culturii unei comunități sau unei națiuni care ar trebui să se fundamenteze pe: cultură, tradițiile și valorile naționale. Cultura și valorile pe care dorim să le promovăm prin politicile și strategiile dezvoltării sociale și economice durabile[4].

Paradigma educației reproductivă limitează calitatea educației, reduce posibilitatea sa de evoluție la deziderate și resursele actuale ale societății, ceea ce are consecințe negative pe termen mediu și lung, în special în cazul țărilor cu o dezvoltare socială (economică, politică etc.) limitată, care ar solicita promovarea educației ca pârghie a progresului social. Paradigma educației inovatoare elimină paradigma educației reproductivă în condițiile afirmării modelului cultural al societății informaționale și modelului politic al democrației. Are în vedere resursele strategice ale educației determinante pentru dezvoltarea societății, anticipând dezvoltarea în sens inovator. Țările care au adoptat această paradigmă au reușit să transforme educația într-o pârghie a progresului social, cu efecte fundamentale vizibile pe termen mediu și lung[5].



Deci, dezvoltarea calității în educație depinde de dezvoltarea societății, răspunde la cerințele societății (politice, ideologice, religioase, economice, culturale etc.), reproduce funcțiile și structurile principale ale societății. Calitatea educației reflectă calitatea societății, cu avantajele și dezavantajele, plusurile și minusurile obiective și subiective ale acesteia.

Asigurarea calității educației este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de elaborare, planificare și implementare de programe de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizația furnizoare de educație îndeplinește standardele[8].

Implementarea și dezvoltarea standardelor a fost monitorizată de mai mulți specialiști în domeniul educației și experți naționali din: Ministerul Educației, Agenția de Evaluare și Examinare, Consiliul Național de Atestare și Acreditare, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Institutul de Științe ale Educației, gimnazii și licee din republică. Dezvoltarea standardelor a fost realizată cu sprijinul experților internaționali[3].

Standardele au fost validate de experți naționali și internaționali, peste 20 de instituții interesate fiind consultate și dându-și acordul privind calitatea lor.

Pentru implementarea standardelor vor fi elaborate instrumente de monitorizare și evaluare, care înainte de implementare, vor fi pilotate în școlile din Republica Moldova[6].

Standardele de calitate se aplică de toate instituțiile de învățământ din țară, indiferent de forma de proprietate (publică sau privată) și de modalitatea de finanțare, conform actelor normative în vigoare[6].

Toate celelalte standarde elaborate pentru diferite categorii de instituții de învățământ se vor fundamenta pe aceste standarde. Controlul aplicării Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ se va realiza de către Ministerul Educației.

Cum definim *standard*?

Standardul este un document stabilit prin consens și aprobat de un organism recunoscut, care furnizează – pentru utilizări comune și repetate – reguli, linii directoare și caracteristici referitoare la activități și rezultatele acestora, în scopul obținerii unui grad optim de ordine într-un context dat [6].

În esență, standardele sunt formulări de obiective care definesc ceea ce părțile interesate trebuie să cunoască și să întreprindă în cadrul sistemului educației. Standardele sunt declarații generale care acoperă întreaga educație a copilului (de la învățământul primar până la universitate) și care specifică calitatea învățământului pentru dezvoltarea psihofizică confortabilă a acestuia[6].



Conceptul de standard educațional trebuie să fie asociat direct cu cel de criteriu de calitate a sistemului de învățământ. Îndeplinirea standarelor trebuie să fie criteriul de bază în aprecierea performanțelor fiecărei instituții de învățământ, clase și a fiecărui elev în parte [6].

Standardele de calitate sunt necesare pentru:

- a asigura elevilor mecanisme de soluționarea problemelor și luarea deciziilor care vizează direct viața lor școlară.
- pentru a permite elevilor să participe la procesul decizional referitor la toate aspectele vieții școlare.
- implicarea sistematică a familiei în procesul de luarea deciziilor cu privire la toate problemele ce vizează educația copiilor.
- pregătirea copiilor să faciliteze comunicarea și colaborarea între copiii de diferită origine etnică și culturală, să conviețuiască într-o societate interculturală bazată pe democrație.
- crearea condițiilor optime pentru realizarea și dezvoltarea potențialului propriu în cadrul procesului educațional, pentru toți copiii, indiferent de naționalitate, gen, origine și stare socială, apartenență politică sau religioasă și stare a sănătății [6].
- Deci, standardele de calitate au ca obiectiv să dezvolte calitatea în educație, să asigure echității în educație și îmbunătățirea accesului la o educație de calitate pentru toți copiii și să apropie nivelul de performanțe al instituțiilor de învățământ din cadrul sistemului educațional din diferite raioane ale Republicii Moldova.

Realizarea unui proces educațional de calitate, presupune evaluare, analiză și acțiune corectivă continuă din partea instituției de învățământ, bazată pe selectarea și adoptarea celor mai potrivite proceduri, precum și pe alegerea și dispunerea cadrelor didactice și auxiliare calificate. Metodologia asigurării calității educației precizează că asigurarea calității educației este centrată preponderent pe rezultatele învățării. Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de cunoștințe, competențe, valori, atitudini care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ sau program de studiu.

Standardele de calitate sunt necesare pentru îmbunătățirea planificării și alocării resurselor la nivel de sistem, pentru monitorizarea progresului în vederea obținerii rezultatelor scontate ale învățării, pentru evaluarea rezultatelor obținute în vederea îmbunătățirii calității, eficienței, accesului și echității educației, la nivel de instituție de învățământ și la nivel de sistem. Datorită standardelor, evaluarea rezultatelor reformelor educației devine obiectivă[6].



Școala Prietenoasă Copilului (ȘPC) reprezintă o abordare holistică, de sistem pentru îmbunătățirea calității educației care plasează copilul în centrul reformei educaționale, care permite o implicare activă a familie și comunității în asigurarea unei educații de calitate. Standardele de calitate elaborate pentru școala prietenoasă copilului acoperă întregul sistem de activitate al instituției și urmărește obiectivele propuse[6]:

- 1) respectarea drepturilor fiecărui copil;
- 2) abordarea copilului ca un întreg, într-un context larg;
- 3) centrarea pe copil și pe familia acestuia;
- 4) sensibilitatea la gen;
- 5) promovarea calității rezultatelor academice;
- 6) fundamentarea educației pe viața reală și pe integrarea școlii în comunitate;
- 7) flexibilitatea și promovarea diversității;
- 8) asigurarea incluziunii și asigurarea egalității de șanse pentru toți copiii;
- 9) promovarea sănătății mentale și fizice a copilului;
- 10) acceptabilitatea și accesibilitatea programelor educaționale pentru fiecare copil;
- 11) consolidarea competențelor și statutului profesorilor;

Standardele nu au scopul de a pedepsi școlile, profesorii, copiii sau alte părți interesate care nu ating obiectivele stabilite, ci de a măsura și îndruma partea interesată să poată satisface (sau să depășească) standardele la un nivel minim. Dacă un standard nu este atins, există o posibilitate de a evalua situația și elabora modalități pentru părțile interesate de a atinge sau depăși standardele în viitor.

Standardele le permit părților interesate să evalueze calitatea sistemului lor de educație, să monitorizeze progresele în vederea atingerii sau depășirii standardelor și să evalueze eficiența reformelor. Suplimentar, standardele sistemului ȘPC pot fi utilizate pentru a încuraja responsabilitatea comună pentru dimensiunile ȘPC privind eficiența, sănătatea, siguranța și protecția, participarea, sensibilitatea la gen și la incluziune.

În mare parte, privind standardele unei Școli Prietenoase Copilului, sunt respectate în mod special, următoarele principii generale[6]:

1. Elaborarea și aprobarea standardelor de calitate pe baza consensului părților interesate – procesul de elaborare este transparent, asigură participarea tuturor părților interesate, pe baza interesului public, independent de orice interes specific și pornind de la respectarea regulilor standardizării educației în plan european și internațional;



2. Respectarea interesului superior al copilului – exprimă necesitatea coordonării tuturor acțiunilor, activităților realizate în mediul formal, informal și nonformal în interesul superior al copilului;

3. Complexitatea – exprimă cerința ca procesul de învățământ să fie organizat și să se desfășoare ținându-se cont de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev;

4. Descreșterea efectului de excludere socială – serviciilor educaționale oferite de școală trebuie să ducă la descreșterea excluderii sociale și la creșterea posibilității de participare socială;

5. Individualizarea (centrarea pe copil) – exprimă necesitatea adaptării conținuturilor și a strategiilor didactice la particularitățile psihofizice ale fiecărui copil, cât și la particularitățile de grup;

6. Abordarea inter/multidisciplinară – se asigură abordarea globală și unitară a copiilor cu cerințe educaționale speciale, în vederea evaluării lor corecte;

Managerii vor utiliza acest document pentru managementul calității educației, cadrele didactice vor utiliza acest document pentru proiectarea didactică, elaborarea și aplicarea tehnologiilor educaționale moderne, formarea și evaluarea competențelor elevilor. Elevii vor utiliza standardele pentru stabilirea obiectivelor de autoformare, planificarea carierei, conceperea strategiilor proprii de învățare. Părinții, comunitatea și factorii de decizie vor apela la standarde pentru monitorizarea calității procesului educațional.

Structura standardelor de calitate a fost creată cu scopul de a acoperi întreaga funcționare a instituțiilor de învățământ, inclusiv managementul, capacitatea instituțională (baza materială, resursa umană), curriculumul și procesul de învățământ. Standardele de calitate se structurează pe cinci dimensiuni fundamentale pentru sistemul educațional, așa cum au rezultat din conceptul de „Școală Prietenoasă Copilului”[6]:

1. Participarea democratică;
2. Incluziunea;
3. Eficiența educațională;
4. Sensibilitate la gen;
5. Sănătate, siguranță, protecție.

Fiecare dimensiune este structurată pe cele 3 domenii (Management, Capacitatea instituțională, Curriculum / proces educațional). În cadrul fiecărui domeniu, au fost formulați indicatori (ca repere observabile ale atingerii standardului, utilizate în măsurare și evaluare)[6].



Analizând literatura de specialitate, în loc de concluzie afirm că atât calitatea în educație, cât și standardele de calitate depind în mare parte de dezvoltarea societății și răspund la cerințele societății, fiind indispensabile parcurului educational, de asemenea reproduc funcțiile și structurile principale ale societății. Calitatea educației reflectă calitatea societății, cu avantajele și dezavantajele, plusurile și minusurile obiective și subiective ale acesteia. Standerdetele au ca obiectiv să dezvolte calitatea în educație, să asigure echității în educație și îmbunătățirea accesului la o educație de calitate pentru toți copiii și să apropie nivelul de performanțe al instituțiilor de învățământ din cadrul sistemului educațional din diferite raioane ale Republicii Moldova.

BIBLIOGRAFIE

1. CIOLAN, L. *Proiectarea temelor integrate în cadrul curriculumului la decizia școlii*, în *Revista Învățământul primar*, nr. 1-2, 1999
2. DOGARU, M. *Calitatea în educație*, modul 6, București, 2011, <http://mentoraturban.pmu.ro/>
3. GRECU, M. *Calitatea europeană în educație*, „EDICT – Revista educației”, 2018. ISSN: 1582-909X
4. HANDRABURA, L. *Se regăsește educația de gen în școala prietenoasă copilului?*, *Revista Pro Didactica*, nr. 6, 2008, Chișinău p. 4. ISSN 1810-6455
5. JOSAN, S. *Lecții de management și calitatea educației*, în revista *Tribuna învățământului*, nr. 649, 2005.
6. Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, Proiect, Chișinău 2013, http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_855_Standarde-calitate.pdf
7. MANEA, M. *Calitatea europeană în educație*, „EDICT – Revista educației”, 2017. ISSN: 1582-909X
8. TUȚĂ, S-M. *Educația de calitate – inovație și diversificare*, „EDICT – Revista educației”, 2018. ISSN: 1582-909X



PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

PARTICULARITĂȚILE PSIHOLINGVISTICE DE FORMARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ÎN LIMBA STRĂINĂ LA STUDENȚII NONLINGVIȘTI

Khrin Iryna, PH.D. in Pedagogical Sciences, Lecturer

orcid.org/0000-0003-0368-6426

SHHE «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University», Department of Foreign Philology Translation and Methods of Teaching Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine

CZU: 378.147:811.111(477)

Abstract

It has been found that the modern process of modernization of higher education in Ukraine and its social and economic cooperation requires attention to the foreign language training of non-philological specialists. The English language programs indicate that the main purpose of mastering a foreign language is to master the language as a means of communication - this contributes to the development of students' skills in their ability to use as a tool for communication in the dialogue of cultures.

It is argued that from the point of view of psycholinguistics for intensive learning of foreign languages, the most important are: the structure and dynamics of the deployment of speech actions; the role of the speech mechanism in mastering a foreign language; conditions for the successful launch of the speech mechanism. In the communicative competence of students of non-linguistic specialties can be distinguished linguistic, psychological and social characteristics. Linguistic characteristics include speech competence, speech activity, vocabulary, language and stylistic literacy. Psychological characteristics of communicative competence combines the assessment of external mental manifestations and personality behavior in the process of communication, the motivation to develop their individual abilities, communication and the desire for self-realization. And social characteristics appear in the form of the presence of social activity, an adequate perception of the situation of communication and social adaptation.

Within the framework of the personality-oriented approach, the object of learning a foreign language is language activity that is active, purposeful, mediated by the language system, and caused by the communication situation of the process of sending and receiving a message. The speech mechanism is a complex of speech skills that are formed during the life of a person, capable of interaction in the interests of education and understanding of speech messages, built according to the rules of a particular language. It is proved that the verbal process is provided by the mechanisms of programming speech utterances, the construction of the syntactic structure of sentences, the «voice acting» of words. A special kind of speech activity is internal speech. Internal speech is closely related to thinking, as it participates in the phases of planning and executing activities.

Key words: communicative competence, psycholinguistic features, foreign languages, speech mechanism, stylistic literacy.

Rezumat

A fost arătat că modernizarea învățământului superior din Ucraina, procesul de colaborare economică și socială necesită o atenție deosebită față de problema pregătirii lingvistice a specialiștilor de la programe de studii nonlingvistice. În curricula la limba engleză este formulat ca și scop de bază însușirea limbii ca mijloc de comunicare ceea ce contribuie la dezvoltarea instrumentelor de comunicare în cadrul diferitor culturi.

Este cunoscut faptul că din punct de vedere psiholingvistic în procesul de însușire intensivă a limbilor străine o semnificație majoră revine: structurii și dinamicii de desfășurare a acțiunilor verbale; rolul mecanismelor verbale în învățarea limbii străine; condițiile declanșării cu succes a mecanismelor verbale.



În cadrul competențelor comunicative la studenții nonlingviști pot fi evidențiate caracteristici lingvistice, psihologice și sociale. Caracteristică lingvistică include în sine competența verbală, activismul verbal, bagajul lexical, corectitudinea stilistică și verbală. Caracteristica psihologică include în sine aprecierea manifestărilor psihice exterioare și a comportamentului personalității în procesul de comunicare, motivarea spre dezvoltarea aptitudinilor individuale, comunicative și tendință spre autorealizare. Caracteristica socială este prezentă ca și prezența activismului social, perceperea adecvată a situației de comunicare și adaptare socială.

O formă deosebită a activității verbale este limbajul interior care este strâns legat de procesul gândirii deoarece participă la etapa de planificare și realizare a activității.

Cuvinte – cheie: competență comunicativă, caracteristici psiholingvistice, limbi străine, mecanisme verbale.

Introduction. The current situation of Ukraine in the international arena determines the targeted reference state to deeper studying of foreign languages. This will facilitate the expansion of international relations and the ability of other professions to international cooperation. The system of learning a foreign language is constructed by determining the level of needs in modern society and the status of the development and functioning of the psycho-pedagogical and linguistic sciences. This system requires the communicative approach, which helps to achieve practical objectives in learning a foreign language – formation of communicative competence.

Knowledge of foreign languages is one of the most important means of international cooperation and intercultural communication, which ensures a high level of intercultural communication and to feel confident in a country whose language is being studied. But the ability to find a common language with the representative of a country depends not only on the level of proficiency in a foreign language, as well as personal skills and understanding of the culture of speech behavior depending on the situation.

At the present stage of formation and development of institutions of higher education in Ukraine the urgent issue for the formation of foreign language communicative competence through foreign language learning. Therefore, its study has received considerable attention in the institutions of higher education by finding innovative methods and technologies in the process of learning English to increase motivation for learning and the available perception of the material.

The current process of modernization of higher education in Ukraine and its social and economic cooperation requires paying attention to foreign language training of specialists of non-philological specialties. In the English language curriculum specified that the main purpose of learning a foreign language is the acquisition of language as a communication tool – it contributes to the development of skills of students the ability of their application as a communication tool in the dialogue of cultures (Stavitska, 2013: 280-286).

In the process of development of intercultural contacts before modern qualified professionals there is a requirement to be able to communicate professionally in a foreign language. The artist



must not only possess professional knowledge and be able to build a strategy in the process of foreign language communication to transmit information, explanations, facts, descriptions of phenomena, and also to be able to give arguments to obtain the corresponding effect. Practical purpose in learning the foreign language by students of nonlinguistic faculties is the formation of foreign language communicative competence – the ability to carry out speech activity, psychological structure which consists of the following components:

- communicative and cognitive needs (motives);
- specific expected result (goal);
- form of reflection of objects and phenomena of real activity connections (object);
- knowledge, skills, formulation of idea, where the language and way are means and methods

(Korneva, 2014: 36-41).

The issue of psycholinguistic prerequisites for the learning of foreign languages addressed by many researchers, among them L. Vyhotskyi, Ye. Vereshchahin, M. Zhyntkin, Y. Zhluktenko, I. Zymniaia, O. Leontiev and others.

The notion of communicative competence were studied by such scientists in psychological and pedagogical literature: L. Birkun, L. Brakhman, O. Volobuieva, R. Johnson, H. Kitaihorodska, S. Kozak, S. Melnyk, E. Passov, S. Savinion, M. Swain, J. Hymes, D. Shales.

From the point of view of psycholinguistics for intensive learning of foreign languages the most important are:

- structure and dynamics of the deployment of the speech act;
- the role of the speech mechanism language acquisition conditions for a successful start of the speech mechanism (Pavlak, 2014: 71-75).

Language is considered as a way of interpersonal interaction in the multicultural environment. The process of teaching foreign languages in institutions of higher education at non-linguistic faculties should provide students not only with appropriate language proficiency, as well as practical skills and skills of application of acquired knowledge in different situations, as well as in the process.

The aim of the article is justification of the psycholinguistic features of formation of foreign communicative competence of students of non-linguistic specialties.

Tasks:

- to find out the structure and dynamics of the speech deployment act in the process of forming foreign language communicative competence;



- to prove the role of the speech mechanism language acquisition;
- to reveal the main conditions of the successful launch of the speech mechanism.

Research methods. For a basis was taken the psychological concept of activity, which was put forward by L. Vyhotskyi. He argued that people do not adapt to the environment, and in turn actively influence on it. This is possible only if a person has the ability to pre-plan their actions. Was applied method of analysis to understand the structure and dynamics of the deployment of the speech act in the process of forming foreign language communicative competence. The method of summarizing – to summarize and disclosure of the basic conditions for the successful launch of the speech mechanism.

The results of the research. In the communicative competence of students of non-linguistic specialties can highlight the linguistic, psychological and social characteristics. *Linguistic* characteristics include speech competence, speech activity, vocabulary, speech and stylistic literacy. *Psychological* characteristic of communicative competence combines the assessment of external mental manifestations and behavior of the individual in the communication process, motivation to develop their individual abilities in communication and a desire for self-realization. And *social* characteristics are in the form of available social activity, adequate perception of situation of communication and social adaptation (Haycraft, 1998: 140).

In the process of learning a foreign language the basics of fundamental studies of the physiology and functions of the brain, the psyche and human psychology has laid a behavior, motivational, psychological and other peculiarities of formation of foreign language communicative competence and psycholinguistics becomes interdisciplinary.

Communicative competence (lat. *communio* – make common, communicate) means the combination of knowledge about the norms and rules of communication, dialogue, dispute, negotiations, etc. Also communicative competence is the ability to establish and maintain the necessary contacts with others, a certain set of knowledge, skills and ensure effective communication requires the ability to change the depth and range of communication, to understand and to be understood by the interlocutor. Communicative competence is formed in terms of direct interaction, as it is the result of the experience of communication between people.

Communicative competence can be divided into following types:

- linguistic competence – ensures that the possession of language material, using it in oral speech and writing;



- language competence – the ability to own the conceptual apparatus necessary for analysis and evaluation of the means of verbal communication;
- verbal-communicative competence – the ability to process, group and remember if you need to remember knowledge, factual information, using language symbols;
- verbal-cognitive competence – the ability to consider in verbal communication contextual relevance and use of linguistic units for the implementation of cognitive and communicative functions (Bidiuk, 2012: 141-146).

In the framework of person-oriented approach the object of learning a foreign language is a speech activity that is active, purposeful, mediated by the language system and due to the situation of communication the process of sending and receiving messages – the process of production and reception. Like any activity, it is primarily determined by a certain structure.

Speech activity consists of three main phases: motivational motive, oral research and Executive. During the first phase there is a plan, which requires a certain linguistic expression. First, it has a general, not specific and not sufficiently precise and explicitly associated with specific linguistic means of expression. At this stage the important role played by inner speech, which helps to understand the meaning, looking for his expression, but which is not yet fully discloses the lexical and grammatical material and the methods of phonetic design which are necessary for the implementation of the plan. Since the starting in the speech production is the interaction between needs, motives and goals of the speech act as a future of its result, we consider groups of motives that lead students not only to speech but also to the educational.

The process of verbal communication is provided with mechanisms of the programming of speech, constructing syntactic structure of the sentence, «spoken» words. A special kind of speech activity is inner speech. Inner speech is closely linked with thinking, as involved in the phases of planning and execution activities. Inner speech is characterized by fragmentation and fragmentary as yourself, we understand «perfectly». It is based on the outer speech, and therefore also has a social origin. The transition external in internal called interiorizes speech, and the reverse – internal external – exteriorization speech. Exteriorization of speech requires considerable training, because what is clear to themselves is not always easy to verbalize, articulate thought that would be clear to all (Andreiko, 2013: 238-241).

Speech activity is carried out through a complex psychological mechanism. For M. Ginkel, the speech mechanism is a complex speech skill, which are formed over a person's life that could interact in the interest of education and understanding voice messages, built according to the rules of



the language. The most exhaustive analysis was carried out by the Russian scientists: V. Artemov, N. Zhyntkin and I. Zymnia. According to their concept, **the main mechanisms of speech activity are:**

- understanding;
- mnemonic organization of speech activity (the mechanism of speech memory);
- predictive analysis and speech synthesis (prediction of speech) (Chernovaty, 2005: 356).

The most important psychological mechanism of speech activity is the understanding. This mechanism provides intellectual analysis of primarily the semantic component of the speech and its structural arrangement and language processing. Its physiological basis is the activity of a bark of the big hemispheres of the brain is the analytic-synthetic activity, which covers all the mental actions and operations – a comparison, comparison, generalization, classification, analysis, synthesis. First of all is comprehended the subject matter.

They, as a rule, is a fragment of reality, it is a phenomenon or event are reflected in the speech activity. The functioning of this mechanism leads to an awareness of the motives and purposes of speech communication; orientation in the conditions, which determine speech activity (that is, there is always a deep analysis of the situation of speech communication). Mechanism of comprehension also enables the planning and programming of speech activity as a whole communicative act, and the individual statements. His work is the basis of the control of the flow of speech activity and its results. Important for speech activities is functioning mnemonic mechanism (mechanism of speech memory). It provides all the manifestations of the speech process: a substantive and expressive aspects. The display in the speech of its subject is a certain fragment of reality is not possible without recourse to existing knowledge and ideas about the fragment. Not feasible and it is no actualization in the consciousness of images, ideas about the language of signs and rules for their use in the communication process. The use of existing knowledge is carried out through the mechanism of long-term memory. For example, the processes of actualization and adequate use of verbal statements in the active dictionary.

I. Zymnia, V. Artemov and N. Zhyntkin involve such functions to the language memory:

- actualization of knowledge and understanding of the ways of realization of speech activity;
- «recall» of knowledge about social norms of speech activity in different communication situations;
- updating and using the inherent language-specific grammatical rules of registration of statements, corresponding to the notion of linguistic norm;



– «extract from memory» speech, language and social «etalons» of units and elements of which are the appropriate manifestations of speech activity (Zymnia, 2003: 34-42).

Beliefs A. Leontiev, the basic principle of this is the heuristic principle of the organization of speech activity. Its essence lies in the fact that speech activity may provide the link in which the strategy choice of speech and also to provide different ways of operating statement on separate stages of development or speech perception. V. Glukhov, analyzing the concept of A. Leontiev, points to the importance of the theory of the psycho-physiological organization of movements «future model».

N. Bernstein noted that in the consciousness of the individual unity of opposites – two forms of the perceived world: the model of the past – the present, that did happen, and the model of the future. «The second a continuous stream flows and turns into the first. They must be distinct from one another...: the first is unambiguous and categorical, one can only rely on the extrapolation with any degree of probability». Of the possible projected impacts, select one and the action is programmed only for him. And other scientists emphasized that the processes of comprehension, retention, advanced reflection is the internal mechanisms that form the basic operating mechanism of speech is the unity of the two parts – of the mechanism of Association words and their components and create words-the message of the words.

Therefore, the initial phase is expressed in the emergence of content based on intent and intent to implement it and relies on activity of the internal broadcasting, which does not yet have a specific set of language means, but which gives some support for the formation of opinions and incentives of the choice of the language material. Level oral research phase implements a selection of means and methods of formation of own or someone else's thoughts during the speech. This level of planning, programming and internal linguistic organization of the subject, the semantic side of speech activity. The third phase, the executive, which is called the articulatory level, because here the statements goes in the sound code. This level is accompanied by aural reception, that is control of its own broadcast. Thus, the process of speech occurs by the scheme: motive, purpose – formation of opinion – making and the development of thought through the recoding of personal meanings in the linguistic values associated with certain types of characters, the organization of these language signs in foreign speech.

Successful launch condition of the mechanism of speech are:

- motivation and appealing of statements;
- natural intonation;



- compliance statements and the situation of communication;
- emotional coloring;
- increase in speech rate.

Conclusions

Summarizing the studied material, it can be concluded that the successful launch of the language mechanism depends on the formation of foreign language communicative competence. In the process of speech activity, it is necessary to follow three main phases: motivational motive, oral research and executive. Theoretical analysis of the problem research suggests that foreign language communication is possible under the condition of possession of the subjects of foreign language communication language as a means of communication. The level of effectiveness of the communication process due to the level of formation of foreign language communicative competence of actors. It is to say that foreign language competence is a cultural level of oral and written speech and nonverbal verbal behavior. Formation of foreign language communicative competence of students of higher educational establishments of different directions of training at the modern stage of development of the world community should be viewed as a mandatory component of general professional training.

REFERENCES

1. ANDREIKO, Y. (2013). Foreign language professional communicative competence. *Collection of Sciences*. Vol. 63. P. 238-241.
2. BIDIUK, N. (2012). Formation of the intercultural communicative competence of future specialists of international relations. *Pedagogical Science*. Cherkassy, Vol. 135. P. 141-146
3. CHERNOVATYI, L. (2005). Practical course of the English language. Textbook for second year students in higher education (Philology of the specialty and the specialty "Translation"). Vinnitsa. *NEW BOOK*. 356 p.
4. KORNEVA, Z. (2014). Composition of foreign language professionally-oriented communicative competence of students of technical College. *Youth and market*. No. 6. P. 36-41
5. HAYCRAFT, J. (1998). On introduction to English language teaching. *Longman Group*. 140p.
6. KOBOZEVA, S. (2000). Linguistic semantics: [proc. guide]. M.: Editorial URSS, 350 p.
7. PAVLAK, A. (2014). Communicative competence in the preparation of foreign language teachers. *Youth and market*. No. 5. P. 71-75.



8. STAVITSKA, I. (2013). Foreign language competency: the place of terminological definitions in the field of contemporary scientific judgment. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovativetchnology*. No. 4.P. 280 - 286.

9. STOLIARENKO, A. (2003). the Use of non-traditional methods of communication in education English language. *Nativeschool*.No. 9.P. 47 – 49.

10. ZIMNYAYA, I. (2003).Key competence – a new paradigm of the result of education / I. A. Winter // Higher education today. No. 5.P. 34-42.



STUDIUL VIOLENȚEI LA VÂRSTA PREADOLESCENȚĂ THE STUDY OF VIOLENCE IN PREADOLESCENCE

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

CZU: 159.9:343.5

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretico-experimental privind violența școlară la vârsta preadolescentă. Sunt analizate rezultatele obținute în experimentul de constatare, stabilite diferențele de manifestare a agresivității în funcție de vârsta subiecților și demonstrat experimental posibilitatea de diminuare a comportamentului violent la preadolescenți prin implementarea programului de intervenții special elaborat în acest sens.

Cuvinte-cheie: vârsta preadolescentă, comportament violent, agresivitate, diminuarea agresivității

Abstract

The article presents the results of a theoretical and experimental research on school violence in preadolescence. The attained results in constative research are analyzed, the differences in aggressive behaviour depending on age of subjects are established, the possibility of diminishing of violent behaviour at preadolescents through implementing a special intervention program was demonstrated.

Key-words: preadolescent age, violent behaviour, aggressiveness, diminishing aggressiveness

Noțiunea de violență se bucură de o multitudine de definiții, captând atenția sociologilor, biologilor, psihologilor etc. Cauzele acestui tip de comportament au fost investigate atât în mediul social, cât și în baza genetică individuală sau colectivă, iar reacțiile de tip violent au fost și ele studiate atât la nivel fizic, cât și la nivel afectiv și verbal. Toate aceste reacții, însă, pot fi analizate și la nivelul relației profesor-elev[10].

Violența, fiind o parte integrantă a naturii umane, are și o varietate de forme de manifestare [5, p.15-20]:

Excitabilitatea exprimă acel tip de stare a sistemului nervos central, care este de altfel caracterizată printr-un anumit gen de sensibilitate de nivel maximal față de toți factorii din mediul extern și intern.

Impulsivitatea reprezintă acea trăsătură specifică care implică o manieră de reacționare prin intermediul impulsivității. Impulsivitățile reprezintă modalitățile de reacționare involuntare, care nu pot fi controlate de către un individ în cadrul unei anumite activități voluntare și care acționează ca drept o descărcare imediată a unei anumite stări de tensiune emoțională.

Propulsivitatea este definită ca reprezentând declanșarea violenței ca urmare a unui anumit tip de resort intern, fără ca această reacție să se supună însă vreunui control de tip voluntar.

Agresivitatea este foarte frecvent caracterizată prin utilizarea forței pentru a se putea manifesta superioritatea, conceptul provenind din latinescul „vis” care semnifică de fapt forța.



Modalitățile de manifestare a agresivității sunt extrem de variate, crescând în amploare odată cu toate măsurile care sunt luate împotriva acestora[3].

Comportamentele aberante reprezintă acele tipuri de distorsiuni ale echilibrului dintre situația generatoare și răspunsul comportamental care provoacă un adevărat conflict între individ și toate cerințele normative.

Comportamentul violent precum și manifestările sale întâlnite în cadrul delincvenței juvenile implică toate tipurile de atitudini și de acte, fapte de ordin constant precum și repetitiv, cu un conținut de ordin antisocial, cu anumite tipuri specifice de manifestări serioase de violență, în cele mai multe dintre situații fiind unele foarte explozive ori anticipate față de propria persoană [21].

Scopul cercetării îl constituie studierea violenței și a formelor de manifestare la vârsta preadolescentă, elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică în vederea diminuării violenței la preadolescenți.

Ipotezele cercetării:

1. Presupunem existența diferențelor în manifestarea violenței și agresivității în funcție de vârsta preadolescenților.
2. Presupunem existența trăsăturilor specifice de personalitate la subiecții suși violenței.
3. În condiții experimentale special organizate prin implementarea programului formativ se poate dezvolta personalitatea și reduce violența și comportamentele agresive la preadolescenți.

Metodologia cercetării:

Au fost aplicate următoarele instrumente diagnostice:

1. Chestionar de agresivitate (Aggression Questionnaire, AQ, Buss-PerryAQ, Buss, A.H., Perris, M., 1992)
2. Inventarul de ostilitate A.Buss - A. Durkee
3. Chestionarul 16 PF Cattell (Forma C)
4. Chestionar privind violența la elevi

Prelucrarea statistică a rezultatelor a fost realizată prin testul Kruskal-Wallis, testul U Mann-Whitney; testul Wilcoxon.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 144 de subiecți cu vârste cuprinse între 11-15 ani: preadolescentul mic: 11-12 ani - 38 de subiecți; vârsta crizei: 13 ani - 46 de subiecți; preadolescentul mare: 14-15 ani - 60 de subiecți.

În scopul studierii diferențelor în manifestarea violenței și agresivității în funcție de vârsta preadolescenților, am aplicat testul de evaluare a agresivității Buss-Perry AQ și Inventarul Ostilității A.Buss-A. Durkee.



Am comparat rezultatele la teste în funcție de variabila vârstă: 11-12 ani – 38 subiecți, 13 ani – 46 subiecți și 14-15 ani - 60 subiecți.

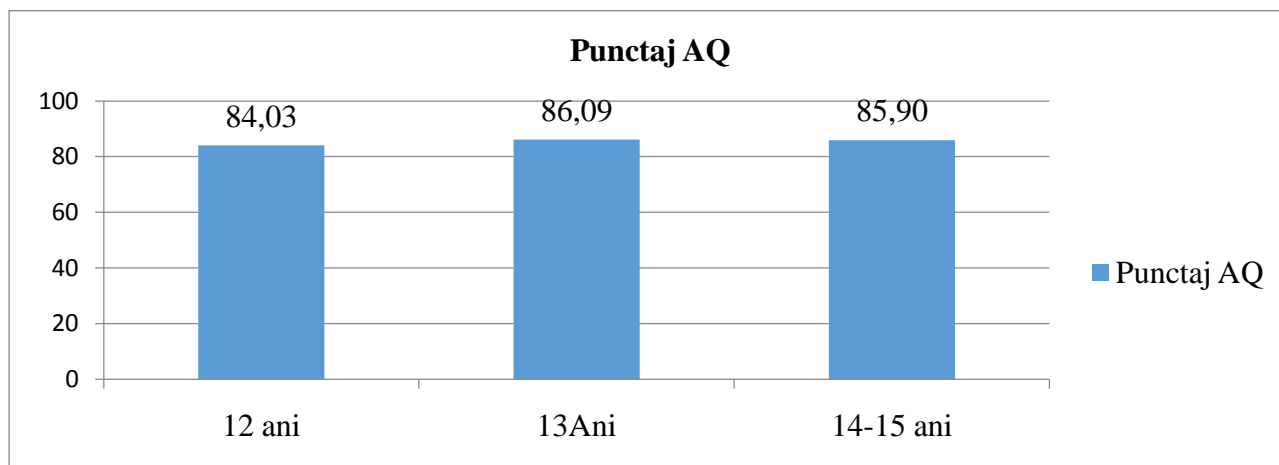


Figura nr. 1. Rezultatele medii, chestionarul de agresivitate Buss-Perry AQ.

Cel mai înalt indice al agresivității este la preadolescenții de 13 ani (perioada de criză) - 86,09; preadolescenții de 14-15 ani manifestă un nivel puțin mai scăzut de agresivitate - 85,90 și un nivel mai scăzut de agresivitate am constatat pentru preadolescenții de 12 ani - 84,03.

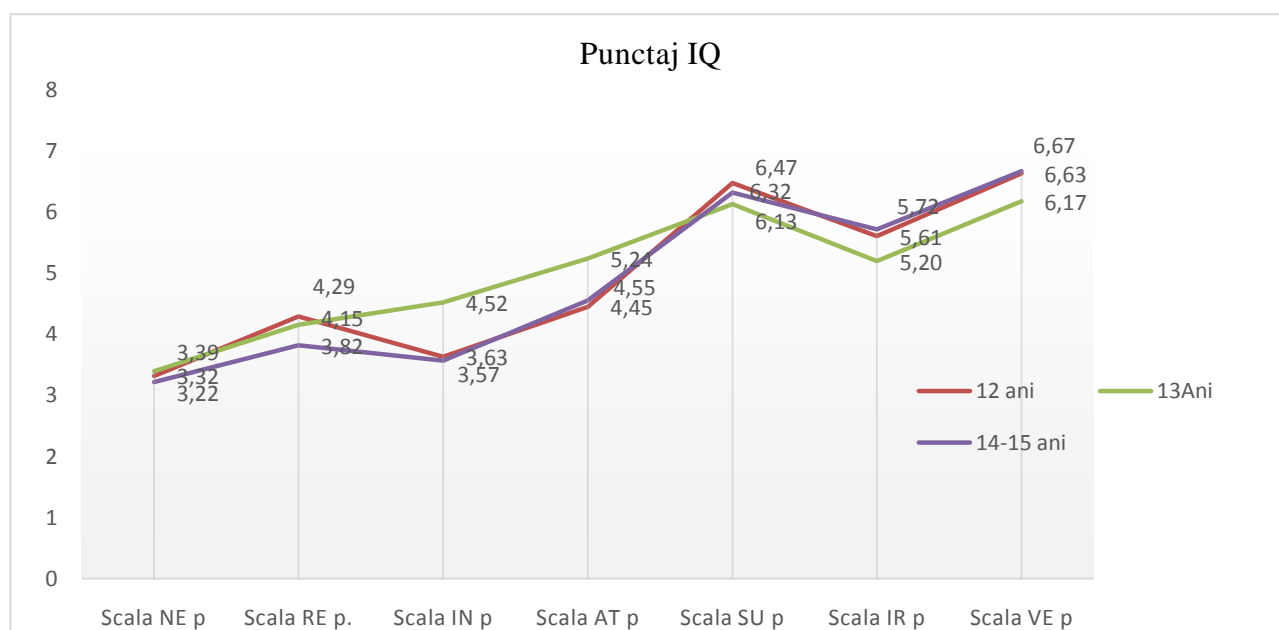


Figura 2. Rezultatele medii, Inventarul de ostilitate A.Buss - A. Durkee, pe scale.

Menționăm că cei mai înalți indici medii la toate cele 3 grupe de vârstă sunt obținuți la scala Suspiciune (SU): 6,47; 6,32; 6,13. Suspiciunea implică proiectarea ostilității asupra altora, ea variază de la neîncredere și prudență față de alții până la convingerea că cei din jur urmăresc să lezeze. La scala Ostilitate verbală (VE): 6,63; 6,17; 6,66 rezultatele la nivel de grup nu diferă semnificativ față de scala Suspiciune. Manifestarea



ostilității pe cale verbală, a trăirilor negative față de ceilalți confirmă presupunerea că preadolescenții preferă să-și exteriorizeze emoțiile negative strigând, amenințând, înjurând.

La scalele Atentat (AT): 4,44; 5,23; 4,55 și Iritabilitate (IR): 5,60; 5,19; 5,71 indicii sunt la nivel mediu și sugerează faptul că preadolescenții implică uneori violența fizică reală, folosind-o împotriva altora.

Scoruri scăzute au fost constatate la scala Negativism (NE): 3,31; 3,39; 3,21. La preadolescenții care au obținut scor mai mare la negativism predomină comportamentul opozant față de autoritate, manifestarea refuzului de a coopera, a lipsei de respect și de responsabilitate socială.

Punctajul care diferă la două grupe de vârstă: 12 și 13 ani cu grupa a treia de 14-15 ani este la scala Resentiment (RE). Resentimentul implică gelozia față de alții, adesea la nivel de ură, prezentă la nivel mediu pentru vârsta de 12 și 13 ani: 4,29 și 4,15 și la nivel scăzut la vârsta de 14-15 ani: 3,82.

Punctajul obținut diferă la scala Ostilitate indirectă (IN) la primele două grupe de vârstă (12 și 14-15 ani): 3.63 și 3.56 și al treia grup de vârstă (13 ani): 4.52. IN implică la preadolescenți un comportament subversiv care direcționează ostilitatea îndreptată către ceilalți într-un mod ocolit sau indirect.

În continuare ne-am propus să investigăm dinamica și specificul ostilității pe subgrupe de vârstă pentru preadolescenții de 12 ani, 13 ani și cei de 14-15 ani.

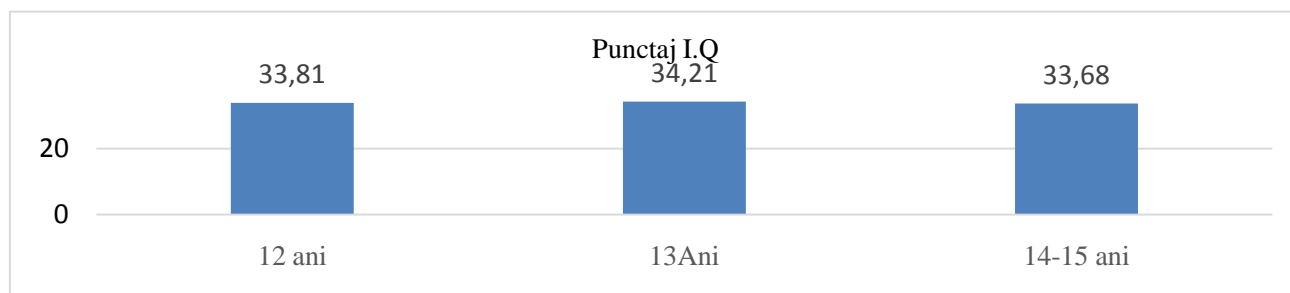


Figura 3. Nivelul general de ostilitate pe grupe, Inventarul de ostilitate A.Buss- A. Durkee.

Frecvența cea mai mare pentru nivelul înalt de ostilitate este constatată la preadolescenții de 13 ani(34,21%), urmează grupul preadolescentului mic de 12 ani(33,81%) și cei de 14-15 ani(33,68%).

Diferențele procentuale evidențiază la preadolescenții de 12-13 ani manifestări ale unui comportament ostil accentuat, fapt care poate fi explicat prin declanșarea și desfășurarea crizei de la 13 ani, atunci când preadolescenții sunt mai obraznici, mai neascultători, brutali, impulsivi și au o capacitate scăzută de autocontrol. Totodată preadolescenții sunt caracterizați și de comportamentele demonstrative, tendințele de acțiune contrar dorințelor și indicațiilor adulților.

Analiza statistică efectuată prin metoda Kruskal-Wallis, pentru compararea a trei sau mai multe grupuri, indică faptul că există diferență semnificativă în funcție de variabila vârstă la criteriul Ostilitate indirectă (IN) între grupul 2 și 1 și 3 ($p=0.042$).

O altă scala unde am constatat diferențe la cele trei grupe este Atentat AT ($p=0.045$); Observăm diferențe la nivelul mediu ridicat al subiecților din grupul 2 (perioada crizei).



La celelalte scale nu au fost constatate diferențe semnificative statistic între cele trei grupe de vârstă: Nivelul agresivității AQ ($p=0.667$), Nivelul anxietății IQ ($p=0.785$), Scala Negativism NE ($p=0.621$), Scala Resentiment RE ($p=0.247$), Scala Suspiciune SU ($p=0.391$), Scala IR ($p=0.536$), Scala VE ($p=0.498$).

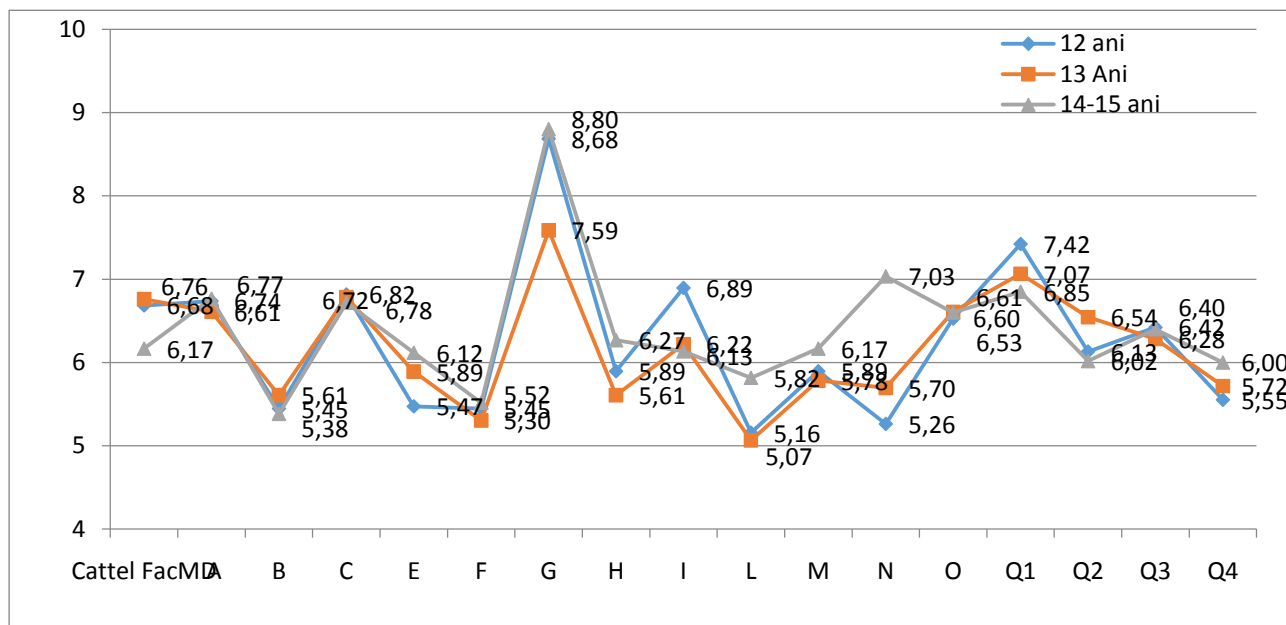


Figura 4. Rezultatele medii, Chestionarul 16 PF Cattell (Forma C), pe scale.

Analizând figura 4 observăm că particularitățile de personalitate (chestionarul 16 PF Cattell) diferă în funcție de variabila vârstă. Notele ridicate la factorul G (8,68 – 12 ani, 7,58 – 13 ani, 8,8 – 14-15 ani) indică o persoană cu un supraeu puternic, conștiincioasă, perseverentă, responsabilă, ordonată, consecventă, atentă la oamenii și lucrurile din jur, respectuoasă, cu bună capacitate de concentrare, care reflectă înainte de a vorbi, care preferă compania celor eficienți, arată onestitate, seriozitate și atenție la regulile de conviețuire.

Următorul factor cu punctaj ridicat la toate vârstele este Q1 (7,42 – 12 ani, 7,06 – 13 ani, 6,85 – 14-15 ani) care exprimă radicalismul și se caracterizează prin: spirit inovator, sesizarea și critica a tot ceea ce este vechi și perimat, libertatea în gândire și acțiune, scepticism și curiozitate față de ideile vechi, capacitatea de a suporta bine inconveniențele și schimbarea, interes pentru probleme intelectuale.

Am constatat nivel înalt la factorul A și C pentru toți preadolescenții, fără diferență între ele: A=6,73, 6,60, 6,76 și C=6,81, 6,78, 6,71. Acest fapt indică la: deschidere, căldură, afectuositate, caracter plăcut, agreabil, arată un caracter stabil emoțional, maturitate, calmitate, blândețe, încredere, adaptabilitate etc.

Factorul pentru care am constatat diferențe semnificative statistic în funcție de variabila vârstă este N. Scoruri joase au fost obținute la vârsta de 12 ani și 13 ani (5,26, 5,69) ceea ce indică un preadolescent direct în comportament, naiv, sentimental, natural, uneori stângaci și neîndemânic. Scorurile înalte la vârsta de 14-15 ani indică un preadolescent perspicace, lucid în opinii, cu un mod de a fi rafinat și subtil, rece, indiferent față de ceilalți, dificil de satisfăcut.

În continuare, prezentăm parțial rezultatele obținute la chestionarul de violență.



Tabelul nr. 1. Frecvența răspunsurilor la întrebarea „În ce măsură și cât de des după părerea dvs. au loc următoarele caracteristici în interacțiunea dintre profesor-elev în instituția dvs.?”

criteriile	Foarte rar 1	Rar 2	Uneori 3	Des 4	Foarte des 5	Niciodată 6
A. Amenințări în adresa elevilor	34 (24%)	29 (20%)	21 (15%)	7 (5%)	10 (7%)	43 (30%)
C. Izolarea elevilor	19 (13%)	36 (25%)	21 (15%)	10 (7%)	9 (6%)	49 (34%)
D. cerințe exagerate	19 (13%)	33 (23%)	27 (19%)	22 (15%)	12 (8%)	31 (22%)
E. Insulte	23 (16%)	29 (20%)	22 (15%)	12 (8%)	4 (3%)	54 (38%)
F. Critică neîntemeiată sau nefondată	23 (16%)	24(17%)	26 (18%)	11 (8%)	11 (8%)	49 (34%)
G. Caracteristica negativă a elevilor	21 (15%)	36 (25%)	33 (23%)	20 (14%)	6 (4%)	28 (19%)
H. Atitudine demonstrativ negativă asupra elevilor	29 (20%)	24 (17%)	28 (19%)	9 (6%)	4 (3%)	50 (35%)
I. Aplicarea forței fizice în calitate de argument	21 (15%)	17 (12%)	23 (16%)	9 (6%)	8 (6%)	66 (46%)

În unele cazuri preadolescenții au afirmat că, cel mai des se întâlnesc cu trei tipuri de comportament violent – cerințe exagerate (15%), insulte (8 %) și caracteristica negativă a elevilor (14%).

Majoritatea preadolescenților susțin că niciodată nu au fost martori la formele de violență A -Amenințări în adresa elevilor - 43 (30%), C - Izolarea elevilor - 49 (34%), D - cerințe exagerate -31 (22%), E - Insulte - 54 (38%), F - Critică neântemeiată sau nefondată - 49 (34%), G - Caracteristica negativă a elevilor - 28 (19%), H - Atitudine demonstrativ negativă asupra elevilor - 50 (35%), I - Aplicarea forței fizice în calitate de argument - 66 (46%).

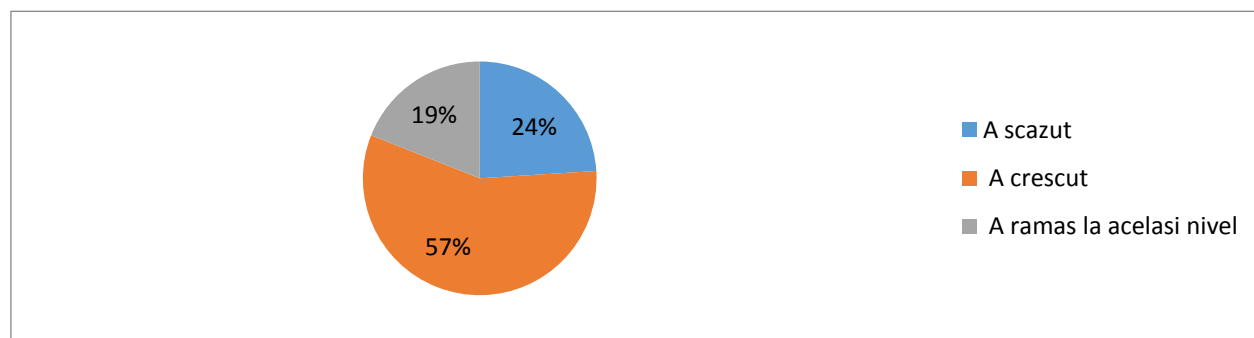


Figura 5. Frecvența răspunsurilor la întrebarea „Considerați că agresivitatea la copiii contemporani:”



Majoritatea preadolescenților sunt de părere că agresivitatea la copiii contemporani a crescut (57%), iar 19 % dintre ei consideră că aceasta a rămas la același nivel; 24 % dintre ei susțin, însă, că acest fenomen a scăzut. Frecvența cea mai mare o au răspunsurile în care se menționează creșterea nivelului de agresivitate.

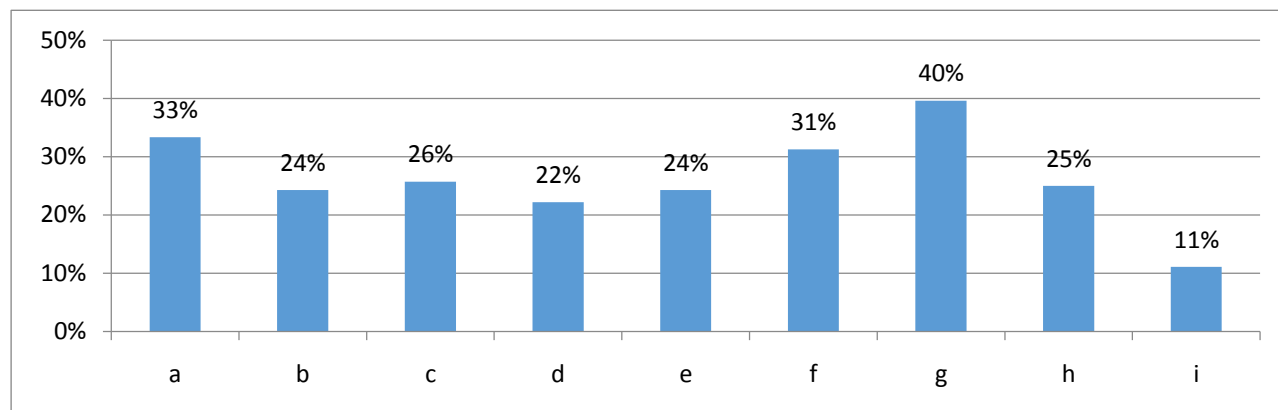


Figura 6. Frecvența răspunsurilor la întrebarea „Care forme de reacții ale cadrelor didactice predomină în conflictele cu elevii?” (Alegeri multiple)

Cele mai frecvente răspunsuri și cu un scor înalt (g - 40 %, a - 33%, și f - 31%) au fost următoarele reacții care predomină în conflictul cu elevii din partea cadrelor didactice:

- g) adresări către autoritatea părinților – 40%
- a) evitarea conflictului – 33%
- f) încercări de a găsi un compromis – 31%
- c) confruntarea (impactul emoțional - strigăte, amenințări) – 26%
- h) căutări de colaborare cu copilul – 25%
- b) confruntarea (aplicare fizică) – 24%
- e) indiferență – 24%
- d) izolarea elevului – 22%
- i) altele – 11%

Pentru a verifica ipoteza 2 - unde presupunem existența trăsăturilor specifice de personalitate la subiecții supuși violenței în comparație cu cei care nu sunt supuși violenței - am împărțit toți subiecții în două grupe: grupul 1 – supuși violenței și grupul 2 – subiecți care nu sunt supuși violenței. Grupul 1 (108 subiecți) constă din preadolescenți care au indici mari la următoarele scale: 1.Nivel de agresivitate (AQ); 2.Nivel de ostilitate (IQ); 3.Negativism (NE); 4. Ostilitate indirectă (IN); 5. Atentat (AT); 6. Iritabilitate (IR); 7.Ostilitate verbală (VE).

Ceilalți subiecți au format grupul 2(36 de preadolescenți) care au nivel mediu sau scăzut la scalele enumerate.



Analiza comparativă a rezultatelor ne permite să menționăm că la preadolescenții care au constituit lotul 1 de subiecți, cel mai frecvent se manifestă suspiciunea, resentimentul, negativismul și atentatul.

În continuare, vom efectua analiza statistică comparativă pentru a afla trăsăturile specifice de personalitate a fiecărui grup.

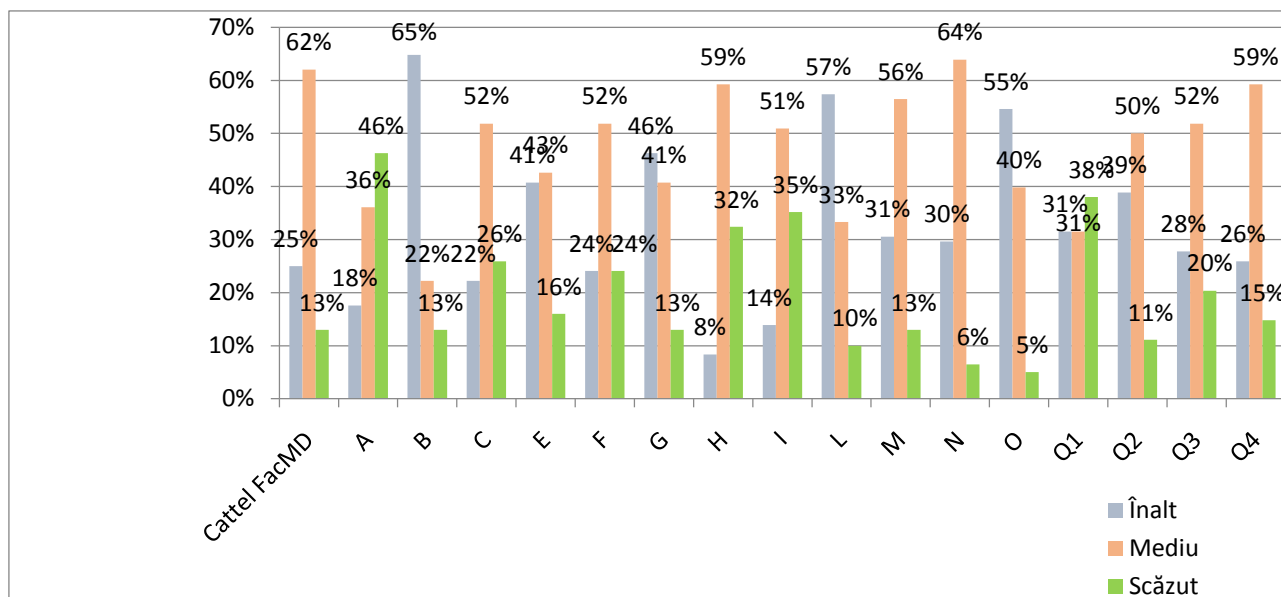


Figura 8. Trăsăturile de personalitate după chestionarul 16 PF Cattell, grupul 1 (supuși violenței).

Analizând figura dată putem menționa că cel mai frecvent întâlnit factor de personalitate cu nivel ridicat la grupul de preadolescenți supuși violenței este factorul B (65%) - nivel intelectual ridicat exprimat de o gândire abstractă dezvoltată (capacitatea de a opera cu noțiuni din ce în ce mai abstracte, de a opera cu simboluri, de a sesiza rapid aspectele esențiale dintre lucruri și fenomene, de a găsi soluții etc.); următorul factor cu nivel înalt este L (57%), subiecții arată suspiciune (bănuiala), rigiditate, interesul față de problemele personale (egoism, egocentrism), dezinteres față de alții, neputință de a lucra în echipă (nu este suportat de către coechipieri datorită atitudinilor acestuia); un alt factor cu nivel ridicat este O (55%). Nota ridicată arată neliniște, agitație, deprimare și tendința de culpabilitate. Asemenea persoane dispun de presentimente și „gânduri negre”. În situații dificile prezintă neliniște infantilă; se simt persecutate și eliminate din grup, incapabile să se integreze; încă un factor a cărui procentaj este la nivel înalt este G (46%). Notele ridicate arată onestitate, integritate morală, perseverență, seriozitate și atenție la regulile de conviețuire. Cei ce fac parte din această categorie sunt exigenți, cu un simț al datoriei și responsabilității ridicat, sunt conștiincioși, moralizatori, preferând tovărășia preadolescenților mai serioși și harnici decât a celor amuzanți.

Rezultatele primite pentru grupul 2 – preadolescenți ne supuși violenței sunt prezentate în continuare.

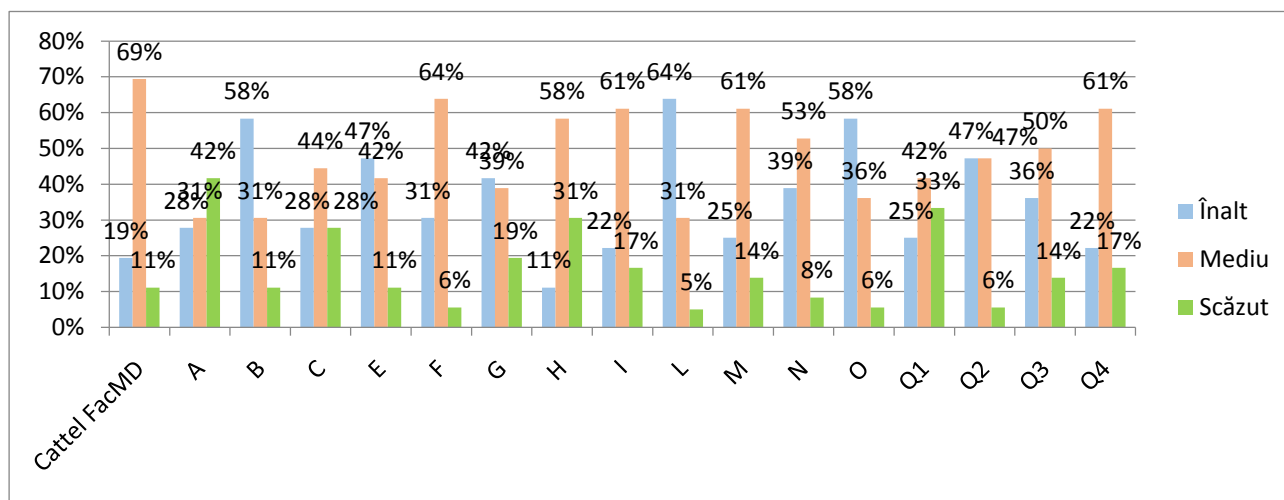


Figura 9. Trăsăturile de personalitate, grupul 2 (nesupuși violenței).

La grupul 2, la fel pe primele trei poziții constatăm un procentaj înalt la factorii B (58%), L (64%), O (58%). Aceste trăsături sunt specifice pentru vârsta preadolescentă indiferent de variabila studiată. Însă la acest grup de subiecți am evidențiat și alte trăsături specifice de personalitate: E (47%) - nota ridicată indică un comportament expansiv, impulsiv, entuziast, vesel, direct, plin de viață, guraliv, expresiv, legat de grup, spontan în reacții. Alt factor este Q2 (47%) care definește o persoană rațională, capabilă să decidă singură. Asemenea persoane fac opinie separată, fără a arăta dominanța față de alții, nu pentru că nu i-ar simpatiza ci pentru că nu au nevoie de susținerea lor.

Analiza statistică efectuată prin intermediul testului neparametric U Mann-Whitney indică că există diferențe statistic semnificative la următorii factori de personalitate: A ($p=0.042$); G ($p=0.048$); I ($p=0.046$); Q2 ($p=0.050$).

În concluzie, ipoteza a doua, în care presupuneam existența trăsăturilor specifice de personalitate la subiecții supuși violenței a fost confirmată.

Datele obținute, concluziile formulate ne au determinat să organizăm experimentul formativ care s-a axat pe dezvoltarea personalității preadolescentului. În el au participat 24 de elevi, selectați în baza rezultatelor obținute în experimentul constatativ (nivel ridicat de agresivitate). Grupurile, constituite respectând principiul omogenității, au fost formate astfel: 12 elevi în grupul experimental și 12 elevi în grupul de control. Confirmarea omogenității grupurilor a fost demonstrată comparând rezultatele obținute de elevii din grupul experimental și cel de control prin intermediul administrării testului neparametric U Mann Whitney, la care nu s-au constatat diferențe statistic semnificative.

Programul a inclus 12 ședințe de training, realizate de două ori pe săptămână. Timpul alocat fiecărei ședințe a fost cuprins între 60 – 90 de min.

Scopul acestei etape a cercetării a fost: elaborarea și implementarea unui program de intervenții psihologice în vederea diminuării agresivității.



Ipoteza pentru această parte a cercetării: în condiții experimentale special organizate prin implementarea programului formativ se poate dezvolta personalitatea și reduce violența și comportamentele agresive la preadolescenți.

În experimentul de control realizat după programul de intervenții au participat 24 de subiecți: 12 persoane - grupul experimental și 12 - grupul de control.

În experimentul de control au fost realizate trei studii statistice:

1. comparația rezultatelor pentru grupul experimental în pre- și post test;
2. comparația rezultatelor pentru grupul de control în pre- și post test. Aceste comparații sunt realizate prin intermediul testului Wilcoxon;
3. comparația rezultatelor în experimentul de control a grupului experimental și a grupului de control realizată prin intermediul testului U Mann-Whitney.

La început vom prezenta rezultatele, analiza cantitativă, prelucrarea statistică a datelor pentru grupul experimental în pre- și post test.

Prelucrarea statistică a fost realizată prin intermediul testului neparametric Wilcoxon W-test pentru compararea grupurilor dependente.

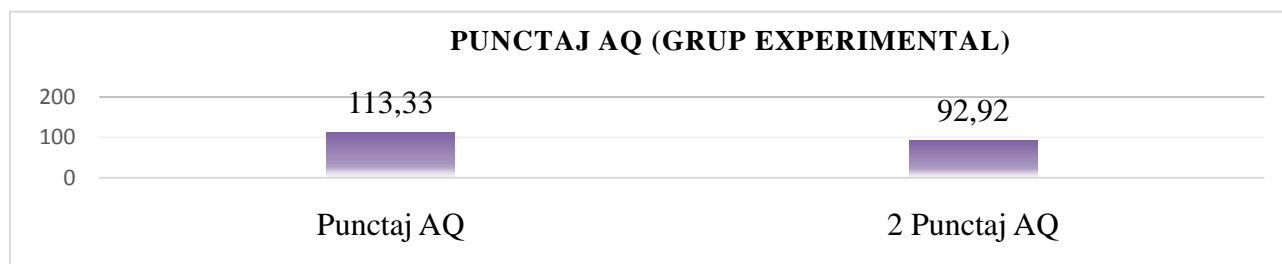


Figura 10. Rezultatele grupului experimental, în pre – și post test, testul de agresivitate Buss & Perry.

Analiza statistică a demonstrat că există diferențe statistice semnificative între indicii medii a grupului experimental obținuți în experimentul de constatare și experimentul de control pentru criteriul Agresivitate, $p=0,003$. Nivelul agresivității a scăzut drept urmare a realizării experimentului formativ de la 113,33 la 92,92 unități medii, ceea ce este argument în favoarea presupunerii noastre că este posibil în condiții special organizate de influențat și diminuat nivelul de violență și agresivitate la vârsta preadolescentă.

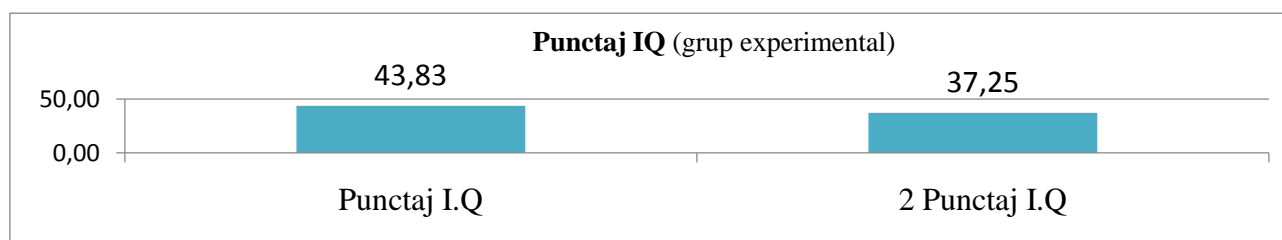


Figura 11. Rezultatele grupului experimental în pre- și post test, indicele general de ostilitate, Inventarul de ostilitate A.Buss - A. Durkee



Analiza statistică a demonstrat că există diferențe statistice semnificative între indicii medii a grupului experimental în experimentul de constatare și experimentul de control pentru criteriul Ostilitate, $p=0,01$. Nivelul ostilității a scăzut în urma efectuării experimentului formativ de la 43,83 la 37,25 unități medii. Din nou putem afirma că presupunerea noastră (ipoteza) că este posibil să reducem din gradul de ostilitate a subiecților se confirmă.

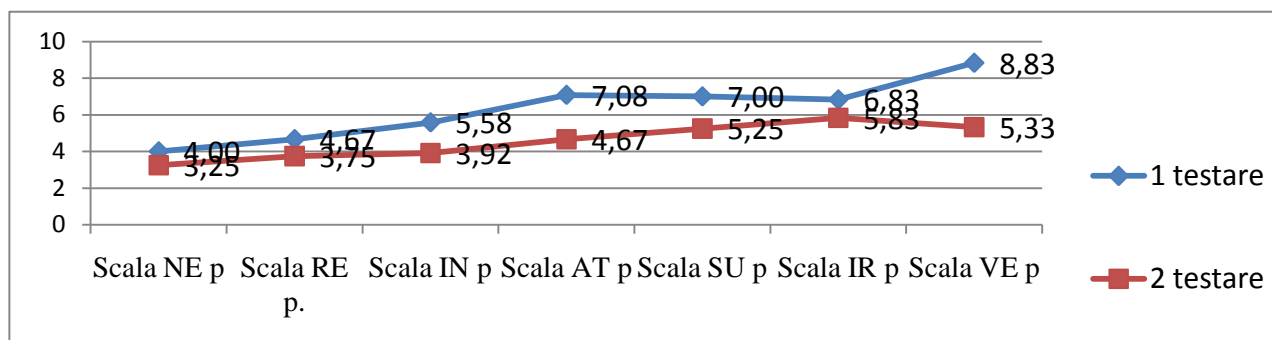


Figura 12. Rezultatele grupului experimental, Inventarul de ostilitate A.Buss- A. Durkee în pre- și post test.

Analizând figura dată observăm dinamica scăderii rezultatelor la factorii ce provoacă comportamentul violent la preadolescenți. La scala negativism în experimentul de constatare media este 4,00 iar în experimentul de control 3,25; scala resentiment în experimentul de constatare 4,67 iar în experimentul de control 3,75; scala ostilitate indirectă în experimentul de constatare 5,58 iar în experimentul de control 3,92; scala atentat în experimentul de constatare 7,08 iar în experimentul de control 4,67; scala suspiciune în experimentul de constatare 7,00 iar în experimentul de control 5,25; scala iritabilitate în experimentul de constatare 6,83 iar în experimentul de control 5,83; scala ostilitate verbală în experimentul de constatare 8,83 iar în experimentul de control 5,33. Deci, constatăm descreșterea rezultatelor cantitative obținute de subiecții din grupul experimental în experimentul de control în comparație cu rezultatele obținute în experimentul de constatare la toate scalele chestionarului dat.

Diferențe statistice semnificative au fost obținute la cinci scale din totalul de șapte: „IN” Ostilitatea indirectă ($p=0,041$), „AT” Atentat ($p=0,005$), „SU” Suspiciune ($p=0,045$), „IR” Iritabilitate ($p=0,034$) și „VE” Ostilitate verbală ($p=0,011$). La două scale nu au fost obținute diferențe statistice semnificative: scala „NE” Negativism ($p=0,064$) și scala „RE” Resentiment ($p=0,068$). La aceste scale constatăm schimbări în rezultatele cantitative. În experimentul de control rezultatele sunt mai mici, însă nu am obținut diferențe statistice semnificative. Analiza efectuată ne permite să concluzionăm că experimentul formativ elaborat și realizat a avut impact pozitiv asupra dezvoltării trăsăturilor de personalitate la subiecții din grupul experimental și la diminuarea violenței acestora.

Comparația a doua realizată de noi este cea dintre rezultatele obținute de subiecții din grupul de control în pre- și post test. Prelucrarea statistică a fost realizată prin intermediul testului neparametric Wilcoxon W-test pentru compararea grupurilor dependente.

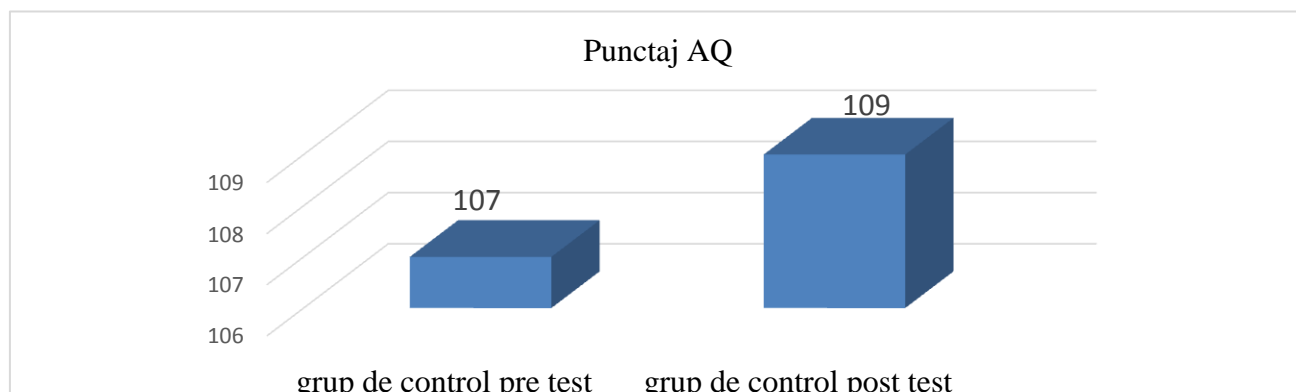


Figura 13. Rezultatele în experimentul de control, grup de control în pre- și post tes, Testul de agresivitate Buss & Perry

Analiza statistică realizată prin intermediul testului Wilcoxon a demonstrat că nu există diferențe statistic semnificative între indicii medii a grupului de control obținuti în experimentul de constatare și experimentul de control pentru criteriul Agresivitate, $p=0,065$. Nivelul de agresivitate s-a păstrat la același nivel înalt: în pre – test 107 și post test 109 unități medii la subiecții din grupul de control.

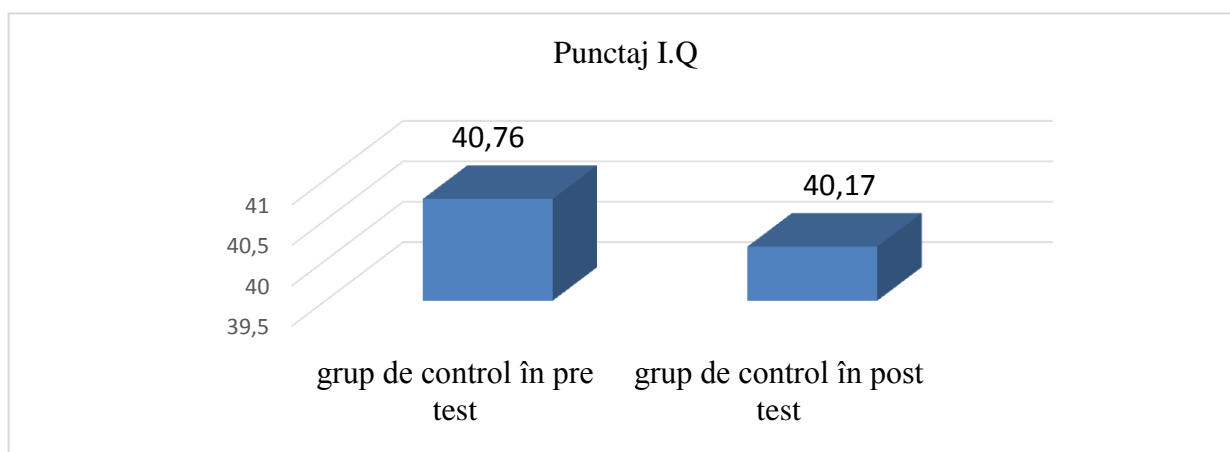


Figura 14. Rezultatele la Inventarul de ostilitate A.Buss- A. Durkee, experimentul de control, indicele general de ostilitate la grupul de control în pre – și post test

Analiza statistică (testul Wilcoxon) a demonstrat că nu există diferențe statistic semnificative între indicii medii a grupului de control obținuti în experimentul de control, $p=0,072$. Nivelul de ostilitate ca indice general la acest chestionar s-a păstrat la același nivel înalt: în pre – test 40,76 și post test 40,17 unități medii la subiecții din grupul de control. La subiecții din grupul experimental, așa cum a fost arătat mai sus, astfel de schimbări au intervenit. Rezultatul la gradul de ostilitate generală fiind mai mic în experimentul de control pentru acești subiecți. Se confirmă presupunerea noastră (ipoteza) că este posibil să reducem din gradul de ostilitate a subiecților se confirmă.

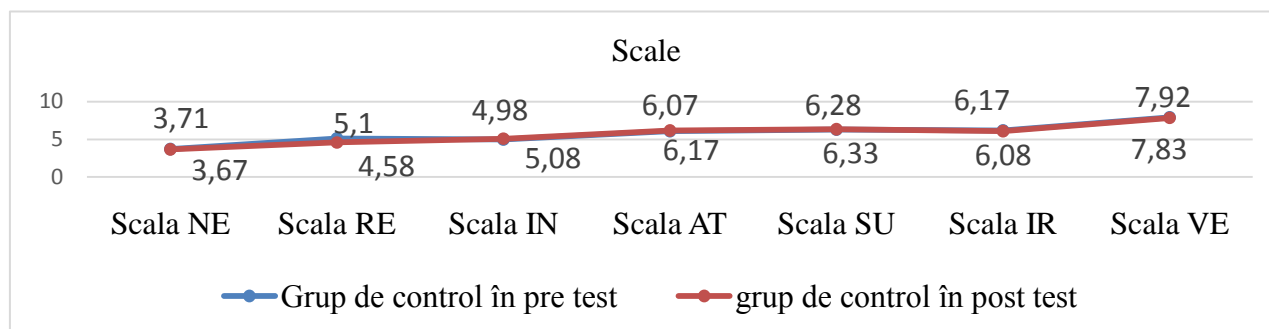


Figura 15. Rezultatele în experimentul de control, Inventarul de ostilitate A.Buss- A. Durkee, grup de control în pre- și post test

Rezultatele nu s-au schimbat semnificativ la preadolescenții din grupul de control în perioada cât a durat programul formativ cu subiecții din grupul experimental. La scala negativism în experimentul de constatare media este 3,71 iar în experimentul de control 3,67; scala resentiment în experimentul de constatare 5,1 iar în experimentul de control 4,58; scala ostilitate indirectă în experimentul de constatare 4,98 iar în experimentul de control 5,08; scala atentat în experimentul de constatare 6,07 iar în experimentul de control 6,17; scala suspiciune în experimentul de constatare 6,28 iar în experimentul de control 6,33; scala iritabilitate în experimentul de constatare 6,17 iar în experimentul de control 6,08; scala ostilitate verbală în experimentul de constatare 7,92 iar în experimentul de control 7,83.

Diferențe statistice semnificative nu au fost obținute nici la o scală pe interiorul acestui chestionar.

Analiza efectuată ne permite să concluzionăm că experimentul formativ elaborat și realizat a avut impact pozitiv asupra dezvoltării trăsăturilor de personalitate a subiecților din grupul experimental și la diminuarea violenței acestora.

Ultima comparație realizată în experimentul de control ține de rezultatele obținute de subiecții din grupul experimental și cei din grupul de control în experimentul de control.

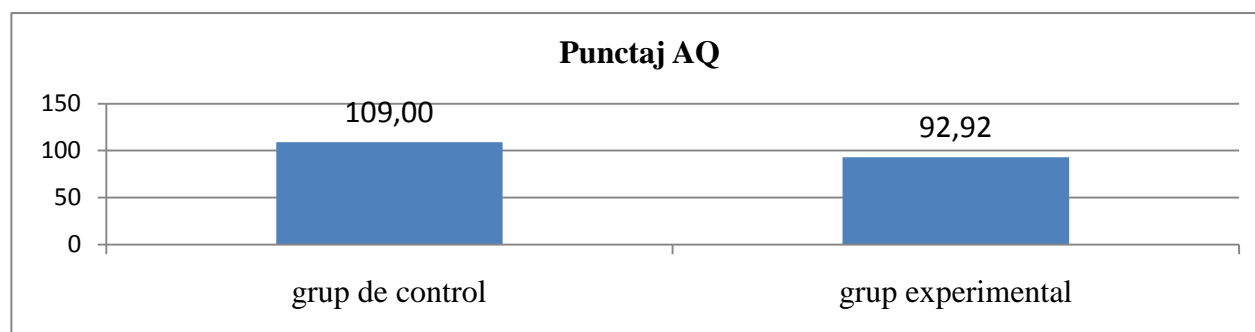


Figura 16. Rezultatele în experimentul de control, Testul de agresivitate Buss & Perry, grup experimental și grup de control

Analiza statistică efectuată prin intermediul testului neparametric pentru eșantioane independente U Mann — Whitney a demonstrat că există diferențe statistice semnificative între indicii medii a grupului experimental și a grupului de control obținuți în experimentul de control pentru criteriul Agresivitate,



$p=0,022$. Nivelul agresivității la grupul de control este 109 unități medii, iar la grupul experimental a scăzut și este 92,92 unități medii. Astfel, prin realizarea experimentului formativ am reușit să diminuăm din comportamentele agresive și violente ale subiecților din grupul experimental.

Comparația următoare ține de indicele general de ostilitate măsurat prin intermediul inventarului de ostilitate A. Buss - A. Durkee. Grupul de control a obținut un scor mediu de 40,17 iar subiecții din grupul experimental au obținut 37,25 unități medii la indicele general de ostilitate. Constatăm o descreștere a scorului mediu pentru subiecții din grupul experimental la indicele general de ostilitate. Prelucrarea statistică a fost realizată prin intermediul testului neparametric pentru eșantioane independente U Mann – Whitney. Comparația statistică a scos în evidență diferențe statistice semnificative la pragul de semnificație $p=0,042$. Putem afirma că prin intermediul programului nostru formativ am reușit să diminuăm din nivelul general de ostilitate la subiecții din grupul experimental în comparație cu preadolescenții din grupul de control.

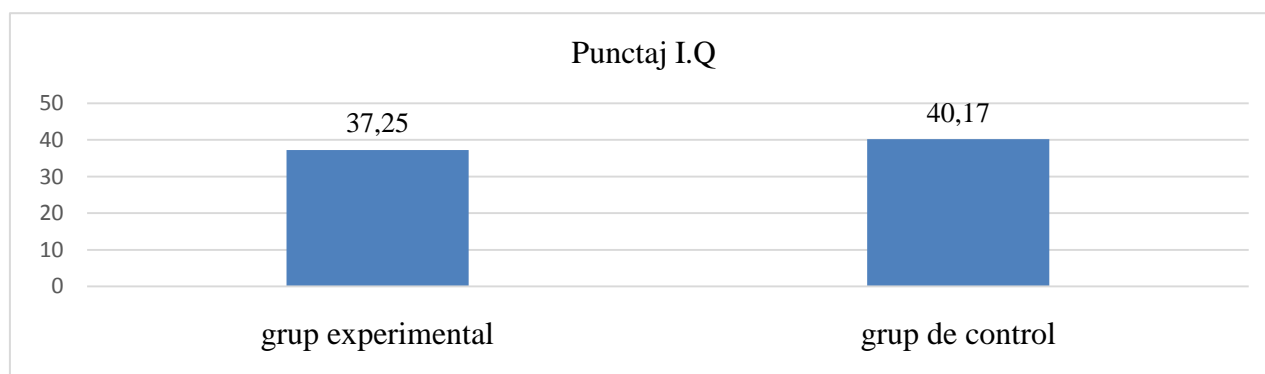


Figura 17. Rezultatele la Inventarul de ostilitate A.Buss- A. Durkee, experimentul de control, indicele general de ostilitate la grupul experimental și grupul de control.

Comparația următoare ține de scorurile obținute de subiecții din grupul experimental și cei din grupul de control în experimentul de control la scalele inventarului de ostilitate A. Buss – A. Durkee.

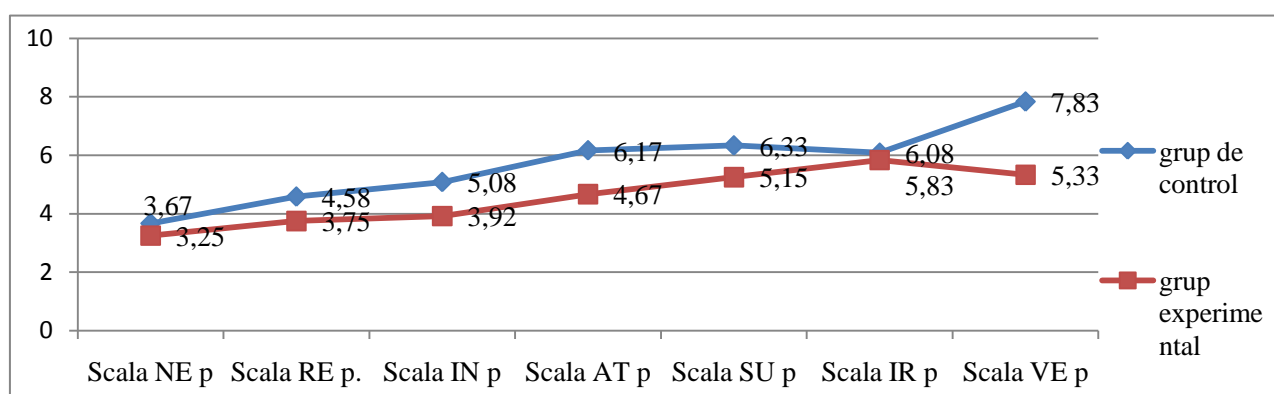


Figura 18. Rezultatele în experimentul de control, Inventarul de ostilitate A.Buss- A. Durkee, grup experimental/grup de control



Analizând figura dată observăm dinamica scăderii rezultatelor pentru subiecții din grupul experimental în comparație cu preadolescenții din grupul de control în experimentul de control la factorii ce provoacă comportamentul violent la preadolescenți. La cinci scale din totalul de șapte am obținut diferențe statistice semnificative.

La scala Negativism pentru grupul experimental media este 3,25 iar la grupul de control 3,67; scala resentiment la grupul experimental 3,75 iar la grupul de control 4,58; scala ostilitate indirectă la grupul experimental 3,92 iar la grupul de control 5,08; scala atentat la grupul experimental 4,67 iar la grupul de control 6,17; scala suspiciune la grupul experimental 5,15 iar la grupul de control 6,33; scalairitabilitate la grupul experimental 5,83 iar la grupul de control 6,08; scala ostilitate verbală la grupul experimental 5,33 iar la grupul de control 7,83. Deci, constatăm descreșterea rezultatelor cantitative obținute de subiecții din grupul experimental în experimentul de control în comparație cu rezultatele obținute de subiecții din grupul de control la toate scalele chestionarului dat.

Diferențe statistice semnificative au fost obținute la cinci scale din totalul de șapte: „RE” resentiment ($p=0,043$); „IN” Ostilitatea indirectă ($p=0,05$), „AT” Atentat ($p=0,033$), „SU” Suspiciune ($p=0,039$), și „VE” Ostilitate verbală ($p=0,003$).

La două scale nu au fost obținute diferențe statistice semnificative: scala „NE” Negativism ($p=0,125$) și scala „IR” iritabilitate ($p=0,077$). La aceste scale constatăm schimbări în rezultatele cantitative, însă fără diferențe statistice semnificative.

Analiza rezultatelor obținute în experimentul de control de subiecții din grupul experimental și preadolescenții din grupul de control ne permite să concluzionăm din nou că intervențiile noastre psihologice realizate au avut un impact favorabil asupra dezvoltării trăsăturilor de personalitate la subiecții din grupul experimental. Nivelul scăzut al rezultatelor la subiecții din grupul experimental în comparație cu preadolescenții din grupul de control indică succesul programului nostru formativ.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBU, E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți, Editura Aramis, 2002
2. GRIGORE, A.N. Violența în context educațional. Forme actuale. Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2016
3. LORENZ, K. Așa-zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii. Editura Humanitas, București, 1998
4. LOSÎL, E., RACU, I. Organizarea activității psihologului școlar cu preadolescenții. Chișinău, 2016
5. PĂUNESCU, C. Agresivitatea și condiția umană. Editura Tehnică, București, 1994
6. RACU, IG. Problema violenței în psihologie. În: Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială, 2011, Nr 4 (25).
7. RACU, IG. Violența școlară-studiu comparativ. În: Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială, 2013, Nr. 2 (31).



8. RACU, IG. Modalități de diminuare a violenței școlare la preadolescenți. În: Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială, 2016, Nr.3.
9. RACU, IG. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău, 2017
10. ȘOITU, L., HAVÎRNEANU, C. Agresivitatea în școală. Editura Institutului European, Iași, 2001



**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ПРОЯВЛЕНИЯ
НЕВРОЗОВ У ПОДРОСТКОВ**
**CARACTERISTICILE BUNĂSTĂRII PSIHOLOGICE ŞI MANIFESTĂRILE NEVROZEI
LA PREADOLESCENŢI**
**THE CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND
MANIFESTATION OF NEUROSES IN PREADOLESCENCE**

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

CZU : 159.922.8 :616.891

Резюме

Статья посвящена изучению особенностей психологического благополучия и проявления неврозов у подростков. Полученные результаты свидетельствуют о том, что среди подростков доминирует средний и низкий уровни психологического благополучия. Исследованы характеристики психологического благополучия и уровни неврозов у подростков в зависимости от состава семьи. Выявлено, что подростки из неполных семей, как и их сверстники из полных семей одинаково подвержены психическому неблагополучию и склонны к проявлению неврозов.

Ключевые слова: психологическое благополучие, невроз, подросток, семья, состав семьи.

Rezumat

Articolul descrie studiul caracteristicilor bunăstării psihologice și manifestării nevrozelor la preadolescenți. Rezultatele obținute ne arată că nivelul scăzut și nivelul mediu al bunăstării psihologice prevalează la preadolescenți. Am investigat caracteristicile bunăstării psihologice și a prezența nevrozei la preadolescenți în dependență de componența familiei. Atât preadolescenții din familii incomplete cât și cei din familii complete sunt predispuși să trăiască stări neavorabile și nevroze.

Cuvinte cheie: bunăstare psihologică, nevroză, preadolescență, familie, tipul de familie.

Abstract

The article presents the characteristics of psychological well-being and the manifestation of neurosis in preadolescence. The results show that most of preadolescents have a low and medium level of well-being. The characteristic of psychological well-being and the levels of neurosis at preadolescents from different types of family are investigated. Preadolescents from incomplete families and preadolescents from complete families are equally sensible for mental ill-being and for neuroses development.

Key words: psychological well-being, neurosis, preadolescent, family, family composition

Гармоничное и позитивное функционирование личности и её психологическое благополучие является одной из фундаментальных проблем в современной психологии развития. Быстротечность жизни и нестабильность мира влечёт за собой изменения и в личностном становлении подростка, так как он должен научиться адаптироваться к новым требованиям социума. Отметим, что на сегодняшний день тема изучения и достижения психического благополучия приобретает актуальность, ведутся активные исследования в области связи и влияния психического благополучия с различными аспектами личности, например ее невротическими проявлениями.



Теоретическую базу для понимания феномена психического благополучия заложили исследования Н.Бредберна, который и ввёл само понятие «психологического благополучия». Автор сравнивает его с субъективным ощущением счастья и общей удовлетворённостью жизнью[1]. Значительный вклад в направлении исследования психического благополучия личности внесли такие ученые как К.Рифф, Э.Динер, А.Ватерман, Э.Деси и другие[12]. В трудах российских авторов П.П.Фесенко, Т.Д.Шевеленковой были выявлены подходы к анализу факторов, которые необходимы для достижения психического благополучия. Эти авторы понимают под психическим благополучием сугубо субъективное явление, которое представлено целостным переживанием счастья, удовлетворённостью собой и своей жизнью[10; 12; 13].

Разные факторы приносят изменения в личность. Если человек не способен гармонично проработать эти разноплановые влияния, то они могут стать причиной возникновения различных нарушений: неврозов и неврозоподобных состояний. Исходя из этого, отметим, что исследование развития и механизмов неврозов является довольно актуальным вопросом и особенно для подростков[11].

Основные достижения в области изучения неврозов принадлежат И.П.Павлову, который изучил психофизические механизмы неврозов[11]. Другие исследователи такие, как В.Н.Мясищев, Б.Д.Карвасарский внесли большой вклад в изучение механизмов неврозов у взрослых[3; 6]. Исследования неврозов у детей посвятили научные работы А.И.Захаров, А.Е.Личко[2].

Факторы психического неблагополучия и невротические расстройства могут проявляться в любом возрасте. Подростковый возраст, являясь самым кризисным и хрупким периодом, когда ребенок больше всего подвержен различным негативным влияниям и дезадаптивным проявлением в поведении. В этот период уровень психического благополучия и проявления неврозов могут напрямую зависеть от разных сфер жизни подростка, они могут зависеть от интересов, ценностей, смысложизненных ориентаций и жизненных стратегий[2; 11].

В подростковом возрасте начинается осознание своей идентичности. В сознании подростков происходит постепенная переориентация с внешних оценок на внутренние. Подростки нестабильны в поведении, живо и ярко реагируют на всё происходящее, они чувствительны к окружающему миру, а их реакции и эмоции становятся пылкими и яркими [13].



Семья закладывает основу будущей социально-психологической основы личности ребенка, и является важным источником для эмоционального и психологического развития подростка[7]. Особо подчеркнем, что именно от семейного климата, детско-родительских отношений, типа воспитания зависит, какой будет личность подростка и каким он вырастет. Семья может помочь подростку справиться с кризисными периодами своего возраста, но она же может их усугубить.

Целью нашего пилотажного исследования являлось изучение психологического благополучия и проявлений неврозов у подростков из полных и неполных семей[5].

В качестве экспериментальных методик были использованы Опросник «Индекс общего психологического благополучия (Duruu)»[8]. «Шкала субъективного благополучия», адаптация А.А. Рукавишникова[9] и методика экспресс - диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса[5]. В исследовании приняли участие 90 подростков в возрасте от 13 – 15 лет.

В продолжение представим анализ полученных данных об общем психологическом благополучии подростков. Опросник «Индекс общего психологического благополучия (Duruu)» позволяет оценить через такие его показатели как тревога, депрессия, самоконтроль, общее здоровье и жизненная энергия. Результаты испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты исследования индекса общего психологического благополучия у подростков

№ п/п	Уровень психического благополучия	Количество испытуемых	Процентное соотношение (%)
1	Низкий уровень	64	71,1%
2	Средний уровень	23	25,5%
3	Высокий уровень	3	3,4%

Как видно из Таблицы 1 низкий уровень психологического благополучия выявлен у 71,1% испытуемых (64 чел.). Средний уровень психологического благополучия характерен для 23 подростков (25,5%), а высоким уровнем обладают только трое подростков из общего числа испытуемых – 3,4%.

Низкий и средний уровень психологического благополучия у подавляющего большинства старших подростков свидетельствует о том, что они имеют некий внутренний конфликт и нарушения в значимых для них отношениях [7]. Они испытывают неудовлетворённость своей жизнью, общий уровень психологического неблагополучия



влияет на их эмоции и суждения. Эти подростки испытывают трудности в прохождении возрастного кризиса. Высокий уровень психологического благополучия даёт возможность 3,4% испытуемых без трудностей проходить через кризис подросткового возраста, не реагировать болезненно на различные трудности и обеспечивает адекватную регуляцию поведения. Вместе с тем, эти подростки в своей деятельности соответствуют требованиям социума или окружающей среды.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что среди подростков доминирует средний и низкий уровни психологического благополучия.

Далее проанализируем результаты испытуемых по методике «Шкала субъективного благополучия» в адаптации А.А.Рукавишникова. Измерение с помощью данного опросника оценивает субъективное благополучие подростков по таким шкалам как напряженность и чувствительность. Вместе с тем, тест изучает также признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику: изменения настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, степень удовлетворенности повседневной деятельностью. Результаты испытуемых представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты подростков по шкалам субъективного благополучия

№ п/п	Уровень субъективного благополучия	Количество испытуемых	%
1	Полное субъективное благополучие	7	7,77%
2	Умеренный эмоциональный комфорт	38	42,23%
3	Низкая выраженность субъективного благополучия	41	45,56%
4	Субъективное неблагополучие	4	4,44%
5	Значительно выраженный эмоциональный дискомфорт	0	-

Как видно из Таблицы 2, примерно у половины 41 подростка (45,55%) выявлена низкая выраженность субъективного благополучия. Подростки с таким результатом характеризуются умеренным субъективным благополучием, у них отсутствуют серьёзные проблемы, однако о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя.

Умеренный эмоциональный комфорт преобладает у 42,22% испытуемых (38 чел.). Такой уровень свидетельствует об умеренном эмоциональном комфорте испытуемых, а также они не испытывают серьёзных эмоциональных проблем. Старшие подростки обладают



достаточной уверенностью в себе, активны, умеют контролировать своё поведение и положительно взаимодействуют с окружающими.

Лишь у семи испытуемых (7,77%) было выявлено полное субъективное благополучие. Указанный результат говорит о том, что испытуемые не обладают какими-либо серьезными психологическими проблемами. У этих подростков доминирует позитивная самооценка, оптимизм и общительность. Они уверены в своих способностях и возможностях, умеют адаптироваться к переменам и условиям стресса, не являются тревожными.

Субъективное неблагополучие было выявлено у 4 подростков, они составляют 4,44% от общего числа испытуемых. Указанный уровень субъективного неблагополучия свидетельствует о том, что подростки склонны к болезненному переживанию депрессии и тревог, они пессимистичны, замкнуты и достаточно плохо переносят стрессовые ситуации.

Полученные результаты свидетельствует о том, что 50 % старших подростков имеют низкую выраженность субъективного благополучия или субъективное неблагополучие, 42,23% испытуемых переживают умеренный эмоциональный комфорт, и лишь для 7,77% - характерно полное субъективное благополучие. Результаты диагностики показали, что значительно выраженный эмоциональный дискомфорт не выявлен ни у одного подростка изучаемой выборки.

В продолжение диагностировался уровень невротизации у испытуемых, полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты экспресс - диагностики невроза у подростков

№ п/п	Уровень невротизации	Количество испытуемых	%
1	Низкий уровень невротизации	69	76,66%
2	Высокий уровень невротизации	21	23,34%

Анализ результатов показывает, что большинство испытуемых – 76,66% подростков (69 чел.) обладают низким уровнем невротизации. Указанный уровень свидетельствует о спокойствии, оптимистичности и эмоциональной устойчивости испытуемых. Они легко налаживают контакт и коммуникативны, проявляют инициативу и лёгкость в общении, социально смелы и имеют чувство собственного достоинства.

Высокий уровень невротизации был выявлен у 21 подростка, что составляет 23,34% от общего числа испытуемых. Для четверти современных подростков характерна высокая вероятность невроза. Подростки с такими показателями эмоционально возбудимы, не



проявляют инициативу, фиксируются на личностных недостатках, проявляют замкнутость, трудности в коммуникации, зависимость от других. Они склонны более болезненно и остро переживать такие негативные чувства, как тревожность, напряжённость, беспокойство, раздражительность и растерянность.

Таким образом, анализ полученных данных показал, что для каждого четвертого современного подростка характерен высокий уровень невротизации. Этим школьникам требуется своевременная помощь родителей, педагогов и психологов, с целью гармонизации их психического состояния.

Для изучения влияния семейного климата на психологическое благополучие и проявление невротизации у подростков было выделено две группы испытуемых. Первую группу составили 48 подростков из полных семей, а вторую – 42 подростка из неполных семей, у которых родители разведены.

Далее проанализируем результаты по методикам в соответствии с указанным критерием – состав семьи подростка. Сравнительные результаты исследования индекса общего психологического благополучия подростков из полных и неполных семей представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты исследования индекса общего психологического благополучия у подростков из полных и неполных семей

№ п/п	Уровень психического благополучия	Полные семьи		Неполные семьи	
		Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%
1	Низкий уровень	37	77,08%	27	64,28%
2	Средний уровень	10	20,84%	13	30,95%
3	Высокий уровень	1	2,38%	2	4,76%

Так, большинство подростков из полных семей – 77,08% (37 чел.) обладают низким уровнем психологического благополучия. Средний уровень психологического благополучия наблюдается у 20,84% испытуемых (10 чел.). Только один подросток выборки (2,38%) имеет высокий уровень психологического благополучия. Анализ ситуации психического благополучия у детей из неполных семей показал, что 64,28% подростков (27 чел.) имеют низкий его уровень. У 30,95% подростков (13 чел.) выявлен средний уровень указанного



параметра, а высокий уровень психологического благополучия свойственен только двум подросткам (4,76% испытуемых).

В полученных результатах прослеживается тенденция, что для подростков из неполных семей, характерно в меньшей степени психологическое неблагополучие. И указанные данные уточнялись по результатам тестирования с использованием методики «Шкала субъективного благополучия» в адаптации А.А.Рукавишникова. Они представлены в таблице 5.

Таблица 5. Сравнительный анализ субъективного благополучия у подростков из полных и неполных семей

№ п/п	Уровень субъективного благополучия	Полные семьи		Неполные семьи	
		Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%
1	Полное субъективное благополучие	5	10,42%	2	4,76%
2	Умеренный эмоциональный комфорт	21	43,75%	17	40,46%
3	Низкая выраженность субъективного благополучия	19	39,58%	22	52,38%
4	Субъективное неблагополучие	3	6,25%	1	2,38%
5	Значительно выраженный эмоциональный дискомфорт	0	0%	0	0%

Анализ результатов детей из полных семей показал, что пятеро испытуемых (10,41%) обладают полным субъективным благополучием. Низкая выраженность субъективного благополучия зафиксирована у 19 подростков, они составляют 39,58% от общего числа. Большинство испытуемых – 21 подросток (43,75%) проявляют умеренный эмоциональный комфорт. Трое испытуемых (6,25%) испытывают субъективное неблагополучие. Испытуемых со значительно выраженным эмоциональным дискомфортом не было выявлено. Представим картину распределения испытуемых из неполных семей по шкалам данной методики. Так, субъективное неблагополучие испытывает только один испытуемый (2,38%). Двое подростков (4,76%) испытывают полное субъективное благополучие. Умеренный эмоциональный комфорт прослеживается у 17 подростков или у 40,47% испытуемых выборки. Особо отметим,



что низкая выраженность субъективного благополучия была выявлена у более половины старших подростков – у 22 подростков (52,38%).

Сравнительный анализ результатов из двух групп не выявил существенных различий в субъективном благополучии подростков из полных и неполных семей.

В продолжении был осуществлен сравнительный анализ результатов экспресс - диагностики невроза у подростков из полных и неполных семей. Полученные данные представлены в таблице 6.

Таблица 6. Сравнительные результаты экспресс - диагностики невроза у подростков из полных и неполных семей

№ п/п	Уровень невротизации	Полные семьи		Неполные семьи	
		Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%
1	Низкий уровень невротизации	34	70,84%	35	83,34%
2	Высокий уровень невротизации	14	29,16%	7	16,66%

Из Таблицы 6 видно, что 70,83%, т.е. большинство подростков из полных семей, (34 подростка) обладают низким уровнем невротизации. Высокий уровень невротизации наблюдается у 14 подростков (29,16%). Анализируя результаты, полученные у испытуемых из неполных семей, было выявлено, что для 83,34% характерен низкий уровень невротизации и у 16,66 – высокий. Качественные данные указывают на более проблемную ситуацию с невротизацией у старших подростков из полных семей. Полученные результаты свидетельствуют о том, что современная семья переживает многочисленные трудности, которые в свою очередь влияют на воспитание подростков и их становление.

В продолжение оценивалась значимость различий результатов испытуемых из полных и неполных семей по методике «Индекс общего психологического благополучия» с использованием критерия Манна-Уитни (аналогично он использовался и по другим методикам). Были получены следующие результаты: $U_{мп} = 918$, следовательно, различия в индексах психологического благополучия в сравниваемых группах статистически не значимы. Далее оценивалась статистическая достоверность различий результатов испытуемых по методике «Шкала субъективного благополучия». Был получен следующий результат: $U_{мп} = 944,5$, следовательно, различия в субъективном благополучии в сравниваемых группах статистически не значимо.

Показатель достоверности различий результатов испытуемых из двух изучаемых групп по методике «Экспресс-диагностика невроза» равен $U_{мп} = 842,5$, следовательно, различия в уровнях невротизации подростков в сравниваемых группах статистически не значимы.



В заключение подчеркнем: экспериментально выявлено, что подростки из неполных семей, как и их сверстники из полных семей одинаково подвержены психологическому неблагополучию и склонны к проявлению неврозов. Полученные данные свидетельствуют о том, что требуется целенаправленная и комплексная работа родителей, педагогов и психологов по снижению невротизации подростков и повышению их психологического благополучия.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БРЭДБЕРН, Н. *Структура психологического благополучия* Ярославль: Инфа, 2015. 130 с.
2. ЗАХАРОВ, А.И. *Неврозы у детей и психиатрия*. Серия: Психология ребёнка. СПб.: «Издательство Союз», «Лениздат», 2000. 336 с.
3. КАРВАСАРСКИЙ, Б.Д. *Неврозы*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1990. 576 с.
4. КЭМПБЕЛЛ, Р. Как любить своего подростка. - СПб.: Мирт, 2004. – 62 с.
5. ТЕРЗИ, Н. *Психическое благополучие и проявление неврозов у подростков из полных и неполных семей*. Магистерская работа. Молд ГУ 2019. 118 с.
6. МЯСИЩЕВ, В. Н. *К вопросу о патогенезе неврозов*. Журнал невропатологии и психиатрии, 1955, вып. 7. С. 486-494.
7. ОБОЗОВ, Н. Н. *Межличностные отношения* Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1979. 150 с.
8. *Опросник «Индекс общего психологического благополучия (Дириу)»*. Ермакова, С.В. В: Исследование осознанности у людей с различным уровнем психологического благополучия. Самара, 2016.
9. *Шкала субъективного благополучия*. В: Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 467-470
10. *Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве*: Сб. статей. Составитель: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: Урал. ГПУ, 2013. 146 с.
11. УШАКОВ, Г.К. *Пограничные нервно-психические расстройства*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1987. 304 с.
12. ФЕСЕНКО, П.П. *Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности*: автореферат дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / П.П. Фесенко. М., 2005. 206 с.
13. ШАПОВАЛЕНКО И.В. *Возрастная психология: Психология развития и возрастная психология*. М.: Гардарики, 2005. 349 с.



AFECTIVITATEA ȘI IMPORTANȚA PROCESELOR AFECTIVE ASOCIATE CONFLICTULUI ÎN ADOLESCENȚĂ

AFFECTIVITY AND THE IMPORTANCE OF AFFECTIVE PROCESSES ASSOCIATED WITH ADOLESCENT CONFLICT

Ghiță Maria Georgeta, doctorand în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău

Perjan Carolina, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău

CZU : 159.922.8 :159.942

Rezumat

„Afectivitatea este fenomenul de rezonanță a lumii în subiect și care se produce în măsura și pe măsura dispozitivelor rezonante ale subiectului și este totodată vibrația expresivă a subiectului social în lumea sa, o lăuntrică melodie existențială care erupe în acțiune și reorganizează lumea. Emoția este nu numai trăire subiectivă, dar și comunicare evaluativă, este nu numai o funcție dinamico-energetică subiectivă, vectorială, dar și o conduită afectivă”[3].

Stările afective sunt „trăiri care exprimă gradul de concordanță sau neconcordanță dintre un obiect sau o situație și tendințele noastre”[1]. Una din definițiile afectivității spune ca aceasta este o sumă de trăiri psihice subiective - emoții, dispoziții, sentimente și pasiuni - care reflectă relațiile omului cu lumea înconjurătoare și care dau coloratura, substanța a tot ceea ce gândim și facem.

Afectivitatea este o componentă de bază a psihicului uman, neexistând practic vreun proces psihic (memorie, senzație, gând, motivație) care să nu fie strâns legat de o trăire afectivă sau invers. Am putea spune că procesele mentale interioare dar și comportamentele sunt determinate de trăiri afective și/sau declanșează emoții, sentimente, dispoziții sau pasiuni.

Cuvinte-cheie: dezvoltarea afectivității, prezența social-afectivă, procese, rolul emoțiilor în conflicte.

Abstract

„Affectivity is the phenomenon of resonance of the world in the subject and that occurs in the measure and measure of the resonant devices of the subject and is also the expressive vibration of the social subject in his world, an inner existential melody that erupts in action and reorganizes the world. only subjective experience, but also evaluative communication, is not only a subjective, vector dynamic-energetic function, but also an affective behavior”[3]. Affective states are "feelings that express the degree of concordance or inconsistency between an object or a situation and our tendencies" [1]. One of the definitions of affectivity says that it is a sum of subjective psychic feelings - emotions, moods, feelings and passions - that reflect man's relationships with the world around him and that give color, the substance of everything we think and do. Affectivity is a basic component of the human psyche, there is practically no psychic process (memory, sensation, thought, motivation) that is not closely related to an emotional experience or vice versa. We could say that inner mental processes but also behaviors are determined by emotional feelings and / or trigger emotions, feelings, moods or passions.

Keywords: the development of affectivity, the presence of social-affective processes, the role of emotions in conflicts.

I. PARTICULARITĂȚILE PROCESELOR AFECTIVE

De multe ori afectele (felul în care simțim și ne simțim) vin împreună cu o puternică nevoie de a exprima în exterior încărcătura emoțională. Uneori prin cuvinte, dar și prin tonalitatea vocii, gesturi diferite, posturi corporale sau grimase faciale. Alteori ele transpar în felul în care organismul



nostru funcționează (ne înroșim, ni se usucă gura, crește ritmul respirației și al bătăilor inimii, ni se "taie genunchii", etc.) Totodată aceleași afecte "au nevoie" să fie aprobate, ascultate, înțelese, chiar plăcute, îndrăgite, simpatizate de interlocutor [6].

Unii autori afirmă că există o diferențiere între „stări” și „processe afective”. Primul termen se referă la stările de plăcere sau neplăcere și la emoții, sugerând caracterul de stare, de posibilitate. Termenului de proces i se acordă o importanță mai mare, deoarece include înclinațiile, tendințele, pasiunile, acestea constituind categoria afectelor dinamice. Creația afectivității o reprezintă lumea valorilor. O judecată de valoare poate fi înțeleasă doar prin intermediul trăirilor afective [6].

„Valoarea este în dependență de felul în care ele (lucrurile) pot satisface necesitățile noastre sau amenință satisfacția lor și prin aceasta ne afectează mai mult sau mai puțin agreabil sau penibil. Judecățile noastre de valoare – cu caracter intelectual sau social – izvorăsc din sentiment (Pavelcu, V., 1999, p.171).

Sentimentele au ceva din cunoaștere. Ele ajung să fie percepute tot atât de direct și rapid, ca și un obiect material într-un act perceptiv. Atunci când un sentiment nu produce niciun fel de schimbare în lumea externă sau în cea internă, acesta nu deține niciun sens.

Particularitățile proceselor afective :

- ❖ polaritatea (sunt fie pozitive/plăcute, fie negative/neplăcute);
- ❖ mobilitatea (se referă la capacitatea pe care omul o are de a trece de la o stare afectivă la alta, sau de la un nivel de intensitate la altul);
- ❖ durata (în timp);
- ❖ intensitatea;
- ❖ valoarea lor motivațională [6].

După gradul de complexitate, de durată, de intensitate:

o *Procese afective primare*: au un caracter primitiv, simplu, spontan, sunt organizate slab și țin să scape de sub controlul conștient;

o *Procesele afective complexe*: cu un grad mai mare de conștientizare;

o *Procesele afective superioare*: sunt de lungă durată, se caracterizează prin intensitate și profunzime, fac parte din personalitatea individului.

În funcție de efectul dinamogen, procesele afective pot fi grupate (Cosmovici, A., 1996):

o *Afectele statice*, exprimând raportul dintre noi și lume, au un slab efect dinamogen, nu sunt motive de activitate îndelungată, deși pot provoca puternice reacții momentane. Ele se divid în:

- *Stări afective* (durerea, plăcerea senzorială, agreabilul – dezagreabilul)



Dispozițiile;

Emoțiile;

o *Afectele dinamice*, constituind cele mai puternice și durabile motive ale comportamentului uman. Acestea cuprind: Sentimentele și pasiunile[6].

II. PROCESELE AFECTIVE ASOCIATE CONFLICTELOR

Rolul afectivității în activitatea umană este acela de a pune omul în acord cu situația, de a regla și adapta conduita umană la interacțiunea cu mediul, dar și de a exprima nevoile, trebuințele individului sau de a susține energetic diverse acțiuni (comportamente).

După Ana Stoica-Constantin (2004), procesele afective asociate conflictelor pot avea mai multe funcții:

1. Afectivitatea poate deveni cauză a conflictului - stările de furie, nemulțumire, nedreptate, frustrare, se pot manifesta înafară sub forma acuzelor, atacurilor direcționate către cei din jur, indiferent dacă există sau nu la mijloc și niște lucruri concrete pe care persoanele să se certe. Doar simplele emoții negative pe care una dintre părți le simte sunt uneori de-ajuns pentru a stârni o ceartă.
2. Așa cum am văzut mai sus, stările noastre afective pot susține energetic activitățile noastre. Oamenii fac tot felul de lucruri mânați de simțămintele lor. Ele pot alimenta încăpățânarea, puterea, curajul, astfel încât cineva poate să persiste în conflict sau dimpotrivă să se grabească în rezolvarea lui.
3. Emoțiile noastre pot constitui și un mecanism de stingere a conflictului. Uneori ne simțim bine, eliberați, atunci când ne spunem oful, când ne "vărsăm nervii". Sentimentul de satisfacție că am spus ce aveam de spus poate stinge conflictul. Dar stingerea conflictului se poate obține și dacă recompensăm pozitiv (printr-un zâmbet, un gest, sau un ton mai cald al vocii) sentimentele pozitive ale celuilalt participant la conflict.
4. Trăirile noastre afective pot fi și un indicator sau un simptom ori al unui conflict interior, ori al conflictului trăit poate de partenerul de discuție. Orice conflict (interior sau exterior) provoacă diverse emoții celor implicați, iar faptul de a avea prezente aceste emoții sunt un indiciu asupra faptului că persoana trăiește un conflict.
5. O altă funcție a proceselor afective în conflicte este aceea de indicator al importanței lucrurilor întâmplate, discutate pentru cei implicați. Avem tendința, normală și naturală de altfel, ca atunci când ne confruntăm cu lucruri importante să ne și implicăm emoțional, și cu cât importanța este mai mare cu atât intensitatea emoțiilor este mai mare [5].



Se poate intui că în conflicte participă tot felul de emoții, fie ele pozitive sau negative. Emoțiile negative (neîncrederea, furia, teama, rușinea, etc.), mai ales dacă sunt necunoscute, neascultate, nevalidate de cealaltă baricadă (ceea ce poate provoca ofensă), pot duce la blocaje în împăcare chiar dacă problema are rezolvare, partea adversă refuzând continuu orice propunere.

Tot trăirile negative resimțite de una dintre părți pot duce la conflicte interminabile atunci când aceasta simte că îi sunt atacate valorile (identitatea, principiile) sau dacă omului îi sunt atacate interesele imediate este posibil ca emoțiile negative să provoace reacții foarte virulente.

Trăirile emoționale pozitive, în schimb, influențează conflictele în sensul rezolvării lor mai facile, mai rapide. Buna dispoziție implică lipsa agresivității ceea ce duce la atitudini cooperante între părți. Pozitivitatea mai implică ingeniozitate, respect, disponibilitate crescută către obținerea acordului și dorință de rezolvare rapidă.

Deși am arătat până acum cât de important este rolul emoțiilor în conflicte, totuși ele sunt neglijate și de literatura de specialitate și de cei care instruiesc oameni în managementul conflictelor și chiar de negociatori. Iar asta se întâmplă din mai multe motive: de multe ori se pune accentul pe aspectul (interesul) concret, pragmatic al negocierii întrucât rezolvarea acestuia atrage dezamorsarea conflictului; recunoașterea emoțiilor este evitată și din credința că acestea vulnerabilizează; ori pur și simplu ele sunt greu de gestionat [5].

III. STUDIUL DISPONIBIL LA NIVEL NAȚIONAL ȘI INTERNAȚIONAL

Studii realizate la nivel internațional au indicat că bullying-ul implică un număr mare de copii și tineri din toate mediile socio-economice, din grupurile rasiale care au fost studiate, și este prezent în zone cu densitate diferită a populației (peisaj urban, suburban și rural) (Nansel et al., 2001); De asemenea, studiile au pus în *evidență o corelație înaltă între comportamentele de bullying și o funcționare psiho-socială negativă* la nivelul copiilor, caracterizată prin: *nivel scăzut al respectului de sine* (Hodges & Perry, 1996; Olweus, 1993a; Rigby & Slee, 1993); *nivel ridicat de depresie* (Craig, 1998; Hodges & Perry, 1996; Olweus, 1993a; Salmon 2000; Slee, 1995); *anxietate* (Craig, 1998; Hodges & Perry, 1996; Olweus, 1993a; Rigby & Slee, 1993); *sentimente de singurătate* (Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel et al., 2001); *idei suicidale* (Rigby, 1996); și un nivel ridicat de *absenteism școlar* (Rigby, 1996); Copiii și tinerii cu dizabilități, tulburări de sănătate mintală, supraponderali, provenind din grupuri etnice minoritare sau cu comportamente și roluri sexuale și de gen altele decât cele majoritare (homosexualitate, transexualitate), sau care sunt percepuți ca fiind astfel, prezintă un risc mare de a fi agresați de către semenii (Dawkins, 1996; Hershberger & D'Augelli, 1995; Hunter, 1990; Nabuzka & Smith, 1993; Pilkington & D'Augelli,



1995; Rigby, 2002; Yude, Goodman, & McConachie, 1998; Whitney, Smith, & Thompson, 1994). Este mai probabil ca adolescenții și copiii care generează comportamente de bullying să aibă *convingeri care sprijină violența*, mai puternice decât ale egalilor lor (Bosworth, Espelage, & Simon) și sunt mult mai probabili să-și influențeze în timp egali, să se angajeze în agresarea altora (Espelage et al., 2003) [2].

Studiile sugerează că nu există o singură cauză a bullying-ului. Mai degrabă, factorii legați de persoană, familie, semenii, școală și comunitate sunt cei care pot crea riscul ca un copil sau tânăr să-i agreseze pe semenii săi (Limber, 2000; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999). Studiile arată că, comportamentele de bullying sunt legate de alte comportamente problematice, inclusiv vandalism (Solberg & Olweus, 2003), bătăi (Nansel et al., 2001; Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, & Scheidt, 2003), consumul de alcool (Nansel et al., 2001), fumat (Nansel et al., 2001), absențe (Byrne, 1994), abandon școlar (Byrne, 1994) și alte comportamente antisociale (Solberg & Olweus, 2003); Recent, au fost dezvoltate la nivel internațional programe de intervenție, programe școlare (curriculum) și strategii de prevenire a bullying pentru utilizarea în școli (ex. Beane, 1999; Committee for Children, 2001; Froschl, Spring, & Mullin-Rindler, 1998; Garrity, Jens, Porter, Sager, & Short-Camilli, 1994; Newman, Horne, & Bartalumucci, 2000; Olweus, 1993a; Stein & Sjostrom 1996). Studiile existente indică faptul că bullying-ul la școală poate fi redus semnificativ prin programe complexe în cadrul școlilor care sunt menite să schimbe comportamentele (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999; Whitney, Rivers, Smith, & Sharp, 1994) [2].

Obiectivul major al unui studiu realizat de profesor conferențiar Dr. Mihai Plesca, la nivel național a fost de a analiza profilul afectiv al adolescentului din familii social – vulnerabile. Ipotezele studiului au fost:

- 1. Profilul afectiv al adolescentului din familia social – vulnerabile se deosebește semnificativ de profilul celor din familii cu climat favorabil.*
- 2. Adolescenții din familii social–vulnerabile sunt mai agresivi, mai anxioși și mai puțin afectați de stres decât adolescenții din familii favorabile.*
- 3. Reacțiile afective ale adolescenților din familii social – vulnerabile depind de particularitățile de personalitate.*

Eșantionul cercetării a fost alcătuit din 80 adolescenți cu vârsta cuprinsă între 15 – 17 ani: 40 copii – din familii social - vulnerabile și 40 adolescenți din familii cu climat favorabil. Rezultatele au



dorit să evidențieze presupusa ipoteză că există anumite diferențe în sfera afectivă a adolescenților din familii social vulnerabile și familii cu climat pozitiv.

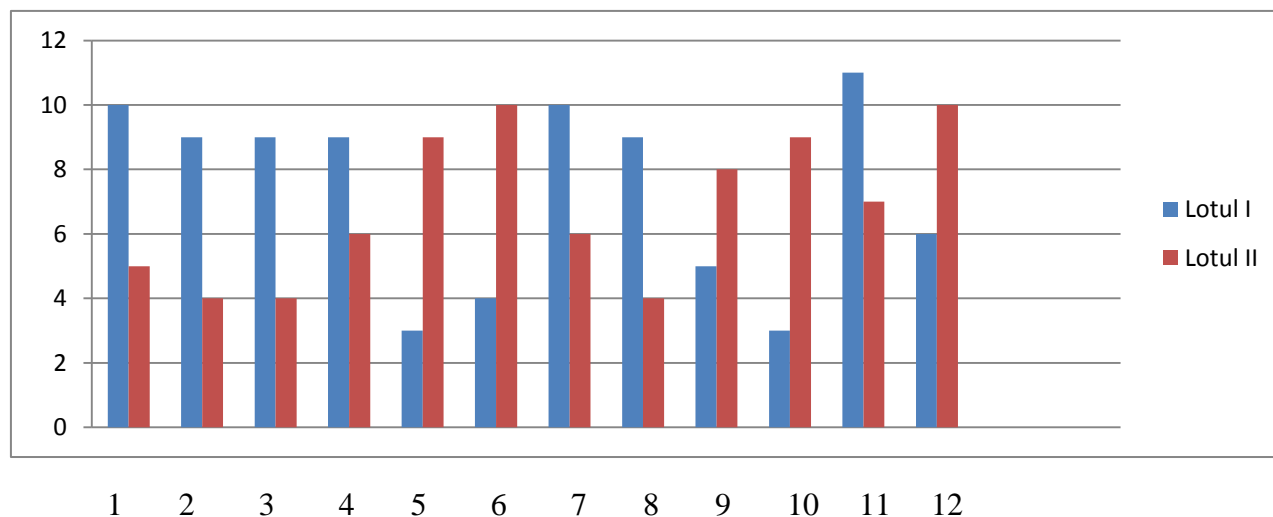


Figura 1. Repartizarea subiecților (lot integru) după mediile obținute la Chestionarul FPI

Datele obținute au afirmat că adolescenții din lotul I, au înregistrat medii superioare lotului II după toate scalele, cu excepția scalei 5 – sociabilitatea, scalei 6 – caracter calm și scalei 9 – masculinitatea - feminitatea.

Caracterizarea adolescenților și a profilului afectiv din familii vulnerabile conform scalelor analizate au evidențiat:

1. Nervozitatea – indică discomfortul psihosomatic (tulburări de somn, dureri, stări generale proaste, oboseală cu fenomene de epuizare, neliniște, instabilitate), stări de iritație afective însoțite de tulburări vegetative și musculare intense.
2. Agresivitatea spontană – indică un comportament impulsiv, sadic. În relațiile cu oamenii subiectul face glume grosolane sau lipsite de sens, se bucură de răul altuia. Este nestăpânit, neliniștit, manifestă nevoia de schimbări, setea de aventură, tendința spre exaltare. Reprezintă tabloul imaturității emoționale. Valoarea mică prezintă tendința de agresiune spontană minimă, stăpânire de sine, comportare stabilă.
3. Depresia – indică fluctuantă mare în dispoziții, prevalând însă stările depresive, tensionate, pesimiste. Adolescenții sunt în general prost dispuși, nemulțumiti, epuizați, iritabili, anxioși, cu sentimentul unui pericol nedefinit, cu complexe de inferioritate adânc înrădăcinate. Are veșnic probleme, sentimentul de culpabilitate



4. Emotivitatea - prezintă stări de sensibilitate emoțională, iritabilitate, tensiune. Subiectul este nerăbdător, neliniștit, tulburat chiar de dificultăți banale. Devine furios, apoi agresiv, amenințător, cu acțiuni de afect sau chiar afecte violente.
5. Sociabilitatea - indică un subiect cu dorința de contact redusă (care se mulțumește cu propria persoană), cu un cerc redus de cunoștințe. Persoana este distantă, ciudată, puțin întreprinzătoare, taciturnă.
6. Caracterul calm - indică subiectul iritabil, decepționat, succesibil, descurajat, pesimist [2].
7. Dominarea - indică acte de agresiune reactiv fizice, verbale sau imaginare; tendințe spre o gândire autoritar – conformistă; agresivitate în limita formelor lor de conviețuire în societate.
8. Inhibiția - indică timiditate, inhibiție în contact cu alte persoane, incapacitate de contact, neliniște, tremurături, paloare sau hiperemie, tulburări digestive.
9. Firea deschisă - indică disimularea micilor slăbiciuni și defecte, dorința de a produce o impresie bună, lipsa de sinceritate și spirit autocritic, atitudine de automulțumire.
10. Extraversiunea – introversiunea - indică nesociabilitate, rezervă, pasivitate.
11. Labilitatea emoțională – indică indispoziție sau dispoziție labilă, tristețe, iritabilitate, violență, agitație, meditații inutile, sentiment de vinovăție, apatie, dificultăți de contact.
12. Masculinitatea – Feminitatea - indică o atitudine de rezervă ușoară, neîncredere în sine, neplăceri fizice și tulburări psihosomatice generale. În special pulsul neregulat, amețeli, mâini și picioare reci, genunchi moi la emoții, sensibilitate la schimbări atmosferice.

Prin aplicarea Chestionarului Cohen – Williamson s-a explorat sentimentul subiectiv de stress resimțit de adolescenții din lotul I (din familii vulnerabile), adică modul în care evaluează stresul.

Rezultatele obținute la acest chestionar reflecta calitatea controlului atât asupra evenimentelor stresante, cât și asupra reacției la acestea.

În urma prelucrării datelor s-a putut aprecia ca, pe ansamblu, nivelul de stres cumulat nu este în linii normale, ceea ce duce cu gândul la o integrare socială dificilă. Probabil tensiunea familială și-a lăsat amprenta asupra capacității de reacționare la factorii stresogeni. Analizând datele brute (lotul I – adolescenții din familii vulnerabile) obținute prin utilizarea Scalei de anxietate (Spillberger) s-a constatat că 10% din subiecții experimentali au dovedit anxietate reactivă sporită, 60%- nivel moderat și 30%- nivel scăzut. Alt tablou care s-a conturat la scalele anxietății stabile: nivel înalt a fost înregistrat de 50% de respondenți, nivel moderat de 30% și nivel scăzut de 20%. Aceste date denotă că adolescenții din familii vulnerabile au dovedit cote înalte la ambele scale ale anxietății. Este alarmantă situația în cazul anxietății ca trăsătură stabilă -50% din adolescenții din lotul I au anxietatea



ca trăsătură stabilă de personalitate. Analizând datele brute (lotul II – adolescenții din familii favorabile) obținute prin utilizarea Scalei de anxietate (Spillberger) s-a constatat că 5% din subiecții experimentali au dovedit anxietate reactivă sporită, 55%- nivel moderat și 40%- nivel scăzut. Alt tablou care s-a evidențiat la scale anxietății stabile: nivel înalt a fost înregistrat de 20% de respondenți, nivel moderat de 40% și nivel scăzut de 40%. Aceste date denotă că, probabil în pofida vârstei, adolescenții se descurcă în situațiile imprevizibile, manifestând preponderat anxietate scăzută [2].

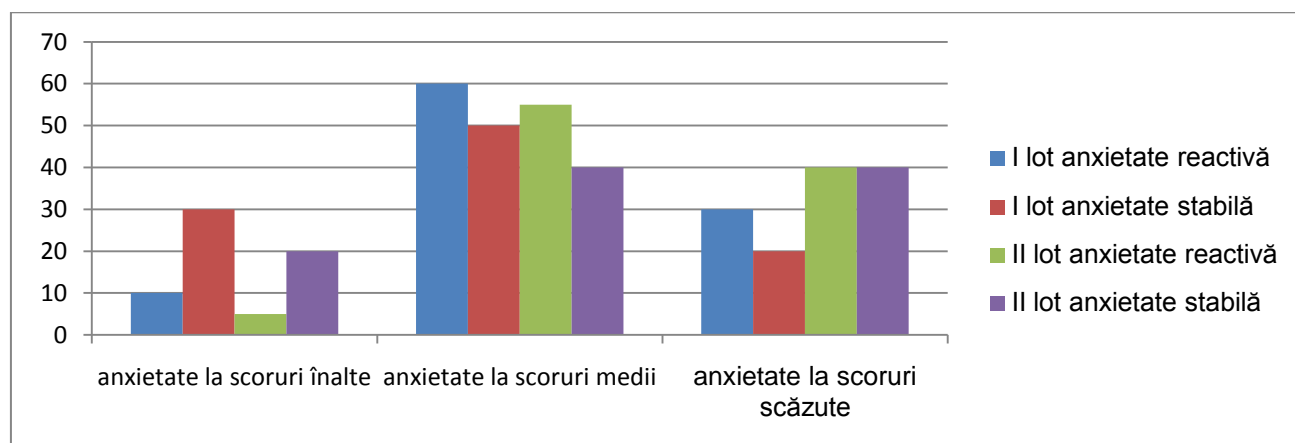


Figura 2. Datele obținute conform Scalei de anxietate (Spillberger)

În continuare s-a verificat o ipoteză de lucru conform căreia reacțiile afective ale adolescenților din familii social – vulnerabile depind de particularitățile de personalitate.

Corelând rezultatele Scalei de anxietate (Spillberger) cu factorii de personalitate “emotivitate”, “dominare”, “fire deschisă”, “extraversiune-introversiune”, “masculinitate-feminitate” s-a obținut următorii coeficienți Spearman $r=0,244$, $r=0,331$, $r=0,329$, $r=0,358$, respectiv $r=0,279$. Rezultatele sunt semnificative deoarece valoarea lor este mai mare ca cea critic la gradul de libertate $df=84$. Legătura direct proporțională între variabile ne indică valoarea pozitivă a coeficientului de corelație. Astfel putem concluziona că cu cât adolescenții sunt mai emotivi, dominanți, deschiși, extroverți și activi (masculinitate) cu atât manifestă o mai mare agresivitate și viceversa.

Deoarece lotul I a fost format atât din fete cât și din băieți s-a presupus că există o deosebire dintre sfera afectivă a adolescentelor și tinerilor din familii social – vulnerabile. În concluzie s-a putut afirma că sfera afectivă are manifestări diferite la adolescenții din familii vulnerabile de sex opus.

În final cercetătorul a putut conchide că adolescentul din familii social – vulnerabile se deosebeste de semenii printr-un profil afectiv specific.



Profilul afectiv al adolescenților din familii vulnerabile: au o nervozitate înaltă, fapt ce indică discomfortul psihosomatic (tulburări de somn, dureri și stări generale proaste, oboseală cu fenomene de epuizare, neliniște, instabilitate), stări de iritație afective cu tulburări vegetative și musculare intense. Denotă agresivitatea spontană, adică un comportament impulsiv, sadic. În relațiile cu oamenii adolescentul face glume grosolane sau lipsite de sens, se bucură de răul altuia. Este nestăpânit, neliniștit, manifestă nevoia de schimbări, setea de aventură, tendința spre exaltare. Reprezintă tabloul imaturității emoționale. Este depresiv, ceea ce indică fluctuanța mare în dispoziții, prevalând însă stările depresive, tensionate, pesimiste. Adolescenții sunt în general prost dispuși, nemulțumiți, epuizați, iritabili, anxioși, cu sentimentul unui pericol nedefinit, cu complexe de inferioritate adânc înrădăcinate. Au veșnic probleme, sentimentul de culpă, își fac singuri reproșuri. Emotivitatea înaltă prezintă stări de sensibilitate emoțională, iritabilitate, tensiune. Subiectul este nerăbdător, neliniștit, tulburat chiar de dificultăți banale. Devine furios, apoi agresiv, amenințător, cu acțiuni de afect sau chiar afecte violente. Sociabilitatea redusă – indică un subiect cu dorința de contact redusă (care se mulțumește cu propria persoană), cu un cerc redus de cunoștințe. Persoana este distantă, ciudată, puțin întreprinzătoare, taciturnă. Adolescentul nu are un caracter calm, ci dimpotrivă, este iritabil, decepționat, succesibil, descurajat, pesimist. Tinde spre dominare în cadrul grupului, societății, dar prin acte de agresiune reactiv fizice, verbale sau imaginare; tendințe spre o gândire autoritar – conformistă; agresivitate în limita formelor lor de conviețuire în societate. Este foarte inhibat, manifestă timiditate, inhibiție în contact cu alte persoane, incapacitate de contact, neliniște, tremurături, paloare sau hiperemie, tulburări digestive. Dă dovadă de disimulare a micilor slăbiciuni și defecte, dorință de a produce o impresie bună, lipst de sinceritate și spirit autocritic, atitudine de automulțumire. Este, mai degrabă un introvertit - nesociabil, rezervat [2].

De cele mai dese ori indică indispoziție sau dispoziție labilă, tristețe, iritabilitate, violență, agitație, meditații inutile, sentiment de vinovăție, apatie, dificultăți de contact. Are o atitudine de rezervă ușoară, neîncredere în sine, neplăceri fizice și tulburări psihosomatice generale. În special pulsul neregulat, amețeli, mâini și picioare reci, genunchi moi la emoții, sensibilitate la schimbări atmosferice [2].

Concluzionând, putem deduce profilul afectiv al adolescentului din familii social – vulnerabile la următoarele: regresie accentuată; timiditate, anxietate stabilă mărită; tristețe profundă pe care o inspiră celor din jur; sentiment de nefericire; imaturitate afectivă; emoții nediferențiate, instabilitatea sentimentelor; furie, ostilitate și agresivitate, agitație; retras, tăcut, disperat, prezența angoasei, neliniște; capacitate redusă de control, labilitate emoțională; pendulează între două



extreme: încercarea de a nu se exterioriza în prezența abuzatorului și deschiderea /descătușarea - caracterizată prin comportament fără cenzură, eliberat de orice restricții, în celelalte medii; vulnerabilitate, fragilitate; nevoia de afectivitate mărită; negativism; rezistență scăzută la frustrare cu consecințe hetero și autoagresive [2].

BIBLIOGRAFIE

1. COSMOVICI, A., *Psihologie generală, Editura Polirom, Iași.,1996, p.219,221 ISBN-973-9248-27-6*
2. GRADINARU, C., STANCULEANU, D., MANOLE, M. *Bullying-ul în rândul copiilor. Studiu sociologic la nivel national, Organizația Salvați Copiii. București . 2016. 4,5, 9,29,30-32 p.*
3. PAVELCU, V. *Elogiul prostiei: psihologie aplicată la viața cotidiană, Editura Polirom, Iași,1999, p.171,202, ISBN-973-683-241-4*
4. PLEȘCA, M. *Afectivitatea adolescenților din familii social – vulnerabile. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistența Socială. Nr.12, Chișinău, 2008. p. 24-30. [ISSN 1857-0224 /ISSNe 1857-4432.](http://www.umfcv.ro/ccop-importanta-afectivitatii-in-conflicte@)*
5. STOICA, A. *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor, Editura Polirom, 2004 ., ISBN/Cod:973-681-784-9*
6. STOICA, A. *Importanța afectivității în conflicte. În: <http://www.umfcv.ro/ccop-importanta-afectivitatii-in-conflicte@>*



RECENZIE

la monografia „Obiecte sensibile, reprezentări polemice și relații intergrupuri. Conceptualizări teoretic-metodologice și ilustrări empirice” (Chişinău, Primex-Com, 2018)

**elaborată de dna Natalia COJOCARU, dr. în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova.**

Lucrarea dată prezintă un studiu de caz complex privind implicațiile pe care le comportă obiectele de reprezentare „sensibile” și reprezentările sociale polemice în cadrul relațiilor și dezbaterilor intergrupuri legate de anumite conflictele istorice și controversele sociale. În cadrul lucrării, autoarea trasează o serie de aspecte importante pentru cercetările din domeniu și care necesită dezvoltări ulterioare, și anume: polifazia în gândire și cunoaștere, genurile de vorbire și comunicare, rolul *themata* și a *nexus*-urilor în emergența și construcția unei reprezentări, tipurile de discurs și stilurile argumentative adoptate în cazul subiectelor controversate ș.a. Un aspect esențial în demararea unui studiu despre reprezentările sociale, scrie autoarea, se referă la clarificarea felului în care sunt articulate diverse obiecte sociale în cadrul interacțiunilor sociale, ce fel de reprezentări generează și, respectiv, cum sunt abordate și discutate pozițiile contradictorii.

În lucrare sunt analizate aspecte privind specificul unei cercetări care implică obiecte de reprezentare „sensibile”; dilemele cu care se confruntă cercetătorii și subiecții cercetării în cadrul unor asemenea cercetări; specificul conținutului reprezentărilor generate de aceste obiecte sociale ș.a. Pentru studii și discuții ulterioare, autoarea propune: clarificarea traseului pe care îl urmează diverse reprezentări (hegemonice, polemice și emancipative) în contextul social, cum sunt impuse, negociate sau „umbrite” diverse reprezentări la nivelul relațiilor intergrupuri, inclusiv care ar fi diferențele dintre conceptele „obiect *sensibil* de reprezentare” și „obiect de reprezentare *sensibil*”, cel de-al doilea concept fiind dezvoltat mai detaliat în cadrul acestei lucrări.

Cu certitudine, lucrarea analizează o serie de probleme importante ce țin de investigarea reprezentărilor sociale, integrând într-un model explicativ aspecte care ilustrează geneza și evoluția unei reprezentări și care poate fi utilizat drept cadru teoretic la debutul cercetării acesteia. În acest model se arată că cercetătorul care inițiază studiul unei reprezentări trebuie mai întâi să răspundă la o serie de întrebări: *cum* se articulează reprezentarea într-un cadru reflexiv care demarează procesul investigational; *cum* se modelează reprezentarea ca proces și ca produs într-un context social intergrupuri dat și *care* ar fi cele mai potrivite metode de investigare pentru a decodifica interacțiuni emergente în dinamica unei reprezentări, inclusiv, pentru a asigura „autenticitatea” producțiilor narative. Examinând diverse istorii despre parcursul investigațional – memorii ale autorilor sau

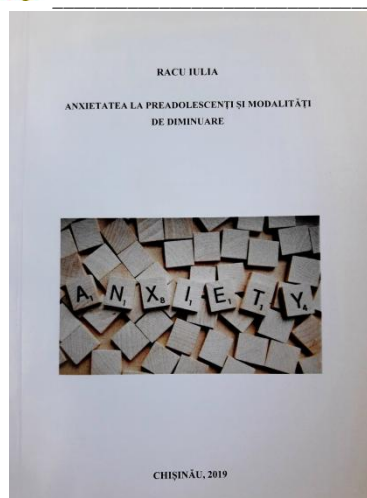


narațiuni prelevate prin interviuri, studii de caz, sunt elucidate caracteristici ale obiectelor *sensibile*, condițiile socio-istorice care le determină caracterul sensibil și mecanismele defensive la care recurg participanții unei cercetări, puși în situația de a aborda obiecte de reprezentare *sensibile*.

Alte aspecte analizate în lucrare sunt cu referire la interacțiunea dintre cercetător – subiect. Cercetătorii reprezentărilor sociale polemice, se subliniază în lucrare, ar trebui să admită posibilitatea unei „zone ascunse” („*absente*”) în conținutul acestora și să se întrebe care sunt acele elemente reprezentationale ce nu apar în mod direct în producțiile discursive ale subiecților și de ce acestea nu sunt exprimate într-un cadru public.

În linii generale, această lucrare are drept scop prezentarea unui studiu din perspectiva psihosocială despre „organizarea și gestionarea” unor cercetări care urmăresc investigarea obiectelor de reprezentare *sensibile* și a reprezentărilor polemice, fiind analizate aspecte de ordin teoretico-metodologic și discutate rezultatele unor investigații la această temă.

Jana RACU,
Profesor universitar, doctor habilitat
Departamentul Psihologie,
Universitatea de Stat din Moldova



RECENZIE

la monografia „*Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*”, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019, 291 p.,

autoare Racu Iulia

REVIEW

to monograph „*Anxiety in preadolescence and ways of diminish*”,

Chișinău: SPU „Ion Creangă” from Chișinău, 2019, 291 p.,

author Racu Iulia

Losii Elena, doctor în psihologie, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Anxietatea este un fenomen complex ce include teamă, nesiguranță, ezitare, intrarea într-o tensiune de căutare a ieșirii dintr-o anumită situație, impregnată de așteptare a sentimentului de siguranță și a stării de bine. Putem întâlni anxietatea ca stare ce apare în anumite circumstanțe de obicei de o durată limitată de timp, ce se poate întâlni în viața fiecărui om, fie ca trăsătură de personalitate ce este relativ constantă, stabilă și nu depinde de factorii și circumstanțele vieții exterioare.

Anxietatea este caracteristică pentru condiția umană și este prezentă în viața fiecărui individ, la orice vârstă, în orice moment, indiferent de situația materială, gen, nivelul de educație sau cultură. Dintre toate vârstele la care anxietatea se poate întâlni, o vârstă sensibilă în care anxietatea este destul de frecventă și comună este preadolescența.

Este necesar de studiat complex și aprofundat anxietatea la preadolescenți atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității preadolescentului. Vom considera importantă, actuală și utilă o astfel de lucrare pentru părinți, cadre didactice, psihologi și consilieri școlari în vederea creșterii și educației armonioase a viitoarelor generații.

Monografia cuprinde introducere, trei capitole, concluzii, bibliografie din 280 de titluri și anexă.

Introducerea descrie și fundamentează succint și convingător necesitatea și importanța elaborării monografiei.

Capitolul 1 cu titlul „**PROBLEMA ANXIETĂȚII ÎN PSIHLOGIE**” conține patru subcapitole și se constituie din analiza și sinteza profundă și detaliată a literaturii științifice de psihologie cu referire la anxietate, formele, nivelele și tipurile de manifestare a anxietății, factorii



determinanți ai anxietății la preadolescenți. În final sunt expuse concluziile care prezintă cele mai importante constatări științifice pentru demersul teoretic.

Capitolul 2 cu titlul **„CERECTAREA EXPERIMENTALĂ A ANXIETĂȚII LA PREADOLESCENȚI”** are șapte subcapitole și cuprinde demersul experimental al anxietății la preadolescenți cu evidențierea dinamicii și specificului anxietății pe parcursul vârstei preadolescente și a specificului anxietății școlare și a factorilor determinanți ai acesteia în preadolescență; identificarea surselor anxietății în preadolescență; stabilirea interrelației anxietate – autoapreciere și anxietate – nivel de aspirații la preadolescenți; evidențierea deosebirilor în profilul psihologic al preadolescentului anxios și al celui nonanxios. Cercetarea a fost efectuată prin administrarea a 12 teste și chestionare pe un eșantion de 378 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani. Capitolul se finalizează cu concluzii în care sunt prezentate cele mai importante rezultate obținute în demersul constatativ.

Partea cea mai valoroasă și consistentă a monografiei o considerăm capitolul 3 intitulat **„DIMINUAREA ANXIETĂȚII ȘCOLARE LA PREADOLESCENȚI”** are trei subcapitole și cuprinde descrierea programului de intervenție psihologică orientat la controlul și diminuarea anxietății școlare și a anxietății și este prezentată eficiența acestuia prin comparațiile realizate între GE test / GE retest, GC test / GC retest și GE retest / GC retest. Experimentul formativ a cuprins 24 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani a câte 12 grupul experimental și 12 grupul de control. Capitolul se încheie cu concluzii în care sunt reflectate succint rezultatele demersului formativ.

Concluziile finale sunt în concordanță cu demersul teoretico-experimental realizat.

O valoare incontestabilă a lucrării este anexa acesteia. Anexa monografiei conține descrierea detaliată a activităților programului de intervenții psihologice (32 de activități), constituind, astfel, o sursă inedită de inspirație pentru psihologi, consilieri școlari, cadre didactice și părinți.



Un studiu psihosociologic fundamental:

Mihai Șleahțițchi. *Imaginabilis*. O introducere în teoria reprezentărilor sociale.

București:Editura RAO & Chișinău:Editura Știința,2020. 640 p.

A fundamental psychosociological study:

Mihai Șleahțițchi. *Imaginabilis*. An introduction to the theory of social representations.

București: Editura RAO&Chișinău: Editura Știința, 2020. 640 p.

Lucrarea *Imaginabilis: O introducere în teoria reprezentărilor sociale*, realizată de MIHAI ȘLEAHTIȚCHI, doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar la Departamentul de Științe Administrative, Academia de Administrare Publică din Chișinău, redă un punct culminant în studiul reprezentărilor sociale, a acelei „tulburătoare teme de studiu”, cum, de altfel, o numește însuși autorul.

Apariția acestei lucrări este precedată de publicarea a trei studii monografice – *Universul reprezentărilor sociale* (Editura Știința, Chișinău, 1995), *Tratat de analiză structurală a reprezentărilor sociale* (Editura Știința, Chișinău, 2016) și *Panopticum. Tehnici speciale de pătrundere în adâncul reprezentărilor sociale* (Editura Junimea, Iași, 2018).

Această lucrare este destinată celor care simt nevoia unei viziuni de ansamblu asupra unui domeniu deosebit de divers și atrăgător. Scopul ei este să scoată în evidență liniile principale, fără să-l încurce pe cititor cu o acumulare excesivă de detalii, urmărind să aducă o oarecare ordine, o anumită claritate chiar în multitudinea de studii realizate pe tema reprezentărilor sociale.

În cele opt părți ale lucrării, autorul, cu o abilitate extraordinară de a expune lucrurile foarte complicate într-un mod cu totul revelator, clar și accesibil, aduce în atenția cititorilor informații cu privire la „universul fascinant al reprezentărilor sociale”.

Prezintă interes și designul inedit al lucrării. Fiecare parte a lucrării începe cu un *Motto*, succedat de un *Sinopsis*, adică un rezumat foarte concis al subiectului pe care autorul urmează să-l dezvolte, concepte-cheie, conținutul propriu-zis al părții, încheindu-se cu *Sinthesis*, *Referințe bibliografice și note*, *Glossarium*.

Asemenea structurare a capitolelor facilitează procesul de pătrundere în esența conținuturilor, pe care autorul le dezvăluie cu o dexteritate aparte.

În partea întâi a lucrării, intitulată „Era reprezentărilor sociale”, autorul încearcă să convingă cititorul că secolul XXI vine cu evidente transformări sociale, dar și cu o percepție deosebită a ceea ce este psihologia socială. Vorbind despre nevoia de o altă psihosociologie, autorul menționează că „tendențele care se fac văzute în ultimul timp – și care nu întârzie să se regăsească în opticile interpretative ale unora dintre cei mai valoroși filosofi, sociologi, politologi sau economiști ai



contemporaneității – pun pe ordinea de zi problema reevaluării substanțiale a cunoștințelor cu referire la om și la relațiile pe care el le dezvoltă sau intenționează să le dezvolte în varii contexte sociale”. Autorul aduce în atenția cititorului condițiile care confirmă că putem vorbi despre o eră a reprezentărilor sociale, prezentându-le drept concept central și comun tuturor științelor socio-umane.

În partea a doua - „Statutul reprezentărilor sociale” - este identificată poziția pe care o dețin reprezentările sociale în sistemul științelor despre om și societate. Autorul aduce în prim plan opiniile unor personalități notorii cu referință la noțiunea de reprezentare socială, pentru a facilita înțelegerea acestui „instrument de lucru dificil de mănuit”. Cititorul este atenționat asupra distincțiilor fine existente între reprezentarea socială și alte noțiuni cum ar fi: reprezentarea cognitivă sau reprezentarea colectivă, opinia sau atitudinea, reprezentarea științifică și cogniția socială, ideologia, valorile etc.

În partea a treia a lucrării - „Obiectele reprezentării sociale” - autorul demonstrează că „procesul de reprezentare socială desemnează tipul de cunoaștere care, acționând simultan asupra stimulului și asupra răspunsului, leagă un subiect de un obiect”. Sunt descrise premisele care „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...” Tot în această parte a lucrării se prezintă și un studiu de caz, care are scopul de a demonstra dacă liderii pot fi percepuți drept obiect al reprezentărilor sociale.

În partea a patra a lucrării - „Apariția reprezentărilor sociale” - sunt prezentate procesele care stau la baza apariției reprezentărilor sociale. Vorbind despre formarea și funcționarea de mai departe a reprezentărilor sociale, autorul menționează ca acestea sunt guvernate de două mecanisme specifice – obiectivarea și ancorarea, a căror explicație facilitează înțelegerea dinamicității câmpului reprezentational.

Structura reprezentărilor sociale este descrisă în partea a cincea a lucrării. Mai întâi de toate, suntem atenționați că organizarea internă a oricărei „grile de lectură a realității” poate fi abordată din trei perspective – a nucleului central, a sistemului periferic și a zonelor mute. Ulterior, autorul, un savant preocupat de detalii și de subtilități, prezintă într-o manieră absolut inedită proprietățile nucleului central și anume: a) redă latura fundamentală a reprezentării; b) face dovada apartenenței la sistemul de valori la care se referă individul sau grupul și c) face posibilă efectuarea studiului comparativ al reprezentărilor sociale. Descriind sistemul periferic, se constată că acesta este cea mai flexibilă și vie, dar și cea mai mobilă parte a reprezentării sociale. Un interes aparte prezintă conceptul „zonelor mute” al reprezentărilor sociale, despre care autorul menționează că „ele



provoacă „mascarea” unor anumite porțiuni ale spațiului reprezentational (*the masking effect*), a unor porțiuni care reprezintă, de fapt, poziția reală a subiectului față de obiectul reprezentării”.

Partea a șasea a lucrării – „Analiza structurală a reprezentării sociale” –, fiind una dintre cele mai voluminoase, informează cititorul despre importanța reprezentărilor sociale pentru descoperirea, înțelegerea și explicarea manifestărilor comportamentale ale indivizilor sau grupurilor. În esență, în acest capitol autorul explică cu lux de amănunte complexitatea procesului de analiză structurală a reprezentărilor sociale, venind cu precizarea/descrierea celor 4 etape ale oricărui studiu consacrat „sistemelor de interpretare a realității” și anume: prima etapă = delimitarea conținutului (tehnic: evocarea liberă, harta asociativă, rețeaua de asociații, chestionarul de caracterizare); etapa a doua = identificarea nucleului central și a organizării reprezentării (tehnic: evocarea liberă, chestionarul de caracterizare, schemele cognitive de bază, analiza similitudinii); etapa a treia = controlul centralității (tehnic: punerea în discuție a nucleului central, inducția prin scenariu ambiguu, abordarea prototipic-categorială, schemele cognitive de bază); etapa a patra = decelarea „zonelor mute” (tehnic: substituția, decontextualizarea normativă).

Răspunsul la întrebarea: „Cum are loc transformarea reprezentărilor sociale?” îl descoperim în partea a șaptea a lucrării. Autorul descrie acest fenomen prin prezentarea caracteristicilor definitorii ale contextului și ale modului prin care acesta influențează asupra „grilelor de lectură a realității”, ca mai apoi să fie prezentate două tipuri de contexte: global și situațional, explicând specificitatea impactului exercitat asupra câmpurilor reprezentationale. Tot aici regăsim descrise etapele și mecanismele procesului de transformare a reprezentărilor sociale.

„Viața are un început, dar și un sfârșit”, așa intitulează autorul un subcapitol din partea a opta și, totodată, ultima parte a acestei lucrări, destul de semnificativ, dacă pornim de la denumirea acestei ultime părți – „Moartea reprezentărilor sociale”. Autorul ne convinge că reprezentările sociale au tendința să se „nască”, dar și să „moară”, demonstrând, într-o manieră elegantă, că fenomenele avute în vedere nu apar incidental, ci că există anumiți factori care contribuie la derularea acestora. În această ordine de idei, autorul remarcă: „Cum toate întâmplările au la bază anumite cauze, este evident că și exitusul reprezentational nu apare întâmplător”.

Autorul încheie lucrarea pe o notă optimistă, aducând în prim plan expresia renumitului savant S. Moscovici despre soarta reprezentărilor sociale: „Ele dispun de o viață proprie, comunicând unele cu altele, opunându-se și schimbându-se armonios, dispărând numai pentru a reapărea în noi veșminte”.



Lucrarea *Imaginabilis*: O introducere în teoria reprezentărilor sociale se adresează tuturor celor interesați de studierea universului reprezentărilor sociale, fiind un punct de plecare în descrierea și înțelegerea acestora.

Silvia Briceag, doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Șef catedră *Psihologie*, Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți



AUTORII NOȘTRI:

LOSÎI ELENA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, UPS „Ion Creangă” din Chişinău.

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

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

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

RACU IULIA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, UPS „Ion Creangă” din Chişinău.

КНЯЖЕВА И. А., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедры педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина.

FURDUI EMILIA, cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației, Chişinău.

GROSU RODICA, cadru didactic, Șoldănești.

ПРОСЕНИЮК А. И., к.п.н, ст. преподаватель Г У Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» г. Одеса, Украина.

ВАНЧУК О. G., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Family and Specialized Pedagogy and Psychology South Ukrainian National Pedagogical University Odessa, Ukraine.

ВУКОВА S. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Political Science, Psychology and Law Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture Odessa, Ukraine.

CIUNTU RITA, doctorandă UPS „Ion Creangă”, psiholog, IPLT „Liviu Rebreanu”.

ADĂSCĂLIȚĂ VIORICA, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă” din Chişinău.

KHRIN IRYNA, PH.D. in Pedagogical Sciences, Lecturer. SHHE «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University», Department of Foreign Philology Translation and Methods of Teaching Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine.

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



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

GHIȚA MARIA GEORGETA, doctorand în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

PERJAN CAROLINA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

BRICEAG SILVIA, doctor in psihologie, conferențiar universitar, Șef catedră *Psihologie*, Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți.

INSTRUCȚIUNI PENTRU AUTORI

Vă rugăm să citiți cu atenție instrucțiunile de mai jos înainte de a completa și trimite articolele. Textele trimise spre examinare vor fi scrise în limba română sau într-o limbă de circulație internațională în mediul academic (engleză, franceză, germană). Textele în limba rusă vor fi de asemenea acceptate, cu condiția ca ele să se încadreze în profilul revistei. Textele nu trebuie să depășească 40000 de caractere/semne. Ele vor fi prezentate ca atașamente MS Word (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5). Notele de subsol și bibliografia va respecta normele CNAA: [http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf](http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf)

Textele prezentate trebuie să fie precedate de un scurt rezumat în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română (până la 200 de cuvinte) și cuvinte-cheie (în engleză, în limba de bază a articolului și limba română).

Numărul și mărirea figurilor, tabelor care însoțesc textul nu trebuie să depășească 30% din conținutul de bază al textului.

Textul depus trebuie să includă numele complet al autorului, afilierea instituțională actuală, adresa de e-mail, titlul științific, gradul didactic, postul ocupat, precum și un bios scurt, cu detalierea intereselor sale de cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice și numărul de publicații.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) condamnă cu fermitate și descurajează plagiatul. Toate manuscrisele, înainte de expediere, trebuie să treacă prin testul „Software-ul de detectare a Plagiatului” pentru evaluare peer-review. Politica Peer Review PSPSW este stabilită cu scopul de a publica și a pune în circulație articole de cercetare de calitate din domeniul psihologiei, pedagogiei, pedagogiei speciale și asistenței sociale.

Toate materialele prezentate la redacție sunt testate în sistem liber de antiplagiat (www.detectareplagiat.ro).

În scopul asigurării calității și evaluării echitabile a publicațiilor științifice, autorii, la prezentarea articolelor spre publicare, sunt rugați să țină cont de următoarele criterii:

1. Conținutul articolului trebuie să corespundă unui nivel științific înalt al revistei științifice acreditate.
2. Articolul trebuie să dețină caracter original și să conțină o noutate determinată.
3. Lucrarea trebuie să prezinte interes pentru un mediu vast de cititori ai revistei.
4. Obligatoriu, în articol trebuie indicat prin ce diferă viziunea autorului sau rezultatele obținute de cele anterior publicate.
5. Articolele se prezintă la redacție pe suport electronic în varianta editabilă în extensia docx, rtf.
6. Structura articolului:
 - Titlul articolului (Times New Roman, Bold, Font-12, centrat), obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română.
 - Rezumat (Times New Roman, 11pt, distanța dintre rânduri – 1,15, (până la 200 de cuvinte), în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română.
 - Cuvinte – cheie: obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română. (5-6 cuvinte)
 - Textul articolului până la 40000 de caractere/semne (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5)
 - Referințele bibliografice se prezintă în conformitate cu cerințele înaintate de CNAA (se indică în paranteze pătrate, inserate în text, de exemplu [9]. Dacă sânt citate anumite părți ale sursei, după indicele bibliografic se indică și pagina, de exemplu [9, p. 531].)
 - Date despre autor / biodata în limba engleză (N. P., titlul științific, gradul didactic, afilierea instituțională, postul ocupat și regiunea unde își desfășoară activitatea, domenii de interes pentru cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice, email.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) este o revistă științifică, cu acces deschis, în mod liber accesibilă on-line. Recenziile sunt de tipul dublu-anonime: identitatea autorului și cea a recenzentului nu se divulgă reciproc. Recenzarea este efectuată de către doi specialiști în domeniu selectați din cadrul *Colegiului de redacție* sau din *Lista de recenzenti ai revistei*.

O versiune completă a lucrării în format electronic standard corespunzător este depozitată imediat după publicarea inițială într-un depozit online, care este sprijinit de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cu acces deschis, cu distribuire nerestricționată, interoperabilitate și arhivare pe termen lung.

Procesul de revizuire începe cu prezentarea manuscrisului autorului:

Pasul -1

Evaluarea inițială la etapa primară a tuturor manuscriselor la nivelul colegiului de redacție pentru a verifica:

1.1 Originalitatea

1.2 Erori conceptuale, metodologice etc.

1.3 Erori lingvistice și de tehnoredactare etc.

Pasul -2

2.1 Dacă articolul este acceptat la etapa 1, acesta este supus recenzării duble anonime.

2.2 Recenzarea se axează pe: actualitate, noutatea problemei cercetate, originalitatea rezultatelor obținute, semnificația acestor rezultate, corectitudinea prelucrării rezultatelor brute, prezentarea, analiza și interpretarea datelor, respectarea volumului materialului ilustrativ (figuri, tabele etc.), calitatea rezumatelor etc.

Pasul -3

Răspunsul pozitiv și recomandarea de către referenți permite transmiterea articolului pentru o prelucrare ulterioară.

3.1 În cazul sugestiilor și recomandărilor, după revizuirea articolului, acesta este prezentat din nou colegiului de redacție.

3.2 Colegiul de redacție ia decizia finală în ceea ce privește publicarea articolului.