

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 LOSÎL, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MARIA VÎRLAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MIHAI ȘLEAHTIȚCHI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Moldova
SERGIU SANDULEAC, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
EUGEN CORNELIU HĂVÂRNEANU, doctor în psihologie, profesor universitar, România
MARCELA RODICA LUCA, doctor în psihologie, profesor universitar, România
FRANCOIS RUEGG, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția
TATIANA MOROZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Belarus
SVETLANA VALYAVKO, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Rusia
SVETLANA HADJIRADEVA, doctor habilitat în științe administrative, profesor universitar, Ucraina



Adresa noastră:

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

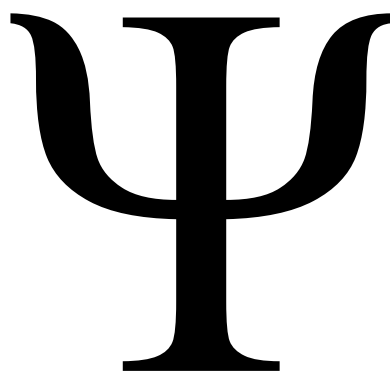


Adresa editurii

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

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



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

Chișinău, 2019

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 1(54) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență 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

Losii Elena	Comportamentul agresiv al preadolescenților în mediul școlar The aggressive behaviour at preadolescents in school enviroment	3
Листопад А. А., Мардарова И. К.	Эволюция системы образования Украины Evolution of education system in Ukraine Evoluția sistemului educațional din Ucraina	17
Racu Iulia Leca Sergiu	Caracteristicile inteligenței emoționale la preadolescenți Characteristics of emotional inteligence in preadolescence	26
Толмач Ирина Раку Жанна	Сравнительный анализ представлений о материнстве у замужних и незамужних женщин Comparative analyses of married and single women's representations of maternity Analiza comparativă a reprezentărilor despre maternitate la femeii căsătorite și ne căsătorite	38
Бигун Александр Николаевич	Модернизация содержания педагогической компетентности будущих учителей в условиях реформирования системы образования Украины Modernization of the content of pedagogical competence of future teachers in reforming conditions system of education of Ukraine Modernizarea conținutului competențelor pedagogice a învățătorilor în devenire în condițiile reformării sistemului de învățământ din Ucraina	47
Racu Igor Horga Emilia Carmen	Dezvoltarea personalității la vârsta preadolescentă – studiu comparativ Personality development at preadolescence: comparative study	57
Бережный Юрий Николаевич	Методологические подходы к проблеме профессионального самосовершенствования будущих специалистов правоохранительных органов в высших учебных заведениях МВД Украины Methodological approaches to the problem of professional self-improvement of future specialists of law enforcement agencies in higher educational institutions of the MIA of Ukraine Abordări metodologice privind problema autoperfecționării viitorilor specialiști ai organelor de securitate din instituțiile superioare de învățământ ale Ministerului Afacerilor Interne ale Ucrainei	70
Раку Жанна	Особенности стрессоустойчивости педагогов в зависимости от стажа работы The particularities of stress resistance at teachers depending on	78

	work experience Caracteristicile rezistenței la stres la cadrele didactice în dependența de stagiul de muncă	
Рогачко-Островская М. С.	Condițiile pedagogice de pregătire a viitorilor educatori în dezvoltarea limbajului creativ la preșcolari Педагогические условия подготовки будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста Pedagogical conditions for the preparation of educators in the development of creative language in pre-school children	90
Maria Vîrlan Maria Dița	Reintegrarea socială a ex-deținuților în republica Moldova Social reintegration for people released from detention in republic of Moldova	101
Саидов Нурмухаммаджон	Развитие оптимизма личности в экспериментальных условиях Development of optimism personality in experimental conditions Dezvoltarea optimismului personalității în condiții experimentale	110
Ковылина В.Г.	Формы взаимодействия родителей с ребёнком раннего возраста с отклонениями в развитии Forms of interaction of parents with a child of early age with developmental disorders Forme de interacțiune a părinților cu copii de vârstă fragedă cu tulburări de dezvoltare	123
Кравец М. В.	Краеведческая деятельность будущих учителей физической культуры: компетентностный подход Studying the native region in future teachers of physical culture activity: competency based approach Studierea ținutului natal în activitatea viitorilor profesori de cultură fizică: abordare bazată pe competențe	129
Autorii noștri		138



COMPORTAMENTUL AGRESIV AL PREADOLESCENȚILOR ÎN MEDIUL ȘCOLAR

THE AGGRESSIVE BEHAVIOUR AT PREADOLESCENTS IN SCHOOL ENVIRONMENT

Elena Losți, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS "Ion Creangă"

CZU 159.922.8

Rezumat

Școala, ca mediu al interacțiunii grupului de elevi, este importantă pentru modul cum copiii învață să comunice, să interacționeze cu colegii și învățătorii, cum își modelează propriul comportament și își gestionează echilibrul emoțional. Fiind o perioadă tumultuoasă în dezvoltarea fizică și psihică, preadolescența este însoțită de numeroase schimbări, de aceea presupunem că agresivitatea ar putea fi o consecință a relaționării în cadrul colectivului de elevi în funcție de mediul de trai și genul preadolescenților. Pentru a identifica particularitățile manifestării agresivității la preadolescenți am realizat un studiu în care au participat 120 de preadolescenți. Rezultatele acestei cercetări sunt prezentate în articolul dat, rezultate care demonstrează că fenomenul agresivității în școală rămâne a fi o problemă ce necesită intervenție psihopedagogică, formele de agresivitate se manifestă destul de intens, chiar dacă sunt unele variații în manifestare determinate de mediu, de vârsta sau de gen. Se poate de observat că toate tipurile de agresivitate analizate în cercetarea empirică nu sunt propriu-zis "școlare", ele putând fi observate cu ușurință și în alte contexte non-școlare.

Cuvinte-cheie: comportament agresiv, violență, negativism, suspiciune, iritabilitate, agresivitate fizică, agresivitate verbală.

Abstract

School as environment of group of pupils is very important for how children learn to communicate, to interact with other colleagues and teachers, to modulate their behaviour and control their emotional state. Preadolescence is a difficult period in physical and mental development of a child accompanied by multiple changes, so that is why we suppose that aggressiveness can be a consequence of the relationship in pupils group depending on living environment and sex of preadolescents. In order to identify the particularities of aggressive behaviour in preadolescence we realized a study in which were included 120 preadolescents. The result of our research is presented in this article, the results demonstrate that aggressiveness is manifested intense in school and remains a problem that requires psycho pedagogic interventions. The types of aggressiveness are also intense even if there are some differences depending on environment, age or gender. Also we can observe that all the types of aggressiveness are not characteristic only for school environment, they also can be seen in other contexts and circumstances.

Key words: aggressive behaviour, violence, negativity, suspicion, irritability, physical aggression, verbal aggression.

La etapa contemporana R. Moldova se confrunta cu problema migrației excesive a populației peste hotare. Fenomenul migrației produce un impact negativ asupra preadolescenților și asupra familiilor lor, contribuind la dezintegrarea familiilor și la creșterea numărului de copii privați de afectivitate parentală, educație, protecție și siguranță. Consecințele acestui fenomen sunt resimțite în societate, familie și școală, producându-se transformări în relaționarea copiilor manifestate prin acte comportamentale dezadaptative cum ar fi anxietate, agresivitate, violență etc. Școala, ca mediu al interacțiunii grupului de elevi, este importantă pentru modul cum copiii învață să comunice, să



interacționeze cu colegii și învățătorii, cum își modelează propriul comportament și își gestionează echilibrul emoțional. Fiind o perioadă tumultuoasă în dezvoltarea fizică și psihică, preadolescența este însoțită de numeroase schimbări, de aceea presupunem că agresivitatea ar putea fi o consecință a relaționării în cadrul colectivului de elevi în funcție de genul preadolescenților, dar și de mediul de trai. Pentru a identifica particularitățile manifestării agresivității la preadolescenți în dependență de mediu (rural și urban), clasă (a V-a și a VIII-a) și gen, precum și a modului în care preadolescenții percep comportamentul agresiv în mediul școlar am realizat o cercetare experimentală, în care au fost incluși 120 de preadolescenți, elevi în clasele a V-a și a VIII-a. Dintre aceștia, 60 au fost din mediul rural și 60 au fost din mediul urban (de la fiecare școală au fost câte 30 de elevi din clasa a V-a și 30 de elevi din clasa a VIII-a, câte 15 băieți și 15 fete din fiecare clasă). Au fost aplicate următoarele metode de cercetare: *testul „Cum vă comportați în relațiile cu ceilalți?”* care permite identificarea tipului de comportament dominant adoptat de către preadolescenți în relațiile cu ceilalți [3], *chestionarul de studiere a tipurilor de agresivitate Buss-Durkee (adaptare G.A. Turkerman)* [1], *anchetă privind agresivitatea în școală* constituită din 6 întrebări orientate spre identificarea cauzelor care generează comportamente agresive și a formelor de manifestare a comportamentului agresiv în școală în relațiile cu colegii și profesorii.

Rezultate obținute la testul „Cum vă comportați în relațiile cu ceilalți?” sunt următoarele.

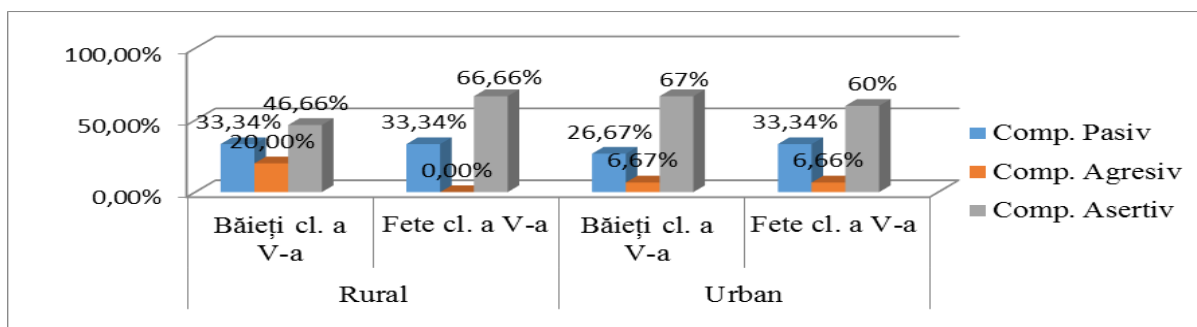


Fig. 1. Frecvențele tipurilor dominante de comportament în dependență de mediu și gen, clasa V-a

Observăm din figura de mai sus că există diferențe în manifestarea comportamentului agresiv la preadolescenții de clasa a V-a: dacă în mediul rural, procentajul băieților este net superior față de cel al fetelor, ei conducând cu 20%, față de 0%, printre preadolescenții din mediul urban comportamentul agresiv domină cu o pondere egală la fete și băieți ($\approx 7\%$).

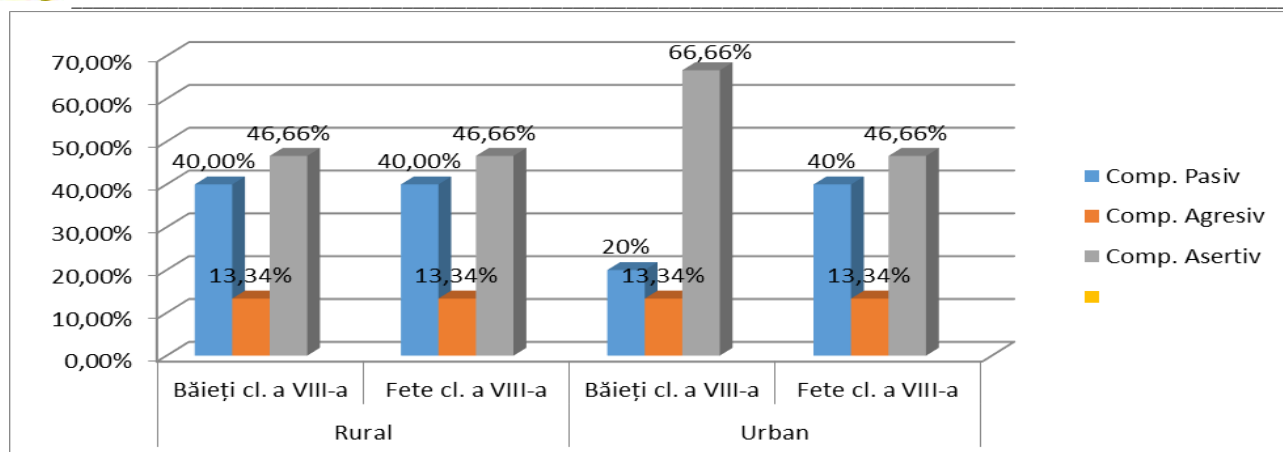


Fig. 2. Frecvențele tipurilor dominante de comportament în dependență de mediu și gen, clasa VIII-a

Spre deosebire de preadolescenții din clasele a V-a, elevii din clasele a VIII-a se manifestă agresiv în mod egal indiferent de mediu și gen, acest tip de comportament predomină la 13,34% preadolescenți.

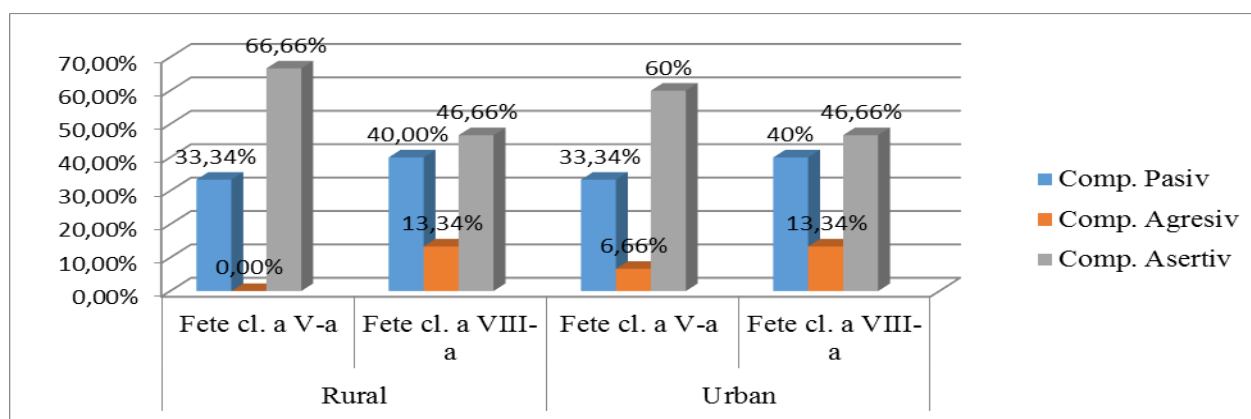


Fig. 3. Frecvențele tipurilor dominante de comportament în dependență de mediu și vârstă, fete

Dacă e să analizăm comportamentul fetelor din cele 2 medii, menționăm că la mai mult de jumătate dintre fetele de clasa V-a predominant este comportamentul asertiv, iar la fetele de clasa VIII-a se profilează 2 tipuri de comportamente predominante: la 40% fete, indiferent de mediu, prevalează comportamentul pasiv, 46,66% prevalează comportamentul asertiv. Numărul fetelor cu comportamentul predominant agresiv este mai mare printre elevele de clasa a VIII-a (13,34%) față de cele de a V-a (0% din mediul rural și 6,6% din mediul urban).

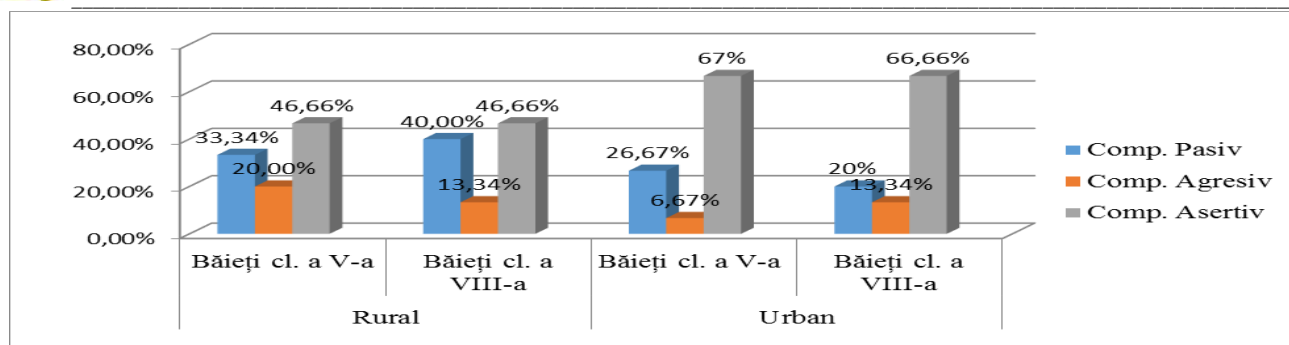


Fig. 4. Frecvențele tipurilor dominante de comportament în dependență de mediu și vârstă, băieți

Datele prezentate în figura 4 ne arată că există diferențe în manifestarea comportamentului agresiv la băieți. Procentajul manifestării agresive este mai mare la băieții de clasa a V-a (20%) decât cei din clasa a VIII-a (13,34%), în mediul rural, iar în mediul urban situația se prezintă invers: comportamentul agresiv predomină doar la 6,67% băieți de clasa a V-a și 13,34% băieți din clasa a VIII-a. Totodată, la mai mult de jumătate ($\approx 67\%$) dintre băieții din mediul urban predomină comportamentul asertiv.

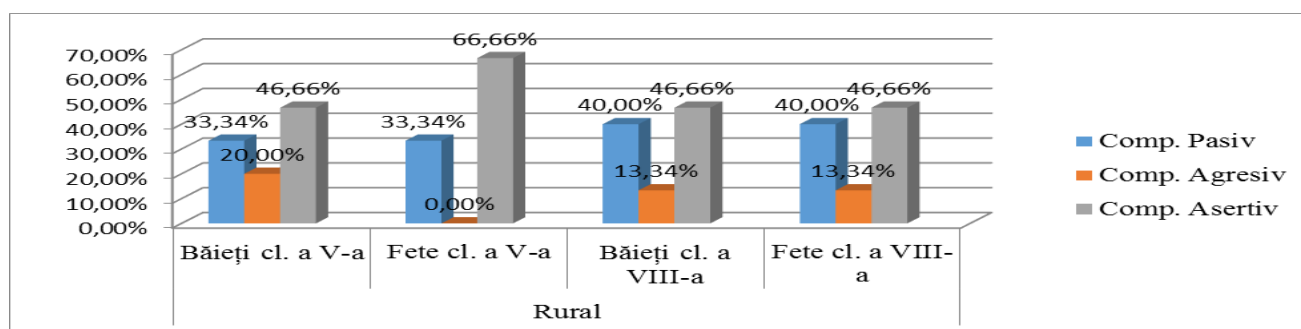


Fig. 5. Frecvențele tipurilor dominante de comportament în dependență de gen și vârstă, mediu rural

Din datele prezentate în figura 5, privind tipurile de comportament în dependență de vârstă și gen, reiese că se înregistrează diferențe. Se observă că comportamentul agresiv în mediul rural predomină la un număr mai mare de băieții din clasa a V-a (20%), față de 0% la fete. Mai mult, băieții de clasa a V-a ce manifestă un comportament preponderent agresiv este mai accentuat decât cei de clasa a VIII-a. Cu 13,34% fetele de clasa a VIII-a sunt la egalitate cu colegii de vârstă, dar le întrec pe cele de clasa a V-a.

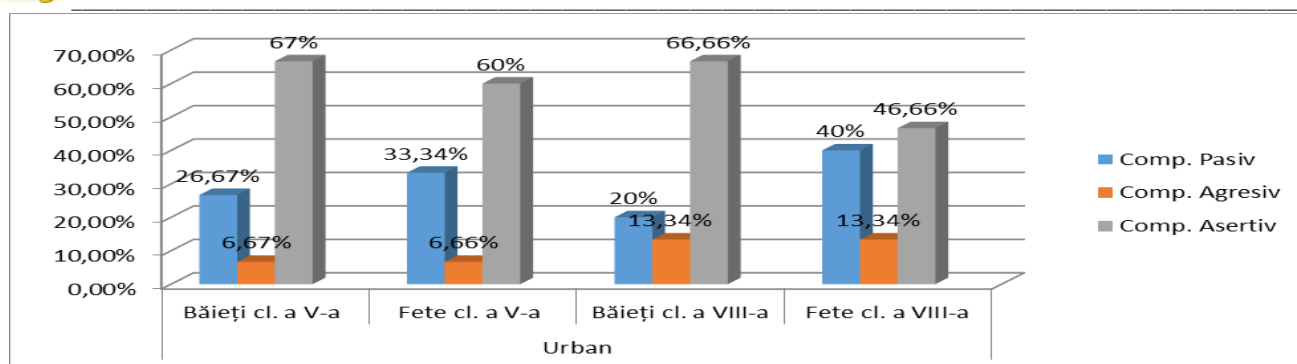


Fig. 6. Frecvențele tipurilor dominante de comportament în dependență de gen și vârstă, mediu urban

În mediul urban, la același nivel de vârstă, comportamentul agresiv predominant se manifestă la fel, doar că la clasele a VIII-a numărul de elevi este mai ridicat față de cei din a V-a.

Comportamentul asertiv predomină la mai mult de 60% elevi de clasa V-a și băieții de clasa a VIII-a. Pentru fetele de clasa VIII-a este caracteristic faptul că ponderea celor la care predomină comportamentul pasiv este aproape egală cu ponderea celor la care predomină comportamentul asertiv.

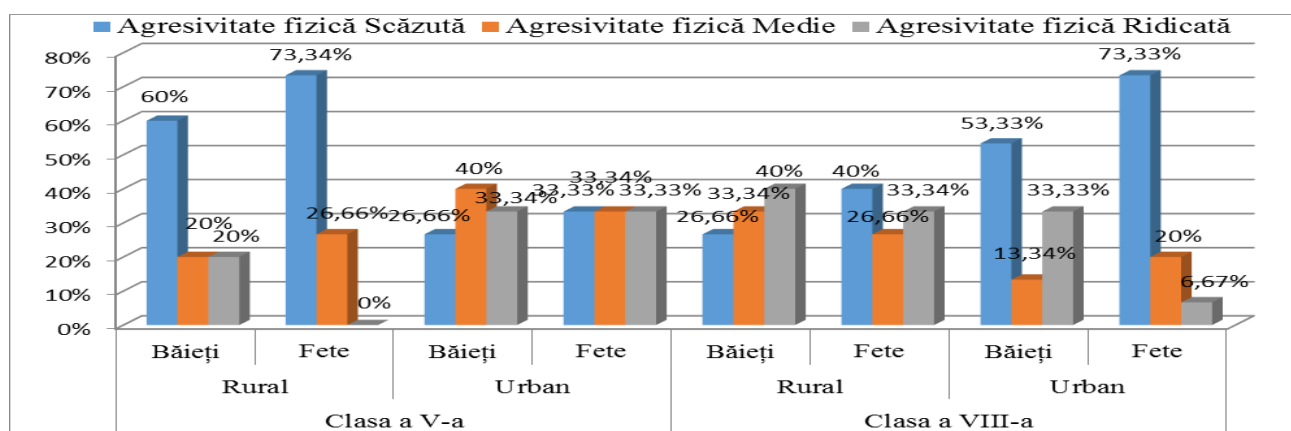


Fig. 7. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, agresivitatea fizică, chestionarul Buss-Durkee

Nivelul ridicat al agresivității fizice, manifestat prin utilizarea forței fizice față de alte persoane, este mai frecvent întâlnit printre băieții de clasa VIII-a din mediul rural (40%) și cu o frecvență de 33,34% a fost constatat printre elevii de clasa V-a și băieții de clasa VIII-a din mediul urban, precum și la 33,34% fete de clasa V-a din mediul rural. Rareori utilizează forța fizică preponderent fetele de clasa V-a din mediul rural și fetele de clasa VIII-a din mediul urban: 73,34% dintre ele au nivel scăzut al agresivității fizice. Acest nivel a fost constatat și la 60% băieți de clasa V-a din mediul rural și 53,33% băieți de clasa a VIII-a din mediul urban.

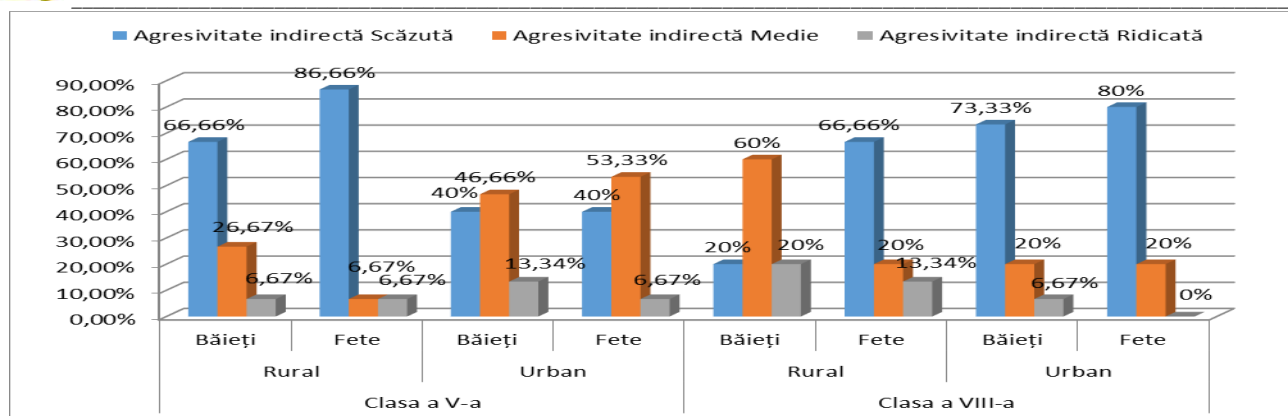


Fig. 8. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, agresivitatea indirectă, chestionarul Buss-Durkee

Agresivitatea indirectă indică acea reacție agresivă care este orientată spre o anumită persoană, cum ar fi glumele, bârfele, precum și agresivitatea ce nu este îndreptată asupra nimănui, cum ar fi bătăi cu pumnul în masă, strigăte, tropăitul din picioare. În privința agresivității indirecte, analizând rezultatele prezentate în figura 8 observăm că manifestările sunt la un nivel scăzut. Astfel băieții de clasa a VIII-a din mediul rural au procentajul cel mai ridicat (20%) față de cei din clasa a V-a, tot rural (6,67%). Fetele cele mai îndârjite sunt cele din clasa a VIII-a rural, 13,34% dintre ele manifestă agresivitate indirectă la nivel ridicat, în timp ce 6,67% dintre toate celelalte au valori înalte la agresivitatea indirectă. Fetele sunt cele mai numeroase dintre toți elevii care au valori mici la agresivitatea indirectă: 86,66% sunt fetele de clasa de clasa V-a din mediul rural, 80% - fete din clasa VIII-a din mediul urban și 66,66% fete de clasa de clasa V-a din mediul rural. Și mai mult de jumătate (66,66%) dintre băieții de clasa V-a rural au valori scăzute la acest tip de agresivitate.

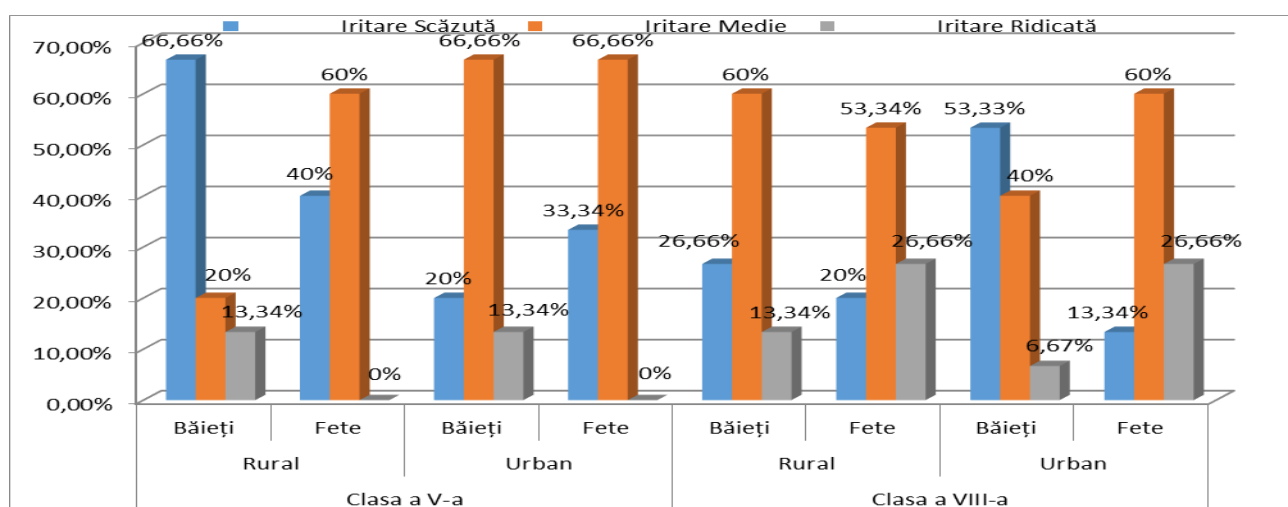


Fig. 9. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, iritare, chestionarul Buss-Durkee



Iritarea, ca formă de manifestare a agresivității, reprezintă reacții stridente, acute care apar pe un timp scurt și se manifestă prin irascibilitate, impulsivitate, grosolănie, brutalitate, asprime. Din rezultatele prezentate în figura 9 privind iritarea la preadolescenți se observă cu ușurință că ponderea fetelor de clasa a VIII-a, rural și urban, ce manifestă iritarea la un nivel înalt, este aceeași – 26,66%, în timp ce ponderea băieților de clasa a V-a, rural și urban, la fel este aceeași, dar mai mică – 13,34%. Le reușește cel mai bine să-și stăpânească reacțiile acute de irascibilitate și impulsivitate băieții de clasa a V-a din mediul rural și celor de clasa VIII-a din mediul urban: 66,66% băieți de clasa V-a și 53,33% băieți de clasa a VIII-a au valori mici la această formă de agresivitate. Negativismul, acel comportament de opoziție, care este îndreptat de obicei spre autorități și conducători și care se poate intensifica de la opoziția pasivă spre cea activă contra normelor și legilor implementate, se manifestă pregnant la 13,34% dintre elevii participanți la studiu indiferent de gen și mediu, cu excepția fetelor de clasa a V-a din mediul – niciuna dintre ele nu a obținut valori înalte la negativism (datele din figura 10).

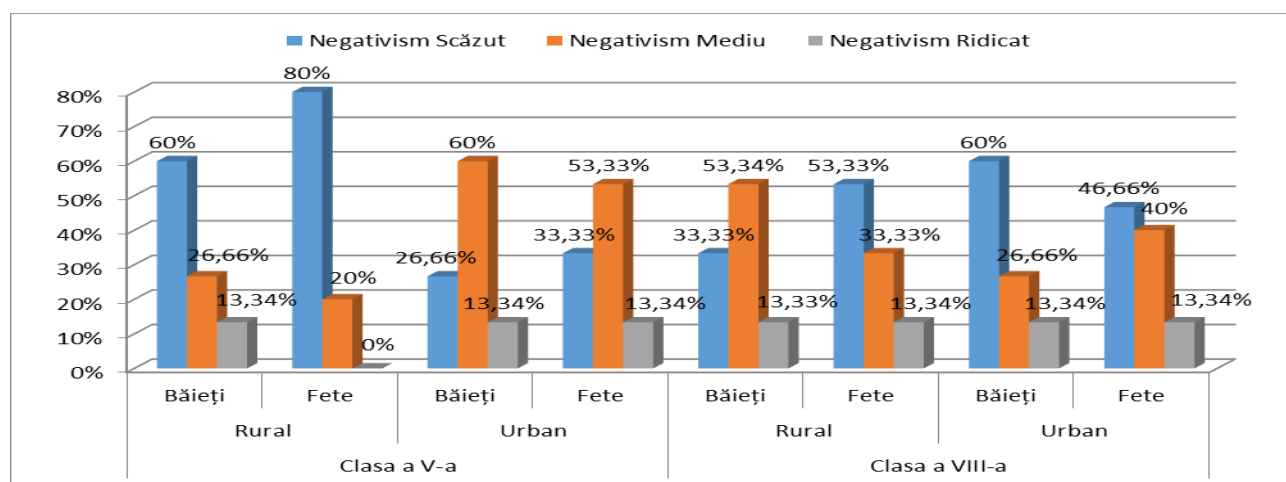


Fig. 10. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, negativism, chestionarul Buss-Durkee

Caracteristic pentru fetele de clasa V-a din mediul rural este faptul că dețin ponderea cea mai mare (80%) printre elevii cu nivel scăzut al negativismului, fiind urmate de băieții de clasa a V-a din mediul rural și cei de clasa a VIII-a din mediul urban (câte 60%), apoi de fetele de clasa VIII-a din mediul urban (53,33%).

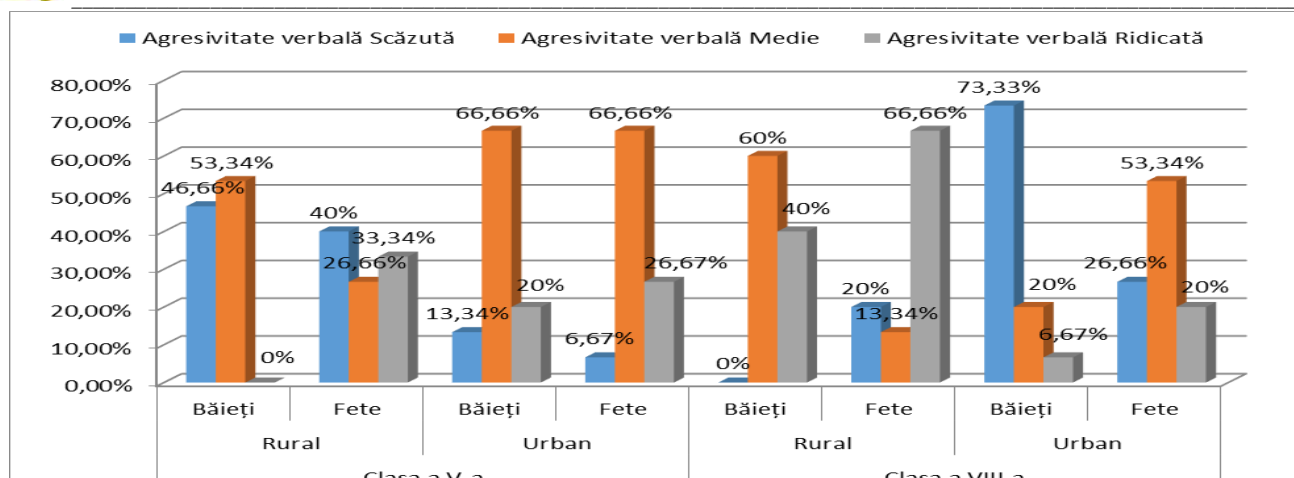


Fig. 11. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, agresivitate verbală, chestionarul Buss-Durkee

„Excelează” în a-și manifesta emoțiile negative sub formă de strigăte, amenințări, înjurături, blesteme, certuri (figura 11) preponderent fetele de clasa a VIII-a din mediul rural – 66,66% dintre ele au valori mari la agresivitatea verbală, fiind urmate de băieții (40%) din aceeași clasă și mediu, apoi de fetele de clasa V-a rural (33,34%) și clasa V-a urban (26,67%). Frecvența scorurilor ridicate la agresivitatea verbală este de 20% printre fetele de clasa VIII-a din mediul urban și băieții de clasa V-a din mediul rural. 73,33% din băieții de clasa VIII-a urban mai puțin își manifestă emoțiile negative sub formă de strigăte, certuri, înjurături. Din formele de agresivitate prezentate și analizate până acum se observă faptul că ponderea valorilor ridicate este mai mare la agresivitatea verbală și cea fizică.

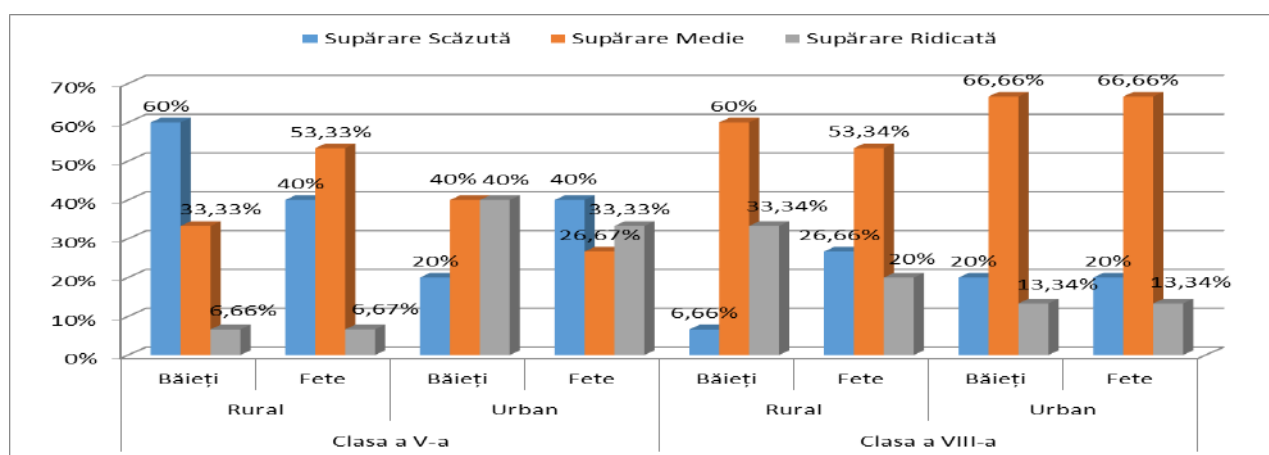


Fig. 12. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, supărarea, chestionarul Buss-Durkee

Examinând rezultatele prezentate în figura 12 observăm că cei mai numeroși cu scoruri ridicate la supărare ca formă de manifestare a agresivității sunt elevii de clasa a V-a urban, băieții



(40%) fiind mai supărăcioși decât colegile lor de clasă (33,33%). Și 1/3 din băieții de clasa VIII-a rural au valori ridicate, la fel fiind mai numeroși decât colegile lor (20%) cu valori mari. Mai puțină invidie, ură și furie orientată asupra întregii lumi pentru suferințe reale și ireale manifestă băieții de clasa V-a rural, 60% dintre ei au valori scăzute la această formă de agresivitate. Valori mici la supărare au 40% fete de clasa V-a (atât din mediul rural, cât și din mediul urban), iar numărul fetelor din clasa VIII-a cu valori scăzute este mai mic: 26,66% din mediul rural și 20% din mediul urban.

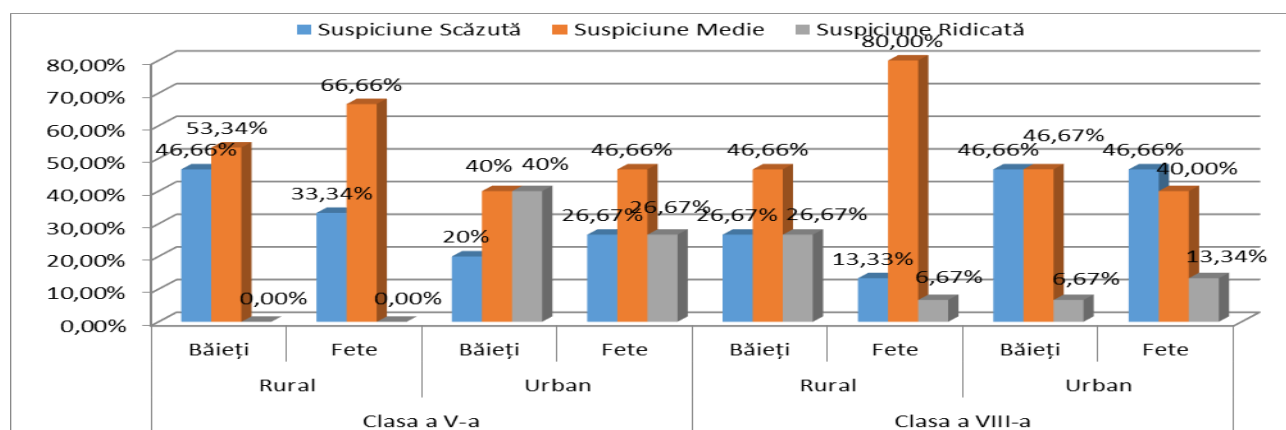


Fig. 13. Frecvențele pe nivele în funcție de vârstă, mediu și gen, suspiciune, chestionarul Buss-Durkee

Suspiciunea, ca formă a agresivității, se manifestă prin neîncredere și prudența sporită față de alte persoane, bazată pe ideea că cei din jur doresc să-i pricinuiască daune. În figura 14 se pot observa rezultatele privind suspiciunea adolescenților testați, în funcție de mediu, vârstă și gen. Cum ușor se poate remarca, preadolescenții din clasa a V-a, mediul rural nu sunt deloc suspicioși, niciunul dintre ei nu are valori ridicate la suspiciune, spre deosebire de colegii lor de aceeași vârstă din mediul urban: 40% băieții și 26,67% fete manifestă suspiciune la un nivel foarte ridicat. Printre elevii mai suspicioși de clasa a VIII-a ponderea o dețin băieții (26,66%) din mediul rural, apoi fetele (13,34%) din mediul urban, urmați de 6,67% fete din mediul rural și toți atâția băieți din mediul urban.

În continuare vom analiza **diferențele de mediu** în manifestarea comportamentelor agresive ale preadolescenților. La compararea scorurilor preadolescenților din mediul rural și cel urban am identificat diferențe semnificative la variabilele: *comportament agresiv* ($t = 1,998$, $p = 0,048$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=11,93$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=10,7$); *agresivitate verbală* ($t = 2,820$, $p = 0,006$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=2,95$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=2,16$). Astfel, preadolescenții din mediul rural sunt mai conflictuali, jignesc și umilesc mai mult pe ceilalți, prin tonul ridicat și expresii ofensatoare, își manifestă mai violent nemulțumirea și sunt mai certăreți.



La compararea rezultatelor elevilor de **clasa V-a în dependență de mediu**, diferențe semnificative sunt constatate la variabilele: *agresivitate fizică* ($t = -3,521$, $p = 0,001$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=1,17$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=2,57$); *agresivitatea indirectă* ($t = -2,390$, $p = 0,02$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=0,97$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=1,8$); *negativism* ($t = -2,261$, $p = 0,028$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=1,17$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=1,93$); *suspiciune* ($t = -2,348$, $p = 0,022$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=1,77$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=2,5$); *supărare* ($t = -2,709$, $p = 0,009$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=1,77$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=2,67$); *comportament pasiv* ($t = -2,155$, $p = 0,035$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=14,4$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=16,13$); *comportament asertiv* ($t = -3,175$, $p = 0,035$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=15,2$) fiind mai mică decât a celor din mediul urban ($M=17,27$). În concluzie, preadolescenții de clasa a V-a din mediul urban mai frecvent utilizează forța în raport cu alte persoane și recurg la agresivitate indirectă, mai frecvent se opun față de autorități, manifestă mai multă neîncredere și prudența sporită față de alte persoane, precum și mai multă invidie și ură față de lumea înconjurătoare.

La compararea rezultatelor elevilor de **clasa VIII-a în dependență de mediu**, diferențe semnificative sunt constatate la variabilele: *agresivitate fizică* ($t = 2,234$, $p = 0,029$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=2,63$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=1,6$); *agresivitatea indirectă* ($t = 2,548$, $p = 0,014$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=1,8$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=0,93$); *suspiciune* ($t = 2,670$, $p = 0,01$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=2,47$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=1,67$); *agresivitate verbală* ($t = 5,016$, $p \leq 0,001$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=3,5$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=1,63$); *comportament pasiv* ($t = 1,988$, $p = 0,005$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=15,2$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=13,37$); *comportament agresiv* ($t = 3,501$, $p = 0,001$), media scorurilor preadolescenților din mediul rural ($M=12,7$) fiind mai mare decât a celor din mediul urban ($M=9,93$). Vorbind despre diferențe de mediu în manifestarea agresivității la preadolescenți ținând cont și de criteriul vârstă, constatăm că spre deosebire de elevii de clasa a V-a, la cei de clasa a VIII-a lucrurile stau altfel: sunt mai agresivi preadolescenții din mediul rural, agresivitatea lor



manifestându-se prin utilizarea forței, a glumelor și bârfelor, înjurăturilor și certurilor, prudență sporită față de persoanele din jur.

În continuarea vom analiza **diferențele de vârstă**. La compararea datelor tuturor elevilor de clasa a V-a cu cele ale elevilor de clasa a VIII-a am sesizat diferențe statistice semnificative doar la variabila iritare: $t = -2,349$, $p = 0,02$, media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=1,55$) fiind mai mică decât a celor de clasa a VIII-a ($M=2,28$). Deci, în general, sunt mai irascibili, impulsivi și brutali preadolescenții mai mari. La compararea **diferențelor de vârstă la preadolescenții din mediul rural (clasa V-a și clasa VIII-a)**, am identificat diferențe semnificative la mai multe variabile: *agresivitate fizică* ($t = -3,451$, $p = 0,001$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=1,17$) fiind mai mică decât a celor de clasa a VIII-a ($M=2,63$); *agresivitatea indirectă* ($t = -2,246$, $p = 0,029$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=0,96$) fiind mai mică decât a celor de clasa a VIII-a ($M=1,8$); *iritare* ($t = -3,128$, $p = 0,002$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=1,5$) fiind mai mică decât a celor de clasa a VIII-a ($M=2,43$); *negativism* ($t = -2,217$, $p = 0,031$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=1,17$) fiind mai mică decât a celor de clasa a VIII-a ($M=1,93$); *suspiciune* ($t = -2,419$, $p = 0,019$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=1,77$) fiind mai mică decât a celor de clasa a VIII-a ($M=2,47$); *agresivitate verbală* ($t = -2,679$, $p = 0,01$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=2,4$) fiind mai mică decât a celor de clasa a VIII-a ($M=3,5$); *supărare* ($t = -3,375$, $p = 0,01$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=1,77$) fiind mai mică decât a celor de clasa a VIII-a ($M=2,73$). În concluzie, preadolescenții de clasa a VIII-a din mediul rural sunt mai agresivi decât cei de clasa a V-a, scorurile fiindu-le mai mari la majoritatea formelor de manifestare a agresivității. Acest fapt ar putea fi explicat prin trăirea mai intensă de către preadolescenții de clasa a VIII-a a sentimentului maturității (corespunde cu criza de la 13 ani), iar modalitatea prin care aceștia pretind să fie considerați maturi este una mai agresivă.

Și la compararea **diferențelor de vârstă la preadolescenții din mediul urban (clasa V-a și clasa VIII-a)**, am identificat diferențe semnificative la mai multe variabile: *agresivitate fizică* ($t = 2,209$, $p = 0,031$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=2,57$) fiind mai mare decât a celor de clasa a VIII-a ($M=1,6$); *agresivitatea indirectă* ($t = 2,746$, $p = 0,008$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=1,8$) fiind mai mare decât a celor de clasa a VIII-a ($M=0,93$); *suspiciune* ($t = 2,589$, $p = 0,012$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=2,5$) fiind mai mare decât a celor de clasa a VIII-a ($M=1,67$); *agresivitate verbală* ($t = 3,293$, $p = 0,012$), media scorurilor preadolescenților de clasa a V-a ($M=2,7$) fiind mai mare decât a celor de clasa a VIII-a ($M=1,63$); *comportament pasiv* ($t = 3,478$, $p = 0,001$), media scorurilor preadolescenților de clasa a



V-a (M=16,13) fiind mai mare decât a celor de clasa a VIII-a (M=13,37). Am constatat că în mediul urban, preadolescenții de clasa a VIII-a sunt mai puțin agresivi față de cei de a V-a, fapt ce nu exclude dorința lor de a fi maturi. Posibil că preadolescenții din mediul urban dispun de o gamă mai largă de posibilități de a-și pune în valoare sentimentul maturității: începând cu o diversitate mai mare de oportunități pentru dezvoltare (centre de creație, cluburi sportive, studierea limbilor străine etc.) și pentru petrecerea timpului liber și terminând cu trăirea mai intensă (spre deosebire de clasa V-a) a senzației de autonomie. E cunoscut faptul că în mediul rural elevii pleacă singuri la școală practic din clasa a I, în timp ce în mediul urban părinții au tendința să-i conducă pe copii la școală chiar și în clasele gimnaziale.

Ne-am propus să stabilim dacă există și *deferențe de gen* în manifestarea agresivității la vârsta preadolescentă. Astfel, comparând datele fetelor cu cele ale băieților, am identificat diferențe semnificative la următoarele variabile: *agresivitate fizică* ($t = -2,261$, $p = 0,025$), media scorurilor fetelor (M=1,63) fiind mai mică decât a băieților (M=2,35); *agresivitatea indirectă* ($t = -1,997$, $p = 0,05$), media scorurilor fetelor (M=1,15) fiind mai mică decât a băieților (M=1,6); *sentimentul vinei* ($t = 2,275$, $p = 0,025$), media scorurilor fetelor V-a (M=3,5) fiind mai mare decât a băieților (M=3). Putem afirma că există diferențe de gen în manifestarea agresivității în preadolescență, băieții mai frecvent recurg la utilizarea forței fizice față de alte persoane și la agresivitatea ce nu este îndreptată asupra nimănui, cum ar fi bătăi cu pumnul în masă, strigăte, tropăitul din picioare, pe când fetele mai frecvent sunt frământate de gândul că sunt persoane rele, care comit fapte nedemne și suferă din cauza remușcărilor.

Pentru a obține mai multă claritate cu referire la manifestarea agresivității preadolescenților în școală, am studiat modul în care este percepută agresivitatea în mediul școlar prin intermediul *Ancheta privind agresivitatea în școală*. Prezentăm în continuare rezultatele obținute. Toate răspunsurile preadolescenților au fost sistematizate, astfel a fost posibil de identificat câteva categorii de răspunsuri. Deci, răspunzând la prima întrebare a chestionarului ce ține de menționarea a 3 cauze care generează comportamentele agresive, am identificat un grup de cauze menționat ce țin de *mediul familial*. Acest tip de cauze a fost menționat preponderent de fete, ele consideră că agresivitate este cauzată de diferența bunurilor materiale, mediul în care copilul a crescut, agresivitatea părinților și plecarea de acasă. 3,5% băieți consideră că părinții exigenți pot fi cauza comportamentului agresiv. Un alt grup de cauze menționat ține de *particularitățile personalității*: fetele au menționat lângă lipsa educației, dacă ești mai slab, ceva nu-ți place și neîndeplinirea scopului. Pentru băieți situația este mai simplă: fie agresorul se enervează și-și iese din minți, fie el te enervează. Băieții au fost cei ce au



numit mai multe tipuri de comportament considerându-le generatoare de agresivitate: furtul, jocurile violente, agresivitatea apărută în urma unui joc, luarea penarului. Fetele, în acest context, consideră că refuzul ar putea fi o cauză pentru comportamentul agresiv, iar profesorii consideră drept cauză tulburările de comportament. Un alt grup de cauze țin de *activitatea școlară*: băieții au menționat indisciplina, notele rele, iar fetele consideră că poți deveni victima comportamentului agresiv dacă treci pe lângă cei mai mari, te atingi de cei mai mari sau nu respecti regulile și ordinea în școală.

Din variantele de răspuns propuse la întrebarea 2 cu referire la *formele de comportament mai frecvent întâlnite în școală* majoritatea fetelor au selectat gălăgia, indisciplina (87,5%), lovirea unui coleg (69%) și cuvintele vulgare (53%). Băieții au menționat preponderent gălăgia, indisciplina (72%), cuvintele vulgare (51,5%) și lovirea unui coleg (48%). Majoritatea fetelor au scris următoarele moduri în care se manifestă agresivitatea: conflicte, certuri, strigăte; cuvinte vulgare, vorbire licențioasă; amenințarea, intimidarea, poruncirea; lovirea colegului, insultele, jignirile, glumele pe seama altora, bârfele; bătăile, luptele grave cu urmări și piedica, împingerea, călcarea pe picior. Pe lângă acestea, băieții au mai menționat și violența. La întrebarea *Ați asistat în școală la scene de violență? Dacă da, în ce au constat acestea?* Au răspuns afirmativ în jur de 2/5 de preadolescenți. Martori la scenele de violență în școală au fost 39% băieți și 41% fete, ceea ce vorbește despre faptul că fie actele de violență în școală nu prea au loc în public, fie toleranța la violență este mare și preadolescenții nu sesizează întotdeauna cazurile când alte persoane sunt supuse violenței. Preadolescenții (32% fete și 40% băieți) au menționat situațiile în care au asistat la acte de violență verbală între elevi. Majoritatea băieților (60%) au fost martori la scene în care elevii se bat, iar majoritatea fetelor (68%) au menționat situațiile în care au fost agresați elevii mici. La întrebarea *Ați fost vreodată victima unui comportament agresiv în școală? Dacă da, în ce a constat acesta?* au răspuns afirmativ 21% băieți și 16% fete. Dintre ei, 60% fete și 50% băieți au menționat că au fost victime ale violenței verbale, iar 40% fete și 50% băieți au fost agresați și fizic. La întrebarea *Ați primit vreodată observații din partea colegilor din cauza comportamentului neadecvat pe care l-ați avut?* au răspuns afirmativ doar 25% fete și 46% băieți. La ultima întrebare a Chestionarului (Menționați *3 comportamente agresive manifestate cel mai frecvent de profesori* în relațiile cu voi), răspunsurile preadolescenților au fost diverse, dar frecvențele fiecărei variante de răspuns au fost sub 23%. Preadolescenții sunt afectați în cea mai mare măsură de agresivitatea verbală a profesorilor (ton ridicat – 23,24%, amenințări – 11,62%, desconsiderație – 9,9%, injurii / jigniri – 8,3%) și de agresivitatea indirectă (nervozitate – 16,6%, evaluarea neobiectivă – 14,94%, excludere de la ore – 13,28%, ignorare – 9,9%, lipsa răspunsului – 8,3%, autoritari – 5%), dar au fost menționate și cazuri



de agresivitate fizică (lovire – 3,3%). Acest fapt denotă, cu regret, că, în comportamentul profesorilor de azi sunt prezente toate formele și tipurile de agresivitate: de la forme indirecte până la cele directe, fie ele fizice sau verbale, cu predominanța, totuși, a celor verbale: ton ridicat, amenințări, desconsiderație. Menționăm că lista prezentată reprezintă reprezentările preadolescenților din eșantionul investigat asupra modului în care profesorii își manifestă agresivitatea în școală în relație cu ei.

În concluzie, putem menționa că fenomenul agresivității în școală rămâne a fi o problemă ce necesită intervenție psihopedagogică, deoarece vârsta preadolescentă este vârsta în care formele de agresivitate se manifestă destul de intens, chiar dacă sunt unele variații în manifestare determinate de mediu, de vârsta sau de gen. Se poate de observat că toate tipurile de agresivitate analizate în cercetarea empirică nu sunt propriu-zis “școlare”, ele putând fi observate cu ușurință și în alte contexte non-școlare.

Bibliografie:

1. Calancea V. Practicum la psihologia clinică. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012.
2. Eftimie S. Agresivitatea la vârsta adolescenței. Iași: Institutul European, 2014.
3. Losîi E. Psihodiagnoza agresivității. Chișinău: UPS ”I. Creangă”, 2016.
4. Marian C. Agresivitatea în școală. Cluj-Napoca: Editura Limes. 2011.
5. Negură I. De ce elevii pot fi agresivi. În: Diminuarea comportamentelor agresive la copii: idei - experiențe - bune practici. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015.
6. Negură I. O posibilă explicație a agresivității școlare și o posibilă soluție de neutralizare a ei. În: Practica psihologică modernă. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015.
7. Petermann F., Petermann U. Program terapeutic pentru copiii agresivi. Cluj Napoca: Editura RTS, 2006.
8. Șoitu L., Hăvărneanu C. Agresivitatea în școală. Iași: Ed. Universitarie 2001.



ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ
EVOLUTION OF EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE
EVOLUȚIA SISTEMULUI EDUCAȚIONAL DIN UCRAINA

Листонад А. А., д-р пед. наук, профессор кафедры дошкольной педагогики,
Мардарова И. К., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 37.091(477):94

Резюме

В статье рассматривается проблема эволюции системы образования в Украине. Сосредоточено внимание на истории становления и развития системы образования на территории современной Украины. Осуществлен ретроспективный анализ структурных изменений, которые произошли в системе образования Украины. Проанализировано влияние государства, общества, отдельных личностей на развитие украинской системы образования в различные исторические этапы становления украинского государства.

Ключевые слова: образование, история образования, система образования Украины.

Abstract

The article deals with the problem of Evolution of Education system in Ukraine. The authors are focused on the history of the formation and development of the education system in the territory of modern Ukraine. Retrospective analysis of the structural changes in Educational System of Ukraine has been carried out. The influence of the state, society, individuals on the development of the Ukrainian education system in various historical stages of the formation of Ukrainian state is analyzed in the article.

Keywords: education, the history of the educational system, the educational system of Ukraine.

Rezumat

Articolul abordează problema Evoluției sistemului educațional din Ucraina. Autorii se axează pe istoria formării și dezvoltării sistemului educațional pe teritoriul Ucrainei moderne. Sunt analizate din perspectivă retrospectivă schimbările structurale în Sistemul Educațional din Ucraina. În articol este analizată de asemeni influența statului, a societății, a indivizilor asupra dezvoltării sistemului educațional ucrainean în diverse etape istorice ale formării statului ucrainean.

Cuvinte cheie: educație, istoria sistemului educațional, Sistemul educațional al Ucrainei

Археологические памятники свидетельствуют, что в древние времена земли современной Украины были удобными для проживания людей. Первые поселения возникли на территории современной Украины примерно 900-800 тысяч лет тому назад в рамках ашельской культуры. На территории Украины найдено и исследовано немало памятников раннего, среднего и позднего палеолита, которые позволяют представить социальную организацию древнего общества. Основной социальной единицей тогда была родовая община с неупорядоченными брачными отношениями, дети знали только мать. Это и обусловило ее



первоначальную роль в воспитании детей. Материнская родовая община как общественная организация возникла около 30000 лет назад и получила название матриархата.

Воспитание в древнем обществе зародилось в интегративном, синкретическом виде и способствовало физическому, умственному и нравственно-эмоциональному взрослению человека. В процессе воспитания учитывали пол и соответствующие социальные и хозяйственные функции. Девочек готовили к роли матери, правительницы, мальчиков знакомили с теми видами деятельности, которые выполняли мужчины (охота, изготовление оружия, орудий труда). В период матриархата детей до пяти-шести лет воспитывала мать, затем мальчиков передавали в общественные мужские дома, девочек – в женские.

Потребности, связанные с развитием скотоводства, земледелия, ремесленничества, использованием более совершенных орудий труда, постепенно выдвигали на первый план мужскую работу. Соответственно на замену материнской власти пришел патриархат. В период патриархата все подростки обоего пола достигшие 10–15 лет, проходили *инициацию* – процедуру посвящения во взрослые. У мальчиков *инициация* была более длительной и сложной, проверялась трудовая, нравственная и физическая подготовка. Постепенно род теряет свое значение, он распадается на отдельные семьи, каждая из которых имеет собственное жилье и самостоятельно ведет свое хозяйство. Воспитание детей происходило в домах молодежи.

Достаточно хорошо изучена распространенная на территории современной Правобережной Украины Трипольская культура (IV–III тыс. до н. э. Трипольская культура, распространенная в эпоху энеолита на территории Украины на запад от Днепра. На смену племенам трипольской культуры пришла киммерийская (IX–VII вв. до н. э.), скифская (VII–III вв. до н. э.), сарматская (III в. до н. э. – III в. н. э.) эпохи. В эпоху Великого переселения народов как самостоятельное этническое сообщество сформировались на территории современной Украины – древние славяне. Об этом свидетельствует летопись «Повесть временных лет», в которой упоминаются 15 племенных союзов. Племенными объединениями, из которых впоследствии сформировался украинский народ, были: поляне, древляне, северяне, тиверцы, уличи, воляняне, дулебы и белые хорваты.

В 882 г. славянские княжества консолидируются в единое государство – Киевскую Русь. Для этого периода характерно возникновение новой азбуки – кириллицы, созданной болгарами Кириллом и Мифодием, хотя письменность на территории Киевской Руси была известна еще в VI – VIII ст. Первое официальное свидетельство о появлении школ в Киевской



Руси датируется 988 г. и связано оно с крещением. В летописи пишется о том, что вместе со строительством церкви князь Владимир в 988 г. создает первую дворцовую школу, куда и отдает детей бояр и своих сынов. При Софиевском соборе в 1037 г. создается большая библиотека и мастерская по переписи книг, которые стали фундаментальной учебной базой школы. В школе изучали 17 дисциплин, это было прообразом высшего учебного заведения.

Система образования в этот период включала следующие типы образовательных учреждений: школа «книжного учения» (высший уровень) – преподавалось семь свободных искусств, монастырские школы (индивидуальное обучения), «школы грамоты» (в городах за счет средств родителей), «кормильство» (форма домашнего воспитания). Источники свидетельствуют, что уровень образования в Киевской Руси был не ниже, нежели в Византии соответствующего периода. Киевская Русь в результате монголо-татарского порабощения утратила свое могущество, после 1132 г. распад Киевской Руси стал необратимым. Только Галиция и Волынь сохранили независимость до XIV ст. и на этих территориях сохранились образовательные традиции Киевской Руси. Огромное влияние на формирование ментальности украинского народа и эволюцию системы образования Украины оказали особенности казачьего образования (воспитания). Первое упоминание о казаках в письменных источниках относится к 1489 г. Казачья система воспитания опиралась на ценностные ориентиры казачества и включала в себя: военно-патриотическое, трудовое, нравственное и умственное образование.

С момента присоединения Волыни и Приднепровья к Литве (1377 г.) и Галиции к Польше (1387 г.) и Андрусовского перемирия (1667 г.) между Русским государством и Речью Посполитой, была разрушена система образования сложившаяся в Киевской Руси, а Украина была разделена на Правобережную и Левобережную между Московским государством и Польшей. Оккупанты не заботились о развитии украинской системы образования, поэтому в конце XVI – начале XVII ст. в Украине религиозно-национальными организациями – братствами создаются школы получившие название – «Братские школы». В 1586 г. в Львове была открыта первая братская школа, про ее работу известно из устава «Порядок шкильный». В 1615 г. была организована Киевская братская школа. Братские школы были элементарными и повышенного типа. В элементарных школах учили чтению, письму, счету и катехизису. В школах повышенного типа изучали грамматику, греческий, латинский и родной язык.

В 1576 г. была открыта Острожская славяно-греко-латинская школа которая стала фактически первым высшим учебным заведением в Восточной Европе. В основе программы



обучения лежала система семи свободных наук: изучались грамматика, диалектика, риторика, арифметика, геометрия, астрономия и музыка, философия, богословие и медицина, в программу обучения входило изучение церковно-славянского, польского, греческого, древнееврейского языков и латыни.

Система образования, этого периода Левобережной Украины включала: высшее образование (Киево-Могилянская академия, 1632-1817 г.г.); среднее образование: коллегии в Чернигове, Переяславе, Харькове и др.; специальные школы (музыкальная школа в Глухове, медико-хирургическая академия в Єлисаветграде, сельскохозяйственная школа в Николаеве, музыкальная школа в Екатеринославе и др; элементарное образование: полковые, сечевые школы (до 1776 г.), школы странствующих дяконов (до 1776 г.), православные монастырские и парафиальные школы. Система образования правобережной Украины: высшее образование: Львовский университет (статус университета предоставлен цесарем Иосифом II в 1782 г.); среднее образование: католические и униатские коллегии в Кременце, Остроге, Владимире-Волынском, Виннице, Львове, Житомире, Ровном, Луцке, Каменец-Подольском и др.; элементарное образование: католические, протестантские, униатские и православные монастырские и парафиальные школы (до 1789 г.).

Отсутствие собственной государственности, национальное угнетение имели негативное влияние на развитие системы образования на украинских землях в XIX в. С 1803 г. в Левобережной Украине устанавливались такие типы общеобразовательных учебных заведений: начальные приходские училища, уездные училища и гимназии, появились первые профессиональные школы – ремесленные училища, фельдшерские школы, училища торгового мореплавания, садоводства, виноделия, пчеловодства и т.д. В 1850 г. во всех начальных школах Левобережной Украины обучалось всего 67 тыс. человек, подавляющее большинство населения оставалась неграмотным. Представители украинской элиты на протяжении длительного времени вели борьбу за улучшение системы образования. В 1805 г. в Харькове был открыт университет, состоявший из историко-филологического, юридического, математического, медицинского факультетов. В 1834 г. было открыто Киевский университет, имевший философский и юридический факультеты.

2 мая 1817 г. в южном регионе Украины было создано весьма престижное учебное заведение закрытого типа – лицей, на базе одесского «Дворянского или Благородного института» с присоединением к нему Коммерческой гимназии. В структуру Ришельевского лицея, с дня его основания, находился Педагогический институт, окончившие его оставались



работать при лицее на шесть лет: первые 4 г. в роли надзирателей и 2 г. – адъюнктами при профессорах.

С потерей политической и государственной независимости Украины национальная система образования переживала упадок. Польские, российские и австро-венгерские реакционеры стремились уничтожить украинскую систему образования. В Восточной Галиции существовало 8 гимназий, в Северной Буковине – 1, в Закарпатье – 9. Закрывались украинские школы, коллегиумы, осуществлялся упадок высшего образования, запрещался украинский язык. Оккупанты навязывали украинской молодежи чуждый язык, культуру, религию, традиции и обряды. Уничтожали национальное сознание, самобытную государственность и культуру. Тысячи образованных людей, культурных деятелей уехали с Украины. Иностранные идеологи пытались ограничить народное образование элементарным образованием, денационализировать его содержание: циркуляр министра внутренних дел России Валуева о запрещении публикации религиозных и образовательных книг на украинском языке (1863 г.), Эмский указ (1876 г.), серьезное ограничение на использование украинского языка в области литературы, образования, театрального искусства.

В конце XIX в. обострилось противоречие между потребностью в образованных людях и подготовленных до капиталистического производства работниках и очень низким уровнем и отсталостью от требований того времени всех структурных элементов системы образования. В Украине тогда действовало около 20 типов школ. Среди них: государственные, частные, женские и мужские, религиозные с различными сроками обучения. Доступ женщин к среднему и высшему образованию был ограничен. Высшие женские курсы действовали только в Киеве, Харькове, Одессе, Екатеринославле.

В 1917 г. в России возникла острая революционная ситуация которой воспользовались в Украине, которая, кроме социальных, на первый план поставила национально-политические требования, и 7 ноября 1917 г. Центральная рада своим III Универсалом провозгласила Украинскую народную республику (УНР) в составе 9 губерний: Киевской, Подольской, Волынской, Черниговской, Полтавской, Харьковской, Екатеринославской, Херсонской и Таврической. 13 ноября 1918 г. провозглашена Западно-Украинская народная республика (ЗУНР). За время освободительной борьбы (1917–1919 гг.) в Украине сменилось три правительства: Центральной Рады (17 марта 1917 г. – 28 апреля 1918 г.), Гетманщины (29 апреля 1918 г. – 14 декабря 1918 г.), Директории (26 декабря 1918 г. – 2 февраля 1919 г.).



22 января 1919 г. провозглашен Акт о соборности Украины – объединение УНР и ЗУНР в единое государство.

Украинское правительство принимало меры к созданию украинской системы образования и науки. 27 ноября 1918 г. состоялось учредительное собрание Украинской академии наук (УАН). Принимались меры для создания украинских школ, подготовки соответствующих учительских кадров, постепенной украинизации высших учебных заведений, организации изучения родного языка на этнической территории Украины и в прилегающих к ней губерниях, где компактно проживало украинское население. Новая школа должна была стать демократической и украинизированной. Для этого предлагалось ликвидировать многоступенчатость и создать единую начальную школу. Школа делилась на циклы – основную школу и коллегию. Основная школа имела две ступени: младшую школу и старшую. Обучение на каждой ступени продолжалось 4 г. Коллегия также предусматривала 4 г. обучения. Основная школа совместно с коллегией составляла единую школу. Украинский язык изучаться с первого класса. В единой школе дети всех слоев украинского общества имело возможность бесплатно получать обязательное начальное образование с последующим его продолжением в средних специальных и высших учебных заведениях. С целью увеличения учительских кадров в течение 1918 г. были открыты 9 учительских институтов.

Непродолжительный во времени период существования Украинской народной республики ознаменовался значительными успехами в развитии общественного дошкольного воспитания: дошкольное воспитание вошло в государственную образовательную систему, были разработаны теоретические принципы организации украинского национального дошкольного образовательного учреждения.

Одновременно с существованием Украинской народной республикой в 1917 г. большевики провозгласили создание Советской украинской республики, избрав Харьков столицей. Революция, а затем Гражданская война завершились установлением советской власти (1919 г.) и образованием Украинской ССР, занимавшей большую часть территории современной Украины. В 1922 году Украинская ССР стала одним из государств-основателей СССР. Начался период построения советского социалистического общества, включающее создание качественно новой за идейным содержанием культуры, которая бы способствовала формированию людей, способных успешно строить коммунистическое общество. Для этого создавалась новая система образования. Новая система образования требовала наличие педагогов высокой квалификации. В 1920-921 гг. на базе отдельных факультетов



университетов, высших женских курсов были созданы институты народного образования с 3-4 годичным периодом обучения и 3 годичные высшие педагогические курсы.

До 1930 г. в советской Украине действовала такая система образования: дошкольное социальное воспитание (детский сад); подготовительные группы в школах (дети 7-8 лет), школьное образование (трудовая семилетняя школа, дети с 8 до 15 лет), образовательно-воспитательные учреждения (детский дом, детская трудовая колония, коммуна), профессиональное образование (профессиональная 2-3 годичная школа для подготовки квалифицированных рабочих; техникум с 3 годичным курсом; институт с 4 годичным курсом; академия с 2 летним курсом.

Вторая мировая война (1939-1945 гг.) была тяжелым испытанием для украинского народа, который объединил свои усилия борьбы против оккупантов. Был нанесен невосполнимый ущерб интеллектуальной и материальной базы системы образования. Невзирая на трудности военного и послевоенного периода, система образования Украины развивалась и в 1949 г. было введено обязательное общее семилетнее среднее образование. Развитие в Украине системы образования в 60-80-х гг. характеризовалось обновлением содержания образования и сроков обучения.

Перестроечные процессы в 1985-1990 гг. характеризовались преобразованием административно-командной системы в систему управления на демократических началах. В области образования осуществлялась децентрализация прежде всего в деятельности Министерства образования Украины, научно-исследовательских институтов и высших учебных заведений. Впервые за несколько столетий пребывание в составе царской России, а затем СССР учебным заведениям было предоставлено право самостоятельного решения в сфере образования, с ориентацией на государственные национальные интересы Украины.

16 июля 1990 г. Верховной Радой УССР была принята Декларация о государственном суверенитете Украины. 24 августа 1991 г. Верховный Совет Украинской ССР провозгласил независимость Украины, что было подтверждено впоследствии всенародным референдумом 1 декабря 1991 г. 28 июня 1996 г. была принята Конституция Украины. Важнейший образовательный документ – Закон Украины «Про образование», был принят в 1991 г., изменения и дополнения внесены в 1994 и 1996 гг.

В Украине в соответствии с законом «Об образовании» (1991 г.) устанавливалась единая структура системы образования, включающая: дошкольное воспитание; общее среднее образование; профессиональное образование; высшее образование; последипломную



подготовку (стажировка, клиническая ординатура и т.д.); аспирантуру; докторантуру; повышение квалификации, переподготовку кадров; внешкольное обучение и воспитание; самообразование.

Дошкольные воспитательные учреждения включали: детские ясли, детские сады, детские ясли-сады, семейные, прогулочные, дошкольные учреждения компенсирующего (для детей, нуждающихся в коррекции физического и психического развития) и комбинированного типов с кратковременным, дневным, круглосуточным пребыванием детей, а также детские сады интернатного типа, детские дома, школы сады и другие.

Основным видом учебно-воспитательных учреждений, осуществляющих общеобразовательную подготовку, являлась средняя общеобразовательная школа трех ступеней: первая – начальная школа, вторая – основная школа, третья – старшая школа. Для развития способностей, талантов детей создавались профильные классы, специализированные школы, гимназии, лицеи, а также различные типы учебно-воспитательных комплексов, объединений.

Профессиональное образование обеспечивало получение гражданами рабочей профессии в соответствии с их призванием, интересами, способностями, повышение их производственной квалификации, переподготовку и включало: профессионально-техническое училище и профессиональные училища различных уровней.

Высшие учебные заведения включали: техникум (училище), колледж, институт, консерватория, академия, университет и другие. Выпускникам высших учебных заведений присваивалась квалификация специалиста с высшим образованием определенного профессионального направления или специальности, которая в соответствии с объемом государственного образования определялась следующими уровнями: младший специалист – обеспечивали техникумы, училища; бакалавр – обеспечивали колледжи, институты, консерватории; специалист – обеспечивали институты; магистр – обеспечивали институты, академии, университеты.

Внешкольное обучение и воспитание включали: дворцы, дома, станции, клубы и центры детского, юношеского творчества, детско-юношеские спортивные школы, школы искусств, студии, библиотеки, оздоровительные и другие учреждения.

5 сентября 2017 г. был принят Верховной Радой новый Закон Украины «Об образовании», который заменял одноименный закон 1991 г. Принятие нового закона «Об



образовании» позволило провести глубокую всеобъемлющую образовательную реформу, которая позволит повысить качество образования, обеспечит реальные шаги к включению Украины в образовательное пространство Европы. Новации нового закона «Об образовании» включают: модернизацию системы образования, 12-летнее среднее образование, большая автономия образовательных учреждений, увеличение оплаты педагогическим работникам, изменение правил аттестации и правил повышения их квалификации, повышение роли государственного украинского языка в образовательном процессе.

Литература

1. Антологія педагогічної думки Української ССР/ Сост. Н. П. Калиниченко. – М., 1988. – 642 с.
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : [підручник для студентів вищих пед.навч.закл.] / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 423 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г.В. та ін. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
4. Закон «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Закон «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
7. Історія педагогіки/ За ред. М. С. Гриценка. – К.: Вища шк., 1973. - 447 с.
8. Конституція України. – К. : Юрінком, 1996. – 80 с.
9. Левківський М. В. Історія педагогіки / М. В. Левківський, О. М. Микитюк. – Харків : «ОВС», 2002. – 240 с.
10. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навчальний посібник/ Лузан П.Г., Васюк О.В. – К. : ДАКККіМ, 2010.–296 с.
11. Любар О. О. Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Ін-т змісту і методів навч., 1999. – 355 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 12–24.
13. Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : навч. посіб. / С. Сисоєва, І. Соколова. – К. : Центр учбової літератури, 2003. – 308 с.
14. Українська педагогіка в персоналіях / За ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005 – 224 с.
15. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ ст. - 1941 р.) : навчальний посібник / [І. Г. Улюкаєва](#). – Запоріжжя : Просвіта, 2004.– 76 с.
16. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки в Україні / За ред. І. Г. Улюкаєвої. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. – 213 с.
17. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / За ред. З. Н. Борисової. – К. : Вища шк., 2004. – 511 с.



CARACTERISTICILE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA PREADOLESCENȚI

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PREADOLESCENCE

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

Sergiu Leca, master în psihologie, Director Centrul Comunitar Multifuncțional „Universul”, s. Piatra, r. Orhei

CZU 159.942-053.66

Rezumat

Articolul reprezintă studiul inteligenței emoționale și a componentelor acesteia la preadolescenți în funcție de gen, vârstă și tipul de familie. În cercetare a fost inclus un eșantion de 90 de preadolescenți din familii complete, familii monoparentale și familii temporar dezintegrate. Ca rezultate am stabilit că 43% din preadolescenți manifestă nivel scăzut, 48% din preadolescenți nivel mediu și 9% din preadolescenți prezintă nivel înalt de inteligență emoțională. Nivelul de dezvoltare a componentele inteligenței emoționale variază în funcție de genul, vârsta și tipul de familie a preadolescenților. Pentru băieți este caracteristică auto-motivarea, în timp ce fetelor le este mai specifică empatia. La preadolescenții de 13 ani mai proeminentă este auto-motivarea, la preadolescenții de 14 ani – informarea emoțională, iar la cei de 15 ani – empatia. Informarea emoțională, dirijarea propriilor emoții și empatia sunt mai dezvoltate la preadolescenții din familii complete spre deosebire de preadolescenții din familii monoparentale și cele temporar dezintegrate.

Cuvinte cheie: inteligență emoțională, componentele inteligenței emoționale, familie completă, familie monoparentală, familie temporar dezintegrată, preadolescenți.

Abstract

The article is the study of emotional intelligence and its components in preadolescence depending on gender, age and family types. In our research were included 90 preadolescents from different families: complete, single-parent and temporarily disintegrated families. As results we have established that 43% of preadolescents have low level, 48% - moderate level and 9% - high level of emotional intelligence. The level and the ways of development of the component of emotional intelligence vary according to gender, age and family type. For boys' self-motivation and for girls' empathy are more characteristic. At 13 years old preadolescents – self-motivation, at 14 years preadolescents – emotional information and at 15 years preadolescents empathy are more developed. Emotional information, the management of self emotions and empathy are more presented at preadolescent from complete families.

Keywords: emotional intelligence, components of emotional intelligence, complete family, single parent family, temporary disintegrated family, preadolescents.

Problema inteligenței emoționale reprezintă una dintre cele mai actuale teme ale psihologiei contemporane care își are originea în anii 1990 ai secolului XX în SUA, astăzi fiind un subiect abordat din multiple perspective în diverse domenii cum ar fi: economie, medicină, educație, sport, etc. [1, 2, 3, 4, 5, 6].

L. Wayne, considera că inteligența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință [3].



J. Mayer și P. Solovey menționează că inteligența emoțională este abilitatea de a percepe și exprima emoții, de a asimila emoții în gândire, de a înțelege și judeca cu ajutorul emoțiilor și de a regla emoțiile proprii și ale altora [3, 4].

Unul dintre cercetătorii cei mai cunoscuți care se preocupă de inteligența emoțională, D. Goleman definește inteligența emoțională drept capacitatea de a recunoaște propriile emoții și pe ale altora pentru a ne motiva pe noi înșine, pentru a controla emoțiile în sine sau în relațiile cu ceilalți [1, 2].

Preadolescența se caracterizează prin începutul maturizării biologice, psihologice și psihosociale a personalității, precum și prin creșterea autonomiei față de familie și de școală. Literatura de specialitate prezintă perioada preadolescenței din două perspective diferite: o perspectivă pozitivă, optimistă care concepe preadolescentul, ca pe o persoană echilibrată, deschisă și sinceră și o alta predominant negativă, pesimistă conform căreia preadolescenții sunt mai degrabă persoane impulsive, cu comportamente deseori dezechilibrate, cu tulburări emoționale de factură sexuală [5, 7].

Preadolescența și adolescența sunt ferestre de oportunitate în care inteligența emoțională se dezvoltă și se formează. Preadolescenții învață să-și recunoască și să-și gestioneze emoțiile, să le transpună în vorbe și să le folosească în avantajul lor, consolidând relații autentice cu sine și cu cei din jur.

Pornind de la cele expuse, am realizat un demers experimental al inteligenței emoționale și a componentelor acesteia la preadolescenți. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 90 de preadolescenți din clasele a VII-a, a VIII-a, a IX-a: 52 băieți și 38 fete cu vârste cuprinse între 13 și 15 ani din trei tipuri de familii: completă, monoparentală și temporar dezintegrată.

Inteligența emoțională și componentele acesteia: informare emoțională, dirijarea emoțiilor, auto-motivare, empatie, recunoașterea emoțiilor altor persoane au fost investigate prin Testul de inteligență emoțională de N. Hall.

În continuare vom prezenta rezultatele pentru inteligență emoțională pentru preadolescenți.

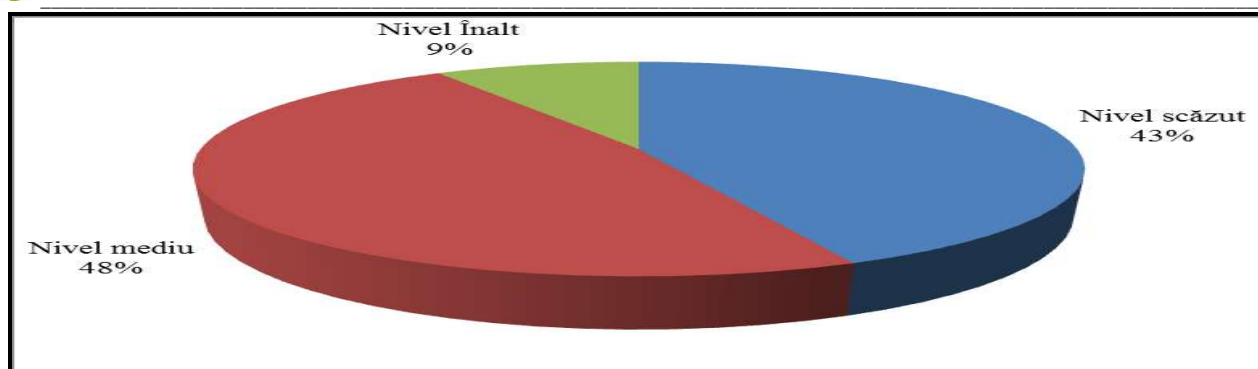


Fig. 1. Rezultatele pentru inteligență emoțională la preadolescenți

Distribuția de rezultate din figura 1 se prezintă în următorul mod: 43% din preadolescenți manifestă nivel scăzut de inteligență emoțională. Acești preadolescenți întâmpină dificultăți în cunoașterea, înțelegerea cât și în dirijarea propriilor emoții.

48% din preadolescenți au un nivel mediu al inteligenței emoționale. Preadolescenții cu nivel mediu de dezvoltare a inteligenței emoționale dau dovadă de o toleranță scăzută la frustrare, abilitate redusă de autoreglare a propriilor emoții, precum și o atitudine pesimistă plină de regrete. De asemenea manifestă și o empatie selectivă și instabilă în relațiile cu cei din jur.

9% din preadolescenții din lotul experimental au un nivel ridicat de inteligență emoțională. Aceștia sunt capabili să-și înțeleagă și să-și controleze propriile emoții. Pentru ei este caracteristic și auto-motivarea, empatia și capacitatea de a influența starea emoțională a altor persoane.

Rezultatele pentru componentele inteligenței emoționale: informare emoțională, dirijarea emoțiilor, auto-motivare, empatie și recunoașterea emoțiilor altor persoane sunt ilustrate în figura 2.

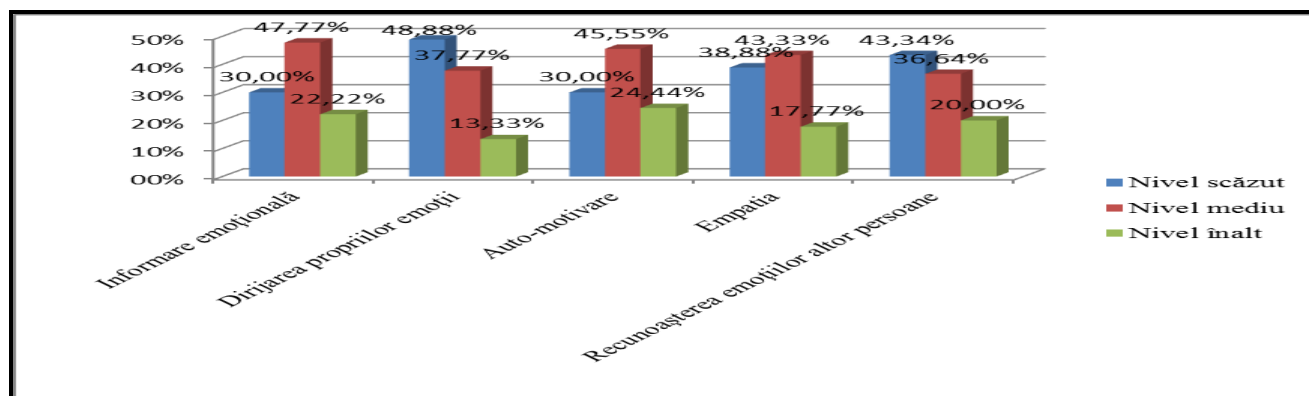


Fig. 2. Rezultatele pentru componentele inteligenței emoționale la preadolescenți

O componentă a inteligenței emoționale este *informarea emoțională*. Informarea emoțională reprezintă cunoașterea paletelor emoționale cu care este înzestrată personalitatea umană, precum și



conștientizarea convingerilor cu privire la sentimentele pe care le asociază anumitor evenimente/acțiuni. Rezultatele preadolescenților pentru informarea emoțională s-au repartizat în modul următor: 30,00% din preadolescenți au nivel redus de informare emoțională, 47,77% din preadolescenți prezintă nivel mediu de informare emoțională și 22,22% din preadolescenți manifestă nivel ridicat de informare emoțională.

Dirijarea propriilor emoții presupune rezistența la frustrare, stăpânirea izbucnirilor necontrolate și exprimarea naturală a trăirilor negative, fără manifestare agresivă. Pentru dirijarea propriilor emoții preadolescenții prezintă următoarele frecvențe: 48,88% din elevi au un nivel redus de gestionare emoțională, 37,77% din elevi manifestă nivel mediu de gestionare emoțională, iar pentru 13,33% din elevi este caracteristic nivelul ridicat de gestionare emoțională.

Încă o componentă a inteligenței emoționale este *auto-motivarea*. Motivarea personală induce necesitatea exploatarea emoțiilor, într-un sens productiv, prin cultivarea responsabilității și a capacității de concentrare asupra unei sarcini. Pentru 30,00% din preadolescenți este caracteristic nivelul redus de auto-motivare, 45,55% din preadolescenți prezintă nivel mediu de auto-motivare și în același timp constatăm că numai 24,44% din preadolescenți testați obțin un scor ce corespunde nivelului ridicat de auto-motivare.

Empatia favorizează sensibilitatea față de sentimentele altora, ea este posibilă prin transpunerea imaginativ-ideativă în interioritatea celorlalți. Empatia se construiește prin conștientizarea de sine; cu cât suntem mai deschiși față de propriile noastre emoții, cu atât suntem mai capabili să interpretăm sentimentele altora. Cheia intuirii sentimentelor celorlalți stă în capacitatea de a interpreta canalele nonverbale: tonul vocii, mimica feței și gesturile. Rezultatele pentru empatia se prezintă astfel: 38,88% din preadolescenți au nivel redus de empatie, 43,33% din preadolescenți prezintă nivel mediu de empatie și numai 17,77% din preadolescenți manifestă nivel ridicat de empatie.

Recunoașterea emoțiilor altor persoane reprezintă capacitatea de a percepe, sesiza și recunoaște emoțiile altor persoane și permite astfel stabilirea relațiilor pozitive cu cei din jur. Pentru 43,34% din preadolescenți este caracteristic nivelul redus de recunoaștere a emoțiilor altor persoane; 36,64% din preadolescenți prezintă nivel mediu de recunoaștere a emoțiilor altor persoane și constatăm că 20,00% din preadolescenții testați obțin un scor ce corespunde nivelului ridicat de recunoaștere a emoțiilor altor persoane.

Rezultatele pentru componentele inteligenței emoționale la preadolescenți în funcție de gen sunt prezentate în figurile 3 și 4.

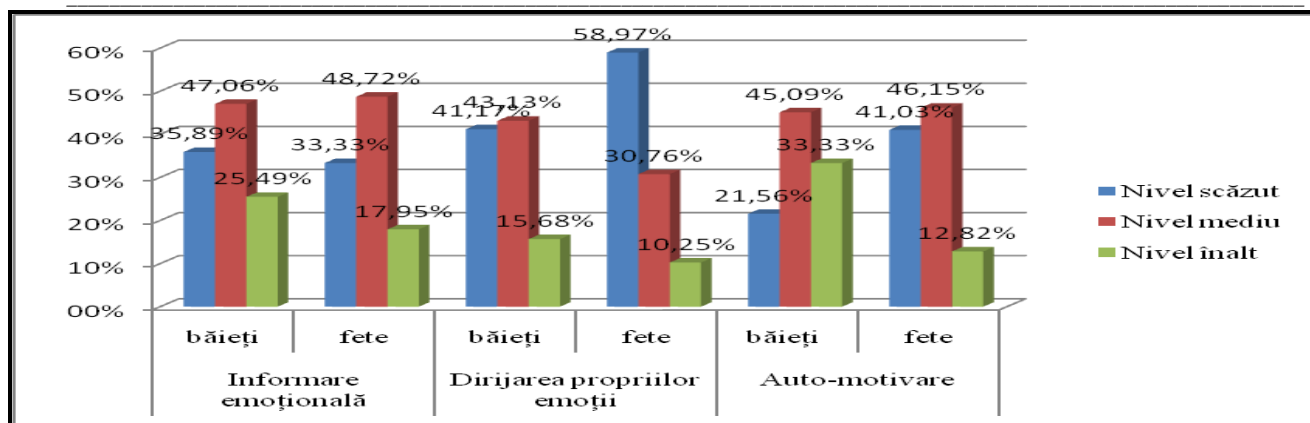


Fig. 3. Rezultatele pentru informare emoțională, dirijarea propriilor emoții și auto-motivare la preadolescenți în dependență de gen

La informarea emoțională se evidențiază următorul tablou de rezultate: pentru nivelul scăzut de informare emoțională rezultatele băieților și fetelor sunt similare: 35,89% din băieți și 33,33% din fete au un nivel scăzut de informare emoțională.

Pentru nivelul mediu de informare emoțională procentajul are valori similare, la băieți este de 47,06% și la fete – 48,72% fete. Frecvența cea mai mare pentru nivelul ridicat de informare emoțională este caracteristic băieților 25,49%, spre deosebire de fete 17,95%.

Studiul comparativ pentru dirijarea propriilor emoții evidențiază: pentru nivelul redus de dirijare a propriilor emoții frecvența mai mare este caracteristică fetelor (58,97%), în comparație cu băieții (41,17%). Procentajul de preadolescenți cu nivel mediu de dirijare a propriilor emoții este diferit la băieți și fete și este mai mare la băieți (43,13%) în comparație cu fetele (30,76%). Frecvența cea mai mare pentru nivelul ridicat de dirijare a propriilor emoții este specifică băieților 15,68%, spre deosebire de 10,25% din fete cu nivel ridicat de dirijare a propriilor emoții.

Pentru nivelul scăzut de auto-motivare, cotele cele mai mari sunt obținute de fete (41,03%), spre deosebire de băieți, cu 21,56%. Pentru nivel mediu de auto-motivare, tabloul de rezultate este similar: 45,09% din băieți manifestă un nivel mediu de auto-motivare și pentru 46,15% din fete este caracteristic un nivel mediu de auto-motivare. Procentajul maximal pentru nivelul ridicat de auto-motivare este specific băieților – 33,33%, spre deosebire de fete – 12,82%.

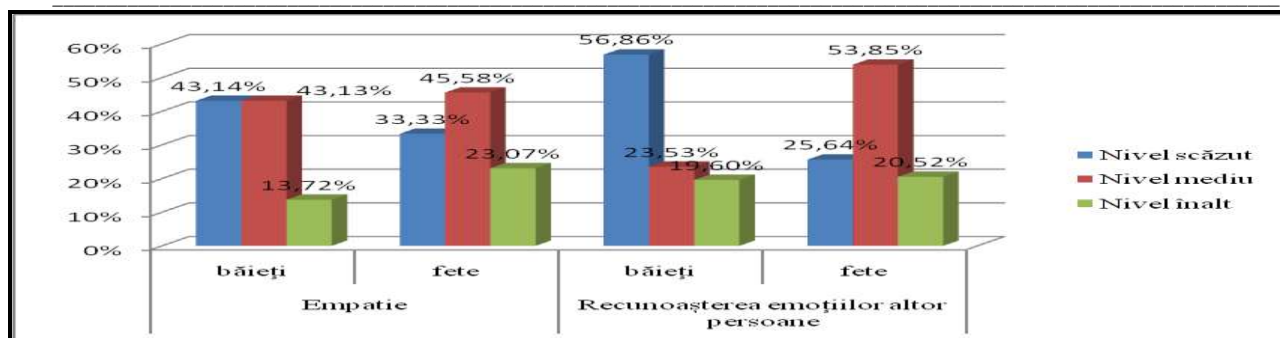


Fig. 4. Rezultatele pentru empatie și recunoașterea emoțiilor altor persoane la preadolescenți în dependență de gen

Comparând rezultatele pentru nivelul redus de empatie vom atesta că acesta este mai mult caracteristic băieților decât fetelor: 43,14% din băieți manifestă nivel redus de empatie și pentru 33,33% din fete este caracteristic un nivel redus de empatie. Pentru nivelul mediu al empatiei frecvențele băieților și fetelor sunt similare: (43,13% - băieți și 45,58% - fete). Procentajul maximal pentru nivelul ridicat al empatiei este de 23,07% pentru fete, spre deosebire de băieți – 13,72%.

Pentru nivelul redus al recunoașterii emoțiilor altor persoane, procentajul cel mai mare este caracteristic băieților – 56,86%, spre deosebire de fete – 25,64%. Valorile maxime pentru nivelul mediu al recunoașterii emoțiilor altor persoane sunt caracteristice fetelor – 53,85%, spre deosebire de băieți – 23,53%. Pentru nivelul înalt al recunoașterii emoțiilor altor persoane frecvențele băieților sunt apropiate de cele a fetelor (19,60% din băieți și 20,52% din fete).

Rezultatele pentru componentele EQ la preadolescenți în funcție de vârstă sunt prezentate în fig.5 și 6.

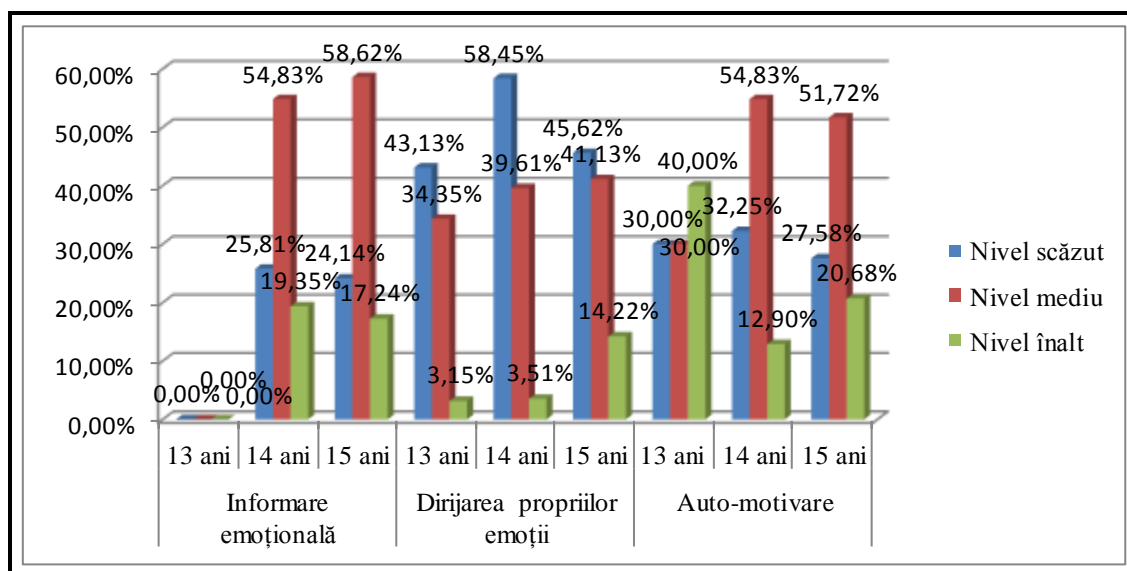


Fig. 5. Rezultatele pentru informare emoțională, dirijarea propriilor emoții și auto-motivare la preadolescenți în dependență de vârstă



Pentru informarea emoțională la preadolescenți vom menționa că la nivelul scăzut frecvențele preadolescenților de 14 ani, sunt aproape identice cu cele ale preadolescenților de 15 ani (25,81% din preadolescenții de 14 ani și 24,14% din preadolescenții de 15 ani). Pentru nivelul mediu al informării emoționale observăm că frecvențele sunt în creștere odată cu vârsta 54,83% din preadolescenții de 14 ani și 58,62% preadolescenții de 15 ani. Pentru nivelul ridicat al informării emoționale tabloul de rezultate este următorul: 19,35% din elevi de 14 ani arată un nivel ridicat al informării emoționale, în timp ce 17,24% din preadolescenți de 15 ani manifestă un nivel ridicat al informării emoționale.

Pentru nivelul redus al gestionării emoționale, cotele cele mai mari sunt obținute de elevii de 14 ani, 58,62%, spre deosebire de elevii de 13 ani – 43,13% și elevii de 15 ani – 45,62%. Pentru nivelul mediu de gestionare emoțională frecvențele s-au repartizat după cum urmează: 34,35% elevi de 13 ani demonstrează un nivel mediu de gestionare emoțională, în comparație cu 39,61% elevi de 14 ani și 41,13% elevi de 15 ani. Valorile maxime pentru nivelul ridicat a dirijării propriilor emoții este caracteristic elevilor de 15 ani – 14,22%, spre deosebire de elevii de 13 ani și elevii de 14 ani, care au valori similare (3,15%) și respectiv (3,51%).

Pentru motivarea personală, pentru nivelul redus frecvența în rândul preadolescenților pentru cele 3 vârste este similară: 30,00% din elevi de 13 ani manifestă un nivel redus de motivare personală și pentru 32,25% din elevi de 14 ani și 27,48% elevi de 15 ani le este caracteristic un nivel redus de motivare personală. Pentru nivelul mediu frecvențele cele mai mari sunt obținute de preadolescenții de 14 (54,83%) și preadolescenții de 15 ani (51,72%), spre deosebire de preadolescenții de 13 ani (30,00%). Procentajul maximal pentru nivelul ridicat al motivării personale este de 40,00% pentru preadolescenții de 13 ani, spre deosebire de preadolescenții de 15 ani – 20,68% și preadolescenții de 14 ani – 12,90%.

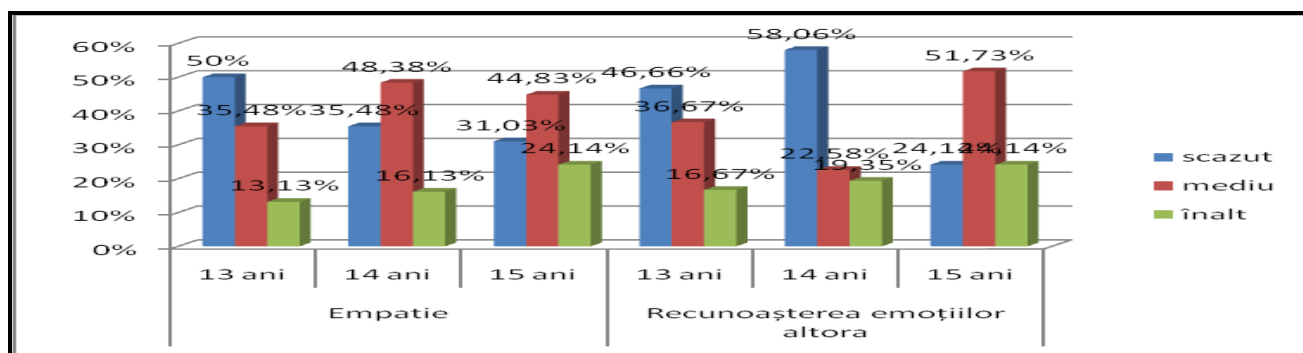


Fig. 6. Rezultatele pentru empatie și recunoașterea emoțiilor altor persoane la preadolescenți în dependență de vârstă



Pentru empatie se înregistrează diferențe evidente, astfel valoarea cea mai ridicată la nivelul redus al empatie este la preadolescenții de 13 ani – 50,00% , în timp ce pentru preadolescenții de 14 ani și preadolescenții de 15 ani avem frecvențe apropiate la nivelul redus al empatiei: 35,48% la preadolescenții de 14 ani și 31,03% la preadolescenții de 15 ani. Pentru nivelul mediu al empatiei situația este următoarea: 35,48% din elevii de 13 ani demonstrează un nivel mediu a empatiei, în comparație cu 48,38% din elevii de 14 ani și 44,83% din elevii de 15 ani. Valorile maxime pentru nivelul înalt al empatiei este caracteristic preadolescenților cu vârsta de 15 ani – 24,14%, spre deosebire preadolescenții de 13 ani – 13,13% și preadolescenții de 14 ani – 16,13%.

Studiul comparativ al rezultatelor preadolescenților pentru toate cele 3 vârste în ceea ce privește recunoașterea emoțiilor altor persoane ne permite să atestăm următoarele tendințe: frecvența cea mai mare pentru nivelul redus de recunoașterea emoțiilor altor persoane este caracteristică preadolescenților de 14 ani – 58,06%, spre deosebire de preadolescenții de 13 ani - 46,66% și preadolescenții de 15 ani care au demonstrat cele mai mici scoruri la nivelul scăzut de recunoașterea emoțiilor altor persoane. Pentru nivelul mediu procentajul maximal este întâlnit la preadolescenții de 15 ani (51,73%), în comparație cu nivelul mediu de recunoaștere a emoțiilor altor persoane (36,67%) la preadolescenții de 13 ani și respectiv nivelul mediu de recunoaștere a emoțiilor altor persoane (22,58%) la preadolescenții de 14 ani. Pentru nivelul ridicat al recunoașterii emoțiilor altor persoane frecvența cea mai mare este caracteristică preadolescenților de 15 ani (24,14%) spre deosebire de preadolescenții de 14 ani (19,35%) și nivelul ridicat al preadolescenților de 13 ani (16,67%).

În continuare sunt prezentate rezultatele pentru componentele inteligenței emoționale la preadolescenți în funcție de tipul de familie din care fac parte. Frecvențele preadolescenților sunt ilustrate în figura 7 și 8.

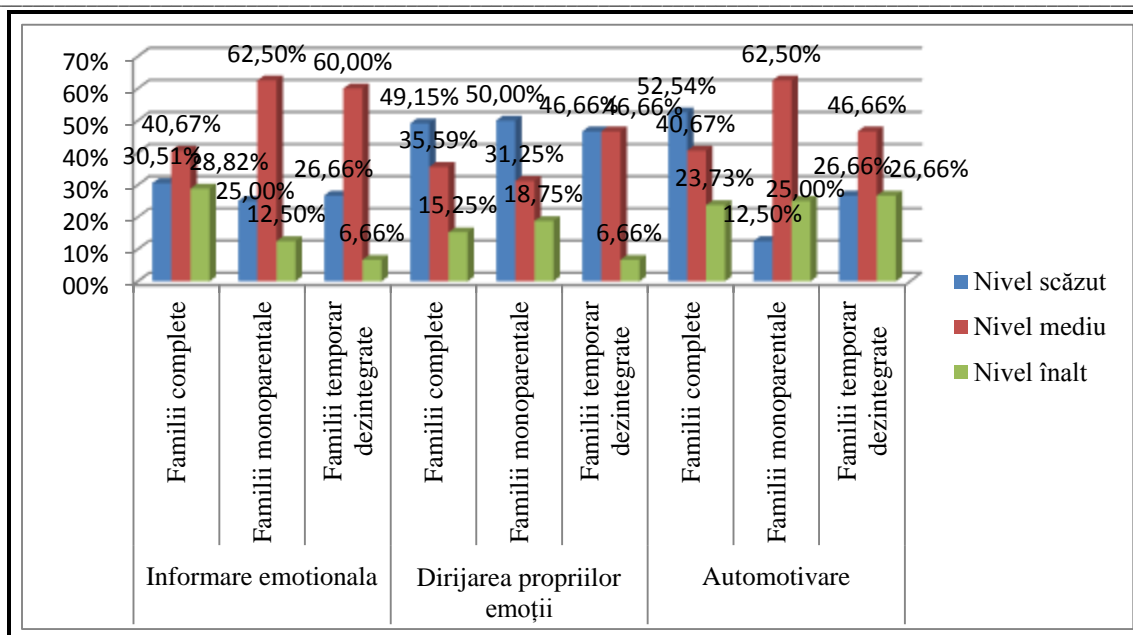


Fig. 7. Rezultatele pentru informare emoțională, dirijarea propriilor emoții și auto-motivare la preadolescenții în dependență de tipul de familie

Pentru preadolescenții din familii complete avem următoarea distribuție de date în ceea ce privește informarea emoțională: 30,51% din subiecți au nivel scăzut, 40,67% din subiecți au nivel mediu și 28,82% din subiecți au nivel înalt privind informarea emoțională.

Pentru preadolescenții din familii monoparentale se înregistrează următoarele frecvențe pentru informare emoțională: 25,00% din preadolescenți au nivel scăzut, 62,50% din preadolescenți au nivel mediu și 12,50% din preadolescenți au nivel înalt privind informarea emoțională.

Pentru preadolescenții din familii temporar dezintegrate am obținut următorul tablou de frecvențe: 26,66% din subiecți au nivel scăzut, 60,00% din subiecți au nivel mediu și 6,66% din subiecți au nivel înalt privind informarea emoțională.

Analiza statistică după testul U Mann-Whitney ne permite să evidențiem diferențe semnificative pentru informarea emoțională între preadolescenții din familiile complete și preadolescenții din familii monoparentale și preadolescenții din familiile temporar dezintegrate cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din familii complete ($U = 18, p \leq 0,01$ și $U = 7, p \leq 0,01$). Acest fapt se explică prin: copii crescuți și educați în familiile complete au modele educaționale complexe în manifestarea abilităților emoționale și sociale care favorizează învățarea și dezvoltarea unui comportament emoțional și social pozitiv.



Pentru dirijarea propriilor emoții, preadolescenții din familii complete prezintă următoarele frecvențe pe nivele: 49,15% din preadolescenți prezintă nivel scăzut, 35,29% din preadolescenți manifestă nivel mediu și doar 15,25% din preadolescenți au nivel înalt de dirijare a propriilor emoții.

Preadolescenții din familiile monoparentale au următoarele frecvențe pentru nivelele dirijării propriilor emoții: jumătate din elevii din familiile monoparentale, 50,00% au obținut un nivel scăzut de dirijare a propriilor emoții, 31,25% manifestă nivel mediu de dirijare a propriilor emoții și 18,75% din elevi înregistrează un nivel înalt privind dirijarea propriilor emoții.

Pentru dirijarea propriilor emoții, preadolescenții din familii temporar dezintegrate au demonstrat următorul tablou: nivelul scăzut și mediu de dirijare a propriilor emoții se întâlnește la 46,66% din preadolescenți, iar nivelul înalt se atestă la 6,66% din preadolescenți.

Statistic conform testului U Mann-Whitney am identificat diferențe semnificative pentru dirijarea propriilor emoții între preadolescenții din familiile complete și preadolescenții din familii temporar dezintegrate, cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din familiile complete ($U=10,5$, $p \leq 0,01$). Preadolescenții din familiile complete sunt favorizați de o educație emoțională continuă, nefiind afectați de lipsa unui părinte ca consecință a dezintegrării familiei, ca în cazul preadolescenților din familiile temporar dezintegrate. Astfel preadolescenții din familii temporar dezintegrate frecvent resimt nesiguranță, anxietate, neliniște și deznădejde. În aceste condiții preadolescenții își pot controla și dirija propriile emoții.

Frecvențele pentru auto-motivare la preadolescenții din cele 3 tipuri de familii se repartizează după cum urmează: pentru preadolescenții din familiile complete: nivelul scăzut de auto-motivare este specific pentru 52,54% din preadolescenți, nivelul mediu de auto-motivare este caracteristic pentru 40,67% din preadolescenți, iar nivelul înalt de auto-motivare se întâlnește la 23,73% din preadolescenți.

Preadolescenții din familiile monoparentale obțin următoare distribuție de rezultate pentru auto-motivare: 12,50% din preadolescenți au un nivel scăzut de auto-motivare, 62,50% din preadolescenți le este specific nivel mediu de auto-motivare și 25,00% din preadolescenți înregistrează nivel înalt de auto-motivare.

Pentru preadolescenții din familiile temporar dezintegrate se înregistrează următoarele rezultate în ceea ce privește auto-motivarea: același număr de preadolescenți (26,66%) prezintă nivel scăzut și nivel înalt de auto-motivare, în timp ce cei mai mulți preadolescenții din familii temporar dezintegrate prezintă nivel mediu de auto-motivare.

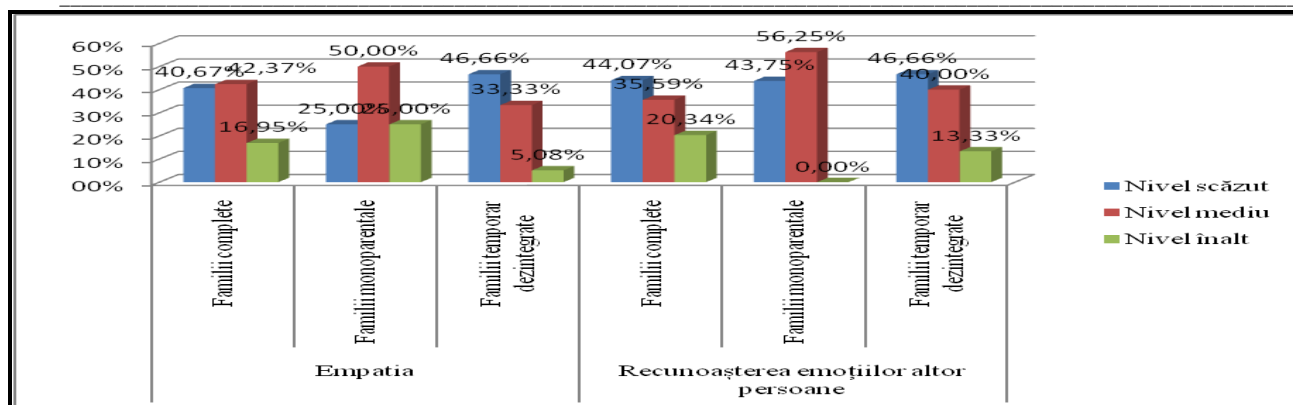


Fig. 8. Repartiția rezultatelor privind empatia și recunoașterea emoțiilor altor persoane la preadolescenți în dependență de familie

Pentru preadolescenții din familiile complete se înregistrează următoarea distribuție de rezultate la empatie: 40,64% din subiecți au nivel scăzut de empatie, 42,37% din subiecți au un nivel mediu de empatie și 16,95% din subiecți au nivel înalt de empatie.

Pentru preadolescenții din familiile monoparentale am obținut următoarea repartiție de date privind empatia: pentru nivelul scăzut de empatie și nivelul înalt de empatie se atestă frecvențe similare: 25,00%, în timp ce jumătate din preadolescenți au nivel mediu de dezvoltare a empatiei.

La preadolescenții din familiile temporar dezintegrate avem următorul tablou privind nivelele de empatie: 46,66% din preadolescenți au nivel scăzut de empatie, 33,33% din preadolescenți prezintă nivel mediu de empatie și 5,08% din preadolescenți au nivel înalt de empatie.

Analiza statistică a rezultatelor pentru empatie conform testului U Mann-Whitney ne-a permis să constatăm diferențe între preadolescenții din familii complete și preadolescenții din familii monoparentale ($U = 6, p \leq 0,01$) și preadolescenții din familii temporar dezintegrate ($U = 20, p \leq 0,01$), cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din familii complete. Această diferență se explică prin faptul că preadolescenții din familii complete învață să fie empatici de la ambii părinți, în familie ei descoperă abilitatea de a manifesta grijă, atenție și respect precum și înțelegerea nevoilor și perspectivelor celorlalți.

Și la recunoașterea propriilor emoții preadolescenții din diferite tipuri de familie obțin frecvențe diferite.

La preadolescenții din familiile complete se înregistrează următoarele rezultate: 44,07% din preadolescenți au nivel scăzut de recunoaștere a emoțiilor altor persoane, 35,59% din preadolescenți prezintă nivel mediu și 20,34% din preadolescenți au nivel înalt de recunoaștere a emoțiilor altor persoane.



Pentru preadolescenții din familiile monoparentale frecvențele se repartizează după cum urmează: nivelul scăzut de recunoaștere a emoțiilor altor persoane este specific pentru 43,75% din preadolescenți, nivelul mediu de recunoaștere a emoțiilor altor persoane este caracteristic pentru 56,25% din preadolescenții din familiile monoparentale.

Preadolescenților din familii temporar dezintegrate le sunt caracteristice următoarele frecvențe pe nivele: 46,66% din preadolescenți au nivel scăzut, 40,00% din preadolescenți au un nivel mediu și 13,33% din preadolescenți au nivel înalt de recunoaștere a emoțiilor altor persoane.

În concluzie vom menționa că 43% din preadolescenți prezintă nivel scăzut de inteligență emoțională. Din componentele inteligenței emoționale cele mai dezvoltate în rândurile preadolescenților sunt: auto-motivarea (24,44%), informarea emoțională (22,22%) și recunoașterea emoțiilor altor persoane (20%).

Intensitatea de manifestare a componentelor inteligenței emoționale sunt în funcție de gen, vârstă și tipul de familie. Pentru băieți: auto-motivarea (33,33%), informare emoțională (25,49%) și recunoașterea emoțiilor altor persoane (19,60%), în timp ce fetelor le sunt mai caracteristice următoarele componente ale inteligenței emoționale: empatia (23,07%), recunoașterea emoțiilor altor persoane (20,52%) și informare emoțională (17,95%). Componentele inteligenței emoționale diferă și în funcție de vârsta preadolescenților. Preadolescenților de 13 ani le sunt mai specifice: auto-motivarea (40%) și recunoașterea emoțiilor altor persoane (16,67%), preadolescenților de 14 ani: informare emoțională (19,35%) recunoașterea emoțiilor altor persoane (19,35%), în timp ce preadolescenților de 15 ani: empatia (24,14%) și auto-motivarea (20,68%).

Informarea emoțională, dirijarea propriilor emoții și empatia sunt mai proeminente la preadolescenții din familii complete comparativ cu cei din familii monoparentale și temporar dezintegrate.

Bibliografie

1. Goleman D. Inteligența emoțională cheia succesului în viață. București: Alfa. 2004.
2. Goleman D., Inteligența emoțională, București: Curtea Veche. 2001.
3. Mayer J., Salovey P., Caruso D., Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*. 15 (3). 2004.
4. Mayer J., Salovey P. Teoria inteligenței emoționale. București: ALL. 1990.
5. Papalia D., Wendoks Olds S., Duskin Fieldman R. Dezvoltarea umană. București: TREI. 2010.
6. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom. 2004.
7. Verza E., Verza F. Psihologia copilului. București: TREI. 2017.



СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИНСТВЕ У ЗАМУЖНИХ И НЕЗАМУЖНИХ ЖЕНЩИН

COMPARATIVE ANALYSES OF MARRIED AND SINGLE WOMEN'S REPRESENTATIONS OF MATERNITY

ANALIZA COMPORATIVĂ A REPREZENTĂRILOR DESPRE MATERNITATE LA FEMEI CĂSĂTORITE ŞI NE CĂSĂTORITE

Ирина Толмач, докторант Молд. ГУ

Жанна Раку, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ

CZU 159.922.1-055.26

Резюме

В данной работе проводится сравнительный анализ представлений о материнстве у замужних и незамужних женщин. В статье, изучаются особенности репродуктивных установок у девушек и молодых женщин. Также, представлены результаты исследования образа материнства («Образ своей матери» и «Образ себя в роли, будущей матери») в зависимости от семейного положения. Данное исследование анализирует субъективное отношение дочерей к методам и стилям воспитания своих матерей. Значимость данной работы заключается в результатах, позволяющих развить и углубить психологические исследования о материнстве.

Ключевые слова: представления о материнстве, образ матери, образ себя в роли матери, репродуктивные установки, стили и методы воспитания.

Abstract

This paper presents comparative analyses of married and single women's representations of maternity. The article studies girls' and young women's particularities of reproductive attitudes. It also demonstrates the results of research dedicated to image of maternity ("image of mother" and "image of self as future mother") depending on marital status. The study analyzes subjective attitude of daughters to education methods and styles of their own mothers. Significance of this paper is determined by results allowing elaboration and deepening of psychological researches of maternity.

Keywords: representations of maternity, image of mother, image of self as a future mother, reproductive attitudes, education styles and methods.

Rezumat

Articolul prezintă analiza comparativă a reprezentărilor despre maternitate la femeile căsătorite și cele necăsătorite. Sunt studiate particularitățile atitudinilor și montajelor reproductive la adolescente și femeile tinere. De asemenea sunt ilustrate rezultatele despre imaginea maternității („imaginea propriei mame”, și „imaginea proprie în rolul viitoarei mame”) în funcție de statutul familial. Articolul conține și analiza subiectivă a atitudinii fiicelor față de stilurile educative a propriilor mame. Rezultatele prezentate în articol permit dezvoltarea și aprofundarea studiilor psihologice cu privire la maternitate.

Cuvinte cheie: reprezentările despre maternitate, imaginea maternității, imaginea proprie în rolul mamei, montaje reproductive, stiluri educative

Введение. В научном мире, проблема изучения психологических детерминант готовности к материнству является очень актуальной. Феномен материнства затрагивает физиологические, психологические и социальные аспекты человека. По мнению многих исследователей, изучающих проблему материнства, готовность и представления о материнстве формируются в течение всей жизни. Это происходит под влиянием социальных и биологических факторов. Прежде всего, готовность к материнству является проявлением инстинкта воспроизводства потомства. В то же самое время данный феномен отражает



личностную составляющую, сформированную под влиянием родителей, школы, мужа и других людей.

Особенности материнского становления определяются не только индивидуальным онтогенезом субъекта, то есть индивидуально-личностной историей женщины, но и определяются ее культурным и социальным статусом. Особо отметим, что такие детерминанты как возраст, место проживания, образование, национальность и семейное положение влияют на представления о материнстве женщины и на саму психологическую готовность к материнству.

Семейное положение является одним из важных факторов психологической готовности к материнству. Так, например уровень рождения детей вне брака у незамужних женщин в Республике Молдова составляет около 21,5% от общего числа рожениц [1]. В большинстве своем незамужние женщины не готовы к рождению ребенка. Это нежелание и психологическая не готовность к материнству связаны очень часто с неопределенным семейным положением женщины.

В научном сообществе многие исследователи посвящают свои работы феномену материнства: Sinițaru L. [2], Gagauz O. [3,4], Benson P.D., Vincent [5], Винникотт Д. [6], Хоментаскас Т.Г. [7], Родштейн М.Н. [8], Овчарова Р.В. [9] и многие другие. В то же время, в научной литературе мало работ, касающихся представлений о материнстве в зависимости от семейного положения в дородовый период жизни женщины.

Методология исследования

Целью нашей научной работы является исследование представлений о материнстве у девушек и молодых женщин. Таким образом, нами были выдвинуты следующие **гипотезы**:

- существуют различия в репродуктивных установках у замужних и незамужних женщин;
- существуют различия в представлениях о материнстве у замужних и незамужних женщин;
- у замужних и незамужних женщин существуют различия в отношении методов и стилей воспитания их матерей.

Для реализации поставленной цели и проверки выдвинутых гипотез были использованы следующие эмпирические **методы**: „Ролевой опросник деторождения” (РОД) Родштейн М.Н.; „Представление об идеальном родителе” Овчарова Р.В. И Дегтярева Ю.А. и



модифицированный вариант опросника ADOR, автор Шафер Э. в адаптации Вассермана Л.И., Горьковой И.А. [8, 9, 10].

Ролевой опросник деторождения (РОД) исследует структуру и содержание репродуктивных установок. Репродуктивная установка содержит две противоположные шкалы: генофилия и генофобия; репродуктивная активность и репродуктивная пассивность. Генофилия это совокупность положительных эмоций и желаний, направленных на рождение детей, в то время как генофобия – это боязнь и патологический страх, связанный с рождением детей. Вторая шкала отражает репродуктивную активность и пассивность человека. Под репродуктивной активностью подразумеваются действия, направленные на рождение детей, наряду с этим репродуктивная пассивность это бездействие или противодействие по отношению к рождению детей (контрацепция, аборт) [11, с. 23-24].

Следующая методика «Представление об идеальном родителе» направлена на исследование образа материнства и отцовства. В данном случае определяется образ матери у женщин репродуктивного возраста. Опросник содержит три параметра представлений о материнстве [9, с. 372-378]: когнитивный, эмоциональный и поведенческий показатели представлений об идеальном родителе. При помощи данного опросника мы выявили представления о матери («Образ собственной матери») и представления о себе в роли будущей матери («Образ себя в роли будущей матери»).

Наряду с этим, мы применили модифицированный вариант опросника ADOR. Этот опросник исследует установки, стили и методы воспитания родителей глазами их детей. ADOR состоит из 5 шкал: доброжелательность, враждебность, автономия, директивность и непоследовательность. В данном исследовании были выявлены только материнско-дочерние установки, то есть поведение и установки матерей по отношению к дочерям.

Для сравнительного анализа представлений о материнстве был применен статистический метод анализа результатов исследования - Т-критерий Стьюдента.

Выборка. В нашей научно-исследовательской работе приняли участие 94 девушки и молодые женщины в возрасте от 20 до 33 лет. В исследовании принимали участие как замужние (42), так и не замужние женщины (52), проживающие в сельской (43) и городской местности (51), не беременных и без детей.

Анализ и обсуждение результатов исследования. *Особенности репродуктивных установок у молодых женщин.* Для установления метрического индекса репродуктивных установок в нашей выборке мы проанализировали шкалы методики «РОД»: генофилия,



репродуктивная активность и суммарный показатель репродуктивных установок. На рисунке 1 проиллюстрированы средние арифметические значения репродуктивных установок у замужних и незамужних женщин.



Рис. 1. Средние показатели компонентов РУ у замужних и незамужних женщин

Средний показатель по шкале генофилии у замужних женщин (первая группа) составил 30,38 балла из 40 возможных, в то время как у незамужних женщин (вторая группа) он составил 24,58. Средний показатель по шкале репродуктивной активности в первой группе равняется 24,58, а во второй группе этот показатель ниже, что составляет 17,17. Суммарный показатель репродуктивных установок у женщин с разным семейным статусом отличается. У женщин, состоящих в официальном или гражданском браках, суммарный показатель репродуктивных установок составил 50,95 из 80. При этом у незамужних женщин – 41,75 из 80.

Таблица 1. Результаты расчета t-критерия Стьюдента по шкалам РУ

№	Репродуктивные установки	Коэффициент корреляции (t-эмп.)	Значимость связи (P)
1.	Генофилия	2.98	значим при $p < 0.01$
2.	Репродуктивная активность	1.70	не значим
3.	Метрический индекс РУ	2.43	значим при $p < 0.05$

Для выявления статистической значимости видимых различий был использован t-критерий Стьюдента. При анализе полученных данных был установлен тот факт, что результаты по шкале генофилии у замужних и незамужних женщин различны (с вероятностью более 99%). Женщины, состоящие в официальном или гражданском браках, проявляют большее желание иметь детей по сравнению с незамужними женщинами. По шкале репродуктивной активности между результатами замужних и незамужних женщин не существует статистически значимых различий. Однако общий метрический индекс репродуктивных установок у замужних и незамужних женщин различается с высокой



вероятностью (более 95%). Таким образом, мы можем утверждать, что существуют различия в репродуктивных установках испытуемых в зависимости от семейного положения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у замужних женщин метрический индекс репродуктивных установок выше, чем у незамужних.

Особенности представления о материнстве. Другая задача нашей научной работы заключалась в исследовании представлений о материнстве у девушек и молодых женщин. На рисунке 2. проиллюстрированы средние показатели представлений о материнстве «Образ собственной матери» у замужних и незамужних женщин. Таким образом, респонденты первой группы (28) оценивают образ своих матерей позитивнее, нежели респонденты второй группы (23).



Рис. 2. Суммарные показатели представлений о материнстве (о маме)

Также мы провели сравнительный анализ по всем шкалам отдельно (когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты). В ходе обработки данных были обнаружены различия по каждому аспекту. Замужние женщины приписывают более высокие баллы когнитивному, эмоциональному и поведенческому образу своей матери, по сравнению с незамужними женщинами.

Таблица 2. Результаты расчета t-критерия Стьюдента представлений о материнстве

№	Шкалы (о маме)	Замужем	Не замужем	Коэффициент кор.(t-эмп.)	Значимость связи (P)
1.	Когнитивный к.	8.71	6.35	2.15	при $p < 0.05$
2.	Эмоциональный к.	11.95	10.54	1.25	не значим
3.	Поведенческий к.	7.81	6.81	0.92	не значим
4.	Суммарный пок.	28.48	23.69	1.91	не значим

В процессе выявления статистической значимости различий были получены следующие результаты. Существуют значимые различия в когнитивном образе своей матери между



замужними и незамужними женщинами (при $p < 0.05$). Замужние женщины оценивают когнитивный образ своих матерей более позитивно, нежели женщины, не состоящие в браке. Когнитивный образ материнства проявляется в знаниях о роли и функциях матери, понимании необходимости добросовестно выполнять эти функции, понимании ребенка как ценности [12]. В тоже время нами не выявлено значимых различий в эмоциональном, поведенческом компонентах, как и в суммарном показателе образа материнства.



Рис. 3. Суммарные показатели представлений о материнстве (о себе)

На рис. 3 представлены средние показатели представлений о материнстве «Образ себя в роли, будущей матери» у замужних и незамужних женщин. Женщины, состоящие в браке, приписывают более высокие баллы (37.95) своему будущему образу матери, по сравнению с женщинами, не состоящими в браке (33.23).

Таблица 2. Результаты расчета t-критерия Стьюдента представлений о материнстве

№	Шкалы (о себе)	Замужем	Не замужем	Коэффициент кор. (t-эмп.)	Значимость связи (P)
1.	Когнитивный к.	11.9	10.58	1.2	не значим
2.	Эмоциональный к.	13.38	11.1	3.16	при $p < 0.01$
3.	Поведенческий к.	12.67	11.56	1.27	не значим
4.	Суммарный пок.	37.95	33.23	2.5	при $p < 0.05$

Сравнительный анализ результатов испытуемых по всем шкалам отдельно выявил, что у респондентов первой группы показатели выше, чем у второй группы. Однако статистически значимые различия существуют только в эмоциональном компоненте (при $p < 0.01$) и суммарном показателе образа материнства (при $p < 0.05$). Исходя из результатов исследования, замужние женщины полагают, что смогут успешнее реализовать эмоциональную сферу, а также материнскую роль в целом. Эмоциональный компонент образа будущей матери



включает глубокие личностные переживания и чувства (положительные и отрицательные) по отношению к ребенку и к себе, как потенциальному родителю.

Материнские установки, стили и методы воспитания. Следующей задачей нашего констатирующего эксперимента было исследование родительских установок и стилей воспитания глазами респондентов, а именно: позитивный интерес (POZ), директивность (DIR), враждебность (HOS), автономность (AUT), непоследовательность (NED). Результаты представлены на рис. 4.

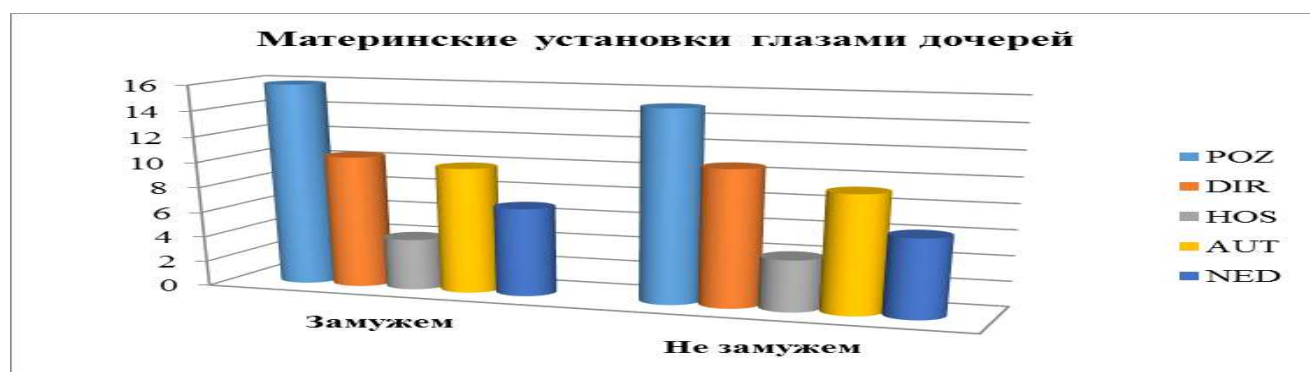


Рис. 4. Результаты теста ADOR

Согласно произведенным расчетам (t-критерий Стьюдента) была вычислена статистическая значимость видимых различий материнских установок и стилей воспитания у замужних и незамужних женщин. В результате обработки данных не были выявлены значимые различия ни по одной из изучаемых шкал. Следовательно, субъективная оценка материнских методов и стилей воспитания не зависит от семейного положения. Замужние женщины оценивают материнские методы и стили воспитания аналогично незамужним испытуемым.

Средний показатель у замужних и незамужних женщин практически совпадает. Респонденты первой и второй групп считают, что позитивный интерес матерей по отношению к ним был явно выраженным (15.95 и 14.98 из 20).

Таблица 3. Результаты исследования методов и стилей воспитания

№	Шкалы	Замужем		Не замужем		Уровень
		Баллы	%	Баллы	%	
1.	Позитивный интерес	15.95	80	14.98	75	Высокий
2.	Директивность	10.43	52	10.69	53	Средний
3.	Враждебность	4.05	20	4.04	20	Низкий



4.	Автономность	9.90	50	9.23	46	Средний
5.	Непоследовательность	6.95	35	6.19	31	Низкий

Положительный интерес (POZ) дочери со стороны матери основывается на психологической помощи и принятии. Женщины, состоящие и не состоящие в браке, отметили средний уровень проявления директивности (DIR) матерей в детстве (10.43 и 10.69 из 20). Таким образом, директивность проявлялась в том, что матери не приветствовали выражения собственного мнения у дочерей. Отметим, что женщины репродуктивного возраста выделили низкий уровень враждебности (HOS) матерей в детстве (4.05 и 4.04 из 20). При этом респонденты считают, что их матери предоставляли средний уровень автономности (9.90 и 9.23 из 20). Автономность (AUT) проявлялась в самостоятельности и в возможности субъекта действовать на основании собственных принципов. Кроме того, замужние и незамужние женщины отметили низкий уровень непоследовательности (NED) своих матерей (6.95 и 6.19 из 20). Непоследовательность это параметр, который характеризуется резкой сменой стиля и приемов воспитания, переход от очень строгого стиля к либеральному.

Выводы. В процессе сравнительного анализа представлений о материнстве мы частично подтвердили выдвинутые гипотезы:

Так, существуют значимые различия в репродуктивных установках в зависимости от семейного положения испытуемых. Замужние женщины и молодые девушки, проявляют большее желание иметь детей по сравнению с незамужними женщинами. Для респондентов первой группы жизнь полноценна только с детьми, так как для них дети являются смыслом жизни. Они считают, что женщина должна иметь детей, чтобы быть счастливой. Эта категория женщин готова поставить интересы ребенка выше собственных и ради материнства отказаться от привычных удовольствий и материальных потребностей в пользу ребенка.

Существуют различия в представлениях о материнстве («Образ своей матери» и «Образ себя в роли, будущей матери») у замужних и незамужних женщин, а именно:

- существуют значимые различия в когнитивном образе своей матери («Образ своей матери») между замужними и незамужними женщинами. Замужние женщины оценивают более позитивно когнитивный образ своих матерей, нежели женщины, не состоящие в браке.
- существуют значимые различия в эмоциональном и в суммарном показателях образа себя в роли «будущей матери». Следовательно, женщины, состоящие в браке,



полагают, что в будущем смогут успешнее реализовать эмоциональную сферу материнства и материнскую роль в целом.

Анализ отношения к методам и стилям воспитания матерей у женщин не выявил значимых различий в зависимости от семейного статуса. Женщины, состоявшие в браке, считают, что их матери по отношению к ним в детстве проявляли позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность, непоследовательность в такой же степени, как и незамужние девушки, и мол

Библиография

1. В 2018 году число детей в Молдове снова уменьшилось: <https://sptnkne.ws/kXPN> [просмотрено 23.01.2019].
2. SINIȚARU L. Психологическая готовность к материнству девушек юношеского возраста. Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova, Iaşi: Pan Europe, 2018, с. 48-55.
3. GAGAUZ O. Familia în societatea tranzitivă. În: Familia: probleme sociale, demografice și psihologice. Chişinău, 2005, p. 54-120.
4. GAGAUZ O. Внебрачная рождаемость стала массовым феноменом. În: Demoscope weekly, 2011. <http://www.demoscope.ru/weekly/2011/0457/tema07.php> [просмотрено 23.12.2018].
5. BENSON P.D., VINCENT S. Development and validation of the sexist attitudes toward women scale. Ps. Of Women Quar., 1990. No. 5. 276-291.
6. ВИННИКОТТ Д. Маленькие дети и их матери. М., 1998. 80 с.
7. ХОМЕНТАУСКАС Т.Г. Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
8. РОДШТЕЙН М. Н. Гендерно-ролевая идентичность как фактор репродуктивной установки женщин. Дисс. канд. психол. наук. Самара: РКГ, 2006. 170 с.
9. ОВЧАРОВА Р.В. Психология родительства. М.: МПС, 2006. 496 с.
10. ВАССЕРМАН Л.И., ГОРЬКАВАЯ И.А., РОМИЦИНА Е.Е. Тест подростки о родителях. М. СПб.: Фолиум, 1995.
11. ТОЛМАЧ И.И. Представление о материнстве как фактор формирования репродуктивных установок. Магис. Работа. Кишинев, 2017. 66 с.
12. ГАЛЯУТДИНОВА С.И., КУТУШЕВА Р.Р., ГУМЕРОВА Р.Б. Психологическая готовность беременных женщин к родительству. Российский гуманитарный журнал. Том 5. №2, 2016. с. 243-249.



**МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ**
**MODERNIZATION OF THE CONTENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF
FUTURE TEACHERS IN REFORMING CONDITIONS
SYSTEM OF EDUCATION OF UKRAINE**
**MODERNIZAREA CONȚINUTULUI COMPETENȚELOR PEDAGOGICE A
ÎNVĂȚĂTORILOR ÎN DEVENIRE ÎN CONDIȚIILE REFORMĂRII SISTEMULUI DE
ÎNVĂȚĂMÂNT DIN UCRAINA**

Бигун Александр Николаевич, соискатель кафедры педагогики ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий ГПУ имени Григория Сковороды»

CZU 37.01(477)

Резюме

В статье анализируется содержание педагогической компетентности в подготовке будущих учителей в колледжах Украины, раскрываются смысловые компоненты: дидактический, воспитательный и организационный. Определяется педагогическая подготовка будущих учителей, ее основные структурные элементы: теоретические педагогические знания, практические умения, личностные качества педагога и обосновываются компоненты: методологический, содержательный, процессуальный, организационный, технический, практический.

Ключевые слова: будущие учителя, колледжи, педагогическая компетентность, педагогическая подготовка, система образования.

Abstract

The content of pedagogical competence is analyzed in the preparation of future teachers in colleges of Ukraine. Content components are revealed: didactic, educational and organizational. The pedagogical training of future teachers, its main structural elements are defined: theoretical pedagogical knowledge, practical skills, personal qualities of the teacher and substantiated components: methodological, informative, procedural, organizational, technical, practical.

Key words: future teachers, colleges, pedagogical competence, pedagogical preparation, education system

Rezumat

În articol este analizat conținutul competențelor pedagogice în formarea viitorilor învățători din colegiile pedagogice ale Ucrainei; sunt explicate componentele didactică, educativă și organizațională.. Este definită pregătirea pedagogică a viitorilor învățători, componentele ei structurale de bază: cunoștințele pedagogice teoretice, abilitățile practice, calitățile de personalitate ale pedagogului; sunt fundamentate componentele: metodologică, de conținut, procesuală, organizațională, tehnică și practică.

Cuvinte-cheie: viitorii învățători, colegiile, competența pedagogică, formarea pedagogică, sistemul de învățământ.

Ведущей тенденцией развития современного общества является интеграция систем образования в единое европейское и мировое образовательное пространство. Это приводит, с одной стороны, к унификации национальных образовательных стандартов, диверсификацию образовательных моделей, а с другой, попытки каждой нации сохранить свои исторические



образовательные традиции, обогащая их инновационным опытом других стран. Модернизация современной школы является неотъемлемой частью кардинального обновления всей образовательной системы в контексте интеграции.

Современная национальная высшая школа нуждается в реформировании и создании качественной системы образования, соответствующей мировым стандартам. Поскольку подготовка учителей была и остается одним из ведущих задач отечественного образования, учитель является главным действующим лицом, призванным реализовать ее цели. В Украине на протяжении многих лет сформировалась система высших учебных заведений, занимающихся подготовкой будущих педагогов. Взгляды на содержание профессиональной подготовки учителя менялись параллельно с переосмыслением подходов к профессиональным характеристикам и профессиональным качествам педагога.

В наше время происходят стремительные изменения в системе высшего образования с ориентацией на новую образовательную парадигму. Инновационные процессы широко распространяются в системе образования и в свою очередь углубляют противоречия относительно требований к уровню подготовки специалистов и уровню их профессиональной педагогической подготовки. Для решения этой проблемы следует подготовить педагога, который будет обладать педагогическими способностями, иметь высокие профессиональные умения.

Идея компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей, ее полиаспектность отражено в работах Н. Бибик, И. Зимней, А. Кузьминского, В. Лугового, А. Овчарук, А. Пометун, А. Савченко, А. Сухомлинского, А. Хуторского и др. Проблеме формирования педагогической компетентности посвящены труды Л. Банашко, А. Добротвор, Т. Ивановой, И. Костиков, Б. Кришук, Н. Кучугуровой, А. Марковой, А. Севастьяновой, С. Сысоевой, С. Тафинцева и др.

Совершенствование процесса подготовки будущих учителей, формирование у них системы педагогического мастерства в условиях современного информационного пространства представлены в работах А. Алексюка, И. Зязюна, В. Сластьонина, М. Ярмаченка и др.

Цель статьи: определить корреляцию понятий «педагогическая подготовка» и «педагогическая компетентность» в условиях модернизации системы образования Украины, проанализировать содержательную составляющую педагогической компетентности будущих



учителей на примере педагогических колледжей.

Современные требования к качеству подготовки будущих учителей учебными заведениями общего среднего образования определяются мировыми изменениями в системе образования нашей страны и в соответствии с основными требованиями стандарта высшего образования в целом, так и к образовательным программам в частности [5].

В сети высших учебных заведений Украины особое место занимают колледжи. С момента принятия Закона Украины о высшем образовании в 2014 году статус колледжей приобрел некоторой неопределенности, поскольку образовательно-квалификационный уровень «младший специалист» фактически был выведен из системы высшего образования, а степень «младшего бакалавра» еще не вошел в непосредственную практику.

По определению украинского педагогического словаря колледж - это учреждение высшего образования или структурное подразделение университета, академии или института, которое осуществляет образовательную деятельность, связанную с получением степени бакалавра и / или младшего бакалавра, проводит прикладные научные исследования и / или творческую художественную деятельность. Колледж также имеет право в соответствии с лицензией (лицензий) обеспечивать получение профильного среднего, профессионального (профессионально-технического) или профессионального высшего образования [11, с.169].

Как отмечает Закон Украины О высшем образовании (2014) колледж имеет право осуществлять подготовку специалиста образовательно-квалификационного уровня младшего специалиста [8, с. 19]. Бакалаврский уровень высшего образования соответствует шестому квалификационному уровню Национальной рамки квалификаций и предусматривает получение лицом теоретических знаний и практических умений и навыков достаточных для успешного выполнения профессиональных обязанностей по избранной специальности [8, с. 4].

Активное реформирование общеобразовательной и профессиональной школы нашего государства, формирования системы непрерывного образования обуславливают необходимость определения основных подходов к профессиональной подготовке будущих учителей в учреждениях общего среднего образования и в педагогических колледжах.

Закон Украины Об образовании (2017) рассматривает систему образования как совокупность составляющих образования, уровней и степеней образования, квалификации, образовательных программ, стандартов образования, лицензионных условий, учебных заведений и других субъектов образовательной деятельности, участников образовательного



процесса, органов управления в сфере образования, а также нормативных правовых актов, регулирующих отношения между ними [9, с. 380].

Анализируя модель профессиональной подготовки учителя, ее методологическую основу, Е. Пассов утверждает, что в основе слова «учитель» существует так называемая интегративное единство учителя-предметника и учителя-педагога, методиста [6, с. 3-18]. Считаем, что современная система образования требует также учителя-исследователя, который в отличие от предметника, не только сосредоточит внимание на учебном материале, но и будет заниматься саморазвитием и самообразованием.

По нашему мнению, основными качествами профессионально-педагогической деятельности учителя является уровень сформированности профессиональных умений и навыков, его позиция, направленность, система ценностей, определение цели, задачи и способы педагогической деятельности, стремление к совершенствованию профессиональных качеств.

Важным в нашем исследовании является обращение к научному наследию И. Зязюна, М. Ярмаченко. На наш взгляд, педагогическое мастерство учителя в исследованиях ученых отождествляется с педагогической компетентностью.

А. Грысюк выделяет познавательно-интеллектуальную, диагностическую, проектировочную, организаторскую, прогностическую, информационную, стимулирующую, оценочно-контрольную, аналитическую, психологическую, социальную, гражданскую, коммуникативную, рефлексивную, творческую, методическую, исследовательскую компетенции [2, с. 3].

По мнению В. Пелагейченко основные показатели педагогической компетентности учителя включают: личностные качества, особенно преобразовательные и психологические; осознание роли педагога в воспитании гражданина, патриота; непрерывное повышение общей и профессиональной культуры; исследовательской деятельности педагога; владение методами педагогического исследования; конструирования собственного педагогического опыта; результативность учебно-воспитательного процесса; активную педагогическую деятельность, направленную на преобразование личности ученика и учителя [7].

За период своего существования педагогика обогатилась огромным количеством теоретической информации, являющейся основой знаний в сфере педагогической подготовки.



Это позволило определить основные компоненты педагогической подготовки: методологический (образовательные подходы в педагогической подготовке) содержательный (учебные программы и учебные планы); процессуальный (приемы и методы, технологии); организационный (формы организации обучения); технический (средства обучения); практический (педагогическая практика) [1, с. 354].

Педагогическую подготовку будущий учитель получает в высшем учебном заведении в процессе освоения дисциплин по специальности, педагогических дисциплин и прохождения педагогической практики. Таким образом, целостная педагогическая подготовка включает следующие составляющие: когнитивную - в процессе фундаментальной подготовки будущий учитель средней школы должен владеть современными методологическими подходами и знания относительно теоретических основ профессиональной деятельности; праксеологическую - будущие учителя должны овладеть инновационными методами и педагогическими технологиями; аксиологическая, отвечающая за самореализацию будущего учителя, формирования ценностных ориентаций.

Таким образом, педагогическую подготовку можно охарактеризовать как единство, включающее в себя педагогический треугольник: передача знаний; усвоения знаний; построение системы знаний. Первый этап педагогического треугольника включает именно передачу знаний от педагога, который владеет предметом и знает, где найти дополнительную информацию по конкретные сферы исследования. На втором этапе педагогического треугольника происходит усвоение знаний студентом, который должен овладеть основными навыками, умениями, а также усвоить соответствующий материал. На третьем, последнем этапе студент, в нашем случае будущий учитель самостоятельно осуществляет поиск информации и строит систему своей работы для применения ее на практике на основе приобретенных знаний. Будущий учитель должен создать собственную педагогическую систему, по которой он будет работать.

В конечном итоге педагогическая подготовка приобретает свое качественное выражение в сложившейся педагогической компетентности будущего учителя.

В современных условиях назрела необходимость реформирования всей системы образования в Украине, в том числе и педагогической, которая обычно была направлена на овладение знаниями и умениями из отдельных специальных дисциплин, и не всегда обеспечивала компетентностный подход к профессиональной подготовленности учителя.



Вступления Украины в Болонский процесс требует унификации подходов к компетентностному образованию. Концепция Новой украинской школы предусматривает разработку образовательных стандартов на основе «Рекомендаций Европейского Парламента и Совета Европы по формированию ключевых компетентностей образования в течение жизни».

В проекте TUNING, координацию которого осуществляют университеты Деусто (Испания) и Гронингена (Нидерланды) при содействии Европейской Комиссии, предложено конкретный подход к внедрению Болонского процесса на уровне высших учебных заведений, опорные точки которого формируются в конечных результатах обучения и компетенций.

В соответствии с положениями данного проекта компетентности представляют собой динамическое сочетание знаний, понимания, навыков, умений и способностей, которые развиты студентом и принадлежат ему. Развитие компетенций является целью образовательных программ. Некоторые компетентности являются специальными (ориентированными на предметную область, специфическими по области знаний), в то же время как другие являются общими (типичными для любой ступенчатой программы) [4].

Под профессиональной компетентностью педагога ученые понимают личностные возможности учителя, которые позволяют ему самостоятельно и эффективно реализовывать цели педагогического процесса [3, с. 6]. В результате анализа практического опыта учебной деятельности в педагогических колледжах, изучение и интерпретации научной базы источников можно выделить следующие педагогические условия формирования педагогической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: обеспечение положительной мотивации будущего учителя к усвоению содержания учебного материала педагогических дисциплин; отбор и структурирование содержания образования и организация педагогической практики по реализации ее целей и мотивов, направленных на формирование педагогической компетентности; отбор форм, методов и средств обучения, способствующих формированию педагогической компетентности, использование вариативности и гибкости их применения; внедрения на всех этапах процесса реализации профессионально ориентированной технологии обучения.

Профессиональная компетентность учителя во многих исследованиях рассматривается как результат профессиональной подготовки, как уровень профессионального мастерства выполнения педагогом своей деятельности. Она обусловлена глубокими знаниями качеств,



явлений и предметов, свободным владением содержанием педагогического труда, методики обучения и воспитания.

В проекте стандарта высшего образования по специальности 013 «Начальное образование» педагогическую компетентность обозначают как способность к проектированию, организации, оценки, рефлексии и коррекции учебно-воспитательного процесса в начальном звене образования. Педагогическая компетентность включает следующие содержательные компоненты: дидактический, воспитательный и организационный.

В соответствии с видами педагогической деятельности учителя начальной школы представлены компоненты педагогической компетентности: дидактический как способность учителя проектировать, моделировать и реализовывать процесс обучения и развития учащихся начальной школы; воспитательный как способность осуществлять воспитание учащихся на уроках и во внеурочное время; организационная компетентность, что предполагает способность к организации образовательного процесса в начальной школе, систематического повышения профессионально-педагогической квалификации учителя начальной школы [10].

В системе специальных компетенций будущего учителя предметная, психологическая и педагогическая компетентности формируют базис, на котором в дальнейшем выстраивается методическая компетентность.

Таким образом, основными структурными элементами педагогической компетентности являются: теоретические педагогические знания, практические умения, личностные качества педагога. Сформированность педагогической компетентности учителя определяет его теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности.

В ходе исследования проведен анализ образовательных программ и учебных планов педагогических колледжей Волынской и Львовской областей, что отражены на официальных сайтах этих учреждений. Владимир-Волынский педагогический колледж им. А. Ю. Крымского, Самборский педагогический колледж имени И. Филипчака, Бродовский педагогический колледж им. М. Шашкевича осуществляют подготовку специалистов образовательно-квалификационного уровня «младший специалист». В Луцком педагогическом колледже и педагогическом колледже Львовского национального



университета имени Ивана Франко отдельные специальности пролицензировано в объеме ступени высшего образования «бакалавр».

Все указанные колледжи осуществляют подготовку по специальностям 012 «Дошкольное образование» и 013 «Начальное образование» с дополнительными специализациями, которые расширяют профессиональные права выпускников. Например, студенты специальности 013 «Начальное образование» Владимир-Волынского педагогического колледжа им. А. Ю Крымского параллельно с квалификацией учителя начальных классов получают одну из следующих дополнительных специализаций: учитель иностранного языка в начальных классах, педагог-организатор, руководитель детского художественного коллектива, руководитель детского хореографического коллектива.

Важное место в перечне образовательных услуг, оказываемых педагогическими колледжами, занимает подготовка специалистов по специальности 014 «Среднее образование» с предметными специализациями «Изобразительное искусство» (Владимир-Волынский педагогический колледж им. А. Ю. Крымского, Самборский педагогический колледж имени И. Филипчака), «Трудовое обучение и технологии» (Владимир-Волынский педагогический колледж им. А. Ю. Крымского, Бродовский педагогический колледж им. М. Шашкевича), «Физическая культура» (Самборский педагогический колледж имени И. Филипчака, Бродовский педагогический колледж им. М. Шашкевича, Луцкий педагогический колледж). Выпускники данной специальности становятся учителями изобразительного искусства, трудового обучения и технологий, физической культуры.

Соответствии с отраслевыми стандартами учебные планы подготовки младшего специалиста в колледжах предусматривают распределение учебных дисциплин на следующие циклы: общеобразовательной подготовки, социально-гуманитарной подготовки, фундаментальной и естественно-научной подготовки, профессиональной и практической подготовки, выборочных дисциплин (дополнительные специализации), учебно-производственная практика.

Неотъемлемыми компонентами педагогической подготовки, направленными на формирование специальных компетенций будущих учителей, есть дисциплины «Педагогика» и «Психология», профессиональные методики и спецкурсы, выборочные дисциплины дополнительных специализаций, педагогическая практика.

Установлено, что общий объем учебной нагрузки, отводимое на цикл



профессиональной и практической подготовки будущих учителей по специальностям 013 «Начальное образование», 014 «Среднее образование» варьирует в пределах 70-88 кредитов ECTS по учебно-производственной (педагогической) практикой включительно. Вся же образовательная программа подготовки младшего специалиста без учета предметов общеобразовательной подготовки рассчитана на 180 кредитов ECTS. Дисциплины дополнительных специализаций охватывают 40-50 кредитов.

Цикл дисциплин профессиональной и практической подготовки, дисциплины дополнительных специализаций и педагогическая практика является основой для формирования ряда специальных компетенций будущих учителей, в том числе и педагогических.

Таким образом, педагогическая компетентность интегрирует различные виды специальных компетенций, которые раскрывают общие способности педагога в различных сферах педагогического процесса. Педагогическая подготовка требует специального образования, то есть овладение определенной системой специальных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения своих основных функций: учебной, воспитательной, развивающей, учебно-методической, культурно-просветительных, социально-педагогической, научно-методической, проектировочной, исследовательской, управленческой .

Анализ существующих подходов к определению понятий «педагогическая подготовка» и «педагогическая компетентность» предоставляет возможность констатировать их интегративный характер. Сложившуюся педагогическую компетентность мы понимаем как конечный продукт педагогической подготовки в колледже, включающий усвоения будущими учителями теоретических (педагогика, психология, история педагогики, педагогическое мастерство, методика воспитательной работы, методика профильной специальности, новые педагогические технологии) и практических (педагогическая практика) знаний.

Литература

1. Бондаревская Е. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов на Дону, 2000. 354 с.
2. Грисюк О. М. Професійна компетентність сучасного педагога в світлі ідей К. Д. Ушинського. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2013. Вип. 110. С. 202-204.



3. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2006. 20 с.
4. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344. URL: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html> (дата звернення: 16.11.2018).
6. Пассов Е. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация. Иноземні мови. 2002. №4. С. 3-18.
7. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2009. № 2. С. 55-60.
8. Про вищу освіту: Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/sliow/1556-18> (дата звернення: 16.11.2018).
9. Про освіту: Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 16.11.2018).
10. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта», ступінь вищої освіти «бакалавр» : проект / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення: 16.11.2018).
11. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. ; гол. ред. С. Головка ; гед. С. Каверіна. Київ : Либідь, 1997. 374 с.



DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII LA VÂRSTA PREADOLESCENȚĂ – STUDIU COMPARATIV

PERSONALITY DEVELOPMENT AT PREADOLESCENCE: COMPARATIVE STUDY

Racu Igor, profesor universitar, dr. habilitat în psihologie
Horga Emilia Carmen, licențiat în psihopedagogie

CZU 159.923.2-053.66

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele de bază a unui studiu teoretico- experimental privind dezvoltarea personalității la vârsta preadolescentă. Cercetarea experimentală a fost realizată ca un studiu comparativ pe două eșantioane de subiecți: preadolescenți cu dezvoltare tipică și preadolescenți cu CES. Drept urmare a cercetării experimentale am reușit să stabilim diferențe în structurile de personalitate pentru preadolescenții cu CES și dezvoltare tipică.

Cuvinte cheie: vârsta preadolescentă; personalitate; dezvoltarea personalității; dezvoltare tipică.

Abstract

The article presents the results of theoretical and experimental research on personality development at preadolescence. Experimental research was designed as a comparative study on two samples of subjects: preadolescents with typical development and preadolescents with special education needs. As results the differences between personality structure and traits at typical preadolescents and special needs preadolescents were established.

Keywords: preadolescence, personality, personality development, typical development

Problemele legate de formarea personalității au fost, sunt și vor fi obiect de studiu al mai multor ramuri ale științei psihologice: psihologia personalității, psihologia dezvoltării, psihologia vârstelor, psihologia educației, Psihologia școlară etc.

Vârsta preadolescenței este considerată vârsta dintre copilărie și maturitate, o treaptă intermediară între copilărie și viața adultă, care decurge pentru fiecare persoană în mod diferit, dar care pentru toți se soldează cu același rezultat – maturitatea[12, p. 166].

Personalitatea este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării modalității de funcționare a persoanei umane. Termenul de „personalitate” are un conținut mai bogat decât cel de „persoană”. Acesta subliniază faptul că fiecare om are o serie de trăsături tipice, proprii tuturor oamenilor, indiferent de loc și timp, care rămân stabile și se manifestă constant în comportament. Conform unui studiu realizat de psihologul american, Gordon Allport, personalitatea este alcătuită din numeroase trăsături, structurate pe trei niveluri. Primul nivel este format din două sau trei însușiri cardinale, care domină comportamentul nostru. Cel de-al doilea nivel cuprinde între zece și cincisprezece trăsături principale, care pot fi ușor identificate și care se manifestă stabil în conduita umană. Ultimul nivel înglobează sute de trăsături secundare, pe care le



observăm cu mai multă dificultate. A caracteriza personalitatea cuiva înseamnă a observa toate aceste trăsături [3, p.54].

Trăsătura psihică este conceptul ce evidențiază însușirile sau particularitățile relativ stabile ale unei persoane sau ale unui proces psihic. În plan comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziția de a răspunde în același fel la o varietate de stimuli

De-a lungul timpului au fost date mai multe definiții pentru personalitate.

O privire generală asupra mai multor definiții date personalității evidențiază câteva caracteristici ale acesteia:

- *globalitatea*: personalitatea cuiva este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea acestei persoane, identificarea ei printre celelalte. Orice construcție teoretică referitoare la personalitate trebuie să permită descrierea conduitelor și aspectelor psihofizice care fac din orice ființă umană un exemplar unic;

- *coerența*: majoritatea teoriilor postulează ideea existenței unei anume organizări și interdependențe a elementelor componente ale personalității; personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem funcțional format din elemente interdependente;

- *permanența (stabilitatea) temporală*: dacă personalitatea este un sistem funcțional, în virtutea coerenței sale, acesta generează legi de organizare a căror acțiune este permanentă. Deși o persoană se transformă, se dezvoltă, ea își păstrează identitatea sa psihică. Ființa umană are conștiința existenței sale, sentimentul continuității și identității personale, în ciuda transformărilor pe care le suferă de-a lungul întregii sale vieți. Aceste trei caracteristici: globalitate, coerență și permanență evidențiază faptul că personalitatea este o structură complexă. Una din definițiile ce evidențiază cel mai bine aceste caracteristici este cea dată de Allport: „*Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic*” [2, p.56].

Dezvoltarea personalității umane este determinată de următorii factori: ereditatea, mediul și educația. Ea apare și se formează în cadrul unui proces complex de asimilare și prelucrare de informații – procesul de învățare. Desfășurarea acestui proces se realizează la intersecția și sub auspiciile a două mari categorii de factori:

- a. factori interni (biologici și psihologici);
- b. factori externi (mediul și educația);



Factorii biologici includ ca și componente esențiale ereditatea, vârsta, gradul de dezvoltare fizică, starea de sănătate etc.

Factorii psihologici se referă în special la aspecte cum sunt cunoștințele, capacitățile operaționale, motivația, voința etc.

Factori de mediu sunt reprezentați de mediul familial, mediul cultural, mediul socio-economic și mediul fizic în care se desfășoară existența individului.

Educația optimizează raporturile interacționale ale factorilor ereditari cu ansamblul factorilor de mediu în vederea asigurării unor influențe cât mai benefice asupra devenirii și dezvoltării personalității umane.

Educației îi revine rolul conducător în formarea și dezvoltarea personalității deoarece:

- educația organizează de o manieră optimă influențele factorilor de mediu;
- educația depistează predispozițiile ereditare, le diferențiază și le grăbește intrarea în funcțiune suplimentându-le forța;
- educația crează premisele interne favorabile acțiunii prielnice anumitor factori externi;
- formarea personalității este atât efectul acțiunii educative cât și premisa pentru derularea acesteia;

Vârsta preadolescentă este considerată vârsta dintre copilărie și maturitate, o treaptă intermediară între copilărie și viața adultă, care decurge pentru fiecare în mod diferit, dar care pentru toți se soldează cu același rezultat – maturitatea [12, p.67].

Personalitatea preadolescenților este puternic influențată de schimbările biologice, de cele privind activitatea de învățare și principalele relații cu ceilalți, se consolidează aptitudinile și multe însușiri caracteriale (sunt în mare schimbare doar cele privind autonomia și independența) și se cristalizează mai bine imaginea de sine chiar dacă aceasta rămâne relativ instabilă.

Alături de factorii fundamentali ai dezvoltării ontogenetice (ereditatea, mediul, educația), personalitatea preadolescentului este puternic influențată și de intensificarea conștiinței de sine și a capacității de autodeterminare și autoformare. Aspectele cele mai importante ale dezvoltării personalității în preadolescență sunt:

- particularitățile temperamentale se manifestă într-o relație mai strânsă cu cele caracteriale. În majoritatea situațiilor temperamentul este subordonat caracterului, dar numai situațiile extreme pot proba tăria acestei legături;



- aptitudinile sunt mai bine dezvoltate și se exprimă în rezultate remarcate la nivelul școlii și localității. Preadolescenții sunt interesați să-și cunoască aptitudinile și de aceea se consideră că în acest stadiu este începutul identificării vocaționale.

- caracterul continuă să se dezvolte, dar se accentuează tendințele spre o autonomie și o independență mai largă. Acest fapt poate crea conflicte cu părinții și poate declanșa, la unii preadolescenți, criza de originalitate.

Dezvoltarea maturității sociale este statornicirea disponibilității elevului pentru viață în societatea maturilor ca un membru cu valoare deplină și cu drepturi depline.

Acest proces presupune nu numai dezvoltarea disponibilității obiective ci și subiective, care este necesară pentru însușirea cerințelor sociale înaintate față de activitatea dată, atitudinii față de conduita maturilor, deoarece numai în procesul însușirii acestor cerințe se dezvoltă maturitatea socială. Procesul instaurării maturității nu se află la suprafață. Manifestările și simptomele ei au un caracter diferit, maturitatea se poate manifesta în instruire, în muncă, în contactele cu semenii și cu maturii, în exterior și în conduită [12, p. 166].

În cadrul cercetării experimentale **am realizat un studiu comparativ al personalității la preadolescenții cu CES și preadolescenții cu dezvoltare tipică, pe de o parte și pe de altă parte în funcție de variabila gen.**

Ipoteza cercetării:

Presupunem diferențe în dezvoltarea personalității (autoapreciere, aspirații, stimă de sine, anxietate, frustrare, agresivitate, rigiditate, agresivitate fizică, agresivitate indirectă, iritare și agresivitate verbală): 1. la preadolescenții cu CES și cei cu dezvoltare tipică și 2. în funcție de genul subiecților.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 60 de elevi de clasa a VI-a (30 fete și 30 băieți) de 12-13 ani.

În cercetare au fost administrate următoarele *teste*:

1. Tehnica de studiere a autoaprecierii la preadolescenți Dembo-Rubinstein;
2. Test pentru evaluarea stimei de sine Rosenberg;
3. Autoaprecierea stărilor psihice Eynseck;
4. Ancheta pentru determinarea tipului de agresivitate la preadolescenți.



Tabelul 1. Valoarea testului U și pragul de semnificație în cazul autoaprecierii Dembo-Rubinstein pentru preadolescenții cu CES și cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U	Valoarea pragului de semnificație p
108.5	<0.00001

Ipoteza 1 a studiului este confirmată: există diferențe statistic semnificative în dezvoltarea autoaprecierii preadolescenților cu CES și a celor cu dezvoltare tipică.

Pentru a vedea care sunt aceste diferențe dintre cele două categorii de subiecți se va analiza figura nr. 1.

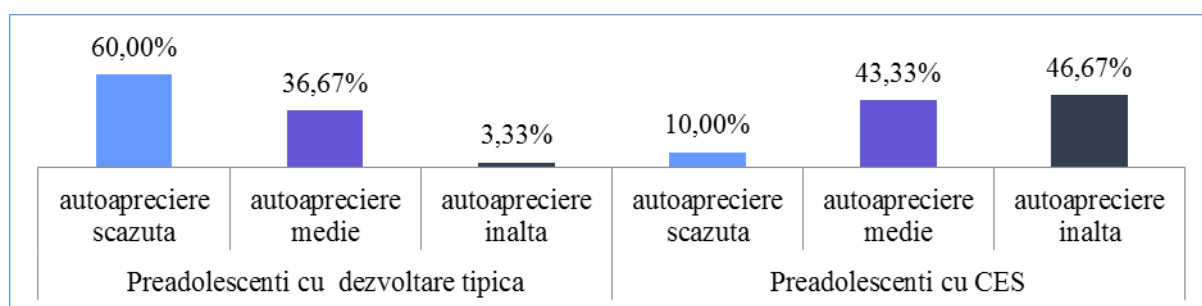


Figura 1. Structura eșantioanelor pe nivele de autoapreciere Dembo-Rubinstein, în %

Din figura 1 se poate observa că majoritatea preadolescenților cu CES au obținut scoruri de peste 45 de puncte, care indică un nivel înalt sau mediu al autoaprecierii, comparativ cu preadolescenții cu dezvoltare tipică. Aceștia din urmă au predominant un nivel scăzut de autoapreciere.

Tabelul 2. Valoarea testului U și pragul de semnificație în cazul aspirațiilor Dembo-Rubinstein pentru preadolescenții cu CES și cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U	Valoarea pragului de semnificație p
315.5	0.0477

Prin urmare există diferențe statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES și a celor cu dezvoltare tipică, din perspectiva aspirațiilor subiecților studiați.

Pentru a vedea grafic care sunt aceste diferențe dintre cele două categorii de subiecți se va analiza figura 2.

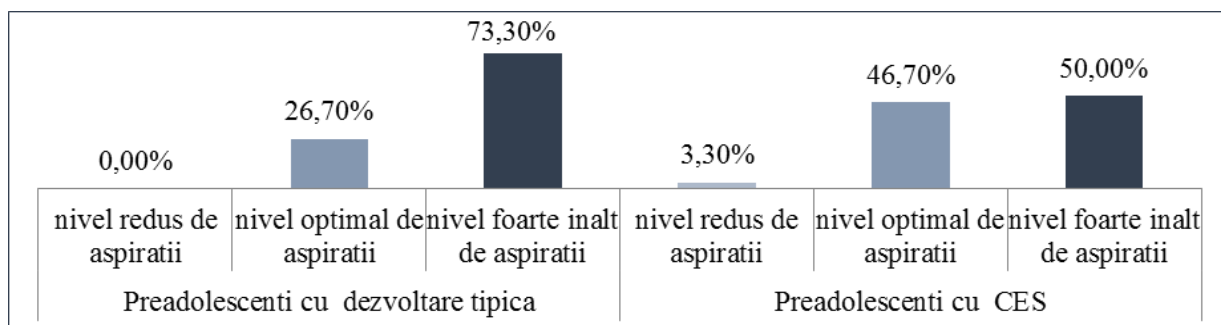


Figura 2. Structura eşantioanelor pe nivele de aspirații Dembo-Rubinstein, în %

Analizând figura 2 se poate observa că întâlnim un procentaj mai mare de preadolescenți cu aspirații foarte înalte, în ciuda autoaprecierii scăzute, în învățământul normal comparativ cu învățământul special. Printre preadolescenții cu CES se numără și câțiva care au un nivel redus de aspirații.

Tabelul 3. Valoarea testului U și pragul de semnificație în cazul stimei de sine Rosenberg pentru preadolescenții cu CES și cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U Valoarea pragului de semnificație p

225.5

0.00094

Prin urmare există diferențe statistice semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES și a celor cu dezvoltare tipică.

Aceste diferențe de stimă de sine între cele două categorii de subiecți se pot vedea în figura 2.3

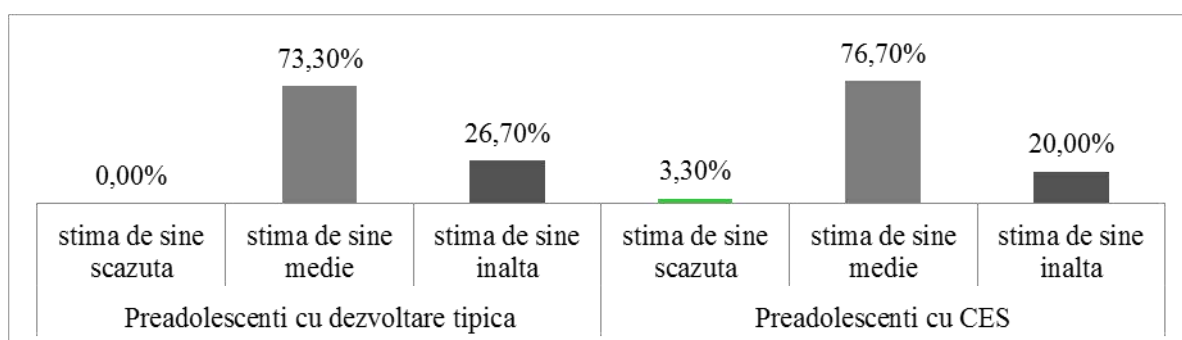


Figura 3. Structura eşantioanelor pe nivele de stimă de sine Rosenberg, în %

Analizând figura 3 putem vorbi că în învățământul special sunt mai mulți preadolescenți cu un nivel mediu al stimei de sine față de preadolescenții din învățământul normal. Unii preadolescenții cu CES (3.3%) au o stimă de sine scăzută. Nu există subiecți cu stimă de sine redusă în rândul preadolescenților cu dezvoltare tipică, aceștia având predominant o stimă de sine



medie.

Tabelul 4. Valoarea testului U și pragul de semnificație în cazul anxietății Eysenck pentru preadolescenții cu CES și cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U	Valoarea pragului de semnificație p
338	0.09894

Prin urmare, nu există diferențe statistice semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES și a celor cu dezvoltare tipică.

Structura eșantioanelor în funcție de nivelul de anxietate obținut de fiecare preadolescent este prezentată în figura 4.

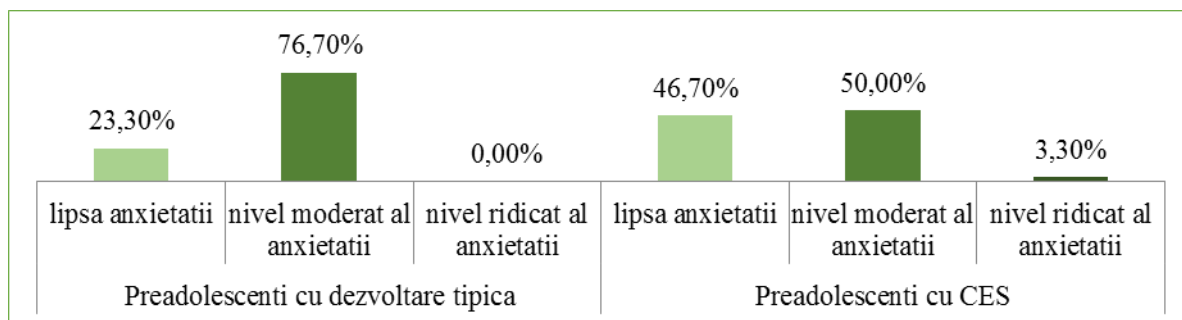


Figura 4. Structura eșantioanelor pe nivele de anxietate Eysenck, în %

Analizând figura 2.4 se poate observa că întâlnim nivel ridicat al anxietății în cazul unui procentaj mic de preadolescenți din învățământul special. Cei mai mulți subiecți, indiferent de tipul de învățământ în care sunt încadrați, au un nivel moderat de anxietate.

Mai mulți preadolescenți cu dezvoltare tipică prezintă stări de anxietate comparativ cu preadolescenții cu CES.

Tabelul 5. Valoarea testului U și pragul de semnificație în cazul frustrării Eysenck pentru preadolescenții cu CES și cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U	Valoarea pragului de semnificație p
350.5	0.1443

Prin urmare, nu există diferențe statistice semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES și a celor cu dezvoltare tipică.



Structura eșantioanelor în funcție de nivelul de frustrare, înregistrat în urma centralizării datelor, este prezentată în figura 5.

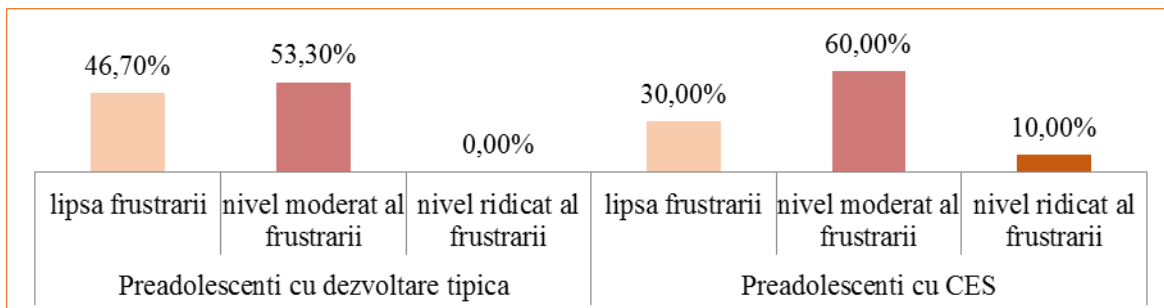


Figura 5. Structura eșantioanelor pe nivele de frustrare Eysenck, în %

Analizând figura 5 observăm că atât preadolescenții cu CES, cât și cei cu dezvoltare tipică au, în general, un nivel moderat de frustrare. Există câțiva preadolescenți cu CES la care întâlnim un nivel ridicat de frustrare. Mai mulți preadolescenți din învățământul special (70% din participanți) prezintă stări de frustrare comparativ cu preadolescenții din învățământul normal (53.30%).

Tabelul 6. Valoarea testului U și pragul de semnificație în cazul agresivității Eysenck pentru preadolescenții cu CES și cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U Valoarea pragului de semnificație p

293.5

0.02088

Prin urmare există diferențe statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES și a celor cu dezvoltare tipică.

Structura eșantioanelor în funcție de nivelul de agresivitate Eysenck al fiecărui preadolescent este prezentată în figura 6.

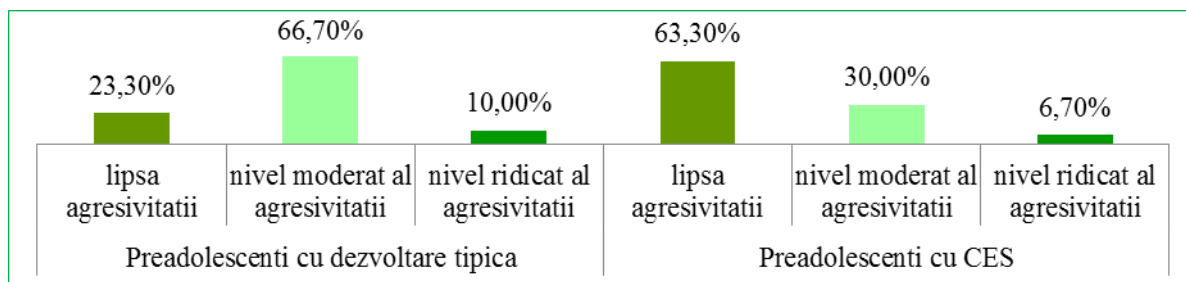


Figura 6. Structura eșantioanelor pe nivele de agresivitate Eysenck, în %



Analizând figura 2.6 se poate observa că 63.3% dintre preadolescenții din învățământul special nu sunt agresivi, comparativ cu 23.3% din învățământul normal. Există mai mulți preadolescenți cu dezvoltare tipică (76.7%) la care întâlnim un nivel ridicat sau moderat de agresivitate.

Tabelul 7. Valoarea testului U și pragul de semnificație în cazul rigidității Eysenck pentru preadolescenții cu CES și cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U	Valoarea pragului de semnificație p
431	0.78716

Prin urmare nu există diferențe statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES și a celor cu dezvoltare tipică din punct de vedere al rigidității.

Structura eșantioanelor în funcție de nivelul de rigiditate stabilit în funcție de valoarea scorului este prezentată în figura 2.7.

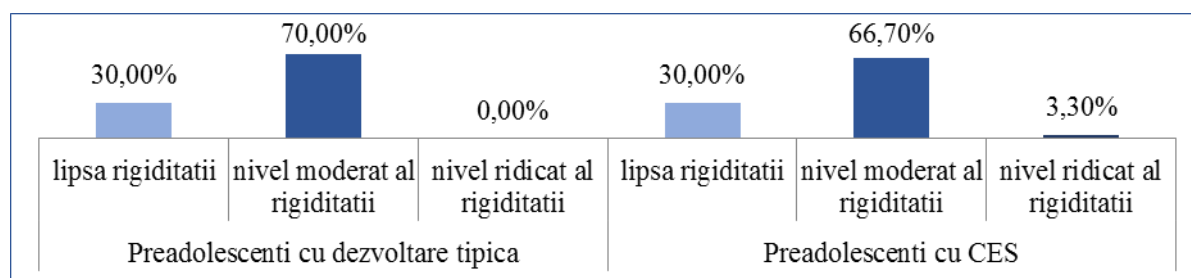


Figura 7. Structura eșantioanelor pe nivele de rigiditate Eysenck, în %

Analizând figura 7 se poate observa o structură asemănătoare a eșantioanelor pe nivele de rigiditate Eysenck. Starea de rigiditate medie apare în aceeași măsură, atât în rândul preadolescenților cu CES, cât și în rândul celor cu dezvoltare tipică, la fel și flexibilitatea (lipsa rigidității). Există un procentaj mic de preadolescenți cu CES foarte rigizi (3.3%).

Tabelul 8. Valoarea testului U și pragul de semnificație în cazul agresivității fizice pentru preadolescenții cu CES și cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U	Valoarea pragului de semnificație p
344.5	0.12114

Prin urmare nu există diferențe statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES și a celor cu dezvoltare tipică.



Structura eșantioanelor în funcție de nivelul de agresivitate fizică al fiecărui preadolescent este prezentată în figura 2.8.

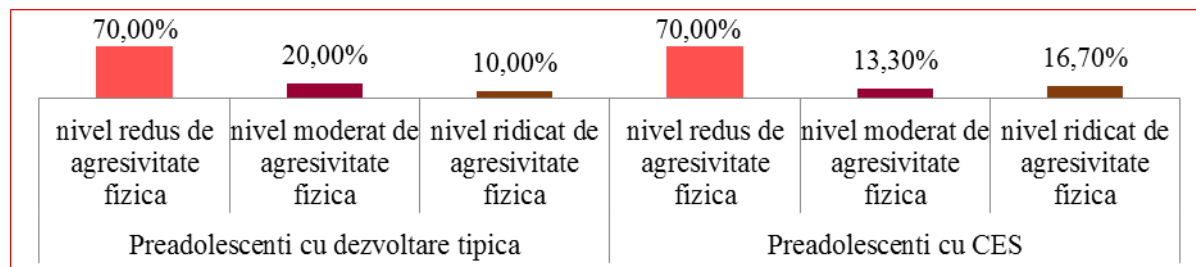


Figura 8. Structura eșantioanelor pe nivele de agresivitate fizică, în %

Analizând figura 2.8 se poate observa că cei mai mulți preadolescenți prezintă un nivel redus de agresivitate fizică, indiferent de tipul de învățământ pe care îl urmează. Un procentaj mai mare de preadolescenți cu un nivel ridicat de agresivitate fizică se întâlnește în rândul celor cu CES comparativ cu cei cu dezvoltare tipică.

Tabelul 9. Valoarea testului U și pragul de semnificație în cazul agresivității indirecte pentru preadolescenții cu CES și cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U	Valoarea pragului de semnificație p
330	0.07672

Prin urmare nu există diferențe statistice semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES și a celor cu dezvoltare tipică.

Structura eșantioanelor în funcție de nivelul de agresivitate indirectă este prezentată în figura 9.

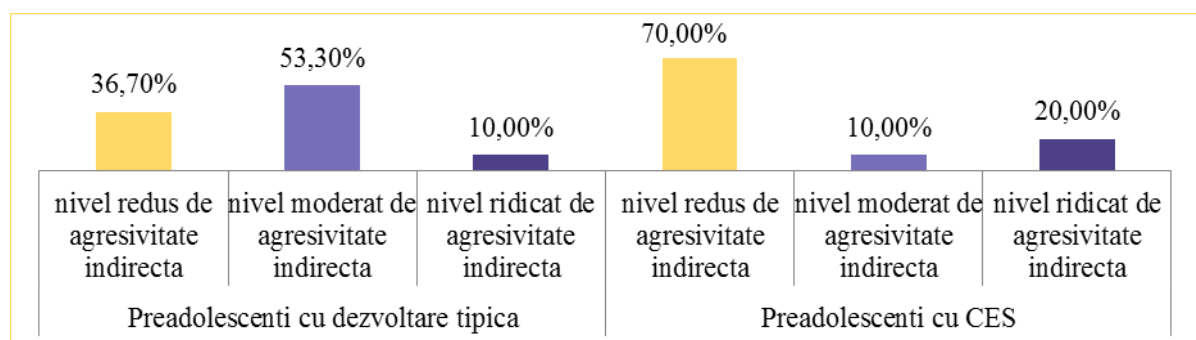


Figura 9. Structura eșantioanelor pe nivele de agresivitate indirectă, în %

Analizând figura 2.9 se poate observa că cei mai mulți preadolescenți cu CES prezintă un nivel redus de agresivitate indirectă, în schimb la preadolescenții cu dezvoltare tipică predomină o agresivitate indirectă de nivel mediu. Un procentaj mai mare de preadolescenți cu un nivel ridicat



de agresivitate indirectă se întâlneşte la preadolescenţii cu CES (20%), comparativ cu cei cu dezvoltare tipică (10%).

Tabelul 10. Valoarea testului U şi pragul de semnificaţie în cazul iritării pentru preadolescenţii cu CES şi cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U	Valoarea pragului de semnificaţie p
449.5	1

Prin urmare nu există diferenţe statistice semnificative în dezvoltarea personalităţii preadolescenţilor cu CES şi a celor cu dezvoltare tipică.

Structura eşantioanelor în funcţie de nivelul de iritare, înregistrat în urma centralizării datelor, este prezentată în figura 2.10.

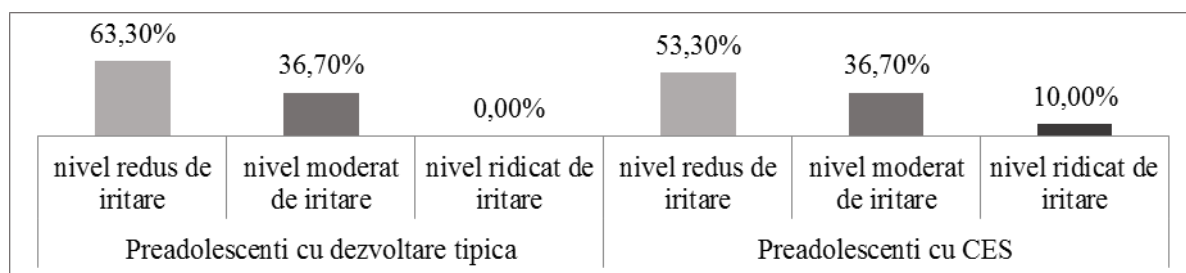


Figura 10. Structura eşantioanelor pe nivele de iritare, în %

Analizând figura 2.10 se poate observa că 10% din preadolescenţii cu CES au un nivel ridicat de iritare. Niciun preadolescent cu dezvoltare tipică nu manifestă un nivel ridicat de iritare. În rândul celorlalţi subiecţi se înregistrează un nivel predominant redus de iritare, pentru ambele categorii de preadolescenţi analizaţi.

Tabelul 11. Valoarea testului U şi pragul de semnificaţie în cazul agresivităţii verbale pentru preadolescenţii cu CES şi cei cu dezvoltare tipică

Valoarea testului U	Valoarea pragului de semnificaţie p
302.5	0.03

Prin urmare, există diferenţe statistice semnificative în dezvoltarea personalităţii preadolescenţilor cu CES şi a celor cu dezvoltare tipică.

Structura eşantioanelor în funcţie de nivelul de agresivitate verbală este prezentată în figura 11.

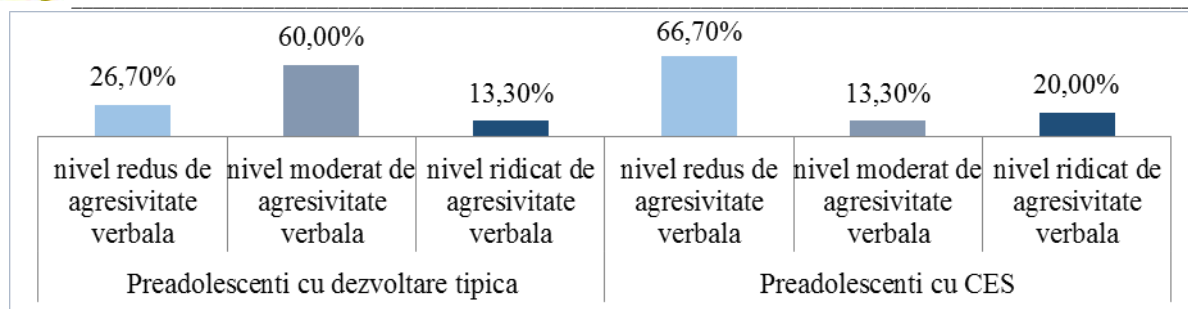


Figura 11. Structura eșantioanelor pe nivele de agresivitate verbală, în %

Analizând figura 11 se poate observa că la preadolescenții cu CES predomină un nivel redus de agresivitate verbală, în schimb la preadolescenții cu dezvoltare tipică predomină o agresivitate verbală de nivel mediu. Întâlnim subiecți foarte agresivi verbal în ambele eșantioane, dar mai mulți sunt preadolescenți cu CES. Per ansamblu, se poate observa un procentaj mai mare de preadolescenți agresivi verbal (nivel mediu+ridicat) cu dezvoltare tipică - 73.3%, comparativ cu preadolescenții cu CES - 33.3%.

Ipoteza 2: Presupunem diferențe în funcție de variabila gen în dezvoltarea personalității (autoapreciere, aspirații, stimă de sine, anxietate, frustrare, agresivitate, rigiditate, agresivitate fizică, agresivitate indirectă, iritare și agresivitate verbală) preadolescenților.

Au fost obținute următoarele rezultate:

- nu există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea autoaprecierii preadolescenților cu CES, respectiv a celor cu dezvoltare tipică;
- nu există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES, respectiv ale celor cu dezvoltare tipică, din perspectiva aspirațiilor lor;
- există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu dezvoltare tipică;
- nu există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES, respectiv a celor cu dezvoltare tipică;
- există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES, respectiv a celor cu dezvoltare tipică.
- există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu dezvoltare tipică, nu și în cazul preadolescenților cu CES.



- nu există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES, respectiv a celor cu dezvoltare tipică.
- nu există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES, respectiv a celor cu dezvoltare tipică.
- există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu dezvoltare tipică, nu și în cazul preadolescenților cu CES.
- nu există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES, respectiv a celor cu dezvoltare tipică.
- nu există diferențe în funcție de variabila gen statistic semnificative în dezvoltarea personalității preadolescenților cu CES, respectiv a celor cu dezvoltare tipică.

Concluzii: Ipotezele cercetării au fost confirmate.

BIBLIOGRAFIE

1. Cosmovici, A., Psihologie generală, Iași, Editura Polirom, 1996.
2. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie școlară, Iași, Editura Polirom, 1998.
3. Dafinoiu, I. Personalitatea metode calitative de abordare. Iasi, Editura Polirom 2002.
4. Dindelegan, C. Psihopatologie și psihologie clinică Vol. 1. Iași, Institutul European, 2012.
5. Holdevici, I. Psihoterapia tulburărilor anxioase, București, Editura Ceris, 1998.
6. Ionescu, T., Blanchet, A. Tratat de psihologie clinică și psihopatologie. București, Editura Trei, 2013.
7. Lazarus, R. S. Emoție și adaptare, Trad. Iuliana Diaconu, București, Editura Trei, 2011.
8. May, R. Descoperirea ființei. Editura Trei, București, 2013.
9. Neacșu, I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării, Iași, Polirom, 2010, 113 p.
10. Negură, I., Losfi, E., Psihologie generală, Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2010.
11. Racu, I. Psihodiagnoza. Statistică psihologică, Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2017.
12. Racu, I., Racu, Iu., Psihologia dezvoltării, Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2013.
13. Racu, Iu. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teză de doctorat, Chișinău, 2011.



**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД
УКРАИНЫ**

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-
IMPROVEMENT OF FUTURE SPECIALISTS OF LAW ENFORCEMENT AGENCIES IN
HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF UKRAINE**

**ABORDĂRI METODOLOGICE PRIVIND PROBLEMA AUTOPERFEȚIONĂRII
VIITORILOR SPECIALIȘTI AI ORGANELOR DE SECURITATE DIN INSTITUȚIILE
SUPERIOARE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ALE MINISTERULUI AFACERILOR INTERNE ALE
UCRAINEI**

Бережный Юрий Николаевич, аспирант кафедры педагогики ГВУЗ «Переяслав-
Хмельницкий ГПУ имени Григория Сковороды»

CZU 378:351.74(477)

Резюме

В статье проанализированы методологические подходы к профессиональному самосовершенствованию будущих специалистов правоохранительных органов. Осуществлен анализ современных научных подходов к структуре методологии. Для изучения профессионального самосовершенствования использованы принципы синергетического, аксиологического, акмеологического, деятельностного, компетентностного, антропологического подходов.

Ключевые слова: самосовершенствование, методология, принципы, подходы, личность.

Abstract

The methodological approaches to the professional self-improvement of future law enforcement specialists are analysed. The analysis of modern scientific approaches to the structure of the methodology is carried out. To study professional self-improvement the principles of synergistic, axiological, acmeological, active, competence, anthropological approaches were used.

Keywords: self-improvement, methodology, principles, approaches, personality.

Rezumat

În articol sunt analizate abordările metodologice privind autoperfecționarea viitorilor specialiști a organelor de securitate din Ucraina. Este realizată analiza abordărilor metodologice contemporane referitor la structura metodologiei. În studierea autodesăvârșirii profesionale sunt aplicate principiile sinergetic, acmeologic, al activității, competenței și cel antropologic.

Cuvinte-cheie: autoperfecționare, metodologie, principii, abordări, personalitate.

В условиях реформирования деятельности правоохранительных органов государства особого внимания сегодня заслуживают вопросы, связанные с осуществлением надлежащей профессиональной подготовки их личного состава. Очевидно, что обучение и формирование личности специалистов правоохранительных органов в высших учебных заведениях МВД



Украины требует отказа от унифицированных подходов к организации образовательного процесса.

Целью современного образования является всестороннее развитие человека как личности и наивысшей ценности общества: его талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств. Не менее важно формирование граждан, способных к осознанию гражданского долга, обогащение на этой почве интеллектуального, творческого, культурного потенциала народа, повышение его образовательного уровня.

Именно поэтому, возникает насущная необходимость в изменении парадигмы профессиональной подготовки, обучения и воспитания будущих сотрудников правоохранительных органов с учетом требований отечественных и мировых стандартов, где главным приоритетом является готовность к будущей профессиональной деятельности. Существенное значение для успешной профессиональной деятельности имеет профессиональное самосовершенствование специалистов правоохранительных органов, которое предполагает не только приобретение необходимых знаний, умений, но и овладение навыками самосовершенствования на протяжении всей жизни.

Цель статьи: проанализировать основные методологические подходы к проблеме профессиональной подготовки будущих специалистов правоохранительных органов и предложить подходы к поиску элементов целостного феномена «профессиональное самосовершенствование», выявлению их взаимосвязи.

Методологической основой исследования стали теоретические положения отечественных и зарубежных ученых об: общей связи, взаимообусловленности явлений и процессов окружающего мира; ценности личности; внутренней (личностной) и внешней (социальной) детерминации развития; самосовершенствовании как основе индивидуального профессионального становления; внутренних механизмах самосовершенствования. Профессиональное самосовершенствование ученые понимают как процесс становления личности, ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемый посредством обучения и саморазвития в процессе обучения, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий [3].

Анализ научных трудов ученых (В. Азатьян, А. Андреев, Г. Бондарук, А. Дубасенюк, Н. Гребень-Крушельницкая, И. Жукевич, Е. Пометун, Л. Рыбалко, Г. Цветкова, В. Цыкин) позволяет сделать выводы о многогранности методологических подходов к определению



понятий «саморазвитие», «самосовершенствование». Но ситуация осложняется тем, что вопрос методологии – достаточно емкий, разноуровневый – характеризуется отсутствием конкретного процесса раскрытия педагогических проблем и явлений [1].

Мы проанализировали современные научные подходы к структуре методологии, которая рассматривается с точки зрения трех уровней.

Первый – категориальный уровень, касающийся специальных методологий, которые разрабатываются и применяют свои методы. Методологическая функция первого уровня заключается в определении общих принципов познания, наиболее общих форм и законов движения мышления на пути к установлению объективной истины.

Второй уровень – методология научного познания, ее характерной чертой является то, что метод выступает объектом специального изучения. На этом этапе, кроме научного метода, рассматриваются объект и предмет исследования, методологические принципы, пути познания (теоретический и эмпирический), а также понятийно-категориальный аппарат.

Третий уровень – теория методов конкретных наук, предполагающая разработку и развитие методологии специального научного исследования [8].

Нам близко понимание методологии не только как совокупности знаний, но и как отрасли познавательной деятельности, исходных положений, реализация которых является предпосылкой осуществления теоретической и практической деятельности человека. Таким образом, современный выпускник высшего учебного заведения должен быть готов к постоянному обновлению знаний, способен к самовоспитанию, самоорганизации, самоутверждению и т.д.

После изучения и интерпретации научных источников [2; 4; 6; 10; 11] был определен процесс профессионального самосовершенствования будущих специалистов правоохранительных органов, основанный на нескольких взаимосвязанных научных подходах. Из их числа выделяем: *аксиологический подход* – представляет собой гуманистическое мировоззрение как обобщенную систему взглядов, убеждений, идеалов, **объединённых** вокруг единого центра – человека, *акмеологический* – ориентирует исследования на обоснование факторов, мотивирующих человека на личностно-профессиональное развитие и самосовершенствование, *деятельностный* – обеспечивает возможность формирования специалиста, способного к непрерывному профессиональному самосовершенствованию, *синергетический* – стимулирует учащихся к самостоятельному



решению собственных жизненных проблем, *антропоцентрический* – личность будущего специалиста является целью и субъектом профессионального самосовершенствования, *компетентностный* – результатом образования являются не отдельные знания, умения и навыки, а компетентности, благодаря которым будущие специалисты отвечают современным запросам рынка труда, успешно выполняют сложные задачи, реализуют собственный профессиональный потенциал.

Представленные подходы мы рассматриваем как методологический инструментарий, своеобразную совокупность концептуальных положений, целью которых станет обеспечение основательного, фундаментального, целостного понимания самосовершенствования будущих специалистов правоохранительных органов, его структуры и механизмов осуществления.

Специфика акмеологического подхода в нашем исследовании заключается в том, что комплекс научных знаний по философии, психологии, педагогике, культурологии, социологии, валеологии, генетике, экологии, медицине помогает раскрыть взаимосвязь объективных и субъективных составляющих развития будущего полицейского. Согласно данному подходу такой специалист приобретает готовность совершенствовать свои внутренние резервы и развивать способность распоряжаться ими в сверхсложных обстоятельствах.

Исследуя профессиональное самосовершенствование будущих специалистов правоохранительных органов с акмеологической позиции, мы опираемся на работы Б. Ананьева, А. Бодалева, А. Дубасенюк, Н. Кузьминой, В. Максимова и т.д. Ученые рассматривают самосовершенствование как процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения и профессиональное самосовершенствование, возможность достижения человеком его собственных вершин творческого и личностного развития. У будущего полицейского его профессиональное развитие отождествляется с высоким уровнем профессиональных достижений. Именно поэтому мы воспринимаем такого специалиста как сформировавшуюся личность и субъект профессиональной деятельности [6].

Следует отметить, что акмеологический подход к изучению закономерностей достижения вершин профессионализма и творчества считается одним из прогрессивных в современной подготовке будущих сотрудников правоохранительных органов в высших учебных заведениях МВД Украины.



На нынешнем этапе развития общества успешно внедряется и реализуется компетентностный подход в подготовке будущих специалистов (И. Бех, Н. Бибику, Н. Глузман, В. Луговой, О. Овчарук, Н. Побирченко, Е. Пометун, А. Савченко, О. Шапран, В. Ярошовец). Ученые определяют компетентности как динамическое сочетание знаний, понимания, навыков, умений и способностей. В профессиональной подготовке будущих специалистов правоохранительных органов мы выделяем следующие компетенции: *общие* (когнитивные, лингвистические навыки, социальное взаимодействие и сотрудничество и т.п.); *инструментальные* (способность к анализу и синтезу, организации и планированию, усвоение основ базовых знаний по профессии, устное и письменное общение на родном языке, знание второго языка, элементарные компьютерные навыки, умение находить и анализировать информацию из различных источников, способность к решению проблем, ответственность за принятие решений и т.д.); *межличностные* (способность к критике и самоконтролю, умение работать в команде, личные навыки и умения, способность работать в международной среде, этические обязательства и т.п.); *системные* (способность применять знания на практике, приспосабливаться к новым ситуациям, работать самостоятельно, исследовательские умения и навыки, лидерские качества, желание добиться успеха и т.д.). Убеждены, что реализация основных положений компетентностного подхода позволяет решить важные проблемы профессиональной подготовки будущих защитников прав и свобод граждан [6; 8].

Важным в нашем исследовании является антропоцентрический подход, который получил обоснование в трудах К. Ушинского в середине XIX в., но остается актуальным и сегодня. Философская, психологическая, социальная, физическая, культурная области антропологии дают возможность глубже осознать физическую и социальную историю человека, понять основные факторы ее развития. Идея антропоцентрического подхода базируется на философских учениях Аристотеля, Н. Бердяева, Г. Сковороды, прослеживается в трудах выдающихся педагогов Н. Пирогова, С. Франка, К. Ушинского. Данный подход подчеркивает значимость индивидуальной системы ценностей в подготовке будущего специалиста правоохранительных органов, который самостоятельно должен строить систему ориентиров, целей, идеалов, определяющих логику и динамику жизненного пути, поиска достойного места в обществе [2].

Согласно антропоцентрическому подходу личность будущего специалиста правоохранительных органов является субъектом профессионального саморазвития, в основе которого лежит целостный учебный процесс, направленный на создание условий для



самообразования, обеспечение пространства выбора, возможностей свободной и творческой деятельности. В контексте антропоцентризма мы рассматриваем профессиональное самосовершенствование будущих специалистов правоохранительных органов, направленное на саморазвитие.

Проблеме определения приоритетных ценностей образования и воспитания, а также формирования аксиологического мировоззрения уделялось большое внимание в исследованиях современных ученых, таких как: В. Андрущенко, М. Боришевский, Н. Евтух, И. Зязюн, О. Сухомлинская. Динамика самосовершенствования зависит от формирования индивидуальной системы ценностных ориентаций. Личность активизирует ценности **в соответствии со сложившимися** в сознании индивидуально-смысловыми устремлениями к самоутверждению, имеющими жизненно необходимый смысл. Именно поэтому в контексте аксиологического подхода готовность будущих специалистов правоохранительных органов к самосовершенствованию рассматривается как целостное проявление активности личности в преодолении внутренних противоречий.

В нашем исследовании готовность личности к профессиональному самосовершенствованию относится в основном к интеллектуально-волевым состояниям, дающим возможность проявлять творчество и уверенность в собственных способностях, сознательно управлять своим поведением, действиями [4]. Деятельностный подход в подготовке будущих специалистов правоохранительных органов основывается на базовом методологическом принципе единства сознания и деятельности, которая интерпретируется как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: мотивация – цель – задача функционирования – содержание – методы – формы – результат. Основные положения деятельностного подхода разработаны в трудах В. Беспалько, Л. Выготского, П. Гальперина, Н. Кузьминой, А. Кузьминского, А. Леонтьева, С. Рубинштейна, В. Сластенина и др. Научный анализ такого подхода позволяет считать деятельность базой, средством и решающим условием развития личности, формой активного целенаправленного взаимодействия с окружающим миром. Главной целью деятельностного подхода в подготовке будущих специалистов правоохранительных органов, по нашему мнению, является процесс формирования профессиональных компетенций на основе приобретенных знаний, умений, навыков и практического опыта правоохранительной деятельности [2].



Возможность использования синергетического подхода в подготовке будущих специалистов правоохранительных органов обусловлена психолого-педагогическим анализом научных трудов А. Дубасенюк, Д. Бондаренко, Л. Лузиной, Г. Цветковой, В. Цыкина, который способствовал изучению теоретических и практических аспектов педагогической синергетики. Становление механизмов самосовершенствования будущих специалистов правоохранительных органов означает, что каждому из них предоставляется шанс для достижения индивидуального успеха, определения траектории самообразования, самосовершенствования, выбора индивидуальных средств, методов и приемов самосовершенствования [9; 11].

Итак, процесс получения высшего образования, с позиции синергетического подхода, можно рассматривать как сложную гуманитарную систему, одним из основных результатов жизнедеятельности которой является сформированная потребность будущих специалистов правоохранительных органов в постоянном профессиональном самосовершенствовании и профессионализме с учетом важности импровизации, интуиции, случайности, способности изменить весь сценарий профессиональной жизни. Синергетический подход в подготовке такого специалиста освобождает педагогическое пространство от однолинейности и штампов, а развитие личности при этом не является однолинейным и уравновешенным. Более того, оно превращается в альтернативно-хаотичное.

Заключение. Анализ научных источников показывает, что на современном этапе реформирования правоохранительных органов актуальной становится проблема подготовки образованной личности, способной к активной деятельности в сегодняшних условиях. Проведенное исследование позволило установить, что традиционная система профессиональной подготовки будущих полицейских требует логического обновления. Речь идет о построении образовательного процесса как системы самоутверждения и самосовершенствования личности, основанной на синергетическом, аксиологическом, акмеологическом, деятельностном, компетентностном, антропологическом методологических подходах, обеспечивающих адекватный выбор педагогических условий подготовки будущих специалистов правоохранительных органов к профессиональному самосовершенствованию в высших учебных заведениях МВД Украины.

Литература



1. Азатъян В.И. Этапы и особенности развития профессионального самосовершенствования будущих авиадиспетчеров в процессе обучения // Вища освіта України. – 2013. Додаток 1, том V. – Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – С.327-332.
2. Аксиологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога : Монографія / За заг. ред. Л.О. Хомич. – Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – 143 с.
3. Андреев А.В. Особенности подготовки полицейских кадров в высших учебных заведениях со специфическими условиями обучения / Андрей Андреев // Підприємництво, господарство і право. – 2017. – № 6. – С. 100-103. – Рез. англ. – Бібліогр. : С. 103.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003.– Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
5. Гребінь-Крушельницька Н. Ю. Синтез методологічних підходів до проблеми професійної самореалізації майбутніх працівників органів внутрішніх справ / Н. Ю. Гребінь-Крушельницька // Вісн. Житом. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир : Житом. держ. ун-т ім. Івана Франка, 2011. – № 55. – С. 126–130.
6. Жукевич І.П. Професійна компетентність майбутнього правоохоронця: сутність і складові / І.П. Жукевич ; [ред. кол. : Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.] // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Ніжин ; Видавець ПП Лисенко М.М., 2013. – Вип. 6. – С. 54–60.
7. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах [Текст] : кол. монографія / В.П. Андрущенко [та ін.] ; заг. ред.: В.П. Андрущенко, В.І. Луговий ; АПН України, Ін-т вищої освіти. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 254 с.
8. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
9. Пометун О. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16-25.
10. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: акмеологічний аспект / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2007. – 443 с.
11. Цветкова Г. Г. Проблема самовдосконалення викладача вищої школи: акмеологічний, системно-синергетичний, аксіологічний підходи / Ганна Георгіївна Цветкова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : за матеріалами V Міжнар. наук.-практ. конф. «Особистість в духовно-моральному просторі сучасного світу». – Луганськ, 2012. – С.167 – 178.
12. Цикин В.А. Синергетика и педагогика: новые подходы : монографія / В.А. Цикин, А.В. Брижатый. – Сумы : СУМДпу, 2005. – 276 с.



**ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА РАБОТЫ
THE PARTICULARITIES OF STRESS RESISTANCE AT TEACHERS DEPENDING
ON WORK EXPERIENCE
CARACTERISTICILE REZISTENŢEI LA STRES LA CADRELE DIDACTICE ÎN
DEPENDENŢA DE STAGIUL DE MUNCĂ**

Жанна Раку, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ

CZU 159.942:37.011.3-051

Резюме

В исследовании проводился сравнительный анализ стрессоустойчивости и нервно-психической напряженности педагогов в зависимости от стажа работы. В работе выявлено, что большинство учителей воспринимают стресс как возможность мобилизовать собственные ресурсы для достижения результатов, без негативных последствий для организма. Однако существует определенная часть учителей с неудовлетворительной нервно-психической устойчивостью. Вместе с тем, существуют различия в стрессоустойчивости педагогов в зависимости от стажа работы.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, нервно-психическая напряженность, аустресс, дистресс, педагог, стаж работы.

Abstract

The study presents comparative analyses of stress resistance and neuropsychic tension at teachers depending on work experience. We revealed that the majority of teachers perceive stress as an opportunity to organize their own resources to achieve results without negative consequences for the body. At the same time, there are teachers with unsatisfactory neuropsychic stability. Also, there are differences in stress resistance at teachers depending on work experience.

Keyword: stress, stress resistance, neuropsychic tension, distress, teachers, work experience.

Rezumat

Articolul reprezintă o analiză comparativă a rezistenței la stres și a tensiunii neuropsihice a cadrelor didactice în funcție de stagiul de muncă. Conform studiului efectuat putem menționa că stresul resimțit de cadrele didactice este perceput ca o oportunitate pentru a-și mobiliza resursele proprii pentru a obține rezultate fără consecințe negative pentru organism. În același timp există profesori ce se caracterizează prin instabilitate neuropsihică. De asemenea există și diferențe în rezistența la stres la cadrele didactice în funcție de stagiul de muncă.

Cuvinte cheie: stres, rezistență la stres, tensiune neuropsihică, distres, cadre didactice, stagiul de muncă.

В современных условиях существенно возросла интенсивность и напряженность жизни и профессиональной деятельности человека. Постоянное напряжение работника приводит не только к его физическому истощению организма, но и психоэмоциональному. В указанном контексте важной научной проблемой является установление факторов, влияющих на стрессоустойчивость, а также изучение условий повышения сопротивляемости организма к стрессам [1, 3, 10].

Проблема стресса является актуальной в современной психологии, а изучением вопросов стрессоустойчивости, аустресса и дистресса занимались такие ученые Селье Г., Бодров В.А., Водопьянова Н.Е., Субботин С.В., Хабфолл С., и др. [2, 4]. Особое внимание



уделяется стрессу в профессиональной деятельности. Одной из профессий, которая связана с постоянными стрессовыми ситуациями и нагрузками является профессия педагога [8, 9]. Отметим, что она представляет собой ключевое звено в воспитании и обучении подрастающего поколения. Данная профессия подразумевает постоянный контакт со школьниками, их родителями, коллегами, а также большой объем работы, что влияет на психологическое, эмоциональное и физическое состояние учителя. В связи с этим важное значение приобретает изучение феномена стрессоустойчивости и ее повышения, как одного из возможных способов предотвращения профессионального выгорания учителей [5].

Предметом исследования являлись особенности стрессоустойчивости и нервно-психического напряжения педагогов, а целью констатирующего эксперимента стало выявление уровня стрессоустойчивости учителей в зависимости от их педагогического стажа. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что профессиональный стаж связан с уровнем стрессоустойчивости педагога и его реагированием на стресс. Для проверки гипотезы были выбраны следующие тесты: методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т.Холмса и Р.Раге; шкала организационного стресса Мак-Лин; опросник склонности к развитию стресса по Т.А. Немчину и Дж. Тейлору; методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз». В исследовании участвовали 120 учителей из разных учебных заведений муниципия Кишинэу и школ района Бричень [6].

В продолжение представим описание *методик исследования* [7].

Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т.Холмса и Р.Раге использовалась с целью оценки актуального уровня стресса в течение последнего года, а также выявления уровня сопротивляемости данному стрессу. Она была разработана Т. Holmes и R. Rahe в 1967 году. Впоследствии методика адаптирована на русском языке Баркановой О.В. Шкала состоит из списка травмирующих событий, которые ранжированы по баллам, определяющим степень их стрессогенности. Испытуемому предлагалось ознакомиться со списком ситуаций и отметить те, которые имели место быть в течение последнего года, на основании чего суммировались баллы, соответствующие этим пунктам.

Обработка и интерпретация результатов по методике заключалась в определении итогового балла, который охарактеризует актуальный уровень стресса индивида. Он сопоставлялся с нормативными показателями уровнями переживания стресса. Так, показатель менее 150 б. означает достаточно большую сопротивляемость стрессу, 150-199 б. – это



высокая сопротивляемость, 200-299 б. – это пороговая сопротивляемость, а 300 б. и более – это низкая сопротивляемость стрессу. В связи с тем, что данная методика не была до конца валидизирована, поэтому авторы рекомендуют использовать ее в комплексе с другими диагностическими инструментариями.

С целью диагностики состояния испытуемых, подвергшихся воздействию стрессовой ситуации, использовалась Шкала организационного стресса Мак-Лина. Указанная шкала позволяет дать оценку общему состоянию организма. Испытуемому предлагается выбирать те значения, которые наиболее точно соответствуют их состоянию за последние 4–5 дней. При обработке высчитывается суммарный показатель всех выбранных ответов, который сверяется с уровнями теста и, соответственно, чем выше суммарный показатель, тем выше уровень стресса.

Опросник, определяющий склонность к развитию стресса (по Т.А. Немчину и Тейлору), использовался с целью выявления подверженности развития эустресса или дистресса. Он содержит в себе 50 утверждений, а при обработке и интерпретации результатов подсчитывается общее количество ответов «нет» и «да», согласно ключу. При 40–50 б. человек пребывает в состоянии стресса и высока вероятность развития третьей стадии стресса – дистресса. При показателях до 25 б. для испытуемого характерна хорошая стрессоустойчивость, а также отсутствуют негативные ситуации, и прогнозируется развитие эустресса.

Методика «Прогноз» использовалась для диагностики нервно-психической устойчивости, а также риска дезадаптации в стрессе. Тест содержит 84 вопроса, на каждый из которых испытуемому предлагается ответить «да» или «нет». При обработке результатов тестирования суммируются положительные и отрицательные ответы, совпадающие с ключом. Далее полученные сырые баллы, переводятся в баллы, которым соответствует определенная группа нервно-психической устойчивости (НПУ), в соответствии с которым делается вывод о прогнозе риска дезадаптации в стрессе.

В продолжение рассмотрим результаты педагогов по представленным выше методикам. Для реализации цели исследования, полученные данные тестирования испытуемых были проанализированы в зависимости от их стажа работы: I группа – стаж работы от 0 до 10 лет; II гр. – стаж работы от 11 до 20 лет; III гр. – стаж работы от 21 до 30 лет; IV гр. – стаж работы от 31 до 40 лет.



По методике стрессоустойчивости и социальной адаптации Т.Холмса и Р.Раге результаты тестирования представлены в таблице 1:

Таблица. 1. Результаты испытуемых по методике Т.Холмса и Р.Раге (в %)

Уровни	I (26 ч.)		II (42 ч.)		III (23 ч.)		IV (29 ч.)		Всего	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Очень высокий уровень	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Высокий уровень	14	53,8	29	69	10	43,5	4	13,8	57	47,5
Пороговый уровень	12	46,2	13	31	13	56,5	25	86,2	63	52,5
Низкий уровень	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

В исследуемой выборке не было выявлено испытуемых с очень высокими или низкими уровнями сопротивляемости к стрессу. Данный факт свидетельствует о том, что педагоги не оценивают прошедший год слишком стрессогенным или, наоборот, крайне спокойным. Высокий уровень сопротивляемости к стрессу выявлен и 47,5% (57 ч.) испытуемых, что представляет почти половину выборки педагогов. Однако отметим, что для 52,5% (63 ч.) учителей характерен пороговый уровень сопротивляемости к стрессу. Данный факт указывает на вероятность переутомления испытуемых вследствие влияния стресса. Проиллюстрируем полученные данные графически на рисунке 1.

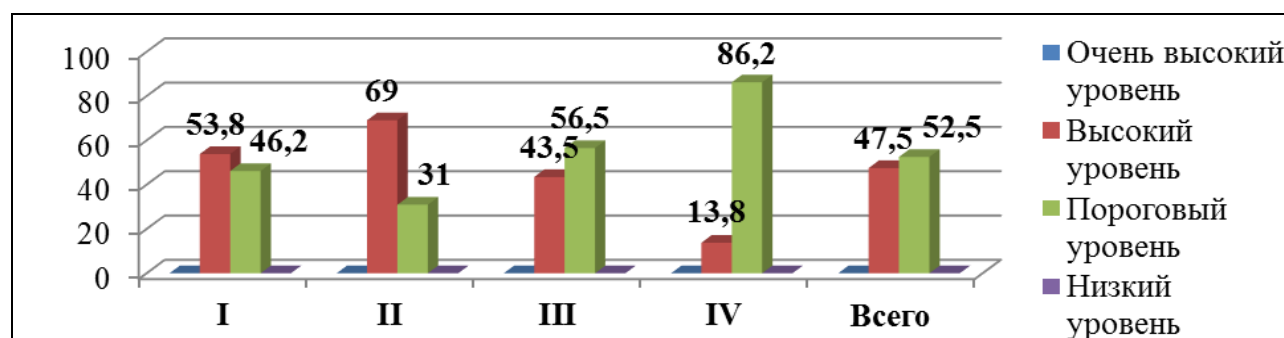


Рис. 1. Результаты испытуемых по методике стрессоустойчивости Т.Холмса и Р.Раге, в %

Важным является анализ результатов стрессоустойчивости испытуемых в зависимости от их педагогического стажа. Так, в первой группе высокий уровень стрессоустойчивости выявлен у 53,8% (14 ч.) испытуемых, а 46,2% (12 ч.) педагогов набрали пороговый уровень. Полученные данные указывают на то, что у педагогов со стажем менее 10 лет, уровень сопротивляемости стрессу может варьироваться, но является высоким.

Во второй группе испытуемых выявлен тот факт, что две трети педагогов 69% (29 ч.) имеют высокий уровень стрессоустойчивости и лишь для 31% (13 ч.) характерен пороговый



уровень стрессоустойчивости. Это свидетельствует о большей способности педагогов со стажем от 10 до 20 лет справляться со стрессовыми ситуациями и профессиональными нагрузками.

В третьей группе у 43,5% (10 ч.) испытуемых зафиксирован высокий уровень стрессоустойчивости, а для 56,5% (13 ч.) характерен пороговый уровень. Эти данные указывают на определенные трудности совладания со стрессом у больше половины педагогов со стажем работы от 21 до 30 лет.

Большая часть четвертой группы испытуемых 86,2% (25 ч.) набрала пороговый уровень стрессоустойчивости, а высокий уровень был выявлен лишь у 13,8% (4 ч.) педагогов со стажем от 30 до 40 лет. Полученные данные указывают на снижение адаптивных способностей педагогов с большим стажем работы. Отметим у этой категории испытуемых наличие определенных трудностей в переносимости стресса для их организма. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что у педагогов достаточно способностей сопротивляться стрессу. Лучшие показатели по уровням стрессоустойчивости были выявлены у испытуемых I и II групп, т.е. педагогов со стажем до 20 лет работы. Наряду с этим, у учителей с повышением возраста и увеличением стажа работы сопротивляемость к стрессу снижается

Далее представим результаты испытуемых выборки по шкале организационного стресса Мака – Лина в таблице 2 и проиллюстрированы на рис. 2.

Таблица 2. Результаты испытуемых по Методике организационного стресса

Градация	I (26 ч.)		II (42 ч.)		III (23 ч.)		IV (29 ч.)		Всего	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Высокий уровень	4	15,3	7	16,7	5	21,8	18	62,1	34	28,3
Средний уровень	10	38,5	6	14,3	9	39,1	9	31	34	28,3
Низкий уровень	12	46,2	29	69	9	39,1	2	6,9	52	43,4

Из общего количества испытуемых, высокий уровень актуального переживания организационного стресса выявлен у 28,3% (34 ч.) учителей, у такого же количества испытуемых 28,3% (34 ч.) выявлен средний уровень. Низкий уровень нервно-психического напряжения характерен для 43,4% (52 ч.) педагогов. Полученные данные свидетельствуют о том, что для третьей части выборки учителей характерен высокий уровень организационного стресса.

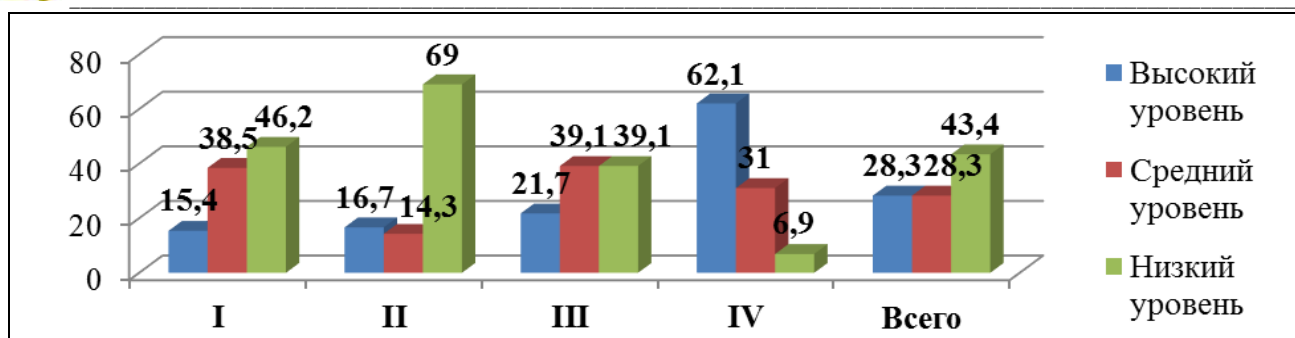


Рис. 2. Результаты испытуемых по методике Мак-Лин, в %

Сравнительный анализ уровней нервно-психического напряжения (НПН) педагогов в зависимости от стажа работы показал следующие закономерности. Так, в первой группе было выявлено 15,4% (4 ч.) испытуемых с высоким нервно-психическим напряжением, 38,5% (10 ч.) испытуемых со средним уровнем, а 46,2% (12 ч.) – с низким уровнем нервно-психического напряжения. Полученные данные указывают на тенденцию успешного переживания стрессовых ситуаций педагогами со стажем до 10 лет. На наш взгляд это связано с физическими возможностями молодого организма человека противостоять стрессу и справляться с ним.

Во второй группе большая часть испытуемых 69% (29 ч.) имеет низкий уровень нервно-психического напряжения. Примерно одинаковое количество испытуемых: 14,3% (6 ч.) имеют средний уровень и, соответственно, 16,7% (7 ч.) – высокий уровень НПН. Полученные результаты указывают на высокую способность большинства педагогов со стажем от 10 до 20 лет справляться с НПН во время стресса на работе. В этот период у педагогов к хорошим психофизическим возможностям добавляется и опыт, который может компенсировать некоторые сложности в их работе.

В третьей группе было выявлено одинаковое количество испытуемых: по 39,1% (9 ч.) с низким и средним уровнями нервно-психической напряженности, а 21,7% (5 ч.) испытуемых имеют высокий уровень НПН. Полученные данные указывают, на склонность педагогов данной группы успешно справляться с напряжением во время стрессовых ситуаций на работе. Однако пятая часть выборки все же подвержена стрессу.

В четвертой группе испытуемых было выявлено 62,1% (18 ч.) учителей с высоким уровнем нервно-психического напряжения, 31% (9 ч.) со средним уровнем и лишь 6,9% (2 ч.) с низким уровнем НПН. Данные показатели свидетельствуют о неспособности большинства педагогов со стажем более 30 лет переживать влияние стрессовых ситуаций, т.к. они



чрезмерно сильно реагируют на неудачи в работе и т.д. Отметим, что снижение психофизических возможностей организма педагога в возрасте не всегда компенсируется накопленным опытом, следствием этого является высокий уровень НПН в срессе. Он характерен для более, чем 60 % испытуемых.

Подводя итоги особенностей нервно-психического напряжения учителей в изучаемой выборке, подчеркнем, что для большей части педагогов характерно умение справляться с давлением обстоятельств и преодолением стресса. Так, они, в целом, способны адаптироваться к различным или новым требованиям в профессиональной деятельности. Однако с возрастом нервно-психическое напряжение испытуемых повышается, т.е. они сильнее подвержены стрессам и хуже справляются с ними. Высокий уровень НПН характерен для учителей в зависимости их стажа работы, соответственно, для 15,3%, 16,7% и 21,8% испытуемых из первой, второй и третьей групп, и 62,1% для педагогов из 4 группы.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что 28,3% испытуемых (в среднем по выборке) набрали высокий уровень по данной методике. Они пребывают в нервно-психическом напряжении из-за попыток сопротивления стрессам, возникающим на работе. Остальные 71,7% педагогов (в среднем по выборке) в меньшей или средней степени испытывают напряжение из-за стрессовых ситуаций на работе ввиду различных личностных особенностей или меньшей занятости.

В продолжение представим результаты тестирования педагогов по опроснику Т.А. Немчина и Дж.Тейлора, определяющему склонность к развитию стресса в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3. Результаты испытуемых по опроснику Т.А.Немчина и Дж.Тейлора, определяющему склонность к развитию стресса, в %

Градация	I (26 ч.)		II (42 ч.)		III (23 ч.)		IV (29 ч.)		Всего	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Эустресс	12	46,2	29	69	9	39,1	2	6,9	52	43,3
Средний уровень	11	42,3	11	26,2	11	47,8	8	27,6	41	34,2
Дистресс	3	11,5	2	4,8	3	13,1	19	65,5	27	22,5

Анализируя результаты испытуемых изучаемой выборки, отметим, что 43,3% (52 ч.) педагогов склонны к переживанию эустресса. Этот факт означает, что в ситуации стресса они способны эффективно функционировать и не испытывают негативных последствий его влияния. Средний уровень выявлен у 34,2% (41 ч.) испытуемых. Полученные данные



указывают на склонность большей части испытуемых адекватно переживать стресс и использовать его как возможность новых достижений. Однако подчеркнем, что пятая часть выборки 22,5% (27 ч.) испытуемых негативно переживают последствия стресса.

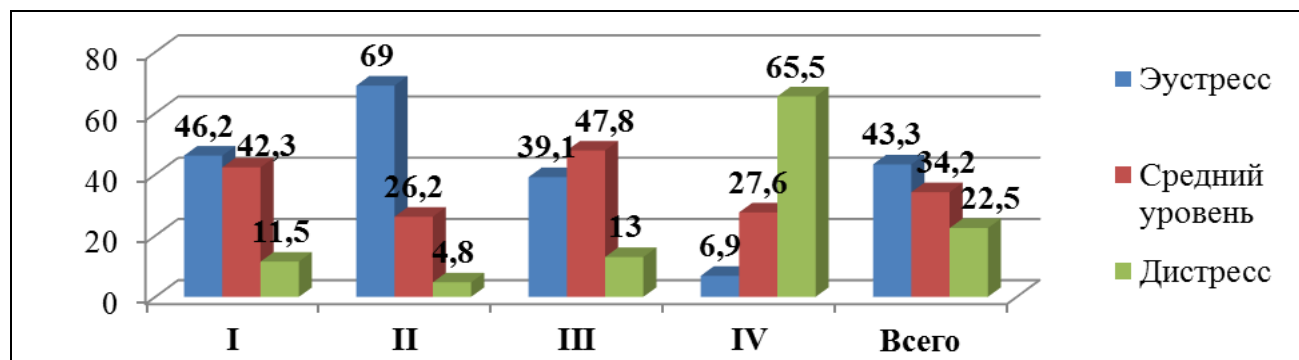


Рис. 3. Результаты испытуемых по опроснику Т.А. Немчина и Дж.Тейлора, в %

Результаты испытуемых по методике Т.А. Немчина и Тейлора выявили следующую картину. Так, в первой группе для 46,2% (12 ч.) испытуемых характерен и выражен эустресс, т.е. склонность к конструктивному переживанию стрессовых ситуаций. Средний уровень выявлен у 42,3% (11 ч.) испытуемых, что указывает на равную предрасположенность к развитию эустресса или дистресса. Склонность к развитию дистресса выявлена лишь у 11,5% (3 ч.) испытуемых, это свидетельствует о наличии негативных последствий переживания у них стрессовых ситуаций.

Во второй группе большая часть испытуемых 69% (29 ч.) имеют выраженную склонность к развитию эустресса. Средний уровень развития стресса выявлен у 26,2% (11 ч.) испытуемых. Склонность к развитию дистресса характерна для 4,8% (2 ч.) испытуемых. Полученные данные свидетельствуют о том, что для большинства испытуемых со стажем работы от 10 до 20 лет типично успешное прохождение через стрессовые ситуации.

В третьей группе выявлено 39,1% (9 ч.) испытуемых со склонностью развития эустресса, а также 47,8% (11 ч.) педагогов со склонностью развития обоих типов стресса. Склонность к развитию дистресса выявлена лишь у 13% (3 ч.) испытуемых. Данные показатели свидетельствуют о способности группы педагогов со стажем работы от 20 до 30 лет, в целом, воспринимать стресс конструктивно и без негативных установок.

В четвёртой группе большая часть испытуемых 65,5% (19 ч.) набрала склонность к развитию дистресса, еще 27,6% (8 ч.) показали склонность к развитию обоих типов переживаний стресса. Конструктивно переживают стресс лишь 6,9% (2 ч.) испытуемых.



Можно заметить тенденцию зависимости между склонностью развития дистресса и стажем работы педагогов. Сравнительный анализ результатов испытуемых указывает на выраженность развития дистресса у испытуемых со стажем работы более 20-30 лет, а у педагогов со стажем работы до 20 лет характерна склонность к развитию эустресса. Полученные результаты по данной методике позволяют сделать вывод, что многие учителя способны трансформировать переживание стресса в позитивный результат, тем самым развивая свои способности к стрессоустойчивости. Однако 65,5% педагогов с рабочим стажем старше 30 лет воспринимают стрессовые ситуации как потерю, неудачу, провал и эмоционально затратно реагируют на данные ситуации.

Данный факт можно связать с тем, что чем старше испытуемые, тем их психофизический ресурс снижается и на этом фоне может развиваться дистресс, что приводит в этот период к профессиональному выгоранию.

Результаты тестирования педагогов по методике определения нервно-психической устойчивости (НПУ), риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» представлены в таблице 4 и на рисунке 4.

Таблица 4. Результаты испытуемых выборки по методике определения НПУ, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз»

Градация	I (26 ч.)		II (42 ч.)		III (23 ч.)		IV (29 ч.)		Всего	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Высокая НПУ	5	19,2	7	16,7	1	4,3	0	0	13	10,8
Хорошая НПУ	6	23,2	19	45,2	6	26,1	2	6,9	33	27,5
Удовлетворительная НПУ	14	53,8	15	35,7	14	60,9	20	69	63	52,5
Неудовлетворительная НПУ	1	3,8	1	2,4	2	8,7	7	24,1	11	9,2

По всей выборке испытуемых высокий уровень НПУ был выявлен у 10,8% (13 ч.) испытуемых, что указывает на их выраженную способность к саморегуляции в стрессовых ситуациях. Отметим, что хорошие способности к саморегуляции и устойчивости к негативному влиянию стрессовых ситуаций зафиксированы у 27,5% (33 ч.) испытуемых. Удовлетворительный уровень НПУ характерен для более половины изучаемой выборкой, т.е. 52,5% (63 ч.) испытуемых. Этот факт свидетельствует об определенном риске восприимчивости педагогов к негативным влияниям стрессоров.



Самый низкий уровень НПУ – неудовлетворительный, набрали 9,2% (11 ч.) испытуемых, что говорит об их неумении совладать с последствиями стрессогенных ситуаций.

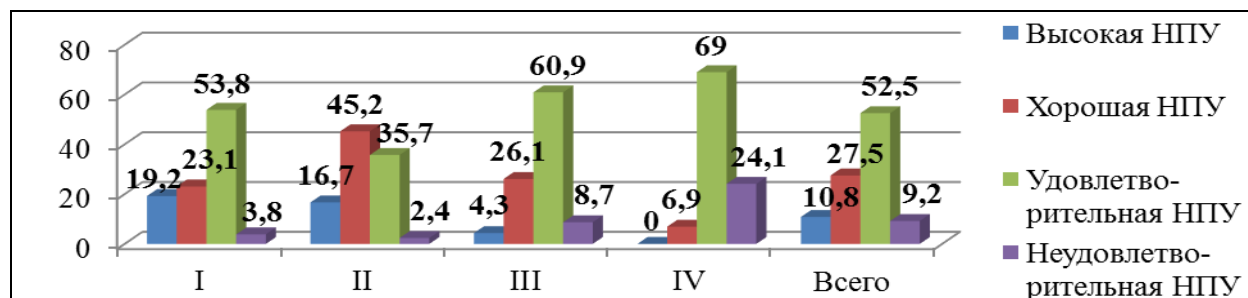


Рис. 4. Результаты испытуемых по методике «Прогноз» (НПУ – нервно-психическая устойчивость), в %

В первой группе было выявлено 19,2% (5 ч.) испытуемых с высокой, а также 23,1% (6 ч.) педагогов с хорошей нервно-психической устойчивостью. Большая часть группы 53,8% (14 ч.) испытуемых проявила удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости. Неудовлетворительный уровень выявлен у 3,8% (1ч.) учителей. Данные показатели указывают, что педагоги со стажем работы до 10 лет, способны контролировать и регулировать свое поведение в стрессовых ситуациях.

Во второй группе выявлено 16,7% (7 ч.) испытуемых с высокой и 45,2% (19 ч.) педагогов с хорошей нервно-психической устойчивостью, что говорит об их способности адаптироваться к требованиям и новым условиям работы. С удовлетворительным уровнем выявлено 35,7% (15 ч.) испытуемых. Неудовлетворительный уровень НПУ характерен лишь для одного испытуемого (2,4%). Полученные данные свидетельствуют о способности учителей контролировать и регулировать свое поведение, адаптироваться к требованиям и различным условиям работы, а также новым людям.

В третьей группе испытуемых выявлено с высоким уровнем 4,3% (1 ч.) и хорошим уровнем 26,1% (6 ч.) испытуемых. С удовлетворительной нервно-психической устойчивостью выявлено 60,9% (14 ч.) испытуемых, что указывает на их способность сохранять контроль как не в экстремальных, так и чрезмерно стрессовых ситуациях. С неудовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости выявлено 8,7% (2 ч.) испытуемых. Эти педагоги не способны совладать с негативными переживаниями и последствиями стресса.

В четвертой группе не выявлено испытуемых с высоким уровнем НПУ, а с хорошим уровнем лишь 6,9% (2 ч.) испытуемых. Большая часть группы 69% (20 ч.) педагогов набрала



удовлетворительный уровень. Данные показатели свидетельствуют о частичной способности учителей регулировать свое поведение в ситуациях стресса, а также адаптироваться к новым условиям труда. Однако отметим, что неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости характерен для 24,1% (7 ч.) испытуемых.

Проанализировав полученные данные, можно констатировать связь между уровнем нервно-психической устойчивости и стажем работы педагогов. У педагогов со стажем работы до 20 лет показатели по данной методике выше, чем у учителей со стажем работы после 20 лет. Результаты по данной методике позволяют нам сделать вывод о том, что способности испытуемых к саморегуляции и сопротивлению к негативным последствиям переживания стресса заметно снижаются при увеличении их профессионального стажа.

Подводя итоги исследования стрессоустойчивости педагогов, можно сделать общий вывод о том, что у педагогов со стажем работы от 0 до 20 лет, уровень стрессоустойчивости и нервно психической устойчивости является в большинстве случаев высоким или средним, а показатели нервно-психического напряжения - низкими. Для данной группы, в большинстве случаев, свойственна склонность к развитию эустресса.

В противопоставлении, группы педагогов со стажем работы от 20 лет до 40 лет показали в большинстве случаев, низкие уровни нервно-психической устойчивости, высокие показатели нервно-психического напряжения, а также склонность к развитию дистресса. Особенно это характерно для учителей со стажем более 30 лет.

Анализ результатов, полученных в констатирующем эксперименте, позволяет сделать следующие *общие выводы*:

✚ Большая часть педагогов сталкивается в своей работе с различными стрессовыми ситуациями, что влияет на их уровень стрессоустойчивости.

✚ Среди испытуемых выявлены педагоги, которые в период исследования находились в состоянии стресса, большинство из них с большим стажем работы. Однако большая часть испытуемых ранней зрелости реже испытывают негативное влияние внешних факторов стресса.

✚ Большинство учителей воспринимают стресс как возможность мобилизовать собственные ресурсы для достижения результатов, без негативных последствий для организма.



✚ Существует 10% учителей с неудовлетворительной нервно-психической устойчивостью. Однако у остальных учителей выявлена удовлетворительная, хорошая и высокая нервно-психическая устойчивость, что указывает на низкий риск дезадаптации в стрессовых ситуациях.

✚ Педагоги с большим стажем работы относятся к группе риска, т.к. для них характерны высокие уровни нервно-психической напряженности и низкие уровни НПУ, а также уровни стрессоустойчивости ниже, чем, в целом, по выборке учителей.

Библиография

1. Алексеева Мария Юрьевна. Симптомы и причины стресса. Опубликовано 04.06.2015
URL: https://www.ayzdorov.ru/ttermini_stress.php
2. Апчел В.Я., Цыган В.Н. Стресс и стрессоустойчивость человека. СПб.; 1999. 86 с.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. – С. 301-302.
4. Динамика появления стрессовых состояний: конструктивный и деструктивный стресс. 2010. URL: <https://murzim.ru/psihologija/psihologija-jemocij/10626-dinamika-poyavleniya-stressovyh-sostoyaniy-konstruktivnyy-i-destruktivnyy-stress.html>
5. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен. Молодой ученый. 2012. № 9. с. 243.
6. Молодая А. Стрессоустойчивость и эмоциональное выгорание у педагогов. Магистерская работа. Кишинэу. 2018. 115 стр.
7. Психодиагностика стресса: практикум. Сост. Р.В.Куприянов, Ю.М.Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.
8. Родионов В.А. Учителский стресс. Школьный психолог. 2006. № 4.с. 24.
9. Фатыхова Р.М. Психическое здоровье учителя в современных условиях. Материалы Всероссийской конференции 26-28 ноября 1996 г. Екатеринбург, 1996. с. 118–119.
10. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости. Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2011. № 1. Т.10. с. 6-19.



**CONDIȚIILE PEDAGOGICE DE PREGĂTIRE A VIITORILOR EDUCATORI ÎN
DEZVOLTAREA LIMBAJULUI CREATIV LA PREȘCOLARI**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К
РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREPARATION OF EDUCATORS IN
THE DEVELOPMENT OF CREATIVE LANGUAGE IN PRE-SCHOOL CHILDREN**

Рогачко-Островская М. С., секретарь специализированного ученого совета, ГУ

«Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,

г Одесса

CZU 378.147:37.011.31(477)

Резюме

В статье раскрыта сущность понятий «условия», «педагогические условия», которые исследовались многими учеными. Подается обоснование педагогических условий подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к развитию креативной речи детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: условие, педагогическое условие, среда, интеграция, установка, дети дошкольного возраста.

Abstract

The article reveals the essence of the concepts "conditions", "pedagogical conditions", which were studied by many scientists. The substantiation of the pedagogical conditions for the preparation of future educators of preschool education institutions for the development of creative speech of children of preschool age is given.

Keywords: condition, pedagogical condition, environment, integration, installation, children of preschool age.

Rezumat

Articolul dezvăluie esența conceptelor „condiții”, „condiții pedagogice”, care au fost studiate de mulți oameni de știință. În articol sunt fundamentate condițiile pedagogice pentru pregătirea viitorilor educatori ai instituțiilor de învățământ preșcolar pentru dezvoltarea discursului creativ al copiilor de vârstă preșcolară.

Cuvinte cheie: condiție, condiție pedagogică, mediu, integrarea, instalare, copii de vârstă preșcolară.

В Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года отмечено об обновлении языкового образования, что обеспечивает обязательное овладение государственным языком [13]. Следовательно, возникает необходимость в подготовке будущих воспитателей, способных к речевой деятельности с детьми дошкольного возраста, в нашем случае – к развитию креативной речи детей дошкольного возраста.

Заметим, что понятие креативность появилось только в 80-90-х годах под влиянием зарубежной психолингвистической школы, которая исследовала проблему креативности со второй половины XX века (П. Торренс, Дж. Гилфорд, Г. Селье).



Процесс развития креативной речи детей был предметом многих исследований (А. Артемова, А. Богуш, Н. Луцан, А. Подолянчук и др.). Креативность речи А. Богуш понимает как творческий потенциал ребенка, его творческие способности и способности, которые проявляются в оригинальных, индивидуально созданных продуктах речевой деятельности (рассказы, сказки, стихотворные и рифмованные произведения, творческие игры и др.), которые ребенок использует в различных видах деятельности и в общении с другими [3, с. 10].

О. Артемова отмечает, что креативная речь это одна из разновидностей связной речи; выработка личностью новых оригинальных речевых образов и сюжетов на основе интуитивного мышления, продуктивно-творческого воображения, фантазии, сопровождается интеллектуально-речевой активностью и словесной творчеством [3, с. 8].

Однако определения педагогических условий, способствующих подготовке будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста, не нашли отражения в современной психолого-педагогической литературе. Целью статьи было определить педагогические условия подготовки будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста.

Считаем, прежде чем выяснить педагогические условия, влияющие на процесс подготовки будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста, необходимо определить понятие «условие», «педагогические условия».

В источниках указано, что «условие это философская категория, в которой отражаются универсальные отношения вещей к тем факторам, благодаря которым она возникает и существует. Благодаря наличию соответствующих условий, свойства вещей переходят возможностью в действительность» [5, с. 69-73].

В философии условия определяются как то, от чего зависит что-то другое, как существенная составляющая комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий) при наличии, которого вытекает существование этого явления. Совокупность конкретных условий этого явления образует среду его течения, от которого зависит действие законов природы и общества. В зависимости от причины, порождает то или иное явление, условие составляет среду, обстановку, в которой оно возникает, существует, развивается. [9, с. 68].

В психологической литературе изучаемое понятие, в основном, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних



причин, определяющих психическое развитие человека и ускоряющее или замедляющее его, влияют на процесс развития, его динамику и конечные результаты [7, с. 73].

В психолого-педагогических источниках «условие» трактуется как: фактор (латинское factor – фактор), то есть движущая сила, причина какого-либо процесса, отражающая универсальные отношения между субъектами общения [8]; правила, установленные в любой сфере жизни, деятельности; обстоятельства, от которых зависит что-нибудь [4, с. 685]; совокупность явлений внешней и внутренней среды, которые вероятно влияют на развитие конкретного психического явления; к тому же это явление опосредуется активностью личности, группой людей [7, с. 320]. То есть, «условие» понимаем как некое явление, которое входит в состав самих объектов (вещей) и определенным образом влияет на их существование; направлена на решение поставленных задач.

В современных исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко при характеристике педагогической системы. При этом, ученые, ориентируясь на различные признаки, выделяют различные группы условий. Считаем целесообразным раскрыть условия по характеру воздействия, а именно: объективные и субъективные условия. Объективные условия обеспечивают функционирование педагогической системы, включают нормативно-правовую базу сферы образования, средства массовой информации и т. д. и выступают в качестве одной из причин, побуждающих участников образовательного процесса к адекватным проявлений себя в нем. Субъективные условия влияют на функционирование и развитие педагогической системы, отражают потенциалы субъектов педагогической деятельности, уровень согласованности их действий, степень личностной значимости целевых приоритетов и ведущих задач образования для студентов [7]. В исследовании будем пользоваться понятием субъективные условия, ведь субъективные условия создаются преподавателями и участниками образовательного процесса напрямую.

Е. Рапацевич и последователи его концепции связывают феномен «условие» с совокупностью явлений внешней или внутренней среды, которая вероятно влияет на развитие конкретного психического явления, но и с человеческим фактором – опосредованной активностью личности / группой людей; то есть это – «необходимое обстоятельство, предпосылка, которая делает возможным осуществление образовательно-воспитательного процесса» [5, с. 206].



Как отмечает З. Курлянд, если явление вызывает другое явление, оно является причиной, а если явление взаимодействует с тем или иным в процессе развития целого, к которому оно принадлежит, оно является фактором; если явление обуславливает существование другого, оно является условием [11, с. 78].

В педагогических исследованиях понятие «условия» конкретизируются как «педагогические условия» и рассматриваются как: обстоятельства от которых зависит и происходит продуктивный педагогический процесс профессиональной подготовки специалистов, опосредуется активностью личности, группой людей [12, с. 321]; совокупность факторов, компонентов, необходимых и достаточных для возникновения, функционирования и изменения педагогической системы; профессионально ориентированная организация образовательного процесса, основанного на принципах научности, новизны образовательного материала, приближение к жизни [16, с. 63].

Понятие «педагогические условия» учеными трактуются неоднозначно. Ряд ученых относят педагогические условия к правилам (предпосылки) (А. Алексюк, Ю. Бабанский, Г. Назаренко, О. Попова и др.) образовательного процесса, другие – к обстоятельствам (А. Бражнич, И. Княжева, Е. Хрыков и др.): правила и факторы успешности жизнедеятельности этой системы (Г. Назаренко); обстоятельства, которые обуславливают определенное направление развития педагогического процесса и имеют локальный характер применения (Е. Хрыков [18, с. 11]; совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А. Найн [12, с. 45]); результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [2, с. 124], (В. Андреев).

Так, Ю. Бабанский, проанализировав закономерности педагогического процесса, пришел к выводу, что его эффективность зависит от условий, в которых он происходит и определяет педагогические условия как факторы (обстоятельства), от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы [4, с. 234].

Итак, под педагогическими условиями понимаем комплекс специально организованных мероприятий (событий) и видов деятельности, обеспечивающих эффективную профессионально-педагогическую подготовку будущих воспитателей.

Таким образом, педагогические условия подготовки будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста – это комплекс специально организованных



мероприятий (событий) и видов деятельности, изменений традиционного течения образовательно-воспитательного процесса, который положительно влияет на ход этого педагогического процесса и от реализации которых зависит уровень подготовленности будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста.

Считаем, что подготовка будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к развитию креативной речи детей дошкольного возраста будет эффективной, если реализовать следующие педагогические условия:

- активизация положительной установки будущих воспитателей на развитие креативной речи детей дошкольного возраста;
- создание креативно направленной речевой среды в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей;
- обеспечение междисциплинарных связей в подготовке будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста.

Обоснуем выбор указанных педагогических условий.

Выбор педагогического условия «Актуализация положительной установки будущих воспитателей на развитие креативной речи детей дошкольного возраста» обусловлено сегодняшним имеющимся уровнем подготовки будущих воспитателей к развитию речи детей дошкольного возраста, не соответствует требованиям общества. Современные дети начинают говорить предложениями значительно позже, чем поколение их родителей. Ведь речевое развитие ребенка связано с большим количеством информации и визуального контента, который ребенок не успевает усвоить и обработать. Другая причина того, что ребенок начинает говорить позже, заключается в отсутствии языкового контакта с родителями. В силу разных причин они разговаривают с ребенком гораздо меньше. Поэтому возникает острая потребность в подготовке воспитателей способных работать с детьми дошкольного возраста, учитывая уровень их речевого развития (запущен на предыдущих этапах), способных так организовать образовательный процесс, чтобы он приносил радость детям, чтобы вместо регламентаций действий – побудить детей к творчеству, к развитию активного диалога и креативной речи.

Считаем целесообразным более подробно рассмотреть понятия «активизации» и «установка».



В научных источниках отмечается, что активизация это – нейрофизиологический, психический и химический процессы усиления активности организма [8]; побудить кого-то к активным действиям, большее проявление чего-то [15].

В педагогике, управления активностью студентов традиционно называют активизацией. Активизацию можно определить как длительный, постоянно действующий процесс побуждения студентов к целенаправленному обучению, ориентированному на преодоление пассивной и стереотипной деятельности, во избежание спада и застоя в умственной работы; приведение личности или группы учащихся в состояние активности в обучении, переход к более подвижному состоянию [6, с. 15]. Главная цель активизации – формирование активности студентов, повышение качества образовательно-воспитательного процесса [6].

Под активизацией будем понимать процесс побуждения кого-то (в нашем случае – студентов) к активной образовательной деятельности, который проходит под руководством преподавателя.

Понятие «установка» исследуется в разных направлениях. Психологи (П. Анохин, А. Асмолов, А. Бодалев, А. Петровский, Д. Узнадзе и др.) рассматривают установку как готовность к определенному восприятию ситуации и реагирования на нее, в свою очередь, педагоги (В. Кан-Калик, А. Маркова, Л. Митина, А. Мудрик, В. Сластенин, Е. Стрелкова, А. Цуканова и др.) – как составляющую профессиональной подготовки.

В психологической литературе установка определяется как психологическое состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации [7]; механизм регуляции деятельности, регулирующая функция которой направлена на решение определенных задач; как состояние мобилизованной готовности к действию, обусловленный наличием у субъекта потребности и соответствующими условиями ее удовлетворения [9].

Теорию установки разрабатывали Д. Узнадзе и представители его научной школы. Д. Узнадзе акцентировал на том, что установкам принадлежит роль того первичного, которое предшествует всем психическим процессам, установка обеспечивает устойчивый и целенаправленный способ протекания деятельности, служит средством ее стабилизации и развития в заданном направлении. По мнению ученого, установка является готовностью субъекта к восприятию будущих событий и совершения действий, которые являются основой его целесообразной избирательной активности [17, с. 205].



Ш. Чхартишвили, продолжая исследования теории Д. Узнадзе, относит установку к первичной и фиксированной. Первичная установка, как отмечает ученый, всегда определяется состоянием субъекта, его модусом, в котором заблаговременно отражено общий характер всего поведения. Таким образом, первичная установка является переходным состоянием. В свою очередь, вторичная установка – фиксированная – относится к «состояниям хронического порядка», которые иногда сохраняются в течение всей жизни [17]. Установка в контексте исследования имеет важное значение для будущего воспитателя, поскольку побуждает его на становление как профессионала. От установки зависит активность образовательной деятельности будущего воспитателя и его положительное отношение к выбранной профессии.

В аспекте исследования говорится об актуализации положительной установки будущих воспитателей на развитие креативной речи детей дошкольного возраста, то есть возможность удовлетворения потребности в творческой самореализации самих студентов. Следует отметить, что полностью реализоваться личность может лишь в том случае, если есть удовольствие от процесса деятельности и от ее результата. Поэтому актуализация положительной установки на профессиональную деятельность, в частности, развитие креативной речи детей дошкольного возраста, требует новых методик, активной и целостной практической педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей. .

Второе педагогическое условие – «Создание креативно направленной речевой среды в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей». Считаем целесообразным раскрыть сущность ключевого понятия обозначенной педагогической условия, а именно – «среда».

С философской точки зрения, среда это окружающий мир; условия, которые являются благоприятными для существования, порождения чего-нибудь [14, с. 759]; окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества [209, с. 119].

Ученые рассматривают понятие «среда» как то, среди чего находится субъект, посредством чего формируется его образ жизни, то, что опосредует его развитие и типизирует личность. Ю. Мануйлов отмечает, что среда должна быть: емкой, многомерной, включать в себя духовные, социальные, физические составляющие внешнего мира; давать возможность наблюдать за теми, кто учится, отражать их как субъективную, так и объективную позицию [9, с. 75].



В педагогическом аспекте обозначенное понятие рассматривается через содержание понятий «образовательная среда», «воспитательная среда» и исследуется в трудах многих ученых (А. Богуш, В. Бочарова, А. Кондратьева, К. Крутий, Л. Новикова, Н. Панова, В. Радул, С. Сысоева, А. Ярошинская и др.).

В частности, образовательная среда исследователями (А. Гора, В. Желанова, А. Каташов, Л. Макара и др.) рассматривается как подсистема социокультурной среды, как совокупность факторов, обстоятельств, ситуаций, которые сложились исторически, и как целостность специально организованных условий развития личности студента. При этом отмечается, что среда оказывает значительное влияние на формирование и развитие личности. В то же время, под влиянием деятельности человека оно меняется.

По определению В. Рябовой, образовательная среда представляет собой совокупность объективных внешних условий, факторов, социальных объектов, необходимых для успешного функционирования образования. Это система действий и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [18, с 6].

Воспитательная среда является основой всего образа жизни в обществе, для социализации подрастающего поколения на всех уровнях – материальном, организационном, кадровом, содержательном и т.д., то есть видом социальной среды, которое готовит личность к функционированию во всех социальных средах, для выполнения им своих гражданских функций и к сознательному участию в преобразовании общества.

Поскольку среда, в которой находятся будущие воспитатели в процессе их профессиональной подготовки, может быть различной по своему воздействию на личность обучающегося, как: организованная, стимулированная, спонтанная, пассивная, развивающая, профессионально направленная, креативно направленная речевой средой, то считаем целесообразным раскрыть сущность креативно направленной речевой среды.

Отметим, что будущие воспитатели учреждений дошкольного образования в условиях обучения в учреждениях высшего образования в основном находятся под влиянием организованной, профессионально направленной среды. Поэтому возникает острая потребность в создании креативно направленной речевой среды. Под креативно направленной речевой средой понимаем комплекс специально организованных, педагогических и целенаправленных условий, изменений традиционного течения образовательно-воспитательного процесса, который побуждает к развитию креативной речи у студентов.



Таким образом, педагогические условия подготовки будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста – это комплекс специально организованных мероприятий (событий) и видов деятельности, изменений традиционного течения образовательно-воспитательного процесса, который положительно влияет на ход этого педагогического процесса и от реализации которых зависит уровень подготовленности будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста.

Третье педагогическое условие – «Обеспечение междисциплинарных связей в подготовке будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста».

Следует отметить, что общая идея реализации межпредметных связей (интеграции) в процессе обучения принадлежит Я. Коменскому. По его мнению, взаимосвязанные природные явления нужно изучать также со стороны различных дисциплин, объединенных общей целью [7]. Так, П. Кулагин отмечает, что межпредметные связи – это принцип обучения, согласно которому изучение нового программного материала строится с учетом содержания смежных учебных предметов [12, с. 210].

Л. Плетеницкая придерживается мнения, что межпредметные связи – это интеграция профессиональной подготовки студентов средствами смежных дисциплин. Роль межпредметных связей является важной, поскольку они влияют на реализацию основных функций образования. Определение межпредметных связей необходимо еще и потому, что они формируют целостное восприятие к окружающему миру, являются средством единой системы взглядов на тот или иной предмет; способствуют установлению логических связей между понятиями, позволяют сформировать динамичную систему знаний, умений, навыков [18, с. 13].

Заметим, что ученые считают наивысшей степенью воплощения межпредметных связей – интеграцию. Интеграция является сложным междисциплинарным научным понятием, употребляется в ряде гуманитарных наук: философии, социологии, психологии, педагогике и др. Интеграция (от лат. *Integratio* определяется как соединение, восстановление) является объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [15, с. 124].

Под интеграцией в педагогическом процессе исследователи понимают один из аспектов процесса развития, связанный с объединением в целое разрозненных частей. Этот процесс может проходить как в рамках системы уже сложившейся, так и в рамках новой



системы. Суть процесса интеграции – качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему.

Так, А. Еремкин в исследовании проблемы междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке будущих педагогов, предложил концепцию перестройки содержания, организационных форм, методов и приемов обучения студентов на основе межпредметного подхода, научно обосновал дидактическую систему межпредметных связей и их место в преподавании педагогических дисциплин, разработал методику использования межпредметных связей педагогических дисциплин в образовательном процессе учреждений высшего образования [5, с. 15].

Заметим, что знания о развитии личности ребенка будущий воспитатель приобретает в процессе изучения дисциплин психологического цикла, как развивать и воспитывать детей – осознают в процессе овладения содержанием предметов педагогического цикла и профессиональных методик. Данное педагогическое условие предполагает наличие знаний у студентов с психолого-педагогических дисциплин («Педагогика дошкольная», «Психология детская») и методических дисциплин («Методика ознакомления детей с окружающей средой», «Методика изобразительной деятельности», «Дошкольная лингводидактика», «Культура речи и выразительное чтение», «Методика организации художественно-речевой деятельности детей в учреждениях дошкольного образования»).

Итак, определенные педагогические условия, а именно: активизация положительной установки будущих воспитателей на развитие креативной речи детей дошкольного возраста; создание креативно направленной речевой среды в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей; обеспечение междисциплинарных связей в подготовке будущих воспитателей к развитию креативной речи детей дошкольного возраста, будет внедрена в ходе экспериментального исследования.

Литература:

1. Агапова М. Б. Категоріальний аналіз поняття «професійний інтерес учнів професійно-технічних навчальних закладів». – [Електронний текст]. – Режим доступу <http://eprints.zu.edu.ua/1393/1/06ambtnz.pdf>
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. Кн. 1. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1996. – 567 с.
3. Артемова О. Развитие креативной речи младших школьников / О. Артемова автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02. – теория и методика образования» (украинский язык) – О., 2001. – 19 с.



4. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
5. Беликов В. А. Педагогические условия как цель педагогических исследований / В. А. Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – С. 69–73.
6. Боднар В. И. Дидактика: эффективные технологии образования студентов / В. И. Боднар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
7. Гагарин А. В. Педагогика и психология высшей школы / А. В. Гагарин. – Москва: МЭИ, 2010. – с. 372.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с. 48
9. Євтух М. Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: [монографія] / М. Б. Євтух, Е. В. Лузік, Л. М. Дибкова; М-во освіти і науки України, Держ. вищ. навч. заклад «Київський нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана». – К.: КНЕУ, 2009. – 254 с.
10. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
11. Курлянд З.Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд. – Одеса : ПНЦ АПН України – М. П. Черкасов, 2005. – 163 с.
12. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–50.
13. Национальная стратегия развития образования в Украине на период до 2021 г. [электронный ресурс] / Режим доступа: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=60844
14. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
15. Новый тлумачний словник української мови : У 4-х т. – К. : Аконт, 1999. – Т. 3. – С. 359.
16. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси : БРАМА, 2006. – 328 с.
17. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : Из-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.
18. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань / Є. М. Хриков // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 11–14. 223



REINTEGRAREA SOCIALĂ A EX-DEȚINUȚILOR ÎN REPUBLICA MOLDOVA SOCIAL REINTEGRATION FOR PEOPLE RELEASED FROM DETENTION IN REPUBLIC OF MOLDOVA

Maria Vîrlan, dr. conf. univ., catedra Asistență socială, UPS "Ion Creangă"

Maria Dița, drd., lector univ., catedra Asistență Socială, UPS "Ion Creangă"

CZU 364.048.6-058.57

Rezumat

Asistența psihologică și cea socio-asistențială sunt două dintre cele mai importante componente ale procesului de corecție a foștilor deținuți, care constau în derularea unor programe complexe de consiliere psihologică și informațională pe diverse segmente ale vieții sociale. Obiectivul sistemului penitenciar în adaptarea socială a deținuților care se liberează din locurile de detenție este pregătirea, familiarizarea și adaptarea la viața socială din libertate, crearea condițiilor maxime pentru obținerea de către persoanele ce se liberează din detenție a cunoștințelor din domeniul legislației, economiei, precum și însușirea modalităților legitime de asigurare materială. Acest obiectiv este atins prin intermediul programelor promovate în penitenciar.

Cuvinte-cheie: ex-deținut, programe sociale, penitenciar, reintegrare socială

Abstract

Psychological and social assistance are two of the most important components of the correction process of former detainees, consisting in the development of complex programs of psychological and informational counseling on various segments of social life. The objective of the penitentiary system in the social adaptation of detainees released from places of detention is to prepare, familiarize and adapt to the social life of freedom, to create the maximum conditions for the persons who are released from detention to obtain the knowledge of the legislation, the economy, acquiring legitimate means of material insurance. This objective is achieved through programs promoted in the penitentiary.

Keywords: released person, social programs, penitentiary, social reintegration

Actualmente, criminalitatea în Republica Moldova este în creștere. Penitenciarul ca mijloc de pedeapsă și de educație a deținuților se desfășoară în instituții de tip închis, obiectivele cărora se centrează pe formarea disciplinei, valorilor cetățenești ale deținuților și mai puțin pe obiectivele de reintegrare acestora în societate, sarcină ce revine diferitor instituții și organizații sociale deschise, care sunt încă puțin dezvoltate în republică. Infrațiunea nu e văzută, ca fiind produsul activității unui om, cu pasiuni, caracter și temperament proprii, ce e supus influențelor factorilor economici și sociali specifici, ci ca o entitate juridică abstractă, având natură invariabilă [2, p.25].

Procesul de resocializare a infractorilor/ex-deținuților trebuie precedat de o cercetare amplă a personalității acestora, culegerea datelor psihologice, biologice și sociale de către specialiști pregătiți în domeniul psiho-asistențial. Ulterior persoanele liberate din detenție urmează să fie implicați în diverse programe sociale.

Detenția trebuie să reducă, pe cât posibil, traumatizarea psihică a persoanei condamnate, prevenind apariția unor perturbări emoționale, idei obsesive, infantilism, idei de sinucidere, comportamente violente, agresive. Tratamentul penitenciar reprezintă un ansamblu complex de



măsuri, activități executate și derulate sub supravegherea, asistarea și consilierea personalului penitenciar sau altor specialiști voluntari.

Scopul programelor de reintegrare socială este dezvoltarea abilităților mentale și sociale ale deținuților și pregătirea acestora pentru viața post-detenență [4, p.7-25].

Corecția condamnatului se realizează prin educație, asistență psihologică și socială, muncă și desfășurarea de activități culturale, sportive și recreative.

Asistența psihologică și cea socio-asistențială sunt două dintre cele mai importante componente ale procesului de corecție al foștilor deținuți, care constau în derularea unor programe complexe de consiliere psihologică și informațională pe diverse segmente ale vieții sociale. Finalitatea acestor programe va fi una eficientă, în special dacă acestea se vor axa pe *obiective* precum:

- sprijinirea deținuților în a-și păstra legătura cu familia,
- asistarea acestora pe întreg procesul de reintegrare socială,
- prevenirea recidivei, ceea ce este foarte important pentru dezvoltarea unei societăți armonioase.

O categorie specială este cea a deținuților cu vârste cuprinse între (18-30 ani) care necesită o abordare specială, deoarece au mai puțină experiență de viață, o parte nu au reușit să se integreze suficient în societate, nu au studiile finalizate și nu au calificare profesională. Resocializarea și reintegrarea socială a lor poate fi realizată dacă sunt incluși în diferite programe pe categorii de vârstă, nivel de școlarizare, având în vedere comportamentul din mediul carceral. Dificultăți de reintegrare socială pot întâmpina și ex-deținuții de peste 45-60 ani care reușesc cu greu să revină la modul de viață de până la detenție, pierzându-și o parte din abilitățile personale și profesionale pe care le aveau anterior.

Obiectivul sistemului penitenciar în adaptarea socială a deținuților care se liberează din locurile de detenție este pregătirea, familiarizarea și adaptarea la viața socială din libertate, crearea condițiilor maxime pentru obținerea de către persoanele ce se liberează din detenție a cunoștințelor din domeniul legislației, economiei, precum și însușirea modalităților legitime de asigurare materială. Acest obiectiv este atins prin intermediul programelor promovate în penitenciar. [1, p.17-25]

În scopul analizei eficienței *serviciilor sociale prestate persoanelor liberate din locurile de detenție în R.M.* a fost realizat un studiu, pe un eșantion de 30 subiecți: 20 persoane liberate din locurile de detenție, cazate în Centrul de găzduire și orientare pentru persoanele fără domiciliu stabil,



care stau la evidența Biroului de Probațiune și 10 specialiști în lucrul cu aceștia. Metodele de cercetare utilizate au fost: *chestionarul*, aplicat cu scopul de a determina nivelul de cunoaștere de către ex-deținuți a serviciilor sociale prestate acestora după liberare, care sunt domeniile în care el ar putea să lucreze, care este atitudinea autorităților și societății față de ex-deținut; *interviul* cu specialiști în lucru cu ex-deținuți pentru a afla care sunt serviciile sociale prestate persoanelor liberate din detenție.

Chestionarul aplicat a fost alcătuit din 17 întrebări cu variante de răspuns și a fost aplicat individual cu fiecare subiect.

Cei 20 de subiecți (ex-deținuți) incluși în cercetare au vârsta cuprinsă între 43-60 ani.

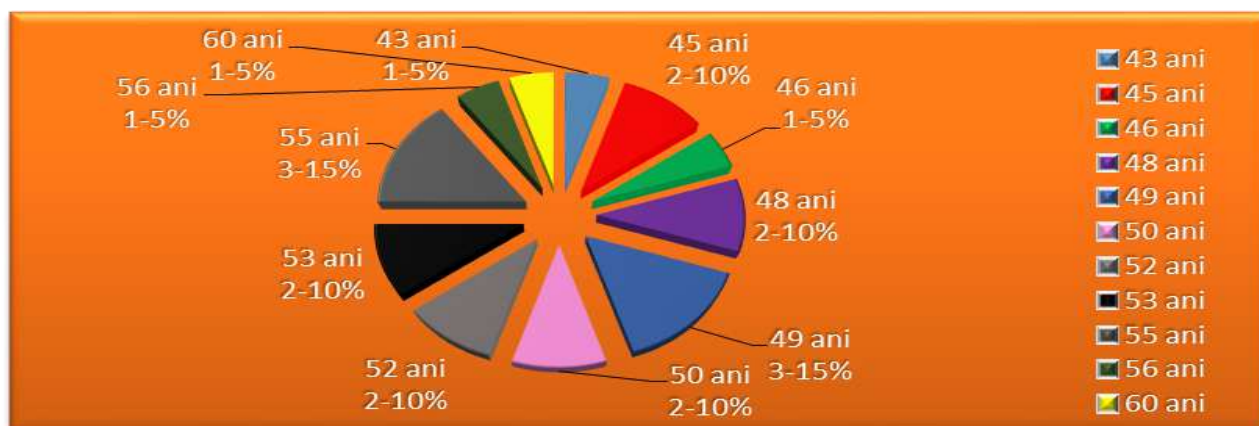


Fig. 1. Vârsta respondenților

Din analiza figurei 1 putem deduce că cei mai mulți foști deținuți, beneficiari asistențiali cu care este nevoie de a duce o muncă complexă de reintegrare socială au vârsta de peste 55 ani.

Un alt aspect important în analiza specificului foștilor deținuți este sexul acestora. Astfel în cercetarea noastră au participat 2 femei care reprezintă 10% din totalul ex-deținuților și 18 bărbați sau 90% din totalul subiecților cercetați. Rezultatele obținute la acest item ne permite să ne convingem încă o dată în plus că marea majoritate e ex-deținuților în R.M. o reprezintă bărbații. Acest lucru poate fi redat grafic în figura 2.

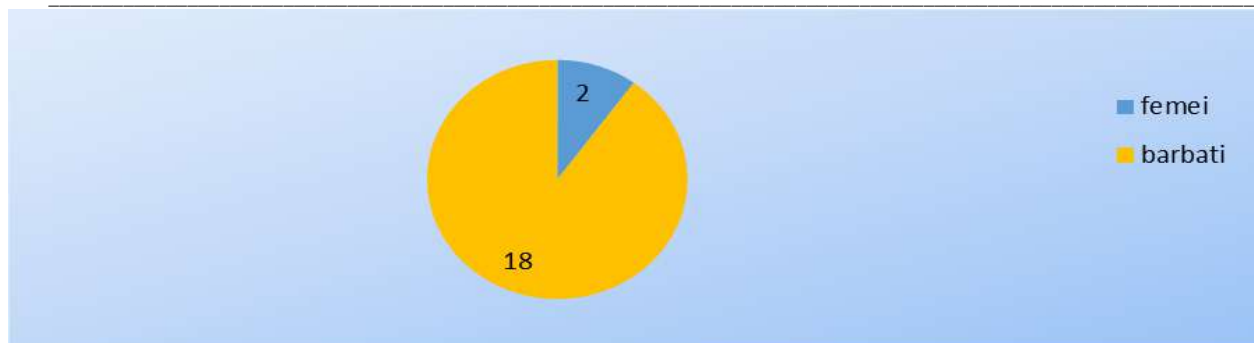


Fig. 2. Sexul respondenților

Un alt item care poate fi analizat este cel cu referire la starea civilă a subiecților. Astfel, rezultatele obținute le vom prezenta grafic în figura 3.

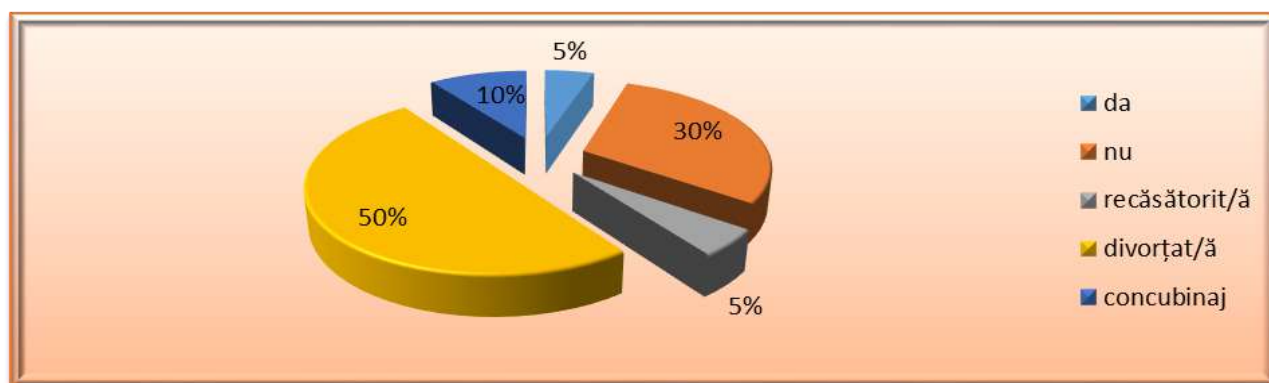


Fig. 3. Starea civilă

Din prelucrarea datelor obținute am realizat că jumătate din ex-deținuților (50%) sunt divorțați, ceea ce face dificilă reintegrarea socială a acestei categorii de beneficiari, proces în care sprijinul familial este unul primordial.

Un alt aspect care ne interesează în analiza profilului psiho-social a ex-deținutului este cel cu referire la nivelul de instruire a subiecților. Astfel: 3 persoane ex-deținute, adică 15% din cei investigați au studii superioare, 10 persoane ex-deținute (50%) din ei au studii medii, 5 ex-deținuți (25%) din subiecții investigați au studii medii speciale și 2 ex-deținuți (10%) au studii medii generale.

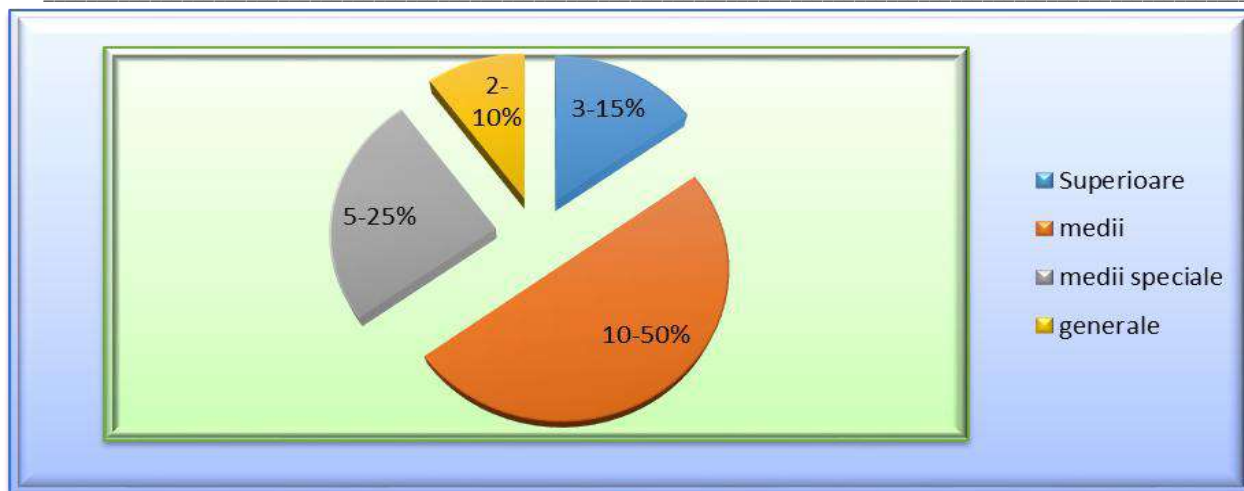


Fig. 4. Nivelul de școlarizare a ex-deținuților

Următorul item analizat este cel cu referire la angajarea oficială în câmpul muncii. Astfel, din cei 20 subiecți doar 3 au fost angajați oficial în câmpul muncii, până la detenție, restul muncind ocazional sau având alte ocupații. Acest fapt ne face să concluzionăm că persoanele fără ocupație profesională sunt în grup de risc și pot săvârși unele infracțiuni.

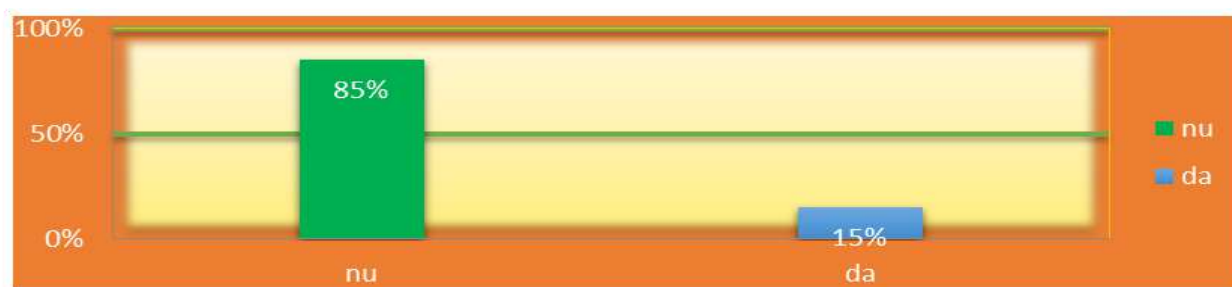


Fig. 5. Persoanele angajate oficial în câmpul muncii

La următorul item care arată dacă subiecții cercetați lucrează la momentul de față respondenții au dat următoarele răspunsuri:

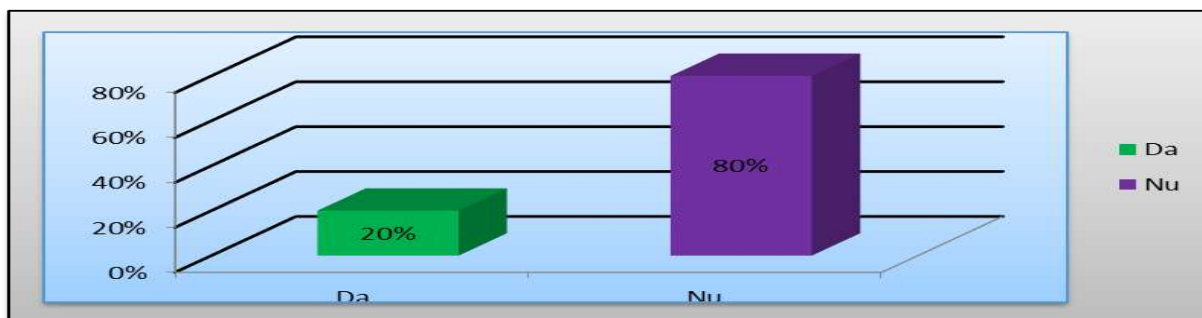


Fig.6. Angajat/neangajat în câmpul muncii



Conform datelor obținute observăm că majoritatea respondenților nu sunt angajați în câmpul muncii 80% (16 persoane) și doar 20% (4 persoane) au un loc de muncă. Respondenții care au răspuns "Nu", au evidențiat și cauza pentru care nu au un loc de muncă și anume: lipsa actelor de identitate, grad de invaliditate sau chiar lipsa dorinței de a munci.

În cercetare am avut intenția de a evidenția dacă ex-deținuții participă sau au participat la cursuri, programe de formare profesională după eliberare, obținând următoarele răspunsuri:

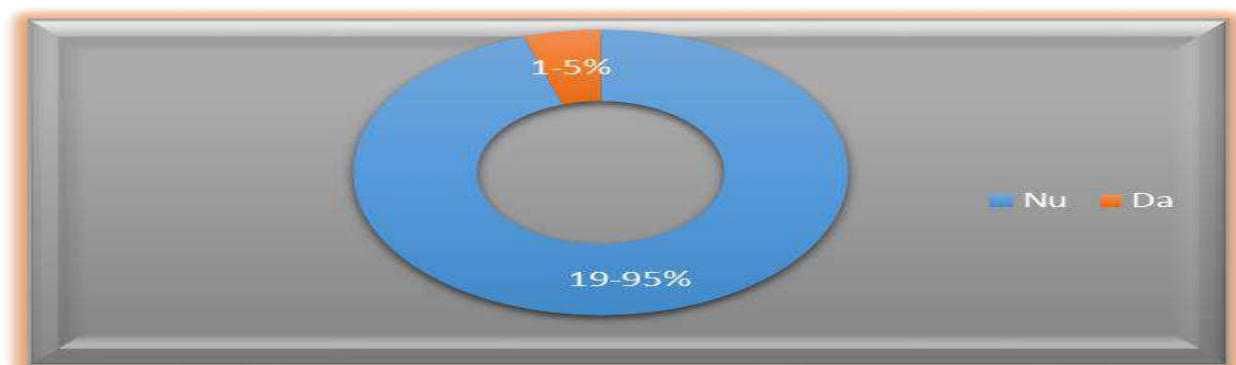


Fig.7. Numărul de persoane care participă sau au participat la cursuri, programe de formare profesională după liberare.

Persoanele ex-deținute au participat la cursuri sau programe de formare profesională într-un număr foarte mic 5% (1 persoană), iar 95% (19 persoane) au răspuns că nu au participat la nici un program de formare profesională. Aici putem concluziona că necesitatea formării profesionale/recalificării ex-deținuților este una primordială.

Un alt aspect important evaluat în cadrul acestei cercetări se referă la atitudinea societății față de ex-deținuți, iar din spusele respondenților chestionați am ajuns la concluzia că majoritatea populației discriminează persoanele ex-deținute și doar un procentaj mic le acceptă.

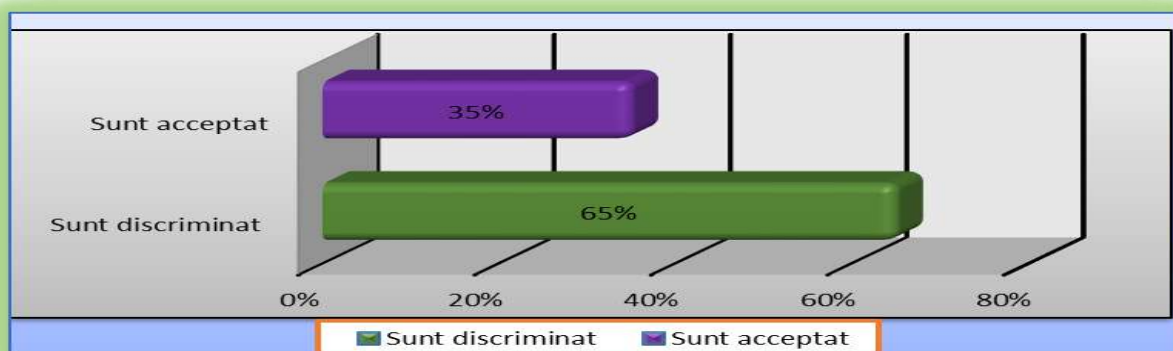


Fig. 8. Atitudinea societății față de persoanele ex-deținute



Mulți consideră că o persoană eliberată din penitenciar prezintă un risc pentru societate și cred că societatea îi respinge din **cauza**:

- stereotipurilor formate pe parcursul vieții, ei sunt puși în situația de a manifesta o atitudine discriminatorie față de ex-deținuți.
- că infracțiunile săvârșite țin de nivelul de educație, cultură și credință. Dacă lipsesc toate acestea, atunci persoana va săvârși noi și noi infracțiuni.

În următorul item am aflat unde dacă persoanele ex-deținute știu unde pot căuta anunțuri privind locuri de muncă.

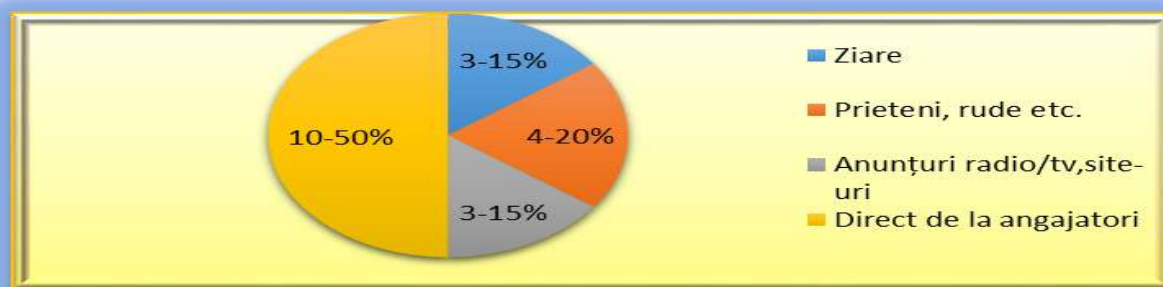


Fig. 9. Modalități de căutare a unui job

În urma rezultatelor obținute 50% din subiecți își vor căuta un loc de muncă direct la angajatori, 20% vor apela la prietenii, rude, persoane cunoscute, 15% vor căuta anunțuri în ziare, iar alte 15% vor căuta locuri de muncă din anunțurile difuzate la radio/tv sau chiar pe site-uri (www.999.md, www.bestjobs.md, www.ejobs.md etc.)

Un alt item din chestionarul aplicat ex-deținuților a fost cu referire la regretul față de infracțiunea săvârșită, în urma căreia au ajuns după gratii. Îmbucurător este faptul că toți respondenții intervievați au regrete pentru cele întâmplate. Analizând și din punct de vedere psihologic acest aspect, putem spune că persoanele care își ispășesc pedeapsa în penitenciar, au foarte mult timp să mediteze asupra celor întâmplate iar pentru confortul lor psihologic, odată eliberate din zidurile penitenciarelor, au așteptări din partea membrilor întregii comunități și a familiei, cel puțin de a fi înțeleși și acceptați în continuare.



În următorul item am avut intenția de a evidenția problemele cu care se confruntă ex-deținuții.

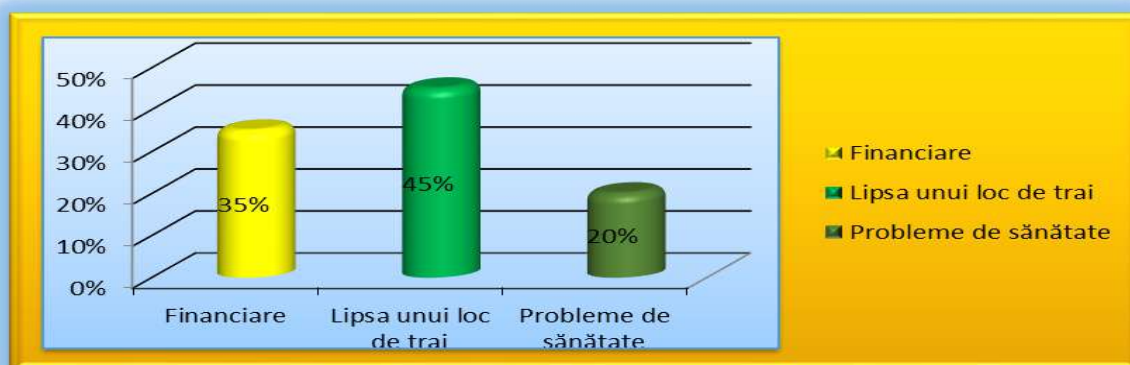


Fig.10. Problemele cu care se confruntă ex-deținuții

Cea mai frecventă problemă cu care se confruntă ex-deținuții 45% (9 persoane) este lipsa unui loc de trai, fapt ce reprezintă un stres foarte puternic pentru cei care sunt nevoiți să locuiască temporar într-o instituție de plasament, deoarece altă soluție nu au; 35% (7 persoane) se confruntă cu probleme financiare, iar 20% (4 persoane) se confruntă cu probleme grave de sănătate.

Printre alte probleme cu care se confruntă ex-deținuții pot fi menționate:

- *discriminare, marginalizare și izolare socială,*
- *șomaj și dificultăți în găsirea unui job.*
- *lipsa actelor de identitate.*

Pentru a evalua serviciile sociale destinate ex-deținuților în Republica Moldova am aplicat și interviul cu specialiștii. Astfel, printre specialiștii intervievați s-au regăsit asistenți sociali, consilieri de probațiune, psihologi, medici și juriști. Experiența profesională a acestora variază de între 1-15 ani .

Pentru studiul nostru a fost important să analizăm *tipul activităților de resocializare* întreprinse de specialiști cu această categorie de beneficiari asistențiali. Astfel printre cele mai frecvent realizate și necesare sunt:

- consilierea informațională pe diverse tematici,
- orientarea beneficiarului către Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă,
- consilierea psihologică individuală,
- activități terapeutice de grup.

Pentru relevanța studiului am analizat împreună cu specialiștii în domeniu care sunt cele mai frecvente probleme cu care se confruntă deținutul după eliberare. Astfel, acestea sunt:



dependența de drog și/sau alcool, probleme de sănătate, lipsa actelor de identitate, lipsa unui loc de muncă, respingerea ex-deținutului de către rude și prieteni, lipsa unui loc stabil de trai. Totodată, specialiștii ne-au relatat și care sunt cele mai vulnerabile categorii de ex-deținuți și anume: persoanele cu dizabilități (cele mai frecvente tipuri de dizabilități întâlnite în rândurile ex-deținuților sunt dizabilitățile psihice și locomotorii), vârstnicii și consumatorii de drog și alcool.

Către finalul studiului specialiștii au fost rugați să propună care sunt cele mai eficiente *soluții* în vederea eficientizării procesului de reintegrare socială a ex-deținuților în R.M. Acestea sunt: pregătirea profesională cu ulterioară angajarea în câmpul muncii, oferirea unor locuri temporare de trai, crearea unui Centru multifuncțional destinat persoanelor eliberate din detenție, care ar fi ca o punte de trecere către societate, situație dificilă pentru cei care și-au petrecut ani buni după zidurile carcerale.

În concluzie putem menționa că reintegrarea în societate a deținuților este astăzi nu doar o problemă a serviciului penitenciar, ci a întregii societăți, iar realizarea eficientă a procesului dat poate contribui la dezvoltarea morală a societății, la micșorarea numărului de recidive și la adaptarea fostului deținut la cerințele impuse de societate. Asistentul social, consilierul de probațiune, psihologul sunt profesioniștii care trebuie să ajute foștii deținuți în procesul de reintegrare socială.

Bibliografie

1. Ardelean, D. Reintegrarea socială a persoanelor liberate din locurile de detenție, Raport de monitorizare și evaluare a activității realizate în cadrul Proiectului „Consolidarea societății civile în Moldova. Grupuri marginalizate. Reintegrarea socială a ex-deținuților”, implementat de Institutul de Reforme Penale cu suportul financiar Sida și FSM., IRP, Chișinău 2009.
2. Amza, T. Criminologie. București: Universitatea Hiperion, 2011.
3. Banciu, D. Control social și sancțiuni sociale. București: Editura Hyperion XXI, 1992.
4. Niță, N. Crima și criminalitatea - amenințare gravă a dezvoltării armonioase și echilibrate a statului român, Revista Acta Universitatis George Bacovia. Juridica, Volume 1, Issue 1, Jan-Jun, 2012, p. 7-25.



РАЗВИТИЕ ОПТИМИЗМА ЛИЧНОСТИ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ
DEVELOPMENT OF OPTIMISM PERSONALITY IN EXPERIMENTAL CONDITIONS
DEZVOLTAREA OPTIMISMULUI PERSONALITĂȚII ÎN CONDIȚII EXPERIMENTALE

Саидов Нурмухаммаджон, докторант, UPSC “Ion Creangă”

CZU 159.937

Резюме

В статье представлены результаты исследования оптимизма личности на разных этапах зрелости, представлены основные направления и методы коррекции пессимизма. Также показаны ключевые показатели, характеризующие уровень оптимизма до и после тренинга, направленные на формирование оптимистичного атрибутивного стиля для представителей ранней и средней зрелости.

Ключевые слова: оптимизм, пессимизм, оптимистичный атрибутивный стиль, психология зрелости.

Abstract

The article presents the results of the study of the characteristics of personality optimism at different stages of maturity, presents the main directions and methods for correcting pessimism. It also shows key indicators characterizing the level of optimism before and after the training, aimed at the formation of an optimistic attributive style among the representatives of early and medium maturity.

Keywords: optimism, pessimism, optimistic attributive style, mature personality.

Rezumat

În articol sunt prezentate rezultatele studiului optimismului personalității la diferite stadii ale maturității; sunt prezentate principalele direcții și metode de diminuare a pesimismului. Sunt evidențiate indicatorii de bază care caracterizează nivelul optimismului înainte și după experimentul formativ, care vizează formarea unui stil optimist atributiv la vârsta maturității timpurii și medii.

Cuvinte-cheie: optimism, pesimism, stil optimist atributiv, personalitate matură.

В работах Селигмана М. [6] рассматривается три вида дефицита беспомощности: когнитивный, эмоциональный и мотивационный. Проявление когнитивного дефицита выражается в том, что возникают сложности в научении тому, что при аналогичной ситуации, но находящейся под контролем индивидуума, может быть усвоено вполне успешно. Подавленное или депрессивное эмоциональное состояние, наступающее из-за того, что собственные действия не приносят результатов, представляет собой эмоциональный дефицит. Проявление мотивационного дефицита выражается в том, что индивидуум сокращает количество попыток активных действий с целью вмешательства в происходящую ситуацию [4]. Однако, ни М. Селигман, ни другие зарубежные ученые не только не осуществляли детальных исследований характера взаимосвязей этих трёх составляющих, но и не изучали непосредственно названные компоненты беспомощности.



Другие исследователи предлагают кроме перечисленных выше трех компонентов включить в структуру личностной беспомощности еще четвертый компонент – волевой дефицит, поскольку воля дает возможность человеку быть свободным от внешних обстоятельств за счет его способности к саморегуляции и самодетерминации. Слабая волевая активность является одной из ведущих характеристик беспомощности, т.к. она проявляется, в частности, в покорности и безынициативности по отношению к происходящим событиям. При рассмотрении понятия воли, ее можно обозначить, как способность человека к намеренному осознанному преодолению возникающих трудностей, таким образом, беспомощность представляет собой отсутствие у человека способности изменять обстоятельства и менять ситуацию в условиях, когда есть такая возможность [3].

В разработке программы повышения оптимизма личности мы опирались на теорию атрибутивного стиля Селигмана М., основанную на целенаправленном изменении пессимистического характера атрибутивного стиля человека на более позитивное восприятие и обучение его применению оптимистических атрибуций в качестве замещающих. Кроме того мы использовали также теорию когнитивно-поведенческой психотерапии Бека А. [1], в основе которой лежит коррекция убеждений и атрибуций, оказывающих деструктивное влияние на эмоции и поведение человека. В основе методик направленных на повышение уровня самоэффективности личности лежит теория Бандура А. [5], который рассматривал в качестве составляющих самоэффективности 4 основных источника, а именно наблюдения за чужими достижениями, свои личные успехи, убеждения на вербальном уровне и эмоциональное состояние.

С точки зрения Григорьевой М. [2], саморегуляция – это управление своим эмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием, вследствие чего возникают успокоение, восстановление сил и активизация.

Кроме того в программе были использованы наши авторские методики, медитация, арт-терапия, сказкотерапия, техники визуализации.

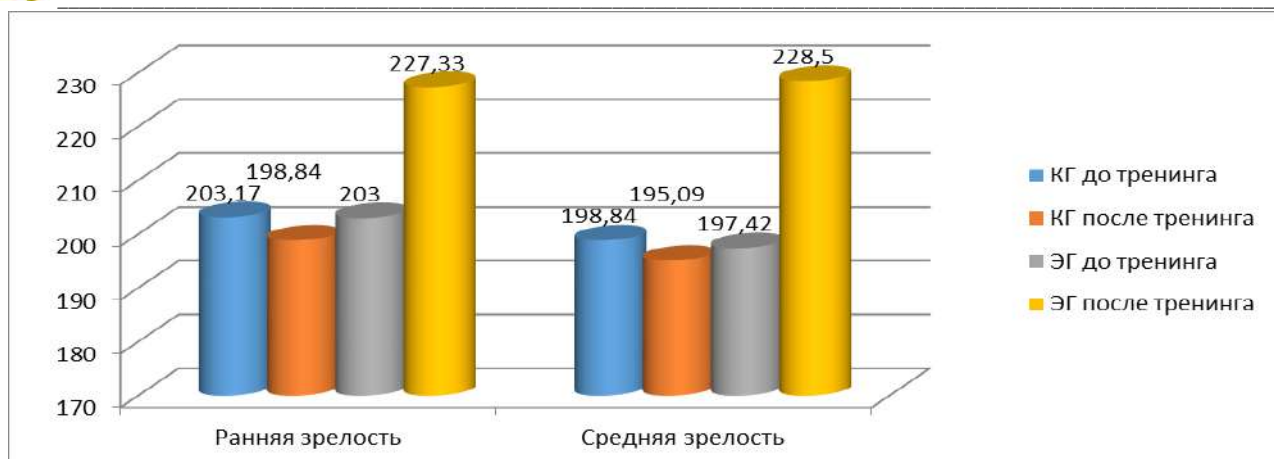
На основании полученных результатов был осуществлен детальный сравнительный анализ положительных изменений показателей оптимизма у участников экспериментальной группы в контрольном эксперименте.

Таблица 1. Результаты диагностики оптимизма испытуемых экспериментальной группы до и после тренинга по шкалам Опросника СТОУН-В



ВЫБОРКА	ЭТАП	С	Г	К	У	Н	Д	М	Σ
РАННЯЯ ЗРЕЛОСТЬ									
ЖЕНЩИНЫ									
ЭГ	до	59,50	68,17	75,50	91,33	111,83	122,17	81,00	203,17
	после	71,83	81,17	72,33	106,17	119,17	135,67	89,67	225,33
МУЖЧИНЫ									
ЭГ	до	61,33	67,00	74,50	92,33	110,50	121,83	81,00	202,83
	после	68,00	82,00	79,33	109,83	119,50	137,83	91,50	229,33
СРЕДНЯЯ									
ЭГ	до	60,41	67,59	75,00	91,83	111,17	122,00	81,00	203,00
	после	69,92	81,59	75,83	108,00	119,34	136,75	90,59	227,33
СРЕДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ									
ЖЕНЩИНЫ									
ЭГ	до	59,50	66,00	74,17	89,00	110,67	116,50	83,17	199,67
	после	65,50	83,17	83,17	109,00	122,83	136,33	95,50	231,83
МУЖЧИНЫ									
ЭГ	до	56,17	54,67	84,33	97,00	98,17	121,67	73,50	195,17
	после	66,83	72,50	85,83	109,00	116,17	135,17	90,00	225,17
СРЕДНЯЯ									
ЭГ	до	57,84	60,34	79,25	93,00	104,42	119,09	78,34	197,42
	после	66,17	77,84	84,50	109,00	119,50	135,75	92,75	228,50

На основании приведенных данных можно заметить, что в контрольной группе по всем выборкам особых различий в показателях не наблюдается. В экспериментальной группе в обеих возрастных группах разница существенная почти по всем шкалам, за исключением шкалы Контроля (К) для ранней зрелости, для которой результаты оказались на одном уровне.



Фиг. 1. Результаты диагностики оптимизма испытуемых до и после тренинга по Опроснику СТОУН-В

После формирующего эксперимента в экспериментальной группе показатель оптимизма увеличился у испытуемых на этапе ранней зрелости на 12%, на этапе средней зрелости – на 16%. На основании этого можно сделать вывод о наличии положительного эффекта от прохождения тренинга участниками экспериментальной группы.

В ходе констатирующего эксперимента в экспериментальной группе на этапе ранней зрелости по Опроснику СТОУН-В уровень оптимизма оказался на среднем уровне у 83% (10 человек), и на низком уровне – у 17% испытуемых (2 человека). После проведения тренинга они перераспределились на более высокие уровни: высокий уровень оптимизма показали 58% (7 человек), средний – 42% испытуемых (5 человек), низкий уровень не наблюдается.

Таблица 2. Распределение испытуемых по уровням оптимизма до и после тренинга по Опроснику СТОУН-В

Выборка	Этап	Выше среднего	Средний	Ниже среднего
РАННЯЯ ЗРЕЛОСТЬ				
ЖЕНЩИНЫ				
КГ	до	0 (0,00%)	6 (100,00%)	0 (0,00%)
	после	0 (0,00%)	6 (100,00%)	0 (0,00%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	5 (83,33%)	1 (16,67%)
	после	3 (50,00%)	3 (50,00%)	0 (0,00%)
МУЖЧИНЫ				
КГ	до	0 (0,00%)	5 (83,33%)	1 (16,67%)
	после	0 (0,00%)	5 (83,33%)	1 (16,67%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	5 (83,33%)	1 (16,67%)
	после	4 (66,67%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)



СРЕДНЯЯ				
КГ	до	0 (0,00%)	11 (91,67%)	1 (8,33%)
	после	0 (0,00%)	11 (91,67%)	1 (8,33%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	10 (83,33%)	2 (16,67%)
	после	7 (58,33%)	5 (41,67%)	0 (0,00%)
СРЕДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ				
ЖЕНЩИНЫ				
КГ	до	0 (0,00%)	3 (50,00%)	3 (50,00%)
	после	1 (16,67%)	1 (16,67%)	4 (66,67%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	4 (66,67%)	2 (33,33%)
	после	3 (50,00%)	3 (50,00%)	0 (0,00%)
МУЖЧИНЫ				
КГ	до	0 (0,00%)	4 (66,67%)	2 (33,33%)
	после	0 (0,00%)	5 (83,33%)	1 (16,67%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	3 (50,00%)	3 (50,00%)
	после	3 (50,00%)	3 (50,00%)	0 (0,00%)
СРЕДНЯЯ				
КГ	до	0 (0,00%)	7 (58,33%)	5 (41,67%)
	после	1 (8,33%)	6 (50,00%)	5 (41,67%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	7 (58,33%)	5 (41,67%)
	после	6 (50,00%)	6 (50,00%)	0 (0,00%)

На этапе средней зрелости результаты диагностики аналогичны: в ходе констатирующего эксперимента они распределились на «средний» – 58% (7 человек) и «низкий» уровень – 42% (5 человек), после проведения тренинга они переместились на более высокие показатели и распределились поровну (по 6 человек) между высоким и средним уровнем оптимизма.

Осуществленный анализ показал, что уровень оптимизма по всем выборкам после проведения тренингового воздействия значительно увеличился, из чего следует, что, согласно результатам диагностики по Опроснику СТОУН-В прохождение экспериментальной группой тренинга привело к требуемым результатам, т.е. к увеличению уровня оптимизма на этапах ранней и средней зрелости.

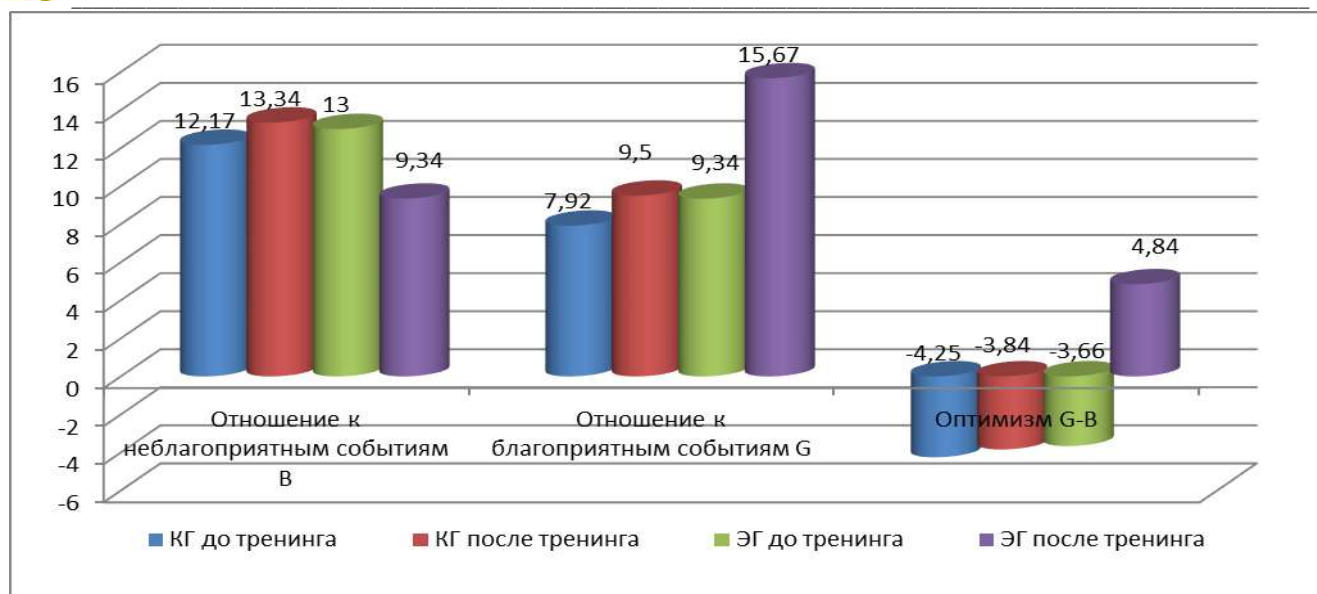
На основании результатов диагностики уровня оптимизма в экспериментальной группе до и после тренингового воздействия по Тесту на оптимизм Л.М. Рудиной был осуществлен более детальный анализ распределения и изменений данных.



Таблица 3. Результаты диагностики оптимизма испытуемых экспериментальной группы до и после тренинга по шкалам Теста на оптимизм Л.М. Рудиной

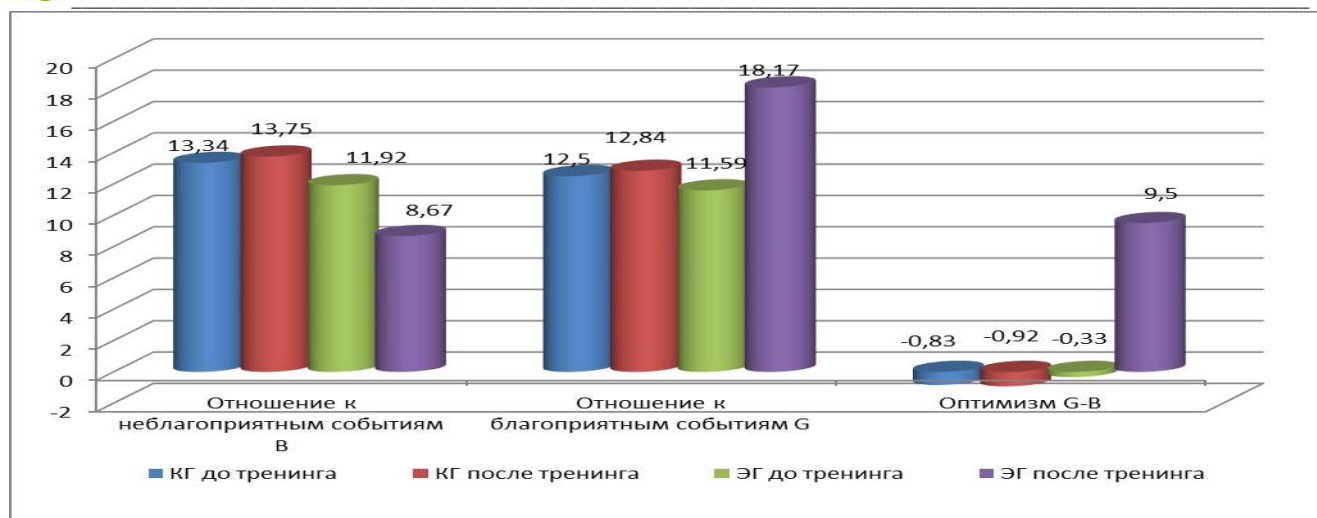
ВЫБОРКА	ЭТАП	PmB	PmG	PvB	PvG	HoB	PsB	PsG	B	G	G-B
РАННЯЯ ЗРЕЛОСТЬ											
ЖЕНЩИНЫ											
ЭГ	до	4,33	1,67	4,67	2,50	9,00	5,33	3,50	14,33	7,67	-6,67
	после	3,33	4,17	2,17	4,67	5,50	4,67	5,00	10,17	13,83	3,67
МУЖЧИНЫ											
ЭГ	до	3,50	3,83	3,00	3,83	6,50	5,17	3,33	11,67	11,00	-0,67
	после	3,00	5,67	1,83	5,83	4,83	3,67	5,67	8,50	17,50	9,00
СРЕДНЯЯ											
ЭГ	до	3,91	2,75	3,84	3,17	7,75	5,25	3,42	13,00	9,34	-3,66
	после	3,17	4,92	2,00	5,25	5,17	4,17	5,34	9,34	15,67	4,84
СРЕДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ											
ЖЕНЩИНЫ											
ЭГ	до	2,17	4,00	2,17	4,33	4,33	6,17	4,83	10,50	13,17	2,67
	после	1,67	6,33	2,00	6,50	3,67	4,50	6,83	8,17	19,67	11,5
МУЖЧИНЫ											
ЭГ	до	2,83	2,83	3,50	3,17	6,33	7,00	4,00	13,33	10,00	-3,33
	после	1,50	4,50	2,00	6,33	3,50	5,67	5,83	9,17	16,67	7,50
СРЕДНЯЯ											
ЭГ	до	2,50	3,42	2,84	3,75	5,33	6,59	4,42	11,92	11,59	-0,33
	после	1,59	5,42	2,00	6,42	3,59	5,09	6,33	8,67	18,17	9,50

Полученные результаты демонстрируют, что в контрольной группе при повторной диагностике на обоих этапах зрелости результаты практически не изменились. В экспериментальной группе, также как и в предыдущей методике, в обеих возрастных категориях после прохождения тренинга результаты диагностики показали увеличение уровня оптимизма по всем шкалам.



Фиг. 2. Результаты диагностики оптимизма испытуемых ранней зрелости до и после тренинга по Тесту на оптимизм Л.М. Рудиной

Можно констатировать, что по Тесту на оптимизм Л.М. Рудиной на этапе ранней зрелости в контрольной группе при повторной диагностике наблюдается некоторое увеличение обоих показателей: Отношения к неблагоприятным событиям (В) на 10% и Отношения к благоприятным событиям (G) на 20%, общий уровень оптимизма (G-B) при этом также увеличился на 10%, что скорее показывает усиление эмоциональных реакций испытуемых, связанных с внешними факторами, но не повышение уровня оптимизма. В экспериментальной группе разница между результатами до и после прохождения тренинга весьма существенна: Отношение к неблагоприятным событиям (В) снизилось на 28% и Отношение к благоприятным событиям (G) увеличилось на 68%, в целом показатель уровня оптимизма (G-B) увеличился на 76%, что показывает очень хороший результат тренингового воздействия на уровень оптимизма испытуемых, входящих в экспериментальную группу.



Фиг. 3. Результаты диагностики оптимизма испытуемых средней зрелости до и после тренинга по Тесту на оптимизм Л.М. Рудиной

Если анализировать ситуацию по результатам диагностики по Тесту на оптимизм Л.М. Рудиной на этапе средней зрелости, видно, что при повторной диагностике в контрольной группе изменений никаких не произошло ни по одному показателю. Что касается экспериментальной группы, здесь наблюдаются сильные изменения: после прохождения тренинга Отношение к неблагоприятным событиям (В) снизилось на 27% и Отношение к благоприятным событиям (G) увеличилось на 57%, в целом показатель уровня оптимизма (G-B) увеличился в десятки раз.

Таблица 4. Распределение испытуемых по уровням оптимизма до и после тренинга по Тесту на оптимизм Л.М. Рудиной

Выборка	Этап	Очень оптим-чны	Умеренно оптим-чны	Средний показатель	Умеренно пессим-чны	Очень пессим-чны
РАННЯЯ ЗРЕЛОСТЬ						
Женщины						
КГ	до	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (16,67%)	5 (83,33%)
	после	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (16,67%)	5 (83,33%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	5 (83,33%)
	после	2 (33,33%)	0 (0,00%)	1 (16,67%)	1 (16,67%)	2 (33,33%)
Мужчины						
КГ	до	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (16,67%)	2 (33,33%)	3 (50,00%)
	после	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (33,33%)	4 (66,67%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (16,67%)	3 (50,00%)	2 (33,33%)
	после	4 (66,67%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)



Общий результат						
КГ	до	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (8,33%)	3 (25,00%)	8 (66,67%)
	после	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (25,00%)	9 (75,00%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	1 (8,33%)	1 (8,33%)	3 (25,00%)	7 (58,33%)
	после	6 (50,00%)	2 (16,67%)	1 (8,33%)	1 (8,33%)	2 (16,67%)
СРЕДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ						
Женщины						
КГ	до	1 (16,67%)	0 (0,00%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)	3 (50,00%)
	после	1 (16,67%)	0 (0,00%)	2 (33,33%)	1 (16,67%)	2 (33,33%)
ЭГ	до	2 (33,33%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	1 (16,67%)	2 (33,33%)
	после	4 (66,67%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Мужчины						
КГ	до	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (16,67%)	5 (83,33%)
	после	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (16,67%)	1 (16,67%)	4 (66,67%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (16,67%)	1 (16,67%)	4 (66,67%)
	после	2 (33,33%)	1 (16,67%)	3 (50,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Общий результат						
КГ	до	1 (8,33%)	0 (0,00%)	2 (16,67%)	1 (8,33%)	8 (66,67%)
	после	1 (8,33%)	0 (0,00%)	3 (25,00%)	2 (16,67%)	6 (50,00%)
ЭГ	до	2 (16,67%)	1 (8,33%)	1 (8,33%)	2 (16,67%)	6 (50,00%)
	после	6 (50,00%)	3 (25,00%)	3 (25,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)

При оценке распределения результатов диагностики экспериментальной группы до и после тренингового воздействия, можно заключить, что, в отличие от результатов констатирующего эксперимента, которые распределились на этапе ранней зрелости в основном на «умеренно пессимистичны» – 25% (3 человека) и «очень пессимистичны» – 58% испытуемых (7 человек), после проведения тренинга показатели перераспределились на более высокие уровни: «очень оптимистичны» показали 50% испытуемых (6 человек), «умеренно оптимистичны» – 17% испытуемых и 17% показали очень пессимистичный уровень (по 2 человека соответственно). На этапе средней зрелости с «умеренно пессимистичны» и «очень оптимистичны» – по 17% (по 2 человека) и «очень пессимистичны» – 50% (6 человек), результаты перераспределились также в сторону увеличения: «очень оптимистичны» показали 50% испытуемых (6 человек) и по 25% испытуемых (по 3 человека) показали «умеренно оптимистичны» и средний уровень оптимизма.

Из этого логически вытекает вывод, что результаты диагностики по всем выборкам экспериментальной группы после проведения тренингового воздействия значительно



увеличились, из чего следует, что, согласно диагностике по Тесту на оптимизм Л.М. Рудиной, прохождение экспериментальной группой тренинга привело к требуемым результатам, т.е. к увеличению уровня оптимизма на обоих этапах зрелости.

Таблица 5. Результаты диагностики оптимизма испытуемых экспериментальной группы до и после тренинга по шкалам опросника ШОСТО

ВЫБОРКА	ЭТАП	РАННЯЯ ЗРЕЛОСТЬ	СРЕДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ
ЖЕНЩИНЫ			
ЭГ	до	15,67	20,33
	после	21,67	24,83
МУЖЧИНЫ			
ЭГ	до	18,83	18,17
	после	22,33	26,00
СРЕДНЯЯ			
ЭГ	до	17,25	19,25
	после	22,00	25,42

Согласно результатам диагностики уровня развития оптимизма по Опроснику ШОСТО, в контрольной группе ни для одной выборки на этапах ранней и средней зрелости при повторной диагностике различий в результатах диагностики не наблюдается. В экспериментальной группе различия присутствуют и значительные, мы их рассмотрим более детально.



Фиг. 4. Результаты диагностики оптимизма испытуемых ранней зрелости до и после тренинга по Опроснику ШОСТО

При оценке изменений после прохождения тренинга по опроснику ШОСТО видно, что на этапе ранней зрелости уровень оптимизма увеличился на 27%, для средней зрелости он вырос на 32%.



Можно констатировать аналогичные предыдущим методикам закономерности распределения результатов диагностики уровня оптимизма согласно Опроснику ШОСТО.

Таблица 6. Распределение испытуемых по уровням оптимизма до и после тренинга по Опроснику ШОСТО

Выборка	Этап	Очень оптимистичны	Умеренно оптимистичны	Умеренно пессимистичны	Очень пессимистичны
РАННЯЯ ЗРЕЛОСТЬ					
Женщины					
КГ	до	0 (0,00%)	4 (66,67%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)
	после	0 (0,00%)	4 (66,67%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	3 (50,00%)	3 (50,00%)	0 (0,00%)
	после	1 (16,67%)	5 (83,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Мужчины					
КГ	до	0 (0,00%)	5 (83,33%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)
	после	0 (0,00%)	4 (66,67%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	6 (100,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
	после	2 (33,33%)	4 (66,67%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Общий результат					
КГ	до	0 (0,00%)	9 (75,00%)	3 (25,00%)	0 (0,00%)
	после	0 (0,00%)	8 (66,67%)	4 (33,33%)	0 (0,00%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	9 (75,00%)	3 (25,00%)	0 (0,00%)
	после	3 (25,00%)	9 (75,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
СРЕДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ					
Женщины					
КГ	до	2 (33,33%)	4 (66,67%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
	после	2 (33,33%)	3 (50,00%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)
ЭГ	до	1 (16,67%)	5 (83,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
	после	4 (66,67%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Мужчины					
КГ	до	0 (0,00%)	6 (100,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
	после	0 (0,00%)	6 (100,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
ЭГ	до	0 (0,00%)	4 (66,67%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)
	после	5 (83,33%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Общий результат					
КГ	до	2 (16,67%)	10 (83,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
	после	2 (16,67%)	9 (75,00%)	1 (8,33%)	0 (0,00%)
ЭГ	до	1 (8,33%)	9 (75,00%)	2 (16,67%)	0 (0,00%)



	после	9 (75,00%)	3 (25,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
--	--------------	------------	------------	-----------	-----------

При оценке распределения результатов диагностики экспериментальной группы в процессе формирующего эксперимента, заметно, что, в отличие от результатов констатирующего эксперимента, которые распределились на этапе ранней зрелости в основном на «умеренно оптимистичны» – 75% испытуемых (9 человек) и «умеренно пессимистичны» – 25% испытуемых (3 человека), после проведения тренинга показатели перераспределились на более высокие уровни: «очень оптимистичны» показали 25% (3 человека), «умеренно оптимистичны» – 75% испытуемых (9 человек).

На этапе средней зрелости с показателями «умеренно оптимистичны» – 75% (9 человек), «умеренно пессимистичны» – 17% (2 человека) и «очень оптимистичны» – 9% испытуемых (1 человек), результаты перераспределились также в сторону увеличения: «очень оптимистичны» показали 75% испытуемых (9 человек) и 25% испытуемых (3 человека) показали результат «умеренно оптимистичны».

Таким образом, на основании осуществленного анализа показателей уровня оптимизма в процессе формирующего эксперимента, мы можем констатировать, что в результате прохождения тренинга уровень оптимизма и его составляющих в экспериментальной группе резко возрос. Особенно сильно этот рост проявился для представителей средней зрелости. Можно предположить, что данный эффект связан с изначальной способностью представителей средней зрелости принимать ответственность на себя за происходящие события и в большем включении у них когнитивного компонента, тогда как в ранней зрелости больше проявлена эмоциональная составляющая. Результаты оценки переместились с «низкого» и «среднего» уровня на «средний» и «высокий» уровень оптимизма в обеих возрастных категориях. Наиболее высокие результаты наблюдались для показателей, характеризующих убежденность испытуемых в постоянном характере происходящих благоприятных событий и оценку благоприятных событий, как общую для всех сфер его жизни. Наиболее слабые результаты наблюдались для показателей, показывающих склонность испытуемых считать причины происходящих событий зависящими от них самих и убежденность в постоянном характере происходящих неблагоприятных событий. На основании результатов проведенной повторной диагностики контрольной группы, которое не выявило каких-либо значимых изменений в уровне оптимизма, можно заключить, что на ход проведения формирующего эксперимента не оказывали влияния внешние факторы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что высокие результаты и изменения, полученные в ходе



формирующего эксперимента, непосредственно связаны с проведением тренинга, направленного на увеличение уровня оптимизма у экспериментальной группы, и являются прямым следствием его воздействия на испытуемых. В целом, можно заключить, что тренинговое воздействие прошло успешно и привело к ожидаемому достаточно высокому повышению уровня оптимизма на этапах ранней и средней зрелости.

Для коррекции и профилактики состояния беспомощности, целесообразно развивать такие базовые способности, как навыки решения социальных проблем и эвристического типа реагирования в условиях негативных ситуаций, осознанного контроля над происходящими событиями, развитие мотивации для достижения результатов, высокой самооценки, самостоятельности.

При проведении нашего исследования мы изучили возможности и особенности процесса развития и увеличения уровня оптимизма личности в зрелом возрасте в условиях тренингового воздействия.

Литература

1. БЕК, А. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2003. 304 с.
2. ГРИГОРЬЕВА, М.В. Психология труда: конспект лекций. М.: Высшее образование, 2006. 192 с.
3. ИВАННИКОВ, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
4. ХЕКХАУЗЕН, Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер Смысл, 2003. 860 с.
5. BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997, pp. 191-215.
6. SELIGMAN, M. Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*. 1979. Vol. 88, pp. 242-247.



ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С РЕБЁНКОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

FORMS OF INTERACTION OF PARENTS WITH A CHILD OF EARLY AGE WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS

FORME DE INTERACȚIUNE A PĂRINȚILOR CU COPII DE VÂRSTĂ FRAGEDĂ CU TULBURĂRI DE DEZVOLTARE

Ковылина В.Г., канд. пед. наук, доцент, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

CZU 37.018.1:364.27-053.3(477)

Резюме

Показана роль воспитания в семье. Предложены формы взаимодействия родителей с ребёнком раннего возраста с нарушениями в психофизическом развитии, позволяющие предупредить вторичные отклонения в его развитии.

Ключевые слова: ранний возраст, семейное воспитание, ребёнок с отклонениями в развитии.

Abstract

The role of education in the family is shown. The forms of interaction of parents with a young child with impaired psychophysical development are suggested, which allow preventing secondary deviations in its development.

Keywords: early age, family education, a child with developmental disabilities.

Rezumat

Este prezentat rolul educației în familie. Sunt sugerate formele de interacțiune a părinților cu copiii de vârstă fragedă cu dizabilități de dezvoltare, care permit prevenirea abaterilor secundare în dezvoltarea lor.

Cuvinte-cheie: vârstă fragedă, educația în familie, copil cu dizabilități de dezvoltare.

Демографическая ситуация в Украине в настоящее время оценивается как кризисная. За последние 10 лет население уменьшилось в нашей стране на 4,3 млн. человек. Темпы сокращения населения самые высокие в Европе и составляют 0,9 – 1,1% в год; естественный прирост населения наименьший – 1,2 на одну женщину, а для простого воспроизведения должен быть не менее 2,2. Значительная часть негативных факторов, вносящих существенный вклад в депопуляционные процессы, обусловлены падением рождаемости, ухудшением репродуктивного здоровья женщины и высокими показателями репродуктивных потерь. Ранняя детская смертность и инвалидность детей в Украине превышают соответствующие показатели в развитых странах мира, что выдвигает проблемы семейного воспитания и ранней реабилитации детей с отклонениями в психофизическом развитии на первый план как наиболее важные и значимые для сохранения здоровья нации [1, с.5].



В работах таких авторов как А. Венгер, Г. Выгодская, Э. Леонгард, Н. Малофеев, О. Никольская, Е. Стребелева показана высокая роль семьи в коррекционно-педагогической работе детей раннего возраста с отклонениями в развитии. Также очевидным является необходимость включения родителей в коррекционно-воспитательный процесс с первых дней жизни ребёнка и профессиональная поддержка специалистов таким семьям [4, с.12].

Компетентность родителей в общении со своим проблемным ребёнком имеет ряд особенностей в сравнении с семьями, которые воспитывают здоровых детей. Дефицит общения и неадекватные формы сотрудничества родителей с детьми, имеющими психофизические нарушения могут стать причиной возникновения дополнительных вторичных нарушений в развитии [2, с. 34].

Цель нашего исследования – предложить формы взаимодействия родителей с ребёнком раннего возраста с отклонениями в развитии, которые позволят предупредить вторичные отклонения в его развитии.

Начиная работать с семьёй, коррекционный педагог ведёт родителей от растерянности, тревожности, тоски, разочарования к планированию дальнейшей жизни и собственным действиям в поиске способов решения возникающих проблем воспитания и развития малыша. Когда мама наблюдает за успехами ребенка, беседует на индивидуальных занятиях со специалистом, слушает лекции и обсуждает возникающие проблемы воспитания с другими семьями, имеющими схожие проблемы.

Специальный педагог объясняет роль нормальных семейных отношений в развитии и воспитании ребенка с нарушениями в развитии, рассказывает о том, как много зависит в состоянии ребенка от атмосферы окружающей его семейной среды. В первые годы жизни ребёнок особенно чувствителен к настроению, эмоциональному состоянию матери и очень быстро реагирует на изменения её настроения. Основная задача воспитания любого ребёнка – это социализация, а его и семья — это часть общества, где этот процесс происходит. Семейные отношения, основанные на поддержке, помощи друг другу, играют большую роль в благоприятной адаптации детей с психофизическими нарушениями и способствуют преодолению вторичных отклонений в их развитии.

Также специалист проводит беседы и с другими членами семьи, приглашает на занятия вместо мамы или вместе с мамой, вовлекает в совместные занятия и меняет отношение взрослых к ребенку и особенностям его развития. Близкие ребёнка начинают видеть перспективы развития своего малыша, меняется их позиция по вопросам воспитания,



формируется их потребность в общении с ребёнком, мама начинает доверять педагогу, появляется расположение и уверенность в его профессионализме и помощи.

Важным направлением работы специального педагога является формирование уверенного и спокойного стиля воспитания, за счёт повышения уровня родительской компетентности в вопросах воспитания детей. Эта работа включает в себя следующие направления:

1. Проведение лекций и бесед с родителями об этапах и закономерностях нормального психофизического развития ребёнка. Объяснение роли и значения общения с ребёнком на разных возрастных этапах, которое способствует формированию ведущих видов деятельности (действиям с предметами, процессуальная игра), становлению и развитию речи. Родителям показывают значение соблюдения режима и правильных условий жизни ребёнка. В режиме дня определяют время для занятий, игр, приёму пищи, пребыванию на свежем воздухе, сну и эти требования должны быть едиными.

2. Объяснение важности и обучение родителей приемам формирования навыков самообслуживания и опрятности в определенные сензитивные периоды развития ребёнка.

3. Родителям даётся информация о различных видах игрушек и игр (дидактические, народные, музыкальные, механические, и др.), их назначении, роли в жизни ребенка, какие игры и игрушки можно сделать самостоятельно, как использовать одну и ту же игрушку в разных целях, например: коробочка используется при работе над формированием представления о величине ("Дай самую большую, самую маленькую"), восприятием цвета ("Где такая же?"), количества ("Положи в коробку много шариков или один"), при обучении действиям по подражанию, образцу ("сделай такую же пирамидку"), пространственной ориентировки ("Посади зайчика в коробку, рядом с коробкой"), и т.д.

4. Показывают роль игры в развитии ребенка, виды игры: дидактические, сюжетные, подвижные, настольные и т.д., этапы формирования игровой деятельности: отдельные игровые действия, цепочка игровых действий, сюжетная и сюжетно-ролевая игра.

5. Развивают умение создавать ситуацию совместной деятельности с ребенком, когда малыш перенимает опыт, накопленный предыдущими поколениями, овладевает различными способами действия с предметами. А это, в свою очередь, развивает у ребенка познавательный интерес, эмоциональное отношение к людям и предметам; к инициативе в поведении, на стремлении получить оценку от окружающих его людей, формирует основные предпосылки игры.



Первоначально в совместной деятельности взрослый организует действия ребенка, а затем контролирует и оценивает формирование этих действий, стимулирует развитие речи ребёнка.

Работая с семьёй малыша, специалист обучает родителей способам передачи общественного опыта, которые адекватны его актуальному уровню развития (совместные действия, по подражанию, по жестовой инструкции, по образцу или речевой инструкции). Дефектолог вначале показывает, а затем родители и ребёнок обыгрывают рисунки, поделки, постройки и т.д., мама участвует в качестве партнера в подвижных играх, сопровождая их речью.

Родителей обучают приемам, которые формируют у ребёнка потребность в оценке его действий близким взрослым. За любое выполненное задание, на начальном этапе, взрослый хвалит малыша, улыбается, смотрит в глаза, гладит его по голове. Затем постепенно ребёнка начинают хвалить только за правильно выполненное задание, при невыполненном задании предлагают немного помочь, а затем выражают уверенность в том, что у ребёнка всё получится. Позднее свою оценку следует задержать на 10-15 секунд, побуждая ребенка поднять глаза на взрослого и ждать его оценку. После этого специалист, а затем и мать, могут давать как положительную, так и отрицательную оценку детскому действию (вначале при неправильном выполнении взрослый лишь молча качает головой, предлагая помощь, а далее и словесно оценивает отрицательный результат). После исправления, обязательно должна быть положительная эмоциональная оценка.

Кроме того, проводимая специалистом работа по изменению отношения к ребенку и его особенностям, по развитию умения мамы понимать ребенка, прислушиваться к нему, также способствует формированию умения создавать ситуацию совместной деятельности.

Благодаря данной работе родители овладевают необходимыми педагогическими знаниями, через интерес ребенка и совместную с ним предметно-игровую деятельность, решают познавательные задачи.

Обучение родителей педагогическим технологиям организации предметно-игровой деятельности с ребенком раннего возраста с нарушениями психофизического развития является одним из наиболее важных направлений в работе.

После проведения первичного психолого-педагогического обследования ребенка специалист составляет его индивидуальную программу обучения. Е. Стребелевой были предложены следующие направления:



- формирование интереса к взрослому;
- социальное развитие (формирование потребности в общении со взрослым);
- формирование способов усвоения общественного опыта (совместные действия, по жестовой инструкции, по подражанию, по образцу, по речевой инструкции);
- формирование соотносящих и орудийных действий;
- формирование ориентировки на форму, величину, цвет;
- формирование предпосылок к игровой и продуктивным видам деятельности;
- развитие и совершенствование общей и мелкой моторики;
- развитие понимания речи, формирование предпосылок к овладению активной речью [3, с. 68].

Специалист рассказывает матери на первых занятиях, чему ребенок научится в ходе занятий, знакомит с программой развития малыша.

Учитывая различные модели поведения родителей, дифференцированный подход реализуется следующим образом. Родителям, у которых отмечается предполагаемая и речевая взаимосвязанность, следует говорить о ближайших задачах в работе с ребенком, не раскрывая всю последовательную цепочку формирования того или иного навыка и умения. Например, в работе по формированию игровой деятельности специалист ставит лишь ближайшую задачу - обучить выполнению отдельных игровых действий (укладывать спать, кормить, катать и т.д.), при работе над формированием ориентировки на восприятие цвета - учить сличать при выборе из двух цветов по принципу "такой - не такой" и т.д.

Если родители лишь молчаливо присутствуют на занятиях, педагог показывает перспективные, более удалённые задачи. Предлагает научить ребенка сличать предметы по цвету при выборе из двух, затем из трех и т.д. Затем учат выделять по слову нужный цвет. Выполняют совместные действия - руками ребенка, а потом через частично-совместные - взрослый начинает, а ребенок продолжает. Далее, поэтапно родителям раскрывают все задачи по данному направлению и конечную цель, например, работая над формированием игровой деятельности, специалист рассказывает обо всех её этапах: отдельных игровых действиях, осуществлении их последовательной цепочки, о сюжетной игре, о сюжетно-ролевой игре.

Когда родители познакомятся с индивидуальной программой обучения ребёнка и начнут в ней ориентироваться, им предлагается определить, над чем они вместе работают в



данный момент, что позволит сформировать первоначальные навыки оценки уровня детского развития.

В опросных листах с направлениями индивидуальной программы развития, где уже указаны освоенные, формируемые и предполагаемые умения, родителям необходимо отметить, над чем, по их мнению, ведется работа на данном этапе. Предлагать данное задание следует неоднократно.

Если задания выполняются правильно, матери рекомендуется самостоятельно составить (по предполагаемым умениям, указанным в опросных листах) ближайшую программу развития ребенка. Этот вид заданий осуществляется до тех пор, пока мама не начинает сама интересоваться, над чем предстоит работать в дальнейшем, когда будут сформированы те или иные умения в данном направлении.

Основным итогом всей коррекционно-педагогической работы специалиста с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями психофизического развития, является умение распознавать и учитывать индивидуальные особенности малыша его матерью.

Таким образом, основными условиями формирования взаимодействия родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии являются адекватная позиция родителей по отношению к малышу, формирование привязанности ребёнка к взрослому, спокойный и уверенный стиль воспитания, создание ситуации совместной деятельности, а также умение работать по индивидуальной программе развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Десяренко Т. В. Психологія раннього онтогенезу: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: УАІД «Рада», 2011. - 328 с.
2. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. Москва: Просвещение, 1992. – 95 с.
3. Стребелева Е.А. и др. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания. Москва: ИНФРА - М, 2019 – 128 с.
4. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. – 477 с.



КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

STUDYING THE NATIVE REGION IN FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE ACTIVITY: COMPETENCY BASED APPROACH

STUDIAREA ȚINUTULUI NATAL ÎN ACTIVITATEA VIITORILOR PROFESORI DE CULTURĂ FIZICĂ: ABORDARE BAZATĂ PE COMPETENȚE

Кравец М. В., аспирант, Переяслав-Хмельницкий ГПУ имени Григория Сковороды,
Украина

CZU 378:37.01:796/799(477)

Резюме

В статье проанализированы различные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, раскрыто сущностное содержание понятия «компетентностный подход». Отмечено, что основным направлениям реализации компетентностного подхода в подготовке будущих учителей физической культуры к краеведческой деятельности относятся: дидактический, профессиональный, креативный, рефлексивный. Определено, что краеведческая деятельность будущих учителей физической культуры на основе компетентностного подхода - целенаправленная поисково-исследовательская деятельность, цель которой - расширить и углубить краеведческие знания, умения и навыки, развить самодеятельность и творческие способности, удовлетворить интерес к предмету и обеспечить развитие физического и психического здоровья.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры, компетентностный подход, краеведческая деятельность, творческие способности, образовательный процесс, современные педагогические технологии.

Abstract

The article analyzes various aspects of vocational training of future teachers of physical education, reveals the essential content of the concept of "competence approach". It is noted that the main directions of the implementation of the competence approach in the preparation of future teachers of physical culture for local history activities include: didactic, professional, creative, reflexive. It was determined that the local activities of future teachers of physical education based on the competence approach are targeted search and research activities, the purpose of which is to expand and deepen knowledge, skills and abilities, to develop amateur and creative abilities, to satisfy interest in the subject and to ensure the development of physical and mental health.

Keywords: professional training of future teachers of physical education, competence-based approach, organization of local history activities, creative abilities, educational process, modern educational technologies.

Rezumat

Articolul analizează diferite aspecte ale formării profesionale a viitorilor profesori de educație fizică, relevă conținutul esențial al conceptului de "abordare bazată pe competențe". Se evidențiază faptul că principalele direcții de implementare a abordării bazate pe competențe în pregătirea viitorilor profesori de cultură fizică pentru activitățile de studiere a ținutului natal includ: didactică, profesională, creativă, reflexivă. S-a stabilit că activitățile de studiere a ținutului natal ale viitorilor profesori de educație fizică, bazate pe abordarea competenței, sunt activități de cunoaștere și cercetare orientate spre scopuri care vizează extinderea



și aprofundarea cunoștințelor, abilităților și aptitudinilor, dezvoltarea abilităților pentru activități artistice și creative, satisfacerea interesului privind acest subiect și dezvoltarea sănătății fizice și mentale.

Cuvinte cheie: formarea profesională a viitorilor profesori de educație fizică, abordarea bazată pe competențe, organizarea activităților de istorie locală, abilități creative, procesul educațional, tehnologii educaționale moderne.

В современных условиях актуализировалась потребность в новых концептуальных подходах к подготовке специалистов и будущих учителей физической культуры в частности. Актуальным на сегодняшний день стоит вопрос о предоставлении будущим учителям физической культуры соответствующего профессионального образования к краеведческой деятельности на основе компетентностного подхода.

Согласно Национальной стратегии развития образования Украины на 2012-2021 годы, Закона Украины «Об образовании» (2017), Закона Украины «О высшем образовании» (2014) и другим нормативным документам профессиональное педагогическое образование ориентируется на использование компетентностного подхода, удостоверяющего необходимость создания условий для эффективной подготовки будущих учителей физической культуры.

В структуре личности, отмечает В. Кремень, важное место отводится именно краеведческой деятельности личности, сущность которой составляет любовь к родному краю, патриотизм, интерес и творческое отношение к краеведческой работе, потребность в получении краеведческих знаний благодаря изучению исторического прошлого и уважительного отношения к наследию, народных традиций и обычаев, обеспечивает компетентностный подход в обучении [9].

Различным аспектам профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры посвятили свои работы многие ученые. Так, Л. Сущенко, С. Филь, Б. Шиян исследовали теоретико-методологические аспекты подготовки, применение информационных технологий изучала Г. Генсерук, межпредметные связи - Л. Деминская, роль научно-исследовательской работы - Л. Завацкий, подготовку к реализации межпредметных связей в процессе физического воспитания - А. Кругляк, педагогические условия обеспечения разноуровневой профессиональной подготовки - П. Ефименко, формирование готовности к профессиональной деятельности - М. Данилко и педагогической направленности учителя физической культуры - А. Емец, педагогическое мастерство учителя физической культуры исследовали М. Кричфалуший, А. Петунин.



Вопрос компетентностного подхода раскрыто в трудах Б. Ананьева [1], И. Зимней [5], А. Леонтьева [11], А. Пометун [13], С. Рубинштейна [16], А. Хуторского [20]; В. Самойленко, А. Топузов, Л. Вишнигиной, И. Дубровы [17]. Главная идея компетентностного подхода заключается в том, что результатом образования являются не отдельные знания, умения и навыки, а компетентности, благодаря которым будущие специалисты отвечают современным запросам рынка труда, успешно выполняют сложные задачи, реализуют собственный профессиональный потенциал.

Поэтому, учитывая основные аспекты проанализированных наработок, возникла необходимость исследования и систематизации накопленного научно-методического опыта подготовки будущих учителей физической культуры к краеведческой деятельности на основе компетентностного подхода.

Цель статьи заключается в определении особенностей краеведческой деятельности будущих учителей физической культуры на основе компетентностного подхода.

Ученые в определении понятия «компетентностный подход» выделяют определенные различия. Понятие «компетентностный подход» определяют: как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (А. Лебедев), как «направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетенций личности» (В. Химинец) [10].

Сущностное содержание понятия «компетентностный подход» А. Пометун понимает как направленность образовательного процесса на формирование ключевых (базовых, основных) и предметных компетенций личности [14].

Л. Елагина утверждает, что в реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании выступает формирование компетентного специалиста, обладающего культурой профессиональной деятельности. Л. Елагина отмечает, что компетентный подход позволяет осуществить отбор содержания профессионального образования в соответствии с потребностями развивающейся и одновременно ориентирует его на инновационный опыт успешной профессиональной деятельности в конкретной отрасли. Автор утверждает, что методологическим основанием реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании выступают принципы: вариативности образования; централизации образования на развитие и саморазвития личности; сочетание автономности с коллективными и групповыми формами образования;



неустойчивого динамического равновесия образовательного процесса как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии [3].

По мнению А. Дубасенюк, А. Вознюк компетентностный подход, отражает интегральное проявление профессионализма, в котором сочетаются элементы профессиональной и общей культуры, опыта педагогической деятельности и педагогического творчества, конкретизируется в определенной системе знаний, умений, готовности к профессиональному решению педагогических задач и проблем [2].

А. Сембрат указывает, что компетентностный подход – это образование для жизни, успешной социализации в обществе и личностного развития на основе усвоения студентами социально значимых умений (компетенций) оценивания для предоставления возможности студенту самому планировать свои образовательные результаты и совершенствовать их в процессе постоянной самооценки; различные формы организации самостоятельной, осмысленной деятельности студентов на основе собственной мотивации и ответственности за результат; матричная система управления, делегирование полномочий, привлечение людей из внешнего окружения к управлению образованием и оценки деятельности, свобода преподавателя в выборе средств привития студентам социальных приоритетов (компетенций) [18].

Л. Елагина отмечает, что компетентностный подход предполагает приоритетную ориентацию на цели - векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминации), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [3].

Несмотря на то, что компетентностный подход предполагает формирование у студента не только знаний, умений и навыков, но и приобретения опыта профессиональной деятельности, считаем его одним из ведущих методологических подходов подготовки будущих учителей физической культуры к организации краеведческой деятельности учащихся.

Как указывает Л. Иванова, «компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом успешности в личной и профессиональной деятельности» [7, с. 13]. Автор считает, что «компетентностный подход требует применения активных форм обучения, использование современных технологий, поэтому знание невозможно дать на десять лет вперед, надо учить учиться и переучиваться и главным критерием обученности считать готовность к самостоятельной деятельности на следующем этапе (или в учебе, или в жизни)» [7, с. 15].



Применение компетентностного подхода к профессиональной подготовке выпускников ЗВО предполагает достижение интегрированного конечного результата образования, который может рассматриваться как сформированность у выпускника ключевых [20] и профессиональных компетенций [4; 8] как единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач - от личных до социальных, профессиональных и специальных профессиональных компетенций, определяющих владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, готовность к инновациям в профессиональной области. Это требует разработки качественно новой методической системы, которая бы учитывала взаимное влияние внутренних и внешних факторов на ее развитие и направленности на приобретение будущим учителем физической культуры необходимых компетенций и дальнейшее саморазвитие в профессиональной деятельности.

Эффективность процесса подготовки будущих учителей физической культуры в существенной степени зависит от правильно отобранных технологий проведения краеведческой деятельности, способствующих росту познавательной мотивации, интереса и активности студентов, и как следствие - формирование индивидуального познавательного опыта.

Мысли по внедрению компетентностного подхода в сферу высшего образования в зарубежных государствах определяют пути его утверждения в образовательном процессе Украины. Этот подход к подготовке будущего учителя служит методологической программой, ориентированной на прогнозируемое достижения качественного результата образования, генерирование перспективных идей и факторов, под воздействием которых он состоит; на изучение краеведческих аспектов педагогической деятельности, реализацию креативных идей и педагогических технологий. К основным направлениям его использования в подготовке будущих учителей физической культуры к краеведческой дильности относятся: дидактический - направлен на формирование знаний и умений по краеведению; профессиональный - определение способности к деятельности через выяснение уровня мотивации и готовности к этому виду работы в нестандартных условиях краеведческой деятельности; креативный - исследование уровня профессионализма, инновационного потенциала; рефлексивный - изучение сферы самосознания студента-физкультурника и его самостоятельности в краеведческой деятельности [15].



Нам импонирует авторская концепция А. Тимець, согласно которой профессиональная компетентность будущего учителя - интегральная характеристика личностного становления (наличие мотивации учения и ценностных ориентаций) и профессиональной деятельности, связанной со способностью использовать комплекс профессиональных знаний, умений и навыков и владения общими умственными действиями (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.) и их спецификации на материале фундаментальных и специальных дисциплин; умение вести исследовательскую деятельность по избранному кругу вопросов [19].

Понятие «компетентность» не является суммой знаний, умений и навыков, так как охватывает познавательный, операционно-технологический, ценностно-мотивационный аспекты, характерные для деятельности [12].

В процессе подготовки будущих учителей компетентностный подход заключается в развитии умения оперировать информацией, проектировать свою деятельность, творчески применять полученные знания и опыт в различных педагогических ситуациях.

Итак, чтобы компетентно-ориентированная методическая система профессиональной подготовки учителя физической культуры была функциональной, она должна учитывать характер социального заказа на подготовку высококвалифицированных компетентных учителей физической культуры, цели, принципы и содержание профессиональной подготовки студентов, а также обязательно содержать элементы планирования, контроля, анализа и корректировки педагогического процесса (обратные связи). Если говорить о профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры, то за компетентностного подхода связь компонентов методической системы отличается от простого иерархического подчинения сверху вниз. Схема сложная, открытая, динамичная, по результатам промежуточного контроля может быть дополнена новыми компонентами.

Компетентностный подход в деятельности будущих учителей физической культуры, которые занимаются краеведческой деятельностью, реализуется через профессионально направленную учебно-познавательную деятельность, охватывающая привлечение студентов к самостоятельному поиску новых знаний, освоение новых способов деятельности, использование различных форм исследовательской работы.

Считаем, что важными профессиональными компетенциями будущих учителей физической культуры для осуществления краеведческой деятельности являются: формирование знаний и умений, обеспечение организационной деятельности, учет биологических ритмов и возрастных особенностей учащихся, управление коллективом,



осуществление материально-технического обеспечения, соблюдения правил техники безопасности, сохранения и укрепление здоровья учащихся, планирование работы, исследовательская деятельность.

Прогностические тенденции дальнейшего развития и совершенствования краеведческой деятельности определяются многоаспектно [9]. В частности, интеграционные, которые заключаются в обогащении связей краеведения с другими науками, особенно с географией, историей, экономикой, культурологией, социологией. Развитие краеведения связан с разработкой ведущих категорий выявлением правил; выдвижением гипотез, идей; установлением научных фактов; изучением и осмыслением форм и методов краеведческой работы; определением законов географической науки как базиса краеведения; расширением ее предмета.

Теоретические тенденции предусматривают усовершенствование научного аппарата краеведения. Дальнейшего совершенствования и обоснование методологических основ краеведения, в частности, обогащения ведущих методологических подходов (антропологического, аксиологического, системного, деятельностно-личностного, культурологического, этнопедагогического, исторического и других); совершенствование структуры краеведческих знаний, составляет базис теоретической подготовки: 1) эмпирических знаний (понятия и термины - природные компоненты, физико-географические, социально-экономические, социокультурные явления; факты окружающей действительности) 2) теоретических знаний (законы, теории, гипотезы - взаимосвязь природных объектов, процессов, явлений, их структурная характеристика, особенности и закономерности развития).

Заметим, что создание координационной системы подготовки будущих учителей-предметников с целью обеспечения их профессиональной компетентности, активизирует внедрение компетентного подхода в краеведческое образование.

Заключение. Краеведческую деятельность будущих учителей физической культуры на основе компетентного подхода определяем как целенаправленную поисково-исследовательскую деятельность, цель которой - расширить и углубить знания, умения и навыки, развить самодеятельность и творческие способности, удовлетворить интерес к предмету и обеспечить развитие физического и психического здоровья. Следовательно, организация краеведческой деятельности будущих учителей физической культуры на основе компетентного подхода должна определяться совокупностью общих принципов,



формулировкой целей такого вида деятельности, организацией образовательного процесса по современным педагогическим технологиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. – 272 с.
2. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.
3. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика). Автореф. дис. докт. пед. наук. Челябинск, – 2008. – 55 с.
4. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та ін. Київ: Богдана, 2003. – 520 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: Авторская версия. Москва: Исслед. центр проблем кач-ва подгот. спец., 2004. – 110 с.
6. Іваній І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя фізичної культури. В: Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць, № 1 (21), 2013. С. 43-47
7. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2006. – 24 с.
8. Комплекс нормативних документів для розроблення складових систем галузевих стандартів вищої освіти / за заг. ред. В. Д. Шинкарука. Київ: МОН України, ПТіЗО, 2008. – 24 с.
9. Кремень В. Вітчизняне краєзнавство: стратегічні орієнтири сучасної освітньої парадигми. В: Краєзнавство, 2011, № 3. – С. 10-15
10. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. В: Школьные технологи, 2004, № 5. – С.3-11
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. – 302 с.



12. Міхеєнко О. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій. Автореф. дис. докт. пед. наук. Тернопіль, 2016. – 40 с.
13. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: АПН, 2002. – 136 с.
14. Пометун О. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. В: Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (під заг. ред. О. В. Овчарук). Київ: К.І.С., 2004. – С. 16-25.
15. Рожі І. Г. Підготовка майбутніх учителів географії до краєзнавчо-туристської роботи на засадах компетентнісного підходу. Дисертація на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. Умань : Уманський ДПУ імені Павла Тичини, 2018. 357 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [в 2-х т.]. Москва: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
17. Самойленко В. М., Топузов О. М., Вішнікіна Л. П., Діброва І. О. Дидактика географії. Київ: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.
18. Сембрат А. Л. Теоретичний аналіз компетентнісного підходу в сучасному освітньому середовищі. В: Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. Серія «Педагогіка». Переяслав-Хмельницький: «ФОП Домбровська Я.М.», 2017. Випуск 24. С. 175–183
19. Тімець О. В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки. Дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук. Черкаси, 2011. – 487 с.
20. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002, Центр «Эйдос». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www/eidos.ru/news/compet.



AUTORII NOȘTRI:

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

ЛИСТОПАД А. А., доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики, Южноукраинский Национальный Педагогический Университета им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

МАРДАРОВА И.К., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Госучреждения «Южноукраинский национальный педуниверситет им. К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

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

LECA SERGIU, master în psihologie, Director Centrul Comunitar Multifuncțional „Universul”, s. Piatra, r. Orhei

ТОЛМАЧ ИРИНА, докторант Молд. ГУ

РАКУ ЖАННА, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ

БИГУН АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ, соискатель кафедры педагогики ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий ГПУ имени Григория Сковороды»

RACU IGOR, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”

HORGA EMILIA CARMEN, licențiat în psihopedagogie, România

БЕРЕЖНЫЙ ЮРИЙ НИКОЛАЕВИЧ, аспирант кафедры педагогики ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий ГПУ имени Григория Сковороды»

РОГАЧКО-ОСТРОВСКАЯ М. С., секретарь специализированного ученого совета, ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», г Одесса

VÎRLAN MARIA, dr. conf. univ., catedra Asistență socială, UPS ”Ion Creangă”

DIȚA MARIA, drd., lector univ., catedra Asistență Socială, UPS ”Ion Creangă”

САИДОВ НУРМУХАММАДЖОН, докторант, UPSC “Ion Creangă”

КОВЫЛИНА В.Г., канд. пед. наук, доцент, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

КРАВЕЦ М. В., аспирант, Переяслав-Хмельницкий ГПУ имени Григория Сковороды, Украина

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 mărimea figurilor, tabelelor 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 Plagiului” 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.