

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 3(56)/2019 ISSN 1857-0224

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/>

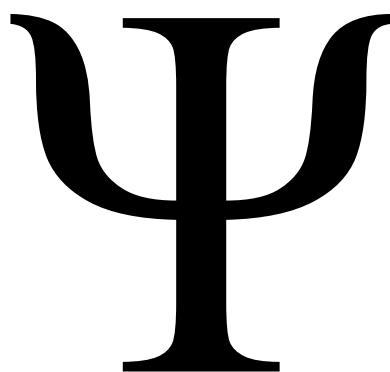
© **Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială**
Publicație științifică de profil – Categoria B

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 3(56) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

CUPRINS/CONTENT

Листопад А. А. Мардарова И. К.	Подготовка студентов к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов в ДООУ Student`s training for prevention and elimination pedagogical conflicts at pre-school educational establishment Pregătirea studenților în vederea profilaxiei și soluționării conflictelor pedagogice în instituția preșcolară de educație	3
Мулько Ю.	Двигательная сфера и хореография как основа развития волевой сферы дошкольника Motion sphere and choreography as a basis for volition development at preschoolers Sfera motrică și coregrafia ca bază a dezvoltării sferei volitive la preșcolari	18
Коргун Л.Н.	Подготовка студентов к реализации инклюзивной модели образования Preparing students for the implementation of an inclusive education model Pregătirea studenților pentru realizarea modelului incluziv de educație	29
Racu Iulia	Анхитата ла преșcolari: карактеристичи ши детерминанте Anxiety at preschoolers: characteristics and determinants	39
Кривцова Н. В. Брынза И. В.	Постнеклассическая модель потенциала самореализации личности и ее возможности в прогнозировании профессиональных деструкций Post-non-classical model of the potential for personal self-realization and its capabilities in predicting professional destruction Modelul post non clasic a potențialului de autorealizare a personalității ши posibilitățile de predicție a destrucțiilor profesionale	54
Platon Inga	Dezvoltarea inteligenței sociale în adolescență The development of social intelligence in adolescence	65
Черненко Н. Н. Ручкина М. Н.	Формирование профессиональной компететности современного руководителя: практико-ориентированный подход Formation of professional competence of modern head: a practice-oriented approach Formarea competenței profesionale a managerului contemporan: modelul cu orientare practică	78
Зозуля И. Н.	Проблема диагностики креативности детей дошкольного возраста Problema diagnosticării creativității la preșcolari The problem of diagnostic of creativity in preschool children	87
Racu Igor	Dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta adolescentă Self-awareness development in adolescence	
Violeta Lungu	Investigarea schemelor cognitive de deficiență a limitelor în relație cu autonomia personală la adulții emergenți The investigation of the cognitive schema of impaired limits in relation to personal autonomy in emerging adults	110
Autorii noștri		123



**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И РАЗРЕШЕНИЮ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ДОУ
STUDENT'S TRAINING FOR PREVENTION AND ELIMINATION
PEDAGOGICAL CONFLICTS AT PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT
PREGĂTIREA STUDENŢILOR ÎN VEDEREA PROFILAXIEI ŞI SOLUŢIONĂRII
CONFLICTELOR PEDAGOGICE ÎN INSTITUŢIA PREŞCOLARĂ DE EDUCAŢIE**

Листонад А. А., д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры дошкольной педагогики,
Мардарова И. К., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 373.21:159.9

Резюме

Статья посвящена проблеме изучения конфликта в педагогике. Анализируются современные подходы к классификации конфликтов. В работе приведена структура конфликта, классификация конфликтов. Проанализированы особенности педагогического конфликта. Рассмотрены деструктивные и конструктивные конфликты. Проанализированы особенности подготовки студентов к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов в профессиональной деятельности дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: конфликт, классификация конфликтов, педагогический конфликт, профессиональная деятельность воспитателя, дошкольное образовательное учреждение.

Abstract

The article deals with the problem of conflict research in pedagogical science. The latest approaches to conflict classification and specificities of pedagogical conflicts are analyzed in it. The structure of conflict is represented in the article. Destructive and constructive conflicts are considered. Specificities of student's training for prevention and elimination of pedagogical conflicts at the professional activity at a pre-school educational establishment.

Key words: conflicts, conflict classification, pedagogical conflict, professional activity pre-school educational establishment.

Rezumat

În acest articol este studiată problema conflictului în ştiinţa pedagogică. Sunt analizate teoriile moderne privind clasificarea conflictelor şi particularităţile conflictului pedagogic. Sunt prezentate conflictele constructive şi cele distructive. Sunt evidenţiate particularităţile de pregătire a studenţilor în vederea preîntâmpinării şi soluţionării conflictelor pedagogice în activitatea profesională în cadrul instituţiei preşcolare de educaţie.

Cuvinte-cheie: conflictul, clasificarea conflictelor, conflictul pedagogic, activitatea profesională a educatorului, instituţie preşcolară.

Конфликты и конфликтные ситуации затрагивают самые разнообразные сферы жизнедеятельности человеческого общества, поскольку конфликты довольно частые явления в повседневной жизни. Проблема конфликта в настоящее время привлекает повышенное внимание специалистов разного профиля, стремящихся системно и комплексно исследовать



сущностные характеристики конфликта, проанализировать его движущие силы. Вполне понятно, что в последнее время конфликт и процесс его разрешения является объектом самого пристального внимания и исследования многих наук: философии, психологии, педагогики, логики, политологии, социологии и т.д. Понятие «конфликт» в научной литературе используется уже достаточно давно [1, 3, 4, 7, 8]. Можно сказать, что конфликт как научная категория носит абсолютный характер своего проявления и встречается во всех формах жизнедеятельности.

Определений категории «конфликт» существует большое количество [1, 2, 4, 5, 7, 8]. Обычно под конфликтом принято понимать наиболее напряженный способ разрешения или урегулирования существенно значимых противоречий (хотя эта значимость может быть чисто ситуативной), возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающихся отрицательными эмоциями, дезорганизацией деятельности и снижению ее эффективности, и даже иногда приводит к психологическим стрессам, фрустрации (сопровождающееся различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и т. п.).

В повседневной жизни, уже давно сложилось, достаточно однозначное отношение к конфликтам, как к негативным явлениям, приносящим одни неприятности. Вряд ли найдется человек, испытывающий удовольствие от конфликта. Хотя конфликты представляют собой повседневные часто встречающиеся явления, возникновение конфликта рассматривается как симптом неблагоприятных внутриличностных (антроперсональных), межличностных (интерперсональных) и межгрупповых (интергрупповых) отношений. Участниками (сторонами) конфликта могут быть: отдельные индивиды (межличностные, внутриличностные), социальные группы и организации (межгрупповые), государства, коалиции государств (межгосударственные, межнациональные) и т.д.

Возрастающий интерес к проблеме конфликта привел к появлению большого количества подходов к построению типологии конфликтов. О. В. Афанасьева, В. Ю. Кузнецов, И. П. Левченко и др. приводят наиболее полную классификацию конфликтов. По степени остроты противоречий конфликты они подразделяют конфликт на следующие типы: недовольство, разногласие, противоречие, вражда. По проблемно-деятельному признаку они различают конфликты: управленческие, педагогические, производственные, экономические, творческие, политические и др. По степени вовлеченности людей в конфликт ими выделены: межличностные конфликты (конфликты между двумя субъектами,



пытающимися достичь противоположных целей), межгрупповые конфликты (конфликты между социальными группами), классовые конфликты, межгосударственные конфликты, межнациональные конфликты (отличаются от межгосударственных тем, что в их основе лежит этнический признак) [8, с. 128].

Очень интересную типологию конфликтов приводят в работе К. А. Абульханова, Н. В. Васина, Л. Г. Лаптев, В. А. Сластенин. Предложенная типология представляет интерес с точки зрения решения задачи управления процессом конфликтного развития. Исследуя различные типы конфликтов, данные авторы, выделяют следующие типы конфликтов: 1) «Подлинный конфликт» – когда столкновение интересов существует объективно, осознается участниками и не зависит от какого-либо легко изменяющегося фактора; 2) «Случайный или условный конфликт» – когда конфликтные отношения возникают в силу случайных, легко поддающихся изменению обстоятельств, что не осознается их участниками. Такие отношения могут быть прекращены в случае осознания реально имеющихся альтернатив; 3) «Смещенный конфликт» – когда воспринимаемые причины конфликта лишь косвенно связаны с объективными причинами, лежащими в его основе. Такой конфликт может быть выражением истинных конфликтных отношений, но в какой-либо символической форме; 4) «Неверно приписанный конфликт» – когда конфликтные отношения приписываются не тем сторонам, между которыми разыгрывается действительный конфликт. Это делается либо преднамеренно с целью спровоцировать столкновение в группе противника, «затушеванная» тем самым конфликт между его истинными участниками, либо непреднамеренно, в силу отсутствия действительно истинной информации о существующем конфликте; 5) «Скрытый конфликт» – когда конфликтные отношения в силу объективных причин должны иметь место, но не актуализируются. Такой «конфликт» может быть еще и смещенным, неверно приписанным, либо никак не представленным в сознании людей; 6) «Ложный конфликт» – это конфликт, не имеющий объективных оснований и возникающий в результате ложных представлений или недоразумений. Любопытным как, отмечают данные авторы, является то, что «ложный конфликт» может сформировать у его участников новые мотивы и установки и перерасти в истинный [7, с. 256].

Многообразие типов конфликтов соответствует столь же сложная структура конфликта. Существует различное понимание структуры конфликта. Так, А. М. Бандурка, В. А. Друзь в структуре конфликта выделяют следующие понятия: «стороны (участники) конфликта»,



«условия протекания конфликта», «образы конфликтной ситуации», «возможные действия участников конфликта», «исходы конфликтных действий» [2, с. 27].

Вполне понятно, что проблема конфликта имеет самое непосредственное отношение к педагогике. В настоящее время, по мнению А. Я. Анцупова и А. И. Шилова основное внимание при изучении конфликтов в педагогике, направлено на исследование следующих вопросов: 1) конфликты в коллективах школьников, пути их предупреждения и разрешения. Ряд авторов рассматривают конфликт как средство выявления и формирования нравственной зрелости подростка (В. М. Афонькова, Е. А. Тимоховец); 2) сущность конфликтов, их причины в педагогических коллективах – как между учителями, так и между директором школы (ПТУ) и его подчиненными (Б. С. Алишев, Т. А. Чистякова); 3) Анализ педагогических условий профилактики и преодоления конфликтных ситуаций в звене «учитель-родитель» (Ш. М. Дундуа); 4) Исследование подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов (Г. М. Болтунов).[1, с. 45-46].

Чаще всего педагогические конфликты и причины их возникновения анализируются различными авторами в зависимости от типа учебного заведения. Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций, которые складываются в средней общеобразовательной школе, М. М. Рыбакова, выделяет прежде всего: 1) ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности; 2) ситуации (конфликты) поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, и вне школы; 3) ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности [9, с. 46].

Некоторые причины конфликтных ситуаций в педагогической деятельности высшей школы, Н. В. Басова видит: 1) перегрузка преподавателей и студентов, завышение требования; 2) неудачное расписание; 3) рассогласование личных интересов с общественными; 4) избыточная эмоциональная реакция. Неадекватность реакции значимости причины, обуславливающей данную реакцию; 5) недостаточная информированность о данном событии; 6) незаслуженное обвинение, бездушие, оскорбление человеческого достоинства. Недостаток воспитания в целом; 7) отсутствие четких примеров оценки работы преподавателей, знаний и умений студентов, т.е. отсутствие благоприятного психологического климата для работы и учебы. [3, с. 366].



Детские конфликты, К. Б. Нестерова, рассматривает как столкновение между детьми по поводу ресурсов (предметы, игрушки, интересы), трудностей в общении (отношения детей между собой, с родителями, воспитателями, взрослыми), ценностей, интересов, потребностей, сопровождаемое острыми эмоциональными переживаниями [5]. К. Б. Нестеровой, выделены следующие причины возникновения конфликтов у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками: атмосфера соперничества; неумение общаться; неадекватность выражений эмоций; атмосфера нетерпимости, враждебности; авторитарный стиль воспитания; различные акцентуации характера; неадекватность самооценки, которая выражается в завышенной или заниженной самооценке; не сформированность чувства меры; подражание «героям» и «героиням» сегодняшним мультфильмов и компьютерных игр; перенос навыков общения во внутрисемейных конфликтах на общение со сверстниками [5].

В качестве приоритетных методов, приемов, форм обучения дошкольников действенным способом разрешения конфликтных ситуаций Е. А. Букреева, С. А. Белокопытова, О. В. Малышева, Т. В. Труфанова предлагают использовать: сюжетно-ролевые игры с обязательным наличием проблемной ситуации. Например, «Куклы поссорились», «Почему Мишутка обиделся?», «Маша – жадина», «Как Оля и Соня научились дружно играть» и т. д.; интерактивные игры (игры на взаимодействие); тренинги, направленные на формирование социальных поведенческих норм, в частности при разрешении конфликтных ситуаций. При проведении данных тренингов необходимо давать детям конкретные примеры избегания конфликтов и примирения, если таковые случились. Например, можно использовать такие пособия: «Мирилка», «Коврик мира», «Коробка дружбы» и т. п. В старших группах дошкольных образовательных учреждений очень важно показать, что жизнерадостные, добрые, неконфликтные люди гораздо успешнее в жизни, чем те, которые часто ругаются, обижаются и не умеют найти общий язык с окружающими; инсценирование конфликтных ситуаций и обсуждение способов выхода из них; психогимнастика; чтение и обсуждение поступков героев художественных произведений, кинофильмов, мультипликационных фильмов с последующим моделированием различных вариантов поведения; беседы на основе реальных событий [4, с. 186].

Если проанализировать любой конфликт то нетрудно заметить, что конфликт несет в себе не только одни отрицательные аспекты, (которые зачастую чаще более ощутимы и заметны на первый взгляд) но вполне закономерно конфликт имеет и положительные аспекты. Как отмечают О. В. Афанасьев, В. Ю. Кузнецов и И. П. Левченко положительной



стороной конфликта является то, что он: 1) служит важным источником развития личности, группы, коллектива, межличностных отношений; 2) позволяет подняться на новую высоту, расширить и изменить сферу и способы взаимодействия; 3) через открытую конфронтацию освобождает группу от подтачивающих ее факторов, снижает вероятность застоя и упадка группы; 4) способствует развитию взаимопонимания между участниками взаимодействия [8, с. 130]. Таким образом, вполне закономерно можем утверждать, что конфликт это не всегда одно только зло, как зачастую его ошибочно воспринимают многие люди. Конфликт может служить также источником решения сложных межличностных и внутри личностных проблем, которые часто невозможно решить или урегулировать другим не конфликтным способом.

Поэтому, очевидно, можно утверждать, что конфликты могут быть как деструктивные, так и конструктивные. А. М. Бандурка и В. А. Друзь исследуя функции конфликта отмечают, что конструктивная роль конфликта связана с тем, что он предотвращает застой индивидуальной и групповой жизнедеятельности, стимулирует их. Конфликт в системе межгрупповых отношений способствует внутригрупповой солидарности и сплочению. Таким образом, конструктивные конфликты, связанные с разногласиями и борьбой по принципиальным проблемам жизни коллектива, могут способствовать предотвращению застоя, служить источником развития, движения коллектива к новым целям. Конструктивный конфликт может выполнять функцию объединения, сплочения группы перед решением новых проблем. [2, с. 23-24].

А. М. Бандурка и В. А. Друзь конечно же не отрицают и деструктивную сторону конфликта. Отличительная черта деструктивного конфликта это прежде всего тенденция к эскалации и блокированию работы группы. Деструктивный конфликт является результатом ошибочного, неправильного понимания окружающей нас реальности, резкого расхождения взглядов, интересов, стремлений людей, а иногда постановки эгоистических, волюнтаристских целей. Деструктивные конфликты ослабляют ценностно-ориентационное единство группы и ухудшают морально-психологический климат коллектива. Деструктивные конфликты порождают состояние психологического дискомфорта. Деструктивный конфликт нарушает систему коммуникаций, взаимосвязей, ослабляет ценностно-ориентационное единство, снижает групповую сплоченность, снижает эффективность функционирования группы в целом [2, с. 24-25].

Анализ деструктивной и конструктивной составляющей конфликта был предметом исследования и других авторов так, например, А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов рассматривая



позитивную (конструктивную) и негативную (деструктивную) функцию конфликта по отношению к основным участникам конфликта отмечают, что конструктивный конфликт:

1. Устраняет полностью или частично противоречие, возникающее в силу несовершенства организации деятельности, ошибок управления, нерадивости отдельных работников. Конструктивный конфликт высвечивает узкие места, нерешенные вопросы, факты недостаточной деятельности и порядочности.
2. Конструктивный конфликт позволяет более глубоко оценить индивидуально-психологические особенности людей, участвующих в нем. Конструктивный конфликт, способствует более глубокому познанию друг, друга, раскрытию не только непривлекательных черт характера, но и ценного в человеке.
3. Конструктивный конфликт позволяет ослабить психологическую напряженность, является реакцией участников на конфликтную ситуацию. Конфликтное взаимодействие, особенно сопровождаемое бурными эмоциональными реакциями, помимо возможных негативных последствий, снимает у человека эмоциональную напряженность, приводит к последующему снижению интенсивности отрицательных эмоций.
4. Конструктивный конфликт служит источником развития личности, межличностных отношений. При условии конструктивного разрешения конфликт позволяет человеку подняться на новую высоту; расширить сферу и способы взаимодействия с окружающими. Личность приобретает социальный опыт решения трудных ситуаций.
5. Конфликт может улучшить качество индивидуальной деятельности. [1, с. 253-254].

Помимо конструктивных функций конфликт, вполне правомерно отмечают А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов, имеет и деструктивные последствия. Деструктивный конфликт: оказывает выраженное негативное воздействие на психическое состояние его участников; могут сопровождаться психологическим и физическим насилием, а значит, травмированием оппонента; всегда сопровождается стрессом; приводит к неприязни к другой стороне, враждебности. Иногда в результате деструктивного конфликта взаимоотношения участников вообще прекращаются; формирует негативный образ другого – «образ врага» который способствует формированию негативной установки по отношению к оппоненту; может негативно отражаться на эффективности индивидуальной деятельности оппонентов; закрепляет в социальном опыте личности и группы насильственный способ решения проблем. Победив однажды с помощью насилия, человек воспроизводит данный опыт в других аналогичных ситуациях социального взаимодействия; отрицательно влияют на развитие



личности, они могут способствовать формированию у человека неверия в торжество справедливости [1, с. 255-258].

Деструктивная и конструктивная сторона конфликта рассматривается также в работе Н. В. Самоукиной. По ее мнению деструктивный конфликт характеризуется тем, что люди «застревают» на обсуждении личных недостатков друг друга и не захватывают в поле своего взаимодействия, собственно, те проблемы, которые и вызывали данное напряжение. Деструктивный конфликт протекает горячо, интенсивно и стремительно. Возникают многочисленные искажения смысла, каждый приписывает партнеру то значение его высказываний, которое тот не имел в виду. При деструктивном конфликте конфликтующие стремятся защититься преимущественно при помощи силовых методов [10, с. 150].

Конструктивный конфликт, по мнению Н. В. Самоукиной, напротив, является нужным и полезным. Во-первых, в процессе обсуждения проясняются позиции людей, поскольку при отстаивании своего мнения они подыскивают основания и аргументы. При таком выявлении позиций часто происходит и так, что сами люди начинают более ясно осознавать свои собственные интересы в ходе объяснения их своим партнерам. Во-вторых, при конструктивном конфликте, который, как правило, протекает в напряженной ситуации, но без крика и взаимных упреков, за короткое время организуется интенсивный поиск эффективного решения проблемы. Более того, при конструктивном конфликте основное внимание участников направлено именно на поиск решения сложных вопросов, а не на взаимное подавление друг друга [10, с. 151].

На основании приведенного анализа можно утверждать, что конфликт несет в себе не только негативную составляющую, но и позитивную. Таким образом, один и тот же по своей природе конфликт, может стать как конструктивным, так и деструктивным. То, по какому пути пойдет конфликт, прежде всего, зависит от сторон участвующих в конфликте. Поэтому конфликты необходимо уметь эффективно предупреждать находить различные пути развязок противоречий. Необходимо научиться трансформировать деструктивные, негативные конфликты в конструктивные. То есть человек должен не панически бояться и бороться с самим конфликтом, а пытаться прогнозировать его, снимать источники напряжения, намечать пути профилактики деструктивных конфликтов. Как видно из проведенного нами анализа, деструктивной и конструктивной стороны конфликта, прогнозирование и профилактика любого конфликта, должна прежде всего начинаться с анализа на сколько возможный конфликт будет деструктивен или конструктивен.



Для понимания сущности понятий «прогнозирование конфликтов» и «профилактика конфликтов» необходимо определить содержание данных категорий. В соответствии со словарем С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, «прогноз» это основанное на специальном исследовании заключение о предстоящем развитии и исходе чего то [6, с. 607], а «профилактика» – совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка [6, с. 626]. Как видим, данные категории не являются тождественными.

Как отмечают, А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов прогнозирование конфликтов – заключается в обоснованном предположении об их возможном будущем возникновении или развитии, а профилактика конфликтов – заключается в такой организации жизнедеятельности субъектов социального взаимодействия, которая исключает или сводит к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними. Для предупреждения конфликтов важно не только, что необходимо делать, но и как добиться развития проблемной ситуации в конструктивном направлении т.е. выработать оптимальную стратегию поведения в конкретной ситуации [1].

Предупреждение конфликта – мультипараметрическое понятие, то есть добиться эффективного прогнозирования конфликта можно лишь на основе комплексного подхода к анализу всех сторон конфликта, рассмотрения конфликта как системы, как множества взаимодействующих элементов, а этого зачастую добиться очень сложно потому, что человек часто видит мир сквозь призму своих личных интересов. Разрабатывая профилактические действия, необходимо важно выявить все многообразие элементов, входящих в структуру конфликта, связи между ними, а также взаимоотношения изучаемого конфликта с внешними по отношению к нему явлениям. Чем более глубокой, достоверной, разносторонней информацией мы владеем, тем более эффективно может быть работа по профилактике конфликтов.

Особенности прогнозирования и профилактики конфликтов во многом определяются спецификой и особенностями отдельно взятого конфликта. Но вот задачи и функции прогнозирования и профилактики, на наш взгляд имеют более универсальную форму. По мнению Н. В. Басовой задачами и функциями профилактики конфликтов является: 1) диагностика и отслеживание конфликтных ситуаций; 2) поддержка сил каждой стороны, стремящейся к мирному и справедливому разрешению конфликта; 3) предоставление необходимой помощи одному или другому или тому и другому; 4) посредничество в



переговорах сторон; 5) опора на права и обязанности сторон; 6) механизм штрафных санкций для тех, кто не идет на разумные решения [3, с. 370].

Заслуживает внимания, ряд правил предложенных Н. В. Басовой, которые по ее мнению, могут обеспечить эффективные профилактические действия по предотвращению конфликтов: 1) замечание лучше делать наедине и по принципу: «да, да, но ...», это поможет выявить причину конфликта; 2) предоставлять ссорящимся психологическую паузу, она снимает эмоциональный накал и заставляет обратиться к рассудку; 3) не отвергать сразу и резко точку зрения другого; 4) свой неверный шаг лучше признать как можно быстрее и решительнее, опередив возможную критику; 5) дискутировать в доброжелательном тоне, начиная с вопросов, мнения по которым совпадают; 6) обсуждать пути выхода из конкретной ситуации; 7) использовать «эффект отказа» по К. С. Станиславскому, т.е. отказаться от недостатков человека и искать, что в нем есть хорошего, это поможет установить доброжелательные отношения; 8) быть вежливым, вежливость снимает напряженность во взаимоотношениях; 9) аргументировать поступки, а не давать оценку личности, т.е. обсуждать поступки, а не личность, совершившую их [3, с. 368]. Выполнение предложенных Н. В. Басовой правил, в первую очередь способствует предотвращению деструктивных конфликтов с одной стороны и с другой стороны целенаправленной трансформации деструктивных конфликтов в конструктивные.

Ни одна из известных нам современных конфликтологических теорий не способна решить всего спектра конфликтов, с которыми ежедневно сталкивается человек. Объясняется это тем, что ни одна, даже самая обоснованная конфликтологическая теория не является, да и не может быть универсальной. Но целью данной статьи, была не попытка разработать методику профилактики и прогнозирования конфликтов, а отметить то что любой конфликт несет в себе как деструктивную, так и конструктивную составляющую. А вот чего будит больше конструктивизма или деструктивизма в конфликте будит зависеть от участников сторон. От их совместной деятельности.

Проведенный выше анализ особенностей и причин возникновения конфликтов дает основание утверждать, что необходима специальная подготовка студентов к конструктивному разрешению конфликтов, которые неминуемо будут возникать в их будущей педагогической деятельности. Диагностика подготовленности студентов к предупреждению и разрешению конфликтов исследовалась на базе Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». Осуществлялась она на



основе самооценки уровня подготовленности самими студентами («Методика диагностики типа поведенческой активности Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка»; Тест «Сильный ли у вас характер?»; Тест «Ваш способ реагирования в конфликте (Кеннет У. Томас); Тест «Насколько вы уверены в себе»?; Тест «Уверенность в себе (тест Рейдаса)»; Тест «Пробивная сила»; Тест «Конфликтная личность»; Тест «Корректность в поведении»; Тест «Оценка уровня конфликтности»; Экспресс-оценка глубины конфликта (А. М. Бандурка, С. И. Бочарова, Е. В. Земянская).

Экспертной оценки подготовленности студентов путем целенаправленного педагогического наблюдения за студентами во время занятий, в период педагогической практики, во время внеаудиторной деятельности, а также путем решения студентами предложенных конфликтных ситуаций во время изучения учебных предметов «Введение в специальность и основы педагогики», «Педагогика дошкольная и история дошкольной педагогики», «Новые информационные технологии в дошкольном образовании», «Компьютерные технологии в работе с детьми», профессиональным методикам, по учебным планам подготовки бакалавров – специальности 012 Дошкольное образование.

Подготовка будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к предупреждению и разрешению конфликтов включало три крупных блока 1) детские конфликты (между детьми дошкольного возраста); 2) конфликты между воспитателем (администрацией дошкольного образовательного учреждения) и родителями или между родителями детей дошкольного возраста; 3) конфликты внутри педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения. Подготовка будущих воспитателей к предупреждению и разрешению конфликтов охватывала усвоение студентами знаний необходимые для профилактики и эффективного разрешения педагогических конфликтов. К таким относим прежде всего:

- методологические знания: философские учения о конфликте; знания общих принципов изучения конфликтов; знания методологических основ исследования конфликтов; знание междисциплинарных связей наук, исследующих конфликт; знания особенностей изучения конфликтов в педагогике и дошкольной педагогике;
- теоретические знания: знания сущности и структуры педагогического конфликта; знания основных видов классификации и типологии детских конфликтов; знания основных методов исследования и диагностики детских конфликтов; знание субъектной типологии, причин и условий протекания конфликтов в коллективе дошкольного



образовательного учреждения; знания особенностей прогнозирования и профилактики конфликтов в коллективе дошкольного образовательного учреждения; знания основных подходов к урегулированию и разрешению педагогических конфликтов между воспитателем (администрацией дошкольного образовательного учреждения) и родителями или между родителями детей дошкольного;

- технологические знания: знания технологии предупреждения и профилактики детских конфликтов; знания оптимальных подходов к урегулированию конфликтов в коллективе дошкольного образовательного учреждения, между воспитателем (администрацией дошкольного образовательного учреждения) и родителями, между родителями детей дошкольного возраста в зависимости от его типа.

Выше перечисленные знания создают основу для подготовки будущих воспитателей к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов, но они являются недостаточными. Для эффективной работы в данном направлении, необходимо сформировать у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений умения и навыки эффективно разрешать педагогический конфликт и в случае его возникновения управлять им. К таким умениям следует на наш взгляд отнести:

- гностические умения: умение правильно определять свою позицию в педагогическом конфликте; умение учитывать индивидуальные особенности своей личности и других людей при разрешении различных педагогических конфликтов (детских конфликтов, конфликтов в коллективе дошкольного образовательного учреждения, конфликтов между родителями детей) в зависимости от его типа; умение находить форму требования в зависимости от индивидуальных особенностей личности;

- организаторские умения: умение целенаправленно организовать общение и управлять им с целью предупреждения педагогических конфликтов; умение четко излагать свои мысли; умение учитывать симпатии и антипатии других людей при разрешении и профилактики педагогических конфликтов; умение речевого, эмоционального и волевого взаимодействия; умение создавать психологический климат доверия в коллективе дошкольного образовательного учреждения;

- технологические умения: умение вызывать чувства сопереживания и сопричастности в совместной деятельности; умение вызывать доверие, снять напряжение во взаимоотношениях; умение быть эмпативным; умение учитывать свой индивидуальный стиль общения; умение формулировать и аргументировать, обосновывать свое мнение в процессе



разрешения педагогического конфликта в дошкольном образовательном учреждении; умение управлять своим самочувствием, снимать психическое и физическое напряжение; умение в процессе разрешения педагогического конфликта, отказаться от стереотипных установок.

Важную роль в подготовке студентов к разрешению конфликтов в будущей их профессиональной деятельности должно обязательно включать развитие у студентов педагогических способностей и прежде всего такие как: организаторские способности; коммуникативные способности; экспрессивные способности; перцептивные способности; суггестивные способности; научно-познавательные способности.

Важной составляющей процесса подготовки студентов к предупреждению и разрешению конфликтов является сформированность качеств личности необходимых для такой деятельности. К ним относятся: конфликтоустойчивость; демократизм; гуманизм; коллективизм; оптимизм; честность; справедливость; доброжелательность; требовательность; принципиальность; добросовестность; последовательность; объективность; аналитичность; интеллигентность; сдержанность; терпимость; общительность; тактичность; активность.

Разработанная структура и объем знаний, умений и навыков, необходимые для профилактики и эффективного разрешения педагогических конфликтов, а также соотношение педагогических способностей и личностных качеств, необходимых для недопущения и эффективного разрешения конфликтов отражает в случае их овладения, не только подготовленность студента к профилактике и эффективному разрешению конфликтов, но в определенной мере и педагогический потенциал личности будущего воспитателя дошкольного учреждения образования, уровень его общей культуры.

Для оценки подготовленности будущих воспитателей к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов целесообразно применять уровневый подход. Для этого было определено содержание четырех уровней подготовленности: низкий уровень, средний уровень и достаточный, высокий уровень. Количественные данные по определению уровня подготовленности будущих воспитателей к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов приведены в начале и после эксперимента представлены в таблицах.



Таблица 1

Подготовленность будущих воспитателей к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов (констатирующий и контрольный этапы)

Уровни подготовленности	Этапы эксперимента							
	Констатирующий				Контрольный			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	%	кол	%	кол	%	кол	%	кол
Высокий	12,4%	16	9,1%	12	28,7%	37	12%	16
Достаточный	19,4%	25	19,6%	26	34,9%	45	27,1%	36
Средний	27,8%	36	27,7%	37	31%	40	30,1%	40
Низкий	40,4%	52	43,6%	58	5,4%	7	30,8%	41
Всего	100%	129	100%	133	100%	129	100%	133

Приведенные в таблицы данные свидетельствуют, что реализация заданий экспериментально работы обеспечила позитивную динамику подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов. Обобщенные результаты свидетельствуют о том, что на констатирующем этапе в экспериментальной группе подготовленность будущих воспитателей к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов определена: на высоком уровне у 12,4% (16 студентов), достаточном уровне у 19,4% (25 будущих воспитателей), среднем уровне у 27,8% (36 студентов) и низком уровне у 40,4% (52 респондентов). В контрольной группе высокий уровень выявлен у 9,1% (12 студентов), достаточный уровень зафиксирован у 19,6% (26 респондентов), средний уровень отмечен у 27,7% (37 будущих воспитателей) и низкий уровень подготовленности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов определен у 43,6% (52 студента).

Полученные на контрольном этапе исследования результаты свидетельствуют о повышении уровня подготовленности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов в экспериментальной группе. На контрольном этапе в экспериментальной группе подготовленность будущих воспитателей к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов была определена на высоком уровне уже у 28,7% (37 студентов), на достаточном



уровне у 34,9% (45 будущих воспитателей), на среднем уровне установлена у 31% (40 студентов) и на низком уровне зафиксирована всего у 5,4% (7 респондентов). В контрольной группе высокий уровень выявлен у 12% (16 студентов), достаточный уровень отмечен у 27,1% (26 респондентов), средний уровень зарегистрирован у 30,1% (40 будущих воспитателей) и низкий уровень подготовленности определен у 30,8% (41 студент).

Сравнение результатов, полученных на этапах констатирующего и контрольного экспериментов наглядно свидетельствуют о заметном возрастании в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, уровня подготовленности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к предупреждению и разрешению педагогических конфликтов. Проведенное исследование свидетельствует, что студентами экспериментальной группы усвоены знания, связанные с основными механизмами предупреждения и разрешения педагогических конфликтов, у них сформированы умения необходимые для организации эффективной деятельности в данной области.

Литература

1. АНЦУПОВ, А. Я., ШИПИЛОВ, А. И. Конфликтология: учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 1999. 551 с.
2. БАНДУРКА, А. М., ДРУЗЬ, В. А. Конфликтология: учеб. пособие для вузов. Харьков: Ун-т внутр. дел, 1997. 355 с.
3. БАСОВА, Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 416 с.
4. БУКРЕЕВА, Е. А., БЕЛОКОПЫТОВА, С. А., МАЛЫШЕВА, О. В., ТРУФАНОВА, Т. В. Предупреждение и способы разрешения конфликтов у дошкольников *Молодой ученый*. 2018. №19. С. 185-187.
5. НЕСТЕРОВА, К. Б. Преодоление конфликтов у детей старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-konfliktov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-posredstvom-skazkotterapii> (дата обращения: 31.05. 2019)
6. ОЖЕГОВ, С. И., ШВЕДОВА, Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Москва., Азбуковник, 1999. 944 с.
7. Психология и педагогика. учебное пособие / Под редакцией АБУЛЬХАНОВОЙ, К. А., ВАСИНОЙ, Н. В., ЛАПТЕВА, Л. Г., СЛАСТЕНИНА, В. А. Москва: Совершенство, 1998. 320 с.
8. Психология. Педагогика. Этика: учебник для вузов. Под ред. проф НАУМКИНА, Ю. В. Москва: Закон и право, ЮНИТИ, 1999. 350 с.
9. РЫБАКОВА, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 128 с.
10. САМОУКИНА, Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. Москва: Ассоциация авторов и издателя ТАНДЕМ. Издательство ЭКМОС. 1999. 352 с.



**ДВИГАТЕЛЬНАЯ СФЕРА И ХОРЕОГРАФИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОЙ
СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА**
**MOTION SPHERE AND CHOREOGRAPHY AS A BASIS FOR VOLITION
DEVELOPMENT AT PRESCHOOLERS**
**SFERA MOTRICĂ ŞI COREGRAFIA CA BAZĂ A DEZVOLTĂRII
SFEREI VOLITIVE LA PREŞCOLARI**

Мулько Ю., докторантка, Кишиневский Государственный Педагогический университет
им. И.Крянгэ

CZU 373.2:792.8

Резюме

Статья посвящена обзору современных исследований в области изучения факторов и условий развития компонентов воли дошкольника. Наряду с игровой, спортивной и разными видами художественной деятельности, хореографию можно рассматривать как основу для развития волевой сферы ребенка в дошкольном возрасте. Центрированность на стимуляции моторно-двигательной активности ребенка при освоении новых движений под музыку в условиях коллектива тренируются и компоненты воли.

Ключевые слова: волевая сфера, воля, компоненты воли, двигательно-моторная сфера, дошкольник, занятия хореографией.

Abstract

The article is devoted to a review of research on factors and conditions of volitive components at preschoolers. Along with playing, sports and various types of artistic activity, choreography can be considered the basis for volition development at preschoolers. The volitive components can be developed by centering on motor activity through learning new movements to music in a collective.

Keywords: volition, volitive components, motor sphere, preschooler, choreography.

Rezumat

Articolul este dedicat analizei cercetărilor de ultimă oră cu referire la factorii și condițiile dezvoltării componentelor volitive la preşcolari. Împreună cu activitatea de joc, activitatea sportivă și activitatea coregrafică poate fi fundamentul dezvoltării sferei volitive a copilului în preşcolariate. Centrarea pe stimularea activității motrice a copilului prin însușirea noilor mișcări pe fundalul muzicii în condițiile de grup antrenează componentele volitive.

Cuvinte cheie: voință, componentele voinței, sfera motrică, preşcolar, activități de coregrafie.

В современной науке актуальной является проблема развития воли дошкольника. Одним из продуктивных подходов к такой работе является ее формирование в рамках занятий хореографией. В данном контексте представляет интерес обзор и анализ психологических работ об особенностях развития регулятивной и моторной сфер ребенка в разных видах деятельности.

В рамках нашего исследования мы изучали основные условия и факторы целенаправленного формирования базовых компонентов волевой сферы. Их можно систематизировать и представить в таблице 1 следующим образом:



Таблица 1. Условия и факторы целенаправленного формирования базовых компонентов волевой сферы

Условия	Факторы (психологические характеристики)
Воспитание в семье должно опираться на систему упорядоченных требований к ребёнку. Это способствует зарождению истоков дисциплинированности и послушания дошкольника. Посещение дошкольного учреждения, воспитательно-образовательный комплекс воздействия, который опирается на реализацию Куррикулума, что предполагает развитие ребенка в организованном образовательном пространстве, т.е. и участие в систематических занятиях. Свободная игра ребенка, на начальных этапах организованная взрослым, а впоследствии приобретающая самостоятельный характер или во взаимодействии со сверстниками.	Возрастная группа. Функционирование НС. Моторно-двигательная сфера. Внимание. Уровень познавательного, речевого и эмоционального развития. Индивидуальные особенности (потребности, желания и мотивация, их направленность). Личностные черты, характеристики и свойства. Поведенческие характеристики.

Подчеркнем, что наряду с выше изложенными, важны также и социальные условия, факторы для становления истоков воли. Например, контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, которые опосредуют все многообразие его жизни и деятельности.

В психологии доказано, что истоки развития произвольных движений и моторных навыков закладываются в предметной деятельности в период раннего детства, а затем их интенсивное становление продолжается в дошкольном возрасте. К трем годам у ребенка сформирован большой запас двигательных умений. В связи с тем, что на протяжении дошкольного возраста происходит интенсивное физическое развитие организма, что влияет на увеличение роста ребенка, так и качественные сдвиги в двигательной сфере. Последняя является основой для выполнения всех видов деятельности и психических процессов,



соответственно ее можно использовать как средство для развития компонентов волевой сферы. В работах Лурия А.Р. был поднят вопрос о генезисе произвольных движений, а комплексное исследование процесса развития произвольных движений в детстве было осуществлено Запорожцем А.В. [9, 11]

Поскольку в дошкольном возрасте возникают и интенсивно формируются собственно орудийные операции, то значительно возрастает роль различных видов ориентировочно-исследовательской деятельности в осуществлении и усвоении двигательных навыков.

Подчеркнем, что основные движения ребенка, такие как ходьба, бег, удержание равновесия, прыжки и т.д., а также их характеристики: пластичность, координация, ритм и др., являются не только средством передвижения. Они имеют важное значение для развития дошкольника и широко используются в естественных условиях (что-то переступить, обойти, перепрыгнуть и т.д.). Однако на специальных занятиях, например, в подвижных играх, на занятиях физической культуры или как в нашем исследовании – освоение и применение указанных выше разнообразных движений ребенка на занятиях хореографией, укрепляет и совершенствует их, а также заметно расширяет их спектр. Вместе с тем, основные движения формируют и обеспечивают осанку, укрепляют все группы мышц, связки, суставы, сердечно-сосудистую, дыхательную, нервную системы, внутренние органы, способствуют развитию физических качеств и здоровья дошкольника, в целом.

Многие авторы отмечают, что движения, осваиваемые и выполняемые ребенком под музыку и совместно с группой детей, вызывают положительные эмоции, способствуют развитию ритма, дисциплинированности, воспитанию согласованных действий и сотрудничества в коллективе.

В продолжение представим анализ основных направлений и исследований, посвященных изучению развития воли дошкольника в игровой и других видах деятельности.

В работах Степанова А. изучалось влияние игровой деятельности на развитие произвольности и осознания поведения дошкольников, а Чернобровкина С.В. исследовала особенности саморегуляции поведения у дошкольников и ее формирование в сюжетно-ролевой игре [25, 28].

В исследовании Шведовой П.Н. и Ионовой Н.В. изучалась проблема развития волевых качеств у старших дошкольников в подвижной игре [30]. Авторы отмечают, что волевые качества личности могут развиваться лишь в значимой для детей деятельности, то есть, например, в игре. Вместе с тем, они подчеркивают, что в детских садах педагогами



практически не организуется специальное и целенаправленное формирование волевых качеств в подвижной игре.

Подвижные игры с правилами, по мнению Шведовой П.Н. и Ионовой Н.В., имеют значительную воспитательную ценность. Подчинение правилам требует от детей волевых проявлений, организованности, выдержки, умения управлять своими чувствами и движениями. Освоение правил игры – это длительный процесс, который организуется сначала под руководством воспитателя. Педагог требует обязательного выполнения правил, а затем под его влиянием дошкольники усваивают общественную значимость правил. На третьем этапе они становятся фактором, определяющим нормы поведения каждого ребенка. Осознание правил ведет к тому, что дети становятся более организованными, приучаются оценивать свои действия и реакции сверстников, помогать друг другу, радоваться их успехам. Для того, чтобы подвижная игра была интересна и полезна ребенку, а также, чтобы она способствовала развитию разнообразных волевых качеств, и прежде всего настойчивости, она должна соответствовать следующим условиям:

1. выполнение правил должно стать обязательным условием игры;
2. подвижная игра должна носить коллективный характер, где партнерами могут быть как сверстники, так и взрослые;
3. необходимо наличие дополнительных правил для возможности самостоятельного выстраивания играющими детьми своей собственной стратегии;
4. в игре обязательно должна присутствовать конечная цель – выиграть, победить, узнать что-то новое и т.д. (либо соревновательная игра, либо игра-достижение, либо игра - познание).

На воспитательную функцию игровой деятельности указывает, и Аникеева Н.П. [4] При изучении волевых качеств дошкольников автор выявила следующие закономерности. Так, лучше всего у дошкольников развиты такие волевые качества как дисциплинированность (32 %) и самостоятельность (28 %). Наиболее слабо развита у детей настойчивость (9 %). Однако отметим, что общий уровень сформированности всех волевых качеств у детей изучаемой автором группы дошкольников находится на среднем уровне (68 %). Особо подчеркнем, что теоретический подход Смирновой Е.О. также выявил, что именно настойчивость является базовым волевым качеством, которое должно составлять основу для развития всех остальных качеств [23].

В работе Сагайдачной Е.А. отмечалась возможность воспитания волевых качеств у



старших дошкольников при выполнении физических упражнений. В работах Александрян Э. отмечалось значение подвижных игр с правилами для воспитания волевых качеств и характера детей дошкольного возраста [2, 20].

В работах Абдульмановой Л.В. детально изучалось развитие физической культуры детей 4-7 лет в культуросообразном пространстве дошкольного образовательного учреждения. Автор считает, что игровые задания, ориентированные на создание условий для выразительного отображения движений и действий собственного тела, способствуют формированию двигательной выразительности [1]. В указанном контексте важным является вклад Абдульмановой Л.В. в данную проблематику, посредством разработки развивающих технологий, которые способствуют приобщению младшего дошкольника к ценностям физической культуры.

Соковикова Н.В. исследовала психологические условия оптимизации развития специальных танцевальных способностей. Погребная Е.А. в своей работе рассматривала танцевально-двигательную подготовку как фактор модернизации содержания физического воспитания детей 5-6 лет. Так, в исследовании Веремеенко Н.И. установлены социально-психологические особенности применения танцевально-двигательных методов в групповой форме для работы с детьми [5, 18, 24].

Отметим, что указанная проблематика – становление воли в контексте двигательной сферы остается актуальной и для других возрастных групп. Так, Петров И.К. изучал возрастные особенности волевых усилий в двигательной активности школьников 12-17 лет [16, 17]. Автором было подтверждено, что старший подростковый возраст является сензитивным периодом для развития инициативных волевых усилий. Эффективность и темпы возрастного развития инициативных волевых усилий в двигательной активности зависят от ряда параметров:

- а) сложности регуляторных механизмов тех двигательных действий, на выполнение которых они направлены;
- б) типа регуляции (преимущественно по открытому или закрытому контуру);
- в) уровня активированности регулируемой функции [там же].

В продолжение представим ряд исследовательских работ, в которых изучалось развитие компонентов воли через другие виды деятельности. Так, Андреева И.Г. изучала развитие творческой активности старших дошкольников в театрализованной деятельности [3]. Автором было установлено, что эффективным средством ее развития у ребенка является



театрализованная деятельность. Важным является доказанный Андреевой И.Г. факт, что последняя может выступать самоценной деятельностью наряду с игровой, музыкальной, изобразительной и т.д. Целенаправленное развитие указанного вида активности личности старшего дошкольника происходит постепенно в условиях творческого взаимодействия педагога и ребенка с различными видами театрального искусства. При таком контакте ребенок, овладевает театрализованной деятельностью и усваивает все ценное, что дает человеку театральное искусство. Автор предложила педагогическую систему формирования творческой активности ребенка и ее элементы.

На наш взгляд, рассмотренная выше программа имеет универсальные компоненты, которые могут быть использованы в разных направлениях, в том числе для развития волевых компонентов в рамках занятий хореографией. К ним относятся: логика развития творческой активности старших дошкольников в игровой, спортивной, танцевальной и т.д. видах деятельности; содержательный компонент, который включает набор заданий и упражнений развития моторной сферы; программа организации занятий, развитие волевых компонентов в логике их постепенного усложнения, а также оценочный этап, который позволяет увидеть динамику и прогресс в развитии старшего дошкольника [3].

В современной науке доказано, что систематическая спортивная деятельность во многом определяет и уровень сформированности волевой сферы человека. В качестве аргумента отметим следующие исследования. Смирнов Б.Н. указал на важную роль воли и саморегуляции в спортивной деятельности. Пуни А.Ц. выделял значение волевой подготовки в спорте. В работе Грицаенко М.В. изучалась оптимизация эмоциональной устойчивости спортсменов. Черникова О.А. установила, что эмоциональная устойчивость и регуляция являются важнейшими показателями психологической подготовленности спортсмена к соревнованиям [7, 19, 22, 27].

Многочисленные исследования показывают, что занятия танцами, ритмикой и хореографией способствуют как физическому, так и нравственно-эстетическому развитию ребенка. Салимгареева Е.Г. указывает, что совершенствование физического воспитания детей 7-11 лет возможно в многопрофильных учреждениях дополнительного образования средствами спортивных бальных танцев. В исследованиях Мануйлова Б.Б. изучалось развитие нравственно-эстетических ценностей личности ребенка в процессе хореографического творчества, а Николаева Е.В. доказала возможность нравственно-эстетического воспитания младших школьников средствами танцевального искусства. В



аналогичном ключе выполнено исследование Фокиной Е.Н., в котором выявлено, что хореография в общеобразовательной школе является важным средством гармонизации развития личности [12, 14, 21, 26].

Важность развития профессионально-хореографической и танцевальной направленности детей в учреждениях дополнительного образования отмечалась Яценко А.С. и Нуртовой Т.В. [15, 31]

Проблемы совершенствования хореографического образования также широко дискутируются в науке, как и проблематика танцевальной педагогической деятельности. Королев В.В. указывает на формирование творческой активности студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки. Григорьева Е.И., Черноштан А.А. рассматривали художественно-творческую деятельность хореографического коллектива как фактор развития навыков эмоциональной саморегуляции у подростков [6, 10].

В других работах изучалось как занятия танцами, ритмикой и хореографией влияют на становление компонентов волевой сферы. Развитие навыков эмоциональной саморегуляции у подростков в условиях художественно-творческой деятельности хореографического коллектива исследовались в трудах Черноштан А.А. [29].

В продолжение представим исследование Николаевой Е.В., которое посвящено изучению социально-культурных условий формирования эмоционально-волевой устойчивости подростков в коллективе спортивно-бальной хореографии [117]. В данной работе был решен широкий спектр задач, но особый интерес имеет подход автора в раскрытии условий для развития эмоционально-волевой устойчивости в подростковом возрасте. Так, Николаевой Е.В. была определена специфика социально-культурной деятельности коллектива спортивно-бальной хореографии, значимая в контексте развития эмоционально-волевой сферы участников. Наряду с рядом других важных принципов для указанной работы, особо был выделен принцип психолого-педагогической поддержки и целенаправленного развития навыков эмоционально-волевой саморегуляции личности. Заслугой автора является то, что было разработана система критериев изучаемого феномена, к которым относятся: осознанность выбора цели, устойчивость ее мотива, стиль принятия решения, полнота реализации поставленной цели и показателей сформированности эмоционально-волевых навыков личности, включающих мотивационные, когнитивные и инструментально-деятельностные компоненты. Вместе с тем, в исследовании предложена комплексная педагогическая программа формирования эмоционально-волевой устойчивости



личности в условиях коллектива спортивного бального танца.

В теоретическом плане интерес представляет трактовка Николаевой Е.В. эмоционально-волевой устойчивости индивида. Она понимается как комплексная психолого-педагогическая характеристика развития личности, в которой взаимосвязано представлены волевые состояния и волевые качества. По мнению автора, они способствуют тому, что личность осваивает волевые действия и проявляет их в ситуациях повышенной эмоциональной напряженности. Поскольку анализируемое экспериментальное исследование осуществлялось с подростками, то были выделены возрастные особенности процесса формирования их эмоционально-волевой устойчивости. На данном возрастном этапе становление личности обусловлено противоречиями, как в интеллектуальном, так в эмоциональном и волевом развитии. Кризисный характер подросткового периода накладывает отпечаток на мотивационно-волевые качества школьника. К ним относятся следующие образования: акцент доминанты дальних целей; становление исполнительского звена волевой регуляции; усиление внутренних способов эмоционально-волевой регуляции; установление сущностной связи его эмоционально-волевой сферы с нравственным сознанием и т.д.

Николаева Е.В. определила специфику социально-культурной деятельности коллектива спортивно-бальной хореографии, которая направлена на формирование эмоционально-волевой устойчивости подростка. Она, по мнению автора, определяется содержанием хореографической и спортивной подготовки участников; использованием специфических и неспецифических способов, обеспечивающих эффективное формирование эмоционально-волевой устойчивости личности; особенностями организации групповых и индивидуальных форм социально-культурной деятельности; а также ее ситуативным характером, который отражается в виде реальных событий или в виде их имитационных моделей [14].

Особо подчеркнем, что выделенные автором закономерности имеют универсальный характер, и применимы в несколько упрощенном формате к процессу формирования эмоционально-волевой устойчивости дошкольника на хореографических занятиях. В этом процессе необходимо соблюдать следующие условия: организованная деятельность творческой группы детей, взаимодействие и общение в процессе занятий, которые способствуют оптимизации микроклимата в коллективе; процесс целенаправленного развития индивидуально-личностной сферы ребенка (психолого-педагогическая поддержка саморазвития и самовоспитания участников хореографической студии, а также формирование их волевых качеств); уровень профессионального мастерства и квалификация педагога или



тренера и др., наличие необходимых материальных ресурсов, помещений для репетиций и концертных выступлений и др.).

Отметим, что в указанной работе была выделена совокупность психолого-педагогических методов (специфических и неспецифических) и внешних условий для формирования компонентов волевой сферы у дошкольников или участников хореографических коллективов, которые могут быть полезны и актуализированы педагогам в их работе:

- а) направленность программы на достижение новых результатов деятельности;
- б) обеспечение осмысленности целей, задач и мотивов данной деятельности;
- в) повышение степени осознанности в выборе произвольных средств саморегуляции;
- г) достижение нужного уровня владения способами саморегуляции в конкретных условиях деятельности.

Подводя итог, обзору современных исследований в области изучения факторов и условий развития компонентов воли дошкольника выделим следующие закономерности. Так, наряду с игровой, спортивной и разными видами художественной деятельности, хореографию можно рассматривать как основу для развития волевой сферы ребенка в дошкольном возрасте. Важным аргументом в пользу данного положения является центрированность на стимуляции моторно-двигательной активности ребенка при освоении им новых движений под музыку в условиях коллектива. Эти занятия предполагают и могут обеспечить становление основных компонентов волевой сферы, доступных в указанном возрасте: истоков произвольности разных процессов, активности, инициативности, самостоятельности, управления и координации телом, соблюдение ритма, освоение пластики движений, умение выполнять задание по модели педагога, подчинение правилам и дисциплина и т.д.

Литература

1. АБДУЛЬМАНОВА, Л.В. *Развитие физической культуры детей 4-7 лет в культуросообразном пространстве дошкольного образовательного учреждения*. Автореф. дис. докт. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2007. с
2. АЛЕКСАНДРЯН, Э. *Значение подвижных игр с правилами для воспитания волевых качеств характера детей дошкольного возраста*. М. 1956. 17 с.
3. АНДРЕЕВА, Ю. *Танцетерапия*. М.: Диля, 2005. 247 с.
4. АНИКЕЕВА, Н.П. *Воспитание игрой*. М.: Новая школа, 1994. 160 с.



5. ВЕРЕМЕЕНКО, Н.И. *Социально-психологические особенности применения танцевально-двигательных методов в групповой форме работы*. Автореф. дис. канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 22 с
6. ГРИГОРЬЕВА, Е.И., ЧЕРНОШТАН, А.А. *Художественно-творческая деятельность хореографического коллектива как фактор развития навыков эмоциональной саморегуляции подростков*. Научный вестник ТГУ им. Г.Р. Державина. Вып. 2. Тамбов, 2005. с. 290-313.
7. ГРИЦАЕНКО, М.В. *Оптимизация соревновательной эмоциональной устойчивости юных спортсменов*: Дис. канд. психол. наук. М., 2002. 192 с.
8. ГОРДЕЕВ, В.В. *Психологические особенности волевой активности во временной перспективе личности*. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2014.
9. ЗАПОРОЖЕЦ, А.В. *Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. Развитие произвольных движений*. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
10. КОРОЛЕВ, В.В. *Формирование творческой активности студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки*: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2003. 23 с.
11. ЛУРИЯ, А.Р. *О генезисе произвольных движений*. Вопросы психологии, 1957, № 6, с. 3-10.
12. МАНУЙЛОВ, Б.Б. *Развитие нравственно-эстетических ценностей личности ребенка в процессе хореографического творчества*. Дис. канд. пед. наук. М.: МГУКИ, 2001. 188 с.
13. НИКОЛАЕВ, Е.В. *Нравственно-эстетическое воспитание младших школьников средствами танцевального искусства*: Автореф. дис. канд. пед. наук. Якутск, 2005. - 17 с.
14. НИКОЛАЕВА, Е.В. *Социально-культурные условия формирования эмоционально-волевой устойчивости подростков в коллективе спортивно-бальной хореографии*. Автореф. дис. канд. пед. наук, М. 2006.
15. НУРТОВА, Т.В. *Учите детей танцевать: Учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования*. Т.В. Пуртова, А.Н. Беликова, О.В. Кветная. М.: Владос, 2003. 254 с.
16. ПЕТРОВ, И.К. *Возрастные новообразования воли личности. Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности*: Тезисы второго Всесоюзного семинара молодых ученых. Симферополь, 1986. с. 14-15.
17. ПЕТРОВ, И.К. *Возрастные особенности волевых усилий в двигательной активности школьников 12-17 лет*. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Киев. 1985.



18. ПОГРЕБНАЯ, Е.А. *Танцевально-двигательная подготовка как фактор модернизации содержания физического воспитания детей 5-6 лет.* Автореф. дис. канд. пед. наук. Краснодар, 2003. 26 с.
19. ПУНИ, А.Ц. *Некоторые вопросы теории воли и волевая подготовка в спорте.* В кн. Психология и современный спорт. М., 1973.
20. САГАЙДАЧНАЯ, Е.А. *Воспитание волевых качеств у старших дошкольников при выполнении физических упражнений.* Дис. канд. пед. наук. М. 1988. 190 с.
21. САЛИМГАРЕЕВА, Е.Г. *Совершенствование физического воспитания детей 7-11 лет в многопрофильных учреждениях дополнительного образования средствами спортивных бальных танцев.* Дис. канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2004. 173 с.
22. СМИРНОВ, Б. Н. *Воля и саморегуляция спортивной деятельности.* Мир психологии. 2000. № 3.
23. СМИРНОВА, Е.О. *Развитие воли и произвольности у детей дошкольного возраста.* Детская психология. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. 366 с.
24. СОКОВИКОВА, Н.В. *Психологические условия оптимизации развития специальных танцевальных способностей.* Автореф. дис. канд. психол. наук. Новосибирск, 2003. 25 с.
25. СТЕПАНОВ, А. *Влияние игровой деятельности на развитие произвольности и осознания поведения дошкольников.* Территория науки. 2006. № 1. с. 162
26. ФОКИНА, Е.Н. *Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности.* Автореф. дис. канд. пед. наук. Тюмень, 2002. 23 с.
27. ЧЕРНИКОВА, О.А. *Исследование эмоциональной устойчивости как важнейшего показателя психологической подготовленности спортсмена к соревнованиям.* Психологические вопросы спортивной тренировки. М.: Физкультура и спорт, 1967. с. 3 - 13.
28. ЧЕРНОБРОВКИНА, С.В. *Саморегуляция поведения у дошкольников и ее формирование в сюжетно-ролевой игре:* Дис. канд. психол. наук. Омск, 2001
29. ЧЕРНОШТАН, А.А. *Развитие навыков эмоциональной саморегуляции у подростков в условиях художественно-творческой деятельности хореографического коллектива.* Дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2005. 203 с.
30. ШВЕДОВА, П.Н., ИОНОВА Н.В. *Проблема развития волевых качеств у старших дошкольников в подвижной игре.* Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5 (20). URL: [http://sibac.info/archive/guman/5\(20\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/5(20).pdf) (дата обращения: 28.07.2019)
31. ЯЦЕНКО, А.С. *Развитие профессионально-хореографической направленности детей в учреждениях дополнительного образования:* Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2001. 24 с.



**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ МОДЕЛИ
ОБРАЗОВАНИЯ
PREPARING STUDENTS FOR THE IMPLEMENTATION OF AN INCLUSIVE
EDUCATION MODEL
PREGĂTIREA STUDENȚILOR PENTRU REALIZAREA MODELULUI INCLUZIV DE
EDUCAȚIE**

Корзун Л.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры семейной и специальной педагогики и психологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 378:376.1

Резюме

Проанализированы пути развития инклюзивного образования в Украине. Определено, что для достижения поставленных перед новой украинской школой целей необходимо существенно изменить модель подготовки будущих педагогов. На примере студентов факультета дошкольной педагогики и психологии Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д.Ушинского предложены методические приемы, позволяющие оптимизировать процесс подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, психофизические нарушения

Abstract

Analyzed the development of inclusive education in Ukraine. It was determined that to achieve the goals set before the new Ukrainian school, it is necessary to significantly change the model of training future teachers. On the example of the preparation of students of the faculty of preschool pedagogy and psychology of the South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky, methodical techniques are proposed, allowing to optimize the process of preparing future teachers for professional activity in conditions of inclusion.

Keywords: inclusive education, special educational needs, psychophysical disorders.

Rezumat

În acest articol este prezentată istoria dezvoltării educației incluzive în Ucraina. Este argumentată necesitatea schimbării procesului de pregătire a viitorilor profesori în vederea atingerii scopurilor educației incluzive. Sunt propuse soluții noi în pregătirea cadrelor didactice pe exemplul studenților din învățământul primar și preșcolar.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă, cerințe educaționale speciale, abateri psihofiziologice.

Включение детей с психофизическими нарушениями в общеобразовательные учебные и воспитательные заведения - это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Официальная позиция Европейского союза, которая является базовой для большинства стран, выбравших демократический путь развития такова: «Образование должно предлагаться в рамках возможного, в общеобразовательных школах, без каких-либо проявлений дискриминации в отношении детей и взрослых инвалидов» [9].



Закон Украины «Об образовании» рассматривает инклюзивное обучение как «гибкую, индивидуализированную систему обучения детей с особенностями психофизического развития в условиях массового общеобразовательного учреждения по месту жительства, которое осуществляется по индивидуальным учебным планам и обеспечивается медико-социальным и психолого-педагогическим сопровождением» [2, ст. 20].

Исследованию возможностей и эффективности инклюзивного образования посвящены труды таких западных ученых, как Ф.Армстронг, Д.Лупарт, Ч.Веббер, Т.Лореман, J.Jonson, W.Mills, W.Muller. Среди доступных для украинского читателя исследований можно отметить труды В.В.Засенко, А.А.Колупаевой, Н.Н.Малофеева, Н.З.Софий, Ю.М.Найды и др.[3; 4; 5; 6].

Поскольку в условиях реализации модели инклюзивного образования педагоги играют доминирующую роль, возникают новые требования по отношению к их профессиональной подготовке. Обозначая основные принципы инклюзивного обучения, наиболее известный отечественный специалист в области инклюзивного образования - А.А.Колупаева отмечает, что образовательные учреждения должны не только определять и учитывать различные потребности своих воспитанников, но и уметь согласовывать различные виды и темпы обучения[4;5]. Поэтому одним из важнейших условий построения эффективной инклюзивной среды А.А.Колупаева считает специальную подготовку и переподготовку педагогических кадров. Целью такой подготовки, по мнению Н.З.Софий, должно стать не только понимание и принятие педагогами новой образовательной парадигмы, но и овладение новыми способами организации учебно-воспитательного процесса, разработка учебно-методического обеспечения в зависимости от индивидуальных потребностей ребенка, владение основными методами дифференцированного обучения, современными методиками оценки учебных достижений и развития детей с психофизическими недостатками [10].

Недостаточность профессиональной, психологической и методической готовности учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, недостаток их профессиональных компетентностей, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов отмечают также российские исследователи данной проблемы Е.Л. Агавона, М.Н.Алексеева, С.В.Алехина. Они считают, что педагоги общего образования нуждаются как в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области специального образования, так и в понимании путей реализации индивидуального подхода при обучении детей с особыми образовательными потребностями[1].



Таким образом, становится понятно, что внедрение инклюзивной модели образования потребует существенных изменений во всех аспектах образовательной практики. Исследователи из разных стран подчеркивают важность изменения ценностного отношения педагогов к детям с особыми потребностями, а также необходимость овладения компетентностями, необходимыми для работы в условиях инклюзии. Педагог должен понимать внутренний мир любого ребенка, относиться ко всем детям с уважением и доброжелательностью, он должен быть готов работать со всеми детьми без исключения, профессионально осуществлять психолого-педагогическое сопровождение ребенка, независимо от того, как быстро протекает его развитие. Поэтому преподаватели педагогических высших учебных заведений уже сейчас должны значительную часть своих усилий направить как на изменение отношения к детям с особыми потребностями, так и на овладение новыми способами организации учебного процесса, разработку учебно-методического обеспечения для разных категорий детей, освоение основных методик обучения и оценки достижений детей с психофизическими нарушениями.

Целью нашего исследования было теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методов педагогического воздействия способствующих подготовке будущих воспитателей к работе в условиях инклюзии.

Анализируя доступные источники, мы установили признаки готовности к педагогической деятельности. Это, по мнению Г.А.Балла, Е.И.Машбица и др., наличие педагогического самосознания, эмоционально-положительное отношение к объекту и средствам деятельности, знания о структуре личности воспитанника, его возрастных изменениях, целях и средствах педагогического воздействия, педагогические умения по осуществлению учебного воздействия на формирующуюся личность[7;8].

Констатирующий эксперимент проводился со студентами III курса факультета дошкольной педагогики и психологии, которые получают дополнительную специальность в области психологии.

Перед началом исследования перед нами стояла задача выявить уровень осведомленности будущих воспитателей в отношении детей с особыми образовательными потребностями и определить особенности отношения студентов педагогического Вуза к детям с психофизическими нарушениями.

Для определения знаний студентов о личности детей с отклонениями в развитии был разработан вопросник, который позволял установить общую осведомленность студентов



относительно особенностей развития детей с психофизическими дефектами и уровень их специальных знаний.

При анализе полученных на этом этапе исследования результатов было установлено, что наибольшие затруднения у студентов вызвали вопросы из области специальных знаний, которые требовали конкретных решений в ситуации избрания формы обучения ребенка с особенностями развития. Некоторые вопросы не нашли правильных ответов ни у одного студента, это были вопросы, которые касались конкретных знаний по педагогическому сопровождению различных категорий детей с особыми потребностями.

По результатам опроса на низком уровне осведомленности оказались 40% студентов, 60% студентов продемонстрировали средний уровень осведомленности, студентов с высоким уровнем осведомленности - не обнаружено. Это можно объяснить тем, что студенты, которые получают дополнительную специальность «Психология» на III курсе еще не изучают специальные предметы, а знаний по предметам общенаучной направленности им не хватает для того, чтобы самостоятельно разобраться в особенностях развития ребенка, протекающего в условиях дизонтогении.

Следующая методика, использованная нами, - «Цветовой тест отношений» (ЦТО) разработанный А.М.Эткингом, предназначен для изучения эмоциональных компонентов отношения человека к значимым для него людям. Процедура проведения ЦТО предполагает, что сначала исследователем подбираются определения, которые имеют существенное значение для данного исследования. В нашем случае это были понятия: «ребенок дошкольного возраста», «умственно отсталый ребенок», «ребенок с детским церебральным параличом», «ребенок с аутизмом», «глухой ребенок», «слепой ребенок». Для визуального подкрепления предлагаемых понятий студентам предъявлялись фотографии детей, относящихся к соответствующей категории. Далее тест проводился по стандартной процедуре, с каждым испытуемым индивидуально в лабораторных условиях.

Определение «ребенок дошкольного возраста», достаточно неожиданно, соотнесли с тем же цветом, который поставили на первое место среди своих предпочтений, только 45% испытуемых, т.е. отнесли к данному понятию безусловно положительно, эмоционально приняли его. При этом большинство из них выбрали в качестве ассоциации желтый цвет, который, согласно цветовой символике, является достаточно активным. Поэтому студенты закономерно отнесли его именно к ребенку без психофизических расстройств. Еще 30% студентов ассоциировали определение «ребенок дошкольного возраста» с цветами, которые в



раскладке по предпочтению занимали второе и третье места, и 25% испытуемых выбрали по отношению к понятию «ребенок дошкольного возраста» цвет, который стоял на четвертом и пятом месте раскладки по предпочтению, что свидетельствовало о неполном принятии данного понятия.

Определения «ребенок с умственной отсталостью», «ребенок с детским церебральным параличом», «ребенок с аутизмом», «глухой ребенок» приняли 35% испытуемых. При этом студенты, так или иначе принимавшие эти понятия, ассоциировали их с разными цветами. «Ребенок с умственной отсталостью» ассоциировался у большинства будущих воспитателей с синим и коричневым цветами; «ребенок с детским церебральным параличом» - с синим; «ребенок с аутизмом» - с зеленым; а «глухой ребенок» - с синим и фиолетовым.

Наибольшее количество положительных выборов среди детей с психофизическими дефектами получило понятие «слепой ребенок». Оно соответствовало количеству положительных выборов относительно ребенка без психофизических нарушений и оставило 45%. Наиболее часто встречающаяся цветовая ассоциация – фиолетовый, иногда синий цвет.

Нейтральное отношение на этом этапе исследования наиболее часто встречалось по отношению к ребенку с аутизмом (35% испытуемых); к глухому ребенку (30% студентов). К понятиям «ребенок с умственной отсталостью», «ребенок с детским церебральным параличом» нейтральное отношение продемонстрировали 25% студентов. И только 10% испытуемых остались нейтральны по отношению к понятию «слепой ребенок». Преобладающие цветовые ассоциации при нейтральном отношении: синий, зеленый, фиолетовый и красный.

Отвержение понятий, определяющих различные категории детей с психофизическими дефектами, наиболее часто встречалось по отношению к ребенку с умственной отсталостью и ребенку с детским церебральным параличом (40% будущих педагогов). Понятие «глухой ребенок» не приняли 35% испытуемых. Понятие «ребенок с аутизмом» не приняли 30% будущих воспитателей. Наибольшую поляризацию отношения вызвало понятие «слепой ребенок». На него негативно отреагировали 45% испытуемых при 45% положительных выборов. При этом студенты, которые не принимали понятие «ребенок с умственной отсталостью», ассоциировали его с серым и черным цветами; «ребенок с детским церебральным параличом» ассоциировался с фиолетовым и серым; «слепой ребенок» - с черным и серым, что свидетельствовало о достаточно активном его отвержении.



Следующим проводился тест «Диагностика эмпатии» И.М.Юсупова. После анализа полученных результатов мы установили, что только 20% студентов III курса продемонстрировали высокий уровень эмпатии. Среднему уровню эмпатии соответствовали 50% студентов. И низкий уровень эмпатии показали 30% студентов. То есть способность к сопереживанию у участвующих в эксперименте студентов III курса находилась, в основном, на низком и среднем уровне. Учитывая, что речь идет о будущих воспитателях учреждений дошкольного образования, которые получают дополнительную специализацию по психологии, такое состояние данного индивидуально-психологического свойства указывает на необходимость дальнейшего его развития.

Поскольку целью данного исследования было формирование у будущих воспитателей готовности к работе в условиях инклюзии, нами были определены пути воздействия на студентов, которые способствуют повышению уровня осведомленности, изменению их отношения к детям с особыми образовательными потребностями и помогают овладеть навыками работы с ними.

Формирующий эксперимент базировался на включении в учебный план курса лекций по дисциплине «Специальная психология» и предполагал проведение практических занятий с использованием педагогических задач с проигрыванием реальных ситуаций, возникающих в условиях инклюзивного обучения. Также студенты должны были включиться в работу по составлению коммуникативного паспорта ребенка с особыми образовательными потребностями. В целом разработанная модель воздействия строилась на привлечении студентов к переживанию ситуаций, которые воспроизводят мир ребенка с психофизическими нарушениями.

Комплекс разработанных нами педагогических задач состоял из заданий, описывающих ситуации, возникающие в условиях осуществления инклюзивного образования. Студентам нужно было найти оптимальную модель вмешательства воспитателя при неадекватном поведении ребенка, при отсутствии его реакции на замечания, при иных затруднениях возникающих в процессе адаптации ребенка с особыми потребностями в общеобразовательном пространстве.

Для подкрепления полученного от решения задач эффекта и большего эмоционального «погружения» в мир ребенка с особыми потребностями, студентам было предложено в игровой форме разыграть ситуации, предложенные преподавателем.



Следующий этап нашего исследования базировался на посещении Института реабилитации лиц с недостатками психофизического развития им. Я.Корчака. Для того, чтобы оно было действенным и интересным для студентов, перед ними заранее была поставлена задача «избрать» для себя одного из детей и попытаться вжиться в его образ. Для этого студентам было нужно наблюдать за его поведением, за общением с другими детьми, за игрой, за навыками самообслуживания в течение нескольких часов. Надо было также выяснить, чего боится ребенок, как реагирует на знакомых и незнакомых взрослых, т.е. перед студентами стояла задача создать коммуникативный паспорт ребенка, который является инструментом, позволяющим людям с выраженными речевыми и / или коммуникативными трудностями быстро и эффективно сообщить другим необходимую информацию о себе (Sally Millar, 1991).

Также для развития общей осведомленности о детях с особыми образовательными потребностями со студентами проводилась систематическая внеклассная работа, которая включала просмотр и обсуждение видеоматериалов и художественных фильмов с освещением особенностей развития и проблем детей с психофизическими недостатками.

На последнем этапе исследования для выяснения эффективности использованных в формирующем эксперименте методик был проведен контрольный эксперимент, который также включал тест общей осведомленности, Цветовой тест отношений и исследование уровня эмпатии.

Повторное тестирование по выявлению уровня осведомленности относительно детей с особыми образовательными потребностями показало следующие результаты: 60% испытуемых продемонстрировали высокий уровень осведомленности, что существенно отличается от данных полученных на констатирующем этапе. На этом этапе не выявлено ни одного студента с низким уровнем осведомленности в отношении детей с особыми образовательными потребностями. Также 40% студентов имели средний уровень осведомленности, что свидетельствует о переходе той части студентов, которые ранее демонстрировали низкий уровень к среднему, а тех, кто имел средний - к высокому.

Далее в контрольном эксперименте в рамках выполнения Цветового теста отношений испытуемым были предложены те же определения, что и на констатирующем этапе, подкрепленные фотографиями. Большинство испытуемых (60%) после проведения с ними экспериментальной работы соотнесли понятие «ребенок дошкольного возраста» с тем же цветом, который поставили на первое место среди своих предпочтений. Данное



обстоятельство свидетельствовало о некоторой положительной динамике в отношении к этому понятию. Однако 20% испытуемых выбрали по отношению к понятию «ребенок дошкольного возраста» цвет, который стоял в середине раскладки по преимуществу, что свидетельствует о нейтральном отношении к этому понятию. Количество студентов, у которых и на контрольном этапе исследования зафиксировано отрицательное отношение к этому понятию также составляет 20%. Таким образом, можно констатировать, что количество испытуемых, которые эмоционально принимают определение «ребенок дошкольного возраста» на этапе контрольного эксперимента несколько увеличилось.

По результатам выборов на контрольном этапе 50% испытуемых, готовы принять понятие «ребенок с умственной отсталостью» (против 35% в констатирующем эксперименте). Еще 40% относятся к нему нейтрально и только 10% полностью отвергают его (ранее количество студентов, отвергающих это понятие составляло 40%). Понятие «ребенок с детским церебральным параличом» стали принимать также 50% испытуемых (на констатирующем - 35%); отнеслись нейтрально 10% студентов и 40% отвергли его, как и на предыдущем этапе исследования. При этом в контрольном испытании те студенты, которые не принимали понятие «ребенок с детским церебральным параличом», чаще всего ассоциировали его с синим цветом, а не с серым, как это было в констатирующем эксперименте. Студенты, принимавшие это определение, ассоциировали его с фиолетовым и зеленым цветом, как и в констатирующем эксперименте.

Количество студентов, положительно отреагировавших на определение «ребенок с аутизмом» в контрольном эксперименте составило 60% (против 35% в констатирующем). В контрольном эксперименте испытуемых, которые относились к нему нейтрально было 20% и 20% студентов, которые отвергали это понятие. Цвета, которые ассоциировались с понятием «ребенок с аутизмом» - зеленый (абсолютное большинство принявших это понятие), красный, в некоторых случаях желтый.

Понятие «глухой ребенок» стало воспринимать 70% студентов (соответствующий показатель на констатирующем этапе 35%). Количество студентов, нейтрально относящихся к данному понятию составило 20%. Негативное восприятие этого понятия осталось у 10% испытуемых.

Количество студентов, которые отнеслись положительно к понятию «слепой ребенок» на контрольном этапе исследования составило 60%. Студентов, с нейтральным отношением стало 20%, продолжали отвергать это понятие также 20% студентов. Таким образом, мы



видим, что после проведения эксперимента восприятие студентов по отношению к понятию «слепой ребенок» стало более положительным, в то время, на констатирующем этапе этого ребенка воспринимали 45% и отвергали 45%.

Сравнивая результаты, полученные в процессе проведения ЦТО в констатирующем и контрольном эксперименте, мы видим, что уровень принятия всех понятий, связанных с обозначением детей с психофизическими недостатками значительно вырос.

Для определения уровня эмпатии на контрольном этапе была использована та же методика, что и в констатирующем эксперименте.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов можно увидеть, что уровень эмпатии испытуемых повысился. Так в начале исследования продемонстрировали высокий уровень эмпатии 20% студентов. На завершающем этапе высокий уровень эмпатии показали 50% испытуемых. Средний уровень эмпатии в констатирующем эксперименте был у 50% испытуемых, а в контрольном у 30% будущих воспитателей. Низкий уровень эмпатии в констатирующем эксперименте показали 30% студентов и 20% студентов в контрольном. То есть в целом значительно повысился уровень студентов с высоким уровнем эмпатии и несколько снизился с низким, что может быть результатом проведенного нами формирующего эксперимента.

Таким образом, после проведенного формирующего эксперимента выросла как общая осведомленность студентов о детях с особыми образовательными потребностями, так и отношение испытуемых к таким детям. Особенно заметно изменилось отношение к понятиям «глухой ребенок», «ребенок с умственной отсталостью», «ребенок с детским церебральным параличом», «ребенок с аутизмом» и «слепой ребенок». Интересным представляется тот факт, что после проведения формирующего вмешательства соотношение показателей «принятие» – «нейтральность» - «отторжение» по отношению к ребенку с аутизмом распределилось точно так же, как и к ребенку без психофизических нарушений. Увеличение на контрольном этапе исследования количества студентов с высоким уровнем эмпатии свидетельствует о том, что способность к сочувствию также получила некоторое развитие. Следовательно, можно утверждать, что проведенная нами работа, направленная на изменение отношения студентов к детям с особыми образовательными потребностями и подготовку их к работе в условиях инклюзии и оказалась достаточно эффективной.



Литература:

1. АГАВОНА, Е.Л., АЛЕКСЕЕВА, М.Н., АЛЕХИНА, С.В. Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011. -302 с.
2. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради, 2017, № 38-39, ст.380, - с. 45-48.
3. ЗАСЕНКО, В.В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами / Крок до демократичної освіти / В.В. Засенко. – 2002. - №1. – С. 34.
4. КОЛУПАЄВА, А.А., САВЧУК, Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. - 274 с.
5. КОЛУПАЄВА, А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: САММІТ, 2008. – 272с.
6. МАЛОФЕЕВ, Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии / Н.Н. Малофеев. – Экзамен, 2003.
7. МАШБИЦ, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К.: Высшая школа, 1987. – 224 с.
8. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла. – К.: Рівне, 1996. – 128 с.
9. Саламанская декларация. Рамки действия по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994г. – К., 2000.
10. СОФІЙ, Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Н.З. Софій, А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., - К.: 2007. – 128 с.



ANXIETATEA LA PREȘCOLARI: CARACTERISTICI ȘI DETERMINANTE

ANXIETY AT PRESCHOOLERS: CHARACTERISTICS AND DETERMINANTS

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

CZU 159.96-053.4

Rezumat

Una din problemele emoționale cu care se confruntă copiii de vârstă preșcolară este anxietatea. Articolul reprezintă studiul experimental al anxietății și al determinatelor acesteia la preșcolarii. În experimentul de constatare au participat 152 de preșcolari cu vârsta cuprinsă între 4 și 7 ani. Ca rezultate am stabilit că 46,05% din preșcolari prezintă nivel ridicat de anxietate. Anxietatea în preșcolaritate este condiționată de familia în care crește și este educat copilul. Astfel vom menționa că componența familiei și climatul familial (situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie) determină nivelul anxietății la copii.

Cuvinte cheie: anxietate, vârsta preșcolară, familie, componența familiei, climat familial

Abstract

One of the most frequent emotional problem that preschoolers faces is anxiety. Article presents an experimental research of anxiety and its determinant at preschoolers. In our research were included 152 children aged 4 to 7 years. As results we established that 46,05% of preschoolers have a high level of anxiety. At preschoolers anxiety is conditioned by the family in which child is educated. The family composition and family climate (favourable family context, anxiety in the family, conflict in the family, sense of inferiority and hostility in family) determine the level of anxiety at preschoolers.

Keywords: anxiety, preschool age, family, family composition, family climate.

Anxietatea, alături de furie, este o emoție fundamentală care susține supraviețuirea și modelează strategiile de adaptare ale ființei umane.

O perioadă lungă de timp se considera că anxietatea, neliniștea, fricile, fobiile și depresia erau rezervate aproape exclusiv adulților [2, 3, 4, 6].

În zilele noastre copiii și tinerii se confruntă din ce în ce mai mult și din ce în ce mai devreme cu anxietatea. Astfel L. Reid precizează că numărul de copii aduși la consultație medicală și psihologică pentru a trata perturbările legate de anxietate crește constant, în timp ce media lor de vârstă scade din ce în ce mai mult[4].

Anxietatea este probabil cea mai comună formă de tulburare emoțională care poate apărea la copiii de vârstă preșcolară. Frecvența ei, ca și impactul asupra funcționării adaptative, au determinat cercetătorii să încerce să-i identifice potențialele cauze, respectiv să-i înțeleagă mai bine corelatele comportamentale, cognitive și neurofuncționale [1, 3, 4, 5, 6].

În contextul celor expuse am realizat o cercetare experimentală a anxietății și a determinantelor anxietății la preșcolari. Demersul constatativ a inclus 152 de preșcolari (78 băieți, 74 fete) cu vârsta cuprinsă între 4 și 7 ani.



Studiul anxietății și a determinantelor anxietății la preșcolari a fost realizat prin administrarea Testului de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M Dorca și Testul Propoziții neterminate, Desenul familiei în acțiune și Testul „Scărița”.

Testului de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M Dorca evidențiază nivelul posibil al anxietății la preșcolari.

Nivelele anxietății la preșcolari sunt ilustrate în figura 1.

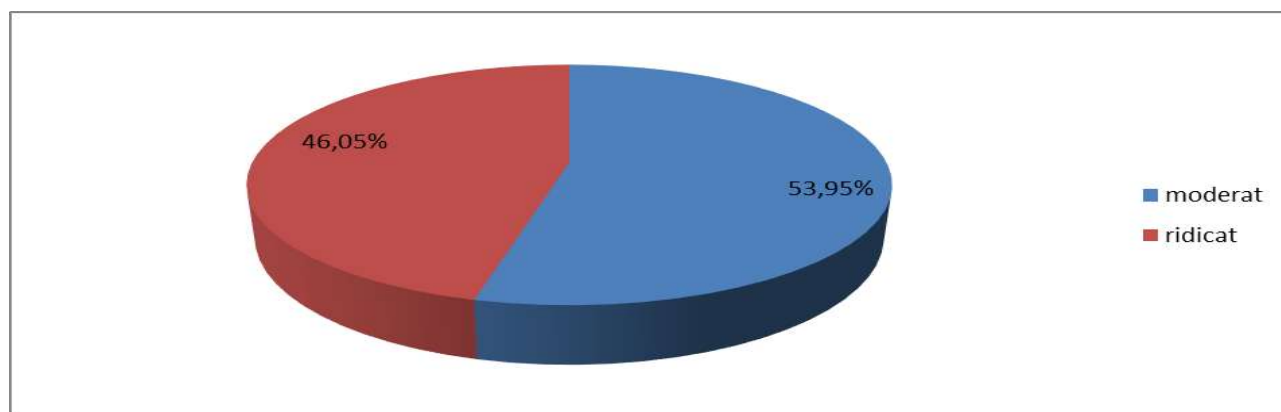


Fig. 1. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru preșcolari

Distribuția de frecvențe din figura 2.1. ne permite să consemnăm că la preșcolari întâlnim nivel moderat și nivel ridicat de anxietate.

53,95% din preșcolari au nivel moderat de anxietate. Preșcolarii cu nivel moderat de anxietate prezintă unele manifestări de îngrijorare, nesiguranță, incertitudine, temeri și frici, care uneori sunt însoțite de unele manifestări fiziologice. Ei își reprezintă și anticipează diverse pericole, deseori neexistente.

Îngrijorător este faptul că un număr mare de preșcolari (46,05%) prezintă nivel ridicat de anxietate. Pe acești copii îi caracterizăm ca fiind anxioși, neliniștiți, crispați fizic și încordați psihic. Preșcolarii cu anxietate ridicată sunt în permanență îngrijorați de ce o să se întâmple, evită să comunice și să socializeze cu alți copii, trec ușor de la sentimente de teamă la explozii de furie, adorm greu din cauza agitației și nervozității, mereu cer asigurări de la cei din jur, în special de la părinți. Vor rămâne temători și în stare de alertă și vor vedea pericole și necazuri chiar dacă sunt într-un mediu pașnic și protectiv și chiar dacă adulții îi asigură că totul este în regulă. Sunt supărăcioși, neatenți, și hipersensibili. Nu își pot controla emoțiile.

Urmează frecvențele pentru nivelele anxietății la preșcolari în dependență de genul copiilor.

Rezultatele pentru nivelul moderat de anxietate și nivelul ridicat de anxietate sunt ilustrate în figura 2.

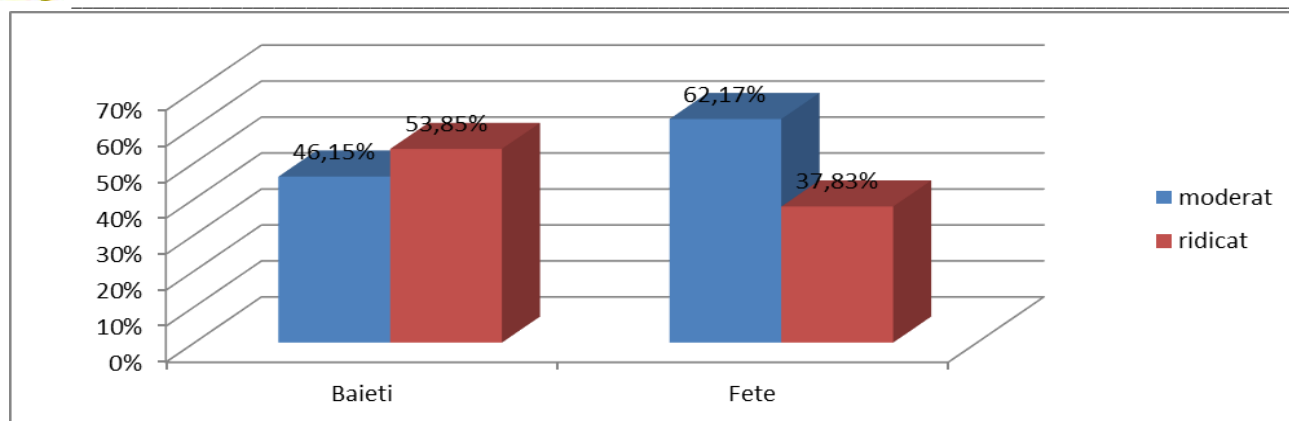


Fig. 2. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru preșcolari în dependență de gen

În conformitate cu distribuția de frecvențe din figura 2 vom menționa că preșcolarii băieți și fete prezintă procente diferite pentru nivelele anxietății.

Băieții prezintă următoarele frecvențe: 46,15% din băieți manifestă nivel moderat de anxietate, în timp ce 53,85% din băieți au nivel ridicat de anxietate. Pentru fete înregistrăm următorul tablou de frecvențe: 62,17% din fete prezintă nivel moderat de anxietate, iar 37,83% din fete dau dovadă de nivel ridicat de anxietate.

Studiul comparativ al frecvențelor pentru nivelul moderat de anxietate ne permite să indicăm că: frecvența cea mai mare se întâlnește la fete (62,17%), spre deosebire de băieți (46,15%). Pentru nivelul ridicat de anxietate se atestă o tendință inversă. Aici băieții sunt acea categorie de preșcolari care resimt un nivel mai ridicat de anxietate (53,85%), comparativ cu fetele (37,83%).

Am investigat și frecvențele pentru nivelul moderat și nivelul ridicat de anxietate la preșcolari în dependență de vârsta acestora.

Frecvențele pentru anxietate la preșcolarii de 4 ani, 5 ani, 6 ani și 7 ani sunt prezentate în figura 3.

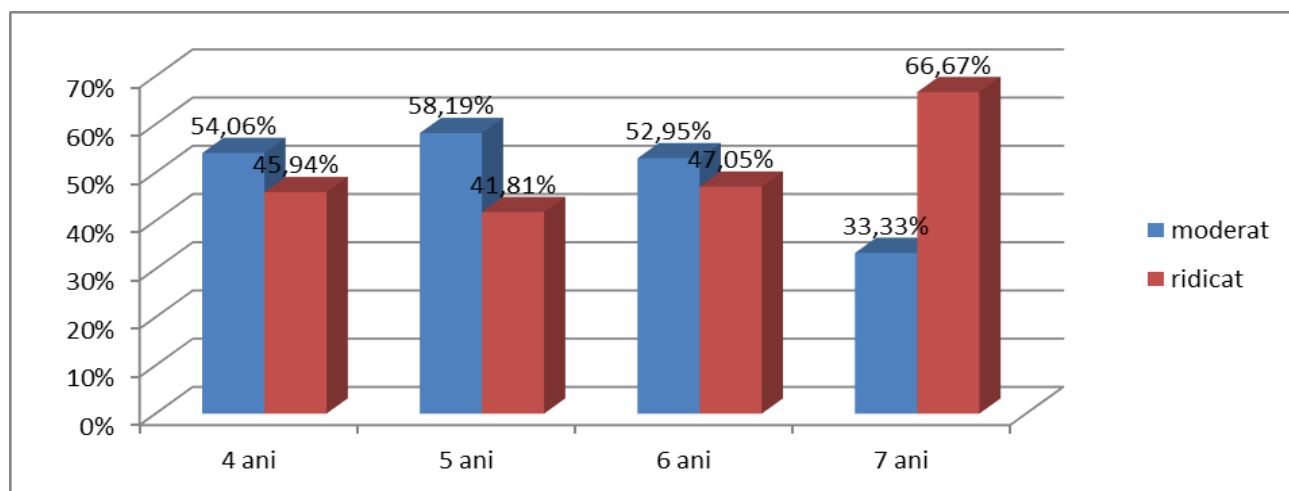


Fig. 3. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru preșcolari în dependență de vârstă



Consemnăm că pentru preșcolarii de 4 ani, de 5 ani, de 6 ani și cei de 7 ani sunt caracteristice frecvențe diferite pentru nivelele de anxietate.

La preșcolarii de 4 ani se evidențiază următoarea repartiție a rezultatelor: 54,06% din preșcolari au nivel moderat de anxietate, pe când 45,94% din preșcolari se caracterizează prin nivel ridicat de anxietate. Pentru preșcolarii de 5 ani rezultatele se repartizează după cum urmează: 58,19% din preșcolari manifestă nivel moderat de anxietate, iar 41,81% din preșcolari dau dovadă de nivel ridicat de anxietate. La preșcolarii de 6 ani frecvențele arată că: 52,95% din preșcolari prezintă nivel moderat de anxietate și 47,05% din preșcolari înfățișează nivel ridicat de anxietate. La preșcolarii de 7 ani frecvențele ne oferă următorul tablou: la 33,33% din preșcolari identificăm nivel moderat de anxietate. Concomitent semnalăm că la 66,67% din preșcolari se atestă nivelul ridicat de anxietate.

Studiul comparativ al frecvențelor pentru nivelele anxietății scoate în evidență următoarele: nivelul moderat de anxietate este mai caracteristic preșcolarilor de 5 ani (58,19%), fiind urmați de preșcolarii de 4 ani (54,06%) și preșcolarii de 6 ani (52,95%) și cei de 7 ani (33,33%).

Pentru nivelul ridicat de anxietate vom evidenția o tendință inversă: frecvența cea mai mare pentru nivelul ridicat de anxietate o observăm la preșcolarii de 7 ani (66,67%), frecvențe similare se atestă la preșcolarii de 6 ani și preșcolarii de 4 ani (47,05% și 45,94%) și preșcolarii de 5 ani (41,81%).

Statistic după testul U Mann-Whitney evidențiem diferențe semnificative pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele preșcolarilor de 4 ani și preșcolarii de 5 ani ($U=78$, $p \leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru preșcolarii de 4 ani.

Statistic după testul U Mann-Whitney consemnăm diferențe semnificative pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele preșcolarilor de 5 ani și cei de 6 ani ($U=110$, $p \leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru preșcolarii de 6 ani.

Studiul nostru s-a oprit și la evidențierea frecvențelor pentru nivelele anxietății la preșcolari în dependență de vârstă și gen.

Frecvențele pentru anxietate la preșcolari în dependență de vârstă și gen sunt scoase în evidență în figura 4.

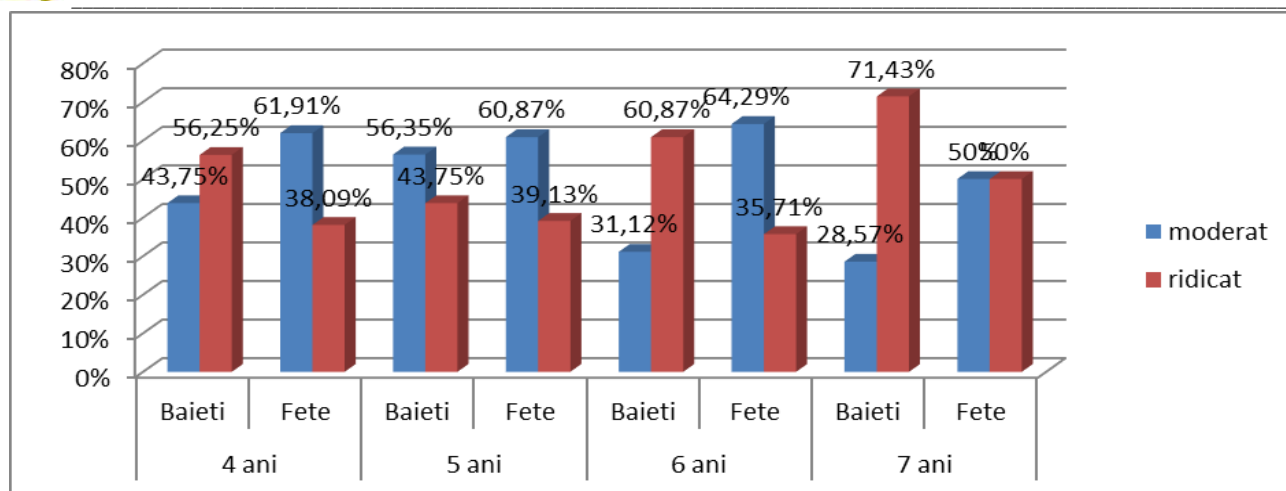


Fig. 4. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru preșcolari în dependență de vârstă și gen

Pentru preșcolarii de 4 ani observăm că nivelul moderat de anxietate este mai frecvent întâlnit la fete (61,91%), comparativ cu băieții (43,75%). Pentru nivelul ridicat de anxietate consemnăm un tablou invers de rezultate: 56,25% din băieți și 38,09% din fete manifestă nivel ridicat de anxietate. La preșcolarii de 5 ani se păstrează aceleași tendințe: nivelul moderat de anxietate este mai caracteristic fetelor spre deosebire de băieți (60,87%, 56,35%). Nivelul ridicat de anxietate din nou îl consemnăm mai specific băieților (43,75%), în timp ce 39,13% din fete prezintă nivel ridicat de anxietate. Și la preșcolarii de 6 ani observăm că nivelul moderat de anxietate îl întâlnim mai des la fete decât la băieți (64,29% și 31,12%). Pentru nivelul ridicat de anxietate se atestă o tendință inversă. 60,87% din băieți și 35,71% din fete manifestă nivel ridicat de anxietate. Pentru preșcolarii de 7 ani frecvențele se repartizează: 28,57% din băieți și 50% din fete dau dovadă de nivel moderat de anxietate. Pentru nivelul ridicat de anxietate vom remarca că: 71,43% din băieți și 50% din fete exprimă nivel ridicat de anxietate.

Analiza comparativă a frecvențelor pentru nivelele anxietății ne indică următoarele: nivelul moderat de anxietate se evidențiază cel mai pregnant la băieții de 5 ani (56,35%), fiind urmați de cei de 4 ani (43,75%), 6 ani (31,12%) și cei de 7 ani (28,57%). Nivelul ridicat de anxietate prevalează la băieții de 7 ani (71,43%), 6 ani (60,87%), 4 ani (56,25%) și cei de 5 ani (43,75%).

Statistic după testul U Mann-Whitney obținem diferențe semnificative pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele băieților de 4 ani și cei de 5 ani ($U=13$, $p \leq 0,01$), cu rezultate mai mari pentru băieții de 4 ani.



Statistic după testul U Mann-Whitney atestăm diferențe semnificative pentru nivelul ridicat între rezultatele băieților de 5 ani și băieților de 6 ani ($U=32$, $p\leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru băieții de 6 ani.

Nivelul moderat de anxietate îl evidențiem în frecvențe mai mari la fetele de 6 ani (64,29%), fetele de 4 ani și cele de 5 ani au frecvențe similare (61,91% și 60,87%), în timp ce cele mai mici frecvențe se atestă la fetele de 7 ani (50%).

Pentru nivelul ridicat de anxietate, frecvențele cele mai înalte le atestăm la fetele de 7 ani (50%), fiind urmate de fetele de 5 ani, cele de 4 ani și cele de 6 ani (39,13%, 38,09%, 35,71%).

Statistic după testul U Mann-Whitney evidențiem diferențe semnificative pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele fetelor de 5 ani și cele de 6 ani ($U=23$, $p\leq 0,05$) cu rezultate mai mari pentru fetele de 6 ani.

Pentru un studiu mai amplu și mai detaliat al anxietății am administrat și *Testul Propoziții neterminate*.

Frecvențele pentru nivelele anxietății la preșcolari sunt prezentate în figura 5.

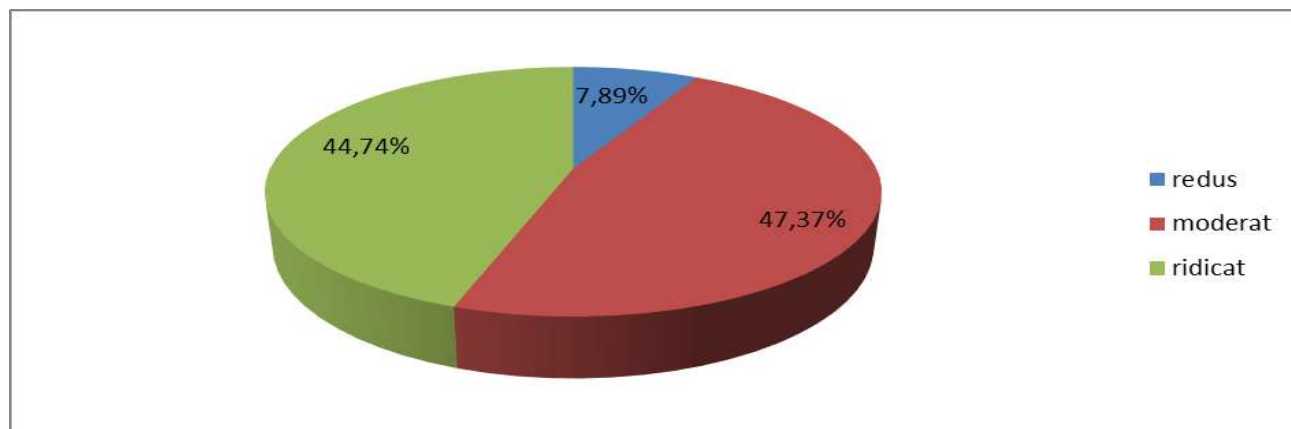


Fig. 5. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru preșcolari

Pentru preșcolari sunt caracteristice toate cele trei nivele de intensitate ale anxietății: redus, moderat și ridicat. 7,89% din preșcolari manifestă nivel redus de anxietate, 47,37% din preșcolari dau dovadă de nivel moderat de anxietate și 44,74% din preșcolari prezintă nivel ridicat de anxietate.

În cele ce urmează vom parcurge la investigarea corelației între anxietate conform *Testului de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M Dorca* și anxietate conform *Testul Propoziții neterminate* după coeficientul de corelație lineară Pearson.

Tabelul 1. Studiul corelației între anxietate și anxietate după Pearson



Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Anxietate / anxietate	$r=0,446$	$p\leq 0,01$

Tabelul 1. ne permite să evidențiem o corelație semnificativă pozitivă între anxietate evaluată prin *Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M Dorca* și anxietate diagnosticată prin *Testul Propoziții neterminate* ($r=0,446$, $p\leq 0,01$). Coeficientul de corelație obținut ne indică că preșcolarii ce obțin scoruri ridicate pentru anxietate la *Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M Dorca* prezintă și multiple anxietăți, neliniști și frici la *Testul Propoziții neterminate*. Astfel preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate se caracterizează prin diverse anxietăți, neliniști, îngrijorări și temeri.

Studiul nostru a fost orientat și la evidențierea diferențelor în manifestarea anxietății în dependență de genul preșcolarilor.

Rezultatele pentru anxietate în dependență de gen sunt ilustrate în continuare în figura 6.

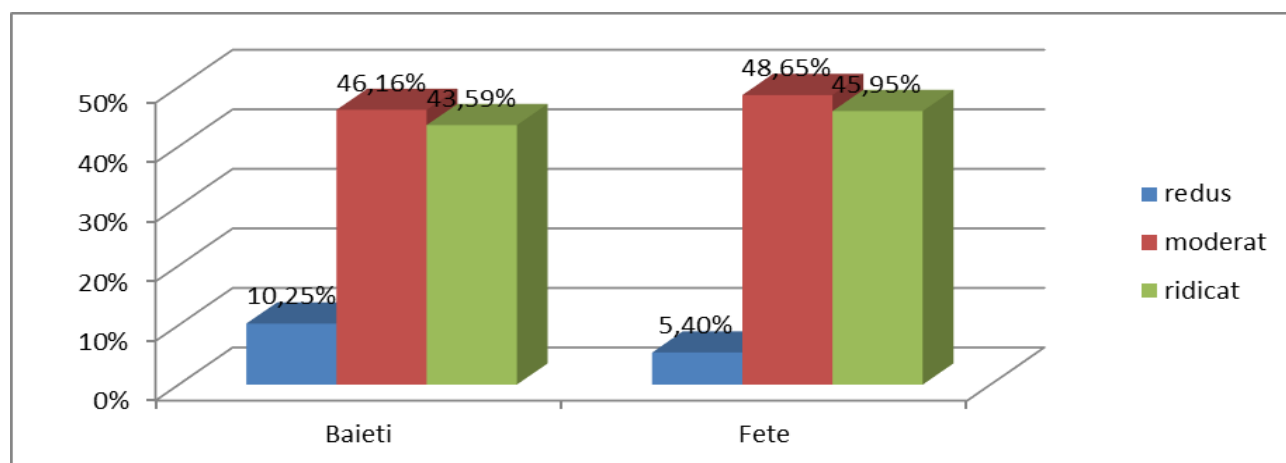


Fig. 6. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru preșcolari în dependență de gen

Conform distribuției de rezultate din figura 3.6. vom menționa că pentru băieți frecvențele se repartizează după cum urmează: 10,25% din băieți au nivel redus de anxietate, 46,16% din băieți prezintă nivel moderat de anxietate și 43,59% din băieți se caracterizează prin nivel ridicat de anxietate. La fete se înregistrează următoarele frecvențe pentru nivelele anxietății: 5,40% din fete manifestă nivel redus de anxietate, cele mai multe fete (48,65%) dau dovadă de nivel moderat de anxietate, în timp ce tocmai 45,95% din fete exprimă nivel ridicat de anxietate.

Comparând frecvențele pe nivelele anxietății la preșcolari în dependență de gen consemnăm că nivelul redus de anxietate este mai specific băieților spre deosebire de fete (10,25% și 5,40%). Pentru nivelul moderat de anxietate frecvențele demonstrează o tendință inversă. 48,65% din fete și 46,16% din băieți manifestă nivel moderat de anxietate. Aceeași tendință se păstrează și pentru nivelul ridicat



de anxietate. Fetele sunt acea categorie de preșcolari care prezintă în mai mare măsură nivelul ridicat de anxietate (45,95%), comparativ cu băieții (43,59%).

Ne-am propus să investigăm și nivelele anxietății în dependență de vârsta copiilor.

Rezultatele pentru nivelele anxietății la preșcolarii de 4 ani, preșcolarii de 5 ani, preșcolarii de 6 ani și preșcolarii de 7 ani sunt arătate în figura 7.

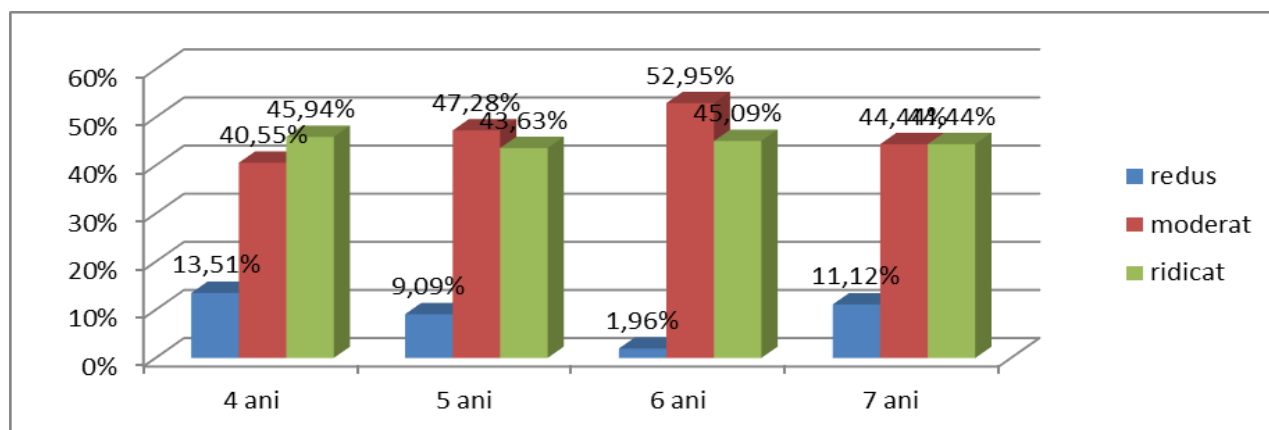


Fig. 7. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru preșcolari în dependență de vârstă

Pentru preșcolarii de 4 ani frecvențele înfățișează următorul tablou: 13,51% din preșcolari exprimă nivel redus de anxietate, 40,55% din preșcolari manifestă nivel moderat de anxietate, în timp ce cei mai mulți preșcolari de 4 ani (45,94%) reprezintă nivel ridicat de anxietate. Preșcolarii de 5 ani prezintă cele trei nivelele ale anxietății în următoarele frecvențe: 9,09% din preșcolari au nivel redus de anxietate, la 47,28% din preșcolari evidențiem nivel moderat de anxietate și 43,63% din preșcolari manifestă nivel ridicat de anxietate. La preșcolarii de 6 ani frecvențele ne oferă următorul tablou: 1,96% din preșcolari se caracterizează prin nivel redus de anxietate, 52,95% din preșcolari demonstrează nivelul moderat de anxietate și 45,09% din preșcolari prezintă nivelul ridicat de anxietate. La preșcolarii de 7 ani: 11,12% din preșcolari au nivel redus de anxietate, același număr de copii prezintă nivel moderat și nivel ridicat de anxietate (44,44%).

Analiza și cercetarea comparativă a frecvențelor pentru nivelele anxietății la vârsta preșcolară ne permite să constatăm următoarele: nivelul redus de anxietate îl întâlnim mai frecvent la preșcolarii de 4 ani (13,51%), 7 ani (11,12%), 5 ani (9,09%) și cei de 6 ani (1,96%).

Nivelul moderat de anxietate mai des este caracteristic preșcolarilor de 6 ani (52,95%), 5 ani (47,28%), 7 ani (44,44%) și 4 ani (40,55%).

Pentru nivelul ridicat de anxietate frecvențele preșcolarilor de 4 și preșcolarilor de 6 ani sunt apropiate (45,94% și 45,09%), fiind urmați de preșcolarii de 7 ani (44,44%) și cei de 5 ani (43,63%).

Am investigat și nivelele de anxietate la preșcolari în dependență de vârstă și gen.



Frecvențele pentru nivelele anxietății la băieții și fetele de 4 ani, 5 ani, 6 ani și 7 ani sunt evidențiate în figura 8.

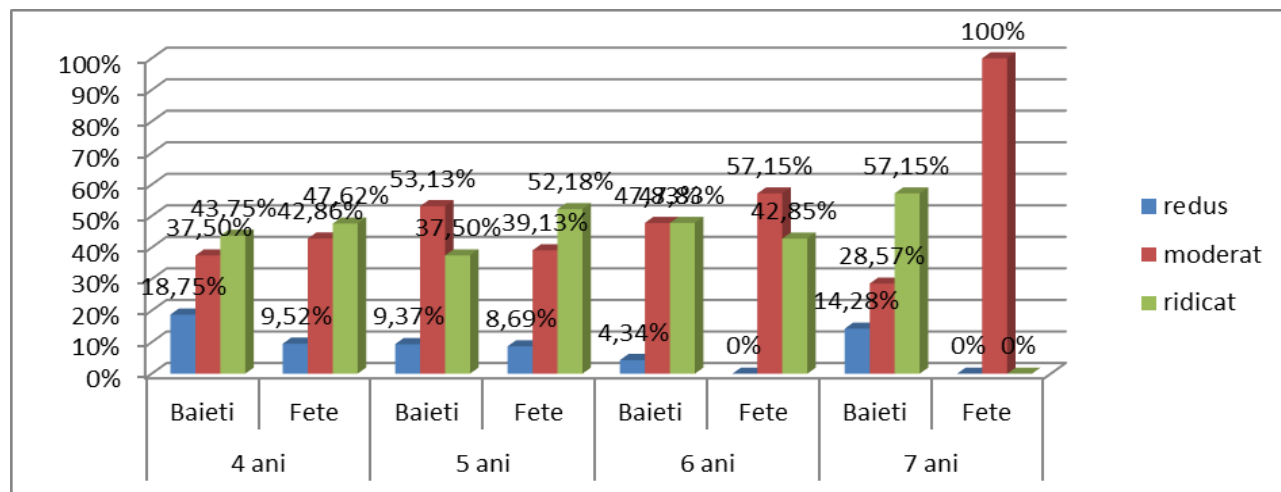


Fig. 8. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru preșcolari în dependență de vârstă și gen

Pentru figura 8 vom consemna că la preșcolarii de 4 ani pentru nivelul redus de anxietate se înregistrează o frecvență mai mare la băieți (18,75%) în comparație cu fetele (9,52%). Nivelul moderat este mai caracteristic fetelor decât băieților (42,86% și 37,50%). Aceeași tendință se păstrează și pentru nivelul ridicat de anxietate: 47,62% din fete și 43,75% din băieți dau dovadă de nivel ridicat de anxietate. Pentru preșcolarii de 5 ani avem următoarele tendințe: nivelul redus de anxietate are frecvențe apropiate la băieți (9,37%) și fete (8,69%). Nivelul moderat de anxietate se înregistrează cu o frecvență mai mare la băieți (53,13%) comparativ cu fetele (39,13%). Pentru nivelul ridicat de anxietate atestăm o frecvență mai mare la fete și una mai mică la băieți (52,18% și 37,50%). La preșcolarii de 6 ani observăm că nivelul redus de anxietate se întâlnește doar la băieți (4,34%). Nivelul moderat de anxietate este mai particular fetelor (57,15%) decât băieților (47,83%). Pentru nivelul ridicat de anxietate vom menționa că acesta se înregistrează cu o frecvență mai mare la băieți (47,83%), în timp ce la fete frecvența este de – 42,85%. La preșcolarii de 7 ani frecvențele demonstrează că nivelul redus de anxietate este specific doar băieților (14,28%). Nivelul moderat de anxietate se înregistrează la toate fetele de 7 ani și constituie – 100%, în timp ce la băieți frecvența este de – 28,57%. Nivelul ridicat de anxietate îl consemnăm doar la băieți (57,15%).

Comparând frecvențele pentru toate cele trei nivele pentru băieți de 4 ani, 5 ani, 6 ani și 7 ani vom menționa că: nivelul redus de anxietate descrește de la ani la 6 ani (4 ani: 18,75%, 5 ani: 9,37% și 6 ani: 4,34%) și crește spre 7 ani (14,28%). Nivelul moderat de anxietate are cea mai înaltă frecvență la băieții de 5 ani (53,13%), fiind urmați de cei de 6 ani (47,83%), 4 ani (37,50%) și 7 ani



(28,57%). Nivelul ridicat de anxietate este cel mai caracteristic băieţilor de 7 ani (57,15%), după care urmează cei de 6 ani (47,835), cei de 4 ani (43,75%) şi cei de 5 ani (37,50%).

Pentru fete înregistrăm următoarele tendinţe: nivel redus de anxietate îl întâlnim doar la fetele de 4 ani şi cele de 5 ani. Frecvenţa pentru nivelul redus de anxietate descreşte de la 4 ani spre 5 ani (de la 9,52% la 8,69%). Pentru nivelul moderat se atestă cea mai înaltă frecvenţă la fetele de 7 ani (100%), fiind urmate de fetele de 6 ani (57,15%), cele de 4 ani (42,86%) şi cele de 5 ani (39,13%). Nivelul ridicat de anxietate îl atestăm doar la fetele de 4 ani, 5 ani şi 6 ani: 47,62% din fetele de 4 ani, 52,18% din fetele de 5 ani şi 42,85% din fetele de 6 ani manifestă nivel ridicat de anxietate.

Statistic după testul U Mann-Whitney se înregistrează diferenţe pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele fetelor de 4 ani şi rezultatele fetelor de 5 ani cu rezultate mai mari pentru fetele de 4 ani ($U=33,5$, $p\leq 0,05$).

Studiul nostru a cuprins evidenţierea şi analiza determinantele posibile ale anxietăţii în preşcolaritate: *familia (componenţa familiei)*, *climatul familial (situaţia familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simţul inferiorităţii şi ostilitate în familie)* şi *autoaprecierea*.

Considerăm că anxietatea poate fi condiţionată de tipul de familie în care creşte preşcolarul: familie completă, familie temporar dezintegrată şi familie monoparentală.

Tabelul 2. Componenţa familiei în care cresc şi sunt educaţi preşcolarii

Tipul de familie	Familii complete	Familii temporar dezintegrate	Familii monoparentale
Preşcolari	99	35	18

Cei 152 de preşcolari ce au format lotul experimental provin din familii diferite prin componenţa lor. Astfel 99 din preşcolari sunt din familii complete, ei cresc şi sunt educaţi de ambii părinţi, 55 din preşcolari sunt din familii temporar dezintegrate, care cresc şi sunt educaţi fie de unul din părinţi (mama sau tata), fie, în cazul în care ambii părinţi sunt plecaţi rămân în grija altor adulţi dau rude cum ar fi fratele sau sora mai mare, bunicii, mătuşi, unchi şi uneori chiar vecini, şi 18 din preşcolari cresc în familii monoparentale (familii formate dintr-un singur părinte ca urmare a despărţirii părinţilor sau a decesului unuia din ei).

Nivelele anxietăţii la preşcolarii din familii complete, familii temporar dezintegrate şi familii monoparentale sunt prezentate în figura 9.

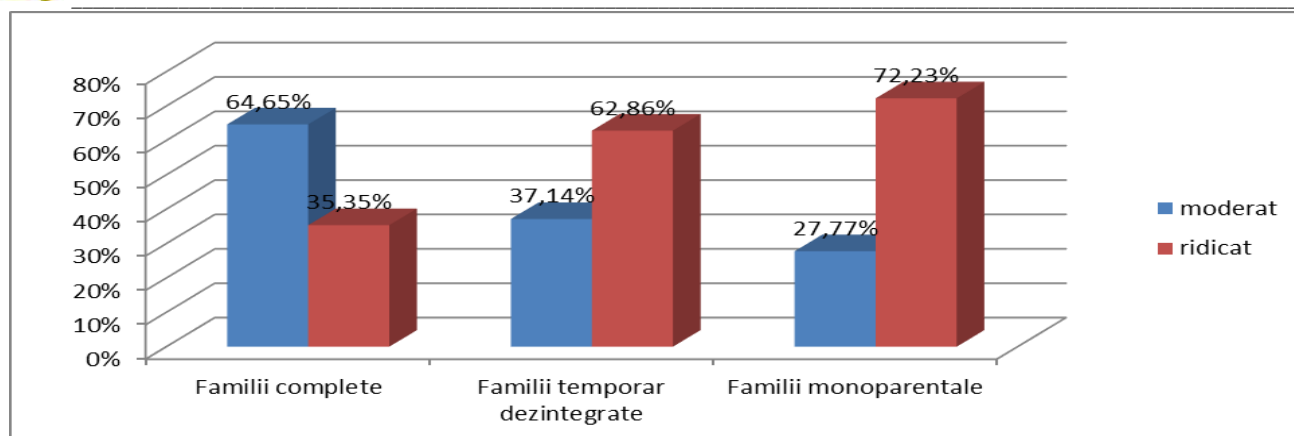


Fig. 9. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru preșcolarii din diferite tipuri de familie

În conformitate cu distribuția frecvențelor din figura de mai sus vom consemna că pentru preșcolarii din familii complete sunt caracteristice următoarele frecvențe pentru nivelele anxietății: 64,65% din preșcolari manifestă nivel moderat de anxietate, în timp ce 35,35% din preșcolari arată nivel ridicat de anxietate. Pentru preșcolarii din familii temporar dezintegrate frecvențele pentru nivelele anxietății s-au repartizat după cum urmează: 37,14% din preșcolari prezintă nivel moderat de anxietate, iar 62,86% din preșcolari se caracterizează prin nivel ridicat de anxietate. La preșcolarii din familii monoparentale atestăm că: 27,77% din preșcolari au nivel moderat de anxietate, iar 72,73% din preșcolari dau dovadă de nivel ridicat de anxietate.

Studiul comparativ al frecvențelor ne permite să observăm că nivelul moderat de anxietate este mai caracteristic preșcolarilor din familii complete (64,65%), fiind urmați de preșcolarii din familii temporar dezintegrate (37,14%) și familii monoparentale (27,77%).

Pentru nivelul ridicat de anxietate vom consemna o tendință inversă. Aici cea mai mare frecvență pentru nivelul ridicat de anxietate se înregistrează la preșcolarii din familii monoparentale (72,23%), preșcolarii din familii temporar dezintegrate (62,86%) și preșcolarii din familii complete (35,35%).

Pentru identificarea factorilor familiali ce determină apariția și instaurarea anxietății la preșcolari am administrat testul proiectiv *Desenul familiei în acțiune*. Am aplicat testul preșcolarilor de 5 ani, 6 ani și 7 ani (115 preșcolari). Acest test proiectiv oferă o bogată informație despre situațiile concrete din familiile preșcolarilor, ajută la determinarea tipurilor de relații construite în cadrul familiei.



Mediile preşcolarilor cu diferite nivele de anxietate pentru situaţia familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simţul inferiorităţii şi ostilitate în familie sunt ilustrate în continuare.

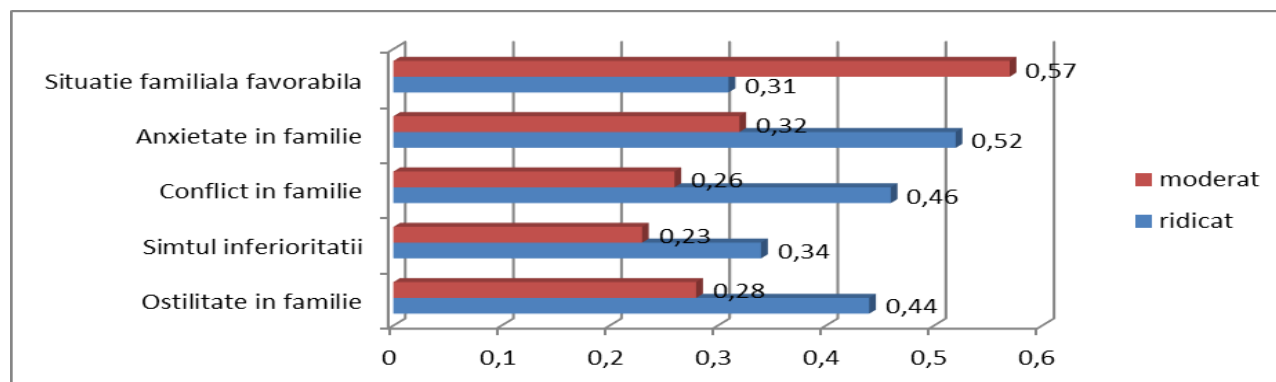


Fig. 10. Mediile pentru situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie pentru preșcolarii cu diferite nivele de anxietate

Un factor important care determină apariția sau absența anxietății la preșcolari îl constituie situația familială (climatul, relațiile, comunicarea, etc.). Analizând rezultatele obținute la indicele situația familială favorabilă vom menționa că cel mai înalt scor mediu de 0,57 (u.m.) îl regăsim la preșcolarii cu nivel moderat de anxietate, în timp ce pentru preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate media pentru situația familială favorabilă este mai mică și constituie – 0,31 (u.m.).

În continuare vom examina un alt indice al testului, și anume anxietatea în familie. Preșcolarii cu nivel moderat de anxietate dau dovadă de cel mai scăzut scor mediu, de 0,32 (u.m.). Preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate prezintă cea mai înaltă medie și anume cea de 0,52 (u.m.) privind anxietatea în familie.

Următorul indice este conflictul în familie. Media minimă de 0,26 (u.m.) privind conflictualitatea în familie este caracteristică preșcolarilor cu nivel moderat de anxietate. Vom consemna că media maximă de 0,46 (u.m.) o evidențiem la preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate.

Cu privire la indicele simțul inferiorității în familie, menționăm că preșcolarii cu nivel moderat de anxietate obțin media de 0,23 (u.m.). La preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate atestăm o medie mai mare și anume, 0,34 (u.m.).

Pentru indicele, ostilitate în familie preșcolarii cu nivel moderat și cei cu nivel ridicat de anxietate manifestă următoarele medii: preșcolarii cu nivel moderat de anxietate – 0,28 (u.m.) și preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate – 0,44 (u.m.).



Pentru a stabili relația dintre anxietate și situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie am realizat studiul corelației după coeficientul de corelație liniară Pearson.

Tabelul 3. Studiul corelației între anxietate situația familială favorabilă, între anxietate și anxietate în familie, între anxietate și conflict în familie, între anxietate și ostilitate în familie și după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Anxietate / situația familială favorabilă	$r=-0,5722$	$p\leq 0,01$
Anxietate / anxietate în familie	$r=0,2686$	$p\leq 0,01$
Anxietate / conflict în familie	$r=0,4446$	$p\leq 0,01$
Anxietate / ostilitate în familie	$r=0,2524$	$p\leq 0,01$

În corespundere cu tabelul 3 vom atesta 4 corelații semnificative, una negativă, între anxietate și situația familială favorabilă ($r=-0,5722$, $p\leq 0,01$) și trei pozitive, între anxietate și anxietate în familie ($r=0,2686$, $p\leq 0,01$), între anxietate și conflict în familie ($r=0,4446$, $p\leq 0,01$) și între anxietate și ostilitate în familie ($r=0,2524$, $p\leq 0,01$).

Preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate (*Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M Dorca*) prezintă un punctaj redus la indicele situația familială favorabilă (*Testul Desenul familiei în acțiune*).

Distinct este pentru ceilalți trei indici: anxietate în familie, conflict în familie și ostilitate în familie. Preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate (*Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M Dorca*) dau dovadă și de punctaj ridicat pentru anxietate în familie, conflict în familie și ostilitate în familie (*Testul Desenul familiei în acțiune*).

Astfel vom menționa că preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate provin dintr-o situație familială nefavorabilă, neprielnică și dezavantajoasă, impregnată cu emoții negative. Vom considera că caracteristicile situației familiale enumerate și determină un nivel ridicat de anxietate în rândul preșcolariilor.

Preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate vin din familii în care există anxietatea este trăită de către părinți. Vom consemna că anxietatea este contagioasă: preșcolarul resimte anxietatea experimentată de părinți și o trimite înapoi ca pe un ecou. Este sigur faptul că o preșcolăritate trăită alături de o mamă (sau un tată, deși tații anxioși sunt mult mai rari) îngrijorată în permanență îl predispune pe copil să se comporte la fel.

Preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate cresc și sunt educați în familii în care relațiile între membrii acestora sunt conflictuale și ostile, iar părinții oferindu-le zilnic copiilor modele de



comportament lipsit de afecțiune. Vom remarca faptul că bătaia, conflictul, cearta, critica, dacă sunt permanente generează destructurări ale personalității care pot determina instaurarea anxietăți puternice.

Preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate cresc într-o familie în care relațiile dintre membri sunt dușmănoase, persistă ostilitatea, ura și frustrarea, negativismul, instabilitatea emoțională. Manifestarea îndelungată a acestor forme de comportament afectiv în familie generează formarea unor trăsături negative ale personalității și consolidarea acestora. Astfel, atitudinea dușmănoasă, plină de ură și antipatie creează condiții pentru dezvoltarea anxietății în preșcolăritate.

Autoaprecierea la preșcolari a fost studiată prin *Testul „Scărița”*.

Rezultatele pentru autoapreciere la preșcolari cu diferite nivele de anxietate sunt prezentate în figura 11.

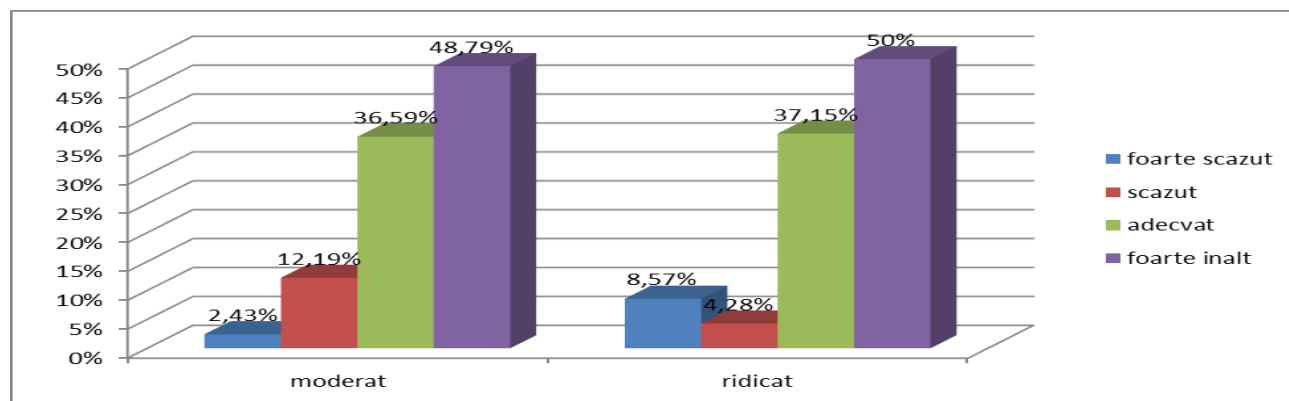


Fig. 11. Frecvențele pentru autoapreciere la preșcolarii cu diferite nivele de anxietate

Preșcolarii cu nivel moderat de anxietate și cei cu nivel ridicat de anxietate prezintă frecvențe diferite pentru autoapreciere.

Preșcolarii cu nivel moderat de anxietate prezintă următoarele frecvențe pentru nivelele autoaprecierii: 2,43% din preșcolari au nivel foarte scăzut al autoaprecierii, 12,19% din preșcolari prezintă nivel scăzut al autoaprecierii, 36,59% din preșcolari manifestă nivel adecvat al autoaprecierii și 48,79% din preșcolari exprimă nivel foarte înalt al autoaprecierii.

Preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate se caracterizează prin următoarele frecvențe pentru nivelele autoaprecierii: 8,57% din preșcolari prezintă nivel foarte scăzut al autoaprecierii, 4,28% din preșcolari manifestă nivel scăzut al autoaprecierii, la 37,15% din preșcolari întâlnim nivel adecvat al autoaprecierii și 50% din preșcolari dau dovadă de nivel foarte înalt al autoaprecierii.

Demersul constativ realizat ne permite să formulăm următoarele concluzii: anxietatea este foarte frecventă în rândurile preșcolărilor, 46,05% din preșcolari manifestă nivel ridicat de anxietate.



Evidențiem un număr mai mari de băieți cu nivel ridicat de anxietate comparativ cu fetele. Pentru preșcolarii de diferită vârstă consemnăm frecvențe mai mari pentru nivelul ridicat de anxietate la preșcolarii de 7 ani și preșcolarii de 6 ani, fiind urmați de preșcolarii de 4 ani și cei de 5 ani. În același timp atestăm că nivelul ridicat de anxietate este cel mai intens la băieții și fetele de 4 ani și de 6 ani.

Studiul determinantelor anxietății în preșcolaritate scoate în evidență că familia (componenta familiei), climatul familial (situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie) și autoaprecierea pot condiționa anxietatea la preșcolari. Preșcolarii cu anxietate ridicată mai des sunt crescuți și educați în familiile temporar dezintegrate și familii monoparentale. S-au stabilit interrelații între anxietate și situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie și ostilitate în familie). Preșcolarii cu anxietate ridicată provin dintr-o situație familială nefavorabilă, neprielnică și dezavantajoasă, impregnată cu emoții negative, în care unul din părinți sau chiar ambii sunt anxioși, relațiile între membrii familiei fiind conflictuale, ostile, agresive, dușmănoase și pline de ură.

Preșcolarii cu nivel ridicat de anxietate prezintă autoapreciere foarte înaltă, neadecvată.

Bibliografie

1. PĂNIȘOARA, Georgeta. *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom. 2011. 224 p.
2. PETROVĂI, Domnica. *Tulburările de anxietate la copii și adolescenți. Ghid de psihoeucație pentru profesioniști din domeniul sănătății*. București: Speed Promotion. 2009. 104 p
3. RACU, Iulia. *Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare*. Chișinău: TOTEX-LUX SRL. 2013. 154 p.
4. REID, Louise. *Cum înlăturăm anxietatea copiilor noștri: fără medicamente și fără terapie*. Tr. de D. Voicea. București: Meteor Publishing. 2017. 144 p.
5. ПРИХОЖАН, Анна. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. 2-е изд. Санкт – Петербург: Питер, 2007. 192 с.
6. ПРИХОЖАН, Анна. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Воронеж: НПО «МОДЭК». 2000. 304 с.



**ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОТЕНЦИАЛА САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ
И ЕЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ПРОГНОЗИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ДЕСТРУКЦИЙ
POST-NON-CLASSICAL MODEL OF THE POTENTIAL FOR PERSONAL SELF-
REALIZATION AND ITS CAPABILITIES IN PREDICTING PROFESSIONAL
DESTRUCTION
MODELUL POST NON CLASIC A POTENȚIALULUI DE AUTOREALIZARE A
PERSONALITĂȚII ȘI POSIBILITĂȚILE DE PREDICȚIE A DESTRUCTIILOR
PROFESIONALE**

Кривцова Н. В., канд. психол. наук, психолог Национальный Одесский медицинский университет, Одесса, Украина

Брынза И. В., канд. психол. наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 159.923

Резюме

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение возможностей постнеклассической модели потенциала самореализации личности в прогнозировании профессиональных деструкций. Представлена формула оценки интегрального показателя потенциала самореализации личности на основе теоретических подходов и концепций постнеклассических моделей потенциала самореализации личности. Проанализированы эмпирические результаты, которые подтверждают возможность использования постнеклассической модели потенциала самореализации личности для прогнозирования тенденций к разветвлению определенного комплекса психологических деструкций, касающихся как профессиональной сферы, так и других сфер жизнедеятельности.

Ключевые слова: потенциал самореализации личности, профессиональные деструкции, постнеклассическая модель потенциала самореализации личности, прогнозирование, авто-эко-организация.

Abstract

The article presents the results of an empirical study aimed at exploring the possibilities of a post-non-classical model of the potential for self-realization of a person in predicting professional destruction. A formula is presented for assessing the integral indicator of the potential for self-realization of a person based on theoretical approaches and concepts of post-non-classical models of the potential for self-realization of a person. The empirical results are analyzed, which confirm the possibility of using a post-non-classical model of the potential for self-realization of a person to predict trends in the development of a certain complex of psychological destruction, relating both to the professional sphere and other spheres of life.

Key words: potential for self-realization of a person, professional destruction, post-non-classical model of the potential for self-realization of a person, forecasting, auto-eco-organization.

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele studiului empiric realizat în scopul descrierii posibilităților modelului post non clasic a potențialului de autorealizare al personalității în predicția distrucțiilor profesionale. Este prezentată formula de evaluare a potențialului de autorealizare. Rezultatele empirice obținute confirmă posibilitatea de a folosi acest model în scopul predicției unor tendințe distructive ce țin de activitatea profesională dar și de alte domenii ale vieții.

Cuvinte-cheie: potențial de autorealizare, predicție, modelul post non clasic de autorealizare.



Актуальность исследования. Современная образовательная политика Украины ориентирована на инновационные изменения в организации образовательного пространства и подготовку профессионалов нового типа – сознательно и свободно открывающее новые горизонты собственного профессионального и культурного «Я», способных к самореализации и профессионально-личностного самосовершенствования. При этом, образование рассматривается как основа интеллектуального, духовного, физического и культурного развития личности, ее успешной социализации и экономического благосостояния, а также как залог развития государства и общества, объединенного общими ценностями и культурой [2]. Целью образования становится не только воспитание ответственных граждан, способных к сознательному общественному выбору и направления своей деятельности на пользу другим людям и обществу, но и всестороннее развитие человека как личности и наивысшей ценности общества, формирование компетенций необходимых для успешной самореализации, обогащению на этой основе интеллектуального, экономического, творческого, культурного потенциала народа, повышение образовательного уровня граждан для обеспечения устойчивого развития Украины в целом и ее европейского выбора» [2].

Сегодня центром внимания всех без исключения образовательных учреждений независимо от их направленности и образовательных форм (классических, частных, очных, заочных, вечерних, дистанционных и т.п.) являются профессиональные компетенции и профессиональная компетентность выпускников.

Анализ литературных источников показал, что, если Ф. Зеер под компетентностью понимает обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности [7]. То, по определению С. Г. Халилова, компетентность является результатом обучения - это требования, предъявляемые к уровню подготовки будущих специалистов, они не сводятся к набору компетенций и не является суммой знаний, умений, навыков, поскольку включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческие составляющие, характеризует интегрированные качества выпускников вузов [15]. Но из всех форм компетенций, которые приводит автор (ценностно-смысловые, коммуникативные, профессиональные, социально-организационные, социальные и адаптационное-цивилизационные) наиболее значимыми являются профессиональные.

Однако, с нашей точки зрения этого недостаточно при постановке проблемы раскрытия потенциала самореализации личности, в частности в профессии. Потому, что стремительный рост производства и потребления знания в информационном обществе разрывает сложную



структуру реальности и становится причиной глобального недоразумения и неэффективности человеческих действий, что в свою очередь вызывает кризис собственного знания, и человека, и общества в целом.

Общеизвестно, что путь профессионализации и усвоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменениями в структуре субъекта деятельности. Поэтому, данные изменения могут носить как положительный характер, что проявляется в сензитивности к интенсивному развитию качеств, способствующих эффективности деятельности, так и негативный характер, что проявляется в изменениях, акцентуациях черт характера, и в крайних случаях, разрушении отдельных компонентов структуры личности. Отрицательная группа изменений многими психологами определяется как профессионально обусловленные деструкции [8 и др.]. Человек теряет интерес к окружающей среде и своей работы, заикливается на негативных переживаниях и аспектах профессиональной деятельности, в ней исчезает потребность к саморазвитию, самоактуализации и самореализации в профессии и вообще в жизнедеятельности. Причем возникновение и развитие профессиональных деструкций усиливают эмоциональное напряжение, чувство неудовлетворенности собой и профессией, разные формы психологической защиты, стереотипизацию мышления, снижают уровень профессиональной активности, производительности выполнения деятельности, негативно влияющие на профессиональную мотивацию и систему отношений [1,8].

Акцентом толкование понятия «профессиональные деструкции» становятся - изменения, разрушения или деформации, которые проявляются в психологической структуре личности, в процессе профессиональной деятельности и, негативно влияющие на производительность труда, и взаимодействии с другими участниками этого процесса [1,8].

С позиции постнеклассики на этапе формирования новых уровней открытых систем/сред «личность-профессиональная деятельность», по нашему мнению то, что казалось маловероятным в условиях кризиса может стать и становится «управляющим параметром» их развития - «аттрактором», ведущим к некоторому новому состоянию, изменяя возможности и вероятности других, при этом особую значимость приобретает сочетание инвариантности и вариативности их самодвижения как единого разно-многомерного системно-сетевого полисущностного целого, которые раскрывают временной срез культуры, ее связь с динамикой человеческой жизни в целом, рождаясь «здесь и теперь», формируя настоящее и представляя будущее, возникают своеобразные «пространственно-временные окна



самореализации личности», фиксирующие границы устойчивости каждого из уровней и горизонты прогнозирования их изменений [10].

Личность имеет только потенцию к длительному самоизменению с сохранением собственной целостности и производительности в меняющихся условиях самоорганизации «Бытия» и становления личности специалиста. Это очень сложная аутопоэтическая система (разно-многомерно и разно-многоуровневая), которая находится в мультиформе единства с Вселенной и авто-эко-организуется, а ее развитие (то есть процесс конструктивных трансформаций) предстает не столько как процесс постоянного чередование периодов устойчивости и неустойчивости структуры/процессов, но и включает коридор организованной дезорганизации через самоорганизацию хаоса и благодаря хаосу, где не существует понятия структура и стабильность вообще, и процессы происходят на качественно другом уровне [10].

В контексте сказанного, компетентность целесообразно рассматривать именно через схождение открытых нелинейных систем/сред различного происхождения, которые самоорганизуются, в том числе «личность-деятельность», концентрируя внимание не на учтённом продукте/субъекте когерентных связей между ними, а на зарождении новой целостности «личность-профессионала». По нашему мнению, именно характер этой связи влияет на уровень профессиональных компетенций и уровень компетентности личности в целом, а отсутствие определенной согласованности этих систем провоцирует ухудшение самочувствия, сопровождающееся возникновением эмоционального напряжения, беспокойства, конфликтов, нарушения поведения, в том числе и в профессиональной сфере.

Таким образом, актуальным становится вопрос о возможности прогнозирования возникновения профессиональных деструкций через оценивание уровня потенциала самореализации личности специалистов.

Использование постнеклассической модели потенциала самореализации личности дополняет традиционные поиски свойств личности специалиста, помогает решать определенный тип профессиональных задач (компетенции в узком смысле) и предоставляет возможности прогнозирования уровня готовности человека к творческому самоизменению в меняющихся условиях взаимодействия со Вселенной на разных уровнях (природных, социальных, культурных, и организации собственной жизни в целом), с сохранением собственной целостности и производительности, в том числе, в профессиональной деятельности.



Под потенциалом самореализации личности мы понимаем разно-многомерную эмерджентную аутопоэтическую характеристику человека, как сложной нелинейной полисущности целостности, которая объединяет ресурсы, резервы и индивидуальные возможности самореализации сильного «Я» личности на разных уровнях их проявления, с сохранением собственной уникальности и сознательной производительности, существование которых оказывает синергетический эффект взаимодействия тенденций устойчивости-изменчивости, и является результатом процессов авто-эко-организации и сизигии, самоактуализации и самотрансценденции, индивидуализации, и субъектного самоопределения, самореализации и опредмечивания сущностных сил, в частности в профессиональной сфере, как процесс установления когерентных моно-, поли- и транс-взаимосвязей между функциями и свойствами человека [11].

Целью эмпирического исследования стало изучение возможностей постнеклассической модели потенциала самореализации личности в прогнозировании профессиональных деструкций.

В исследовании приняли участие аспиранты, магистранты Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» и Национального Одесского медицинского университета в количестве 80 человек в возрасте от 30 до 50 лет. В работе использовалась система методов и процедур получения и обработки данных, которая включила диагностические: наблюдение, беседы, тестирование; методы анализа и обработки эмпирических данных (метод «асов», «профилей») и статистические с использованием компьютерной программы SPSS 21.64 for Windows.

В эмпирическом исследовании профессиональную деятельность/личность/феномены личности (в том числе компетенции и компетентность в целом) было рассмотрено с позиции концептуальных моделей, предложенных И. В. Ершовой-Бабенко «целое в целом»/«нелинейное целое в нелинейном целом» [6]. Уровни потенциала самореализации личности исследовались с использованием постнеклассической модели потенциала самореализации личности, авторской методикой «ИПСЛ», разработанной Н. В. Кривцовой [11]. Математическое моделирование компонентов потенциала самореализации личности осуществлялось с помощью стандартизированных методик: «Тест самоактуализации личности» (Л. Я. Гозман и др.) [12], «Конструктивность мотивации» (А. П. Елисеев) [5], «Методика изучения особенностей проявления инновационного потенциала» (Ю. А. Власенко) [3], «Опросник профессиональных предпочтений» (Д. Холланд) [9],



«Опросник определения доминирующего инстинкта» (В. И. Гарбузов) [13], «Индивидуально-типологический опросник (Л. М. Собчик) [14], «Чувствительность к кризису» (Т. Д. Азарних, И. М. Тиртишников) [4]. «Способность самоуправления» (Н. М. Пейсахов и другие) [13].

Для изучения особенностей профессиональных деструкций в группах респондентов, привлечен «Тест-опросник диагностики показателей переживания профессионального кризиса» (ППК), авторы О. П. Санникова, И. В. Брынза [1]. Диагностика показателей профессионального кризиса включает систему индикаторов (утверждений), направленных на выявление профессиональных деструкций, которые являются проявлениями кризиса у испытуемых, занимающихся профессиональной деятельностью. Все индикаторы (160 утверждений), сгруппированы в 16 шкал (параметров), которые образуют четыре структурных блока. Первый блок диагностирует особенности эмоциональных переживаний, в него включены следующие шкалы: ЭБ (эмоциональное беспокойство), ЭН (эмоциональное напряжение), ЭД (эмоциональные деструкции), ЭВ (эмоциональное выгорание). Второй блок выявляет отношение личности: ОС (отношение к себе), ОП (отношение к себе как к профессионалу), ОД (отношение к другим людям), ОК (отношение к коллегам), ОТ (отношение к труду), Опф (отношение к своей профессии), ОБ (отношение к будущему), ОПБ (отношение к профессиональному будущему). Третий блок изучает особенности деструктивного поведения. В данный блок вошли следующие шкалы: П (особенности поведения в повседневной жизни), ПП (профессиональное поведение). Четвертый блок направлен на изучение самочувствия профессионала, в него вошли следующие шкалы: Сам (общее самочувствие), Псам (профессиональное самочувствие).

Результаты и их интерпретация. В результате факторизации матрицы данных, которые выбраны для исследования составляющих компонентов потенциала самореализации личности, получена биполярная однофакторная модель потенциала самореализации личности специалистов. В модель по значимости факторного веса вошли такие составляющие, как: «ресурсы самоактуализации» ($L=0,710$), «ресурсы психологической зрелости» ($L=0,615$), «ресурсы самоменеджмента» ($L=0,481$), «базовые экзистенциальные ресурсы» ($L=0,341$), «ресурсы устойчивости» ($L=-0,455$).

Обращает внимание тот факт, что ресурсы устойчивости вошли с отрицательной факторной нагрузкой, а значения показателей ресурсов субъектного самоопределения, инновационных ресурсов и ресурсов синергии вообще не вошли (статистически не значимые факторные нагрузки).



Дальнейшие математические расчеты предоставили возможность вывести формулу оценки интегрального показателя потенциала самореализации личности, которая имеет следующий вид:

$$\text{ИПСЛ} = 0,710 * \text{РСА} + 0,615 * \text{РПЗ} + 0,481 * \text{РСМ} + 0,341 * \text{БЭР} - 0,455 * \text{РУ};$$

где ИПСЛ - интегральный показатель потенциала самореализации личности, РСА - ресурсы самоактуализации РПЗ - ресурсы психологической зрелости, РСМ - ресурсы самоменеджмента, БЭР - базовые экзистенциальные ресурсы, РУ - ресурсы устойчивости.

Результаты математической статистики ($p = 0,022$; $df = 1$, коэффициент Кайзер-Мейер-Олкина оценки адекватности выборки $PE_S = 0,50$, тест сферичности Бартлета $\chi^2 = 5,235$) позволяют утверждать, что использование интегрального показателя потенциала самореализации личности специалистов с такой структурой является допустимым.

Анализ психологического содержания составляющих показал, что в самореализации личности важную роль играют ресурсы авто-эко-организации.

Предложенная формула расчета интегрального показателя потенциала самореализации личности предоставила возможности эмпирически выявить три группы респондентов, которые отличались по максимальным значениям (группа «АС +»), минимальным значениям (группа «АС -») и средним значениям (группа «АС ср») интегрального показателя потенциала самореализации личности, способной к авто-эко-организации. В первую группу вошло 26 респондентов, во вторую 35 респондентов, в третью 19 респондентов. В дальнейшем исследовании анализировались результаты только первых двух групп.

На рисунке 1, предоставлены профили выраженности показателей профессиональных деструкций групп респондентов, которые исследуются.



Рис. 1. Профили распределения показателей профессиональных деструкций в исследуемых группах респондентов

Примечание: 1) группа AC+ - респонденты с высокими значениями показателя потенциала самореализации личности, группа AC - - респонденты с низкими значениями показателя потенциала самореализации личности; 2) показатели профессиональных деструкций: ЭБ (эмоциональное беспокойство), ЭН (эмоциональное напряжение), ЭД (эмоциональные деструкции), ЭВ (эмоциональное выгорание), ОС (отношение к себе), ОП (отношение к себе как к профессионалу), ОД (отношение к другим людям), ОК (отношение к коллегам), ОТ (отношение к труду), Опф (отношение к своей профессии), ОБ (отношение к будущему), ОПБ (отношение к профессиональному будущему), П (особенности поведения в повседневной жизни), ПП (профессиональное поведение), Сам (общее самочувствие), Псам (профессиональное самочувствие).

Визуальный анализ и значения t-критерия Стьюдента дали возможность выявить статистические (на уровне $p < 0.01$; $p < 0.05$ достоверности) и индивидуально-психологические различия показателей профессиональных деструкции респондентов, исследуемых групп.

При рассмотрении графических изображений представленных профилей наблюдаем, что почти все показатели профессиональных деструкций (кроме показателя ОС – отношение к себе) группы AC- находятся выше средней линии ряда, в группе AC+ - наоборот, ниже средней линии ряда (кроме показателей ОТ – отношение к труду, ОБ – отношение к



будущему, П – поведение, ПП – профессиональное поведение, Псам – профессиональное самочувствие).

Статистически достоверные различия обнаружены между всеми одноименными показателями профессиональных деструкций в группах, которые анализируются.

Другими словами, наиболее ярко профессиональная деструкция выражена в группе респондентов с низким значением уровня потенциала самореализации личности (АС-). В данной группе высокие значения в блоке эмоциональных переживаний выявлены по показателю ЭН, который характеризует эмоциональный накал, напряжение, переживаемые личностью «здесь и сейчас»; в блоке системы отношений – по показателю ОД, характеризующий негативное, предвзятое, оскорбительное, враждебное отношение к другим людям; в блоке системы отношений к труду – по показателям ОТ и Опр, указывающие на негативное, равнодушное, раздраженное, неудовлетворенное отношение к труду вообще, и к профессиональному, в частности; в блоке системы отношений к будущему – по показателю ОБ, характеризующему разочарование, бесперспективность, отсутствие смысла в построении жизненных целей и задач на будущее; в поведенческом блоке – по показателю П, указывающему на неадекватное относительно ситуации поведение, деструктивно-разрушающее поведение, которое замечают окружающие люди (близкие, друзья, знакомые и т.д.); в блоке системы психосоматического самочувствия – по показателю Псам, характеризующего состояние здоровья, проявление и обострение хронических «профессиональных заболеваний».

В группе респондентов с высоким значением уровня потенциала самореализации личности (АС+) деструктивных проявлений не выявлено. Все значения показателей профессиональных деструкций находятся ниже средней арифметической линии ряда, и даже небольшие отклонения показателей ОТ – отношение к труду, ОБ – отношение к будущему, П – поведение, ПП – профессиональное поведение, Псам – профессиональное самочувствие от нее, характеризует лишь пределы диапазона математической нормы.

Таким образом, анализ полученных результатов показал, что вероятность проявлений деструктивных тенденций у респондентов с низким уровнем потенциала самореализации личности группы (АС-) выше, чем у респондентов с высоким уровнем потенциала самореализации личности группы (АС+). Все это указывает на то, что у респондентов первой группы наблюдаются проявления социально-психологической дезадаптации, затрагивающие все сферы личности (эмоциональную, систему отношений, поведения и здоровья),



повышается порог чувствительности к переживанию кризисных состояний. У респондентов второй группы данные признаки отсутствуют, что может указывать на их способность к авто-эко-организации в изменяющихся условиях профессиональной деятельности, которая повышает конструктивную роль ресурсов самореализации человека, снижая вероятность развертывания тенденций к общепсихологическим и личностно-профессиональным деструкциям в сложившихся условиях жизнедеятельности, к переживанию профессионального, психологического кризиса.

Выводы:

1. Разработана и апробирована формула оценки интегрального показателя потенциала самореализации личности на основе теоретических подходов и концепций постнеклассических моделей потенциала самореализации личности.

2. Полученные эмпирические результаты подтверждают возможность использования постнеклассической модели потенциала самореализации личности для прогнозирования тенденций к развертыванию определенного комплекса психологических деструкций, касающихся как профессиональной сферы, так и других сфер жизнедеятельности.

3. Выявлены статистически достоверные различия в группах респондентов, различающихся по значению интегрального показателя потенциала самореализации личности. Так, низкие значения показателя потенциала самореализации личности повышают вероятность проявления комплекса профессиональных деструкций личности. Высокие значения показателя потенциала самореализации личности повышают вероятность проявления способности к авто-эко-организации в изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

4. Представленные эмпирические результаты затрагивают небольшой спектр проблемы изучения потенциала самореализации личности-профессионала. Перспективным направлением дальнейших исследований считаем создание прогностической психодиагностической методики оценивания уровня ресурсности личности специалистов, которые повышают ее компетентность и обеспечивают ее устойчивость к профессиональным деструкциям и личностного сгорания в условиях кризиса.

Литература

1. БРЫНЗА, И.В. Особенности переживания профессионального кризиса у лиц с различным типом эмоциональности: дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Ирина Вячеславовна Брынза. – Одесса, 2000. – 281 с.



2. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380.
3. ВЛАСЕНКО, Ю.А. Психологическая феноменология инновационного потенциала личности/ Ю.А. Власенко // Наука і освіта .– 1998. – №4-5. – С. 41-45.
4. Диагностика здоровья. Психологический практикум /Под ред. Проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – С. -698-700.
5. ЕЛИСЕЕВ, О.П. Практикум по психологии личности. / О.П. Елисеев, – 2-е изд-е., испр. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»).
6. ЕРШОВА-БАБЕНКО, И.В. Размішлення. Психосинергетика. Монографія / Ирина Викторовна Ершова-Бабенко. /– Херсон, Изд-во «Гринь Д.С.», 2015. – 448 с.
7. ЗЕЕР, Э., ЗАВОДЧИКОВ, И. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем /Э. Зеер, И. Заводчиков //Высшее образование России, 2007. – №2. – С.40.
8. ЗЕЕР, Э.Ф., СИМАНЮК, Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов / Эвальд Фридрихович Зеер, Эльвира Эвальдовна Сыманюк. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
9. ИЛЬИН, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. /Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2008. –432 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
10. КРИВЦОВА, Н.В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації. Монографія / Наталя Вячеславівна Кривцова/ 2-е вид., доп. і перероб. – Одеса: Олді-плюс, 2017. – 350 с.
11. КРИВЦОВА, Н.В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості: дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Наталя Вячеславовна Кривцова. – Одесса, 2018. – 296 с.
12. Основы психодиагностики: Практикум / ред. Л.Д. Столяренко. – Ростов Н/д: «Феникс», 2003. – 704 с.
13. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности: Учебн. пособие /сост. В.А. Сонин. – СПб: Речь, 2004. – 408 с.
14. СОБЧИК, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики /Л.Н. Собчик.- СПб.: Издательство «Речь», 2003. - 624 с.:
15. ХАЛИЛОВ, С.Р. Сущность компетентностного подхода в подготовке учителя в современном образовании /С.Р. Халилов // Казанский педагогический журнал, 2010. - №1. - С.40-47.



DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SOCIALE ÎN ADOLESCENȚĂ

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

Platon Inga, drd UPS „Ion Creangă”

CZU 316.6-053.6

Rezumat

Studiului privind dezvoltarea inteligenței sociale în perioada adolescenței timpurii este realizat pentru a aduce plus valoare la cunoașterea și înțelegerea funcționării și adaptării eficiente a tinerei generații în obținerea performanțelor comportamentale în contextul tendințelor de schimbare și modernizare a mediului social.

În acest articol ne vom concentra atenția în a argumenta importanța inteligenței sociale în obținerea performanței și succesului în viață, reflectând rezultatele obținute privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.

În cadrul experimentului de constatare au participat 220 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14-17 ani, vârsta medie, fiind de 15,4 ani. Pentru identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale al adolescenților a fost utilizată metoda - Bateria de teste a inteligență socială după Guilford, J. și Sullivan, care testează patru aptitudini de cunoaștere a comportamentelor celorlalți (adică aptitudinile de a înțelege gândurile, sentimentele și intențiile altor persoane), reflectând și nivelul general al inteligenței sociale. Datele studiului pe care l-am realizat au evidențiat că adolescenții cercetați prezintă nivelul sub mediu de dezvoltare al inteligenței sociale ceea ce determină necesitatea aplicării unui program de intervenție psihologică pentru a optimiza această facultate intelectuală.

Cuvintele cheie: inteligență socială, adolescență timpurie, comportament uman, relații interpersonale, performanță socială, integrare și adaptare socială.

Abstract

The study on the development of social intelligence during early adolescence is carried out to add value to the knowledge and understanding of the efficient functioning and adaptation of the young generation in obtaining the behavioral performances in the context of the trends of change and modernization of the social environment. In this article, we will focus our attention on justifying the importance of social intelligence in achieving performance and success in life, while also reflecting the results obtained on the level of development of adolescents' social intelligence. Within the findings of the experiment, participated 220 adolescents, aged between 14 and 17 years, the average age being 15.4 years old. To identify the level of development of adolescents' social intelligence, the used method was the test battery of social intelligence according to Guilford, J. and Sullivan, which tests four skills of others behaviors cognition (i.e. the ability to understand other people's thoughts, feelings, and intentions), also reflecting the general level of social intelligence. The conducted study data showed that the surveyed adolescents have a below-average level of social intelligence development, which determines the necessity of applying a psychological intervention program to optimize this intellectual faculty.

Key words: social intelligence, early adolescence, human behavior, interpersonal relationships, social performance, social integration and adaptation.

Introducere

În contextul avalanșei aproape sufocante de progrese tehnologice, emancipare socială și o lume a globalizării este nevoie de a forma personalități cu un comportament flexibil și deschis spre



schimbare pentru a ține pasul megatendințelor caracteristice societății contemporane care își lasă aparenta și conturează viitorul generații în creștere. În acest sens, calitatea și structura relațiile sociale sunt o componentă neprețuită a vieții unei persoanei care contribuie la îmbunătățirea indicatorilor de sănătate fizică și psihică, la performanța academică și socială, sporește “starea de bine” a persoanei ceea ce impactează și longevitatea la vârsta adultă [15; 4; 2; 12].

Cercetătorii au ajuns la concluzia că creșterea calității și a numărului de relații poate atenua potențialul de apariție a acestor probleme negative legate de sănătate și ar putea preveni apariția depresie (Faust et al., 1985), anxietatei sociale (La Greca și Lopez, 1998), trăirea sentimentului de singurătate, gol interrelațional și idei suicidale (Bonanno și Hymel, 2010). (Plămădeală V., 2018; Bonanno și Hymel, 2010; Erskine, 1995) [5; 9; 11; 2; 3].

Când nevoile relaționale nu sunt satisfăcute nevoia devine mai intensă și este trăită fenomenologic ca un dor, gol, singurătate sâcâitoare, sau o nevoie urgentă însoțită adeseori cu nervozitate. Nevoile relaționale sunt nevoi unice pentru contactul interpersonal (Erskine, 1995), sunt elemente esențiale care ridică calitatea vieții și prezintă un sens al interrelației personale. Absența continuă a nevoilor relaționale se poate manifesta ca frustrare, agresiune sau mânie [3].

Așa cum se cunoaște din cercetări, inteligența socială se face responsabilă pentru dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale constructive și eficiente, care după cum am argumentat mai devreme sunt direct legate de sănătatea mentală și fizică a individului.

De-a lungul timpului, teoreticieni și psihologii au catalogat în moduri variate conceptul de inteligență socială, având un parcurs foarte contradictoriu în definirea și acceptarea sa ca construct distinct în psihologie. Au fost generate și testate diverse ipoteze, până la modificări și rafinări succesive, pe măsură ce cadrul teoretic al conceptului de inteligență socială s-a maturizat. Însă, cercetătorii ce au fost preocupați de studiul privind inteligența socială au începând cu psihologul american Thorndike E. L. (1920), care a introdus termenul de “Inteligența socială”, au considerat-o abilitatea specifică, atribuind-o cunoașterii și înțelegerii relațiilor interpersonale eficiente.

Thorndike E. L. (1920) - asigură o interacțiune reușită cu oamenii. ; Moss RA.(1927) și Hunt T. (1928), Wechsler D. (1958) - ușurința de a te înțelege cu oamenii; Strang (1933, 1930), Wedeck (1947), Wechsler (1958), - sensibilitatea la stimulii și indiciile sociale, introspecție în dispoziția celorlalți, circuit al temperamentelor și personalităților indivizilor; capacitatea de relaționare, cunoștințele interpersonale; Vernon P.E. (1933) - înțelegerea stărilor și trăsăturilor altor persoane; Wedeck J. (1947) - aptitudinea de a evalua corect sentimentele, dispozițiile și motivațiile altora;



Keating D.K. (1978), Ford M.E. Tisak M.S. (1983) - funcționarea socială eficientă; Barners M.L. și Sternberg R. J. (1989) - aptitudine de a decoda indicii nonverbale; Marlowe H.A. (1986) – empatie; Ушаков Д. В. (2003), Уманский Л.И. (1980), Теплов Б.М. (1985) - cu gândirea practică; Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. (1985) - capacitatea de a rezolva practic sarcinile de comunicare, Joy Paul Guilford (1967) - un sistem de capacități intelectuale care nu depind de factorul inteligenței generale și sânt legate, în primul rând, de cunoașterea informației comportamentale; Goleman D. (2007), menționează că inteligența socială nu este una pur cognitivă, fiind definită prin cunoaștere socială și facilitare socială; Cantor și Kihlstrom (2000) - un repertoriu distinct de cunoștințe folosite în rezolvarea de probleme sociale; H.J. Eysenck (1995) - adaptarea individului la exigențele societății; R. Selman, Южанинова А. Л. (1984), menționau despre formarea inteligenței sociale în contextul socializării persoanei; Gordon W. Allport (1937), a pus inteligența socială în concordanță cu capacitatea de a-și exprima rapid, aproape automat, părerea despre persoană, de a pronostica reacțiile plauzibile ale acesteia; Емельянов Ю.Н. (1985) - sfera posibilităților cunoașterii intersubiective a individului, capacitatea stabilă de a se înțelege pe sine, precum și pe alte persoane, relațiile dintre acestea și de a prognoza evenimentele interpersonale [14; 10; 27;26; 25; 18; 19; 6; 8; 17; 23; 28; 1; 20].

Михайлова Е.С. (1990, 1996) consideră că inteligența socială asigură înțelegerea faptelor și acțiunilor persoanelor, înțelegerea produsului verbal al persoanei, precum și a reacțiilor non-verbale ale acesteia (mimicii, gesturilor, pozelor) [24].

În opinia Кудрявцева Н.А. (1995), inteligența socială este capacitatea de a rezolva probleme la nivelul subiect – subiect, fiind drept aptitudine pentru operațiile logice, mentale, al căror obiect sânt procesele interacțiunii interpersonale [22]

Ilie (Petrescu) Magdalena (2011) - ansamblu de cunoștințe pe care trebuie să le posede o persoană despre strategiile și stilurile de interacțiune, dar și conștientizarea situațiilor și dinamica socială care le guvernează [7].

Cercetătoarea Zirkel S. (2011) - model de personalitate și de comportament individual în care se presupune că oamenii se cunosc pe ei și lumea socială în care trăiesc [16, p.31].

Bar-On R. (2011), integrând inteligența socială și emoțională menționează că „...inteligența emoțională și socială este un șir multifactorial de aptitudini emoționale, personale și sociale intercorelate, care ne influențează capacitatea generală de a face față într-un mod activ și eficient solicitărilor și presiunilor cotidiene” [13, p.375].



Ca urmare a examinării teoretice a cercetărilor în scopul unificării și determinării unei definiții ce ar integra componentele și funcțiile obiectului de cercetare am adaptat următoarea definiție a inteligenței sociale: *Inteligența socială este un construct multidimensional și integrat, determinat de un complex de abilități cognitive, sociale, comportamentale, comunicaționale și trăsături personale, care tind să regleze relațiile interpersonale, să asigure adaptarea socială ce se exprimă în manifestarea performanțelor individuale pentru atingerea obiectivelor proprii.*

Prin urmare, capacitatea de a stabili relații constructive și eficiente de care se face responsabilă inteligența socială a individului devin o prerogativă în contextul schimbărilor societății moderne, ritmului accelerat de restructurarea cadrului familial, social și educațional.

Astfel, inițiind cercetarea studiului privind dezvoltarea inteligenței sociale am considerat oportun și justificat realizarea acestuia pentru vârsta de adolescență. În opinia noastră, anume perioada adolescenței este cea mai sensibilă la elaborarea unor noi stiluri de interacțiune cu sine însuși și cu societatea. La vârsta adolescenței are loc tranziția de la tipul de relații adult - copil specific copilăriei la un tip de relații calitativ nou specific comunicării adulților. Croindu-și drumul spre maturitate, adolescentul descoperă diferențele de sine și începe să distingă atitudinea față de sine ca față de copil și atitudinea față de sine ca față de adult. În această perioadă adolescentul conștientizează și își face loc în interacțiunile și în relațiile sociale largi [10]. O importanță deosebită o are dezvoltarea inteligenței sociale în perioada formării personalității, iar dezvoltarea și formarea acestei capacități la vârsta adolescenței reprezintă un factor important în formarea personalității adolescentului [21].

Metodologie și lotul de cercetare

Scopul cercetării empirice rezidă în identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie.

Subiecții cercetați. În cadrul cercetării empirice au participat 220 de adolescenți – elevii claselor a 9-a, a 10-a și a 11-a dintr-o instituție de învățământ general din mun. Chişinău, cu vârsta cuprinsă între 14-17 ani, cu o vârstă medie de 15,4 ani (SD = 1,00), dintre care: 117 de fete (Md = 15,36, SD = 1,03) și 103 de băieți (Md = 15,47, SD = 0,98)

Bateria de teste a inteligență socială a lui Guilford, J. și Sullivan

Alegerea metodei este justificată de faptul că cele patru baterii de teste a probei de inteligență socială propusă de autorii menționați acoperă patru dintre așa-numitele aptitudini de cunoaștere a comportamentelor celorlalți (adică aptitudinile de a înțelege gândurile, sentimentele și intențiile altor



persoane). Conform savantei E.C. Михайловой, proba diagnostichează predominant componenta cognitivă a abilităților comunicative, având un fundament structural specific dezvoltării cognitive și morale, inteligența socială fiind o capacitate integră relativ independentă [24].

Metoda fost elaborată pentru toată gama de vârstă, testele pot fi aplicate cu deosebire adolescenților, începând chiar de la de 9 ani. Bateria de teste a inteligenței sociale include 4 teste: testul nr. 1 - „Povestiri de încheiat”, testul nr. 2 - "Grupurile de expresii", testul nr. 3 - "Expresii verbale", testul nr. 4 - „Povestiri de completat”, dintre care 3 teste sunt realizate pe bază de material de testare nonverbală și un test – pe bază de material de testare verbală. Testele diagnostichează patru abilități în structura inteligenței sociale: cunoașterea claselor, sistemelor, transformărilor și rezultatelor comportamentale. Două teste din structura factorilor au de asemenea, ponderi secundare legate de capacitatea de înțelegere a elementelor și atitudinilor comportamentale. Fiecare test conține 12-15 itemi, timpul aplicării fiind limitat: testul 1 - 6 minute, testul 2 - 7 minute, testul 3 - 5 minute, testul 4 - 10 minute. Timpul total, inclusiv instruirea, constituie 30-35 minute.

Testul nr. 1 - „Povestiri de încheiat” folosește scene cu personajul comic Barney și familia sa (soție, fiu, prieteni). Fiecare poveste se bazează pe prima imagine, care descrie acțiunile personajelor într-o anumită situație. Subiectul trebuie să găsească printre celelalte trei imagini ce ar trebui să se întâmple după situația descrisă în prima imagine, luând în considerare sentimentele și intențiile personajelor. Testul măsoară *factorul de cunoaștere a comportamentului (CBI)*, adică abilitatea de a anticipa consecințele comportamentului personajelor într-o anumită situație, de a anticipa ce se va întâmpla în viitor.

Testul nr. 2 - "Grupurile de expresii" materialul de testare este reprezentat de imagini care exprimă expresia non-verbală: expresii faciale, posturi, gesturi. Cele trei imagini din stânga exprimă întotdeauna aceleași sentimente, gânduri și stări ale unei persoane. Subiectul trebuie să găsească, printre cele patru imagini din dreapta, una care exprimă aceleași sentimente, gânduri și stări ale unei persoane ca imaginile din stânga. Testul măsoară *factorul de cunoaștere a claselor de comportament (CBC)*, și anume capacitatea de generalizare logică, alocarea trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții non-verbale ale persoanei.

Testul nr. 3 - "Expresii verbale" în fiecare sarcină a scalei este prezentată o frază pe care o persoană o spune unei alte persoane într-o anumită situație. Testul trebuie să găsească, printre celelalte trei situații de comunicare date acea expresie care are un sens diferit va fi pronunțat cu o intenție diferită. Testul măsoară *cunoașterea transformărilor comportamentale (CBT)*, și anume



capacitatea de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale, în funcție de contextul situației care le-a provocat.

Testul nr. 4 - „Povestiri de completat” în această scală, personajele lui Ferdinand apar în context de relații familiale, afaceri și prietenie. Fiecare poveste este compusă din patru imagini și una dintre ele lipsește întotdeauna. Subiectul trebuie să înțeleagă logica dezvoltării povestirii și printre celelalte patru imagini propuse pentru răspuns, să găsească cel lipsă. Testul măsoară *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale (CBS)*, adică capacitatea de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în aceste situații.

Testul a fost administrat în grup, fiind utilizată întreaga baterie de teste în ordinea numerotării lor. Formularele cu răspunsuri au fost prelucrate cu ajutorul unor grile speciale. Rezultatele au fost calculate pentru fiecare test aparte și pentru întreaga baterie de teste. Rezultatele la teste reflectă nivelul de dezvoltare a unei (sau câtorva) capacități ale factorului cunoașterii comportamentului. Rezultatul pentru întreaga baterie de teste se numește *notă compozită*, acesta reflectând nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale.

Suma notelor brute calculate cu ajutorul grilelor la fiecare test se transpun în rândul întâi al baremului din formularul de răspunsuri. Pentru fiecare răspuns corect persoanei examinate i se atribuie un punct. Notele brute sunt transformate în note standard cu ajutorul tabelelor normative și se transpun pe rândul doi al baremului. Nota compozită reprezintă suma notelor brute la fiecare test. Suma obținută se transformă, de asemenea, în valoare standard.

După încheierea procedurii de prelucrare a rezultatelor se obțin notele standard la fiecare baterie de teste, acestea reflectând nivelul de dezvoltare a capacităților respective de cunoaștere a comportamentului. Totodată, sensul general al notelor standard poate fi definit în felul următor:

- 1 nivel - capacități reduse de cunoaștere a comportamentului;
- 2 nivel - capacități submedii de cunoaștere a comportamentului;
- 3 nivel - capacități medii de cunoaștere a comportamentului;
- 4 nivel - capacități peste medie de cunoaștere a comportamentului;
- 5 nivel - capacități înalte de cunoaștere a comportamentului.

Normativele de calcul a datelor obținute în urma testării sunt prezentate în tabelul 1.



Tabelul 1. Tabele normative pentru determinarea valorilor standard la Bateria de teste a inteligență socială după Guilford, J. și Sullivan

Valori standard	Subteste				Notă compozită
	1	2	3	4	
1	0 - 2	0 - 2	0 - 2	0 - 1	0 - 12
2	3 - 5	3 - 5	3 - 5	2 - 4	13 - 26
3	6 - 9	6 - 9	6 - 9	5 - 8	27 - 37
4	10 - 12	10 - 12	10 - 11	9 - 11	38 - 46
5	13 - 14	13 - 15	12	12 - 14	47 - 55

Rezultatele cercetării

În continuare vom prezenta rezultatele cercetării constative care sunt raportare la obiectivele și ipotezele cercetării, accentuându-se și evidențiindu-se anumite caracteristici ale subiecților în funcție de datele obținute în urma rezolvării obiectivelor impuse prin testare.

În baza obiectivul cercetării *identificarea nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale la adolescenți* am aplicat *Bateria de teste a inteligenței sociale* elaborat de Guilford, J. P. și O'Sullivan M.

În tabelul 2 sunt prezentate rezultatele obținute cu privire la nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.

Tabelul 2. Distribuția rezultatelor privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale conform Bateriei de teste a inteligenței sociale

IQ_social_1	IQ_social_2	IQ_social_3	IQ_social_4	IQ_social_total
6,2	6,1	7,7	4,7	24,6

Vom descifra denumirea testelor pentru întreaga metodică de testare a inteligenței sociale *Bateria de teste a inteligenței sociale după Guilford, J. P. și O'Sullivan M.:*

IQ_social_1 - testul nr. 1 "„Povestiri de încheiat” - *factorul de cunoaștere a comportamentului* (adică abilitatea de a anticipa consecințele comportamentului persoanelor într-o anumită situație, de a anticipa ce se va întâmpla în viitor).

IQ_social_2- testul nr. 2 "Grupurile de expresii" - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* (capacitatea de generalizare logică, alocarea trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții non-verbale ale persoanei).



IQ_social_3- testul nr. 3 - "Expresii verbale" - *cunoaşterea transformărilor comportamentale* (capacitatea de înţelegere a schimbării reacţiilor verbale, în funcţie de contextul situaţiei care le-a provocat).

IQ_social_4- testul nr. 4 - „Povestiri de completat” - *factorul de cunoaştere a sistemelor comportamentale* (capacitatea de a înţelege logica dezvoltării situaţiilor de interacţiune, importanţa comportamentului oamenilor în aceste situaţii).

IQ_social_total – „notă compozită” reprezintă rezultatul pentru întreaga baterie de teste, acesta reflectând nivelul general de dezvoltare a inteligenţei sociale.

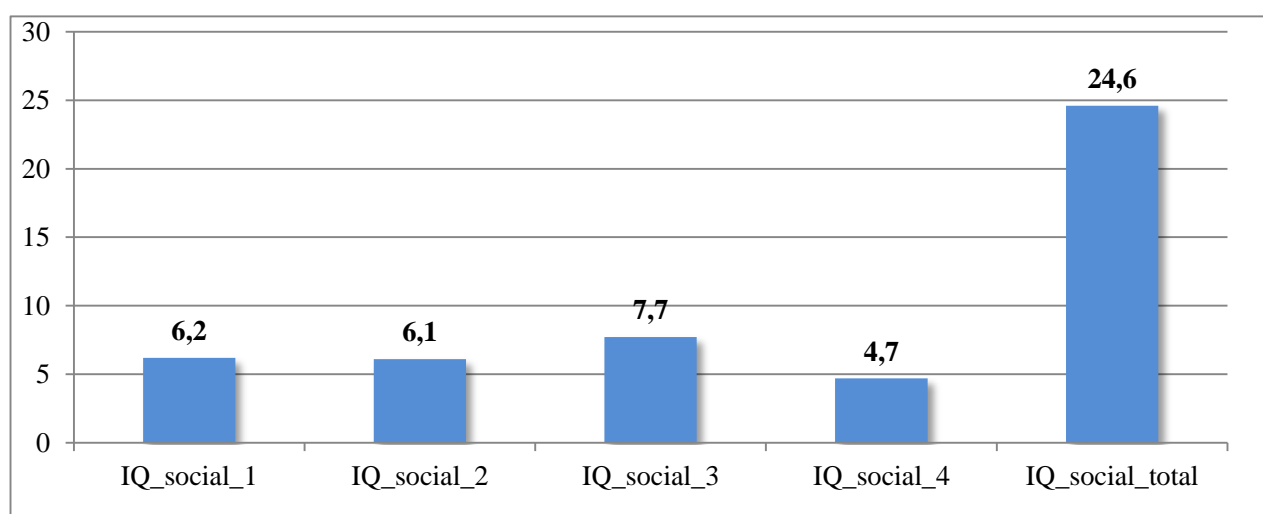


Fig. 1. Distribuţia rezultatelor cu privire la nivelul de dezvoltare a inteligenţei sociale la adolescenţi

Rezultatele obţinute privind nivelul de dezvoltare pentru întregul lot de cercetare la testul nr. 1 "Povestiri de încheiat", prezentate în tabelul 2 şi figura 1 sunt egale cu media 6,2 ceea ce reprezintă limita de jos a nivelului 3 sau *capacităţi medii de cunoaştere a comportamentului*.

Adolescenţii au dezvoltat capacitatea medii de a prevedea consecinţele comportamentului. Ei sunt într-o măsură mai mică capabili să intuiască faptele viitoare ale oamenilor în baza analizării situaţiilor reale de comunicare (de familie, de prietenie), să prezică evenimentele bazându-se pe înţelegerea simţurilor, gândurilor, intenţiilor subiecţilor comunicării. Moderat pot să-şi organizeze strategia propriului comportament pentru atingerea scopului propus. Nivelul mediu a limitei de jos de dezvoltare presupune abilităţi moderate de a se orienta în reacţiile nonverbale ale participanţilor la interacţiune şi cunoaşterea modelelor şi regulilor de rol ce reglementează comportamentul oamenilor.

În anumite situaţii pot să comită greşeli (inclusiv fapte ilicite), să nimerească în situaţii de conflict, eventual în situaţii periculoase, deoarece ar putea să-şi facă o imagine greşită despre



rezultatele acțiunilor lor sau ale altora. Ar putea să se orienteze nesigur în normele și regulile de comportament general acceptate.

De asemenea, observăm că toți subiecții lotului experimental au obținut media egală cu 6,1 la testul nr. 2 "Grupurile de expresii". Acest rezultat ne vorbește despre faptul că *capacitatea de a înțelege limbajul nonverbal de comunicare* la adolescenți corespunde nivelului mediu de dezvoltare însă valorile medii sunt la limita de jos a nivelului dat.

Interpretând acest rezultat putem spune că adolescenții au capacități dezvoltate relativ de a aprecia just stările, sentimentele, intențiile oamenilor după manifestările lor nonverbale, după mimică, poze, gesturi. Aceștia atribuie o importanță moderată comunicării nonverbale, acordă o atenție relativă reacțiilor nonverbale ale subiecților comunicării. Relativ moderat este dezvoltată sensibilitatea la expresiile nonverbale și capacitatea de a-i înțelege pe alții.

Adolescenții au cunoștințe limitate privind limbajul corpului, privirilor și gesturilor, care se însușește mai devreme în ontogeneză și se manifestă mai mult decât limbajul verbal. În cadrul comunicării ei se orientează într-o măsură mai mare la conținutul verbal al comunicărilor, aceștia putând să înțeleagă în anumite situații mai complexe greșit sensul cuvintelor interlocutorului, deoarece nu iau în considerație (sau consideră greșit) reacțiile nonverbale ce le însoțesc. Nivelul de dezvoltare al capacităților de a înțelege limbajul nonverbal de comunicare este încă insuficient dezvoltat la această etapă de vârstă.

La testul nr. 3 "Expresii verbale", rezultatele obținute privind nivelul de dezvoltare a subiecților cercetați prezentate în tabelul 2 și figura 1 sunt egale cu media 7,7 ceea ce reprezintă limita de jos a nivelului 3 sau *capacități medii de cunoaștere a comportamentului și anume, capacitatea de a înțelege sensul cuvintelor în funcție de caracterul relațiilor interumane.*

Rezultatul obținut de către adolescenți la acest test ne comunică faptul că ei posedă o sensibilitate moderată față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, fapt ce îi ajută să înțeleagă ceea ce oamenii își spun unul altuia (expresia verbală) în contextul unei anumite situații, relații reciproce concrete. Nu în toate situațiile relaționale sunt capabili să găsească tonul respectiv de comunicare cu diferiți interlocutori, ei având un repertoriu relativ limitat de comportament de rol (adică manifestă relativă plasticitate de rol).

Adolescenții situați în acest barem de punctaj la acest test sesizează cu anumite erori diferitele sensuri pe care le pot adopta unele și aceleași mesaje verbale în funcție de caracterul relațiilor dintre oameni și de contextul situației de comunicare. Ar putea uneori să „vorbească la întâmplare” și să greșească când interpretează cuvintele interlocutorului.



O scădere a nivelului de dezvoltare a cunoașterii comportamentului o observăm la testul nr. 4 „Povestiri de completat”. Rezultatele pentru acest test, obținute privind nivelul de dezvoltare la adolescenți prezentate în tabelul 2 și figura 1 sunt egale cu media 4.7 ceea ce reprezintă nivelului 2 sau *capacitatea de a înțelege logica evoluției situațiilor complicate de interacțiune* este dezvoltată la nivel sub mediu.

Adolescenții întâmpină dificultăți în înțelegerea dinamicii relațiilor interpersonale, adesea ei nu sunt capabili să clarifice prin raționamente logice motivele comportamentului oamenilor, să completeze lacunele din șirul de evenimente, să prezică consecințele comportamentului participanților la interacțiune. Se pot prognoza posibilități reduse de adaptare a celor examinați în diferite sisteme de relații interumane (de familie, de afaceri, de prietenie etc.). Au capacități reduse să perceapă structura situațiilor interpersonale în dinamică. Cu anumite dificultăți simt schimbarea sensului situației când în comunicare intervin diferiți subiecți. Nu reușesc să prezică cum se va comporta persoana în continuare, să identifice motivele unui anumit comportament. Adolescenții întâmpină dificultăți la analizarea situațiilor de interacțiune interpersonală și, ca urmare, se adaptează prost la diferite relații reciproce între oameni.

S-a constatat că capacitatea adolescenților de a reflecta în mod adecvat scopurile, intențiile, necesitățile subiecților comunicării, de a prezice consecințele comportamentului lor este dezvoltată la nivel sub mediu. În plus, ei au nevoie să acumuleze cunoștințe și experiențe proprii pentru a dezvolta abilitatea de orientare în reacțiile nonverbale ale persoanei, precum și aprofundarea cunoștințelor cu privire la normele și regulile ce reglementează comportamentul în societate.

Prin urmare, în tabelul 2 și figura 1 este reflectată distribuția mediilor cu privire la nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale a subiecților cercetați. Conform rezultatelor obținute media prezintă 24,6 (un. medii), ceea ce corespunde nivelului 2 (capacități sub medii) al dezvoltării inteligenței sociale.

Așadar, acest rezultat ne vorbește despre faptul că toți subiecții lotului experimental au *capacități sub medii de cunoaștere a comportamentului*. Ceea ce înseamnă că abilitățile lor sociale care determină caracterul adecvat al înțelegerii comportamentului oamenilor la adolescenți cercetați este de nivel sub-mediu de dezvoltare – sub mediu sunt dezvoltate: sensibilitatea socială, empatie, perceperea altuia, precum și ceea ce poate fi calificată drept intuiție socială.

Aptitudinile care se răsfrâng asupra nivelului notei compozite, „acoperă noțiunile tradiționale de sensibilitate socială, empatie, percepere a altuia, precum și ceea ce poate fi calificată drept intuiție socială” [24].



Adolescenţii pot întâmpina dificultăţi în înţelegerea şi pronosticarea comportamentului oamenilor, fapt ce complică relaţiile reciproce şi reduce posibilitatea adaptării sociale. De asemenea, sunt limitate capacităţile de a obţine cât mai multă informaţie despre comportamentul oamenilor, de a înţelege limbajul comunicării nonverbale, de a exprima raţionamente rapide şi exacte despre oameni, de a prognoştica cu succes reacţiile acestora în situaţiile date, de a da dovadă de perspicacitate în relaţiile cu alţii, fapt ce nu facilitează adaptarea socială a acestora. Abilităţile de comunicare nu sunt încă suficient de dezvoltate. Ar putea întâmpina dificultăţi în stabilirea contactelor, deschiderea, tactul, bunăvoinţa şi cordialitatea, tendinţa spre apropierea psihologică în comunicare. Nu este suficient de bine dezvoltat interesul faţă de problemele sociale, de existenţa necesităţii de a influenţa asupra altora, asociindu-se adesea cu dezvoltarea aptitudinile organizatorice. Adolescenţii manifestă un interes mai moderat pentru autocunoaştere, care se datorează capacităţilor mai reduse de dezvoltare pentru reflecţie.

Generalizând, în conformitate cu obiectivul cercetării privind nivelul dezvoltării inteligenţei sociale la adolescenţi, putem menţiona că a fost stabilit *la adolescenţii cercetaţi nivel general de dezvoltare al inteligenţei sociale sub mediu*.

Concluzii

Subiecţii se caracterizează prin nivelul mediu, la limita de jos, al capacităţilor de înţelege consecinţelor comportamentului, de a înţelege limbajul nonverbal de comunicare, de a înţelege sensul cuvintelor în funcţie de caracterul relaţiilor interumane. Totodată, subiecţii se caracterizează prin nivel sub mediu de dezvoltare a capacităţilor de înţelegere logică a evoluţiei situaţiilor complicate de interacţiune. Deci, la adolescenţii cercetaţi capacitatea de a înţelege şi a prognoştica comportamentul oamenilor este în general dezvoltată insuficient. Astfel, adolescenţii cu mare probabilitate întâmpină dificultăţi în relaţiile interpersonale şi în adaptarea socială.

Inteligenţa socială poate fi considerată drept un fenomen dinamic, iar formarea acesteia are loc în procesul socializării care este acumulată pe durată întregii vieţi omeneşti. Procesul de asimilare a experienţelor sociale care determină formarea competenţelor sociale în mod evolutiv cel mai intens este la vârsta adolescenţei. La această vârstă în raport cu vârstele precedente sunt evidente progresele în dezvoltarea **metacogniţiei** şi **gândirii recursive**, iar gândirea non-egocentrică este o performanţă în devenire. Abilităţile şi strategiile sofisticate de negocierea interpersonală sunt în permanentă dezvoltare şi conştientizare, adolescenţii asimilând experienţele sociale devin tot mai capabili să recunoască şi să coordoneze dimensiunile multiple ale experienţelor interpersonale, iar rezultatele obţinute privind nivelul de dezvoltare a inteligenţei sociale la adolescenţi justifică în



totalitate necesitatea optimizării acesteia printr-un program de intervenție psihologică la vârsta dată. Astfel încât generațiile de astăzi cât și viitoare să fie mereu capabile să se adapteze la noile condiții de viață și la noile sarcini, în același timp să-și găsească locul, rolul și rostul, dezvoltându-și personalitatea și îmbogățindu-și viața personală, să se poată regăsi și să devină persoane realizate și de succes.

BIBLIOGRAFIA

1. ALLPORT, G. W. *Personality: A psychological interpretation*. NY, 1937, 516 p.
2. BONANNO R.A., HYMEL, S. Beyond hurt feelings: investigating why some victims of bullying are at greater risk for suicidal ideation. *Merril-Palmer Q*, 2010, nr 56(3), pp. 420-440.
3. ERSKINE, R. G. A transactional analysis theory of methods. Discurs susținut la a33-1 conferință anuală a Asociației Internaționale de Analiză Tranzacțională 33rd annual conference of the International Transactional Analysis Association, San Francisco, CA. 1995, August, (Disponibilă și înregistrată pe casetă [KN-2] de la Repeat Performance, Hobart, IN.).
4. ERTEL, K.A., GLYMOUR, M.M., BERKMAN, L.F. Social networks and health: A life course perspective integrating observational and experimental evidence. *J Soc Pers Relat*, 2009, nr. 26(1), pp.73 – 92.
5. FAUST, J., BAUM, C.G., FOREHAND, R. An examination of the association between social relationships and depression in early adolescence. *J Appl Dev Psychol*, 1985, nr 6(4), pp. 291-297.
6. GOLEMAN, D. (2007). *Inteligența socială*, Editura Curtea Veche. București, pp. 377.
7. ILIE (Petrescu) Magdalena. Rezonanța socială a inteligenței. *tz. de doc. în psihologie*, Cluj Napoca, 2011. 12-13 p.
8. KIHLSSTROM, CANTOR J. and Nancy. *Social Intelligence*, în R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, 2nd ed., Cambridge, U.K.: *Cambridge University Press*. 2000, nr 13, 359-379.
9. LA GRECA A.M., LOPEZ N. Social anxiety among adolescents: linkage with peer relations and friendships. *J Abnorm Child Psychol*, 1998, nr 26(2), pp. 83-94.
10. PLATON, I. Dimensiuni experimentale ale dezvoltării inteligenței sociale în perioada formării personalității în adolescența timpurie, In.: *Psihologie, revista științifico-practică*. 2017, nr 1-2(30), pp.13-25.
11. PLĂMĂDEALĂ, V. Trăirea sentimentului de singurătate la tineri. *tz. de doc. în psihologie*. Chişinău, 2018, 130 p.



12. ROBLES, T.F., KIECOLT-GLASER, J.K. The physiology of marriage: pathways to health. *Physiol Behav*, 2003, nr. 79(3), pp. 409-416.
13. RUVEN BAR-ON, PARKER, James D.A., Manual de inteligență emoțională. Inteligența emoțională și inteligența socială, Observații pe baza Inventarului de Calcul al Coeficientului Emoțional de REUVEN BAR-ON. Curtea Veche, București, 2011, pp. 355-379.
14. THORNDIKE E.L. Intelligence and its use. *The Harpers Monthly*, January 1920, pp. 227-235.
15. UMBERSON, D, MONTEZ, J. Social relationship and health: a flashpoint for health policy. *J Health Soc Behav.*, 2010, nr 51(1), pp. 54-66.
16. ZIRKEL Sabrina. Inteligența socială. Dezvoltarea și menținerea comportamentului intenționat. In: Reuven Bar-On, James D.A. Parkerr. Manual de Inteligență emoțională. București: Curtea Veche Publishing, 2011. 504 p.
17. АЙЗЕНК, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд. Вопросы психологии. 1995, nr 1, pp.111-131.
18. БАЧМАНОВА, Н.В., СТАФУРИНА, Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1985, Вып. 5.
19. ГИЛФОРД, Дж. П. Три стороны интеллекта. М., Прогресс. 1965, с.76.
20. ЕМЕЛЬЯНОВ Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ. 1985, с.167.
21. КАЛИНОВСКАЯ, М. А. Особенности социального интеллекта и выбора стратегий поведения подростков. Молодой ученый. 2011. nr 3. Т.2., с. 88 - 91.
22. КУДРЯВЦЕВА, Н. А. Единство интеллекта. Научный отчет (Грант РФФИ 1993-1994). СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1995. с. 478.
23. ЛОБАНОВ, А. П. Интеллект и когнитивные стили. Орша: Диаль, 2006. с. 304.
24. МИХАЙЛОВА (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб, ГП "ИМАТОН". 1996, с. 56.
25. ТЕПЛОВ, Б.М. Избранные труды: В 2 т./Ред. -сост. Н.С. Лейтес. - М., Педагогика, 1985.
26. УМАНСКИЙ, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М., Просвещение, 1980, с.160.
27. УШАКОВ, Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М., Институт психологии РАН, 2003, с. 264.
28. ЮЖАНИНОВА, А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта. Проблемы оценивания в психологии. — Саратов, 1984, с. 84-87.



**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО
РУКОВОДИТЕЛЯ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MODERN HEAD: A PRACTICE-
ORIENTED APPROACH
FORMAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE A MANAGERULUI CONTEMPORAN:
MODELUL CU ORIENTARE PRACTICĂ**

Черненко Н. Н., д. пед. н., профессор кафедры образовательного менеджмента и публичного управления Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Ручкина М. Н., к. пед. наук, доцент кафедры образовательного менеджмента и публичного управления Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

CZU 37.07:005

Резюме

В статье теоретически обобщены и систематизированы взгляды ученых по определению понятий «профессиональная компетентность», «практико-ориентированный подход», охарактеризовано особенности подготовки будущих менеджеров учебных заведений, особенности формирования профессиональной компетентности современного руководителя на основе практико-ориентированного подхода; определена его значимость и преимущества.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, практико-ориентированный подход, менеджер, руководитель, управленческая деятельность.

Abstract

The article theoretically generalizes and systematizes the views of scientists such concepts as "professional competence" and "practice-oriented approach." The article also describes the peculiarities of the formation of the professional competence of a modern leader based on a practice-oriented approach. The significance and advantages of this approach are determined.

Keywords: professional competence, practice-oriented approach, manager, leader, management activities.

Rezumat

În acest articol sunt generalizate și sistematizate opiniile savanților cu privire la definirea noțiunilor „competențe profesionale”, „model cu orientare practică”; sunt descrise particularitățile procesului de pregătire a viitorilor manageri școlari, particularitățile de formare a viitorilor conducători în baza modelului cu orientare practică; sunt analizate avantajele și semnificația acestuia.

Cuvinte-cheie: competențe profesionale, model cu orientare practică, manager, conducător, activitate de conducere.

Изменение ценностной основы образования привела к необходимости постоянного обновления полученного образования, становится возможным использовать качественно новые технологии обновления знаний и усовершенствования умений. Важным документом, определяющим стратегию Европейского Союза в области непрерывного образования, является Меморандум о непрерывном образовании Комиссии Европейского Союза, в котором было определено шесть ключевых направлений развития непрерывного образования.



Необходимо отметить, что доминирующая роль принадлежит именно практико-ориентированному подходу.

Разные аспекты формирования профессиональной компетентности в высшей школе, в частности современных руководителей представлены в теоретических положениях ученых: А. Богуш, Н. Бирик, В. Вербицкий, М. Головань, Н. Кузьмина, Н. Кичук, А. Маркова, А. Пометун, А. Савченко, О. Сакалюк, С. Хаджирадева и др. Особенности внедрения практико-ориентированного подхода в высшей школе рассматривали такие зарубежные и отечественные ученые: Н. Басалаева, Ю. Бахметова, С. Бобраков, Д. Варнеке, Н. Житник, О. Котикова, Г. Ковальчук, Н. Матюшенко, И. Пальшкова, Т. Пушкарева и др.

Цель статьи: обобщить и систематизировать взгляды ученых по определению понятий «профессиональная компетентность», «практико-ориентированный подход»; охарактеризовать особенности подготовки будущих менеджеров учебных заведений, формирования профессиональной компетентности современного руководителя на основе практико-ориентированного подхода; определить его значимость и преимущества.

Формирование профессиональной компетентности в высшей школе является основой профессиональной подготовки специалистов, в частности и современных менеджеров образования.

Концептуальные основы подготовки магистров управления учебными заведениями в Украине составляют несколько теоретических положений, а именно: подготовка магистров должна осуществляться с учетом современной социально-экономической образовательной ситуации и тенденций ее развития, подготовка магистров базируется на современных отечественных и зарубежных прогрессивных концепциях управления, содержание подготовки магистров должно отражать общие основы и особенности управления учебными заведениями, образовательный процесс должен сочетать теоретическую, практическую подготовку и научно-исследовательскую работу, содержание образовательного процесса должно системно охватывать все основные направления управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения.

Профессиональная подготовка руководителей учебных заведений в Украине с 2000 года осуществляется в высшей школе, повышение квалификации и в межкурсовой период, а также в рамках «школ резерва». Цели, содержание и требования к профессиональной



подготовке менеджеров образования в системе высшего и последиplomного образования соответствуют отраслевым стандартам высшего образования Украины «Подготовка магистра по специальности специфических категорий 8.000009 «Управление учебным заведением», шифр которой в 2011 году было изменено на 8.18010020. В Отраслевом стандарте представлено образовательно-квалификационную характеристику и образовательно-профессиональную программу подготовки будущего руководителя учебного заведения, определена система производственных функций и типовых задач деятельности и умений, необходимых для их реализации. Первый отечественный Стандарт утвержден Министерством образования и науки Украины в феврале 2006 года. Действующий ныне отечественный Стандарт утвержден в 2019 году для специальности 073 «Менеджмент» для второго (магистерского) уровня высшего образования предусматривает такие программы подготовки: образовательно-научная – 2 года, образовательно-профессиональная – 1,4 года.

Программа подготовки современных руководителей учебных заведений направлена на формирование трех основных компетентностей, а именно: интегральной, общих и специальных [4]. Интегральная компетентность – способность решать сложные задачи и проблемы в сфере менеджмента или в процессе обучения, предусматривающих проведение исследований и / или осуществление инноваций в неопределенных условиях и требованиях). Общие компетентности предусматривают: способность проведения исследований на соответствующем уровне; способность к общению с представителями других профессиональных групп разного уровня; навыки использования информационных и коммуникационных технологий; способность мотивировать людей и двигаться к общей цели, действовать на основе этических соображений (мотивов), генерировать новые идеи (креативность), абстрактно мыслить, анализировать и синтезировать. Специальные компетентности: способность выбирать и использовать концепции, методы и инструментарий менеджмента, в том числе в соответствии с определенными целями и международными стандартами; устанавливать ценности, видение, миссию, цели и критерии, по которым организация определяет дальнейшие направления развития, разрабатывать и реализовывать соответствующие стратегии и планы; способность к саморазвитию, обучению в течение жизни и эффективному самоменеджменту; способность к эффективному использованию и развитию ресурсов организации; создавать и организовывать эффективные коммуникации в процессе управления, формировать лидерские качества и демонстрировать их в процессе управления людьми; способность разрабатывать проекты, управлять ими, проявлять



инициативу и предприимчивость; использовать психологические технологии работы с персоналом. Дополнительные компетентности определены в рамках таких программ подготовки: образовательно-научная (способность анализировать и структурировать проблемы организации, принимать эффективные управленческие решения и обеспечивать их реализацию; способность к управлению организацией и ее развитием), образовательно-профессиональная (способность планировать и выполнять научные и прикладные исследования, представлять их результаты; применять основы педагогики и психологии в образовательном процессе в учреждениях высшего образования; способность к самостоятельному овладению новыми знаниями, использование современных образовательных и исследовательских технологий в области менеджмента; способность формулировать задачи моделирования, создавать и исследовать математические и компьютерные модели, применять статистические методы и модели для анализа объектов и процессов в сфере менеджмента) [4].

К объективным факторам, влияющих на уровень профессиональной компетентности руководителей учебных заведений, отнесены наличие высшего образования и стаж педагогической деятельности (не менее пяти лет). Важно подчеркнуть, что Стандарт использует отдельные основы компетентностно ориентированного подхода, в частности, в документе констатируется актуальность требований к компетентности руководителя учебного заведения, рассматривается как «необходимый объем и уровень знаний и опыта в определенном виде деятельности». Вместе с тем следует констатировать, что с 2011 года внесенные изменения предоставили возможность поступать в магистратуру по специальности «Управление учебным заведением» без стажа педагогической деятельности и на базе диплома бакалавра, что предопределяет новые подходы, формы и методы формирования профессиональной компетентности у руководителей учебных заведений. В тоже время следует отметить, что реформирование системы образования в Украине, изменения в организации образовательных учебных заведений выдвигают новые требования к руководителям учебных учреждений. Их знания, способности, компетентность должны выходить за рамки того, что ожидалось раньше от менеджеров образования, директоров школ, колледжей, институтов и др.

Современный руководитель учебного заведения – это прежде всего высококвалифицированный менеджер образования, который управляет большим коллективом людей; во-вторых, лидер, способный вести за собой подчиненных, используя свой авторитет,



высокий профессионализм, положительные эмоции; в-третьих, дипломат, устанавливающий контакты с партнерами и властями, успешно преодолевающий внутренние и внешние конфликты; в-четвертых, инноватор, понимающий роль науки в современных условиях и умеет оценить, без промедления внедрить в образовательный процесс новые технологии; в-пятых, гуманный человек, обладающий высокими знаниями и способностями, уровнем культуры, честностью, решительностью характера и в то же время рассудительностью, способный быть во всех отношениях образцом для окружающих [5].

В последнее время учеными и практиками компетентность специалиста рассматривается в рамках профессиональной деятельности как интегральное качество личности, которое характеризуется как стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в соответствующей сфере.

Образовательно-профессиональная программа магистерской подготовки соответствует образовательно-квалификационной характеристике магистра и состоит из двух частей: образовательной (содержит профессионально-ориентированную гуманитарную и социально-экономическую, а также естественно-научную, профессиональную и практическую подготовки, ориентированные на углубленное понимание профессиональных проблем) и профессионально-исследовательской (предусматривает подготовку и защиту магистерской квалификационной работы, основная задача ее автора – продемонстрировать уровень своей профессиональной компетентности, умение самостоятельно вести научный поиск и решать конкретные профессиональные задачи).

Содержание подготовки специалистов обеспечивается научно-обоснованной системой дидактически и методически оформленного учебного материала и определяется программой подготовки, в которой определены нормативный и вариативный блоки содержания обучения, установлены требования к объему и уровню подготовки специалистов по специальности «Управление учебным заведением», учтены вопросы преемственности и последовательности.

Учебный процесс подготовки будущих менеджеров образования по специальности «Управление учебным заведением» осуществляется с учетом практико-ориентированного подхода, дидактических возможностей современных информационно-коммуникационных технологий обучения и ориентируется на формирование образованного, гармонично развитого менеджера с системным мышлением, креативного, ассертивного, способного к самообразованию, постоянному обновлению научных знаний, профессиональной



мобильности, быстрой адаптации к изменениям в социально-культурной сфере, системах управления и организации труда в условиях рыночной экономики.

Безусловно, практико-ориентированный подход направлен на приобретение не только знаний, но и умений, навыков и опыта практической деятельности. Несмотря на то, что данный подход описан в научных трудах многих отечественных и зарубежных ученых (Н. Басалаевой, А. Бирченко, А. Вербицкого, Н. Житник, Г. Ковальчук, Н. Матюшенко, И. Пальшковой, Т. Пушкаревой и др.), однако он остается недостаточно исследованным, поскольку его методологические, теоретические и технологические особенности мало изучены, структурированы и обоснованы [3, с. 30]. Часто практико-ориентированный подход исследователи рассматривают как метод преподавания и обучения в сочетании с практической деятельностью, ориентации учебного процесса на конечный продукт обучения формирование и развитие профессиональных компетенций [2]. В то же время в научной литературе наблюдается разночтения в понимании его целей, в частности: формирование профессионального опыта студентов в процессе погружения в профессиональную среду во время производственной и преддипломной практики; профессионально-ориентированные технологии обучения, направленные на формирование у будущих специалистов значимых для профессиональной деятельности знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств; формирование профессионально и социально значущих компетенций в ходе приобретения студентами знаний, умений, навыков и опыта деятельности и т. д.

Практико-ориентированный подход, по мнению И. Пальшковой, реализуется через разработку содержания и методов обучения, детерминированных конкретизированными конечными продуктами обучения. Практико-ориентированный подход в профессиональном обучении учения рассматривает как ориентацию содержания и методов педагогического процесса на формирование у будущих специалистов практических навыков работы.

С. Бобраков подчеркивает, что именно практико-ориентированный подход позволяет моделировать предметное содержание профессиональной деятельности, тем самым обеспечивает условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Воспроизведение реальных профессиональных ситуаций в академической и практической фазе подготовки специалистов является основной характеристикой практико-ориентированного подхода. При этом осуществляется перераспределение соотношения теоретической, практической и методической информации в сферу формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.



Итак, практико-ориентированный подход будет предусматривать совершенствование содержания и выбор тактики подготовки будущих менеджеров образования к управленческой деятельности, соответствующих форм, методов и средств обучения, а также будет способствовать использованию различных профессиональных ситуаций в процессе обучения, обеспечит их способность действовать в контексте функциональных обязанностей и задач, автономно принимая решения при неопределенности, учитывая влияние внутренних и внешних факторов на учебное заведение.

Особое место в подготовке магистров занимает производственная (управленческая) практика, позволяющая использовать приобретенные знания для формирования необходимых профессиональных знаний и умений в практической деятельности, освоить элементы управленческого опыта. Практическая подготовка является обязательным компонентом образовательно-профессиональной программы по специальности 8.18010020 «Управление учебным заведением», что позволяет магистранту практически испытать свои силы в выбранной сфере деятельности, научиться применять в профессиональной деятельности знания, полученные на учебных занятиях.

Следует констатировать, что эффективный образовательный процесс в высшем учебном заведении, базируется на целенаправленной самостоятельной работе, которая обеспечивается информационно-фактологической базой возможных ситуаций. Именно поэтому в современных научных исследованиях дидактических систем важное место отводят отдельным элементам самостоятельного освоения студентами теоретических знаний, практических умений и навыков.

Информационно-фактологическая база вероятных ситуаций – это совокупность мини-кейсов о реальных объектах, процессах, событиях или явлениях образовательных учреждений, решение которых предполагает идентификацию, качественную и количественную оценку ситуации, проблемы, управленческого решения, рисков, планирование реагирования на них. Предложенные мини-кейсы считаем целесообразным дифференцировать по уровню сложности с учетом четырех типов самостоятельной работы студентов, предложенных В. Антроповым, Н. Шаталовой [1], а именно:

- формирование у будущих руководителей умений управлять учебным заведением, принимать соответствующие управленческие решения (на основе предоставленного им алгоритма деятельности и ссылок на эту деятельность, заложенных в условиях задачи, выполнить его);



- формирование знаний-копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи;
- формирование у будущих руководителей знаний, которые положены в основу решения нетипичных задач;
- творческая работа, использование информационно-фактологической базы вероятных ситуаций направлена на индивидуальную форму самостоятельной работы будущих руководителей, предусматривает приобретение знаний, умений, навыков, достижение высоких конечных результатов в подготовке к профессиональной деятельности, принятия управленческих решений. Самостоятельная работа требует соответствующей подготовки, настойчивости, силы воли, одновременно осуществляя благотворное влияние как на становление этих личностных качеств, так и на формирование интереса к обучению.

Следует отметить, что по результатам среднего балла итогового контроля по всем дисциплинам (зачеты, экзамены) студентов магистратуры образовательно-профессиональной программы «Управление учебным заведением» можем констатировать положительную динамику качественных показателей, поскольку у выпускников дневной формы обучения в 2017 года – 57,3%, в 2018 году – 78,8%; заочной формы обучения в 2017 года – 94,2%, в 2018 году – 94,4%, что подтверждает результативность практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке руководителей учебных заведений. Высокие показатели среднего балла итогового контроля заочной формы объясняем качественным составом контингента, поскольку именно на ней осуществляется подготовка преимущественно руководителей и заместителей с опытом работы.

Учитывая вышесказанное, установлено, что использование практико-ориентированного подхода в подготовке руководителей учебных заведений содействует формированию профессиональной компетентности. Введение самостоятельной работы будущим руководителям по использованию информационно-фактологической базы вероятных ситуаций в процессе самостоятельной образовательной деятельности заключается в развитии индивидуальных способностей магистров, создании условий для их активной, плодотворной учебно-познавательной деятельности и предусматривает творческое применение организационных форм и методов.

Литература

1. АНТРОПОВ, В. А. Организация самостоятельной работы студентов / В. А. Антропов, Н. И. Шаталова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 76 с.



2. БАХМЕТОВА, Ю. Н. Реализация практико-ориентированного подхода в процессе формирования методической культуры будущих педагогов-психологов в профессиональном обучении / Юлия Николаевна Бахметова // Вестник Майкопского государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 112–116.
3. ЖИТНИК, Н. В. Практико-орієнтована підготовка фахівців в умовах регіонального вищого навчального закладу / Ніна Василівна Житник // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2015. – Вип. 9. – С. 29–35.
4. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» галузі знань 67 «Управління та адміністрування» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2019. – 14 с.
5. ЧЕРНЕНКО, Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками : теорія і практика : [монографія] / Н. М. Черненко. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. – 386 с.



ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PROBLEMA DIAGNOSTICĂRII CREATIVITĂȚII LA PREȘCOLARI THE PROBLEM OF DIAGNOSTIC OF CREATIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN

И. Н. Зозуля, аспирант кафедры психологии Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

CZU 159.928-053.4

Резюме

В статье обоснована актуальность выявления и развития креативности детей в дошкольном возрасте. Обобщаются этапы развития психодиагностики креативности. Описаны и проанализированы методики исследования творческих способностей детей дошкольного возраста. Показано, что в психологической практике тест Е. Торренса является самым валидным и надежным стандартизированным инструментом, позволяющим измерить все основные характеристики креативного мышления и оценить творческий потенциал дошкольников.

Ключевые слова: креативность, дети дошкольного возраста, методы диагностики креативности, тесты креативности

Abstract

The article substantiates the relevance of identifying and developing the creativity of children in pre-school age. The stages of development of psychodiagnostic of creativity are generalized. Described and analyzed methods of research of the creative abilities of children of preschool age. It is shown that in psychological practice, the E. Torrance test is the most valid and reliable standardized tool that allows measuring all the basic characteristics of creative thinking and assessing the creativity of preschoolers.

Keywords: creativity, children of preschool age, methods of creativity diagnostics, creativity tests

Rezumat

În articol este argumentată actualitatea identificării și dezvoltării creativității la copiii preșcolari. Sunt analizate etapele dezvoltării psihodiagnosticului creativității și descrise metode de cercetare a aptitudinilor creative la copii de vârstă preșcolară. Este demonstrat că în practica psihologică testul E. Torrens este cel mai valabil și mai fiabil instrument standardizat de măsurare a tuturor caracteristicilor de bază ale gândirii creative și evaluarea creativității preșcolariilor.

Cuvinte-cheie: creativitate, copii de vârstă preșcolară, metode de diagnosticare a creativității, teste de creativitate.

Креативность – это способность личности порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от стереотипных схем мышления. К. Роджерс понимает под креативностью способность находить новые способы решения проблем и новые способы выражения [5, с. 173]. А. Маслоу рассматривает креативность как универсальную характеристику всех самоактуализированных людей, как потенциал, данный каждому человеку от рождения. Но, к сожалению, «по мере социализации большинство из нас утрачивает способность к невинному и наивному восприятию жизни, очень немногие люди выносят ее из детства или, уж повзрослев, вновь обретают ее. Сантайана называл эту способность «вторичной наивностью» [15]. Л. Термен на основании эмпирических исследований пришел к выводу, что «гении – это те люди, которых еще в раннем детстве по



данным тестирования можно отнести к категории высокоодаренных» [4, с. 171]. Поэтому очень важно диагностировать и развивать креативность, начиная с дошкольного возраста.

Ведь дошкольный возраст, хотя и занимает небольшой отрезок времени в жизни человека, является самым важным. А. Леонтьев отмечает, что «это период первоначального фактического склада личности, период развития личностных «механизмов» поведения. В дошкольные годы развития ребенка завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта – единство личности. Именно поэтому, что период дошкольного детства есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен» [8, с. 4]. В. Дружинин также связывает дошкольный возраст с первым этапом развития креативности. Ребенок этого возраста, благодаря сформированности речи, уже готов к социализации, но еще не социализирован, поэтому он и является наиболее благоприятным для формирования креативности [4]. М. Фергюсон полагает, что «творческие способности не создаются, а высвобождаются» [14]. Но, прежде чем «высвободить» способности, нужно сначала определить степень их наличия.

Приоритетом и целью предлагаемой статьи является рассмотрение особенностей и преимуществ ряда методик диагностики креативности детей дошкольного возраста. Начало эмпирических исследований креативности, как указывает Т. Любарт, связано с именем Ф. Гальтона. Именно он сделал первые попытки ответить на вопросы, что же такое креативность и как она проявляется. В его работах заложено понимание креативности как проявления общей умственной одаренности [9, с. 17].

К началу XX века над проблемой креативности работали многие авторы и целые научные школы. Л. Термен создал первые тесты общей интеллектуальной одаренности. Э. Тулуз изучает связь креативности с восприятием, памятью, мышлением и личностными особенностями. А. Бине рассматривает творческое мышление как часть интеллекта. Ч. Спирмен выдвинул предположение, что в основе креативности лежит интеллектуальная способность формировать связи между различными идеями. Е. Крис, Л. Куби разработали психодинамический подход к креативности. Проведенные К. Дункером исследования продуктивного мышления в рамках гештальтпсихологии наметили новый подход к диагностике креативности, основанный на применении экспериментального метода. Ключевыми принципами этого подхода являются индивидуализированное предъявление



испытуемому задачи для творческого мышления, изучение процесса решения задачи и активное участие экспериментатора.

Во второй половине XX века происходит углубление некоторых из упомянутых выше подходов, а также развитие новых направлений. Существеннейшим вкладом этого периода стало изучение креативности как самостоятельного фактора, несводимого к общей умственной одаренности. Дж. Гетцельс, Дж. Гилфорд, Р. Джексон, Л. Терстоун и др. пришли к выводу о слабой связи интеллекта и креативности. Тестологическое изучение творческих способностей выделилось в самостоятельную область психодиагностики. В своих работах Дж. Гилфорд указал на принципиальное различие между конвергентным и дивергентным мышлением [3]. Согласно его факторной теории интеллекта, в основе креативности лежит дивергентное мышление (способность продуцировать большое количество релевантных идей, используя одни и те же исходные условия). Дж. Гилфорд выделил четыре основных параметра креативности: Оригинальность – способность генерировать отдаленные ассоциации, необычные ответы; Семантическая гибкость – способность выявить основное свойство объекта и придумать новый способ его использования; Образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования; Семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации. На основе этих теоретических предпосылок Дж. Гилфорд и его сотрудники разработали 10 тестов для диагностики вербальной и 4 теста – для образной креативности. Эти тесты измеряют преимущественно дивергентную продуктивность. Например, в субтесте «беглости идей» испытуемому предлагается написать как можно больше слов, обозначающих предметы, явления, которые могут быть белого цвета; в субтесте на «гибкость идей, гибкость использования предметов» надо придумать как можно больше разных способов использования консервной банки; в субтесте «легкости словоупотребления» необходимо написать как можно больше слов, содержащих букву «О»; в субтесте на «составление изображений» – составить как можно больше разных изображений, используя набор фигур (треугольник, квадрат, круг, трапеция) [4, с. 597].

Дальнейшее развитие концепция креативности получила в исследованиях Е. Торренса. В своих работах Е. Торренс не только воплотил основные идеи Дж. Гилфорда, но и внес новый оттенок в понимание креативности как способности к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях и чуткости к дисгармонии. В отличие от монофакторных тестов



Дж. Гилфорда Е. Торренс разработал полифакторные тесты. Каждый его субтест оценивает сразу несколько характеристик и добавляет что-то уникальное к тестовой батарее в целом. Задания для субтестов были отобраны на основе факторного анализа, что дало возможность включить в батарею задания, слабо коррелирующие между собой. Уникальность тестов Е. Торренса заключается в том, что в отличие от тестов Дж. Гилфорда, они могут использоваться в более широком диапазоне. Е. Торренс особое внимание уделил тому, чтобы задания в тестах были интересны и привлекательны для детей различного возраста.

Из-за отсутствия единого подхода в понимании природы креативности до сих пор не установлена единая обобщенная мера валидности креативных тестов, что, в свою очередь, существенно усложняет проблему ее подтверждения. Поэтому Е. Торренс провел исследование валидности теста в различных направлениях: валидность по содержанию, валидность по критерию, прогностическая валидность и конструктивная валидность. В мировой психологической практике тест Е. Торренса является самым валидным и надежным стандартизированным инструментом. Он состоит из 12 субтестов сгруппированных в вербальную, образную и звуковую батарею.

Вербальная часть методики включает в себя семь субтестов, направленных на измерение различных аспектов вербальной креативности. Задания первых трех субтестов выполняются на основе одного и того же стимульного изображения. В первом субтесте «Вопросы» нужно задать как можно больше вопросов, для того чтобы выяснить, что же происходит на картинке. Во втором субтесте «Причины» – выдвинуть как можно больше причин, какие могли привести к тому, что на ней изображено. В третьем субтесте «Следствия» требуется придумать как можно больше следствий, которые явятся результатом происходящего на картинке. В четвертом субтесте «Улучшение предмета» необходимо придумать как можно больше идей по поводу улучшения игрушечного слона. В пятом субтесте «Необычное использование» – как можно больше способов необычного использования картонных коробок. В шестом субтесте «Необычные вопросы» – как можно больше вопросов о свойствах картонных коробок. И наконец, в седьмом субтесте «Необычная ситуация» необходимо предложить как можно больше последствий изображенной на картинке неправдоподобной ситуации.

Ответы оцениваются за тремя параметрами: «Беглость» – способность продуцировать большое количество идей, «Гибкость» – способность применять разнообразные стратегии при



решении проблем и «Оригинальность» – способность продуцировать нестандартные, необычные идеи.

Образная батарея методики включает в себя три субтеста, направленных на измерение разных аспектов образной креативности. В первом субтесте «Создание рисунка» на основании цветного овального пятна, напоминающего довольно обычные предметы, необходимо нарисовать картинку и придумать к ней название. Задача второго субтеста «Незаконченные фигуры» – дорисовать десять незаконченных фигур и придумать им название. И в третьем субтесте «Повторяющиеся линии» необходимо на основе параллельных линий (30 пар) создать какое-либо изображение.

Для оценки образной креативности Е. Торренс не только использовал выделенные Дж. Гилфордом классические свойства дивергентного мышления («Беглость», «Гибкость» и «Оригинальность»), но и добавил еще две характеристики: «Сопrotивление замыканию» – способность длительное время выдерживать неопределенность, неравновесие, оставаясь открытым новой информации для принятия оригинальных решений и «Название» – способность выделять главное и понимать суть проблемы [12].

Словесно-звуковая часть методики состоит из двух субтестов, проводимых при помощи магнитофонной записи и направлена на измерение словесно-звукового творческого мышления. Первый субтест «Звуки и образы» использует в качестве объекта для узнавания звуки, второй субтест «Звукоподражание и образы» – звукоподражательные слова, то есть слова, имитирующие естественные звуки (например, напоминающие скрип или треск). Первый субтест состоит из четырех звуковых последовательностей, предъявляемых три раза, второй – из девяти слов, предъявляемых четыре раза. В обоих тестах после прослушивания звуковой записи необходимо ответить, на что похожий каждый звук. Ответы оцениваются только за параметром «Оригинальность». В нашей стране эта батарея тестов не использовалась. Время выполнения каждого субтеста ограничено.

Е. Торренс отмечал, что ни один исследователь на сегодняшний день не может определить количество и виды тестовых заданий для того, чтобы дать полный обзор характеристик креативного мышления. Он полагал, что предложенный им тест отражает большую часть характеристик креативного мышления. Разработанные им тесты измерения дивергентного мышления остаются наиболее используемыми в практике. Поиск новых подходов привел к порождению многочисленных их модификаций (И. Аверина; О. Дьяченко;



Н. Шумакова, Е. Щепланова и Н. Щербо; Я. Коломенский и Е. Панько; Е. Торшилова и Т. Морозова и др.).

В методиках «Придумай рассказ» (сказку, историю), «Нарисуй что-нибудь», «Придумай игру» О. Дьяченко и Е. Пороцкой, Р. Немова и др. очевидно использование параметров оригинальности и разработанности, примененных Дж. Гилфордом и П. Торренсом. Например, в методике «Придумай рассказ» ребенку дается задание за 1 минуту придумать рассказ о ком-либо или о чем-либо, и затем пересказать его в течении двух минут. Воображение ребенка в данной методике оценивается по следующим признакам: 1. Скорость придумывания рассказа; 2. Необычность, оригинальность сюжета рассказа; 3. Разнообразие образов, используемых в рассказе; 4. Проработанность и детализация образов, представленных в рассказе; 5. Впечатлительность, эмоциональность образов, представленных в рассказе.

В методике «Нарисуй что-нибудь» ребенку дается лист бумаги, набор фломастеров и за 4 минуты предлагается придумать и нарисовать что-нибудь необычное. Максимальное количество (10) баллов получает работа, нарисованная за отведенное время. Когда ребенок придумал и нарисовал нечто оригинальное, необычное, явно свидетельствующее о незаурядной фантазии, о богатом воображении. Его рисунок оказывает большое впечатление на зрителя, а образы и детали тщательно проработаны.

В методике «Придумай игру» ребенок получает задание за 5 минут придумать какую-либо игру и подробно рассказать о ней, отвечая на следующие вопросы: как называется игра? В чем она состоит? Сколько человек необходимо для игры? Какие роли получают участники в игре? Как будет проходить игра? Каковы правила игры? Чем она должна будет закончиться? Как будут оцениваться результаты и успехи отдельных участников?

Параметры оценки содержания придуманной ребенком игры в данной методике следующие: 1. Оригинальность и новизна; 2. Продуманность условий; 3. Наличие в игре различных ролей для разных ее участников; 4. Наличие в игре определенных правил; 5. Точность параметров оценки успешности при проведении игры [10, с. 83-87].

Тесты Е. Торренса, составившие целую эпоху, также вызвали и ряд критики. М. Воллах, К. Коган полагают, что перенесение Е. Торренсом и его последователями тестовых моделей измерения интеллекта на измерение креативности способствует к тому, что тесты креативности диагностируют IQ испытуемого. Также М. Воллах, К. Коган, П. Вернон, Д. Харгривс, В. Дружинин, Н. Хазратова и др. считают, что следует отказаться от атмосферы соревновательности, единственного параметра правильного ответа (отвергая такой параметр



креативности, как точность) и жестких лимитов времени, отведенных на выполнение задания. М. Воллах и К. Коган своими работами доказали, что ограничение времени неодинаково влияет на разных детей. Одни дети дают оригинальные ответы сразу. Другим детям для оригинального ответа необходимо некоторое время. Такие дети получают низкие оценки креативности при ограничении во времени и высокие оценки, когда время нерегламентировано. Они считают, что исследование и тестирование творческих способностей желательно проводить в обычных жизненных ситуациях, так как для проявления креативности нужна свободная, непринужденная обстановка. [4, с. 190]

Разработанная Н. Хазратовой методика измерения креативности детей 3-5 лет основана на стандартизованном наблюдении в знакомой ситуации, в условиях минимальной регламентации и максимальной доступности предметной среды. Диагностировать креативность В. Дружинин и Н. Хазратова предлагают в процессе театрализованной спонтанной игры, где фиксируется характер придуманных детьми игровых действий (модификация сюжета) и особенности употребления предметов-заместителей.

В ходе игры детям (не более 4-7) предоставляется полная свобода действий. Дети должны придумать и разыграть какой-либо сказочный или фантастический сюжет, используя необходимые предметы и материалы для театрализованных действий и декораций. Экспериментатор может предложить начало истории и персонажей. Однако он должен избегать оценочных суждений происходящего, не навязывать детям собственных решений проблемы. Его задача заключается в заботе о физической и психологической безопасности участников и ведении «Карты наблюдений».

Методика диагностики креативности дошкольников представляет собой графическую схему анализа сюжетно-ролевой игры. Н. Хазратова при наблюдении сюжетно-ролевой игры детей предлагает фиксировать такие параметры, как инициатива в возникновении замысла игры, развитие замысла по ходу игры (является он креативным развитием первоначального сюжета или обусловлен влиянием случайных обстоятельств), инициатива ребенка в выборе игровых заместителей реальных предметов [4, с. 205].

Как альтернативу психометрическому подходу оценки креативности Дж. Гилфорда Д. Богоявленская разработала метод «Креативное поле», диагностирующий способность личности к развитию деятельности за пределами требований исходной проблемной ситуации и позволяющий тщательно отслеживать процессуальную составляющую творчества. Единицей измерения творческих способностей в этом методе является интеллектуальная



инициатива. Д. Богдаенская выделила три ее качественных уровня: стимульно-продуктивный (принятие и продуктивное решение стоящих перед человеком задач), эвристический (открытие новых закономерностей эмпирическим путем) и креативный уровень (теоретические открытия).

Д. Богдаенская отказалась от традиционной тестовой модели проблемной ситуации, в которой мысль движется как бы в одной плоскости (решение заданной задачи) и разработала принципиально новую модель эксперимента. Для выявления интеллектуальной инициативы она предлагает использовать систему однотипных заданий, содержащих ряд скрытых закономерностей, выявление которых не требуется для решения поставленной задачи, но позволяет оптимизировать процесс деятельности. Эта система, с одной стороны, предполагает выявление первого (поверхностного) слоя интеллектуальной инициативы в процессе выполнения задания по заданной инструкции, а, с другой, – создает условия для выявления второго (глубинного) слоя. Интеллектуальная инициатива проявляется в самостоятельной постановке исследовательской задачи, которая не стимулируется утилитарной необходимостью выполнить задание методики.

Метод «Креативное поле» «Кошки-мышки» включает в себя ряд конкретных методик и их возрастных модификаций. Для диагностики креативности используются тесты «Морской бой», «Система координат», «Сказочные шахматы». Для младших дошкольников разработаны тесты «Звери в цирке», для дошкольников – «Кошки-мышки». По условиям исследования этот метод близок к подходу М. Воллаха и К. Когана. Его основные принципы заключаются в отсутствии какой-либо оценочной стимуляции; отсутствии потолка в исследовании объекта; отсутствии ограничения во времени и многократности [2].

Отдельного внимания заслуживает тест отдаленных ассоциаций С. Медника (РАТ), который диагностирует вербальную креативность. Из основной массы эта методика выделяется своей узкопрофильностью и напоминает скорее мозговой штурм по нахождению отдаленных ассоциаций. Тест имеет две модификации для взрослых (адаптирован А. Ворониным) и для детей (адаптирован Т. Галкиной, Л. Алексеевой, Л. Хуснутдиновой). В качестве стимульного материала в тесте используется ряд словесных триад (количество триад зависит от модификации теста). Элементы каждого набора слов (триады) принадлежат к взаимно отдаленным ассоциативным областям, но, при этом, имеют в своем наличии одно слово-стереотип. Испытуемому предлагается установить между ними ассоциативную связь и подобрать четвертое слово, которое способно связать по смыслу данную триаду и которое



будет максимально отклоняться от этого слова-стереотипа (например, «Дедушка – Очки – Добрая»). Величина этого отклонения и определяет уровень креативности испытуемого. Основными параметрами по тесту являются оригинальность и уникальность. Тест проводится индивидуально, без ограничения во времени [5].

Также заслуживает внимания методика для диагностики универсальных творческих способностей детей дошкольного возраста В. Синельникова и В. Кудрявцева. С ее помощью можно выяснить степень сформированности реализма воображения ребенка («Солнце в комнате»), умения видеть целое раньше его частей («Складная картинка»), надситуативно-преобразовательный характер творческих решений («Как спасти зайку»), способность к экспериментированию («Дощечка»), а также фиксировать значимые проявления этих способностей [6, 7].

Целью методики «Солнце в комнате» является диагностирование способностей дошкольников к преобразованию «нереального» в «реальное» путем устранения несоответствий в контексте определенной ситуации. Стимульным материалом в этой задаче выступает рисунок комнаты, где кроме привычных для комнаты вещей (стол, стул, человечек, лампа и т.д.) изображено солнце. Ребенок должен внимательно рассмотреть рисунок, выявить недочеты и придумать, как можно изменить картинку, чтобы она стала правильной.

Методика «Складная картинка» направлена на выявление степени умения детей сохранять целостный контекст изображения в ситуации его изменения, разрушения, умение видеть целое раньше его частей. Стимульным материалом для этой методики является складывающаяся картонная картинка (четыре сгиба) с изображением утки (размером 10 x 15 см.). Ребенку предлагается внимательно рассмотреть изображение и сказать, что на ней нарисовано. После ответа картинка складывается и задается следующий вопрос: «Что произойдет с уткой, если мы сложим картинку вот так?». Используется пять вариантов складывания: «угол», «мостик», «домик», «труба» и «гармошка».

Методика «Как спасти зайку» основана на диагностировании надситуативно-преобразовательного характера творческих решений. Ее целью является оценка способности к превращению задачи на выбор в задачу на преобразование, в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию. Перед ребенком на столе располагают фигурку зайчика, блюдце, ведерко, палочку, сдутый шарик и лист бумаги. После этого рассказывается следующая история: «Решил зайчик поплавать на кораблике по морю и уплыл далеко-далеко от берега. А тут начался шторм, появились огромные волны, и стал зайка тонуть. Помочь



зайке можем только мы с тобой. У нас для этого есть несколько предметов (обращается внимание ребенка на предметы, разложенные на столе). Что бы ты выбрал, чтобы спасти зайчика?»

Методика «Дощечка» оценивает способности детей к экспериментированию с преобразующимися объектами. С помощью деревянной дощечки, представляющей собой соединение на петлях четырех более мелких квадратных звеньев (размер каждого звена 15*15 см), ребенку предлагается что-нибудь сложить. Каждый раз, как только ребенок сложил доску, его останавливают и задают вопрос о том, что он сделал.

Кроме использования специальных методик диагностики креативности, описанных выше, уместным также является использование других эмпирических методов – наблюдения и беседы. Каждый из этих методов, с одной стороны, имеет свою специфику, с другой – дополняет друг друга, обеспечивая разностороннее и глубокое познание изучаемого предмета. Метод наблюдения предусматривает осуществление многократного наблюдения за жизнедеятельностью дошкольников в условиях детского сада. Для получения объективной информации о творческом потенциале ребенка Е. Белова рекомендует обращать внимание на следующие моменты: предпочитаемые игры, виды занятий; самостоятельность творческого поиска (обращается ли за помощью к взрослым, другим детям, какая помощь и на каком этапе потребовалась); отношение ребенка к процессу творчества (эмоциональная окрашенность, увлеченность); проявление инициативы (в выборе вида деятельности, создании замысла, выборе средств); реализация творческого замысла (полнота, изменения, осознанность); использование источников информации и выразительных средств (виды, предпочтения, разнообразие, адекватность замыслу) [1]. Результаты наблюдения необходимо фиксировать в протоколе, что позволит объективно и точно провести подсчеты и анализ полученных данных.

Для конкретизации и углубления полученных при наблюдении данных уместно использовать метод беседы, который обеспечивает возможность глубже познать и понять отношение ребенка к творческой деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует множество методов и методик диагностики креативности. Одни направлены на быструю оценку способностей, другие, в целях повышения объективности, предполагают длительное наблюдение и измерение. Вышеперечисленные методики и методы не исключают, а дополняют друг друга. Так, одни тесты нацелены на изучение дивергентного мышления, другие диагностируют навыки



решений проблем, построения ассоциаций, третьи измеряют наличие определенных личностных качеств.

В психологической практике диагностики креативности дошкольников более приемлемым и доступным в использовании остается тест Е. Торренса. Он является самым валидным и надежным стандартизированным инструментом, позволяющий измерить все основные характеристики креативного мышления и оценить творческий потенциал детей дошкольного возраста.

Литература

1. БЕЛОВА, Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: учебно-методическое пособие. 2-е издание. Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2001. 144 с.
2. БОГОЯВЛЕНСКАЯ, Д. Б., БОГОЯВЛЕНСКАЯ, М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М.: МИОО, 2005. 176 с.
3. ГИЛФОРД, ДЖ. Три стороны интеллекта. // Психология мышления / ред. А. М. Матюшкин. М., 1965. С. 433-456.
4. ДРУЖИНИН, В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008. 368 с.
5. ИЛЬИН, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. 448 с.
6. КУДРЯВЦЕВ, В., СИНЕЛЬНИКОВ, В. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей (статья первая). // Дошкольное воспитание. 1995. № 9. С. 52-59.
7. КУДРЯВЦЕВ, В., СИНЕЛЬНИКОВ, В. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей (статья вторая). // Дошкольное воспитание. 1995 б. № 10. С. 62-70.
8. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948 С. 4-15.
9. ЛЮБАРТ, Т. Психология креативности. пер. с фр. М. : «Когито-Центр», 2009. 215 с.
10. НЕМОВ, Р. С. Психология. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. 640 с.
11. ТОРШИЛОВА, Е. М., МОРОЗОВА, Т. В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика). Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 141 с.



12. ТУНИК, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. 44 с.
13. ШУМАКОВА, Н. Б., ЩЕБЛАНОВА, Е. И., ЩЕРБО, Н. П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников при специальном обучении. // Вопросы психологии. 1991. № 1. С.27-32.
14. FERGUSSON, M. *La revolution du cerveau*. Paris, Calmann-Levy, 1974.
15. MASLOW, A. H. *Motivation and Personality* (2nd ed.). N. Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. Терминологическая правка В.Данченко. К.: PSYLIB, 2004. Режим доступа <http://www.psylib.org.ua/books/masla01/txt11.htm#17>



SELF-AWARENESS DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE

Racu Igor, dr. habilitat în psihologie, profesor universitar

CZU 159.923.2–053.6

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental formativ privind posibilitatea de dezvoltare în condiții experimentale a conștiinței de sine. Drept urmare a elaborării și aplicării programului de intervenție psihologică prin realizarea experimentului de control este demonstrată eficiența programului formative elaborate.

Cuvinte cheie: vârsta adolescență, experiment formativ, experiment de control, conștiința de sine

Abstract

The article presents the results of experimental formative research of self-awareness development in adolescence. As consequences of elaborating and application of psychological intervention programme and realization of control experiment the efficiency of formative programme are demonstrated.

Keywords: adolescence, formative experiment, control experiment, self-awareen

În știința psihologică contemporană nu există o părere unică despre termenii apariției conștiinței de sine, factorii, condițiile, mecanismele dezvoltării conștiinței de sine.

După părerea lui H.Wallon, fondatorul școlii psihologiei genetice din Paris, dezvoltarea conștiinței de sine demarează atunci când copilul începe a cunoaște mediul ambiant iar mai târziu, treptat, are loc evidențierea propriei personalități. Astfel, H. Wallon considera că anume datorită decurgerii consecutive a proceselor de coraportare a propriei ființe la lumea din jur individul ajunge la evidențierea „Eu-lui” propriu [2].

După părerea și studiile psihologului francez R. Maili, primele manifestări ale conștiinței de sine sunt prezente în al doilea an de viață, însă conștiința de sine propriu zisă intră în rol principal de la vârsta de 3 ani atunci când copilul manifestă rușine, manifestă putere proprie și are dorința de a atrage atenția.

J. Piaget ne vorbește despre manifestările conștiinței de sine abia la vârsta preșcolarului [2].

Conștiința de sine este o structură afectiv – cognitivă. Atitudinea omului față de sine însuși este latura afectivă iar cunoștințele despre sine sunt latura cognitivă.

Conștiința de sine în perioada adolescenței prezintă un mare interes pentru psihologi, dat fiind ca această vârstă se caracterizează ca perioadă senzitivă pentru formarea ei. Adolescența se prezintă a fi cea mai dinamică etapă a dezvoltării umane, care excelează prin multitudinea, diversitatea și complexitatea modificărilor la care este supus organismul uman. Aici individul își formează aptitudinile de detașare dar și apropiere de lumea adulților prin alegerea propriului loc și rol în viață. Adolescența este perioada de profunde schimbări atât în plan fiziologic, cât și psihologic. Unul dintre cele mai importante procese la vârsta adolescență este constituirea conștiinței de sine. Toate



schimbările survenite în situația socială de dezvoltare, noile roluri și cunoștințe, noi relații necesită intensificarea autocontrolului și autoreglării. Necesitățile vârstei adolescente îi face pe indivizi să se concentreze asupra lumii interioare proprii [2].

Renumitul psiholog american E. Erikson considera că adolescența este perioada în care individul pendulează între două extremități: identitate clară sau roluri confuze. Adolescentul fiind deja capabil să facă generalizări, adună tot ce știe despre sine din perspectiva a mai multor roluri (ca elev, fiu, frate, prieten, etc.), fiecare informație, amintire pentru a coștientiza, a stabili relații cu trecutul și să-și proiecteze viitorul. După Erikson, dobândirea identității în adolescență depinde de alegerile pe care le-a făcut copilul în perioadele anterioare: încrederea – neîncrederea, autonomie – dependență, inițiativă – sentimentul vinovăției, spirit întreprinzător – sentimentul incompetenței. Șanse de a-și cunoaște identitatea, o au doar adolescenții care au făcut alegeri pozitive până acum [1].

Identitatea de sine în adolescență, se poate contura în trei moduri:

1. Pozitiv – o bună acceptare de sine, împlinire de sine. Adolescentul cu o identitate de sine pozitivă se simte atras de acele persoane cu un statut similar al identității, iar împlinirea identității le ajută la dezvoltarea relațiilor interpersonale într-o manieră eficientă și satisfăcătoare.
2. Negativ – etichetări ca „ratat”, oferă adolescentului simțul de respingere și blamare socială, cultivând un sentiment de autorespingere, o imagine de sine negativă.
3. Incert – încercarea de a reduce anxietatea prin experimente intense și imediate: abuz de droguri, petreceri deocheate, jocuri de noroc ori căutându-și afirmarea în vandalism, huliganism, crime [1].

În viziunea noastră, în cadrul situației sociale de dezvoltare laturile specifice ale conștiinței de sine sunt în mare parte determinate de patru sfere: copilul – adultul (comunicare, interacțiune, activitate); copilul – alt copil (comunicare, interacțiune, activitate); copilul – anturajul material (activitatea dominant ș.a.); copil – El singur [2].

Cunoașterea particularităților dezvoltării conștiinței de sine la adolescenți oferă posibilități de eficientizare a procesului de formare a conștiinței de sine.

Experimentul constatativ realizat a evidențiat un număr mare de adolescenți cu nivel slab conturat al conștiinței de sine.

În acest context am elaborat și implementat un program de intervenții psihologice pentru dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta adolescentă.



Scopul cercetării pentru acest experiment: elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică pentru dezvoltarea conștiinței de sine la adolescenți (imaginea de sine, stima de sine, curajul social, încrederea în sine etc.).

Ipoteza pentru această etapă a cercetării:

Printr-un program special elaborat și implementat este posibilă influența pozitivă asupra dezvoltării conștiinței de sine la adolescenți.

Programul de dezvoltare a conștiinței de sine a fost bazat pe următoarele principii: principiul activismului; principiul poziției active de cercetare; principiul obiectivării comportamentului; principiul parteneriatului în comunicare; principiul confidențialității ș.a.

Programul de dezvoltare a conștiinței de sine la adolescenți a cuprins o serie de tehnici, de procedee și de modalități. Dintre ele vom enumera:

1. Tehnicile expresiv-creative: *desenul*: "Copacul vieții", „Cartea mea de vizită”, „Autograful”, „Copacul capacităților”, „Portretul”, „Oglinda”, „Statuia”.
2. Exerciții de conștientizare corporală: *tehnici de relaxare*: „Detectivul”, „Hai să discutăm”, „Dacă aș fi...”, „Joc de relaxare”.
3. Tehnici de cunoaștere: comunicare: "Prenume în aer", "Cunoaștere prin atenție", "Harta inimii", "Fereastra Johari", "Fereastra Dori", "Eu sunt", "Fosuc pe experiențe pozitive”.

Programul de dezvoltare a conștiinței de sine a fost format din 12 ședințe, fiind structurat după cum urmează: 1) partea introductivă (o ședință); 2) partea fundamentală (10 ședințe); 3) partea finală (o ședință). În același timp fiecare ședință a fost realizată ca și structură: 1) partea introductivă – aceasta cuprinde activități, exerciții sau jocuri orientate la reîntronarea atenției, concentrării, relaxării, ridicarea dispoziției precum și stabilirea contactului dintre adolescenți 2) partea fundamentală – care este alcătuită din activități, exerciții și jocuri cu accent pe dezvoltarea conștiinței de sine; 3) partea finală – rezumarea, recapitularea activităților.

În scopul verificării eficienței programului formativ am realizat experimentul de control.

Inițial am urmărit rezultatele pentru imaginea de sine, stima de sine, încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale și autoaprecie la adolescenții din grupul experimental până la (GE/test) și după (GE/retest) experimentul formativ.

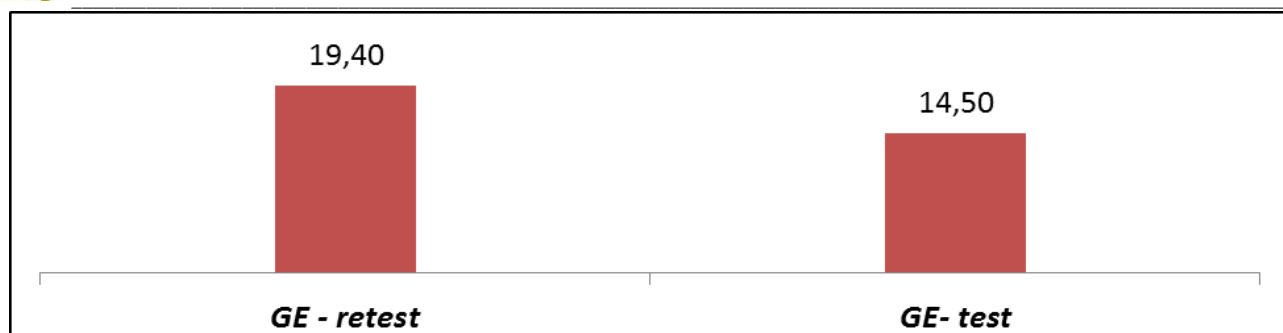


Fig. 1. Rezultatele privind imaginea de sine la adolescenții din GE/test și GE/retest, valori medii

Constatăm diferențe în rezultatele medii obținute de subiecții din grupul experimental în pre- și post test. Rezultatele adolescenților din GE sunt: în experimentul de constatare 14,50 (u.m.) și în experimentul de control 19,40 (u.m.). Prelucrarea statistică a datelor prin intermediul testului Wilcoxon ne permite să vorbim despre diferențe statistic semnificative ($T=7$, $p \leq 0,05$) cu rezultate mai mari pentru adolescenții din GE/retest. Diferențele cantitative, progresul calitativ înregistrat se datorează programului formativ de dezvoltare a conștiinței de sine.

Prezentăm rezultatele medii pentru încrederea în sine la adolescenții din GE.

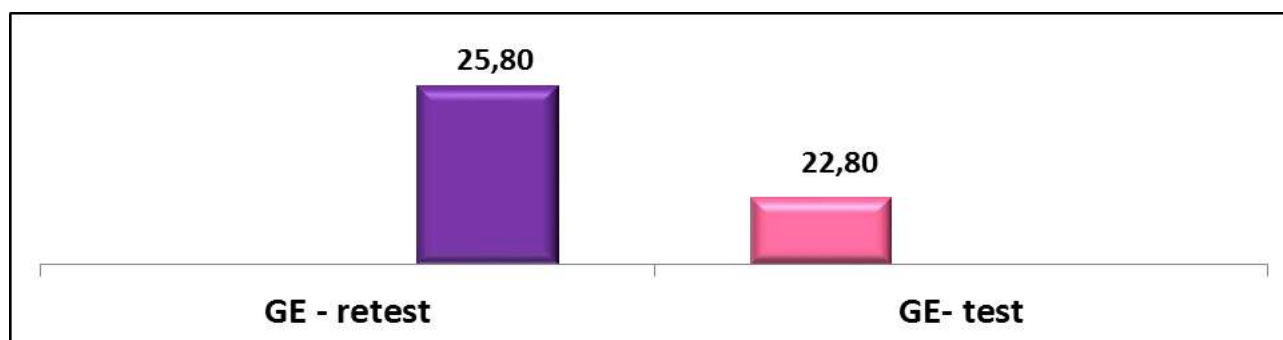


Fig. 2. Rezultatele privind încrederea în sine la adolescenții din GE/test și GE/retest, valori medii

Constatăm diferențe în rezultatele medii obținute de subiecții din grupul experimental în pre- și post test. Rezultatele adolescenților din GE sunt: în experimentul de constatare 22,8 (u.m.) și în experimentul de control 25,8 (u.m.). Prelucrarea statistică a datelor prin intermediul testului Wilcoxon ne permite să vorbim despre diferențe statistic semnificative ($T=10$, $p \leq 0,05$) cu rezultate mai mari pentru adolescenții din GE/retest. Diferențele cantitative, progresul calitativ înregistrat se datorează programului formativ de dezvoltare a conștiinței de sine, adolescenții din GE sunt mai



încezuți în sine, mai curajoși și mai pregătiți de întâlnirile cu societatea.

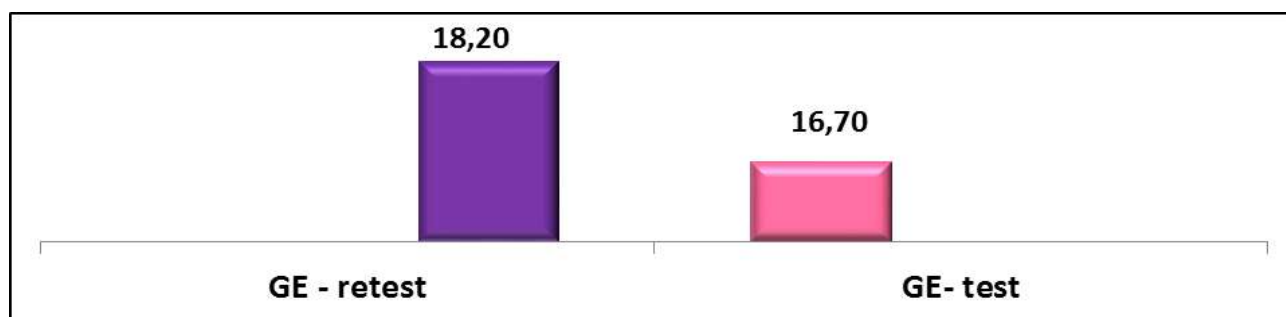


Fig. 3. Rezultatele privind curajul social la adolescenții din GE/test și GE/retest, valori medii

Din nou constatăm diferențe în rezultatele medii pentru adolescenții din grupul experimental obținute în pre-(16,7) și post test(18,2), ceea ce confirmă că adolescenții din GE după intervențiile formative prezintă un nivel mai înalt pentru curajul social. Prin intermediul testului Wilcoxon am consemnat diferențe statistice semnificative în rezultatele adolescenților din GE/test și rezultatele adolescenților din GE/retest ($T=6.5$, $p \leq 0,05$) cu rezultate mai mari pentru adolescenții din GE/retest.

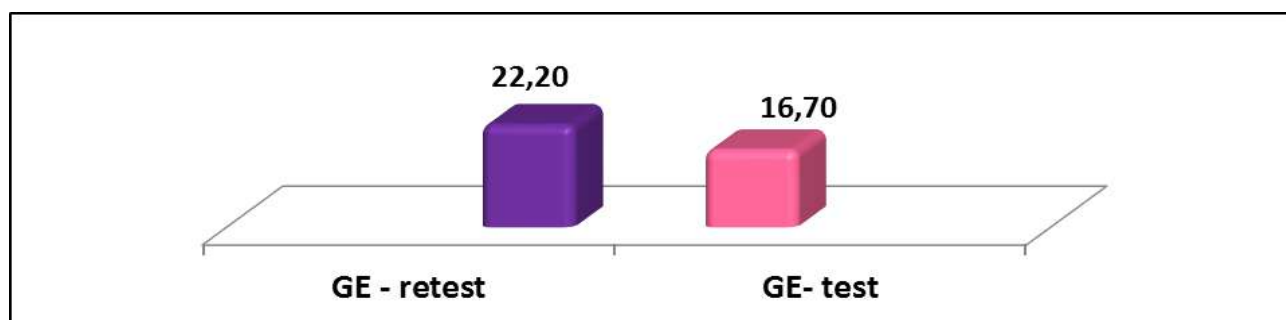


Fig. 4. Rezultatele privind variabila inițierea contactelor sociale la adolescenții din GE/test și GE/retest, valori medii

Rezultatele adolescenților din GE/test sunt 16,70 (u.m.), iar a celor din GE/retest mai mari și anume 22,20 (u.m.).

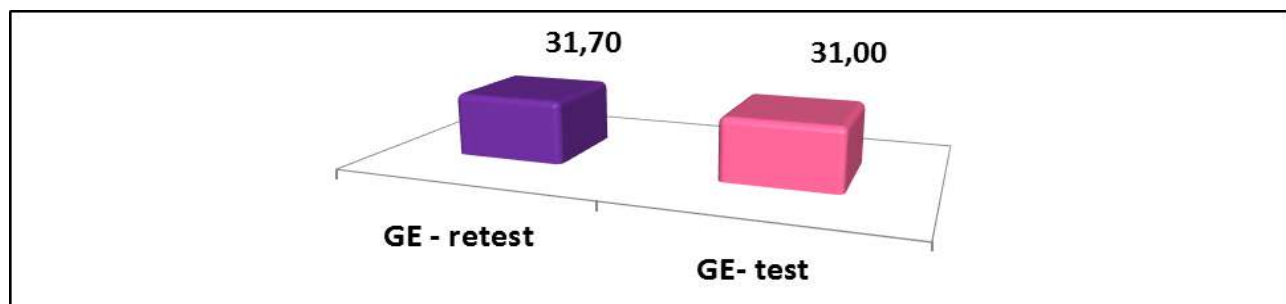


Fig. 5. Rezultatele privind autoaprecierea la adolescenții din GE/test și GE/retest, valori medii

Rezultatele adolescenților din GE/test sunt 31,00 (u.m.), iar a celor din GE/retest mai mari și anume 31,70 (u.m.). Datele obținute ne permit să presupunem că diferențele se datorează



programului psihologic de dezvoltare a conștiinței de sine.

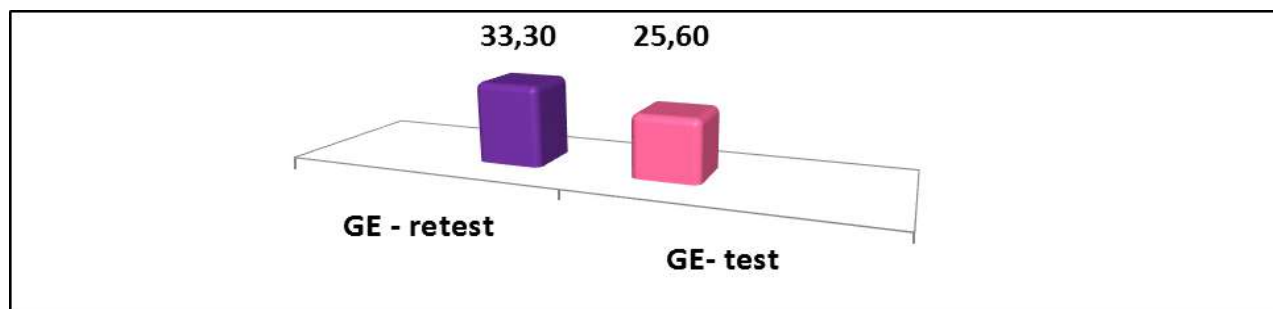


Fig. 6. Rezultatele privind stima de sine la adolescenții din GE/test și GE/retest

Rezultatele adolescenților din GE/test sunt 25,60 (u.m.), iar acelor din GE/retest mai mari și anume 33,30 (u.m.). Prin testul Wilcoxon am constatat diferențe statistic semnificative în rezultatele adolescenților din GE/test și rezultatele adolescenților din GE /retest ($T=1$, $p \leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru adolescenții din GE/retest.

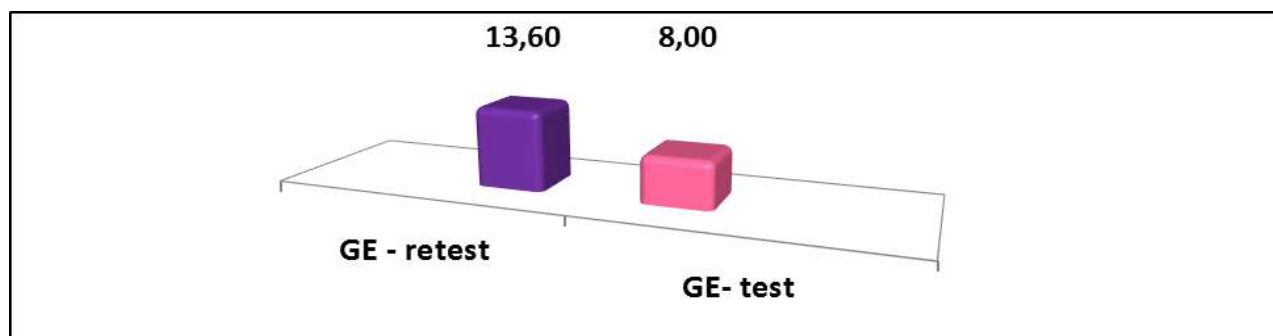


Fig. 7. Rezultatele privind autoprezentarea la adolescenții din GE/test și GE/retest, valori medii

Rezultatele adolescenților din GE/test sunt 8,00 (u.m.), iar acelor din GE/retest mai mari și anume 13,60 (u.m.). Prin intermediul testului Wilcoxon am constatat diferențe statistic semnificative ($T=5$, $p \leq 0,05$) cu rezultate mai mari pentru adolescenții din GE/retest.

Etapă a doua în cadrul prelucrării rezultatelor experimentului de control a fost compararea datelor subiecților din grupul de control în pre- și post test.

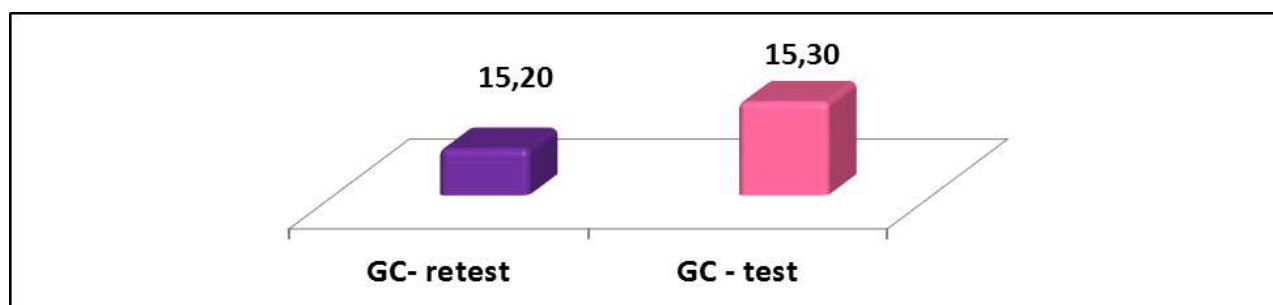


Fig. 8. Rezultatele privind imaginea de sine la adolescenții din GC test și retest, valori medii



În rezultatele medii nu s-au înregistrat diferențe la subiecții din grupul de control în pre-(15,3) și post test (15,2). Prin testul Wilcoxon nu am constatat diferențe statistic semnificative ($T=10$, $p \geq 0,05$).

Urmează rezultatele medii pentru încrederea în sine la adolescenții din GC test și retest.

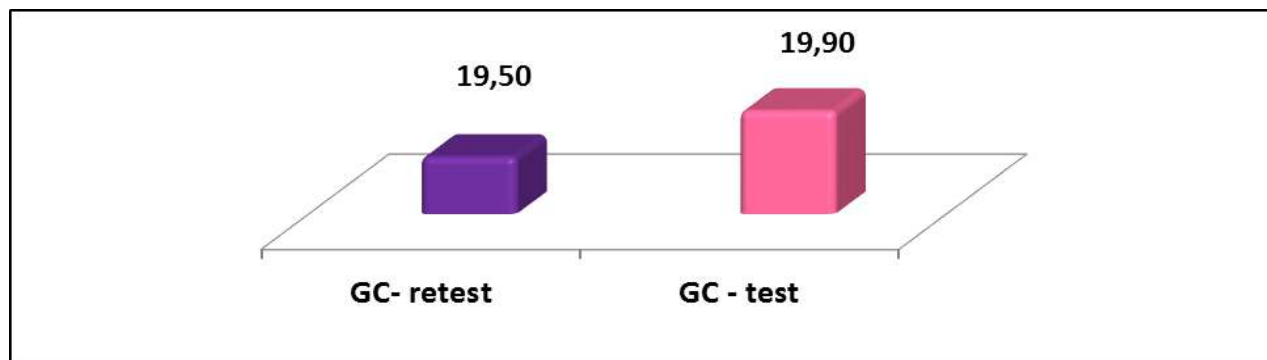


Fig. 9. Rezultatele privind încrederea în sine la adolescenții din GC test și retest, valori medii

Nu am înregistrat diferențe în valorile medii a adolescenților din grupul de control în experimentul de constatare (19,9) și cel de control (19,5). Prin intermediul testului Wilcoxon nu am constatat diferențe statistic semnificative ($T=10$, $p \geq 0,05$).

Urmează rezultatele medii pentru curajul social la adolescenții din GC/test și adolescenții din GC/retest.

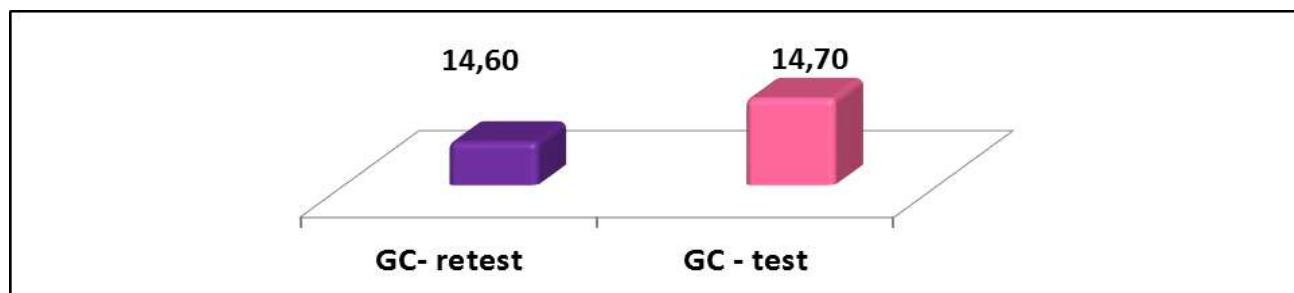


Fig. 10. Rezultatele privind curajul social la adolescenții din GC test și retest, valori medii

Și la curajul social nu au fost înregistrate diferențe statistic semnificative ($T=4,5$, $p \geq 0,05$).

Menționăm faptul că la inițierea contactelor sociale, autoapreciere, stima de sine, autoprezentare și imaginea de sine la adolescenții din grupul de control nu au fost constatate diferențe statistic semnificative în rezultatele obținute în experimentul de constatare și cel de control.

Etapa a treia în prelucrarea datelor experimentului de control vizează comparațiile statistice a rezultatelor adolescenților din grupul experimental și cel de control obținute în cadrul experimentului de control.

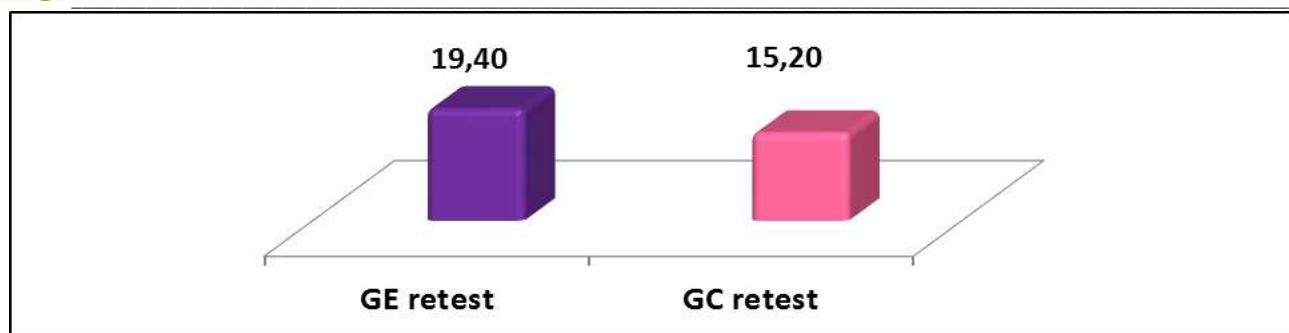


Fig. 11. Rezultatele privind imaginea de sine la adolescenții din GE și GC în experimentul de control, valori medii

Constatăm diferențe statistic semnificative obținute prin intermediul testului U Mann Whitney în rezultatele obținute de subiecții din grupul experimental (19,4) și grupul de control (15,2) în experimentul de control ($U = 25$, $p \leq 0,05$), cu rezultate mai mari pentru adolescenții din grupul experimental care manifestă un nivel mai înalt al imaginii de sine după intervențiile noastre formative.

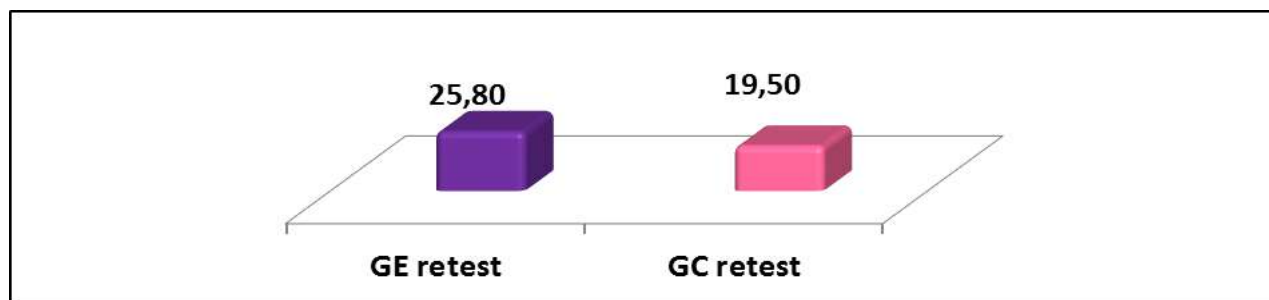


Fig. 12. Rezultatele privind încrederea în sine la adolescenții din GE și GC în experimentul de control, valori medii

Prin intermediul testului U Mann Whitney au fost constatate diferențe statistic semnificative ($U = 3$, $p \leq 0,05$) în rezultatele obținute de subiecții din grupul de control (19,5) și cel experimental (25,8) în experimentul de control. Drept urmare a experimentului formativ am reușit să dezvoltăm încrederea în sine la adolescenții din grupul experimental.

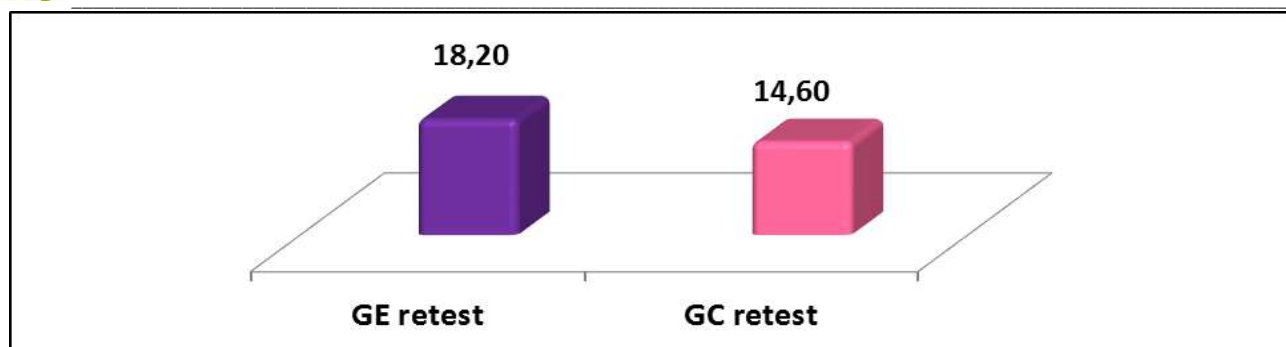


Fig. 13. Rezultatele privind curajul social la adolescenții din GE și GC în experimentul de control, valori medii

Rezultatele adolescenților din GC sunt 14,60, iar a celor din GE sunt mai mari: 18,20 unități medii. Prin testul U Mann Whitney am constatat diferențe statistic semnificative în rezultatele adolescenților din GE și GC ($U=4.5$, $p \leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru adolescenții din GE. Datele obținute ne permit să menționăm că diferențele se datorează programului psihologic de dezvoltare a conștiinței de sine.

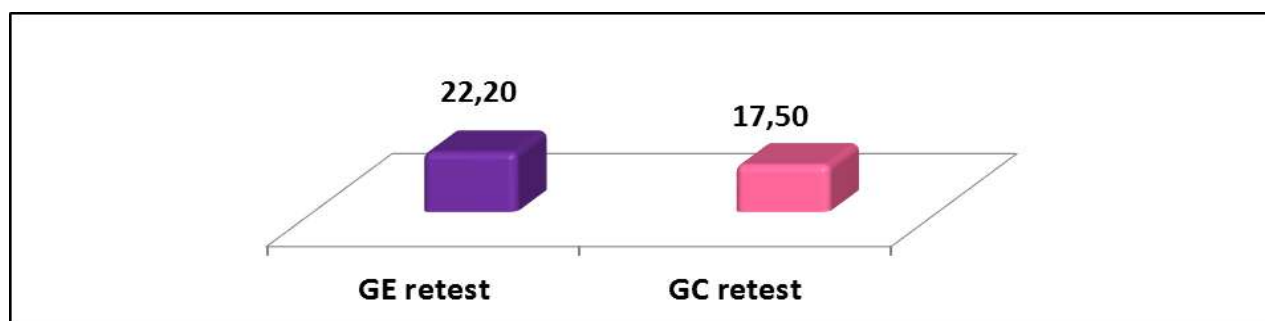


Fig. 14. Rezultatele privind variabila inițierea contactelor sociale la adolescenții din GE și GC în experimentul de control, valori medii

Constatăm diferențe statistic semnificative prin intermediul testului U Mann Whitney ($U = 5$, $p \leq 0,01$) în rezultatele subiecților din grupul experimental (22,2) și cei din grupul de control (17,5). Diferențele obținute ne vorbesc despre progresul obținut de adolescenții din grupul experimental la variabila inițierea contactelor sociale drept consecință a realizării intervențiilor formative.

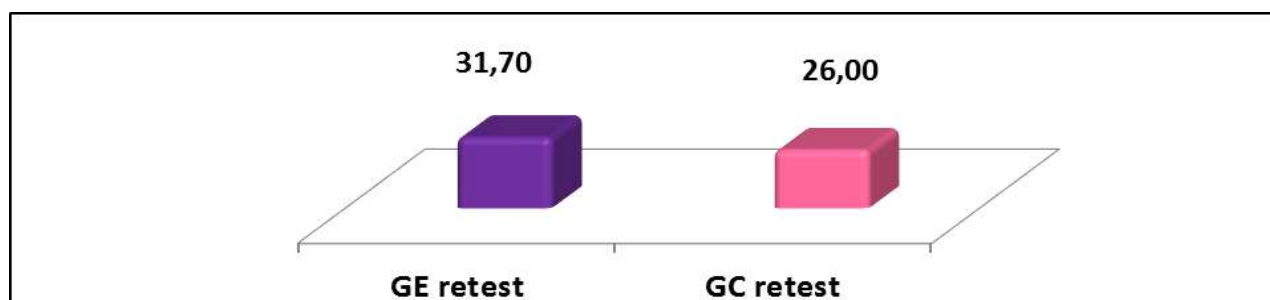




Fig. 15. Rezultatele privind variabila autoapreciere la adolescenții din GE și GC în experimentul de control, valori medii

La variabila dată din nou constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate ($U = 23, p \leq 0,01$), grup experimental 31,7 și grup de control 26,0. Am diagnosticat un nivel mai ridicat al autoaprecierii la subiecții din grupul experimental drept urmare a realizării experimentului formativ.

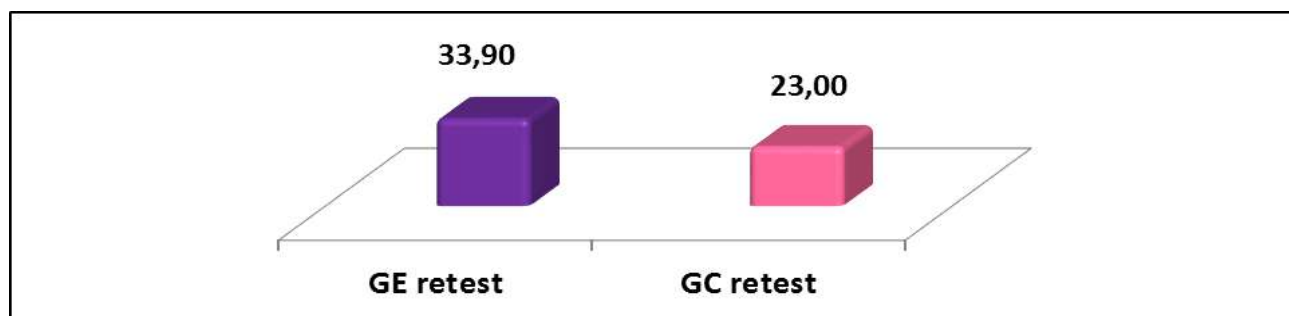


Fig. 16. Rezultatele privind stima de sine la adolescenții din GE și GC în experimentul de control, valori medii

Rezultatele adolescenților din GC sunt 23,0 (u.m.), iar a celor din GE sunt mai mari 33,90 (u.m.). Prin intermediul testului U Mann Whitney am constat diferențe statistic semnificative ($U=27, p \leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru adolescenții din GE. Datele obținute ne permit să constatăm că diferențele se datorează programului psihologic de dezvoltare a conștiinței de sine.

Urmează rezultatele medii pentru autoprezentare la adolescenții din GE/retest și adolescenții din GC/retest.

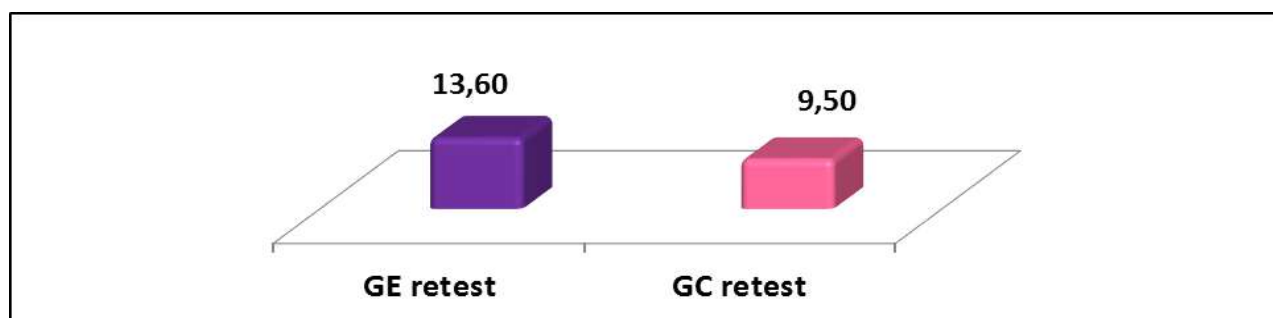


Fig. 17. Rezultatele privind autoprezentarea la adolescenții din GE și GC în experimentul de control, valori medii

Diferențe statistic semnificative am obținut la variabila autoprezentare: GC 9,50 (u.m.), GE 13,60 (u.m.), $U = 26,5, p \leq 0,05$.



Comparațiile realizate și prezentate ne permit să concluzionăm că programul de intervenție psihologică elaborat și aplicat de noi a produs schimbări pozitive în dezvoltarea conștiinței de sine la adolescenți.

BIBLIOGRAFIE

1. ERIKSON, E. Copilăria și societatea. S.Petersburg, 2000.
2. RACU, IG. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău, 2005.
3. RACU, IG. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău, 2017.



INVESTIGAREA SCHEMELOR COGNITIVE DE DEFICIENȚĂ A LIMITELOR ÎN RELATIE CU AUTONOMIA PERSONALĂ LA ADULȚII EMERGENȚI THE INVESTIGATION OF THE COGNITIVE SCHEMA OF IMPAIRED LIMITS IN RELATION TO PERSONAL AUTONOMY IN EMERGING ADULTS

Violeta Lungu, doctorand în psihologie
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU 159.922-053.8

Rezumat

Articolul se referă la investigarea în cadrul unui demers experimental al domeniului schemelor cognitive dezadaptative timpurii de Deficiență a limitelor [12] și relația acestuia cu dimensiunile Autonomiei personale [1]. La experiment au participat 212 persoane, cu vârste cuprinse între 19 și 30 de ani, media de vârstă fiind de 24.3 ani. În urma aplicării probelor am aflat că 21% dintre tineri raportează niveluri ridicate și foarte ridicate ale Schemei Revendicare/Grandomanie și 26% niveluri ridicate și foarte ridicate ale schemei care se referă la lipsa de Autocontrol/Autodisciplină. În privința Autonomiei personale, niveluri scăzute ale autonomiei cognitive au raportat 35% dintre tineri, ale autonomiei comportamentale 52%, ale autonomiei emoționale 35% și ale autonomiei valorice 36%. Relațiile de tip corelativ între schemele cognitive analizate și dimensiunile autonomiei personale sunt semnificative, de valoare moderată spre bună.

Cuvinte cheie: adult emergent, scheme cognitive dezadaptative timpurii, deficiențe ale limitelor, autonomie personală

Abstract

- The article refers to the investigation within an experimental approach of the field of early maladaptive cognitive schemes of Deficiency of the Limits [11] and its relation with personal Autonomy [1]. The experiment was attended by 212 people, aged between 19 and 30 years, the average age being 24.3 years. Following the application of the evidence we found that 21% of young people report high and very high levels of the Entitlement/Grandiosity Schema and 26% high and very high levels of the scheme that refer to the Insufficient Self-Control / Self-discipline. Regarding Personal Autonomy, low levels of Cognitive Autonomy reported 35% of young people, of Behavioral Autonomy 52%, of Emotional Autonomy 35% and of Value Autonomy 36%. The correlative type relationships between the cognitive schema analyzed and the dimensions of Personal Autonomy are significant, of moderate to good value.

Keywords: emerging adult, early maladaptive cognitive schemes, impaired limits, personal autonomy.

Unul dintre obiectivele centrale ale adolescenței și tinereții este instituirea și dezvoltarea capacității de autonomie personală. Schimbările cognitive care apar în adolescență facilitează, în condiții de normalitate, dezvoltarea autonomiei, tinerii începând să gândească în termeni mai abstracti, devenind capabili să contemple un viitor posibil și să își imagineze consecințele acțiunilor lor [5; 6]. La rândul ei, societatea oferă tinerilor posibilități de manifestare a autonomiei personale, ei pot obține permis auto, capătă dreptul de vot, devin responsabili legal pentru faptele lor, pot alege să se înroleze în instituții militare ș.a. În consecință, tinerii explorează domeniile de manifestare a autonomiei personale, iar părinții le oferă o independență crescută în ceea ce privește



comportamentele de risc, educația, vocația, relațiile romantice etc. Schimbările sociale ale mileniului trei au făcut ca evenimentele și deciziile care sunt expresie a autonomiei personale să se extindă după vârsta de 18-20 de ani, fapt care a generat conceptul de *vârstă adultă emergentă* [3; 5].

Vârsta adultă emergentă este definită ca perioada de dezvoltare cuprinsă între 18 și 25 de ani, după Arnett [3], dar realitățile sfârșitului deceniului doi din mileniul trei tind să extindă, cel puțin empiric, această vârstă până în jurul a 30 de ani. Vârsta adultă emergentă este o perioadă de timp care urmează în mod direct adolescenței și premerge apariția responsabilităților adulte tradiționale, cum ar fi căsătoria, parentajul și munca. Vârsta adultă emergentă se caracterizează prin comportament de explorare într-o varietate de domenii ale vieții, incluzând vocația, relațiile cu părinții, relațiile cu prietenii și partenerii romantici. Distresul psihologic este un motiv de îngrijorare, întrucât simptomele depresive cresc în perioada adolescenței și se înregistrează maxim la vârsta adultă tânără [2; 10; 8].

Am presupus în cercetare că una din cauzele întârzierii dezvoltării autonomiei personale la tineri este manifestarea schemelor dezadaptative timpurii, așa cum sunt descrise ele în modelul conceptual dezvoltat de Young și colaboratorii săi [7]. Domeniile acestui model sunt *1. Separare și Respingere*, *2. Autonomie și Performanță*, *3. Deficiența limitelor*, *4. Dependența de alții* și *5. Hipervigilență și Inhibiție*. În articolul de față ne vom referi la rezultatele înregistrate în ceea ce privește domeniul DEFICIENȚA LIMITELORE și relația acestuia cu Autonomia personală.

Modelul cognitiv evaluează credințele și schemele care definesc răspunsul emoțional și strategiile comportamentale individuale [4], credințele sau schemele sunt reprezentări cognitive ale experiențelor personale, iar uneori aceste evenimente pot duce la gânduri dezadaptative, emoții disociate și comportamente inadecvate. Un astfel de model se bazează pe presupunerea că stimulii externi, conectați la un proces de elaborare individual a sensului lor, stimulează un răspuns fiziologic și emoțional. La rândul lor, aceste emoții au un efect reciproc asupra conținutului cognitiv, determinând gândurile dezadaptative. Schemele reprezintă propriile atitudini și credințe, ele sunt sarcinile fundamentale delegate pentru decodarea și evaluarea informațiilor provenite din lumea externă. Prin urmare, schemele cognitive legate de siguranță, vulnerabilitate la amenințări, evaluare de sine ca indivizi agreabili, capabili sau eficienți, se constituie în reguli de bază pentru comportament, deosebit de importanți pentru înțelegerea anxietății, depresiei și personalității în general.



În conformitate cu Young, schemele dezadaptative timpurii par să afecteze cognițiile și percepțiile individului, indiferent de prezența vreunui eveniment de viață stresant. Deci, dacă indivizii devin conștienți de informații noi, care nu sunt în concordanță cu credințele de bază personale, atunci procesarea cognitivă a individului va fi părtinitoare; aceste distorsiuni cognitive îi ajută pe indivizi să corecteze incoerențele dintre scheme și experiențele reale. Deci, o schemă timpurie este cel mai profund nivel de cunoaștere care conține amintiri și emoții intense; din aceste motive, schemele cognitive dezadaptative timpurii par să reprezinte factori de vulnerabilitate pentru psihopatologie; în special, la vârsta adultă, când aceste scheme sunt activate de evenimente interpersonale sau stresante, indivizii ar putea dezvolta o viziune negativă despre sine și despre eveniment și pot denatura cognitiv informațiile relevante, ceea ce poate duce la depresie sau anxietate, comportamente inadaptate. Așadar, o schemă timpurie este definită ca un model stabil și durabil, constituit din amintiri, emoții, cunoștințe și percepții, care se referă la sine și la relațiile cu ceilalți. Astfel de scheme ar fi rezultatul unor nevoi emoționale nesatisfăcute suficient în copilărie, sunt elaborate pe parcursul întregii vieți și au caracter de inadecvare într-o măsură semnificativă. Aceste scheme pot sta la baza comportamentelor dezadaptative sau inadecvate și se întăresc experiențial, pe măsură ce individul înregistrează eșecuri, dezaprobări, critici, așteptări neîmplinite etc.

Domeniul Schemelor de *Deficiență A Limitelor* reprezintă o categorie aparte, cu o cauzalitate presupus diferită, cum ar fi nivelul de dezvoltare al cortexului pre-frontal, rezultat din experiențele și relațiile cu părinții în copilărie și care cauzează tulburări de control al impulsului și deficiențe ale autoreglării emoționale [9].

Deficiența Limitelor este domeniul al treilea din modelul Schemelor dezadaptative timpurii (*early maladaptive schemas – EMS*) și se referă la incapacitatea individului de a stabili cât mai adaptat limitele interne, responsabilitățile față de ceilalți și scopurile pe termen mediu și lung. Consecințele activării schemelor acestui domeniu implică dificultăți în respectarea drepturilor celorlalți, în stabilirea și atingerea unor scopuri personale realiste.

Persoanele care au activ acest domeniu se plictisesc ușor, se distrag ușor de la activități, se simt neliniștite și agitate, le este greu să se conformeze la un plan sau să își urmeze obiectivele, au tendința să fie entuziasmate de proiecte/planuri noi, dar își pierd repede interesul. De asemenea, în cazul unor comportamente autodestructive, cum e consumul de substanțe, stoparea lor este dificilă



pentru că acestea manifestă un control slab al impulsului. Emoțiile inconfortabile sunt greu de tolerat, sunt impulsivi, deseori fac lucruri pe care ajung să le regrete mai târziu, tocmai din cauza faptului că nu își pot stăpâni reacțiile la propriile emoții și sentimente, manifestând un autocontrol emoțional precar. Capacitatea de concentrare este slabă, indivizii simt că au prea multă energie și de aceea le este greu să o canalizeze către ceva productiv. Perioadele în care se simt energici alternează cu cele de depresie pentru că rezultatele sau gratificarea (mulțumirea) nu apare suficient de repede.

Manifestarea înaltă a domeniului *Deficiența Limitelor* face ca individul să fie incapabil să se autodisciplineze, să se controleze și acesta poate resimți în viața de fiecare zi sentimente de neliniște și plictiseală, dificultăți în urmărirea planurilor și obiectivelor, auto-sabotaj, impulsivitate în luarea deciziilor, izbucniri temperamentale și emoționale. Toate acestea descriu tabloul unei vieți destul de haotice, indivizii au o minte foarte activă, care trece de la o idee la alta, dar dificultatea concentrării predispune, paradoxal, la comportamente de amânare.

Esența acestei scheme o reprezintă capacitatea limitată de a tolera emoțiile inconfortabile, cum sunt frustrarea, stresul, anxietatea. Persoanele cu deficiențe ale limitelor, de îndată ce experimentează un disconfort, încearcă să se îndepărteze de el. Spre deosebire de alte scheme, această schemă este mai puțin (sau deloc!) legată de gânduri sau convingeri, de obicei este cauzată de subdezvoltarea cortexului pre-frontal, zonă în care își are sediul controlul executiv al creierului [9]. Această parte a creierului este responsabilă de gestionarea emoțiilor, de auto-disciplină, de urmărirea planurilor, obiectivelor și auto-control, manifestându-se ca un sistem de frânare. Motivele pentru care această parte a creierului nu se dezvoltă optim pot fi diferite: neglijarea sau abuzul emoțional în primii ani de viață, când copilul nu primește aportul emoțional pentru ca zona cortexului pre-frontal să se dezvolte la capacitate optimă, stresul prelungit al copilului etc. Cel mai frecvent motiv este, însă, legat de precaritatea învățării auto-disciplinei. Atunci când copiii nu au reguli sau limite, ei nu dezvoltă trăsăturile cheie ale răbdării, capacității de efort, întârzierii gratificării și tolerarea disconfortului.

Implicațiile acestei scheme în anii adolescenței sau de maturitate emergentă pot fi uriașe. Primul impact este acela că persoanelor cu deficiențe ale schemei limitei le este greu să finalizeze diferite activități. Ei pot începe o mulțime de proiecte, fără ca acestea să fie duse la sfârșit. Nevoia de a se simți împliniți, gratificați este esențială și, atunci când persoana nu o experimentează, are sentimente de frustrare, rușine și inadecvare. Controlul limitat al impulsurilor face ca aceste persoane



să nu simtă cu adevărat satisfacția profundă și mândria că au persistat și au finalizat un proiect cu succes. Acest control limitat al impulsurilor face ca aceste persoane să reacționeze fără să analizeze faptele, deteriorează relațiile, abandonează școala sau locurile de muncă, au probleme cu legea. De asemenea, această schemă predispune cel mai mult la dependențe de substanțe sau activități autodistructive pentru că persoana are un sistem de frânare/autocontrol precar, care nu îi spune când ar trebui să se oprească. Individul se poate simți plin de energie, activ, dar direcția în care acționează nu este percepută ca semnificativă. După eșecuri și abandonuri repetate, tânărul poate începe să se autoperceapă ca un ratat, experimentând sentimente de inadecvare, rușine, depresie, iar schema se auto-întărește.

Domeniul *Deficiența Limitelor*, conform modelului lui Young, conține două scheme: 1. *Schema de Revendicare/Grandomanie (Entitlement/Grandiosity – ET)* reprezintă convingerea individului că este superior altor persoane, deci are tot dreptul să revendice drepturi și privilegii cu caracter special, fără a respecta regula reciprocității. Aceste persoane revendică dreptul de a face tot ceea ce vor, indiferent de realitate sau de consecințe asupra celorlalte persoane. Individul cu această schemă are un sentiment exagerat al condiției sale superioare, fapt care se manifestă cu scopul de a obține capacitate de control și putere asupra celorlalți. Acceptarea schemei presupune intimidarea celor care îi stau în cale, lauda exagerată cu privire la propriile realizări. La polul opus se află evitarea situațiilor în care persoana nu este superioară, ci se încadrează în medie. Supracompensarea se manifestă prin preocuparea excesivă de nevoile altora; 2. *Schema de Auto-control/Auto-disciplină (Insufficient Self-Control – IS)* se manifestă prin dificultatea persoanei de a se controla, de a se disciplina pentru atingerea scopurilor, printr-un insuficient control al emoțiilor și impulsurilor, cu toleranță scăzută la situațiile frustrante, cu dorința exagerată de păstrare a propriului confort, cu evitarea situațiilor neplăcute. Copingul de acceptare se manifestă prin renunțarea cu ușurință la sarcinile de rutină. Copingul evitant se manifestă prin ocolirea angajamentelor și neacceptarea responsabilităților. Supracompensarea constă în auto-control și auto-disciplină exagerate.

La cercetare participă 212 tineri (100 de gen feminin, adică 47.2% și 112 de gen masculin, adică 52.8%) cu vârste cuprinse între 19 și 30 de ani. Vârsta medie este de 24.33 ani (AS=3.22 ani). Mediul de proveniență: 178 (84%) din mediul urban, 34 (16%) din mediul rural. Statut profesional: 41 angajați (19%), 84 studenți (40%), 43 (20%) fără ocupație, 44 (21%) studenți angajați. Cercetarea are un design transversal, cantitativ descriptiv și inferențial. Pentru a investiga Autonomia am aplicat Chestionarul de evaluare a Autonomiei Personale [1], iar pentru investigarea schemelor



dezadaptative de Autonomie și performanță am aplicat Chestionarul schemelor cognitive Young – Forma scurtă [11].

La *Schema de Revendicare/Grandomanie (Entitlement/Grandiosity – ET)* scorul mediu obținut de participanți este de 10.38 (liminf=9.67, limsup=11.09), corespunzător unui nivel scăzut, scor minim 0, scor maxim 29, abaterea standard 5.254, eroarea standard .361.

Pentru categoria de vârstă 19-24 ani scorul mediu este de 10.31 puncte, corespunzător nivelului scăzut, (liminf=9.38, limsup=11.24), scorul minim 0, scorul maxim 19, abaterea standard de 4.889, eroarea standard de .468. Pentru categoria de vârstă 25-30 de ani scorul mediu este 10.45 (corespunzător nivelului scăzut), liminf=9.34, limsup=11.55), scorul minim 0, scorul maxim 29, abaterea standard 5.637 și eroarea standard .555.

Persoanele de gen masculin au obținut o medie de 10.33, liminf=9.30, limsup=11.36, scor minim 0, maxim 29, abaterea standard de 5.498, eroarea standard de .519. Persoanele de gen feminin au obținut o medie 10.43, liminf=9.44, limsup=11.42, scor minim 0, scor maxim 22, abaterea standard 4.993, eroarea standard .499.

Testul T pentru eșantioane independente ne arată că diferența mediilor este ne semnificativă pentru cele două categorii de vârstă ($F=.001$, $t(210)=-.186$, $p=.853$) sau în funcție de genul participanților ($F=.195$, $t(210)=-.138$, $p=.891$).

Tabloul rezultatelor la *Schema Revendicare/Grandomanie (ET)* la adulții emergenți prezintă următoarele caracteristici generale: participanții acoperă cele 4 niveluri de manifestare a schemei ET, majoritar este nivelul scăzut (64%, 135 participanți), urmat de nivelul mediu (15%, 33 participanți) și nivelul ridicat (14%, 30 participanți). 7% dintre participanți prezintă un nivel foarte ridicat. De remarcat că nivelurile ridicat și foarte ridicat însumează 21% din frecvențe, fapt semnificativ pentru elaborarea intervenției psihologice de ameliorare a schemelor dezadaptative timpurii (*Figura 1*).

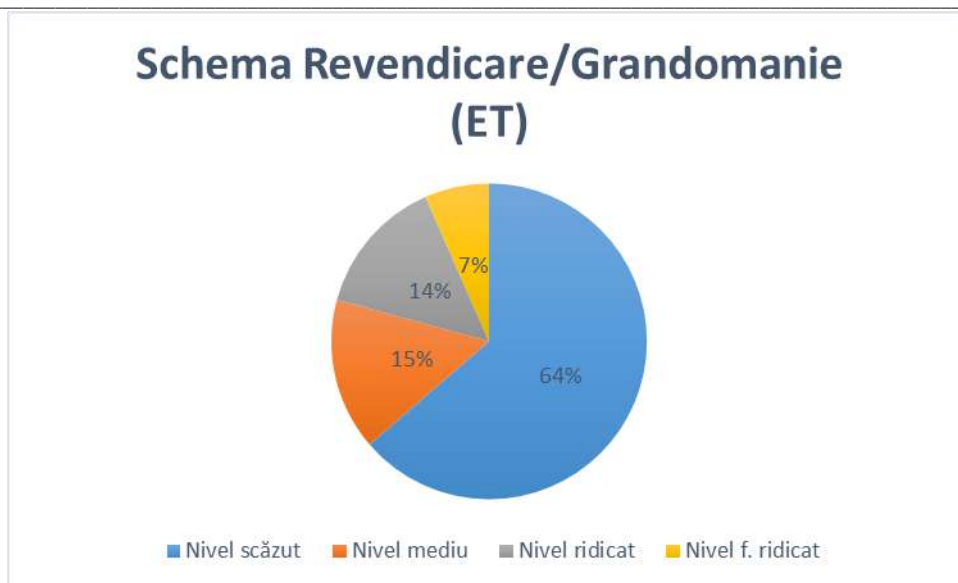


Figura 1. Frecvențele pe nivele pentru Schema Revendicare/Grandomanie

La *Schema de Auto-control/Auto-disciplină (Insufficient Self-Control – IS)* scorul mediu obținut de participanți este de 10.51 (liminf=9.85, limsup=11.18), corespunzător unui nivel mediu, scor minim 0, scor maxim 30, abaterea standard 4.932, eroarea standard .339.

Pentru categoria de vârstă 19-24 ani scorul mediu este de 10.10 puncte, corespunzător nivelului mediu, (liminf=9.30, limsup=10.90), scorul minim 0, scorul maxim 17, abaterea standard de 4.212, eroarea standard de .403. Pentru categoria de vârstă 25-30 de ani scorul mediu este 10.95 (corespunzător nivelului scăzut), liminf=9.86, limsup=12.04), scorul minim 0, scorul maxim 30, abaterea standard 5.582 și eroarea standard .550.

Persoanele de gen masculin au obținut o medie de 10.92, liminf=9.95, limsup=11.89, scor minim 0, maxim 30, abaterea standard de 5.173, eroarea standard de .489. Persoanele de gen feminin au obținut o medie 10.06, liminf=9.14, limsup=10.98, scor minim 0, scor maxim 27, abaterea standard 4.623, eroarea standard .463.

Testul T pentru eșantioane independente ne arată că diferența mediilor este nesemnificativă pentru cele două categorii de vârstă ($F=.170$, $t(210)=-1.257$, $p=.210$) sau în funcție de genul participanților ($F=.097$, $t(210)=-1.269$, $p=.206$).

În privința distribuției procentuale pe cele patru niveluri ale Schemei Auto-control/Auto-disciplină (IS) s-au obținut următoarele rezultate: 20% (43 participanți) au un nivel scăzut al lipsei de



autocontrol, 54% (114 participanți) nivel mediu, 18% (39 participanți) nivel ridicat al lipsei de autocontrol și 8% (16 participanți) nivel ridicat al lipsei de auto-control. Nivelurile ridicat și foarte ridicat însumează un procent de 26% din totalul participanților (Figura 2).

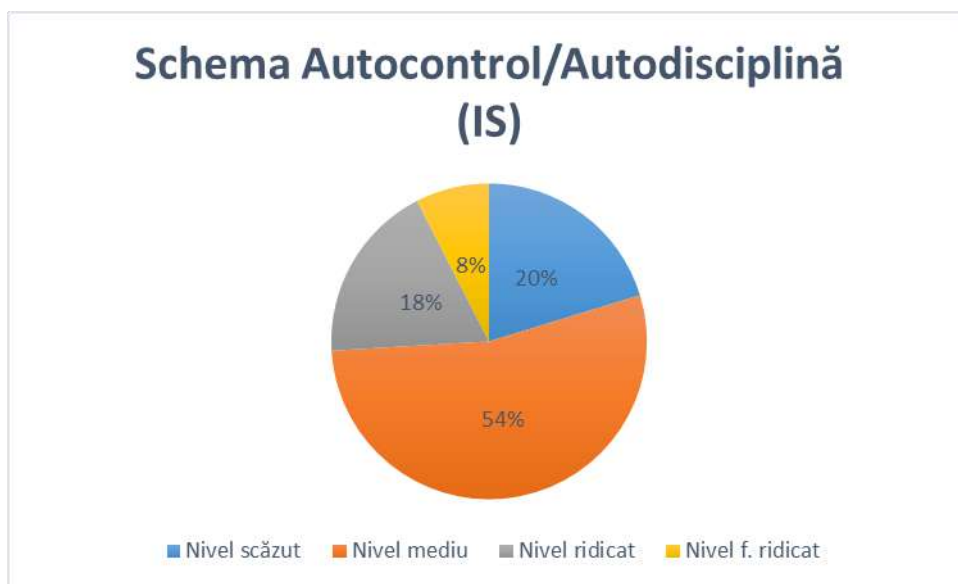


Figura 2. Frecvențe pentru nivelurile Schemei Autocontrol/Autodisciplină

Autonomia Personală este evaluată pe cele patru dimensiuni ale sale, conform modelului utilizat [1]: autonomie cognitivă, autonomie comportamentală, autonomie emoțională și autonomie valorică. Prezentăm în continuare rezultatele investigației *Autonomiei personale*.

Scala *Autonomie cognitivă* măsoară capacitatea individului de a raționa independent, de a-și formula propriile opinii și de a lua decizii, de a gândi critic, de a manifesta capacitate de auto-evaluare. Scorurile înalte denotă un sentiment de încredere în propria persoană, credința că persoana poate alege ce să facă. Subiecții puteau obține un scor între 9 și 45 de puncte. Media lotului integral a fost de 23.75 puncte (nivel mediu), liminf.=22.69, limsup.=24.81, scor minim 8, maxim 40, abaterea standard 7.818, eroarea standard .538.

În ceea ce privește frecvențele de manifestare a *Autonomiei cognitive*, 78 subiecți (35%) raportează autonomie scăzută, 122 subiecți (55%) autonomie cognitivă medie și 22 (10%) autonomie cognitivă înaltă (Figura 3).

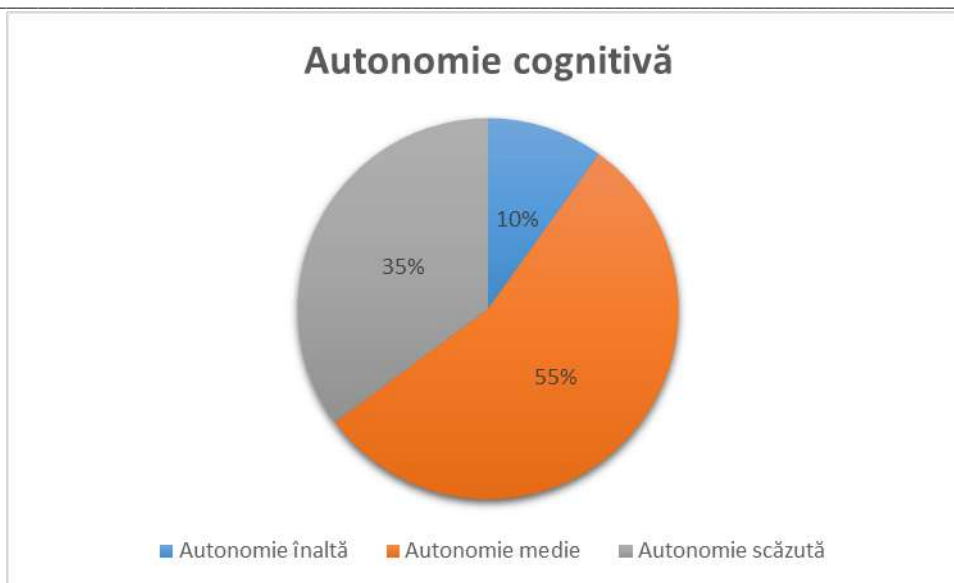


Figura 3. Frecvențe pentru nivelurile Autonomiei Cognitive

Scala *Autonomie comportamentală* măsoară capacitatea de auto-dirijare a comportamentului și acțiunea conform deciziilor proprii ale individului. Subiecții puteau obține un scor între 11 și 55 de puncte. Media lotului integral a fost de 26.09 puncte (nivel mediu), liminf.=24.91, limsup.=27.26, scor minim 9, maxim 45, abaterea standard 8.679, eroarea standard .597.

93 de subiecți raportează autonomie medie (44%), 111 (52%) autonomie scăzută și 8 subiecți (4%) autonomie înaltă (Figura 4).

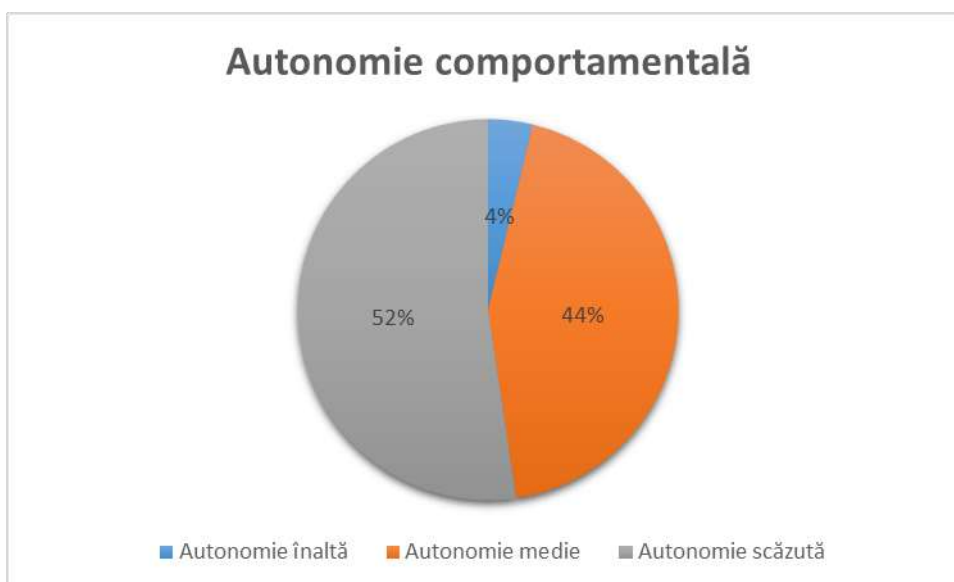


Figura 4. Frecvențe pentru nivelurile Autonomiei Comportamentale



Scala *Autonomie emoțională* măsoară independența formării și a exprimării sentimentelor. Subiecții puteau obține un scor între 11 și 55 de puncte. Media lotului integral a fost de 30.82 puncte (nivel mediu), liminf.=29.50, limsup.=32.14, scor minim 11, maxim 40, abaterea standard 9.755, eroarea standard .672.

Frecvențele pe niveluri ale autonomiei emoționale se prezintă în felul următor: 123 de tineri (58%) raportează autonomie emoțională medie, 71 (35%) de nivel scăzut și 18 (9%) nivel înalt (*Figura 5*).

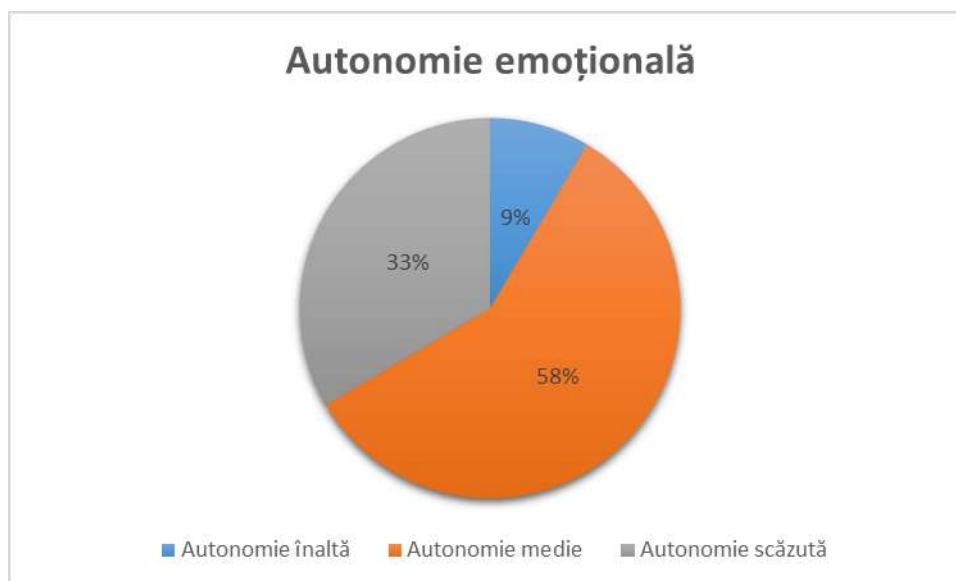


Figura 5. Frecvențe pentru nivelurile Autonomiei emoționale

Scala *Autonomie valorică* măsoară capacitatea de constituire a unui set propriu de convingeri și principii, rezistente la presiunea celorlalți. Subiecții puteau obține un scor între 8 și 40 de puncte. Media lotului integral a fost de 23.21 puncte (nivel mediu), liminf.=22.11, limsup.=24.32, scor minim 8, maxim 40, abaterea standard 9.755, eroarea standard .672.

73 de tineri (35%) raportează autonomie valorică scăzută, 113 (53%) nivel mediu și 26 (12%) nivel înalt (*Figura 6*).

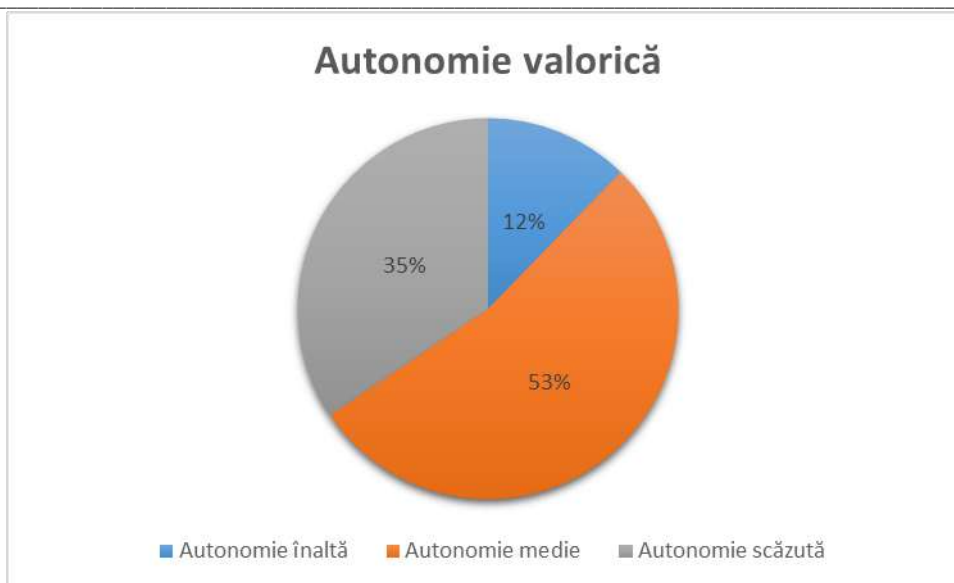


Figura 6. Frecvențe pentru nivelurile Autonomiei valorice

Așa cum se observă, tinerii care raportează niveluri scăzute de autonomie reprezintă o pondere importantă pentru toate dimensiunile autonomiei. Remarcăm că ponderea cea mai importantă pentru nivelul scăzut o are *Autonomia comportamentală* (52%), fapt care ne-a determinat ca intervenția psihologică să se rializeze metodelor cognitiv comportamentale focusate pe soluții, combinate cu elemente de psihodramă, stimulând participanții să identifice caracterul dezadaptativ al schemelor mentale proprii și al partenerilor de grup, contribuind activ la ameliorarea acestora prin conștientizări și recadrări.

În cadrul cercetării s-au analizat și relațiile dintre nivelul schemelor dezadaptative timpurii ale domeniului DEFICIENȚA LIMITELOR și domeniile Autonomiei personale. Am găsit corelații semnificative negative între aceste dimensiuni, unui nivel înalt de manifestare a autonomiei personale corespunzându-i un nivel scăzut de manifestare a schemei dezadaptative. Considerăm acest rezultat de importanță metodologică majoră în elaborarea programului de intervenție psihologică, ce va avea printre obiective dezvoltarea capacității de autonomie personală a participanților.

Tabel 1. Studiul corelațional Pearson între domeniul Limite deficiente și dimensiunile Autonomiei personale

Domeniu scheme/Autonomie	cognitivă	comport.	emoțională	valorică
Deficiențe limite	$r = .545^{**}$ ($p < .001$)	$r = .688^{**}$ ($p < .001$)	$r = .632^{**}$ ($p < .001$)	$r = .455^{**}$ ($p < .001$)



În concluzie apreciem că schemele dezadaptative timpurii de deficiență a limitelor au o pondere importantă în rândul participanților la studiu. În urma aplicării probelor am aflat că 21% dintre tineri raportează niveluri ridicate și foarte ridicate ale Schemei Revendicare/Grandomanie și 26% niveluri ridicate și foarte ridicate ale schemei care se referă la Lipsa de Autocontrol/Autodisciplină.

În privința Autonomiei personale, niveluri scăzute ale autonomiei cognitive au raportat 35% dintre tineri, ale autonomiei comportamentale 52%, ale autonomiei emoționale 35% și ale autonomiei valorice 36%. Relațiile de tip corelativ între schemele cognitive analizate și dimensiunile autonomiei personale sunt semnificative, de valoare moderată spre bună (Tabel 1).

În urma acestor rezultate apreciem oportunitatea intervențiilor de grup cu metode și tehnici cognitive comportamentale orientate spre soluții pentru a crește nivelul de autonomie personală a adulților emergenți și a diminua manifestările schemelor dezadaptative timpurii. Scopul intervenției cognitive este de a surprinde și înțelege o serie de credințe dezadaptative, de a urmări consecințele acestor credințe în viața cotidiană și de a formula răspunsuri individuale adaptive, care se constituie ca alternative la schemă.

Bibliografie

1. ALBU, M. Un nou instrument pentru evaluarea autonomiei personale la adolescenți. *Anuarul Institutului de Istorie George Bariț din Cluj-Napoca*. Seria Humanistica, tom V, 2007, pp. 99-114.
2. ARNETT, J. *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press; 2004, p. 68
3. ARNETT, J. Emerging Adulthood(s). *The Cultural Psychology of a New Life Stage* (cap. 12), în Arnett J., Lene (ed.), *Bridging Cultural and Developmental Approaches to Psychology*. New Syntheses in Theory, Research and Policy, New York: Oxford University Press, 2011, p. 189
4. BECK, A. T., FREEMAN, E. *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. London: The Guilford Press, 1990, pp. 241-244
5. ECCLES, J., TEMPLETON, J., BARBER, B., STONE, M. *Adolescence and emerging adulthood: The critical passage ways to adulthood*. In: Bornstein M. H., Davidson L., Keyes



- C. L. M, Moore K. A., editors. *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2003. pp. 383–406
6. HOLMBECK, G. N., FRIEDMAN, D., ABAD, M., JANDASEK, B. *Development and psychopathology in adolescence*. In: Wolfe D A, Mash E J, editors. Behavioral and emotional disorders in adolescents. New York: Guilford Press; 2006. pp. 21–55
 7. KELLOGG, Scott, H.; YOUNG, J. (2008). *Cognitive therapy*. In Lebow, Jay L (ed.). Twenty-first century psychotherapies: contemporary approaches to theory and practice. Chichester, West Sussex; Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 2008, pp. 43–79.
 8. KHOLGOMOROVA, A.B. *The clinical psychology handbook* (vol.1), General Psychopathology. Moscow: Academia, 2010, p. 237
 9. STAHL, C., VOSS, A., SCHMITZ, F., NUSZBAUM, M., TÜSCHER, O., LIEB, K. Behavioral components of impulsivity. *J. Exp. Psychol. Gen.* 143, 2014, pp. 850–886
 10. STONE, A., SCHWARTZ, J. E., BRODERICK, J. E., DEATON, A. *A snapshot of the age distribution of psychological well-being in the United States*. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2010; vol. 107, pp. 9985–9990
 11. YOUNG, J.E., KLOSKO, J.S., WEISHAAR, M. *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. Guilford Publications: New York, 2003, p.162



AUTORII NOȘTRI:

ЛИСТОПАД А. А., д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры дошкольной педагогики,

МАРДАРОВА И. К., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

МУЛЬКО Ю., докторантка, Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. И.Крянгэ

КОРГУН Л.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры семейной и специальной педагогики и психологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

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

КРИВЦОВА Н. В., канд. психол. наук, психолог Национальный Одесский медицинский университет, Одесса, Украина

БРЫНЗА И. В., канд. психол. наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

PLATON INGA, drd UPS „Ion Creangă”

ЧЕРНЕНКО Н. Н., д. пед. н., профессор кафедры образовательного менеджмента и публичного управления Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

РУЧКИНА М. Н., к. пед. наук, доцент кафедры образовательного менеджмента и публичного управления Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

ЗОЗУЛЯ И. Н., аспирант кафедры психологии Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

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

VIOLETA LUNGU, doctorand în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

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 Plagiatului” pentru evaluare peer-review. Politica Peer Review PSPSW este stabilită cu scopul de a publica și a pune în circulație articole de cercetare de calitate din domeniul psihologiei, pedagogiei, pedagogiei speciale și asistenței sociale.

Toate materialele prezentate la redacție sunt testate în sistem liber de antiplagiat (www.detectareplagiat.ro).

În scopul asigurării calității și evaluării echitabile a publicațiilor științifice, autorii, la prezentarea articolelor spre publicare, sunt rugați să țină cont de următoarele criterii:

1. Conținutul articolului trebuie să corespundă unui nivel științific înalt al revistei științifice acreditate.
2. Articolul trebuie să dețină caracter original și să conțină o noutate determinată.
3. Lucrarea trebuie să prezinte interes pentru un mediu vast de cititori ai revistei.
4. Obligatoriu, în articol trebuie indicat prin ce diferă viziunea autorului sau rezultatele obținute de cele anterior publicate.
5. Articolele se prezintă la redacție pe suport electronic în varianta editabilă în extensia docx, rtf.
6. Structura articolului:
 - Titlul articolului (Times New Roman, Bold, Font-12, centrat), obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română.
 - Rezumat (Times New Roman, 11pt, distanța dintre rânduri – 1,15, (până la 200 de cuvinte), în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română.
 - Cuvinte – cheie: obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română. (5-6 cuvinte)
 - Textul articolului până la 40000 de caractere/semne (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5)
 - Referințele bibliografice se prezintă în conformitate cu cerințele înaintate de CNAA (se indică în paranteze pătrate, inserate în text, de exemplu [9]. Dacă sânt citate anumite părți ale sursei, după indicele bibliografic se indică și pagina, de exemplu [9, p. 531].)
 - Date despre autor / biodata în limba engleză (N. P., titlul științific, gradul didactic, afilierea instituțională, postul ocupat și regiunea unde își desfășoară activitatea, domenii de interes pentru cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice, email.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) este o revistă științifică, cu acces deschis, în mod liber accesibilă on-line. Recenziile sunt de tipul dublu-anonime: identitatea autorului și cea a recenzentului nu se divulgă reciproc. Recenzarea este efectuată de către doi specialiști în domeniu selectați din cadrul *Colegiului de redacție* sau din *Lista de recenzenti ai revistei*.

O versiune completă a lucrării în format electronic standard corespunzător este depozitată imediat după publicarea inițială într-un depozit online, care este sprijinit de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cu acces deschis, cu distribuire nerestricționată, interoperabilitate și arhivare pe termen lung.

Procesul de revizuire începe cu prezentarea manuscrisului autorului:

Pasul -1

Evaluarea inițială la etapa primară a tuturor manuscriselor la nivelul colegiului de redacție pentru a verifica:

- 1.1 Originalitatea
- 1.2 Erori conceptuale, metodologice etc.
- 1.3 Erori lingvistice și de tehnoredactare etc.

Pasul -2

- 2.1 Dacă articolul este acceptat la etapa 1, acesta este supus recenzării duble anonime.
- 2.2 Recenzarea se axează pe: actualitate, noutatea problemei cercetate, originalitatea rezultatelor obținute, semnificația acestor rezultate, corectitudinea prelucrării rezultatelor brute, prezentarea, analiza și interpretarea datelor, respectarea volumului materialului ilustrativ (figuri, tabele etc.), calitatea rezumatelor etc.

Pasul -3

Răspunsul pozitiv și recomandarea de către referenți permite transmiterea articolului pentru o prelucrare ulterioară.

- 3.1 În cazul sugestiilor și recomandărilor, după revizuirea articolului, acesta este prezentat din nou colegiului de redacție.
- 3.2 Colegiul de redacție ia decizia finală în ceea ce privește publicarea articolului.