

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 3(60)/2020

ISSN 1857-4432 (online)

ISSN 1857-0224 (print)

COLEGIUL DE REDACȚIE:

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

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

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

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

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

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

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

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

LILIAN NEGURĂ, doctor în sociologie, profesor universitar, Canada

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

FRANCOIS RUEGG, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția

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

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



Adresa noastră:

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

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

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

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

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

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială

Publicație științifică de profil – Categoria B

Tiraj 100 ex.

Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”

MD.2069, Chișinău,

Strada Ion Creangă 1, bloc 3.

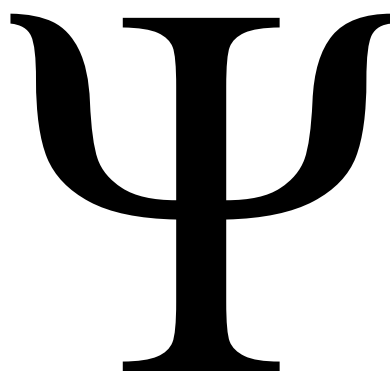
ISSN 1857-4432 (online)

ISSN 1857-0224 (print)

DOI 10.46728

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



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

Chișinău, 2020

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 3(60) 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

Racu Igor Platon Inga	Dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie The development of social intelligence in early adolescence	3
Teleucă Marcel Jelescu Petru	Problema factorilor dezvoltării inteligenței matematice The problem of the factors of the development of mathematical intelligence	28
Мартынюк А. К.	Применение хора как арт-терапевтической технологии в работе с депрессиями детей подросткового возраста The use of the choir as an art-therapeutic technology in working with depressed teenagers Corul - tehnologie art-terapeutică în lucrul cu depresiile copiilor de vârstă preadolescentă	40
Мартынюк Т.В.	Использование арт-терапевтических технологий в психокоррекционной работе с проблемой подростковых акцентуаций характера The use of art-therapeutic technologies in psycho-correctional work with the problem of teenage character accentuation Aplicarea tehnologiilor art-terapeutice în lucrul psihocorecțional vizând problema accentuărilor de caracter la preadolescenți	57
Racu Iulia	Manifestarea și evoluția anxietății la copii și adolescenți în contextul noilor realități sociale Anxiety in childhood and adolescence	74
Glavan Aurelia Vîrlan Maria	Rolul factorilor sociali în cadrul etiologiei accidentului vascular cerebral The role of social factors in the etiology of stroke	82
Natalia Rotaru-Sîrbu	Trăsăturile de personalitate ale femeilor supuse abuzului în copilărie Personality traits of the women abused in childhood	94
Бочарина Н.А.	Особенности моральных ценностей современной молодежи Features of moral values of modern youth Particularitățile valorilor morale ale tineretului contemporan	101
Листопад А. А	Подготовка будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности Preparation of future educators for the formation of initiative in preschool children in various kinds of activity Pregătirea viitorilor educatori pentru formarea inițiativei la copii de vârstă preșcolară în diverse tipuri de activitate	112

Кудрявцева Е.А.	Использование альтернативных форм оценивания педагогических знаний в профессиональной подготовке будущих воспитателей к инновационной деятельности The use of alternative forms of assessment pedagogical knowledge in the professional preparation of future educators for innovative activities Utilizarea formelor alternative de apreciere a cunoștințelor pedagogice în pregătirea profesională a viitorilor educatori pentru activitatea inovațională	123
Колесник А. Г.	Реализация стратегии взаимодействия участников педагогического процесса высшей школы Realization of the interaction strategy of participants of the pedagogical process of high school Realizarea strategiei de interacțiune a participanților la procesul pedagogic din școala superioară	137
Losî Elena	RECENZIE la monografia „ <i>Psihologia anxietății la copii și adolescenți</i> ”, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, 331 p., autoare Racu Iulia REVIEW to monograph „ <i>Psychology of anxiety in children and adolescents</i> ”, Chișinău: State Pedagogical University „Ion Creangă” from Chișinău, 2020, 331 p., author Racu Iulia	144
Autorii noștri		146



DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SOCIALE ÎN ADOLESCENȚA TIMPURIE THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE IN EARLY ADOLESCENCE

Racu Igor, dr. habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”

Platon Inga, dr. în psihologie

CZU: 159.922.8:316.61

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu privind dezvoltarea inteligenței sociale la vârsta adolescență. Cercetarea experimentală constatativă a fost realizată pe un eșantion de 220 de adolescenți și 220 de părinți ai acestora. A fost stabilit nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la vârsta adolescență, particularitățile inteligenței sociale în funcție de gen, tipul de familie, interdependența cu trăsăturile de personalitate, climatul psihologic din familie. În experimentul formativ a fost demonstrată posibilitatea de dezvoltare în condiții experimentale prin intermediul intervențiilor psihologice special organizate a inteligenței sociale la aceasta vârstă.

Cuvinte cheie: inteligența socială, vârsta adolescență, tipul de familie, climatul psihologic în familie, trăsăturile de personalitate, performanță personală și socială.

Abstract

Article presents the results of a study on the development of social intelligence in adolescence. In experimental research were included 220 adolescents and 220 parents. The level of development of social intelligence at adolescents, the particularities of social intelligence depending on gender, type of family, interdependence with personality traits and psychological climate from family were established. In formative experiment was demonstrated that in experimental conditions through specially organized psychological intervention the possibility of development of social intelligence at adolescents.

Keywords: social intelligence, adolescence, types of families, psychological climate in the family, personality traits, personal and social performance.

Conceptul de inteligență socială a intrat în atenția cercetătorilor mai pregnant în ultimii ani, luând amploare ca subiect de mare interes științific datorită asocierii acestuia cu performanța omului în viața adultă [12; 22].

Thorndike E.L. (1920) a introdus termenul de „Inteligență socială”, considerând-o abilitatea cognitivă specifică care asigură o interacțiune reușită cu oamenii [19]. Teoreticienii au definit în diverse moduri acest concept: Moss R.A. și Hunt T. (1927), Wechsler D. (1958) - ușurința de a te înțelege cu oamenii; 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 nonverbalii; Marlowe H.A. (1986) - empatie; Ушаков Д. В. (2003), Теплов Б.М. (1985) - gândirea practică; Guilford J. P. (1967) - un sistem de capacități intelectuale care sunt legate de cunoașterea informației comportamentale; Goleman D. (2008) - cunoaștere socială și facilitare socială; Cantor și Kihlstrom, 2000 - un repertoriu distinct de cunoștințe folosite în rezolvarea de probleme sociale; Айзенк Г.Ю. Н.Ю. (1995) - adaptarea individului la exigențele societății; Allport G.W. (1991) - capacitatea de a-și exprima rapid, aproape automat părerea despre persoană [17; 21; 14; 10; 6; 16; 33; 32; 13; 3; 7; 23; 34; 1].



Inteligența socială este parte integrantă a dezvoltării și menținerii relațiilor sociale, care sunt direct legate de sănătatea mentală și fizică a individului. Capacitatea de a stabili relații constructive și eficiente, de care se face responsabilă inteligența socială devine o prerogativă în contextul schimbărilor în societatea modernă și al ritmului accelerat de restructurare al cadrului familial, social și educațional. În contextul acestei avalanșe, aproape sufocante, de progrese tehnologice, emancipare socială și într-o lume a globalizării este nevoie de a forma personalități cu un comportament flexibil și deschis spre schimbare, pentru a face față megatendințelor care definesc societatea contemporană și conturează viitorul unui copil.

Nevoile relaționale sunt nevoi unice pentru contactul interpersonal. Absența continuă a nevoilor relaționale se poate manifesta ca frustrare, agresiune sau mânie [8]. Creșterea calității și numărului de relații poate atenua potențialul de apariție a problemelor legate de sănătate și ar putea preveni trăirea sentimentului de singurătate și gol interrelațional în vârstele ulterioare [5;15].

Acest studiu este orientat spre concretizarea și structurarea definiției, factorilor și condițiilor de dezvoltare a inteligenței sociale, ceea ce va constitui o premisă pentru explorarea ulterioară a acestui construct psihologic și va permite elaborarea unui program de intervenții psihologice pentru formarea inteligenței sociale în adolescența timpurie.

Dezvoltarea inteligenței sociale este determinată de nevoia de bază a omului de a comunica și interrelaționa [28]. Vârsta adolescenței asociată procesului de învățare și nevoii acute de comunicare, socializare, apartenență la grup și interrelaționării determină perioada cea mai potrivită pentru formarea inteligenței sociale.

Inteligența socială este o abilitate globală care apare pe baza unui complex de trăsături intelectuale, personale, comunicative și comportamentale ce armonizează relația dintre om și mediul social [27; 25].

Integrând cadrul teoretic am formulat o definiție proprie: *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.*

Scopul cercetării rezidă în stabilirea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie, studierea particularităților inteligenței sociale în funcție de gen, tipul de familie și a relației de interdependență cu trăsăturile de personalitate, climatul psihologic din familie și determinarea condițiilor psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.



Obiectivele stabilite în vederea realizării scopului au fost: analiza și sistematizarea teoriilor existente în literatura de specialitate în vederea determinării aspectelor de conceptualizare a inteligenței sociale, pentru elaborarea și desfășurarea studiului experimental privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie; identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți; determinarea diferențelor de gen privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți; stabilirea specificului inteligenței sociale la adolescenți din diferite tipuri de familie; identificarea relației de interdependență între inteligența socială și climatul psihologic în familie; studierea relației de asociere dintre nivelul dezvoltării inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate; elaborarea și aplicarea unui program de intervenție psihologică privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie.

Ipoteza de cercetare. Presupunem că sunt diferențe în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți în funcție de gen, tipul de familie și că există o relație de interdependență dintre inteligența socială și factorii de personalitate, pe de o parte, și climatul psihologic în familie, pe de altă parte. Inteligența socială la adolescenți poate fi dezvoltată în condiții experimentale.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 220 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14-17 ani, cu o vârstă medie de 15,4 ani (SD = 1,00), dintre care 117 fete (Md = 15,36, SD = 1,03) și 103 băieți (Md = 15.47, SD = 0.98), precum și 220 părinți ai acestora. În total, în cercetare au fost incluși 440 de subiecți.

Colectarea datelor ce au vizat obiectivele cercetării experimentale constatative a fost realizată în baza următoarelor tehnici: Bateria de teste de inteligență socială a lui Guilford, J. și Sullivan, M. [30]; Metoda documentării: (analiza actelor din dosarele școlare a elevilor privind tipul de familie); Testul „Starea tipică a familiei” după Минияров В. М. [29]; Inventarul de personalitate Freiburg forma B (F.P.I.) [4]; Testul de personalitate Cattell Forma C (16PF) [26]; Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori [2].

În baza primului obiectiv al cercetării, *identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți*, am aplicat Bateria de teste de inteligență socială elaborată de Guilford, J. P. și O’Sullivan M. [54; 207; 102], (vezi fig.1).

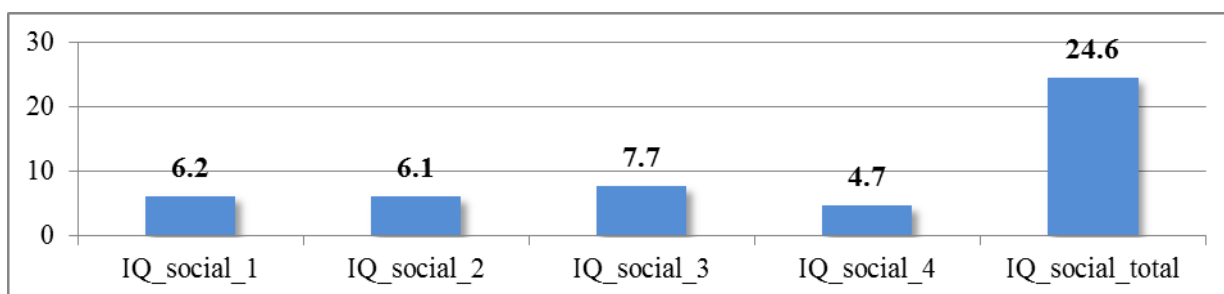


Fig. 1. Distribuția rezultatelor cu privire la nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți conform Bateriei de teste de inteligență socială



Analiza datelor obținute ne indică faptul că toți subiecții din lotul experimental au nivelul sub mediu de dezvoltare a inteligenței sociale: *capacități de cunoaștere a comportamentului* care integrează abilitățile sociale ce determină caracterul adecvat al înțelegerii comportamentului oamenilor, sensibilitatea socială, empatia, perceperea altuia, precum și ceea ce poate fi calificat drept intuiție socială.

În baza celui de al doilea obiectiv, ne-am propus să *identificăm nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți în funcție de genul acestora*.

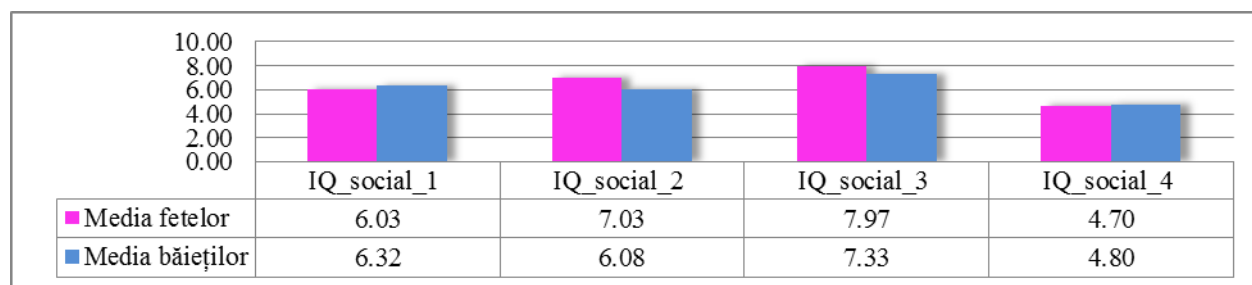


Fig. 2. Mediile obținute prin aplicarea Bateriei de teste de inteligență socială în funcție de variabila gen

Așadar, ipoteza conform căreia există diferențe în ce privește nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în funcție de genul subiecților se confirmă pentru *factorul de cunoaștere a claselor de comportament (IQ_social_2)*, *factorul de cunoaștere a transformărilor comportamentale (IQ_social_3)* și *factorului integral a cunoașterii comportamentului* sau nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale (IQ_social_total) (vezi figura 2 și 3).

Totodată, nivelul dezvoltării inteligenței sociale pentru factorii: *cunoașterea comportamentală (IQ_social_1)*, *cunoașterea sistemelor comportamentale (IQ_social_4)*, în funcție de variabila gen nu prezintă diferențe statistice semnificative.

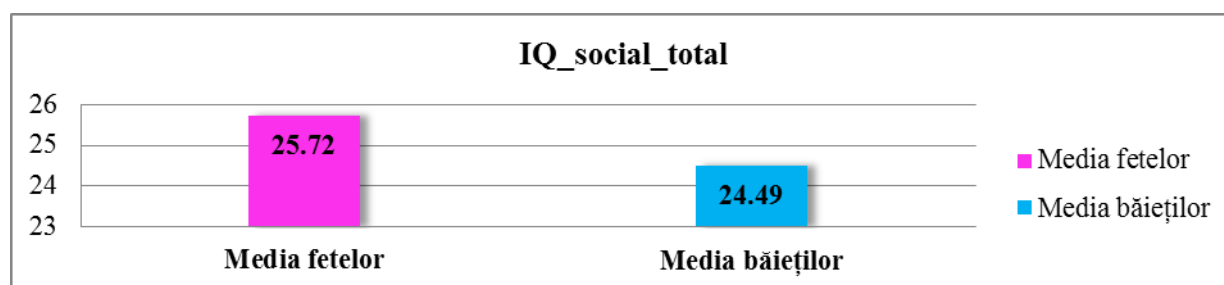


Fig. 3. Mediile generale (nota compozită) obținută prin aplicarea Bateriei de teste de inteligență socială în funcție de variabila gen

Fetele au un nivel de dezvoltare semnificativ mai ridicat decât băieții al capacității de generalizare logică, alocarea trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții nonverbale ale persoanei, de cunoaștere a transformărilor comportamentale. Fetele au capacități mai dezvoltate de a înțelege schimbările



reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat, de a înțelege sensul cuvintelor în funcție de caracterul relațiilor interumane precum și abilități sociale mai dezvoltate care determină caracterul adecvat al înțelegerii comportamentului oamenilor.

Următoarea etapă a cercetării constatative a avut ca obiectiv *stabilirea diferențelor privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți în funcție de variabila tipul de familie (familii complete/incomplete)* (vezi figura 4 și 5).

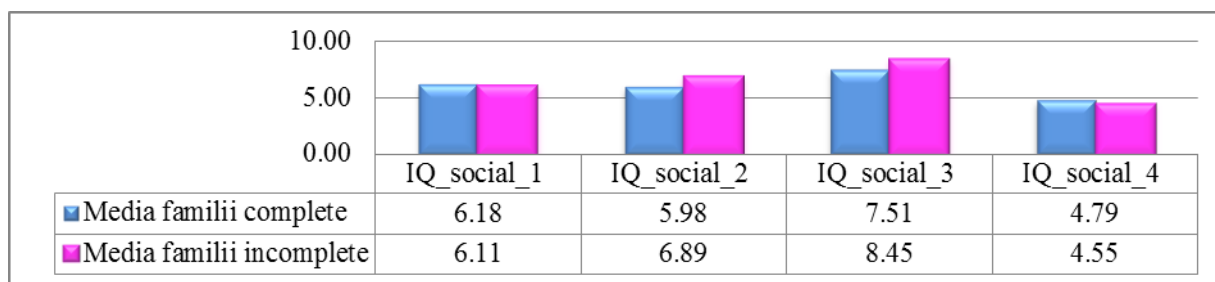


Fig. 4. Distribuția rezultatelor privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în funcție de variabila tipul de familie, conform Bateriei de teste de inteligență socială

Rezultatele cercetării cu privire la nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale la subiecții din diferite tipuri de familie au demonstrat că adolescenții din familii incomplete la *factorul de cunoaștere a claselor de comportament (IQ_social_2)*, *factorul de cunoaștere a transformărilor comportamentale (IQ_social_3)*, precum și la *nivelul general (IQ_social_total)* al inteligenței sociale au un nivel statistic semnificativ mai ridicat decât adolescenții din familii complete. Totodată, inteligența socială pentru *factorii de cunoaștere comportamentală (IQ_social_1)* și *cunoaștere a sistemelor comportamentale (IQ_social_4)* este de același nivel de dezvoltare atât la adolescenți din familii complete, cât și la cei din familii incomplete.

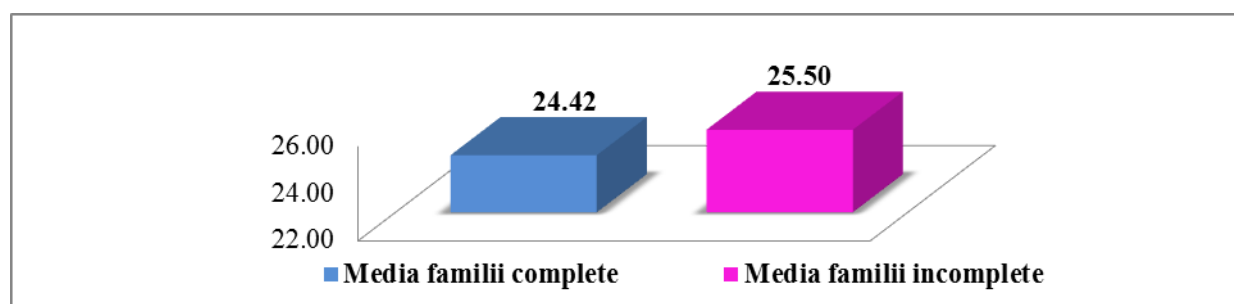


Fig. 5. Nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale la subiecții din familii complete și familii incomplete, conform Bateriei de teste de inteligență socială

Am constatat că adolescenții din familii incomplete comparativ cu cei din familii complete au mai bine dezvoltată capacitatea de a înțelege caracterul relațiilor interumane și de a interpreta cuvintele



interlocutorului în funcție de contextul situației de comunicare, înțeleg mai bine comunicarea nonverbală și comportamentul oamenilor.

Acest rezultat obținut poate fi interpretat prin faptul că adolescenții din familii incomplete sunt constrânși de circumstanțele familiale de a-și construi singuri grupul de relaționare socială, confruntându-se cu anumite aspecte de ordin social, fiind în situația de a-și soluționa singuri problemele cotidiene într-o măsură mai mare decât cei din familii complete, care rămân la această vârstă a fi încă tutelați de părinți.

De asemenea, am realizat studiul comparativ privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la fete și băieți din diferite tipuri de familii. Fetele din familii complete au un nivel de dezvoltare mai ridicat a capacității de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în aceste situații (*factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale*), iar cele din familii incomplete au un nivel de dezvoltare mai înalt a capacităților de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat (*factorul transformărilor comportamentale*). Studiul comparativ la băieți din diferite tipuri de familii nu a scos în evidență deferențe statistice la nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale.

În conformitate cu obiectivul 4 al cercetării: *studierea relației de asociere dintre nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate* am presupus că există o relație de interdependență între factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate. Pentru acest demers experimental am aplicat Inventarul de personalitate Freiburg forma B (FPI), Testul de personalitate Cattell forma C (16PF) și Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori (CP5F).

Înainte de a prezenta relația de asociere între inteligența socială exprimată prin factorii de cunoaștere a comportamentului și trăsăturile de personalitate la adolescenți, vom reflecta profilul psihologic la adolescenți (14-17 ani) realizat în baza studiului minuțios al trăsăturilor de personalitate: *la nivel somatic*: adolescenții manifestă disconfort psihosomatic de intensitate medie, rezonanță emoțională moderată, însoțită de reacții somatice înscrise în limite normale; *la nivel comportamental*: predispoziții medii spre acte spontane de agresiune fizică, verbală sau imaginativă, dorința și capacitatea de a stabili contacte, relații, prietenii, spirit întreprinzător, activism, comunicativitate și promptitudine în replici, încredere în sine, exprimă calm, răbdare, subiecții sunt moderat activi, uneori au tendința de a da tonul și de a domina, sunt lipsiți parțial de stăpânire, impulsivi, pasivi și necomunicativi; *la nivel afectiv-emoțional*: adolescenții indică fluctuantă medie în dispoziție, stările tensionale, pesimism, anxietate, singurătate, iritabilitate, susceptibilitate, emotivitate, nerăbdarea, neliniște, îngrijorare, dispoziție abătută, descurajare și deznădejde; *la nivel volitiv*: exprimă moderat putere de concentrare asupra realității



imediate; *la nivel cognitiv*: subiecții manifestă moderat rigiditate mentală, recunoașterea defectelor și slăbiciunilor general umane, judecăți morale diferențiate.

Rezultatele obținute sunt de nivel mediu, fapt ce ne permite să constatăm că trăsăturile de personalitate ale adolescenților nu sunt încă stabilizate și se află într-o perioadă de formare cu anumite tendințe minore de accentuări. Profilul de personalitate conturat ne sugerează că adolescenții au nevoie de cunoștințe pentru a dezvolta capacitățile sociale, ceea ce ar satisface nevoia de autoafirmare, comunicare, relaționare, adaptându-se treptat la condițiile unei vieți mature, responsabile, asumate și realizate.

În continuare vom reflecta rezultatele aplicării coeficientului de corelație Pearson (r) pentru identificarea relațiilor de asociere statistică dintre nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale (Bateria de teste de inteligență socială) și trăsăturilor de personalitate (FPI, 16PF, CP5F) a adolescenților.

Analizând datele obținute, am constatat că nu există relații de asociere pentru întregul lot de cercetare între trăsăturile de personalitate și factorii inteligenței sociale.

Având în vedere lipsa relațiilor de asociere între variabilele menționate, realizate pe întregul lot de cercetare, am considerat oportun să studiem existența/lipsa corelațiilor dintre factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate în funcție de nivelul inteligenței sociale. Pentru identificarea relațiilor de asociere dintre variabilele menționate pentru subiecții împărțiți conform nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale: *scăzut*, *mediu* și *înalt* am aplicat coeficientului de corelație Spearman (r).

În tabelul 1 sunt prezentate datele statistice privind corelația dintre variabilele Bateriei de teste de inteligență socială și FPI la subiecții cu *nivel scăzut* de dezvoltare a inteligenței sociale.

Studiul corelației între variabilele *factorii inteligenței sociale* și *trăsăturile de personalitate* (FPI) ale subiecților cu *nivel scăzut* al inteligenței sociale a scos în evidență relații indirecte, directe medii și scăzute, statistic semnificative la variabilele prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Corelația dintre factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților cu nivel scăzut al inteligenței sociale (FPI/Bateria de teste de inteligență socială; Corelația Spearman)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_2 (factorul de cunoaștere a claselor de comportament) / FPI-IV (emotivitate)	-0,306	0,020
IQ_social_4 (factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale) / FPI-V (sociabilitatea)	0,414	0,001



IQ_social_2 (factorul de cunoaştere a claselor de comportament) / FPI-VI (calmul)	-0,330	0,011
IQ_social_2 (factorul de cunoaştere a claselor de comportament) / FPI-X (extraversia - introversia)	-0,415	0,001
IQ_social_4 (factorul de cunoaştere a sistemelor comportamentale) / FPI-X (extraversia - introversia)	0,327	0,012
IQ_social_2 (factorul de cunoaştere a claselor de comportament) / FPI-XII(masculinitatea - feminitatea)	-0,403	0,002

Analiza statistică cu privire la relația de asociere pentru *nivelul mediu* al dezvoltării inteligenței sociale între variabilele factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților nu a scos în evidență relații de asociere statistic semnificative.

În baza rezultatelor prelucrării statistice pentru subiecții cu *nivelul înalt* al dezvoltării inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate conform FPI și Bateriei de teste de inteligență socială, au fost identificate corelații indirecte, medii și scăzute, statistic semnificative la variabile prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Corelația dintre factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților cu nivel înalt al inteligenței sociale (FPI/Bateria de teste de inteligență socială; Corelația Spearman)

Variabilele	Coefficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_1 - factorul de cunoaştere a comportamentului/ FPI_IX (firea deschisă)	-0,433	0,002
IQ_social_1 - factorul de cunoaştere a comportamentului/ FPI_X (extraversia - introversia)	-0,374	0,010
IQ_social_1 - factorul de cunoaştere a comportamentului/ FPI_XI (labilitatea emoțională)	-0,396	0,006
IQ_social_3- cunoaşterea transformărilor comportamentale/ FPI_XI (labilitatea emoțională)	-0,495	<0.001
IQ_social_1 - factorul de cunoaştere a comportamentului/ FPI_XII (masculinitatea - feminitatea)	-0,340	0,019
IQ_social_total nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale/ FPI_XII (masculinitatea - feminitatea)	-0,325	0,026



Următoarea etapă a demersului nostru de cercetare este prezentarea rezultatelor obținute pentru variabilele Bateriei de teste de inteligență socială și variabilele Testului 16PF. În urma analizei statistice am constatat că există corelații pentru subiecții cu *nivel scăzut* și *nivel înalt* de dezvoltare a inteligenței sociale.

Studiul relației de asociere între factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților ce au nivel *scăzut* de dezvoltare a inteligenței sociale a scos în evidență relații directe, indirecte, scăzute, statistic semnificative la variabilele prezentate în tabelul 3.

Tabelul 3. Corelația dintre factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților cu nivel scăzut al inteligenței sociale (16PF/Bateria de teste de inteligență socială; Corelația Spearman)

Variabilele	Coefficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_2 factorul de cunoaștere a claselor de comportament/Factorul Q1: Conservator – radical	-0,312	0,017
IQ_social_3 cunoașterea transformărilor comportamentale/Factorul I: Duritate - tandrețe	0,322	0,014

Studiul corelației între variabilele factorilor inteligenței sociale și trăsăturilor de personalitate ale subiecților cu *nivel înalt* de dezvoltare a inteligenței sociale a scos în evidență relații statistic semnificative, directe, indirecte și scăzute la variabilele prezentate în tabelul 4.

Tabelul 4. Corelația dintre factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților cu nivel înalt al inteligenței sociale (16 PF/Bateria de teste de inteligență socială; Corelația Spearman)

Variabilele	Coefficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_1 factorul de cunoaștere a comportamentului/ Factorul N: Direct - Ascuns	0,360	0,013
IQ_social_3 cunoașterea transformărilor comportamentale/ Factorul H: Prudență - îndrăzneală	-0,363	0,012
IQ_social_3 cunoașterea transformărilor comportamentale/ Factorul N: Direct - Ascuns	0,359	0,013
IQ_social_4 factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale/ Factorul Q2: Dependent de grup - independență	-0,320	0,029



IQ_social_total nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale/Factorul F: Rețineră - expansivitate	0,300	0,041
IQ_social_total nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale/Factorul N: Direct - Ascuns	0,386	0,007
IQ_social_total nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale/Factorul Q2: Dependent de grup - independență	-0,316	0,031

Analiza statistică cu privire la relația de asociere între variabilele factorilor inteligenței sociale și trăsăturilor de personalitate la *nivelul mediu* de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți nu a scos în evidență relații de asociere statistic semnificative.

Următoarea etapă a studiului de constatare este prezentarea rezultatelor obținute pentru variabilele CP5F și variabilele Bateriei de teste de inteligență socială, prezentate în tabelul 5.

Tabelul 5. Corelația factorilor inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților cu nivel scăzut al inteligenței sociale (CP5F/Bateria de teste de inteligență socială; Corelația Spearman)

Variabilele	Coefficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_2 factorul de cunoaștere a claselor de comportament/ CP5F_ Conștiinciozitate	0,365	0,005

Studiul relației de asociere între variabilele factorilor inteligenței sociale și trăsăturilor de personalitate ale subiecților cu *nivel scăzut* de dezvoltare a inteligenței sociale a scos în evidență relații directe, indirecte, scăzute, statistic semnificative la variabila **Conștiinciozitate** și IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament*, ($r=0,365$, $p\leq 0,005$). Corelația factorilor inteligenței sociale cu trăsăturile de personalitate ale subiecților cu *nivel mediu și înalt* al inteligenței sociale conform Bateriei de teste de inteligență socială și CP5F nu a surprins relație de asociere între variabile.

Studiul cu privire la corelația dintre nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate la adolescenți a scos în evidență faptul că există o relație de asociere semnificativă statistic pentru subiecții împărțiți după nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale: *scăzut și înalt*. Pentru nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței sociale nu a fost identificată nici o relație de asociere cu trăsăturile de personalitate. Astfel, menționăm că se confirmă ipoteza experimentului de constatare, conform căreia am presupus că există o relație de interdependență între factorii inteligenței sociale a adolescenților și trăsăturile de personalitate, iar prezența relațiilor de asociere la niveluri extreme de dezvoltare ale inteligenței sociale (scăzut și înalt) ne permite să constatăm că, odată cu creșterea



nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale, se va optimiza și stabiliza profilul psihologic al adolescentului.

În conformitate cu obiectivul 5 al cercetării privind *analiza relației dintre factorii inteligenței sociale și indicatorii climatului psihologic* am presupus că *există o relație de interdependență între factorii inteligenței sociale la adolescenți și indicatorii climatului psihologic din familiile subiecților*. Verificarea ipotezei a fost realizată prin aplicarea Bateriei de teste de inteligență socială și Testul „Starea tipică a familiei”.

Rezultatele obținute prin aplicarea testului „Starea tipică a familiei” ne-a permis să constatăm că familiile subiecților cercetați nu prezintă *insatisfacție generală, încordare neuropsihică și anxietate în familie*. Altfel spus, per general, familiile adolescenților au un climat psihologic favorabil.

În tabelul 6 și 7 sunt prezentate datele statistice privind corelația dintre variabilele Bateriei de teste de inteligență socială și Testul „Starea tipică a familiei” la subiecții cu *nivel scăzut și înalt* de dezvoltare a inteligenței sociale.

Tabelul 6. Corelația factorilor inteligenței sociale și indicatorii climatului psihologic a subiecților cu nivel scăzut al inteligenței sociale (Bateria de teste de inteligență socială/Testul „Starea tipică a familiei”; Corelația Spearman)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_4 - <i>factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale</i> /STF_I - <i>insatisfacție generală</i>	-0,336	0,010

Tabelul 7. Corelația factorilor inteligenței sociale și indicatorii climatului psihologic a subiecților cu nivel înalt al inteligenței sociale (Bateria de teste de inteligență socială/Testul „Starea tipică a familiei”; Corelația Spearman)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_1- <i>factorul de cunoaștere a comportamentului</i> / STF_II- <i>încordare neuropsihică</i>	0,305	0,037
IQ_social_1- <i>factorul de cunoaștere a comportamentului</i> / STF_III- <i>anxietate în familie</i>	0,333	0,022
IQ_social_2- <i>factorul de cunoaștere a claselor de comportament</i> /STF_II - <i>încordare neuropsihică</i>	0,304	0,038
IQ_social_total - <i>nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale</i> / STF_II - <i>încordare neuropsihică</i>	0,391	0,007



Relația de asociere dintre climatul psihologic evaluat de părinți și factorii inteligenței sociale la adolescenții cu inteligență socială *înaltă* ne indică faptul că dezvoltarea inteligenței sociale la copii ar putea favoriza un climat anxios și tensionant în relațiile acestora. Principalul motiv plauzibil ar fi că copiii având capacități bune de cunoaștere a comportamentului (verbal, nonverbal, predicția situațiilor ce se pot întâmpla în viitor) înțeleg intențiile părinților, formulează anumite întrebări privind acest sistem de relații, iar părinții la rândul lor, în general, nu sunt pregătiți să răspundă în mod constructiv și să satisfacă aceste necesități pentru a gestiona asemenea situații din diferite cauze: *sistemul valoric diferit, lipsa abilităților parentale, comunicaționale, comportamentale, relaționale, etc.* (vezi tab.7). Pe de altă parte, climatul psihologic în familie exprimat prin *insatisfacție generală* a corelat indirect cu *factorului de cunoaștere a sistemelor comportamentale* la adolescenți care au un nivel scăzut al inteligenței sociale (vezi tab. 6). Astfel, optimizarea abilităților de cunoaștere a sistemelor comportamentale (legitățile mai complexe ale interrelaționării) va produce satisfacție generală la nivelul climatului psihologic în familie. Prin urmare, putem presupune că părinții „de astăzi” nu sunt pregătiți să răspundă în mod constructiv unor modele flexibile de comportament. Experiența psihologică practică ne demonstrează că părinții, în general, sunt puțin flexibili în interrelaționarea cu propriii copii și au competențe comportamentale limitate care nu corespund, în mod adecvat, contextului modern de relaționare cu generația contemporană.

Rezultatele obținute privind relația dintre nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți și climatul psihologic în familie necesită investigații și studii de cercetare suplimentare care ar răspunde la o serie de întrebări importante: pe cât este de pregătită familia contemporană de a educa copii social inteligenți ce ar corespunde transformărilor societății moderne într-o lume a globalizării și tehnologizării și ce conflicte intergeneraționale pot invoca aceste limite parentale.

Elaborarea și implementarea unui program psihologic formativ în vederea dezvoltării inteligenței sociale în adolescența timpurie și determinarea impactului intervenției psihologice asupra trăsăturilor de personalitate la adolescenți, constituie *scopul* principal al acestui studiu.

Ipoteza de cercetare a studiului formativ: prin realizarea unui program experimental de intervenție psihologică este posibil de crescut nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.

Studiul formativ a fost realizat pe un lot de 24 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 14 și 17 ani (media 15 ani), elevi din clasele a VIII - X, care au manifestat cel mai scăzut nivel de dezvoltare a inteligenței sociale cu scorurile cuprinse în intervalul 10 - 22 puncte (nivel scăzut și sub mediu conform Bateriei de teste de inteligență socială). Acesta a constituit criteriul de bază în selectarea și divizarea subiecților în două grupuri: grupul de control (GC) și grupul experimental (GE). La formarea grupurilor



s-a ținut cont și de criteriul de gen. Fiecare grup a fost constituit din 12 subiecți, dintre care: 5 băieți, 7 fete în GE și 4 băieți și 8 fete în GC.

Ședințele programului de intervenție psihologică au fost realizate cu o frecvență de două ori pe săptămână pe parcursul a 5 luni. Durata unei ședințe de intervenție psihologică a constituit în medie 2 ore, fiind realizate 24 de ședințe de intervenție psihologică cu grupul experimental.

Programul de intervenție psihologică a fost structurat într-un ansamblu de activități ce a integrat un sistem de metode, strategii, procedee de lucru și tehnici de remediere psihologică. Ne-am setat obiectivul de a verifica dacă inteligența socială poate fi dezvoltată într-un mediu școlar prin intermediul unui program de intervenție psihologică, anticipând dezvoltarea inteligenței sociale în mod natural prin acumularea experienței de viață.

Programul de intervenție psihologică elaborat conține exerciții, activități care sunt orientate spre următoarele obiective de dezvoltare:

1. Dezvoltarea abilităților algoritmului de funcționare în grup și învățarea legăturilor de menținere/dezvoltare a relațiilor eficiente/constructive prin: identificarea obiectivelor interacțiunii, luarea deciziilor privind planificarea acțiunilor comune, organizarea activității în grup și implementarea deciziei, schimbul sistematic de feedback, gestionarea procesului de interacțiune;
2. Dezvoltarea capacităților de a decodifica și înțelege adecvat mesajele verbale și nonverbale;
3. Dezvoltarea comportamentului empatic prin eficientizarea abilităților de comunicare asertivă;
4. Dezvoltarea capacității de reflecție și gândire pozitivă prin facilitarea flexibilității și adaptării la schimbare;
5. Învățarea metodelor eficiente de gestionarea a stresului și emoțiilor prin însușirea tehnicilor corporale de relaxare progresivă și respirație.

Programul de intervenție psihologică elaborat și aplicat se bazează pe *teoria abordării integrative*. Premisa centrală ce stă la baza practicii abordării integrative constă în faptul că integrarea poate avea loc printr-o varietate de modalități - afectivă, comportamentală, cognitivă și fiziologică (Erskine, 1975, 1980) – dar în modul cel mai eficient atunci când există o relație interpersonală, plină de respect [8]. Relația dintre psiholog/formator - beneficiar/grup este un atu de a crea un contact în prezent ca fiind o trambulină pentru satisfacerea relațiilor cu alți oameni și un sens împlinit al sinelui [9]. În cadrul programului de intervenție psihologică au fost utilizate tehnici care au vizat intervenții și proceduri: comportamentale, afective, senzoriale, cognitive, interpersonale, biologice, tehnici de imagerie.



Primul pas a fost evaluarea inițială a valorilor factorilor inteligenței sociale la grupul de control (GC) și grupul experimental (GE) pentru a verifica omogenitatea grupurilor. Rezultatele medii obținute de subiecții experimentali din cele două grupuri sunt următoarele: pentru variabila *IQ_social_1* - *factorul de cunoaștere a comportamentului*, GC/test ($M_1=3,00$; $SD=1,603$) și GE/test ($M_2=4,00$; $SD= 2,23$); la variabila *IQ_social_2* - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament*, GC/test ($M_1=5,50$; $SD=1,80$) și GE/test ($M_2=4,50$; $SD= 2,26$); la variabila *IQ_social_3* - *cunoașterea transformărilor comportamentale*, GC/test ($M_1=4,00$; $SD= 3,055$) și GE/test ($M_2=7,00$; $SD=2,53$); la variabila *IQ_social_4* - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale*, GC/test ($M_1=3,00$; $SD=1,24$) și GE/test ($M_2=3,00$; $SD=1,13$); *IQ_social_total* - *nivelul general al inteligenței sociale*, GC/test ($M_1=17,50$; $SD=3,17$) și GE/test ($M_2=18,50$; $SD=2,84$). Menționăm că nu au fost obținute diferențe statistice semnificative în rezultate, fapt care ne-a permis să demonstrăm omogenitatea grupurilor.

Pentru a evalua eficiența și valabilitatea programului de intervenție psihologică, subiecții au fost retestați prin intermediul celor patru probe utilizate la etapa constatativă: Bateria de teste de inteligență socială; Inventarul FPI; Testul 16PF; Chestionarul CP5F.

Analizând datele obținute în experimentul de control constatăm că activitățile de intervenție psihologică au determinat progrese semnificative în dezvoltarea inteligenței sociale, având și un efect de optimizare a trăsăturilor de personalitate.

Vom compara rezultatele celor două grupuri: experimental și de control, după implementarea programului de intervenție, pentru a evidenția efectul produs de acest program (vezi fig. 6 și 7).

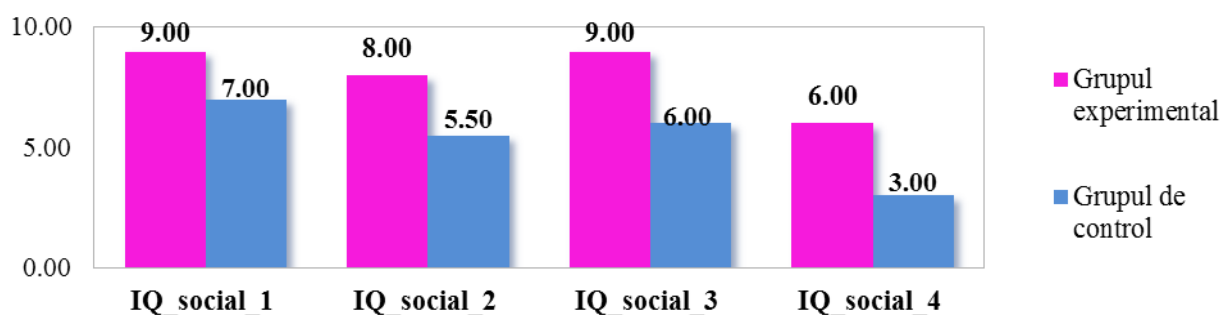


Fig. 6. Valorile medii pentru factorii inteligenței sociale din GC și GE - retest conform Bateriei de teste de inteligență socială

Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute de adolescenții implicați în GC și GE indică deosebiri între mediile la cei patru factori ai inteligenței sociale.

În continuare vom urmări stabilirea diferențelor la variabila *nivelul general al inteligenței sociale* din GC și GE/retest.

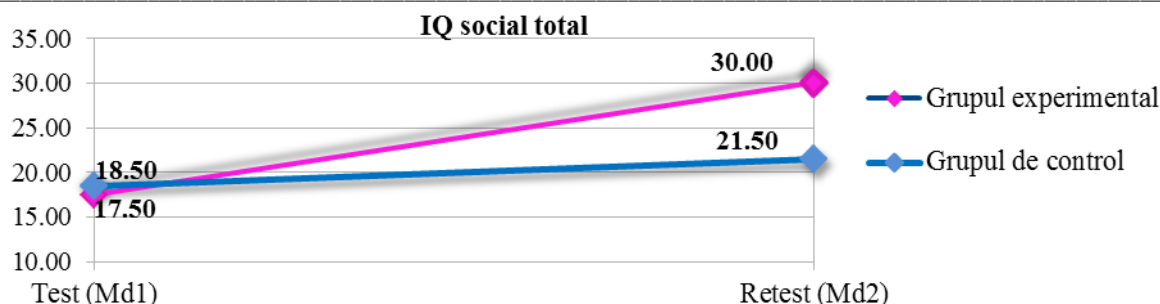


Fig. 7. Valorile medii pentru nivelul general al inteligenței sociale din GC și GE - retest conform Bateriei de teste de inteligență socială

Analizând figura 7, atestăm o creștere semnificativă a mediilor pentru IQ_social_total - nivelul general al inteligenței sociale la GE comparativ cu GC după implementarea programului formativ.

Rezultatele obținute prin aplicarea testului U Mann-Whitney indică diferențe statistice semnificative la variabilele: IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere a comportamentului*, la un prag de semnificație ($U=124,50$ $p \leq 0,002$); IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* ($U=121,50$, $p \leq 0,004$); IQ_social_3 - *factorul cunoașterea transformărilor comportamentale* ($U=123,00$, $p \leq 0,003$); IQ_social_4 - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* ($U=126,00$, $p \leq 0,002$); IQ_social_total - *nivelul general al inteligenței sociale* ($U=144,00$, $p < 0,001$), cu rezultate mai înalte pentru grupul experimental.

În concluzie, constatăm că adolescenții din GE spre deosebire de cei din GC, datorită intervenției psihologice, au obținut rezultate *semnificative mai înalte* la toți factorii de cunoaștere a comportamentului inclusiv și la scorul total ce reflectă nivelul general al inteligenței sociale.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute pentru cei patru factori și nivelul general al inteligenței sociale la GE test/retest (vezi fig. 8 și 9).

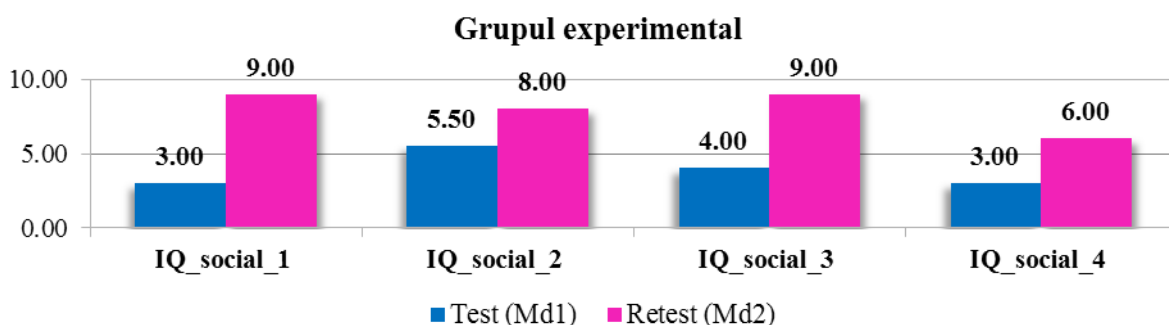


Fig. 8. Valorile medii pentru factorii inteligenței sociale din GE test/retest conform Bateriei de teste de inteligență socială

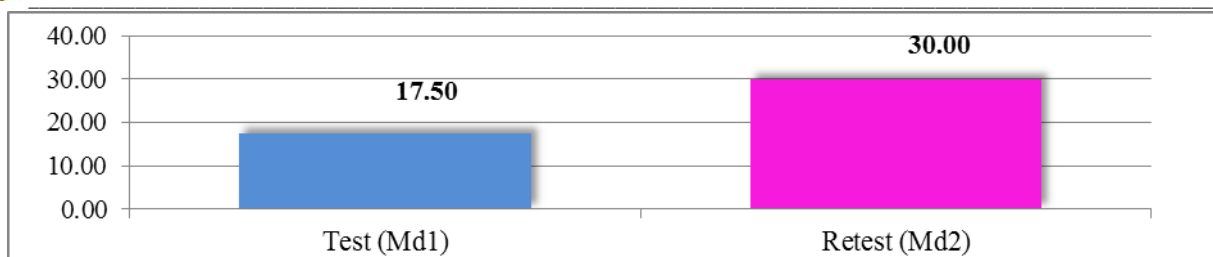


Fig. 9. Valorile medii pentru nivelul general al inteligenței sociale din GE test/retest conform Bateriei de teste de inteligență socială

Constatăm diferențe între rezultatele medii obținute de subiecții din GE test/retest. Activitățile din programul de intervenție psihologică au avut un efect facilitator asupra dezvoltării inteligenței sociale.

Prelucrarea statistică a rezultatelor a confirmat diferențe statistic semnificative la toate variabilele cercetate și a scos în evidență diferențe statistic semnificative, inclusiv la nivelul general al inteligenței sociale.

Tabelul 8. Diferențe statistice comparate (GE test/retest) pentru cei patru factori și nivelul general al inteligenței sociale conform testului Bateria de teste de inteligență socială

Variabile	Mediana		Wilcoxon	p
	Test (Md1)	Retest (Md2)		
IQ_social_1	3,00	9,00	0,00	0,002
IQ_social_2	5,50	8,00	10,50	0,025
IQ_social_3	4,00	9,00	8,00	0,015
IQ_social_4	3,00	6,00	0,00	0,002
IQ_social_total	17,50	30,00	0,00	0,002

Subiecții din grupul experimental (GE) au obținut rezultate în creștere la toți factorii ce indică nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale. Aceștia au trecut la următorul nivel de dezvoltare a inteligenței sociale: de la nivelul sub mediu (experimentul de constatare) la nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței sociale (experimentul de control).

Comparația a treia realizată în cadrul experimentului de control ține de scorurile adolescenților din grupul de control. Adolescenții din acest grup au obținut o creștere a scorurilor semnificativ statistic la *factorul de cunoaștere a comportamentului* și la *nivelul general* al inteligenței sociale. Însă *nivelul general* al inteligenței sociale conform baremului de punctaj al Bateriei de teste de inteligență socială, rămâne a fi același ca și la etapa test (nivel sub mediu de dezvoltare a capacităților de cunoaștere a comportamentului).

Menționăm că la GC/retest, creșterea valorii medii la *factorul de cunoaștere a comportamentului* (IQ_social_1) se datorează experienței trăite de subiecți în intervalul de aproape 8 luni dintre test și retest.



Este necesar să ținem cont că această componentă de cunoaștere a comportamentului uman se dezvoltă zilnic prin procesul de socializare, comunicare și experiența de interrelaționare, bazându-se pe cunoașterea relației dintre faptele oamenilor și consecințele acestora, orientarea și înțelegerea normelor și regulilor generale de conduită. Astfel, scorul obținut conform grilei de interpretare a testului ne spune că abilitățile de inteligență socială la acest factor corespund capacităților medii de cunoaștere comportamentală. Reiterăm că rezultatele obținute de adolescenții GC sunt semnificativ mai mici decât rezultatele obținute de subiecții din GE în urma intervenției psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale.

În concluzie, subiecții din GC au rămas cu aceleași capacități reduse (nivel sub mediu) de dezvoltare a inteligenței sociale, întâmpinând dificultăți în înțelegerea și pronosticarea comportamentului oamenilor, fapt ce complică relațiile reciproce și reduce posibilitatea adaptării sociale.

Următoarea etapă a demersului nostru științific în cadrul experimentului de control a avut ca obiectiv determinarea impactului intervenției psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale asupra trăsăturilor de personalitate ale adolescenților. Pentru a evalua efectul secundar al programului de intervenție psihologic asupra optimizării trăsăturilor de personalitate, subiecții au fost retestați prin intermediul celor 3 probe utilizate la etapa constatativă: FPI, 16PF, CP5F.

Aplicarea testului U Mann-Whitney ne-a permis să constatăm că nu există diferențe semnificative statistic în rezultatele obținute de GC și GE la etapa experimentului de constatare la administrarea FPI, 16PF, CP5F. Deci grupurile sunt omogene și în acest caz.

În figura 9 sunt prezentate diferențele scorurilor medii obținute la GC/retest și GE/retest la variabilele trăsăturilor de personalitate conform Inventarului FPI.

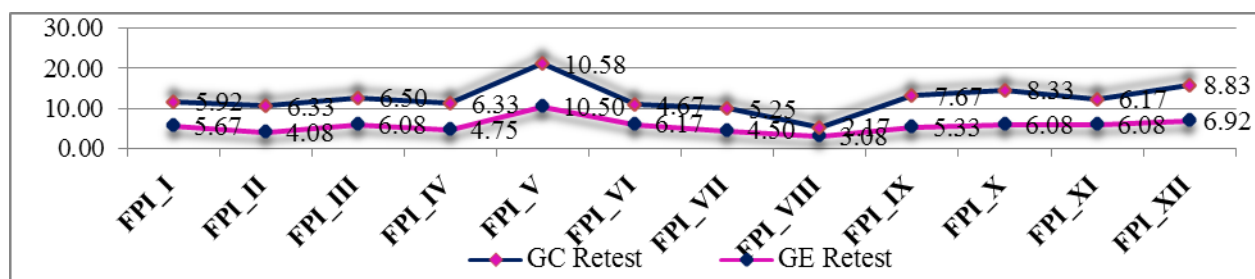


Fig. 10. Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate din GC și GE/retest conform FPI

Compararea statistică a datelor obținute de GC/retest și GE/retest permite să constatăm o diferență statistic semnificativă la 5 trăsături de personalitate: *FPI_II agresivitatea* (GC/retest - $Md_1=6,00$; GE/retest - $Md_2=4,00$; $U=38,00$, $p=0,048$); *FPI_IV emotivitate (excitabilitatea)* (GC/retest - $Md_1=6,00$; GE/retest - $Md_2=4,50$; $U=42,50$, $p=0,035$); *FPI_VI calmul* (GC/retest - $Md_1=6,00$; GE/retest -



Md₂=5,00; U=32, p=0,016); *FPI_IX firea deschisă* (GC/retest - Md₁=7,50; GE/retest - Md₂=5,00; U=38,00, p=0,048); *FPI_X extraversia - introversia* (GC/retest - Md₁=9,00; GE/retest - Md₂=6,00; U=29,00, p=0,012).

În baza rezultatelor obținute concluzionăm că intervenția psihologică ce a avut drept scop de a dezvolta inteligența socială a produs un efect de optimizare a trăsăturilor de personalitate la grupul experimental. Adolescenții din GE după intervenția psihologică manifestă impulsivitate mai redusă, mai mult calm și stăpânire de sine, fiind mai răbdători, sunt mai încrezuți în sine, nu se enervează ușor, au un scop de la care nu se abat, suficient de optimiști, exprimă dorința de a produce o impresie mai bună, sunt suficient de sociabili, având nevoia de contact, sunt voioși, volubili, au o conduită mai degajată comparativ cu adolescenții din GC.

În figura 11 sunt prezentate diferențele scorurilor medii obținute de GC/retest și GE/retest la variabilele trăsăturilor de personalitate conform Testului 16PF.

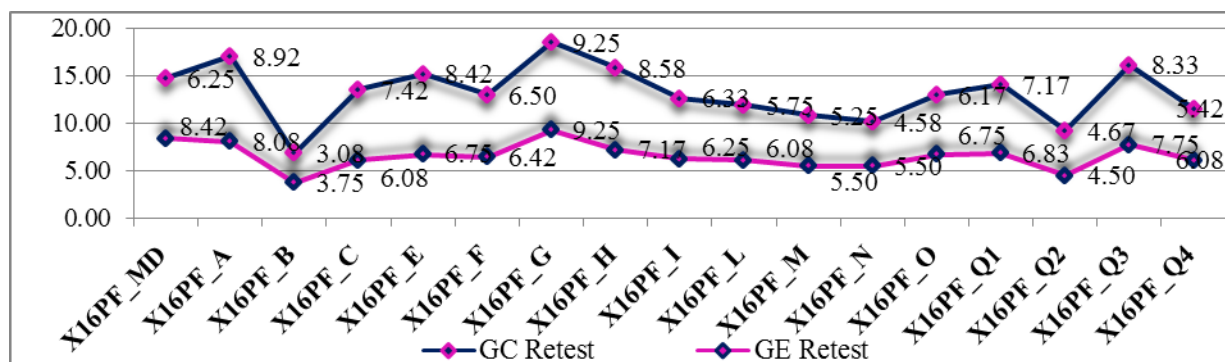


Fig. 11. Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate din GC și GE/retest conform 16PF

Testul U Mann - Whitney indică diferențe statistic semnificative la variabila *XI6PF_MD Autoaprecierea adecvată*, conform Testului 16PF (GC/retest - Md₁=9,00; GE/retest - Md₂=5,50; U=110,50, p=0,025), cu rezultate mai înalte pentru grupul experimental.

Scorul mai înalt obținut de adolescenții din GE la factorul Autoaprecierea adecvată ne vorbește despre faptul că aceștia, în momentul retestării, au avut tendința de a-și atribui calități pozitive. Considerăm că această tendință de a apărea într-o lumină mai favorabilă prezentă la adolescenții din GE este generată de tendința puternică de a părea mai inteligenți social.

Dorința de a-și atribui calități mai bune apare datorită faptului că adolescenții, în urma intervenției psihologice, au asociat nivelul înalt de dezvoltare a inteligenței sociale cu succesul acesteia în viață, fiindu-i astfel atribuite așa calități pozitive cum sunt: empatia, comunicabilitatea, amabilitatea, carisma, gândirea pozitivă-optimismul, încredere în sine și în propriile puteri, bunăvoința, agregabilitatea, etc.



Astfel, conturându-și propria *zonă de dezvoltare proximă*. Participarea la programul de intervenție psihologică i-a predispus să fie mai mulțumiți de sine, fiind și mai încrezuți în a se considera mai pregătiți, mai formați, mai abili la anumite calități personale și posibilități de interrelaționare decât semenii săi din GC ce nu au participat la programul de formare a inteligenței sociale.

În figura 12 sunt prezentate diferențele scorurilor medii obținute la GC/retest și GE/retest la administrarea chestionarului CP5F.

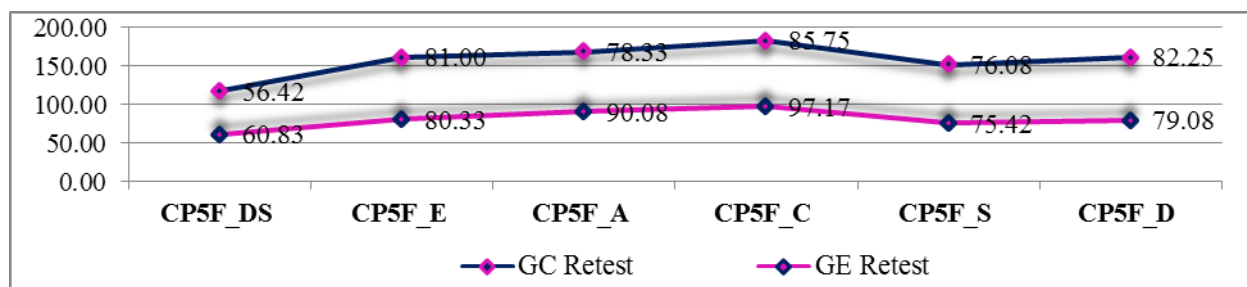


Fig. 12. Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate, GC și GE/retest, CP5F

Testul U Mann - Whitney indică diferențe statistic semnificative la 3 variabile conform CP5F: *CP5F_DS Dezirabilitate socială* (GC/retest - $M_2=55,50$; GE/retest - $M_1=60,50$, $p=0,048$); *CP5F_A Amabilitate* (GC/retest - $M_1=80,00$; GE/retest - $M_2=90,00$, $p=0,004$); *CP5F_C Conștiințiozitate* (GC/retest - $M_1=85,50$; GE/retest - $M_2=96,00$, $p<0,001$), cu rezultate mai înalte pentru grupul experimental.

Aceste date permit să constatăm că în urma intervenției psihologice adolescenții din GE/retest spre deosebire de cei din GC/retest manifestă mai mult interes pentru cei din jur, respectă părerile și drepturile celorlalți, încearcă să se afle în relații bune cu ceilalți, respectă mai mult normele și regulile, sunt mai ordonați, își planifică acțiunile, se străduiesc să facă totul bine și sunt persoane de încredere.

Rezultatele obținute demonstrează faptul că un program de intervenție psihologică pentru dezvoltarea inteligenței sociale în mod planificat, structurat și bine organizat favorizează optimizarea trăsăturilor de personalitate ale adolescenților, ceea ce în consecință va facilita adaptarea acestora la condițiile și cerințele noi de interrelaționare și funcționare eficientă pe parcursul maturității lor. Datorită dezvoltării inteligenței sociale, adolescenții ar face față mai facil experiențelor frustrante, stresante și traumatizante din viața lor, ceea ce ar avea și un efect pozitiv asupra structurii personalității acestora.

Studiul privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie a generat următoarele concluzii:



1. Inteligența socială este un grup distinct și coerent de abilități mentale legate de prelucrarea informațiilor sociale, care se deosebesc fundamental de cele ce stau la baza gândirii „formale”, este considerată la ora actuală ca un factor esențial care asigură succesul în viață, având rolul de adaptare și transformare a mediului social și determinând nivelul de reușită al interacțiunii sociale [45; 47; 48; 49; 50]. Inteligența socială are funcția de armonizare a relației dintre persoană și mediu, predicție a comportamentului, interconectare relațională, cunoaștere și evaluare, comunicare, reflecție și reglare, funcție motivațională, autocunoaștere, autoapreciere, autodezvoltare și autoinstruire, iar formarea acesteia este un proces dinamic de asimilare a experiențelor sociale pe durata întregii vieți omenești, în mod evolutiv cel mai intens la vârsta adolescenței [46; 47; 48]. Definiția propusă de noi în cadrul acestei cercetări este: *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.*

2. S-a constatat că nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți este sub mediu. Adolescenții cercetați întâmpină dificultăți în relațiile interpersonale, în atingerea scopului dorit și adaptarea socială favorabilă [46]. De asemenea, există diferențele de gen în ceea ce privește nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale: fetele au un nivel de dezvoltare semnificativ mai ridicat decât cel al băieților pentru *factorul de cunoaștere a comportamentului și factorul transformărilor comportamentale* precum și pentru *nivelul general* al inteligenței sociale. A fost stabilit specificul inteligenței sociale la adolescenți din diferite tipuri de familie: adolescenții din familii incomplete comparativ cu cei din familii complete au un nivel mai ridicat de dezvoltare a inteligenței sociale la *factorul de cunoaștere a claselor de comportament, factorul de cunoaștere a transformărilor comportamentale*, precum și pentru *nivelul general* al inteligenței sociale. La adolescenții din familii incomplete este, în general, mai bine dezvoltată capacitatea de a înțelege și de a pronostica comportamentul oamenilor, de a interpreta comunicarea nonverbală și verbală în funcție de contextul situației de comunicare, fiind mai perspicace în relațiile interpersonale. Atestăm diferențe statistice semnificative privind nivelul de dezvoltarea a inteligenței sociale la fete din diferite tipuri de familie: fetele din familii complete au un nivel mai ridicat de dezvoltare a capacităților de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, iar cele din familii incomplete - a capacităților de a înțelege schimbările reacțiilor verbale, în funcție de contextul situației care le-a provocat.

3. Trăsăturile de personalitate ale adolescenților sunt dezvoltate la nivel mediu și se află într-o perioadă de formare, astfel adolescenții au nevoie de anumite cunoștințe pentru a învăța și dezvolta



capacitățile sociale în vederea satisfacerii necesității de autoafirmare, comunicare, interrelaționare, adaptându-se treptat la condițiile unei vieți mature, responsabile și realizate. Studiarea relației de asociere dintre inteligența socială și trăsăturile de personalitate a scos în evidență că odată cu creșterea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale se optimizează profilul psihologic al adolescentului, iar în cadrul identificării relațiilor dintre climatul psihologic al familiilor adolescenților și inteligența socială s-a constatat că dezvoltarea inteligenței sociale la copii ar putea favoriza un climat anxios și tensionant în familie. Însă optimizarea abilităților de cunoaștere a sistemelor comportamentale va produce satisfacție generală la nivelul climatului psihologic în familie. Prin urmare, putem presupune că părinții „de astăzi” nu sunt pregătiți să răspundă în mod constructiv unor modele flexibile de interrelaționare și comportamentale care ar corespunde în mod adecvat contextului modern de relaționare specific generațiilor contemporane. Această supoziție necesită investigații și studii de cercetare suplimentare care ar explica conflictele intergeneraționale dominate de o lume a globalizării și tehnologizării.

4. Datorită programului de intervenție psihologică, subiecții din grupul experimental au demonstrat rezultate ce indică creșterea scorurilor la toți factorii inteligenței sociale. Aceștia au trecut de la nivelul sub mediu la nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței sociale. Adolescenților le sunt proprii contactele, deschiderea, tactul, bunăvoința și cordialitatea, tendința spre apropierea psihologică în comunicare. Pe când subiecții din grupul de control au rămas cu aceleași capacități reduse de dezvoltare a inteligenței sociale (nivel sub mediu), întâmpinând dificultăți în înțelegerea și pronosticarea comportamentului, fapt ce afectează relaționarea și reduce posibilitatea adaptării sociale. Prin urmare, nu doar experiența de viață poate fi factorul catalizator al creșterii nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale, ci și programul de intervenție psihologică special organizat și structurat în acest scop [37; 46; 47; 123]

5. Dezvoltarea inteligenței sociale a favorizat optimizarea trăsăturilor de personalitate la subiecții din grupul experimental, aceștia au devenit mai interesați de cei din jur, încercând să se afle în relații bune cu ceilalți, respectă mai mult normele și regulile. Se străduiesc să facă totul bine și sunt persoane de încredere, având și capacități mai bune în a lega relații noi, prietenii, dar și abilitatea de a le întreține. Adolescenții au devenit mai încrezători în forțele proprii, mai echilibrați, mai stăpâniți, mai răbdători, optimiști și energici, acționează repede și eficient urmărindu-și cu tenacitate scopurile. Au o conduită degajată, sunt activi în limita normei, au tendința de a da tonul și de a se impune controlat, de a apărea într-o lumină mai favorabilă, manifestă tendințe de disimulare a micilor slăbiciuni, exprimând atitudine de automulțumire, mai puțin exprimă agresivitate spontană, impulsivitate, sunt mai calmi [46; 47; 123].



BIBLIOGRAFIE

1. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: E.D.P., 1991. 579 p. ISBN 973-30-1151-7.
2. CAS++ - *Cognitrom Assessment System*. Coord.: M. Miclea, M. Porumb, P. Cotârlea, M. Albu. Vol. 4. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2009. 285p. ISBN 978-973-7973-70-2.
3. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2008. 424 p. ISBN 973-8120-67-5.
4. PLATON, C., FOCȘA-SEMIONOV, S. *Teste de personalitate: Serviciul psihologic în școală*. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1993. 50 p.
5. PLĂMADEALĂ, V. *Trăirea sentimentului de singurătate la tineri: tz. de doct. în psihologie*. Chișinău, 2018. 130 p.
6. BARNERS, M.L., STERNBERG, R.J. Social intelligence and decoding of nonverbal clues. In: *Intelligence*. 1989, nr.13, pp. 263-287. ISSN 0160-2896.
7. CANTOR, N., KIHKTROM, J.R., Social Intelligence. In: STERNBERG, R.J. Eds. *Handbook of Intelligence*. Ed. 2. New York: Cambridge U.P., 2000, pp. 359-379. ISBN 0521593719.
8. ERSKINE, R.G. The ABC's of effective psychotherapy. In: *Transactional Analysis Journal*. 1975, nr. 5, pp. 163-165. ISSN 0362-1537.
9. ERSKINE, R.G., TRAUTMANN, R.L. Theories and methods of an integrative psychotherapy. In: *Transactional Analysis Journal*. 1996, nr. 26 (4), pp. 316-328. ISSN 2218-3159.
10. FORD, M., TISAK, M. A further search for social intelligence. In: *Journal of Educational Psychology*. 1983, vol. 75, pp. 196-206. ISSN 0022-0663.
11. GARDNER, H. A multiplicity of intelligences. In: *Scientific American presents: Exploring Intelligence*. 1998, vol. 9, nr. 4, pp. 19-23. ISSN 1048-0943.
12. GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. Social intelligence and the biology of leadership. In: *Harv Bus Rev*. 2008, vol. 86, nr. 9, pp. 96-104. ISSN 0017-8012.
13. GUILFORD, J.-P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 261 p. ISBN 978-007-205-135-3.
14. KEATING, D.K. A search for social intelligence. In: *Journal of Educational Psychology*. 1978, vol. 70, pp. 218-233. ISSN 0022-0663.
15. LA GRECA, A.M., LOPEZ, N. Social anxiety among adolescents: linkage with peer relations and friendships. In: *J Abnormal Child Psychology*. 1998, vol. 26, nr.2, pp. 83-94. ISSN 0091-0627.



16. MARLOWE, H.A. Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence. In: *Journal of Educational Psychology*. 1986, vol. 78, nr.1, pp. 52-58. ISSN 0022-0663.
17. MOSS, R.A., HUNT, T. Are you socially intelligent? In: *Scientific American*. 1927, nr. 137, pp.108-110. ISSN 0036-8733.
18. ROBLES, T.F, KIECOLT-GLASER, J.K. The physiology of marriage: pathways to health. In: *Physiol Behav*. 2003, vol. 79, nr. 3, pp. 409-416 ISSN 1053-881X.
19. THORNDIKE, E.L. Intelligence and its use. In: *Harper's Magazine*. 1920, nr. 140, pp. 227-235. ISSN 1045-7143.
20. WAGNER, R.K., STERNBERG, R.J. Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985, nr. 49, pp. 436-458.
21. WECHSLER, D. *Teh Measurment and Appraisal of Adult Intelligence* (ed.IV), Baltimore: Williams & Wilkins Company, 1958, pp. 314.
22. ZAUTRA, E.K., ZAUTRA, A.J, GALLARDO, C, VELASCO, L. Can we learn to treat one another better? A test of a social intelligence curriculum. In: *PLoS One*. 2015, vol. 10, nr. 6. e0128638.
23. АЙЗЕНК, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд. В: *Вопросы психологии*. 1995, № 1, с. 111-131. ISSN 0042-8841.
24. БОБНЕВА, М.И. *Нормы общения и внутренний мир личности*. М.: Наука, 1978. 311с.
25. БОДАЛЕВ, А.А. *Личность и общение*. М. : Междунар. пед. акад., 1995. 328 с. ISBN 5-87977-027-3.
26. КАРЕЛИН, А. *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва: ЭКСМО, 2008. 416 с. ISBN 978-5-699-13698-8.
27. КУНИЦЫНА, В.Н. *Межличностное общение: учеб. для вузов*. СПб.: Питер, 2002. 544 с. ISBN 5-7695-0843-4.
28. МЕРЛИН, В.С. Индивидуальный мир общения. В: *Психологический журнал*. 1982, № 4, с. 26-36. ISBN 0205-9592.
29. МИНИЯРОВ, В.М. *Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект)*. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 256 с.



30. МИХАЙЛОВА, Е.С. *Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж.Гилфорда и М.Салливена): руководство по использованию*. СПб.: ИМАТОН, 1996. 53 с.
31. МОЛОКОСТОВА, А. *Особенности социального интеллекта студентов с различным психологическим типом личности: автореф. дис....канд. психол. наук*. Самара, 2007, 23 с.
32. ТЕПЛОВ, Б.М. *Избранные труды: в 2 т.* М.: Педагогика, 1985.
33. УШАКОВ, Д.В. *Интеллект: структурно-динамическая теория*. М.: Ин-т психологии РАН, 2003. 264 с. ISBN 5-9270-0050-9.
34. ЮЖАНИНОВА, А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности. В.: *Проблемы оценивания в психологии*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1984, с. 63-87.
35. *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022* [online]. Aprobată prin Hotărârea de Guvern Nr. 1106 din 03.10.2016 [citată 08.07.2017]. Disponibil: http://cnpac.org.md/uploaded/Amicel/Legislatie/politici/Strategia_1106_parenting%20PDF.pdf.
36. *CODUL educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014* [online] [citată 5.11.2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>.
37. MALAI, I., PLATON, I. Studiu empiric privind dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetărilor UPS "Ion Creangă". Seria 19*. Chișinău: Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2017, vol.I, pp. 51-63. ISBN 978-9975-46-333.
38. PLATON, I. Conceptul de inteligență socială In: *Probleme actuale ale științelor umanistice: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, ed. jubiliară*. Chișinău, 2010, vol. 9, pp. 361-366. ISBN 978-9975-46-065-1.
39. PLATON, I. Dezvoltarea inteligenței sociale în adolescență. In: *Revista psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială*. 2019, nr.3 (56), pp. 65-76. ISSN 1857-0224.
40. PLATON, I. Dimensiuni experimentale ale dezvoltării inteligenței sociale în perioada formării personalității în adolescență timpurie. In: *Psihologie. Revistă științifico-practică*. 2017, nr. 1/2 (30), pp. 13-25. ISSN 1857-2502. ISSN E 2537-6276.
41. PLATON, I. Factorii de formare și dezvoltare a inteligenței sociale. In: *Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății: conf. șt. intern. jubiliară, 3-4 sept. 2010*. Chișinău, 2010, vol. 2, pp. 260-265. ISBN 978-9975-46-085-9.



42. PLATON, I. Incursiuni teoretice asupra abordărilor clasice ale inteligenței. In: *Psihologie. Revistă științifico-practică*. 2018, nr. ¾ (33), pp. 84-95. ISSN 1857-2502. ISSN 2537-6276.
43. PLATON, I. Integrarea inteligențelor socială, emoțională ca constructe distincte sau suprapuneri ai IQ? In: *Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană: conf. intern. șt.-practică a psihologilor*, 26 apr. 2012. Chișinău: S. n., pp. 85-87. ISBN 978-9975-57-045-9.
44. PLATON, I. The development of social intelligence in early adolescence. In: *Education, Social Values and European Integration*. Debrecen: Debrecen University Press, 2017, pp. 279-289. ISBN 978-963-473-977-7.



PROBLEMA FACTORILOR DEZVOLTĂRII INTELIGENŢEI MATEMATICE THE PROBLEM OF THE FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL INTELLIGENCE

Teleucă Marcel, dr. în şt. mat., conf. univ. la UST, prof. de matematică la LT „Orizont” din Chişinău

Jelescu Petru, dr. hab. în psiul., prof univ. la UPS „Ion Creangă” din Chişinău

CZU: 159.922:51

Rezumat

În articol este analizată problema factorilor dezvoltării psihice, în general, a dezvoltării intelectuale, a inteligenţei matematice, în particular. Generalizând diverse opinii la acest subiect ale savanţilor de peste hotare şi autohtoni pe parcursul dezvoltării istorice a ştiinţei, autorii articolului înaintează şi formulează o opinie aparte, intitulată succint *concepţia rezultantei* dezvoltării psihice, a inteligenţei umane, în particular, a inteligenţei matematice.

Cuvinte-cheie: factori, concepţie, dezvoltare, inteligenţă, factor biologic, social.

Abstract

The article analyzes the problem of the factors of mental development, in general, of intellectual development, of mathematical intelligence, in particular. Generalizing various opinions on this subject of foreign and local scientists during the historical development of science, the authors of the article submit and formulate a special opinion, briefly entitled *the conception of the resultant* of psychic development, human intelligence, in particular, mathematical intelligence.

Keywords: factors, conception, development, intelligence, biological, social factor.

Inteligenţa matematică, ca şi orice alt tip de inteligenţă umană (lingvistică, tehnică, artistică etc.), se află sub influenţa unor factori, care condiţionează dezvoltarea psihică umană în general. Care sunt aceşti factori de ordin general, care îşi lasă amprenta asupra dezvoltării aceluia sau altui tip de inteligenţă umană în particular?

Analizând factorii dezvoltării psihice, în general, şi cei ai dezvoltării intelectuale, a inteligenţei matematice, în particular, vom evidenţia şi vom caracteriza principalii dintre ei. În acest sens, generalizând multitudinea lor, vom constata că există multiple grupări şi, deci, multiple concepţii cu privire la aceşti factori şi la rolul lor în dezvoltarea psihică a omului: *concepţia biogenetică*, *concepţia sociogenetică*, *concepţia convergenţei* celor doi factori, *biologic şi social*, dar cu rolul decisiv al influenţei factorului *biologic*; *concepţia convergenţei* celor doi factori, *biologic şi social*, dar cu rolul decisiv al influenţei factorului *socio-cultural* ş.a.

Concepţia biogenetică a fost şi/sau este reprezentată de exponenţii diferitor domenii ştiinţifice: F. Galton, S. Freud, H. Poincaré, W. Mc Dougall, E. Thorndike, John Dewey, L. M. Terman, Fl. Ştefănescu-Goangă, R. Fisher, H. Piéron, Ernst Kretschmer, Ch. Auerbach, A. Roşca, H. Iu. Aysenck ş.a.



În conformitate cu această viziune, dezvoltarea psihică este determinată de factorul biologic, înnăscut – gene, sistem nervos, analizatori etc. Reprezentanții acestei teorii stau pe poziția precum că psihicul, în general, și inteligența, în particular, sunt niște formațiuni ereditare, determinate de potențialul biologic cu care se naște omul. După ferma lor convingere, toate particularitățile psihice individuale și generale ale omului, inclusiv inteligența, aptitudinile sunt întruchipate în structurile lui biologice. Dezvoltarea psihică, în viziunea lor, reprezintă nu altceva decât procesul maturației și coacerii acestor însușiri ereditare predeterminate, incorporate de la bun început în organismul uman. În particular, nivelul inteligenței, aptitudinilor fiecărui om e predeterminat în mod fatal de fondul genetic. În acest sens, la etapa actuală, în legătură cu dezvoltarea geneziologiei, se vorbește tot mai frecvent despre „nivelul înnăscut al echipării genetice”. Să urmărim, treptat, care au fost opiniile savanților privind caracterul înnăscut al inteligenței umane, al aptitudinilor, calităților de personalitate ș.a.

F. Galton (1822-1911) în lucrarea „Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences” (1869) scria despre sine că poate pretinde să fie primul care a tratat subiectul geniului ereditar într-o manieră statistică, să ajungă la rezultate numerice și să introducă „legea abaterii de la media artă” în discuțiile despre ereditate [36]. El combate ideile greșite care circulau până atunci, conform cărora oamenii superiori ar constitui o specie aparte, a căror dotare ar fi de origine supranaturală [apud 1, p. 87–98]. Înzestrarea omului de geniu ar fi, după Galton, de natură ereditară, între acesta și omul de rând (normal, obișnuit), deosebirea nefiind de natură, ci doar de grad. Omul de geniu posedă în grad superlativ însușiri și calități pe care le întâlnim și la ceilalți oameni, dar în grade mai modeste. Cu cât înzestrarea este mai proeminentă, cu atât numărul persoanelor care reprezintă aceste grade de înzestrare este mai mic. Mai mult chiar, autorul consideră că oamenii de geniu sunt superiori persoanelor normale nu numai în privința inteligenței, ci și a însușirilor lor fizice [ibidem].

S. Freud (1856 -1939) concepea dezvoltarea normală a personalității (cu ansamblul ei de trăsături morale și intelectuale) ca fiind determinată de acțiunea a două instincte de bază: eros (instinctul vieții, sexualității) și thanatos (instinctul morții, nimicirii) [9]. După Freud, drept urmare a conflictului dintre acestea două are loc o refulare a atracțiilor nesatisfăcute în sfera inconștientului, de unde și conduc cu comportarea omului. Aceste două instincte cât și raportul dintre ele își lasă amprenta asupra oricărei activități umane: literare, artistice, științifice, pedagogice etc. Nu întâmplător, probabil, S. Freud generaliza: „Toate aceste fapte prezintă un anumit interes pentru pedagogie, care își propune să prevină nevrozele, instituind de timpuriu un control asupra vieții



sexuale a copilului". Aceste cuvinte sunt selectate și scrise pe coperta cărții sale „Sigmund Freud. *Introducere în psihanaliză. Prelegeri de psihanaliză. Psihopatologia vieții cotidiene*” [ibidem].

Matematicianul, fizicianul, inginerul și filosoful H. Poincaré (1854-1912) susținea că intuiția este viața matematicii [18]. Creativitatea și invenția, după Poincaré, constau din două etape mentale: prima întâmplare, combinații de soluții posibile la o problemă, urmate apoi de o evaluare critică [ibidem]. Cert este că combinațiile care se prezintă în minte într-un fel de iluminare bruscă după o perioadă oarecum prelungită de muncă inconștientă, susține autorul, sunt, în general, combinații utile și fructuoase și că toate combinațiile sunt formate ca urmare a acțiunii automate a subliminalului ego-ului. În eu-l subliminal domnește ceea ce aș numi libertate, conchide Poincaré [ibidem].

William Mc Dougall (1871-1938) a contribuit la dezvoltarea teoriei instinctului și a psihologiei sociale [6]. În teoria motivației el a apărut ideea că indivizii sunt motivați de un număr semnificativ de instincte moștenite, a căror acțiune ar putea să nu o înțeleagă în mod conștient. Datorită interesului său pentru eugenie și a poziției sale neortodoxe asupra evoluției, Mc Dougall a fost adoptat ca o figură iconică de către susținătorii unei influențe puternice a trăsăturilor moștenite asupra comportamentului [ibidem].

E. Thorndike (1874-1949), adesea numit și părintele psihologiei educaționale al perioadei moderne, susținea că „oamenii mai dotați obțin rezultate mai bune în cea mai mare măsură datorită superiorității sale înnăscute, decât în rezultatul instruirii mai bune în trecut, întrucât după perioada exersării egale pentru toți succesele lor cresc și mai mult” [34, p. 297]. Thorndike a fost un susținător activ al eugeniei [24]. El considera că "reproducerea selectivă poate modifica capacitatea omului de a învăța, de a păstra sănătatea, de a prețui dreptatea sau de a fi fericit. Nu există o modalitate mai sigură și economică de a îmbunătăți mediul omului, de a-și îmbunătăți natura." [ibidem]. Astfel, datorită „idealurilor sale rasiste, sexiste și antisemite”, pe fondul [protestelor George Floyd](#) din 2020, Consiliul de Administrație al Profesorilor de la Columbia Teachers College a votat în unanimitate să scoată numele salii Thorndike, numită în cinstea lui cu aproape 50 de ani în urmă <https://abc7ny.com/education/columbia-university-building-to-undergo-name-change/6319893/> [ibidem].

Așa-numita "metodă experimentală" a pedagogiei și psihologiei lui John Dewey (1859-1952) s-a bazat pe o educație care a marcat relevanța unor factori, precum abilitățile individuale, inițiativa și spiritul antreprenorial [4]. Autorul sublinia că la începutul școlarizării copilul are patru impulsuri înnăscute: primul este de a comunica; al doilea este de a construi; al treilea este de a întreba; al



patrunea este de a te exprima [ibidem]. Pe de altă parte, Dewey vorbea și despre copiii care iau împreună cu ei interesele și activitățile de acasă, precum și mediul în care trăiesc. Sarcina profesorului este de a folosi aceste resurse pentru a ghida activitățile copilului spre rezultate pozitive [ibidem].

În 1921 L. M. Terman (1877 - 1956) și colaboratorii au identificat 1000 de copii cu vârsta de 10 ani și cu un Q.I. de 140 și mai mare, asumându-și sarcina de a-i urmări atât timp cât va fi cu putință pentru a constata ce fel de adulți vor deveni. Concepția generală de la care s-a plecat era asemănătoare cu a lui F. Galton: inteligența este determinată genetic, ea poate fi măsurată cu ajutorul unor probe speciale (scala Binet-Simon, testele Alfa și Beta etc.). Concluzia a fost că vârsta și educația nu modifică semnificativ Q.I. [23, p. 142–159].

Fl. Ștefănescu-Goangă (1881-1958), fost elev și colaborator a lui W. Wundt (în perioada 1908-1911), șef al Catedrei de psihologie a Universității Daciei Superioare (din anul 1919), director al Institutului de Psihologie Experimentală, Comparată și Aplicată (începând cu anul 1921) și rector al Universității clujene (1932–1940), dându-și seama de importanța deosebită a metodei experimentale și a statisticii, a pus bazele unei școli orientate cu precădere spre aspectele practice și aplicative ale psihologiei [22, p. 87–98]. Fiind direct sub influența școlilor apusene de psihologie, Fl. Ștefănescu-Gonagă îmbrățișează ideea caracterului înnăscut al capacităților mintale [ibidem]. În lucrarea „*Selecțiunea capacităților și orientarea profesională*” (Cluj: Cartea Românească S.A., 1929) autorul scria: „Oamenii diferă foarte mult între ei din punct de vedere al capacității lor mintale native. Credința în egalitatea de înzestrare intelectuală nativă s-a dovedit falsă. Natura nu creează oameni deopotrivă de inteligenți, după cum nu dă naștere la oameni deopotrivă de înalți sau deopotrivă de sănătoși. Varietatea cantitativă și calitativă a aptitudinilor mintale la copiii de școală constituie unul din faptele fundamentale pe care știința le-a stabilit, cu date precise și obiective, în ultimii 20 de ani. Diferențele de capacitate mintală la elevii de aceeași etate sunt foarte mari, cu mult mai mari decât s-ar fi putut crede. Cercetările diferiților psihologi au dovedit că numai un număr relativ restrâns de elevi, în medie 40–50%, au nivelul mintal corespunzător etății lor, restul elevilor prezintă un nivel mintal cu un an, doi sau chiar trei ani, inferior sau superior nivelului mintal etății lor” [ibidem, p. 90-91].

R. Fisher (1890-1962) a fost un statistician britanic, genetician, eugenist, profesor și profesor de liceu [8]. Pentru activitatea sa în domeniul statisticii, el a fost descris ca fiind "un geniu care a creat aproape singur bazele științei statistice moderne" și "cea mai importantă figură din statisticile secolului XX" [ibidem]. R. Fisher susținea că „Cunoașterea științifică disponibilă oferă o bază fermă



pentru a crede că grupurile omenirii diferă în capacitatea lor înnăscută de dezvoltare intelectuală și emoțională”, insistând pe diferențele rasiale [ibidem].

Karl Bühler (1879-1963) a supraevaluat importanța factorilor biologici în determinismul psihologic și a subevaluat importanța factorilor sociali [5, p. 135]. Autorul a propus schema a trei stadii de dezvoltare a psihicului animalelor și omului: stadiul instinctului, stadiul deprinderii și stadiul inteligenței. [33]. El sublinia că nu numai dezvoltarea intelectuală a copilului, dar și cea morală este predeterminată de ereditate [32, p. 32].

H. Piéron (1881 - 1964) considera aptitudinea ca fiind substratul constituțional al unei capacități [apud 1, p. 88]. Aceasta din urmă depinde de dezvoltarea naturală a aptitudinii, de educație și, eventual, de exercițiu. Capacitatea este singura care poate deveni obiect al evaluării, aptitudinea fiind o virtualitate [ibidem]. Totuși, crede autorul, aptitudinile ar putea fi analizate prin studierea caracterelor transmise ereditar și a asocierii lor posibile. Reluând o idee a lui C. Burt, H. Piéron va conchide: „Aptitudinea nu are o structură perfect definită; ea corespunde aprecierii, a cărei valoare este esențialmente practică, unei reușite probabile, aceasta putând fi adesea obținută prin mecanisme destul de diferite” [ibidem, p.72].

Enst Kretshmer (1888-1964), susținut de psihoanaliști cunoscuți, propaga proveniența instinctuală a aptitudinilor speciale, descriind caracteristici specifice ale oamenilor de mare dotație din punctul de vedere al tipologiei sale: picnic, leptosom (longilin), athletic, combinat [31; 33, p. 180; 5, p. 408].

Charlotte Auerbach (1899-1994), genetician englez, a comparat genele, dezvoltarea psihică, a inteligenței, a aptitudinilor, a calităților de personalitate cu jocul în cărți. În lucrarea *Genetica* autoarea scrie că fiecare om începe viața „având în mână gene, după cum jucătorul începe partida, având în mână cărțile. Uneori repartitia lor poate fi atât de proastă că e dificil de așteptat chiar și un succes moderat. Și mai rar ea e atât de minunată că pentru obținerea succesului nu sunt necesare nici un fel de eforturi” [6, p. 158]. Iar „nivelul dezvoltării intelectuale, a aptitudinilor performante, a calităților de personalitate, toate acestea sunt un rezultat al interacțiunii factorilor genetici și a celor de mediu” [ibidem, p. 157]. În acest context, В.А. Крутецкий scrie că, după cum presupune, Charlotte Auerbach, „trebuie să mizăm pe înmulțirea oamenilor dotați iar cei „deficienți” trebuie să se abțină de la ea” [32, p. 31].

Cât privește relația ereditate-mediu în geneza inteligenței, Alexandru Roșca (1906-1996), pe bază de cercetare proprie și analiză comparativă a rezultatelor obținute de diverși autori (F. Reinhöl, Willoughby, Burks, Pintner, Newman, Freeman și Holzinger, H. Gordon, Asher, Klinerberg, Gaw



ș.a.), conchide că inteligența este nativă, că mediul modelează, dar nu creează [apud 1, p. 91-92]. Afirmatia este amendată cu sublinierea că diferențele de inteligență dintre categoriile de populații (urban-rural) exprimă diferențe dintre rezultate medii, că și în mediul rural se găsesc inteligențe remarcabile, după cum și în mediul urban se găsesc inteligențe inferioare și că „mediul social nu influențează atât inteligența cât metoda de examinare” [17, p. 107-108]. Reanalizând aceeași problemă, după o perioadă de aproximativ trei decenii, autorul găsește că „este greu să se spună cât contribuie influențele ereditare și cât influențele mediului în producerea diferențelor de inteligență” [19, p. 70-71]. De fapt, este vorba de problema veche și în același timp nouă a relației dintre aptitudini și dispoziții (predispoziții). Nimeni nu neagă că aptitudinile au la bază anumite dispoziții individuale native. Problema constă în ce se înțelege prin dispoziții și cum este abordată relația aptitudini-dispoziții. [ibidem].

Un apărător înflăcărat al preformismului a fost H. Jü. Eysenck (1916-1997), care „a pledat pentru o influență puternică a genelor și rasei asupra diferențelor coeficientului de inteligență” [7]. În 1990 autorul susținea că există un sprijin majoritar pentru toate principalele conținuturi pe care le-a prezentat și a susținut în continuare că nu există o dezbateră reală despre această problemă între oamenii de știință relevanți [35, p. 289-291].

Așadar, oamenii de știință au acordat și acordă o atenție deosebită factorilor ereditari, considerând inteligența, aptitudinale, întreaga personalitate umană ca fiind aproape exclusiv de origine biologică.

Concepția sociogenetică, întruchipată de C. A. Helvețius, John B. Watson, J. Bruner (într-o anumită măsură) ș.a., potrivit căreia dezvoltarea psihică este condiționată de factorul *social*, dobândit, formativ (educație, cultură etc.).

C. A. Helvețius (1715- 1771) în renumita sa operă „*Despre spirit*” scrie că „Toți oamenii au o dispoziție egală pentru înțelegere” [10;11]. El trata mintea umană ca o *tabula rasa*, liberă nu numai de idei înnăscute, dar și de dispoziții și înclinații naturale înnăscute și că „totul datorăm educației” [ibidem]. Această egalitate naturală Helvețius a extrapolat-o și asupra tuturor națiunilor, menționând că diferențele de caracteristici naționale nu sunt rezultatul unor diferențe înnăscute ale oamenilor națiunii date, ci, mai degrabă, un produs secundar al educației sistemului și al guvernării. „Nicio națiune, - scria Helvétius, - nu are motive să se considere superioară celorlalte în virtutea dotării sale înnăscute” [ibidem]. O replică usturătoare în adresa egalitarismului filozofiei lui Helvétius l-a determinat pe Denis Diderot să remarce că, dacă ar fi adevărat, *De l'esprit* ar fi fost la fel de bine scris de păstrătorul de câini al lui Helvétius [ibidem].



Fondatorul behaviorismului clasic, John B. Watson (1878-1958) a susținut că la copil nimic nu este instinctual, ci, mai degrabă, totul este construit prin interacțiunea lui cu mediul său. Prin urmare, conchide autorul, părinții dețin o responsabilitate completă, deoarece aleg ce mediu să-i permită copilului lor să se dezvolte. După Watson, dizabilitățile emoționale sunt rezultatul tratamentului personal, nu moștenire.[25].

Neobehaviorist de seamă, interesat de problemele învățării prin întărire, B. F. Skinner (1904–1990) considera că psihologia trebuie să se limiteze la descrierea conexiunilor legitime observate în exterior între stimuli, reacții și întărirea acestor reacții, formulând astfel concepția învățării operante, devenind inițiatorul instruirii programate. Ca și John B. Watson, el considera că actele oamenilor sunt determinate de factori externi și nu de forțe interne, că adevărații factori explicativi ai comportamentului sunt întăririle și stimulii, și nu trăsăturile, că stările mentale nu sunt altceva decât experiențe personale care pot fi deduse din comportament și că adaptarea este o consecință a unui comportament învățat și selectat prin mecanisme de întăriri pozitive și negative. Diferențele individuale de comportament, după Skinner, rezultă din diferențele privind experiențele de învățare pe care o persoană le are de-a lungul dezvoltării sale [apud 1, p. 89], [apud 1, p. 645-646]. [5, p. 645-646], [33, p. 364].

Opera lui J. Bruner (1915-2016) sugerează că un copil (chiar și de o vârstă foarte fragedă) este capabil să învețe orice material, atât timp cât instruirea este organizată corespunzător [3]. Apelând la operele unor savanți, J. Bruner a respins relatarea nativistă a achiziției limbajului propusă de Noam Chomsky, oferind o alternativă sub forma unei teorii interacționiste sau interacționiste sociale a dezvoltării limbajului. În această abordare, a fost accentuată natura socială și interpersonală a limbajului [ibidem]. J. Bruner susținea că „orice disciplină poate fi predată eficient și într-o formă suficient de adecvată oricărui copil la orice stadiu de dezvoltare” [27, p.359], că „Nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil indiferent de vârstă” [2, p.70].

Cu toate că pozițiile reprezentanților concepției biogenetice și sociogenetice la exterior sunt diametral opuse, după esență ele abordează omul/animalul ca fiind *pasiv*, recunoscând particularitățile psihice ale acestora, în particular inteligența, aptitudinile etc., ca fiind invariabile și fatal predeterminate, fie de potențialul biologic, fie de cel social [32, p. 36].

Concepția convergenței celor doi factori, *biologic și social*, dar cu rolul decisiv al influenței factorului *biologic*, a fost promovată de W. Stern, J. Piaget ș.a.



Autorul renumitului IQ (coeficient de inteligență) W. Stern (1871 - 1938) menționa că inteligența, de facto, este foarte complexă și că nu există o modalitate ușoară de a compara calitativ indivizii între ei [21]. Conducându-se de principiul *convergenței* factorilor ereditari și socio-culturali, W. Stern a pus bazele psihologiei diferențiale [33, p. 451]. Autorul a formulat teza, potrivit căreia „instruirea urmează *după* dezvoltare și se acomodează la ea” [32, p. 44].

J. Piaget (1896-1980), unul dintre cei mai consacrați psihologi ai secolului XX, „cel mai influent psiholog asupra concepției dezvoltării până în prezent, influențând nu numai activitatea lui Л.С. Выготский și a lui Lawrence Kohlberg, ci generații întregi de universități eminente”, a urmat calea de la modelul sociologic de dezvoltare la cel biologic al dezvoltării intelectuale, apoi spre modelul logic de dezvoltare intelectuală și, în sfârșit, către studiul gândirii figurative [16].

„Dezvoltarea inteligenței constituie, în opinia psihologului elvețian, o prelungire a mecanismelor biologice de adaptare” [20, p. 38]. Potrivit concepției lui Jean Piaget, atât factorul *biologic* cât și cel *socio-cultural* joacă un rol anume în dezvoltarea psihică, dar *hotărâtor* este, totuși, factorul *biologic*, în timp ce factorul socio-cultural reprezintă niște *condiții* de dezvoltare. Astfel, instruirea *se adaptează* la dezvoltarea anatomo-fiziologică a organismului copilului, care are loc *spontan*, de la sine, fără vreo cauză exterioară aparentă. „Jean Piaget, - scrie В.А. Крутецкий, - considera că dezvoltarea intelectuală a copilului și elevului, dezvoltându-se după legile sale interne, traversează un șir de stadii genetice specifice” [32, p. 44]. „Instruirea, - continuă В.А. Крутецкий cu referire la Jean Piaget, - e capabilă doar să accelereze sau să încetinească întrucâtva procesul acesta de maturizare intelectuală, dar nu influențează asupra lui cât de cât esențial” [ibidem]. „Deci, - conchide В.А. Крутецкий, continuându-și gândul cu referire la Jean Piaget, - instruirea trebuie să se supună legilor dezvoltării” [ibidem].

Concepția convergenței celor doi factori, *biologic și social*, dar cu rolul decisiv al influenței factorului *socio-cultural*, a fost promovată de Л.С. Выготский și elevii săi (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, П.И. Зинченко ș.a.).

Л.С. Выготский (1896-1934), supranumit (după ce a fost tradus în engleză după anii 1970) de psihologii americani „Mozart al psihologiei”, în lucrarea „*Педагогическая психология*” a formulat principiul, potrivit căruia păstrarea și maturizarea/coacerea la timp a structurilor creierului este condiția necesară, dar insuficientă a dezvoltării funcțiilor psihice superioare (gândirii, vorbirii, imaginației ș. a.) [29; 28]. Sursa principală pentru această dezvoltare, arată Л.С. Выготский, este mediul social schimbător, numit de către el *situația socială a dezvoltării* [ibidem]. În cap. „*Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте*” autorul arată că „instruirea



trebuie să meargă înaintea dezvoltării și s-o tragă după sine, dar nu să se târâie în coada ei" [ibidem]. Л.С. Выготский menționează că în dezvoltarea copilului se repetă ambele tipuri ale dezvoltării umane: biologic și cultural-istoric. Cu alte cuvinte, precizează el, aceste două tipuri de dezvoltare se află într-o unitate dialectică [ibidem].

În acest sens, В.А. Крутецкий (1917-1991), cunoscut psiholog, se solidarizează cu această concluzie a lui Л.С. Выготский, explicând și exprimând opinia că „Psihologii sovietici susțin punctul de vedere al interacțiunii dialectice a instruirii și dezvoltării, acordând un rol primordial instruirii. Ambele procese sunt strâns legate între ele: dezvoltarea și instruirea nu sunt două procese ce decurg paralel; ele constituie o unitate. În afara instruirii nu poate avea loc dezvoltarea intelectuală de valoare. Instruirea stimulează, duce după sine dezvoltarea; ea nu așteaptă, de exemplu, când, potrivit viziunii lui J. Piaget, se vor maturiza structurile encefalice care asigură gândirea logică. Instruirea începe să formeze capacitatea de a judeca logic atunci, când pentru aceasta sunt create premisele necesare și pentru aceea ca să stimuleze dezvoltarea intelectuală corespunzătoare” [32, p. 44]. În același timp, В.А. Крутецкий scrie: „Posibilitățile instruirii, deși sunt vaste, nu sunt nelimitate. Nu ar fi corect de a supraaprecia rolul instruirii în dezvoltare, considerând că psihicul omului „este creat din exterior” și că este nu mai mult decât un rezultat al instruirii...” [ibidem]. În finalul acestei tălmăciri, autorul conchide: „Confundarea instruirii cu dezvoltarea constituie un punct de vedere unilateral și, deci, incorect” [ibidem].

De rând cu marele merite ale lui Л.С. Выготский, astăzi se vorbește și de cultul lui, care „constituie o barieră principală în calea studierii, însușirii și dezvoltării critice în continuare a ideilor ce țin de acest cercetător și autor” [28]. Această critică a început demult, atât în străinătate cât și în fosta URSS [ibidem]. „Toată această literatură critică aduce un mare aport la reconsiderarea rolului istoric și a moștenirii teoretice a lui Л.С. Выготский în contextul științei contemporane” [ibidem]. „Mișcarea de revizuire include savanți din (în ordine alfabetică – M.T., P.J.) Africa de Sud, Argentina, Brazilia, Canada, China, Coreea, Franța, Germania, Grecia, Israel, Italia, Marea Britanie, Mexic, Olanda, Rusia, SUA, Ucraina, și crește vertiginos în zilele noastre” [ibidem]. În particular, în Republica Moldova unele idei/postulate ale lui Л.С. Выготский și ale elevilor săi, dar și ale lui J. Piaget, J. Bruner ș. a. au fost obiectul discuției în lucrările lui P. Jelescu /П.С. Желеско [12; 30; 13; 14; 15]. După mai multe cercetări teoretice, experimentale și practice, efectuate de-a lungul anilor, P. Jelescu a formulat *concepția rezultantei*, efectului îmbinat al unor cauze multiple ca necesare și suficiente, potrivit căreia dezvoltarea psihică generală, dar și dezvoltarea oricăror facultăți psihice particulare, inclusiv mintale, matematice, etc., este *rezultatul inter-acțiunii active multifactoriale*



omogene și eterogene flexibile permanente a individului și grupului pe tot parcursul vieții sau la acea sau altă vârstă a dezvoltării ontogenetice în cadrul activității, comunicării și comportamentului/conduitei umane. Această concepție este o continuare și o variantă dezvoltată a concepției acțional-sistemice, elaborată și demonstrată în contextul studiului teoretico-experimental al genezei negării și afirmării la copii, preadolescenți, adolescenți și adulți [12; 30; 13]. Concepția rezultantei este, în viziunea noastră, una dintre concepțiile existente sau potențial existente cu privire la factorii dezvoltării psihice și formării personalității. De ea, de această concepție, ne ghidăm la moment în abordarea teoretico-metodologică de pregătire la matematică a elevilor din învățământul preuniversitar și universitar pentru concursuri și olimpiade.

Bibliografie

1. BERAR, Ioan. Problema aptitudinilor în psihologia clujeană interbelică. În: *An. Inst. de Ist. „G. Bariț” din Cluj-Napoca, Series Humanistica*, tom. V, 2007, p. 87–98.
2. BRUNER, J.S. *Procesul educației intelectuale*. București: Editura Științifică, 1970.
3. BRUNER, Jerom *Wikipedia*. [online]. [citată 27.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner
4. DEWEY, John. *Biografie, teorii și contribuții*. [online]. [citată 23.07.2020]. Disponibil: <https://ro.thpanorama.com/blog/psicologia/john-dewey-biografa-teoras-y-aportaciones.html>
5. *Dicționar enciclopedic de psihologie*. Coord. Ursula Șchopu. București: Editura Babel, 1997, p. 135. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
6. DOUGALL, William. [online]. [citată 22.07.2020]. Disponibil: [https://en.wikipedia.org/wiki/William_McDougall_\(psychologist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/William_McDougall_(psychologist))
7. EYSENCK, Hans Jürgen. *Genetică și inteligență*. [online]. [citată 25.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Hans_Eysenck
8. FISHER, Ronald. [online]. [citată 23.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Ronald_Fisher#cite_note-Hald98-6
9. FREUD, Sigmund. *Introducere în psihanaliză, Prelegeri de psihanaliză, Psihopatologia vieții cotidiene*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 594 p.]. [online]. [citată 19.07.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/28198773/Sigmund_Freud_INTRODUCERE_IN_PSIHANALIZA_Psihopatologia_vietii_cotidiene_Ed._E.D.P. [online]. [citată 22.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Henri_Poincar%C3%A9#cite_note-79
10. HELVEȚIUS, C. A. *Despre spirit*. București: Editura Științifică, 1959. 514 p.]. [online]. [citată 26.07.2020]. Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/Claude_Adrien_Helv%C3%A9tius



11. HELVEȚIUS, C. A. *Wikipedia*. [online]. [citat 27.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Claude_Adrien_Helv%C3%A9tius
12. JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală*. Studiu teoretico-experimental. Chișinău: Editura Museum, 1999. 248 p.
13. JELESCU, Petru. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare.- În: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova*. Iași: Pan Europe, 2018, p.7-18. ISBN 978-973-8483-84-2.
14. JELESCU, Petru. Л. С. Выготский, elevul lui Pierre Janet? Sau impactul teoriei conduitei a lui Pierre Janet asupra elaborării și aplicării teoriei dezvoltării funcțiilor psihice superioare a lui Л. С. Выготский. În *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. – 2010. – Nr 4(21). – P. 1-4.
15. JELESCU, Petru, ТОЛОЧЕНКО, Д. Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания в истории возрастной психологии. – În: *Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»*, 2018, nr.2, p. 78 – 85.
16. PIAGET, Jean.. *Wikipedia*. [online]. [citat 31.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget
17. ROȘCA, Al. *Copiii superior înzestrați*, Sibiu: Edit. Institutului de Psihologie al Universității din Cluj, 1941.
18. POINCARÉ, Jules Henri *Wikipedia*. [online]. [citat 22.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Henri_Poincar%C3%A9#cite_note-79
19. ROȘCA, Al., ZÖRGÖ B. *Aptitudinile*. București: Edit. Științifică, 1972. 150 p.
20. SĂLĂVĂSTRU, Dorina. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN 973-681-553-6.
21. STERN, William (psiholog). *Wikipedia*. [online]. [citat 31.07.2020]. Disponibil: [https://en.wikipedia.org/wiki/William_Stern_\(psychologist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/William_Stern_(psychologist))
22. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ, Fl. *Selecțiunea capacităților și orientarea profesională*, Cluj: Cartea Românească S.A., 1929.
23. TERMAN, L. M. Descoperirea și stimularea talentului excepțional. În: *Copiii capabili de performanțe superioare*. T. Bogdan (coord.). București: Edit. Didactică și Pedagogică, 1981, p. 142–159.
24. THORNDIKE, E. [online]. [citat 23.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Edward_Thorndike



25. WATSON, John B. *Wikipedia.*. [online]. [citat 27.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/John_B._Watson
26. АУЭРБАХ, Шарлота. *Генетика*. М.: Атомиздат, 1966. 315 с.
27. БРУНЕР, Дж. *Психология познания*. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
28. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Культ Выготского и ревизионистское движение в выготсковедении*. *Wikipedia.* [online]. [citat 01.08.2020]. Disponibil: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9,%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%92%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B0%D1%8F%D0%B8%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F>
29. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991, 480 с. ISBN 5-7155-0358-2; [ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Wikipedia.* [online]. [citat 01.08.2020]. Disponibil: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9,%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%92%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B0%D1%8F%D0%B8%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F>
30. ЖЕЛЕСКО, П.С., РОГОВИН, М.С. *Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности*. Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с.
31. КРЕЧМЕР, Э. *Строение тела и характер*. Под ред. проф. П.Б. Ганнушкина. М.-П.: Государственное Издательство, 1924. 283 с.
32. КРУТЕЦКИЙ, В.А. *Психология обучения и воспитания школьников*. М.: Просвещение, 1976. 303 с.
33. *Психологический словарь*. Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. М.: Изд. Полит. Лит., 1990. 495 с. ISBN 5-250-00364-8.
34. ТОРНДАЙК, Э.Л. *Психология арифметики*. М.-Л.: Гос. Уч.-Пед. Изд., 1933. 304 с.
35. EYSENCK, Hans J., *Rebel with a Cause (an Autobiography)*. London: WH Allen & Co., 1990, p. 289–291. [online]. [citat 25.07.2020]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Hans_Eysenck#cite_note-Eysenck,_Hans_J._1990,_p._40-29
36. GALTON, F. *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*, London: Macmillan and Co, 1869. 390 p. [online] [citat 22.07.2020] Disponibil: <https://content.apa.org/PsycBOOKS/toc/13474>
37. PIÉRON, H. *La psychologie différentielle*, Chapitre II (*Les aptitudes*), Paris: P.U.F, 1949.



**ПРИМЕНЕНИЕ ХОРА КАК АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С
ДЕПРЕССИЯМИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА
THE USE OF THE CHOIR AS AN ART-THERAPEUTIC TECHNOLOGY IN WORKING
WITH DEPRESSED TEENAGERS
CORUL - TEHNOLOGIE ART-TERAPEUTICĂ ÎN LUCRUL CU DEPRESIILE
COPILOR DE VÂRSTĂ PREADOLESCENTĂ**

Мартынюк А. К., кандидат искусствоведения, доцент кафедры художественных дисциплин и методика преподавания Государственного высшего учебного заведения «ПереяславХмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав Украина

CZU: 159.922.7:616.895.4:78

Резюме

В статье анализируется влияние хора как арт-терапевтической технологии в работе с депрессивными проявлениями детей подросткового возраста. Выделены основные ключевые подходы к характеристике данного понятия в современной психологии.

Установлено, что в формировании депрессивного симптомокомплекса преобладают такие проявления, как постоянное деструктивные поведенческие проявления, негативный эмоциональный фон, заниженная самооценка, суицидальные риски, интересов и чувства радости в обычной активности, заметные страдания, высказывание идей самообвинения и безнадежности.

Определена сущность арт-психологии и метода хорового пения на современном этапе развития как инновационной эффективной технологии по критериям новизны, радикальности, масштабности, способа возникновения, области осуществления и организационной формы.

В статье представлены обобщения интерпретаций понятия «вокалотерапия» как составляющей психологической науки. Осуществлена конкретизация феноменологии «метод хорового пения».

Ключевые слова: арт-терапия, вокалотерапия, метод хорового пения, депрессия, депрессивные проявления, суицидальные риски, подростковый возраст, деструктивный эмоциональный фон, эмоциональная устойчивость.

Abstract

The article analyzes the influence of the choir as an art-therapeutic technology in working with depressive manifestations of teenage children. The main key approaches to the characterization of this concept in modern psychology are highlighted.

It was established that the formation of a depressive symptom complex is dominated by such manifestations as constant destructive behavioral manifestations, negative emotional background, low self-esteem, suicidal risks, interests and feelings of joy in normal activity, noticeable suffering, expressing ideas of self-accusation and hopelessness.

The essence of art psychology and the method of choral singing at the present stage of development as an innovative effective technology according to the criteria of novelty, radicalism, scale, mode of occurrence, field of implementation and organizational form is determined.

The article presents generalizations of interpretations of the concept of «vocal therapy» as a component of psychological science. The concretization of the phenomenology «method of choral singing» is carried out.

Keywords: art therapy, vocal therapy, choral singing method, depression, depressive manifestations, suicidal risks, adolescence, destructive emotional background, emotional stability.



Rezumat

În articol este analizată influența corului ca tehnologie art-terapeutică în lucrul cu manifestările depresive ale copiilor de vârstă preadolescentă. Sunt evidențiate abordările principale față de caracterizarea noțiunii date în psihologia contemporană.

Este constatat că în formarea complexului simptomatic depresiv predomină astfel de manifestări, cum ar fi manifestările comportamentale destructive permanente, tonul afectiv negativ, autoaprecierea diminuată, riscurile suicidale, lipsa de interes și bucurie în activitatea obișnuită, suferințele evidente, exprimarea ideilor de autoînvinuire și lipsei de speranță.

Este definită esența psihologiei artistice și a metodei cântului coral la etapa contemporană ca tehnologie inovativă eficientă după criteriile noutății, radicalității, proporționalității, modului de apariție, domeniului de realizare și formei de organizare.

În articol sunt prezentate generalizările interpretărilor noțiunii „terapia vocală” ca componentă a științei psihologice. Este concretizată fenomenologia „metodei cântului coral”.

Cuvinte-cheie: art-terapie, terapie vocală, metoda cântului coral, depresie, manifestări depresive, riscuri suicidale, vârstă preadolescentă, ton afectiv destructiv, stabilitate emoțională.

Актуальность исследования. Проблема возрастания депрессивных тенденций среди детей подросткового возраста за последние десятилетия приобрела значительную актуальность во всем мире, что проявляется в настоящее время данными медицинской и психологической статистики, где отмечают рост распространенности депрессивных тенденций во всех возрастных группах, особенно высокие показатели в группе подростков.

Актуальность проблемы депрессивных расстройств, манифестирующих в подростковом возрасте, определяется, прежде всего, широкой распространенностью этих расстройств, трудностью распознавания данной патологии на ранних стадиях заболевания и высоким суицидальным риском. Депрессия – серьезное эмоциональное расстройство, которому подвержены люди всех возрастов, включая детей и подростков.

В психологических источниках влияние депрессивных тенденций на поведение подростков часто рассматривается вместе с психологическими особенностями подросткового возраста. Сам по себе «переходный возраст» и его психологические особенности (норма и отклонение) давно интересуют ученых-психологов. Данной проблемой занимались и занимаются: М.А. Алеманский, Л. Зюбин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, В. Н. Кудрявцев, М. Миньковский, А.Р. Ратиков, А.М. Яковлев, И. М. Бушай.

Особый интерес на данный момент представляет изучение формирования эмоциональной устойчивости подростков как интегративного полисистемного свойства личности, которое характеризуется эмоциональной сбалансированностью и основного базового компонента в системе профилактической и коррекционной работы с помощью арт-терапии у детей подросткового возраста.



Вопросы эффективности арттерапевтической деятельности в психотерапевтической коррекционной работе с подростками имеющими эмоциональные проблемы, рассматриваются в работах Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, Я. А. Коменского, Н. Э. Фааса, Ф. Фребеля и др.

Целью статьи является теоретическое исследования влияния пения в хоре как методики музыкальной арт-терапии при работе с подростковыми депрессиями.

Изложение основного материала. Обобщая разнообразные квалификации депрессии как расстройства, определяемое в первую очередь эмоциональными переживаниями отрицательного спектра, рассмотрим точки зрения авторов основных моделей депрессии на этиологию этих переживаний.

Изучение психоаналитических концепций депрессии показало, что исследование депрессии начинается с классической работы З.Фрейда «Печаль и меланхолия». Он связывает возникновение депрессии с утратой любимого объекта, но в отличие от «работы печали», когда сохраняется принцип реальности, меланхолия вызвана "бессознательной потерей, связанной с нарциссическим характером привязанности и интроекцией свойств объекта любви. По мнению Фрейда, внешне направленная на себя враждебность (агрессия) в виде лишения энергии и самообвинений, при депрессии направлена на утерянный объект, превратившийся в результате идентификации в часть Эго [9].

Представитель когнитивной теории депрессии А.Бек, утверждает, что познание является первичной детерминантой эмоций, настроения и поведения. Негативный взгляд на будущее заставляет человека видеть впереди бесконечный ряд мучений. Ученый объясняет большинство типичных депрессивных симптомов, таких как паралич воли, попытки самоубийства и самообесценивание как результат специфических когнитивных детерминант [2].

Мы согласны с мнением психологов А.А. Говорухиной и М.А Поповой, которые утверждают, что при длительном воздействии неблагоприятных факторов окружающей среды на организм человека происходит интенсивное истощение его адаптационных возможностей, что приводит к формированию депрессивных тенденций [15].

По мнению А.Б. Смулевича, депрессия влияет на весь организм подростка, на его чувства, мысли и поступки, а также на его социальную адаптацию. Если не «лечить» депрессию, это может привести к плохой успеваемости в учебе, к алкогольной или наркотической зависимости или к суициду [15].



Подростковый возраст, как известно – один из самых кризисных периодов в который происходит значительные изменения в становлении личности. В период от десяти до шестнадцати лет происходит многоуровневая перестройка организма ребенка, завершается формирование личности, которое несмотря на относительную продолжительность, практически определяет всю последующую жизнь личности [11]. Одной из важнейших новообразований личности подростка в это время есть тяга к самоутверждению, желание быть признанным окружающими.

Основной особенностью подросткового возраста являются резкие, качественные изменения, которые отражаются на всем развитии. Процесс анатомо-физиологической перестройки является фоном, на котором протекает психологический кризис, где важную роль играет активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов, вызывающих интенсивное физиологическое и психическое развитие. Поэтому для подростков характерны повышенная утомляемость, перепады настроения; гормональная буря приводит к неуравновешенности. Эмоциональную нестабильность усиливает сексуальное возбуждение, сопровождающее процесс полового созревания, который является центральным психофизиологическим процессом подросткового возраста. На психическое состояние подростков оказывает заметное влияние разница в темпах индивидуального физического роста и физиологического развития [12].

Установлено, что состояние депрессии у подростков характеризуется интенсивными отрицательными эмоциями: чувством неопределенности, беспокойством, тревогой, фиксацией на негативных переживаниях и ситуациях, чувствами собственной беспомощности, несостоятельности, одиночества, безнадежности, пессимистической оценкой собственной личности, актуальной ситуации и жизненной перспективы, выраженными затруднениями в планировании будущего. Деструктивный выход из депрессивных тенденций, проявляясь в поведенческих девиациях, может привести к высокому уровню суицидального риска.

Как свидетельствует обзор зарубежной и отечественной литературы, накоплен значительный материал, демонстрирующий наличие связи между различными аспектами социальной ситуации и депрессивностью у подростков. Сюда относятся: депрессивность родителей, особенности детско-родительских отношений, трудности во взаимоотношениях со сверстниками, состояние здоровья, академическая успеваемость и др.

По мнению большинства психологов, исследовавших проблему подростковых депрессий, именно арт-терапия, как технология с применением искусства выступает



эффективным средством профилактики и коррекции нарушений психоэмоциональной сферы детей подросткового возраста, учитывая особенности выполнения заданий их форм и продуктов арт-терапевтической деятельности.

Учитывая данные особенности, мы считаем, что наиболее эффективным методом в работе с депрессиями у детей подросткового возраста будет арт-терапия, как метод невербального общения и выражения внутренних переживаний.

Мы предлагаем для работы с подростками с депрессивными тенденциями использовать метод музыкальной арт-терапии, технологию хорового пения, как главный метод в музыкальном арт-терапевтическом тренинге.

Так как, одна из ключевых концепций арт-терапии состоит в выражении внутреннего «Я» ребенка в продуктах его творчества, то именно во время выполнения упражнений арт-терапии, подросток без особых усилий может снять возбудимость, агрессивность, тревожность, недоверие к себе и другим людям, и именно через творчество и самовыражение способен обрести успех и уверенность в себе. Также арт-терапия дает возможность убрать негативные эмоции, заменить их позитивными[1].

Первыми психологами на Западе, которые стали применять арт-терапию при работе с детьми в своей профессиональной деятельности, были В. Ловенфельд и Е. Кейн. Они отметили, что арт-терапия тесно связана с эмоциональным состоянием ребенка и результат творчества представляет собой огромный потенциал для гармонизации личности ребенка. Помимо этого, они проследили положительную динамику в процессе обучения с применением арт-терапевтических упражнений [10].

Исследуя многочисленные виды арт-терапии и их влияние на эмоциональное состояние детей подросткового возраста, для работы с депрессивными проявлениями у подростков мы выбираем метод вокалотерапии – хоровое пение. Самое красивое проявление красоты звука — это музыка, которая признана универсальным языком человечества, так как понятен всем народам без словарей и переводов и помогает выразить то внутреннее и сокровенное, что трудно объяснить словами или жестами.

Как известно, голосовая арт-терапия может применяться в различных ипостасях: это может быть вокалотерапия, трансперсональная голосовая терапия, музыкотерапия, и также хоровое пение. Работа с голосом во всех указанных случаях обеспечивает профилактику и коррекцию целого ряда соматических и психических проблем, регуляцию психофизического состояния, освобождение от телесных зажимов.



На сегодня ученые утверждают, что музыка влияет на человека на трех уровнях: физиологическом, душевном и духовном. На физиологическом уровне субъект чувствует объективные изменения в организме - выделение эндорфинов, гормонов удовольствия (по коже «бегают мурашки»); изменение настроения, рождение эмоции - это результат воздействия на душевном уровне; а на духовном - музыка пробуждает творческие силы, чувствуется откровения [14].

Мы присоединяемся к утверждениям М. Ф. Рудзик, Ю. А. Шевченко и др., которые отмечают, что именно музыкотерапия наиболее получила применение как одно из направлений арт-терапии, как одно из эффективных средств в психологии и медицине [8].

По мнению психологов именно вокалотерапия помогает в терапии невротических состояний, различных фобий, депрессии [21]. Она полезна и при физических заболеваниях, например, помогает в лечении болезней органов дыхания, в том числе спасает от бронхиальной астмы, избавляет от головных болей и головокружений.

Глубокие исследования влияния пения на организм человека были осуществлены известным врачом, основоположником научной музыкотерапии, доктором медицинских наук профессором С. В. Шушарджаном (по второму образованию вокальным педагогом и оперным певцом), именно им был введен термин «вокалотерапия» в 1991 году [20].

А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова изучали воздействие музыки в качестве фона для проведения занятий по психической саморегуляции, в своей книге «Психопрофилактика стрессов» они подробно описывают два вида музыки: «активизирующая» музыка и «успокаивающая» музыка [14]. Таким образом, факт воздействия музыки на человека становится вполне очевидным.

Один из основателей музыкальной терапии, В.И. Петрушин, разработал систему авторских упражнений по саморегуляции с помощью музыкальной терапии, чем положил начало музыкально-интегральной терапии [13]. Ученый описал ритмичное воздействие вдохов и выдохов на эмоциональное состояние человека, он утверждает, что всякая болезнь – это сбой ритма. На протяжении многих лет он работает над изучением воздействия музыки на биохимические процессы на клеточном уровне и тщательно исследует изменение физиологического состояния при восприятии музыки.

Не вызывают сомнения утверждение ученых, что музыка имеет большие возможности в предоставлении терапевтического воздействия на человека, снятии эмоциональных



стрессов, регулированию психического состояния в целом, гармонизации эмоционально-интеллектуального развития личности, ее волевых проявлений.

Учитывая исследования, можно говорить о том, что музыкальная терапия является современным психокоррекционным направлением, так как воздействуя на нервно-психическую сферу, музыка оптимизирует психовегетативные реакции.

Эффективный метод активной музыкотерапии – индивидуальное и хоровое пение [5]. Именно потому, что в процессе пения активизируются все важнейшие психофизиологические системы человека, пение представляет собой мощный оздоровительный фактор организма поющего и слушающего.

Метод хорового пения состоит в том, что с человеком разучиваются вокальные упражнения, хоровые партии, любимые песни, вспоминаются «старые мелодии». Через выбор песни часто выясняется внутренний конфликт, посредством идентификации себя с лирическим героем песни.

Под влиянием занятий пением у детей возникают ассоциации, которые оживляют положительные, а нередко и отрицательные воспоминания прошлого [4]. Важно выяснить характер эмоционально-значимых связей, обуславливающих воздействие вокальных произведений, что позволяет избегать их отрицательного воздействия на личность ребенка. Для достижения психотерапевтического эффекта особое внимание уделяется тому, чтобы в пении получали художественное выражение только положительные эмоции подростка.

Положительные эмоции стимулируют процесс закрепления нужных певческих автоматизмов, ускоряют процесс освоения учебного материала, помогают поющему избавиться от мышечных (и психологических) зажимов, повышают тонус голосовых связок, улучшают качество звука, повышают эмоциональность исполнения, приводят к состояниям повышенного настроения, повышению общего тонуса, работоспособности, творчества.

Именно пение в хоре как групповое занятие, неоднократно выступало предметом научных исследований, в ходе которых было доказано позитивное влияние этого метода на людей, страдающих от стресса, негативных эмоций, составляющих основу депрессивных расстройств [19]. Хоровое пение может в большей степени способствовать общему состоянию людей по сравнению с индивидуальным или групповым досугом, например, прослушиванием музыки в одиночку или в группе, или плаванием.

Еще древние греки отмечали за музыкой лечебную силу, они классифицировали музыку по типу воздействия ее на слушателя. Например, для исцеления от радикулита и



болезней позвоночника применяли звуки трубы. Демокрит перевозносил пение как специфическое средство для исцеления некоторых видов бешенства [21].

В Древнем Египте *с помощью хорового пения лечили от бессонницы*. Аристотель посвятил много времени изучению законов музыки и описал музыкальные лады, ведущие к изменению психики человека [13].

Платон считал, что сила государства зависит от того, какую музыку слушает народ и предостерегал от использования грубых и хаотичных ритмов, так как был убежден, что чувственная красота, заключенная в музыке и произведениях искусства, водворяет гармонию в души людей, а, значит, делает их добродетельными и поворачивает душу к познанию добра [14].

На Руси славяне считали, что поет в человеке сама *душа и пение – это ее естественное состояние*. Поэтому работа со звуком (его силой, долготой, высотой), ритмом, дыханием, интервалами не только приближает к качественному и техничному исполнению песен, но и в большей степени обеспечивает успех в кропотливой работе над коррекцией и формированием личности человека. В позитивной ориентации личности во время занятий фольклорным пением важную роль играет оригинальная манера звукоизвлечения [3].

Работая с голосом, выполняя различные голосовые упражнения и даже просто занимаясь вокалом подросток соединяется с телом, в котором живут эмоции. Управляя своим голосом—то есть внутренним «я»—ребенок становится более стрессоустойчивым, успешно проходит социальная адаптация к изменяющимся условиям, происходит успешная самореализация.

Э.Крамер описала «оздоравливающие» возможности процесса музыкальной арт-терапии, которые помогают выразить, проработать, разрешить внутренние конфликты [17].

Изменение отношения к голосу подразумевает изменение отношения к себе, то есть через процесс принятия своего голоса, происходит принятия себя, так же обстоит дело и с окружающими людьми. Появляется принятие своего голоса и себя в проявлении, затем через слушание также происходит отработка навыка принятия окружающих людей в их проявлениях. Автоматический страх звучания вначале возникает на бессознательном уровне, но с помощью коры головного мозга, с помощью волевого решения, человек начинает звучать, преодолевая этот стресс, страх и это уже большой шаг. То есть цель снятия стресса на звучание-снятие бессознательного контроля и установление сознательного



По мнению, психологов М. И. Гринцова, и Е. А. Серебряковой, вокальный ансамбль и хор, организованный для арт-терапевтического процесса, могут быть последующим после индивидуальных занятий этапом вокалотерапии, осуществляющимся уже на более высоком уровне [5]. Психологи предлагают, создавать численность группы 15–20 человек, длительность занятий – 45 мин. Размещение группы – ряд. Вокальный руководитель группы поет вместе со всеми. Пение показано подросткам с фобиями, депрессивными синдромами различного уровня – от невротического до психотического; при соматических заболеваниях – лицам, страдающим бронхиальной астмой, бронхитами, в период выздоровления после бронхо-легочной патологии; в неврологии – лицам, страдающим головными болями [5].

Установлено, что метод хорового пения – не собрание поющих, не обезличенное абстрактное единство, а объединение множества личностей в единстве создаваемого музыкально-художественного образа вокального произведения. В процессе решения общих творческих задач у участников тренинга с использованием метода хора возникает чувство сотворчества и единения, создающее предпосылки к преодолению расстройств контакта и социальной адаптации. Кроме того, положительное значение имеет и момент «анонимности» каждого поющего, чувство своей скрытости и защищенности в общей массе, которое способствует устранению боязни самовыражения.

Мы согласны с психологом Л.А. Венгрус, которая считает, что хоровое пение, или «эффект биофизической и эстетической вибрации», – возможно, наилучший, недорогой, но недооцененный метод очищения организма и воздействия на разнообразные функции человека [3].

Во всем мире *с помощью хорового пения успешно лечат детей от заикания*. Ребенок слушает, как поют другие, старается попадать в такт и при этом постепенно избавляется от своего недуга. Таким же образом занятия в хоре помогают детям, не выговаривающим некоторые звуки (например, «р» и «ш») [18].

Влиянием хорового пения на самочувствие и здоровье заинтересовались шведские психологи и нейрофизиологи Университета Гётеборга, которые решили физиологическими методами проверить ощущение духовного подъема и единения, которое возникает у людей во время совместного пения. Проведенное исследование — часть большого проекта по изучению влияния музыки на организм, а перспективная цель этого проекта — найти те формы, в которых музыку можно было бы использовать в медицине[1].



По словам специалистов, при работе с песенным фольклором, наряду с проработкой отдельных психоэмоциональных состояний, **происходит и коррекция отдельных черт личности человека [19]**. Замкнутость, стеснительность, агрессивность постепенно нивелируются и переходят в свою противоположность.

Резюмируя, вышеизложенное можем говорить о том, что вокалотерапия помогает решить следующие задачи: обучение диафрагмальному типу дыхания; укрепление и развитие кардио-респираторной системы, с помощью вокалотренинга; вибромассаж внутренних органов за счет акустических резонансных возмущений, возникающих в процессе фонации; достижение психосоматического самоконтроля; создание положительного эмоционального фона.

В вокалотерапии используется дыхание как важный инструмент для восстановления здоровья. Занятия вокальными техниками оказывают наибольшее воздействие на организм и каждый орган в отдельности.

С помощью голоса активизируется работа многих органов и систем, которые настроены на определенные частоты звука, также стимулируется правильная работа мозга.

Резонанс возникает благодаря концентрации внимания на звуке, проявленной воле по его удержанию и чувству его обертонового окрашивания. Испытывая чувство резонанса, снимая с себя маску персоны, открывая для себя универсум, звучащий «растворяется» в звуковом пространстве, и «потеряв» в себе личность, индивидуум освобождается от страхов. Голос рождается в теле посредством тела, он результат телесных вибраций и намерений духа, именно, посредством звучания дух и тело проявляют себя для себя. Ощущение выразительности голоса рождается благодаря тону, наполняющему звук [13].

Мы выделили основные элементы структуры воздействия метода хорового пения при использовании его как арт-терапевтической технологии: ритм и темп, то есть протяженность во времени; динамика, или громкость звучания; лад и мелодия; форма, звук, тембр, мелодия, гармония, регистр, движение, дыхание и пение. Благодаря действию данных механизмов происходит комплексное коррекционное влияние на подростка, вызывающее конструктивные изменения в его физиологическом, психологическом и эмоциональном состоянии.

Метод хорового пения способствует изменению депрессивных состояний на нормальное, свидетельствуют данные полученные учеными, психологами. Коллективное пение усилило положительные показатели эмоциональной стабильности большей части у



исследуемой группы, в частности, после пения в хоре у 65 % из группы было обнаружено изменение их эмоционального состояния из депрессивного в нормальное [16].

Изменились показания глубины эмоциональных переживаний, было выявлено благотворное воздействия хорового пения на психическое состояние певцов.

В исследованиях зарубежных психологов, были сделаны такие открытия: дети, которые пели в хоре показали следующие физические преимущества во время или после хоровой практики: снижение уровня гормона кортизола, связанного со стрессом, что приводит к большей релаксации; повышенный уровень окситоцина, который вызывает чувство удовлетворения и эмоциональную связь; улучшение дыхания, ведущее к физическому благополучию; улучшение осанки; повышение уровня определенных цитокинов, которые были связаны с улучшением иммунной функции [4].

Нами выделены основные блоки эффективности (критерии) влияния хорового пения на подростка с депрессивными тенденциями.

Первый блок включает эмоциональные компоненты хорового пения: улучшение настроения и самочувствия подростков на основе успеха в хоре, и возможности рефлексировать находясь в окружении сверстников, улучшение концентрации внимания, улучшение способности вызывать упорядоченные мыслительные процессы, повышение эмоциональной устойчивости.

Вторым блоком влияния метода хорового пения является личностное воздействие, в некоторых исследованиях сообщалось об улучшении психологического состояния личности с помощью хорового пения: духовное удовлетворение или нахождение связи с духовной силой, положительные чувства, эмоциональная регуляция, которая означала нахождение лучшего выхода для напряжения и достижения расслабления, изменение самовосприятия, чувство расширения прав и возможностей, а также повышенное или более эффективное самовыражение посредством деятельности в группе, возрастание уровня самооценки, повышенная самостоятельность в смысле делать что-то только для себя и по собственному выбору, появления чувства самоэффективности, усиленная мотивация и планирование на будущее, что является наиболее ценными механизмами для профилактики и коррекции депрессивных тенденций.

Третьим блоком влияния метода хорового пения, являются компоненты изменения физиологического состояния подростка. Психологами установлено, что пение в хоре



синхронизирует физиологические процессы у его участников: сокращения сердца у хористов ускоряются и замедляются синхронно, управляемые дыханием.

Авторы исследования сделали вывод, что хоровое пение детей, как и любая совместная внешняя деятельность, приводит к синхронизации внутренней деятельности организма каждого ребенка [6].

Нами выявлены компоненты позитивного подкрепления, которые приходят от влияния пения подростков в хоре, и включают в себя:

1. Совместные действия: движение в бессознательной синхронности с другими является важной частью хорового пения, которое требует, чтобы участники координировали свои вокальные и дыхательные действия как группа(подчинение голоса общему звучанию) .
2. Пение в хоре напрямую связано с повышением у подростка чувства благополучия(это проявляется в возросшем уровне сотрудничества, который вызывают совместные действия, а также разрушение границ между собой и другими, что снижает эгоцентрический подход к жизни)
3. Значимость в принадлежность к группе с похожими целями, это удовлетворяет основную потребность подростка быть связанным с другими полноценным и значимым образом.
4. Взаимное взаимодействие с членами хора и аудиторией приводит к улучшению взаимодействия подростка как с самим сообществом, так и с самим собой.

В процессе исследования мы определили механизмы влияния хорового пения на проявления депрессивных компонентов у детей подросткового возраста.

Первый механизм заключается в том, что хоровое пение предоставляет подростку возможность перенесения конфликтной, травмирующей ситуации в символическую форму.

Второй механизм влияния хорового пения на личность связан с эстетической реакцией, которая позволяет изменить действие и перевести негативные эмоции в позитивные.

Третьим механизмом является реакция сопротивления. Довольно часто психолог может столкнуться с отказом подростка выполнять определенное упражнение и вызывает резкую негативную реакцию.

Четвертым механизмом влияния хорового пения на депрессивные проявления является механизм сублимации и трансформации. Сублимация и трансформация являются одними из ключевых понятий в арт-терапии. Эти механизмы основываются на том, что все внутренние



эмоции во время пения не вытесняются в подсознание, а преобразуются в экспрессивные образы.

Пятым механизмом является замещение, что выражается заменой отрицательных ассоциаций на положительные. Таким образом, арт-терапевт (педагог, психолог) может помочь подростку избавиться от негативного опыта путем замещения его на положительный. Особенно эффективным данный механизм является в борьбе со стрессами, когда негативному объекту приписывают смешные или добрые черты.

Шестым и ключевым механизмом при использовании хорового пения для подростков при коррекции депрессивных проявлений является катарсис, или очищение. Достижение катарсиса возможно как через выражение, так и через восприятие. Основная идея катарсиса – освобождение от негативных переживаний прошлого.

Таким образом, можно выделить основные функции хорового пения: катарсическая; регулятивная (регуляция психосоматических процессов) и коммуникативно-рефлексивная.

Нам представляется эффективным, новый метод восстановления эмоционального фона подростка на основе комплексного соединения метода вокалотерапии с элементами ролевой игры и музыкальными архетипами, который позволяет вовлечь детей в процесс психологического и общего оздоровления, приобретающего с помощью музыкального творчества непринужденный и увлекательный характер.

Сочетание музыкальных воздействий с игрой по позитивно выстроенному сценарию и с хоровым пением, оказывает одновременное воздействие на подсознание, сознание и поведение, что позволяет с минимальными затратами в рамках одной технологии добиваться повышения уровня адаптивно-приспособительных функций, духовного роста и укрепления психофизического здоровья детей.

Отличительной особенностью вокалотерапии является выработка у обучающихся навыков осознанного использования вокальных хоровых упражнений для целей оздоровительного характера. Развивается также умение контролировать собственные ощущения. Такой подход, как правило, позволяет после цикла занятий самостоятельно использовать подросткам элементы вокалотерапии, как средство постоянного тренинга собственных адаптационных возможностей и саморегуляции. В результате подростки приобретают возможность прогрессировать не только по уровню физического состояния, но и в сенсорно-интеллектуальном плане [17].



Психологический тренинг включает в себя занятия, каждое из которых состоит их следующих этапов.

Первый этап включает физические упражнения, связанные с растяжением, напряжением и последующим расслаблением мышц лица, шеи и туловища. Как правило, у большинства детей и взрослых существуют проблемы, связанные с общей скованностью, зажатостью подчелюстных мышц, неумением расслабляться. Упражнения способствуют быстрому устранению данных проблем.

Второй этап состоит из комплекса дыхательной гимнастики по методу Стрельниковой, тренировки нижнереберно-диафрагмального дыхания и певческой позиции. Здесь же преподаются основы тонизирующего и седативного типов дыхания, дыхательные упражнения лечебно-профилактического свойства.

Третий этап тренингового занятия начинается с настройки грудного и головного резонаторов при помощи вокальных упражнений. Первые упражнения пропеваются с закрытым ртом. Далее в процесс пения включаются различные гласные и согласные звуки. Музыкальный терапевт должен обращать внимание подростков, главным образом, на вибрационные ощущения в области груди, живота, головы, гортани, лица при разновысокой вокализации различных гласных звуков. Преподаются также и основы резонансного звукового воздействия на органы и системы человека.

«Петь – как говорить», – это один из девизов вокалотерапевта [7]. Четвертый этап призван переключить внимание на процесс произношения отдельных звуков, слогов, фраз и текстов. Это привносит в занятие элемент игры, театральности. Здесь тренируется выразительная, эмоционально окрашенная, четкая речь. Артикуляционная гимнастика служит снятию напряжения с мышц речевого аппарата, правильному формированию гласных и согласных звуков, общему раскрепощению пациента.

Заключительный этап вокалотренинга – творческое задание. Это может быть работа над отрывком из вокального или хорового произведения, над художественным или поэтическим произведением, небольшой театральной постановкой и др. Цель – пробуждение индивидуального эмоционального отклика, способности к творческому самовыражению. Все умения и навыки, приобретенные в процессе вокалотренинга, должны быть творчески применены в данной части урока. При умелом ведении этой части урока у подростков должна возрасти самооценка личности, чувство уверенности в своих силах и способностях.



Каждое занятие должно формироваться, по мнению психологов, по принципу чередования тонизирующих и седатирующих упражнений и, в целом, стремиться к гармонизации общего психофизического состояния пациентов[7].

При этом необходимо учитывать, в какое время суток проводится урок. Так, во время утренних или дневных занятий можно немного повысить градус тонизации за счет более активных упражнений, а если занятие приходится на вечернее время, логично уделить чуть больше внимания упражнениям с седативным эффектом.

В результате регулярных занятий (не реже двух раз в неделю) уже через 2-3 недели можно наблюдать у подростков повышение жизненного тонуса и выносливости, стабилизацию психоэмоционального состояния, артериального давления, улучшение общего самочувствия, настроения и формирования общей эмоциональной устойчивости и общего ресурсного конструктивного потенциала личности

Выводы. Проведя теоретическое исследования использования хорового пения как метода музыкальной арт-терапии для коррекции депрессивных проявлений у подростков, мы пришли к следующим выводам.

Социально-психологические особенности депрессивных проявлений подростков обусловлены тем: что подростковый возраст – это особый и наиболее уязвимый период в жизни ребенка; что проявляется в внутренних личностных качествах, и внешних факторах; кризисами подросткового возраста- кризисом идентичности, кризисами зависимости и независимости; акцентуация характера детей подросткового возраста; представлениями о жизни и смерти, которые являются не сформированными и ложными, и в состоянии стресса перерастают в депрессии, которые опасны как общей социально-психологической дезадаптацией, деструктивными поведенческими реакциями, отсутствием эмоциональной устойчивости и суицидальными рисками. В формировании этих состояний участвуют разные механизмы, а их прогноз в большей степени зависит от того в рамках какой ситуации они реализуются, от психологических и личностных составляющих. Это обуславливает необходимость дальнейшего изучения клинико-динамических характеристик депрессивных расстройств у подростков с целью оптимизации их диагностики и коррекции.

Главными задачами профилактической и психокоррекционной работы при проблеме депрессивных проявлений среди подростков являются следующие: формирование эмоциональной устойчивости; создание фасилитирующей среды; формирование позитивного подкрепления подростков; обеспечение активизация ресурсного потенциала личности



подростка; стимулирование формирования конструктивных эмоциональных реакций и устойчивости к негативным проявлениям, нивелирования деструктивных эмоциональных и поведенческих проявлений. Установлено, что именно эти задачи способна эффективно и комплексно решить музыкальная арт-терапия, используя метод хорового пения.

Проанализировано, что групповые певческие методы оказывают положительное влияние на психологическую атмосферу в группе подростков и являются полифункциональными для выявления и коррекции социально-психологических проблем личности, особенно проблем депрессивных проявлений..

Успешность психокоррекционной работы с депрессивными подростками на основе музыкотерапии обеспечивается гармонизирующим, социально-адаптационным воздействием музыки на человека. Научившись выражать свое состояние голосом, подросток получает *эффективнейшее средство для снятия внутреннего напряжения и для самовыражения.*

Библиография

1. БАЕР, У. *Терапия творчеством* [Пер. с нем. Е. Климовой В. Комаровой.]/ У. Баер– Москва: Независимая фирма «Класс», 2013. – 552 с.
2. ВАСИЛЬЕВ, И.А. *Эмоции и мышление.*/ И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров. – М., МГУ, 2008. – 415 с.
3. ВЕНГРУС, Л.А. *Начальное интенсивное хоровое пение* / Л.А. Венгрус. – СПб. 2000. – 237 с.
4. ВАСИЛЬЕВА, Н.Э. *Хоровая фактура: Аспекты исследования* /Н.Э. Васильева / СПб гос. консерватория. – СПб. – 2001. – 220 с.
5. ГРИНЦОВ, М.А. Лечение пением как метод гармонизации психофизиологического и соматического здоровья человека /М.А. Гринцов *În Известия ВУЗов. Поволжский регион. Медицинские науки.* – 2009. – №1. – С.87–95.
6. ДМИТРЕВСКИЙ, Г.А. Ансамбль хора. *În: Работа с хором. Методика. Опыт.* / [Под ред. Б.Г. Тевлина.] – М.: Профиздат, 2002. – 32 с.
6. ЕРЕМИНА, Н.И. *Методические особенности и перспективы игровой вокалотерапии – новой технологии психокоррекции и оздоровления детей*/ Н.И. Еремина, Р.С. Шушарджан– М., «Имедис», [Сб. Трудов XIV Международной конференции «Теоретические и клинические аспекты применения биорезонансной и мультирезонансной терапии»], 2008. – С. 143-147.
7. ЗВЕРЕВА, Н.В. *Клиническая психология детей и подростков*/ Н.В. Зверева, Т.Г. Горячева – Москва : Академия, 2013. – 272 с.



8. ИОВЧУК, Н.М. Распространённость и клинические проявления депрессий в школьной подростковой популяции/ Н.М. Иовчук, Г.З. Батыгина // *Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. – 2008. – № 9. – С. 33-36.
9. КОПЫТИН, А. И. *Теория и практика арт-терапии* / А. И. Копытин. – Спб.: Питер, 2002. – 378 с.
10. КЛЕ, М. *Психология подростка*/ М. Кле – М.: Педагогика, 2001 – 315 с.
11. Мир детства: подросток. // Под ред. Хрипковой А.Г. – М., 2002. – 435 с.
12. ПЕТРУШИН, В.И. *Музыкальная психология: учебник и практикум для СПО* / В.И. Петрушин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 380 с.
13. РАЗУМОВ, А.Н. *Методы музыкальной терапии (пособие для врачей)*/ А.Н. Разумов, С.В. Шушарджан – М., изд. РНЦВМ, 2002. – С. 29.
14. СОЛОДКАЯ, Е.В. *К проблеме депрессивных расстройств у подростков*/ Е.В. Солодкая, И.П. Логинов. – К. – 2010. – 150 с.
15. ФИЛАРЕТОВА, Т.Н. *Психофизический вокалотренинг* / Т.Н. Филаретова– Воронеж, 2017. – С.14.
16. ХАБАРОВА, Т.Ю. Применение арт-терапии в лечении депрессивных и зависимых пациентов / Т.Ю. Хабарова // *Молодой ученый*. – 2015. – № 4 (84). – С. 107-111. — URL: <https://moluch.ru/archive/84/15580/>
17. ХАЗАРТ, Х. *Мистицизм звука*/ Х. Хазарт. – М.: Сфера, 2008. – 21 с.
18. ШУШАРДЖАН С.В. *Здоровье по нотам*/ С.В. Шушарджан. – М., Изд-во АО «Перспектива», 2004. – 190 с.
19. ШУШАРДЖАН, С. В. *Психофизиологические и биофизические основы адаптогенно-восстановительных эффектов музыкально-вокалотерапии*. [Диссерт. на соискание уч. ст. доктора мед. наук,]/ Шушарджан С. В. - М., Мед. акад. им. Сеченова, 1999. – С.289.
20. ШУШАРДЖАН, С.В. *Руководство по музыкотерапии*/ С.В. Шушарджан – М., Медицина, 2005. – 478 с.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ПРОБЛЕМОЙ ПОДРОСТКОВЫХ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА

THE USE OF ART-THERAPEUTIC TECHNOLOGIES IN PSYCHO-CORRECTIONAL WORK WITH THE PROBLEM OF TEENAGE CHARACTER ACCENTUATION

APLICAREA TEHNOLOGIILOR ART-TERAPEUTICE ÎN LUCRUL PSIHOCORECȚIONAL VIZÂND PROBLEMA ACCENTUĂRILOR DE CARACTER LA PREADOLESCENȚI

Мартынюк Т.В., доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедры художественных дисциплин и методик преподавания Государственного высшего учебного заведения «ПереяславХмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав Украина

CZU: 159.922.7:7.011

Резюме

В статье анализируются особенности влияния арт-терапии в работе с проблемами акцентуаций характера детей подросткового возраста. Представлены основные характеристики проявления акцентуаций характера, определены главные схемы деструктивных изменений в структуре личности и взаимодействия подростков. Определены главные направления арт-терапевтической работы с акцентуированными подростками.

Сформулированы основные механизмы влияния арт-терапевтических технологий, таких как метод изотерапии и драматерапии на формирование конструктивных поведенческих стратегий и позитивных эмоциональных проявлений детей подросткового возраста.

Отмечена необходимость применения комплексной программы арт-терапевтической коррекции деструктивного потенциала подростков с акцентуациями.

Ключевые слова: арт-терапия, изотерапия, драматерапия, акцентуации характера, подростковый возраст, конструктивный потенциал личности, механизм арт-терапевтических технологий.

Abstract

The article analyzes the features of the effect of art therapy when dealing with problems of accentuation of the nature of adolescent children. The main characteristics of the manifestation of character accentuations are presented, the main patterns of destructive changes in the structure of the personality and interaction of adolescents are determined. The main directions of art-therapeutic work with accentuated adolescents are identified.

The main mechanisms of the influence of art-therapeutic technologies, such as the method of isotherapy and dramatic therapy on the formation of constructive behavioral strategies and positive emotional manifestations of adolescent children, are formulated.

The necessity of using a comprehensive program of art-therapeutic correction of the destructive potential of adolescents with accentuations is noted.

Keywords: art therapy, isotherapy, dramatic therapy, character accentuations, adolescence, constructive potential of the personality, mechanism of art therapeutic technologies.



Rezumat

În articol sunt analizate particularitățile influenței art-terapiei în lucrul cu problemele accentuărilor de caracter la copiii de vârstă preadolescentă. Sunt prezentate caracteristicile de bază ale manifestărilor accentuărilor de caracter, sunt determinate schemele principale ale schimbărilor destructive în structura personalității și interacțiunii preadolescenților. Sunt stabilite direcțiile principale în lucrul art-terapeutic cu preadolescenții accentuați.

Sunt descrise mecanismele principale ale influenței tehnologiilor art-terapeutice, cum ar fi metoda izoterapiei și dramaterapiei în formarea strategiilor constructive comportamentale și a manifestărilor emoționale pozitive ale copiilor de vârstă preadolescentă.

Este marcată necesitatea aplicării unui program complex de corecție art-terapeutică a potențialului distructiv a preadolescenților cu accentuații.

Cuvinte-cheie: art-terapie, izoterapie, dramaterapie, acțiuni de caracter, vârsta preadolescentă, potențialul constructiv al personalității, mecanismul tehnologiilor art-terapeutice.

Актуальность исследования. Процесс становления личности подростков часто сопровождается проявлением акцентуаций характера, то есть такими изменениями в характере, нарушающими целостность личности, снижающие адаптивность и производительность жизнедеятельности. Акцентуации характера развиваются под влиянием различных факторов, среди которых важную роль играют свойства нервной системы, особенности семейного воспитания, социального окружения, профессионального самоопределения, физического здоровья. Поэтому основные усилия в работе с подростками должны сосредотачиваться именно на методах первичной, превентивной профилактики и коррекции.

Акцентуация характера как индивидуально-типологический особенность личности освещалась в работах: Б. Белова, П. Ганнушкина, А. Кербилова, Э. Кречмера, К. Леонгарда, Р. Немова, А. Реана, А. Шмелева и др. Концептуальные положения их исследований легли в основу современных работ прикладного характера.

В последнее время акцентуации характера рассматривают как факторы вызывающие девиантное, дезадаптивное поведение подростков, что прослеживается в работах: Ц. Короленко, В. Менделевича, Н. Заверико, М. Окаринского, П. Гусака, Н. Бурмаки, А. Савчука, Т. Мартынюка, И. Шишова, А. Мурашкевича.

Учитывая современное состояние разработки проблемы и существенное влияние акцентуации черт характера на формирование личности и поведение подростка, главным возникает вопрос о профилактике и коррекции влияния акцентуации.

Арт-терапевтические технологии зарекомендовали себя как особо эффективные и действенные в вопросах раскрытия внутреннего ресурсного потенциала ребенка, который



необходим в вопросах самопознания, конструктивного формирования личности и профилактики негативных проявлений характера. При этом важно отметить, что именно творчество выделяется исследователями как наиболее предпочитаемая сфера активизации и формирования ресурсных сил подростка.

Методы арт-терапии основываются на убеждениях ученых-психологов о том, что внутреннее «Я» подростка отражается в продуктах творческой деятельности всегда, когда он спонтанно рисует, лепит, сочиняет (А. Копытин, К. Роджерс, К. Юнг). Представляется, что спонтанная художественно-творческая деятельность удовлетворяет потребность в самопознании и самоисследовании (Л. Лебедева, К. Роджерс). Исследователи полагают, что арт-терапевтические средства обладают возможностями мягкой гуманной поддержки личности подростка, профилактики деструктивных проявлений, содействуя развитию его способностей к самопознанию (Дж. Аллан, М. Бурно, Л. Лебедева, В. Ловенфельд, Е. Макарова).

Цель статьи: *теоретическое исследование влияния арт-терапевтических технологий на работу по профилактике и коррекции деструктивных проявлений подростковых акцентуаций.*

Изложение основного материала. Ранее акцентуации считались аномалией личности, сейчас они входят в критерии нормы, поскольку характерны для 90% подростков. Но, по определению многих психологов, они способствуют определенным нарушениям в сфере формирования личности и общения детей подросткового возраста [14].

Ученый П. Ганнушкин утверждал, что между патологическими особенностями и соответствующими им «простыми человеческими недостатками» разница в основном только количественная, так называемые нормальные характеры без каких-либо границ переходят в патологические [11].

Ученый А. Личко, развил концепцию и начал использовать словосочетание «акцентуация характера», считая личность слишком комплексным понятием для акцентуации. Разработанная им типология имеет четкое отношение к классификации психопатий П. Ганнушкина и, кроме того, предназначена только для подросткового возраста [21].

Акцентуация характера – это гипертрофированное развитие одних свойств характера в ущерб другим, в результате чего ухудшается взаимодействие с окружающими. Выраженность акцентуации может быть различной: от едва заметной только близким к крайним вариантам, когда приходится задумываться, нет ли у человека психопатии [23].



По данным теоретических исследований, мы определили, существование таких направлений изучения проявлений акцентуаций характера подросткового возраста: медицинское – рассматривается акцентуация как фактор возникновения расстройств психики: неврозов, реактивных состояний, психозов (В. Бехтерев, П. Ганнушкин, А. Личко и др.) [11]; социально-правовое – определяется взаимосвязь с девиантными формами поведения (Т. Драгунова, М. Раттер, В. Татенко и др.) [2]; социально-психологическое – определяется акцентуация как фактор возникновения форм дезадаптации (Г. Бурменская, В. Мясищев, Т. Титаренко и др.) [15].

По данным исследований психологов существуют следующие типы акцентуаций характера.

Согласно клиническому подходу предполагается наличие таких типов акцентуаций: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сенситивный, психостенический, шизоидный, epileптоидный, истероидный, неустойчивый типы акцентуаций характера (типология А. Личко) [21]; согласно психологическому подходу – гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сенситивный, тревожно-педантичный, интровертированный, возбуждающий, демонстративный, неустойчивый типы акцентуаций характера (типология К. Леонгарда) [20].

По данным лонгитюдного исследования подростков А. Орловой, выявлена положительная корреляционная связь между повышенной тревожностью, в связи с акцентуацией характера, и высокой внутренней конфликтностью. Подростковый возраст характеризуется большими изменениями в эмоциональной, когнитивной и ценностно-смысловых сферах ребенка, вызывая повышенное напряжение и усложнение взаимоотношений [25].

По мнению, Н. Шмишека, подростку могут быть присущи одновременно несколько акцентуаций характера, которые к концу подросткового возраста имеют свойство сглаживаться [20].

Мы согласны с мнением ученого С. Дружилова, который эмпирически обнаружил, что акцентуации в подростковом возрасте, влияют на возникновение негативных психических состояний и неблагоприятно отражаются на процессе самореализации личности подростка. Тип акцентуации характера, как полагает ученый, отражает специфику потенциальных возможностей формирования стиля самореализации личности [16].



По данным исследований А. Запыхляк, установлена взаимосвязь между акцентуированными чертами характера подростков и уровнем выраженности тревожности как фактора неуверенности в собственных силах и страха перед окружающей средой, которая воспринимается как враждебная, от которой, по их мнению, необходимо защищаться, а также доказано детерминирующее влияние типов акцентуаций характера подростков на определенные формы проявления агрессивности [1].

Психологи Г. Ложкин, Н. Повякель, доказали, что акцентуированные черты характера выступают детерминирующим фактором многих поведенческих актов подростков, в том числе и формирование у них вредных привычек [15]. То есть склонность к девиации обусловлена влиянием социальных факторов и свойствами самой личности подростка.

Мы согласны с выводами И. Булах, В. Ковалевой, которые считают, что характерологическими поведенческими реакциями подростков, которые усиливают развитие акцентуаций и взаимно усиливаются ними, в кризисные моменты являются следующие: реакция эмансипации – потребность в освобождении от контроля и опеки взрослых, игнорирование или протест против установленных правил и порядков; реакция группирования со сверстниками, проявляются в правонарушениях, пьянстве; реакция увлечения (хобби-реакция); в случае повышенного уровня проявления акцентуаций характера, реакции захвата могут проявляться в кражах, спекуляции, мошенничестве [12]; реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением; реакции, обусловленные особенностями формирования сознания (самоанализ, оценка умственных способностей и нравственных качеств) [6]. Акцентуации характера как детерминируются данным реакциями, так и сами подкрепляют их деструктивные проявления.

Анализируя данные теоретического исследования, можем говорить о том, что возникновение акцентуаций характера подростков, проявление специфического для них поведения является следствием влияния наследственных, психологических и социальных факторов, среди которых важнейшими являются: условия воспитания; препятствия в деятельности; когнитивный кризис; дисгармоничность Я-образа; несформированность побудительной сферы; наследственные признаки. Становление акцентуаций характера подростка обусловлено многими факторами, сочетанием их деструктивного действия [7].

Влияние акцентуации характера на поведение подростка обусловлено многими факторами, сочетанием их негативного действия.



Констатировано, что влияние акцентуации характера находит свое проявление в следующем: во-первых, в наличии девиантного потенциала у подростков (склонности к нарушению норм, к аддиктивному поведению); во-вторых в низких уровнях глобального самоотношения (низкая самооценка); в-третьих, в низких уровнях социально-психологической адаптированности.

Определено, что акцентуации характера могут выполнять роль барьера на пути самореализации личности: тревожно-робость, дистимность, аффективно-экзальтированность и педантичность негативно связанные с самореализацией. Установлено, что механизм действия акцентуации черт характера зависит от социальной ситуации развития и приобретает особое значение в подростковом возрасте. Результатом процесса негативного влияния акцентуации характера является девиантное поведение, которое проявляется в нарушении состояния как физического, психологического так и социального благополучия личности.

Определено, что влияние акцентуации на поведение проявляется в основных трех аспектах: когнитивном (неадекватно низкая самооценка, неадекватно высокая самооценка, низкий уровень саморегуляции) в эмоционально-ценностном (слабый волевой контроль, неприятие гендерной социальной роли) и в поведенческом (агрессивность, аутоагрессивность, дезадаптивность, аддиктивность, делинквентность).

Теоретическое исследование доказывает, что проблематика влияния акцентуации характера на поведение детей подросткового возраста и своевременная профилактика дезадаптации – значимый концептуальный ориентир в психологии, является необходимым условием успешной социализации подрастающего поколения.

Психическое здоровье является сохранение человеком способности к развитию и обогащению собственной личности, её индивидуализации. Именно по этой причине обоснованным является растущий интерес в нашей стране к терапии творчеством, или арт-терапии, что объясняется ориентацией этого вида терапии на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы, её акцент на естественное проявление чувств, настроений, эмоций.

Ученая М. Наумова доказала, что с помощью методов арт-терапии терапии успешно формируется целостность личности подростка, формирование его характера, разрешаются внутриличностные и межличностные конфликты, кризисные состояния, проводится работа с психологическими тревогами, развивается креативное мышление [13].



Современные исследования в области арт-терапии доказывают ее эффективность в решении различных психологических задач в работе с подростками. Психолог Т. Макарычева приводит доказательства эффективности арт-терапии в коррекционной и профилактической работе с подростками, направленной на коррекцию выраженности акцентуаций и профилактику их развития [17].

Психологи Р. Халиуллина, Ф. Мухлисова, исследуя эффективность арт-терапевтических тренингов, направленных на социализацию подростков с проблемным поведением, доказали, что подобные тренинги создают благоприятные условия для межличностного сотрудничества и активизируют проявление и формирование конструктивных черт характера подростка [3].

Мы согласны с выводами И. Зеленковой, которая доказывает в своем исследовании, что арт-терапия может выступать эффективным средством профилактики и коррекции девиантного поведения подростков, имеющим место при наличии выраженных акцентуаций характера. Это объясняется появлением новых позитивных переживаний, проявлением креативных способностей и удовлетворении потребности в самовыражении, реализуемых через творчество [4].

Исследователь Т. Леонтьева провела исследования на тему воздействия арт-терапии на эмоциональное развитие подростков. Было доказано, что арт-терапия имеет положительное влияние на развитие таких умений и навыков, как способность распознавать и описывать свои чувства и чувства других, а также управлять своими эмоциональными состояниями, что является чрезвычайно ценным при работе с деструктивным проявлением акцентуаций характера подростка [13].

Эффективное воздействие средств арт-терапии на эмоциональное развитие подростка достигается за счет трех основных факторов психотерапевтического воздействия: фактора художественной экспрессии; фактора психотерапевтических отношений и фактора интерпретации и вербальной обратной связи.

Для работы по психопрофилактике и психокоррекции деструктивных проявлений подростковых акцентуаций, мы предлагаем использовать метод изотерапии и драматерапии, как такие, которые наиболее затрагивают развитие, проявление и формирование у подростков конструктивных сценариев поведения через влияние на эмоционально-волевую сферу посредством активной экспрессии.



Метод изотерапии, который предполагает применение рисунка, изобразительного творчества со стороны подростка, необходимо использовать на каждом этапе психокоррекционной работы, так как именно этот метод может помочь практическому психологу в диагностике негативных проявлений акцентуации характера, указав точно на проблему обогатив одновременно коммуникацию и социальный репертуар личности подростка.

Ученая А. Осипова изучала, как используют рисование для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов, страхов [25]. «Художественное самовыражение» неразрывно связано с укреплением психологического состояния ребенка, и поэтому может рассматриваться как значительный психологический и коррекционный фактор.

Особенно этот метод является результативным в работе с подростками, у которых часто возникают проблемы с самовыражением при помощи слов, так как посредством рисунка, который позволяет более символично и менее специфично, чем слова, выразить проблему, подросток может открыться и конструктивно воспринимать происходящее. Подросток может вести коммуникацию не напрямую, не осознавая, что нарисованный им дом в действительности не является местом, где он живет. Такая защита от непосредственной конфронтации с эмоционально насыщенной информацией вызывает при выражении чувств меньше волнения, уменьшая вероятность появления защитной позиции, что особенно необходимо в работе с проявлениями разнообразных акцентуаций характера [24].

Технология изотерапии эффективна в диагностике до начала коррекционной работы и также в процессе ее проведения и по окончании коррекционной работы с подростком, так как рисунок не отнимает много времени, и чаще всего дополняет проективные методики, именно связь между рисунком и коррекцией может указывать на продвижение арт-терапевтической коррекции, а также объяснять динамику личности, обнажая скрытые конфликты. Именно рисунок тоже может облегчать подросткам идентификацию мотивов, которые повторяются в их поведении, и обращать внимание на проблемы, вызванные проявлением акцентуаций характера.

Также метод изотерапии способен вызвать у подростка катарсис: агрессивные и враждебные чувства превращаются в более приемлемые способы самовыражения, и по этой причине подростки, которые плохо контролируют свои вспышки эмоций, могут благодаря этому открыть для себя альтернативные стратегии, которые не замечали раньше [8].



В ходе теоретического исследования, мы делаем вывод, что рисунок - это форма, в которой проявляют себя страхи, желания и фантазии, именно по этой причине он также помогает получить контроль над фрустрациями и импульсами, которые проявляются в процессе развития коммуникативных способностей.

Также эффективным методом арт-терапии в работе с подростками с ярко выражены акцентуации характера является метод драматерапии, так он позволяет пережить разнообразные как негативные так и позитивные жизненные ситуации благодаря помощи психолога, получая позитивное подкрепление и раскрывая свой ресурсный потенциал для преодоления трудностей.

Именно техника работы с ролью позволяет подростку прикоснуться к своему глубинному «Я», восстановить психическую целостность, построить уникальный образ, развернуть удивительный ландшафт картины своего мира, своей души и получить ответы на волнующие для себя вопросы, пройти по пути к самым сокровенным мыслям и чувствам [13].

Драматерапия — новое направление арт-терапии, использующее силу искусства театра как стратегию коррекции с целью раскрытия скрытых резервов личности для борьбы с различными проблемами взаимодействия с миром и собой.

Театральный эксперимент, начатый Я. Морено в Вене, получил название «спонтанный театр». Я. Морено обнаружил, что драма может служить терапевтическим целям и что психодраматическое действие имеет преимущества перед вербализацией в ускорении процесса изучения переживаний и формирования новых отношений и типов поведения [22].

Затем Я. Морено приступил к более формализованным экспериментам с подобными групповыми представлениями, разрабатывая разнообразные приёмы, которые впоследствии стали существенной частью психодраматического подхода; были введены особые обозначения участников процесса (режиссёр, протагонист), их роли и функции (терапевт, продюсер, вспомогательное «Я») [19].

Сегодня драматерапию широко используют в больницах, школах, домах престарелых, включают в программы реабилитации, а также личностного роста, однако называют по-разному.

Исследователь П. Келлерман определяет психодраму как специфический психотерапевтический метод, подход к решению психологических проблем. П.Келлерман утверждает, что психодрама — это метод психотерапии и психокоррекции, в котором клиенты



продолжают и завершают свои действия посредством театрализации, ролевой игры, драматического самовыражения [18].

Наиболее оптимальным является определение, которое дает А. Осипова. По мнению ученой, психодрама — это метод групповой работы, представляющий ролевую игру, в ходе которой используется драматическая импровизация как способ изучения внутреннего мира участников группы и создаются условия для спонтанного выражения чувств, связанных с наиболее важными для клиента проблемами [9].

Анализируя арт-терапевтические технологии, мы можем говорить о том, что в работе с подростковой акцентуацией одним из эффективнейших направлений арт-терапии является драматерапия, которая обладает мощнейшим терапевтическим потенциалом, поскольку является синтетическим методом, сочетает элементы движения, музыки, художественного искусства, литературы, а также уникальной образной ролевой игры.

Методу драматерапии принадлежит колоссальный адаптационный потенциал, который связан с его комплексным воздействием на личность: осуществляется воздействие на эмоциональную сферу, на процессы общения, и участники вынуждены вступать в тесные межличностные контакты, продуцировать идеи. С помощью постоянного решения возникающих трудностей, стимуляции творческого мышления и внимания, рефлексии и эмоциональной саморегуляции постепенно формируются социально значимые характеристики, вырабатываются индивидуальные стили поведения и разрешения конфликтов, преодолевается чувство неполноценности и стеснённости своим телом, возможности которого ограничены.

В пользу обоснования действенного эффекта психодраматических тренингов для подростков с акцентуацией, свидетельствуют следующие данные. Психодраматические сцены изображают предсказуемое развитие событий или внезапные жизненные кризисы, внутренние конфликты или запутанные взаимоотношения. Постановки так же различны, как и судьбы людей, участвующих в них. Несмотря на все различия, во всех постановках существует один общий элемент, благодаря которому они становятся коррекционными: выражение личной правды в защищенном мире воображения как средство в творческой и адаптивной манере овладеть стрессовой ситуацией, как попытка стать хозяином положения [2].

Главными особенностями использования технологий арт-терапии в работе с подростковыми акцентуациями является следующее.



1. Невербальный язык самовыражения подростка. Арт-терапия (как и искусство вообще) использует язык визуальной, пластической, аудиальной экспрессии. Вследствие этого арт-терапия является просто незаменимой в тех ситуациях, где вербальный способ коммуникации с подростком невозможен. Так, в исследовании определенных сторон внутреннего мира человека, требующих выражения или гармонизации (исцеления), нет адекватных вербальных выражений [8]. Поэтому арт-терапия подчас становится единственным способом «связи» между подростком и обществом, подростком и психологом.

2. Раскрытие в процессе арт-терапии творческого потенциала подростка, который является мощным фактором развития личности. С очевидностью выстраивается ассоциативный ряд: искусство – творчество – переживание – креативность. Именно в процессе использования арт-терапевтических упражнений есть возможность полноценно раскрыть внутренний мир подростка, так как арт-терапия не ограничивает свободы саморазвития и самовыражения, что способствует гармонизации образа мира и укреплению психологического здоровья подростков.

.Арт-терапия апеллирует к внутренним, самоисцеляющим ресурсам человека, тесно связанными с его творческими возможностями. Отличительной особенностью человека является способность и одновременно потребность в отображении своего внутреннего мира. Эта особенность позволяет активно перерабатывать информацию, которая поступает извне. В результате в психике индивидуума вырабатываются различные адаптивные механизмы. Они позволяют человеку лучше приспособливаться к жизни, быть более успешным в постоянно меняющемся мире [17].

3. Одним из главных механизмов арт-терапевтических технологий является то, что именно искусство – это уникальный способ передачи человеческого опыта [8]. Это – средство фиксации опыта, которое не обладает качеством обязательности, морализаторства, навязчивости. Искусство не уверено в собственной правоте, его этот вопрос вообще не занимает. Искусство не претендует ни на объективность, ни на истинность, ни на поучительность. В этом и состоит отличие искусства от прочей человеческой деятельности – оно не ставит перед собой прикладных, прагматических целей.

4. В занятии искусством очень важно, чтобы подросток чувствовал свой успех в этом деле. Если он видит, что имеет успех в выражении и отображении своих эмоций, создании уникальных поделок, рисунков, к нему приходит успех в общении, а взаимодействие с миром становится более конструктивным. Успех в творчестве в его психике бессознательно



переносится и на обычную жизнь. Человек замечает, что из бросового материала (веточки, листья, клочки бумаги, песок, глина, камни) можно создавать красивые изделия [19]. Также можно решить и сложную психологическую проблему – посмотреть на нее по-другому, не так как смотрел раньше. Психика человека приобретает гибкость.

5. В процессе использования арт-терапевтических технологий в работе с подростковыми акцентуациями создается особая фасилитирующая, поддерживающая среда на основе комплексного и системного подхода.

Мы предлагаем план схему занятий арт-терапией с акцентуированными подростками, делая акцент на том, что все занятия включают в себя изотерапию (30%) и психодраму (70%). Главной особенностью содержания данных занятий является как теоретическое так и практическое взаимодействие с проявлениями характерными для разных типов акцентуаций характера (проигрывание сценок, в ходе которых показываются негативные стороны проявления акцентуаций, которые подросток видит со стороны; происходит анализ границ допустимых проявлений характера; подростки учатся новым стратегиям поведения в зависимости от типа акцентуации – психолог помогает расширить границы конструктивного реагирования и управления собственными эмоциями и реакциями).

1. Представление программы, знакомство. Понятие личности, кто я, что есть во мне. Выработка правил работы группы. Цель: исследование образа «Я» участников. Основные упражнения «Мое имя», «Мои символы», проигрывание разных видов самопрезентации.

2. Человек, как существо социальное. Цель: формирование навыков общения. Поиск общего и индивидуального в группе. Исследование собственных границ. Основное упражнение: групповой коллаж и рисование по мокрому в группах. Психодрама (упражнения)

3. Отношение к себе, самооценка, ценность моей и твоей личности. Личные качества, характер, особенности. Цель: формирование навыка позитивного отношения к себе и другому, ощущения собственной значимости. Основное упражнение «Мой портрет в лучах солнца» проигрывание по ролям, изотерапия. Сложности идентификации чувств. Выражение чувств. Отделение чувств от поведения. Формирование умения осознавать, что со мной происходит, анализировать собственное состояние.

4. Базовые потребности личности. Цель: Осознание себя как ценной личности, осознание важности заботы о себе самом и удовлетворении своих потребностей. Основное упражнение: метафорический портрет (оружие, драгоценность, растение, посуда),



прогрывание личной драмы. Отношение к себе, самооценка, развитие и личностный рост.

Ценность моей и твоей личности

5. Идеальные представления о себе и реальность, самооценка и уровень притязаний. Цель: осознание собственных установок по поводу своей внешности, поведению, характера. Сокращение разрыва между реальным и идеальным. Основное упражнение: проигрывание «Я реальный. Я идеальный», изотерапия-коллаж качеств.

6. Мой внутренний ребенок. Мое послание себе в детство. Цель: создать условия для эмоционального принятия себя, формирования ощущения самоценности и самопринятия, аутосимпатии. Инструмент: фототерапия. Истории из детства о своих фото 4-5 лет. Создание рамки для своей фото и письмо [7].

7. Внешность, тело и отношение к своему облику. Образы, диктуемые СМИ и модой, и реальность. Цель: Осознание собственных установок и ожиданий относительно телесного облика, принятие своего тела. Групповая работа: проигрывание – портрет идеальной женщины, идеального мужчины, изотерапия – портрет в натуральную величину.

8. Чувства. Выражение чувств, анализ своего состояния. Цель: научиться идентифицировать собственные эмоциональные состояния, познакомиться с диапазоном своих эмоций. Получить принятие всех сторон своей личности, даже негативных. Упражнение-проигрывание и изотерапия – несуществующее животное.

9. Отраженные отношения, зеркальное Я. Формирование навыков эмпатии, умения принимать и оказывать поддержку. Самооценка и отношение к другому. Принятие себя и другого как личности. Цель: расширить представление о себе, повышение своей значимости в глазах других, получение положительной поддержки группы. Упражнение «Мой портрет глазами группы».

10. Понятие стресса, техники самопомощи. Цель: освоить техники регуляции своего эмоционального состояния, приемы социально приемлемых способов выражения напряжения. Упражнение «Снятие эмоционального напряжения через рисование и драматизацию ситуации». Понятие стресса и проблемно-разрешающее поведение. Формирование навыков оценки проблемной ситуации и принятия решения. Способы решения проблем, личностных сложностей. Понятие личностных кризисов [20].

11. Две стороны моей личности – внешняя и внутренняя. Рассматриваем и принимаем свою скрытую сторону личности. Цель: осознание и принятие своих неприятных сторон, интеграция сторон личности. Средства: изготовление маски, психодрама (монолог от имени



маски). Структура моей и твоей личности. Кто Я? Кто Ты? Что во мне и в тебе есть? Понятие границ личности. Развитие личности.

12. Гармонизация своего состояния, целостность и единство внутреннего мира. Цель: гармонизация и интеграция сторон своей личности, стабилизация эмоционального состояния, осознание собственных личных ресурсов. Психодрама и упражнение «Мандала» [3].

13. Снятие напряжения и внутренних ограничений, психологическая самопомощь. Цель: овладение техникой стабилизации эмоционального состояния, снижение внутренней конфликтности. Осознание возможности изменений внутри себя, овладение навыком для достижения краткосрочных и долгосрочных целей. Упражнение в технике «Нейрографика» [5].

14. Заключительное занятие. Подведение итогов, настройка на дальнейшую самостоятельную работу, эмоциональная поддержка группы. Упражнение-проигрывание ситуации «Ладонь поддержки» [10].

Главными механизмами арт-терапевтических технологий психологической коррекции деструктивных проявлений подростковой акцентуации является стимулирование процессов саморазвития, самосовершенствования, самореализации личности, выработка необходимых конструктивных навыков, и преодоление негативных проявлений, и испытания их в специально созданной психологической ситуации взаимодействия.

В ходе исследования установлено, что основными компонентами коррекции проявлений акцентуации характера подростков является диагностика, коррекционные воздействия, развивая влияние, психопрофилактические воздействия, закреплённые модели и стратегий успешного поведения и черт конструктивной личности.

Благодаря технологиям арт-терапии появляется возможность для эффективной коррекции эмоционально-волевой сферы подростков с акцентуациями характера, благодаря созданию условий для регулирования негативных эмоциональных переживаний, дифференциации и осознания эмоциональных состояний; формирование навыков произвольной регуляции поведения; преодоления аутоагрессии, внутренних конфликтных переживаний;

В ходе использования методов изотерапии и драматерапии в работе с детьми подросткового возраста происходит формирование положительной «Я-концепции» на основе развития самопознания, самопринятия, саморегуляции; формирование адекватной самооценки; формирование адекватных механизмов психологической защиты.



Выводы. Средства художественного самовыражения в процессе арт-терапии не только помогают восстановить психическое здоровье детей подросткового возраста, а также улучшить самочувствие, раскрывают творческий потенциал личности, ее креативность, синтезируют визуальные знаки, создавая художественный образ действительности, положительно посмотреть на будущее.

Арт-терапевтические методики активизируют развитие конструктивных личностных характеристик подростка (уверенность в себе, самостоятельность, повышение самооценки и самоотношения) и нормализуют процесс социализации, приводят к синхронизации и гармонии личностное развитие детей. Расширение стилей поведения в условиях драматерапии приводит к развитию эффективных сценариев поведения и увеличению уровня адаптационных возможностей акцентуированной личности в конкретных социальных ситуациях.

Происходит развитие механизмов адаптации к социальной среде, то есть формирование социальной компетентности, как системной личностной характеристики, происходит обогащение личностных ресурсов и поведенческих стратегий подростков. В частности, повышение уровня самоотношения, снижение уровня девиантного потенциала, улучшение взаимоотношений с одноклассниками, устранение проблем эмоционального характера, за счет развития эмоциональной стабильности.

Библиография

1. АСМОЛОВ, А.Г. *Психология личности: Принципы общепсихологического анализа* / Асмолов А.Г. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 367 с.
2. БОЙКО, В.В. *Тяжелые характеры подростков. Развитие, выявление, помощь* (Практическая психология) / Бойко В.В. – М: Филин; 1996. – 472 с.
3. БОРЗДЫКО, Ю.Е. Метод арт-терапии в тренинге личностного роста для подростков / Ю.Е. Борздыко // *Вестник Московского университета*. – Серия 14: Психология. – 2007. – №2. – С.123-127.
4. БУРНО, М.Е. *Терапия творческим самовыражением* / Бурно М.Е. – М., 2009.- 400 с.
5. БАТАРШЕВ, А.В. *Диагностика темперамента и характера* / Батаршев А.В.– СПб: Питер, 2007. – 368 с.
6. БРЕСЛАЕВ, Г.М. *Эмоциональные особенности формирования личности в детстве* / Бреслаев Г.М.– М.: Педагогика, 2000.– 144 с.
7. БУШАЙ, И.М. Особенности психокоррекции «Я-образа» подростков акцентуантов в



- системе психологической службы школы / Бушай И.М. // *Психология. Сборник научных трудов*. Выпуск 3 (10). (НПУ им.М.П.Драгоманова). – Киев, 2000. – С. 233-238.
8. ВАЛЬДЕС, ОДРИСОЛА М.С. *Арттерапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности: методическое пособие* / М.С. Вальдес Одриосола. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 61с.
 9. ВАЛЬДЕС, М.С. *Арт-терапия как метод преодоления эмоционального стресса* [Текст] / М.С. Вальдес, А.Г. Московкина // *Наука и школа*. - 2016. - №2 С. - 133-137.
 10. ВЕРЕНИНА, А.В. *Формирование положительной эмоциональной ориентации Я-образа средствами психокоррекции* / Веренина А.В.: [Дис ... канд. психол. наук:] 19.00.01. – Луганск, 2003. – 204 с.
 11. ГАННУШКИНА, П.Б. *Клиника психопатий, их статистика, динамика и систематика* / П.Б. Ганнушкина. – М., 2000. – 367 с.
 12. ГУРЬЕВА, В.А. *Психогенные расстройства у детей и подростков* / В.А. Гурьева. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1996. – 208 с.
 13. ДОБРОВОЛЬСКАЯ, Т.А. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании*; / Т.А. Добровольская. М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 246 с.
 14. ИЛЬИН, Е.П. *Психология индивидуальных различий* / Е.П.Ильин – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
 15. КОНДРАШЕНКО, В.Т. *Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты* / В.Т. Кондрашенко – Минск: Беларусь, 1988. – 201с.
 16. КОТЛОВА, Л.А. Особенности конфликтных форм поведения подростков с выраженными акцентуациями черт характера / Л.А. Котлова // *Актуальные проблемы педагогики и психологии. Материалы международной научно-практической конференции* (Львов, Украина, 7-8 октября 2011г.) в 2-х частях. – Львов. Львовская педагогическая общественность, 2011. – ч.1. – С.68-79.
 17. КОПЫТИН, А.И. *Арт-терапия детей и подростков*. / А.И. Копытин. М.: Когито-Центр, 2006. – 465 с.
 18. КЕЛЛЕРМАН, П.Ф. *Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов* / П.Ф. Келлерман // М.: Независимая фирма «Класс», 2008 – 370 с.
 19. ЛЕЙТС, Г. *Психодрама: теория и практика*. [Классическая психодрама Я.Л. Морено] / Лейтс Г. / Изд-во: Когито-центр, 2007.- 252 с.



20. ЛЕОНГАРД, К. *Акцентуированные личности*/ К. Леонгард . – Киев, 1981. – 390 с.
21. ЛИЧКО, А.Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков* / А.Е. Личко. – Ленинград: «Медицина», 1983. – 256 с.
22. МОРЕНО, Я. Л. *Психодрама* / [Пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой]/ Я. Л. Морено – М.: Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 317 с.
23. РАЙХ, В. *Анализ характера*: Пер. с англ. Е. Поле. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с.
24. РУДЕСТАМ, К. *Групповая психотерапия* (Психокоррекционные группы: теория и практика) // [Под общ. ред. Л. А. Петровской] / К. Рудестам –М.: Издательская группа «Прогресс», УНИВЕРС, 1993. – 276 .
25. СЛАВИНА, Л.С. *Дети с аффективным поведением.* / Л.С. Славина. – М.-2006. –149 с.



MANIFESTAREA ȘI EVOLUȚIA ANXIETĂȚII LA COPII ȘI ADOLESCENȚI ÎN CONTEXTUL NOILOR REALITĂȚI SOCIALE ANXIETY IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE

Racu Iulia, doctor în psihologie, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 159.942-053.2

CZU: 159.9.072.43

Rezumat

Articolul prezintă demersul investigațional al anxietății la copii și adolescenți în contextul noilor realități sociale. Cercetarea a cuprins un eșantion de 792 de copii și adolescenți cu vârsta cuprinsă între 4 și 18 ani. Rezultate cercetării ne-a permis să fundamentăm și să conceptualizăm anxietatea la copii și adolescenți. Astfel vom menționa că manifestarea și evoluția anxietății este condiționată de vârstă, gen, factorii psihosociali și individuali. Anxietatea produce modificări în trăsăturile de personalitate ale copilului și adolescentului.

Cuvinte-cheie: anxietate, tipurile de anxietate, factori psihosociali, factori individuali, trăsături de personalitate, vârsta preșcolară, vârsta școlară mică, vârsta preadolescență și vârsta adolescentă.

Abstract

Article presents the results of experimental research of anxiety at children and adolescents in the context of new social realities. The research included 792 children and adolescents aged between 4 and 18 years. Upon the results of the research we can conceptualize the anxiety in childhood and adolescence. The manifestation and the evolution of anxiety are determined by age, gender, psychosocial and individual factors. Anxiety causes changes in children and adolescents personality traits.

Key-words: anxiety, types of anxiety, psychosocial factors, individual factors, personality trait, preschool age, early school age, preadolescence and adolescence.

O realitate îngrijorătoare a momentului conform Organizației Mondiale a Sănătății este numărul mare de persoane afectate de manifestări din spectrul anxietății și depresiei care se află în creștere. Experții de la OMS menționează că „o problemă de proporții” în ceea ce privește creșterea semnificativă în viitor a adulților cu probleme de sănătate mintală va apărea dacă nu se iau măsuri urgente pentru a ajuta copiii și adolescenții care astăzi prezintă manifestări de anxietate [5, 6].

Studiile metaanalitice sugerează că anxietatea în rândul populației generale a crescut semnificativ în ultimii 40 de ani. Rezultatele expuse sunt valabile și pentru populația reprezentată de copii și adolescenți. Astfel, cu toate cele expuse în ultimii ani un obiectiv prioritar al politicilor de sănătate mentală pe mapamond este starea de bine emoțională și socială a copiilor și adolescenților [5].

Prezența anxietății precum și dezechilibrele la nivelul stării de bine și a sănătății mentale a omului sunt determinate de *noile realități*: schimbările profunde și importante în viața societății și a omului în particular: dezvoltarea tehnologiilor moderne, computerizarea, excesul de informații, impactul mass-mediei, al internetului și al rețelelor sociale [1, 2].

Analiza și sinteza literaturii științifice de psihologie din ultimele decenii prezintă anxietatea ca un fenomen complex și dinamic gravat de neliniște, agitație, tensiune, frică, nesiguranță, îngrijorare



nejustificată, care se manifestă fie ca stare ce apare în anumite circumstanțe de obicei de o durată limitată de timp, ce se poate întâlni în viața fiecărui om, fie ca trăsătură de personalitate ce este relativ constantă, stabilă și nu depinde de factorii și circumstanțele vieții exterioare [1, 3].

Demersul științific cu privire la anxietatea la copii și adolescenți, indică faptul că anxietatea reprezintă una dintre cele mai frecvente probleme emoționale la copii și adolescenți, cu consecințe negative, dificil de perceput imediat, asupra stării de bine a copilului și asupra funcționării lui de zi cu zi [1, 2, 3]. Cele mai evidente consecințe negative ale anxietății care interferează cu calitatea vieții copilului sunt nivelul de autonomie în activitățile de zi cu zi, este afectată negativ performanța școlară, implicarea în oportunități de dezvoltare, școlare și extra-școlare, încrederea în sine, capacitatea de a dezvolta relații de prietenie, precum și satisfacția cu privire la propria viață.

Cursul dezvoltării anxietății nu este unul încurajator, există dovezi empirice care susțin ideea că anxietatea manifestată în copilărie și adolescență continuă și persistă de cele mai multe ori și la vârsta adultă. Este important să evidențiem și să intervenim timpuriu în cazul anxietății aceasta fiind benefic pentru funcționarea adulților. Anxietatea netratată la timp, se poate intensifica și va fi prezentă ca manifestare clinică și cel mai frecvent va condiționa și apariția depresiei [1, 2, 3].

Urmărind cele expuse, constatăm importantă investigarea problemei anxietății în copilărie și adolescență. Astfel, am întreprins o cercetare a anxietății la copii și adolescenți în contextul noilor realități sociale.

Eșantionul de cercetare a cuprins **792 de copii** de diferită vârstă dintre care: **152 de preșcolari** cu vârsta cuprinsă între 4 și 7 ani, **170 de școlari mici** cu vârsta cuprinsă între 7 și 11 ani, **320 de preadolescenți** cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani și **150 de adolescenți** cu vârsta cuprinsă între 16 ani și 18 ani.

Pentru experimentul de constatare am ales o serie de teste, inventare și chestionare care să examineze și să aprecieze cât mai autentic anxietatea la copii și adolescenți: *Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M. Dorca, Testul propozițiilor neterminate (A. И. Захаров), Scala de manifestare a anxietății la copii, Scala fobiilor pentru copii Ollendick, Scala de manifestare a anxietății Taylor, Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură, Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips, Chestionarul de evaluare a anxietății academice de Alpert – Harber, Testul Desenul familiei, Tehnica „Scărița” B. Шур, Tehnica de studiere a autoaprecierii la preadolescenți Дембо-Рубинштейн (varianta A. Прихожан), Testul de studiere a încrederii în sine (B. Ромек), Chestionarul pentru copii CPQ și Chestionarul 16 PF Cattell (Forma C).*



În experimentul de constatare la copii și adolescenți au fost aplicate peste 4191 probe (teste, inventare și chestionare). Repartizarea testelor, inventarelor și chestionarelor aplicate în dependență de vârstă copiilor și adolescenților sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Distribuția testelor, inventarelor și chestionarelor administrate la copii și adolescenți

Vârsta	Numărul de teste
Preșcolari	571
Școlarii mici	800
Preadolescenții	1920
Adolescenți	900
Total	4191

Rezultatele demersului investigațional ne permit să formulăm următoarele legități care fundamentează și conceptualizează anxietatea la copii și adolescenți:

Caracterul specific al anxietății este reprezentat și condiționat de vârstă, gen, factorii psihosociali (componența familiei și climatul familial) și individuali (autoaprecierea, încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale). Prezența anxietății configurează schimbări în trăsăturile de personalitate ale copilului și adolescentului.

Dimensiunile vârstă și gen sunt categorii de referință în dezvoltarea anxietății la copii și adolescenți. Incidența anxietății este mult mai ridicată în preșcolaritate. În scădere față de preșcolari anxietatea afectează și școlarii mici, preadolescenții și adolescenții. Preadolescenții și adolescenții demonstrează și exprimă anxietate deopotrivă.

Am conceptualizat anxietatea în două moduri: anxietatea situațională (întâlnită la preșcolari, școlari mici, preadolescenți și adolescenți) și anxietatea ca trăsătură (specifică preadolescenților și adolescenților). Anxietatea situațională este cauzată de situații, circumstanțe și evenimente noi și schimbătoare. Manifestarea ei este comună în preșcolaritate și școlaritatea mică care ia forma anxietăților, neliniștilor, temerilor și fricilor variate existente la aceste vârste. Preadolescenții și adolescenții demonstrează anxietate, neliniște și îngrijorare când răspund la inventarele și chestionarele demersului realizat. Prezența anxietăților situaționale în preșcolaritate, școlaritatea mică și preadolescență condiționează apariția și dezvoltarea AT. AT este un element al personalității care prefigurează modul permanent de a răspunde cu anxietate la fenomenele exterioare cât și la cele interioare. AT apare în preadolescență, se menține în adolescență și persistă și la adult.

Anxietatea din preșcolaritate diferă de anxietatea care apare pe măsură ce un copil se află în dezvoltare și creștere. Anxietățile, neliniștile și temerile preșcolariilor izvorăsc din evenimentele și experiența personală, din realitatea imediată și planul imaginarului care este în plină dezvoltare. Larg răspândite la preșcolari sunt următoarele anxietăți, neliniști și temeri: teama de scene groaznice din



filme, teama de întuneric, teama de a rămâne singur (teama de singurătate), teama de animale, teama de pedeapsa părinților, teama de a fi certat de părinți (în special de mama) și teama de bătaii, lovituri și pișcături.

La începutul școlarității mici, copiii continuă să resimtă anxietate, neliniști și temeri în situațiile cotidiene. Astfel școlarii mici de 7 și 8 ani demonstrează anxietăți, neliniști și temeri particulare pentru preșcolari: teama de întuneric, teama de scene groaznice, teama de pedeapsă, teamă de bătaii și lovituri, teama de fi certat de părinți (în special de mama). În plus evidențiem și apariția noilor anxietăți, neliniști și temeri cum ar fi: teama de școală, lecții, învățătoare, teama de certurile celor din jur, teama de moarte, teama de hoț, teama ca cineva din familie să dispară. Înaintarea în vârstă modelează conținutul fricilor școlarii mici. Astfel la școlarii mici cu vârstele cuprinse între 9 și 11 ani nu se mai regăsesc anxietățile, neliniștile și temerile caracteristice pentru preșcolari și școlarii mici de 7 și 8 ani. Rămân doar fricile: de a auzi părinții certându-se, de coșmaruri, de animale, a fi pedepsit, a merge la medic sau la dentist, de odăile întunecoase, de furtună și de fantome și stafii. Copiii mai mari dezvoltă frici despre o lume mai mare, dincolo de mediul lor apropiat. Complexitatea lumii înconjurătoare intensifică apariția noilor frici cum ar fi cele de moarte sau persoane decedate, foc, fobia de a fi ars, a fi lovit de o mașină sau camion, a te molipsi de o boală gravă, a te sufoca, a fi tăiat sau rănit, a fi electrocutat, a te pierde într-un loc necunoscut, etc.

Schimbările survenite în situația socială de dezvoltare și în activitatea fundamentală a școlarii mici determină experimentarea noilor trăirile emoționale la aceștia. Școlarii mici se caracterizează prin fricile de rezultate joase la școală, a fi trimis la director, a susține un examen, a nu susține un examen, a fi interogat fără a fi prevenit de un profesor, a fi reținut la școală, a fi obligat să mergi la școală. Fricile enumerate reprezintă elemente relevante pentru conturarea și înțelegerea AȘ.

În preadolescență și adolescență trăirile emoționale devin expresive și intense. Nou este faptul că anxietatea se poate intensifica pe fondul contextului exterior cât și a modificărilor biologice și psihosociale ce se produc în aceste etape ale dezvoltării. Preocupant este că anxietatea are un caracter interiorizat intrapsihic, devenind trăsătură stabilă, consolidată și durabilă de personalitate în preadolescență și adolescență. AT conturează modul de manifestare a personalității provocând probleme și dificultăți emoționale, de interrelaționare și scăderea performanțelor.

Diferențele de gen în anxietate se conturează începând cu școlaritatea mică și se păstrează pe parcursul preadolescenței și adolescenței. În preșcolaritate atât băieții cât și fetele manifestă anxietatea asemănător. Preșcolaritatea se caracterizează prin lipsa capacității de a controla emoțiile și acestea sunt exprimate exact așa cum sunt resimțite. Explicația diferenței de gen în anxietate poate fi



dată de o vulnerabilitate a sistemului nervos, o susceptibilitate mai mare față de stilul educațional al părinților, obstacolele de la școală, presiunile și schimbările biologice din pubertate, provocările și tensiunile conturării imaginii de sine, a relațiilor cu sexul opus și alegerile cu privire la viitor. Este mai dificil de evidențiat anxietatea la preadolescenți și adolescenți. Aceștia tind să neghe anxietatea și fricile pe care le resimt. Furia, iritabilitatea și agresivitatea pot masca prezența anxietății la băieți.

Anxietatea a fost conceptualizată și prin mecanismele AȘ / AA. AȘ / AA este un tip de anxietate comun pentru elevii mici, preadolescenți și adolescenți. Cel mai intens AȘ se manifestă la elevii claselor primare. AȘ la elevii claselor primare este legată de presiunea cerințelor educaționale, de orarul uneori supraîncărcat, de teamă evaluării și aprecierii, de dorința de a corespunde așteptărilor învățătoarei și părinților și de rivalitatea dintre colegi. AȘ a preadolescenților se explică și prin modificări în sistemul educațional și a extinderii cunoștințelor care devin din ce în ce mai complexe, precum și necesitatea unui efort sporit. Câteva momente critice care favorizează AȘ la preadolescenți sunt și temerile legate de a răspunde în fața clasei și nesiguranța privind propriile capacități de a îndeplini cu succes sarcinile. AA a adolescenților se intensifică mai curând în situații de evaluare, testare și examinare.

AȘ este caracteristică pentru copiii și adolescenții cu o responsabilitate accentuată și cu un simț dezvoltat al îndatoririi.

Ca și la anxietate sunt evidente diferențe de gen în AȘ. Diferențele de gen se explică prin modul în care fetele sunt afectate de unele experiențe sau evenimente din contextul educațional.

Dezvoltarea AȘ este condiționată de o serie de factori psihosociali (trăirea stresului social, frica de a nu corespunde exigențelor celor din jur și problemele și relațiile cu profesorii) și factori individuali (frustrarea necesității de atingere a succesului, frica de autoafirmare, frica de situațiile de verificare a cunoștințelor și rezistența fiziologică joasă la stres pot provoca anxietatea școlară la elevii ciclului primar). Implicațiile și natura interacțiunilor acestora în prezența AȘ sunt distincte. Cadru explicativ al AȘ la elevii mici ține de rezistența fiziologică joasă la stres, frica de situațiile de verificare a cunoștințelor și frica de autoafirmare. Iar la preadolescenți evidențiem o ierarhie diferită a factorilor: rezistența fiziologică joasă la stres, frica de situațiile de verificare a cunoștințelor și problemele și temerile în relațiile cu profesorii

Anxietatea a fost abordată integrativ și sinergetic prin factorii psihosociali și individuali care o condiționează. Familiile contemporane caracterizate de modificări considerabile în structură și componență prezintă un adevărat stres pentru copii și adolescenți și pot favoriza sentimentul pierderii, probleme emoționale și de comportament la aceștia. Familia temporar dezintegrată și



familia monoparentală cresc riscul apariției anxietății la copii și adolescenți. Preșcolarii tind să simtă mai multă anxietate din cauza instabilității ca consecință a dezintegrării familiei, a divorțului sau decesului unuia din părinți comparativ cu școlarii mici, preadolescenții și adolescenții.

Creșterea anxietății la copii și adolescenți este determinată și de atmosfera familială, relațiile dintre părinți, relațiile dintre părinți și copii, relațiile dintre frați și experiența de comunicare. Familia într-o societate în schimbare nu întotdeauna se caracterizează printr-un climat pozitiv, echilibrat plin de dragoste, afecțiune și căldură care oferă suport emoțional și asigură securitatea membrilor acesteia. O atmosferă negativă însoțită de dezechilibre emoționale, respingere, dezaprobare, indiferență, tensiune, conflicte și ostilitate între membrii familiei condiționează anxietatea. Caracteristicile negative ale climatului familial generează la preșcolari și școlarii mici dezvoltarea și manifestarea anxietăților, temerilor și fricilor specifice: teama de părinți / pedeapsa părinților, teama de a fi certat / criticat de părinți, teama de bătaie și lovituri, teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți, teama și neliniștea atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama), teama de a sta în ungher și teama de cureaua lui tata.

Componentele personalității (autoaprecierea, încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale) condiționează anxietatea. Autoaprecierea foarte înaltă caracteristică preșcolarilor și școlarilor mici este decisivă în instaurarea anxietății. Autoaprecierea și încrederea în sine fragmentare, nestatornice deseori negative la preadolescenți și adolescenți poate declanșa anxietate. Un mod reticent, distant, defectuos și inconsecvent de comunicare cu semenii determină instaurarea nesiguranței, temerilor, anxietății și timidității.

Anxietatea este asociată și cu anumite trăsături de personalitate la copii și adolescenți. Școlarii mici, preadolescenții și adolescenții cu anxietate se caracterizează prin: rezervă, rigiditate, încordare, frustrare, agitație, iritare, surmenaj, caracter emotiv, dependență și imaturitate afectivă, nestatornicie, impresionabilitate, sensibilitate, prudență excesivă, timiditate, atitudine timorată, sentimente de inferioritate, neîncredere în forțele proprii, exprimare nesigură și reținută, sensibilitate exagerată, necesitatea aprobării grupului, supunere și modestie.

Trăsăturile de personalitate evidențiate constituie fundamentul pentru cristalizarea unui portret psihologic al copilului și adolescentului anxios. Trăsăturile de personalitate enumerate prezintă și criteriile de recunoaștere a anxietății la școlarii mici, preadolescenții și adolescenții.

Generalizând legitățile expuse vom conceptualiza anxietatea la copii și adolescenți în modul următor:

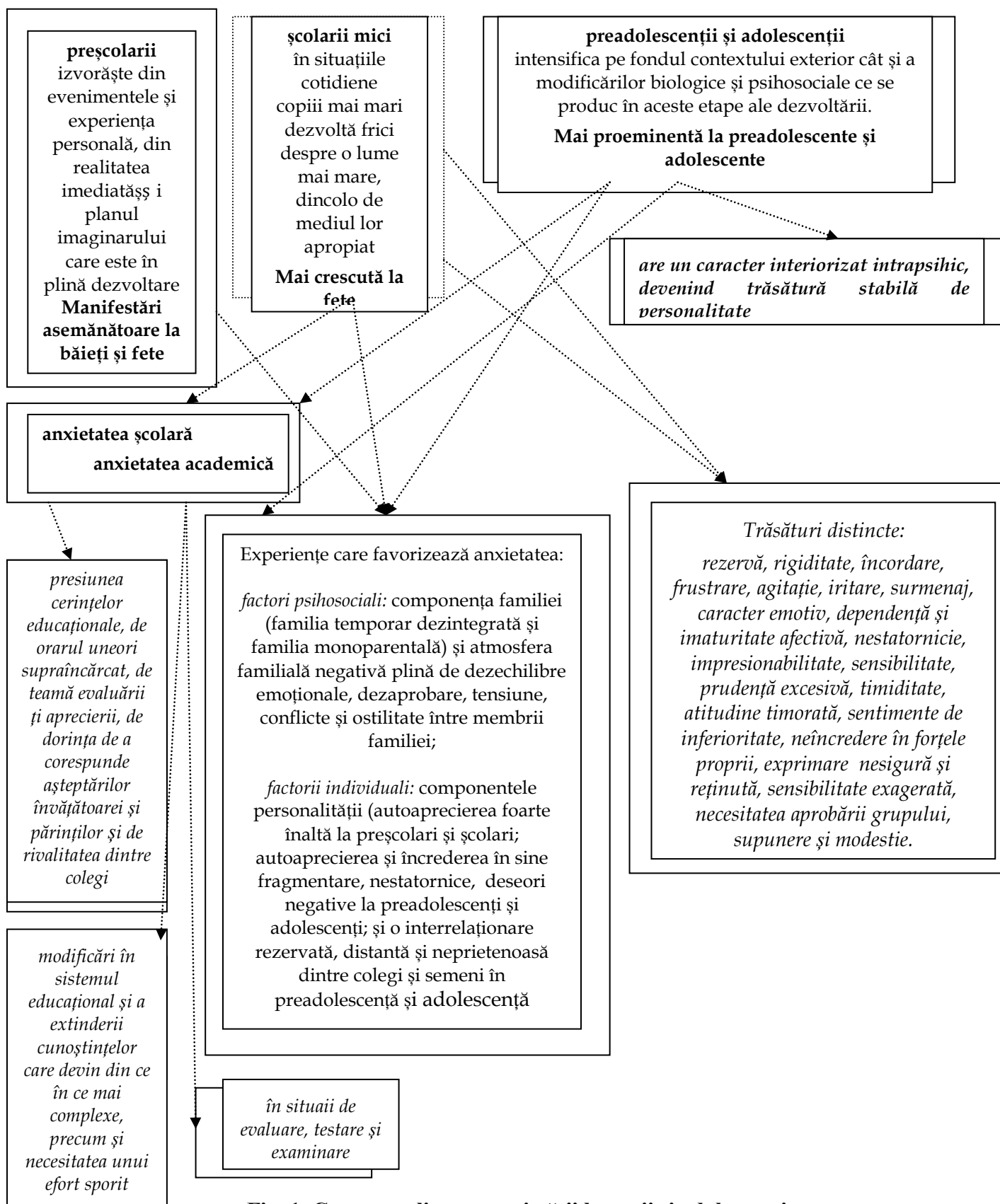


Fig. 1. Conceptualizarea anxietății la copii și adolescenți



Bibliografie

1. RACU, IU. *Anxietatea în preadolescență: diferențe de gen. În: Revista Psihologie Pedagogie specială Asistență socială*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. nr. 3 (24). 2011. p. 68 – 71. ISSN 1857-0224.
2. RACU IU. *Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare: ghid pentru studenți și masteranzi*. Chișinău: Totex-Lux SRL. 2013. 154 p. ISBN 978-9975-4201-8-1.
3. RACU, IU. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare. Monografie*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2019. 291 p. ISBN 978-9975-46-425-3.
4. RACU, IU. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți. Monografie*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. 331 p. ISBN 978-9975-46-433-8.
5. *Rezoluția Parlamentului European referitoare la promovarea egalității de gen în sănătatea mintală și în cercetarea clinică*. 2017. 18 p.
6. STĂNCULEANU, D. *Aproape întotdeauna, în preajma unui copil cu anxietate vom descoperi rapid un adult semnificativ care se confruntă cu dificultăți similare* [citată pe 1.07.20]. Disponibil pe <https://republica.ro/psihologul-diana-stanculeanu-zaproape-intotdeauna-in-preajma-unui-copil-cu-anxietate-vom-descoperi-rapid>



ROLUL FACTORILOR SOCIALI ÎN CADRUL ETIOLOGIEI ACCIDENTULUI VASCULAR CEREBRAL

THE ROLE OF SOCIAL FACTORS IN THE ETIOLOGY OF STROKE

Aurelia Glavan, conferențiar universitar, doctor în psihologie, neurolog, IMSP Institutul de
Medicină Urgentă, Chișinău, Republica Moldova

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

CZU: 159.98:616-009

CZU: 159.9.072

Rezumat

Cele mai frecvente patologii asociate etiologic cu factori sociali sunt bolile vasculare, cauză principală a deceselor și a dizabilităților severe atât la nivel global, cât și la nivel național. Actualmente sunt multiple studii ce demonstrează că factorii sociali sunt factori de risc independenți în etiologia multor boli. Am realizat un studiu clinico-sociologic, care a vizat diagnosticul factorilor de risc sociali în etiologia accidentului vascular cerebral (AVC) – problemă medico-socială majoră, metoda cea mai eficientă de combatere fiind comportamentele sanogenice, studiul servind drept fundament pentru dezvoltarea măsurilor de prevenire a riscurilor de îmbolnăvire.

Cuvinte cheie: accident vascular cerebral, factori de risc modificabili, prevenție, comportamente sanogenice.

Abstract

Stroke is a major medical and social problem, prevention being the most effective method of controlling it. This clinical-sociological study reflects an approach based on the hygienic diagnosis of its risk factors and serves as foundation for the development of risk prevention measures and reducing the incidence of the disease.

Keywords: stroke, risk factors, prevention, sanogenic behaviors.

Introducere

În ultimele decenii apar tot mai multe dovezi privind impactul factorilor sociali în etiologia diverselor boli. Ultimele studii prospective au arătat că populația cu statut socioeconomic precar, nivel educațional scăzut, cu venituri mici, stare psihologică nesatisfăcătoare în familie, care locuiesc într-o arie rezidențială săracă, prezintă un risc sporit de morbiditate și mortalitate globală [5;13].

Cele mai frecvente patologii asociate etiologic cu stresorii psihosociali sunt bolile vasculare, care rămân cauza principală a deceselor și a dezabilităților severe atât la nivel global, cât și la nivel național [9; 14; 15]. Actualmente sunt multiple studii ce permit a cataloga factorii sociali ca factor de risc independenți în etiologia bolilor vasculare [8]. Totuși, este necesar de menționat că majoritatea cercetărilor efectuate la acest subiect s-au axat preponderent pe bolile cardiace și mai puțin pe cele vasculare. Astfel, în cazul accidentului vascular cerebral (AVC) factorii sociali sunt investigați insuficient, în pofida faptului că sunt concepuți de populație ca principali factori de risc în declanșarea patologiei menționate [7; 16].



Cercetarea asupra sănătății populației este o componentă importantă al cadrului informațional necesar pentru identificarea factorilor ce au un impact asupra stării de sănătate a populației, identificarea comportamentelor nesănătoase cu efecte asupra stării de sănătate [2].

Accidentul vascular cerebral (AVC), fiind o problemă medico-socială majoră, responsabilă anual de moartea a peste cinci milioane de oameni, constituie principala cauză de handicap la adulți, astfel impunând cheltuieli socio-economice enorme pentru societate. În structura morbidității generale în Republica Moldova, AVC ocupă locul trei după cardiopatia ischemică și tumori, cu o medie de 201,2 cazuri la 100000 de locuitori [6]. Pentru elaborarea direcțiilor și măsurilor de diminuare a morbidității și mortalității prin AVC, este necesară o abordare complexă, bazată pe diagnosticul igienic al factorilor de risc prioritari specifici pentru diferite zone și grupe de populație [1]. În ultimele două decenii, studiile epidemiologice și terapeutice, consacrate prevenției accidentelor vasculare cerebrale, au devenit tot mai numeroase și au indicat că există anumite măsuri eficiente de prevenire, care pot fi grupate schematic în două categorii: depistarea și tratamentul factorilor care favorizează producerea accidentelor vasculare (*factorii de risc*); implementarea unor factori care scad frecvența acestora (*factori protectori*).

În scopul estimării impactului factorilor sociali în etiologia AVC a fost realizat un studiu clinico-sociologic, analizând principalii factori de risc controlabili și de prevenție ai producerii accidentelor vasculare cerebrale. Acești factori de risc sunt reprezentați în principal de hipertensiunea arterială, fumatul, consumul de alcool, hipercolesterolemia și diabetul zaharat și pot fi suprimați prin tratament și schimbarea regimului de viață și a celui alimentar.

Scopul studiului realizat a fost estimarea impactului comportamentelor nesănogenice cu efecte asupra stării de sănătate a populației, legate de accidentul vascular cerebral (AVC).

Obiectivele studiului au urmărit evaluarea istoricului medical de hipertensiune arterială, diabet zaharat, hipercolesterolemie; descrierea caracteristicilor privitor la activitatea fizică desfășurată; descrierea caracteristicilor dietei; evaluarea consumului de alcool; evaluarea consumului de tutun în rândul subiecților de studiu.

Metodele de cercetare utilizate au fost: analiza documentației medicale, ancheta sociologică, realizată prin intermediul chestionarului, matematico-statistică.

Eșantionul a cuprins 600 de subiecți cu AVC constatat din cadrul Institutului de Medicină Urgență (IMU) internați în anii 2018-2019, cu vârstă cuprinsă între 18 – 70 de ani, recrutați dintre pacienții din Clinica Neurologie Boli Cerebrovasculare, preventiv obținând Consimțământul Informat pentru fiecare subiect recrutat și cu aprobarea Comisiei de Etică a IMU. Populația țintă a fost



reprezentată de persoane cu vârste cuprinse între 57 și 62+ ani, din rândul celor care au suportat un AVC, urmau tratament în secțiile specializate de stroke și aveau o situație cognitivă relativ satisfăcătoare.

Instrumente și metodologie de lucru: Instrumentul de cercetare folosit pentru colectarea datelor cantitative a fost un chestionar, elaborat preventiv. Chestionarul aplicat a inclus întrebări închise, elaborate pe baza a 5 teme de interes care vizează anumite aspecte ale stării de sănătate (istoricul medical de hipertensiune arterială, activitatea fizică, dieta, consumul de alcool, consumul de tutun). Culegerea datelor s-a mai realizat prin analiza fișelor medicale ale pacienților internați în perioada 1 ianuarie 2018 – 31 decembrie 2019. Chestionarele aplicate au avut durate medii de aplicare între 15 și 30 minute, în dependență de statutul cognitiv al bolnavului cu AVC. Ulterior, datele obținute în urma evaluării au fost analizate statistic.

Rezultate și discuții

Acest studiu ne oferă posibilitatea evidențierii legăturii dintre starea de sănătate a populației și anumiți factori demografici (sex, vârstă, etc.), identificând principalii factori nocivi în declanșarea de accidente vasculare cerebrale (AVC).

Date demografice

- Populația studiată are următoarea structură în funcție de gen și mediu de rezidență: 51,9% femei și 48,1% bărbați, mediul urban 62,3% și 37,7% rural;
- Cea mai mare parte a respondenților (56,5%) au absolvit cel mult liceul sau școala profesională de meserii, iar 29,1% dintre respondenți sunt absolvenți de studii superioare;
- Conform distribuției populației pe grupe de vârstă, categoria de vârstă 57-62 ani este categoria cuprinsă în cea mai mare parte în eșantion (38,6%), urmată de categoria de vârstă 62+ care reprezintă 34,2% dintre respondenți;
- În conformitate cu distribuția populației de studiu pe categorii de venituri, aproximativ un sfert dintre respondenți au venituri sub 5000 lei (27,2%);
- Aproximativ două treimi dintre respondenți sunt căsătoriți (65,9%), iar 12,5% dintre participanții la cercetare declară că sunt singuri.

Tabelul 1. Caracteristicile socio-demografice ale respondenților

Caracteristică socio-demografică		%
Mediul de rezidență	Urban	62,3%



	Rural	37,7%
Gen	Feminin	51,9%
	Masculin	48,1%
Vârstă	18-57 ani	27,2%
	57-62 ani	38,6%
	62+ ani	34,2%
Venit	Sub 1000 lei	27,2%
	1001-1500 lei	13,8%
	1501-3000 lei	24,4%
	3001-4000 lei	18,4%
	Peste 4001 lei	16,2%
Educație	Cel mult gimnaziu	14,3%
	Cel mult liceu, școală profesională/de maiștri	56,5%
	Învățământ superior	29,1%
Statut marital	Singur/ă	12,5%
	Uniune consensuală/într-o relație	11,1%
	Căsătorit/ă	65,9%
	Divorțat/ă	6,4%
	Văduv/ă	3,9%

Indici corporali

Am utilizat datele indicate în fișa medicală a persoanelor din staționar la internare (greutate, înălțime), conform cărora s-a calculat indicii de masă corporală (IMC) a persoanelor studiate. Formula de calcul este raportul dintre masa corporală și înălțime:

IMC (indicele de masă corporală)= Masa (kg)/Înălțime (m)² - masa corpului în kilograme împărțit la înălțimea în metri la pătrat și se calculează în kg pe metru pătrat, kg/m².

Tabelul 2. Distribuția respondenților în funcție de statusul nutrițional și grupa de vârstă

Indicele de masă corporală		Subponderal	Greutate normală	Supraponderal	Obez
Vârstă	18-57 ani	8,1%	57,7%	26,4%	7,8%
	57-62 ani	3,1%	41,3%	37,5%	18,1%



	62+ ani	1,8%	26,2%	39,8%	32,1%
Total		4,0%	40,7%	35,3%	20,0%

În funcție de indicele de masă corporală, s-a utilizat următoarea clasificare:

- Subponderal – IMC < 18,5 kg/m²
- Normoponderal – IMC - 18,5-24,9 kg/m²
- Supraponderal – IMC - 25-29,9 kg/m²
- Obez – IMC > 30 kg/m².

Distribuția respondenților în funcție de statusul nutrițional diferă semnificativ în funcție de grupa de vârstă ($p < 0,001$), ponderea mai mare a persoanelor supraponderale și obeze fiind întâlnită la grupe de vârstă mai mare. O cincime dintre respondenți suferă, conform raportării la calculul indicelui de masă corporală, de obezitate, iar o treime sunt supraponderali; 40% dintre respondenți sunt normoponderali. Vârsta subiecților se corelează pozitiv semnificativ statistic ($\rho = 0,342$; $p < 0,001$) cu indicele de masă corporală, adică cu cât crește vârsta respondentului cu atât crește și indicele de masă corporală al acestuia și invers. Genul masculin are o pondere semnificativ mai mare a supraponderalității și obezitității comparativ cu genul feminin ($p < 0,001$).

Obezitatea crește de 2 ori riscul de producere a accidentului vascular cerebral și dacă se asociază și cu alți factori de risc, ca de exemplu hipertensiunea, diabetul zaharat sau hipercolesterolemia, crește șansele de apariție a AVC.

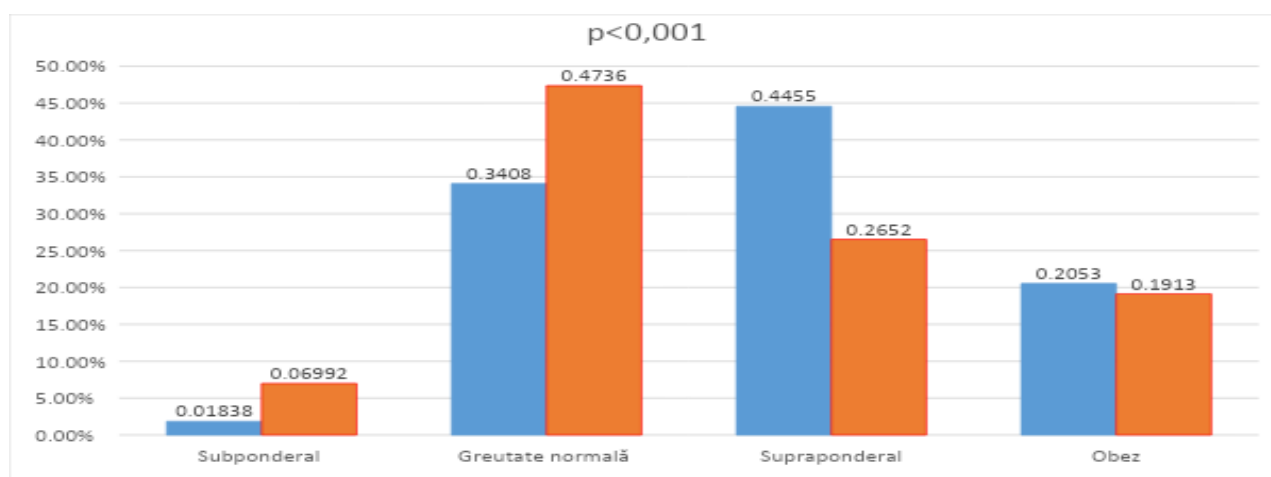


Figura 1. Distribuția respondenților în funcție de statusul ponderal și gen

Statusul ponderal nu diferă semnificativ statistic în funcție de mediul de rezidență al respondenților ($p = 0,165$).

Istoricul medical de hipertensiune arterială (HTA)



HTA este cel mai important factor de risc modificabil al accidentului vascular cerebral, indiferent de vârstă, sexul persoanei sau tipul acestuia (ischemic sau hemoragic). HTA creşte riscul de apariţie a infarctului cerebral de 4 ori şi cel al hemoragiei cerebrale de 10 ori [11]. Riscul care se atribuie HTA este important din cauza prevalenţei crescute a acestei boli, care se întâlneşte la 60% dintre persoanele peste 60 de ani şi la 90% dintre subiecţii peste 85 de ani, care au o presiune arterială superioară valorii de 140/90 mm Hg. Riscul de apariţie a accidentului vascular cerebral este direct proporţional cu creşterea valorilor tensiunii arteriale. Eficacitatea scăderii tensiunii arteriale asupra riscului de producere a AVC a fost demonstrată de multiple studii şi meta-analize în cadrul prevenţiei primare şi a celei secundare. Reducerea riscului este considerabilă, deoarece s-a constatat că scăderea tensiunii arteriale diastolice cu 5 mm Hg pe o perioadă de 5 ani reduce riscul de producere a AVC în ansamblu cu 40% şi a hemoragiilor cerebrale cu 80%, indiferent de vârsta pacientului (60 de ani sau 80 de ani) [3; 12].

Datele au fost colectate din fişele de observaţie a bolnavilor din staţionar. Toţi subiecţii au fost identificaţi cu tensiune arterială crescută, fiind semnificativ mai mare la grupele de vârstă mai mari. Aproximativ 23,2% dintre subiecţii cercetaţi au afirmat că au avut tensiunea arterială crescută în ultimele 12 luni. În ceea ce priveşte frecvenţa tensiunii arteriale crescute declarate în urma investigaţiilor din ultimul an, nu există diferenţe semnificative în funcţie de genul respondenţilor şi nici în funcţie de mediul de rezidenţă. Grupele de vârstă mai mare, declară şi în acest caz cu o frecvenţă semnificativ mai mare, că li s-a confirmat prezenţa tensiunii arteriale crescute şi în ultimele 12 luni. Toate persoanele identificate cu tensiune arterială crescută, au afirmat că urmează tratament hipotensiv în ultimul an.

Tabelul 3. Distribuţia respondenţilor în funcţie de declaraţia privind tensiunea arterială crescută

Vi s-a spus că aveţi tensiune arterială crescută de către un doctor sau asistent medical ?		La un anumit moment %	P value	În ultimul an %	P value
Mediul de rezidenţă	Urban	29,4%	0,535	22,8%	0,881
	Rural	31,1%		24,0%	
Gen	Feminin	34,2%	<0,001	27,7%	0,079
	Masculin	24,9%		18,2%	
Vârstă	18-57 ani	10,2%	<0,001	5,5%	<0,001



	57-62 ani	24,1%		17,7%	
	62+ ani	49,8%		41,5%	
	Total	30% din cei 1313 care au declarat că li s-a măsurat TA		23,2% din cei 1313 care au declarat că li s-a măsurat TA	

Comportamentul alimentar

Sfaturile pe care medicii le oferă pacienților se încadrează la măsuri de prevenție primară. Este cunoscut faptul că recomandările medicale pot să scadă expunerea la factorii de risc cunoscuți ca fiind implicați în etiologia bolilor. Principalele recomandări medicale evaluate au inclus reducerea grăsimii în dietă, menținerea unei greutate corporale sănătoase sau scăderea în greutate, încurajarea consumului de cel puțin 5 porții de fructe și legume pe zi, cunoscut fiind faptul că în etiologia plurifactorială a atacului cerebral aceștia sunt cei mai frecvent incriminați factori de risc. De asemenea, scăderea expunerii la factorii de risc vizată prin recomandările medicale include reducerea consumului de sare, a consumului de zahăr. Alimentele care sunt consumate de 6-7 ori pe săptămână sunt fructele (70% dintre respondenți) și legumele (68%).

Tabelul 4. Distribuția respondenților în funcție de respectarea recomandărilor medicale primite

În ultimii 3 ani v-a sfătuit un medic să:	
Să reduceți grăsimea în dietă	45%
Să mențineți o greutate corporală sănătoasă sau să scadă în greutate	41%
Să începeți sau să faceți mai multă activitate fizică	41%
Să reduceți sarea în dietă	39%
Să reduceți consumul de zahăr în dietă	39%
Să mâncați în fiecare zi cel puțin 5 porții de fructe și/sau legume	38%
Să renunțați sau să nu începeți să consumați tutun	23%

Activitatea fizică

Mersul pe jos pentru 30 minute zilnic sunt activități fizice pe care le efectuează 71% dintre subiecți, timp de 6 zile pe săptămână. Ponderea respondenților care merg pe jos cel puțin 30 minute zilnic este semnificativ mai mare în rândul femeilor, în rândul respondenților din mediul rural și al persoanelor cu vârste 57-62 ani. Sport sau activități recreative de intensitate medie sau crescută efectuează 20% dintre subiecții chestionați, pentru aproximativ 3 zile pe săptămână. Respondenții din mediul urban, de gen masculin și cu vârste cuprinse între 18 și 57 ani sunt cei care efectuează în



cea mai mare proporție sporturi sau activități recreaționale de intensitate crescută sau medie. Din cunoștințele personale, intervievații consideră că durata minimă recomandată pentru practicarea activităților fizice (pentru un adult) este de 30 minute pe zi (81%).

Tabelul 5. Distribuția respondenților în funcție de efectuarea activităților recreaționale/sportive

Faceți vreun fel de sport sau activități recreaționale ?			P value
Mediul de rezidență	Urban	25%	<0,001
	Rural	11%	
Gen	Feminin	12%	<0,001
	Masculin	29%	
Vârstă	18-57 ani	35%	<0,001
	57-62 ani	20%	
	62+ ani	8%	
Total		20%	

Cei mai importanți factori menționați de către respondenți în practicarea activităților fizice sunt motivația personală, sprijinul familiei și al prietenilor și disponibilitatea de timp și de bani. Existența unei game largi de practicare a activităților fizice este un factor mult mai puțin important pentru respondenți. Cel mai motivant factor în practicarea activităților fizice este menținerea sănătății.

Consumul de alcool

Numeroase studii au demonstrat că un consum a mai mult de 2 pahare de vin zilnic crește riscul apariției AVC, multiplicând cu 5 riscul de accident hemoragic și cu 3 riscul de infarct cerebral. Creșterea riscului depinde de cantitatea de alcool consumată și se referă la consumul pe termen lung, ca și la cel pe termen scurt [10].

Doar un procent de 19% dintre subiecți nu au consumat vreodată o băutură alcoolică de orice tip. Procentul respondenților de gen masculin care au consumat alcool la un moment dat este mai crescut cu 24 de procente față de respondenții de gen feminin.

Tabelul 7. Distribuția respondenților în funcție de consumul de alcool declarat

Ați consumat vreodată alcool de orice fel, cum ar fi bere, vin, spirtoase, sau de alte feluri?		Da	P value
Gen	Feminin	69%	<0,001



	Masculin	93%	
Total		81%	

Mai mult de jumătate dintre respondenți (50,7%) au consumat alcool până la îmbolnăvire. Cei mai mulți dintre aceștia (15,3%) au consumat alcool 1-2 zile pe săptămână. În același timp, consumul de alcool cu o frecvență săptămânală mai crescută de 3-4 zile se înregistrează la 3,9% dintre respondenți. Respondenții din mediul urban (56%) sunt cei care au consumat într-o mai mare măsură alcool decât cei din mediul rural (42%). Respondenții de gen masculin au consumat alcool într-o proporție cu aproximativ 26% mai mare decât respondenții de gen feminin. Categoria de vârstă care a consumat alcool cu cea mai mare frecvență în ultimul an este cea a respondenților cu vârste cuprinse între 18-57 ani (57%). Un procent de 23% dintre subiecți au renunțat, la un moment dat, la consumul de alcool din cauza problemelor de sănătate la recomandarea medicului sau al altui lucrător din sănătate.

Consumul de tutun

Rolul favorizant al fumatului activ sau pasiv în producerea AVC este în prezent bine stabilit, deoarece s-a constatat că fumatul crește riscul de apariție a infarctului cerebral de 2 ori la vârstnici și de 3 ori la tineri și la sexul feminin. Există diferențe semnificative statistic în funcție de gen în ceea ce privește cunoștințele pe care respondenții le dețin despre asocierea fumatului cu AVC. În ceea ce privește diferența dintre fumatul activ și fumatul pasiv, 92% dintre subiecți consideră că expunerea la fumul de țigară are același efect asupra sănătății ca fumatul activ. Cele mai menționate surse de informare cu privire la efectele nocive ale fumatului sunt TV-ul (48%), Internetul (45%) și medicul de familie (39%). Cunoștințele cu privire la accidentul vascular cerebral produs de fumat în funcție de gen: femei 94,0%, bărbați – 93,7%.

Tabelul 9. Distribuția respondenților în funcție de vârsta la care au fumat prima dată în funcție de gen, mediu de rezidență și grupă de vârstă

Ce vârstă aveți când ați început să fumați prima oară?		Sub 14 ani	15-18 ani
Mediul de rezidență	Urban	13%	44%
	Rural	18%	31%
Gen	Feminin	12%	42%
	Masculin	17%	38%
Vârstă	18-57 ani	19%	55%



	57-62 ani	14%	36%
	62+ ani	10%	28%

Prevalența fumatului în rândul respondenților este de aproximativ 30%, iar vârsta medie la care aceștia au fumat prima dată este de 19 ani. Respondenții care au indicat că au fumat pentru prima dată la o vârstă sub 14 ani provin, în cea mai mare parte, din mediul rural, sunt de gen masculin. Respondenții fumători care au început să fumeze la o vârstă cuprinsă în intervalul 15-18 ani sunt mai frecvent din mediul urban, femei și, în continuare, cei mai tineri respondenți din eșantion. Aproximativ 82% dintre respondenții fumători care nu doresc să renunțe la fumat își motivează alegerea prin faptul că fumatul este o activitate plăcută. Un alt motiv invocat este reducerea stresului (59%).

Factorii de prevenție ai AVC au fost mai puțin studiați în comparație cu factorii de risc, dar merită o atenție deosebită, deoarece vorbim despre prevenirea unei boli cu un impact considerabil populațional. Diminuarea riscului de producere a AVC este bine stabilită în cazul următorilor factori: activitatea fizică regulată, consumul moderat de alcool (echivalentul a 2 pahare de vin pe zi la bărbat și al unui pahar de vin pe zi la femeie), scăderea aportului alimentar de sare și de grăsimi și creșterea aportului de potasiu, fructe și legume crude. Eficacitatea unui program de modificare a stilului de viață (scăderea în greutate, scăderea aportului de sare, intensificarea activității fizice și creșterea aportului de fructe și legume) în scopul scăderii tensiunii arteriale [4].

Concluzii

Grupa de vârstă din lotul studiat, la care frecvența accidentelor vasculare cerebrale e semnificativ mai mare, este cea de 57-62 ani; accidentele vasculare cerebrale declarate în studiul dat au o prevalență semnificativ mai mare la genul feminin;

Toți respondenții cărora li s-a măsurat tensiunea arterială declară că au prezentat hipertensiune arterială până la AVC, frecvența acestora fiind semnificativ mai mare la femei și la grupa de vârstă 57-62 ani;

Ponderea supraponderalității și obezității este mai mare la grupele de vârstă mai mare, iar vârsta se corelează pozitiv semnificativ cu indicele de masă corporală, acesta crescând odată cu înaintarea în vârstă; supraponderalitatea și obezitatea se întâlnesc cu o frecvență semnificativ mai mare la genul masculin, iar în ceea ce privește prevalența obezității și supraponderalității pe medii de rezidență nu se înregistrează diferențe semnificative; consumul mediu zilnic de fructe sau de legume - 54% dintre respondenți consideră că ar trebui să consume zilnic 3 porții de fructe/legume; modificări în dietă ar dori să facă aproape jumătate dintre respondenți, mai ales femeile, locuitorii



din urban și persoanele de 57-62 ani; cele mai frecvent enumerate modificări le alimentației includ consumul mai mare de vegetale (69%) și fructe (67%), limitarea consumului de grăsimi (61%) și consumul de alimente mai naturale (60%);

Marea parte dintre respondenți au consumat alcool cel puțin o dată (81%), ponderea fiind mai mare în rândul bărbaților (93%); la fel ca și în cazul frecvenței de consum, bărbații, respondenții din mediul rural și persoanele de 18-57 ani consumă o cantitate mai mare de băuturi alcoolice. Aproximativ un sfert dintre respondenți au renunțat la un moment dat la consumul de alcool din cauza unor probleme de sănătate;

Prevalența declarată a fumatului este de 30%, iar vârsta medie la care aceștia au fumat prima dată este de 19 ani. Cu toate acestea, mai mult de jumătate dintre respondenți declară că s-au apucat de fumat mai devreme de 18 ani. Frecvența cu care respondenții declară că s-au apucat de fumat înainte de 14 ani este semnificativ mai mare în mediul rural, la sexul masculin și la respondenții de 18-57 ani; principalul motiv pentru care respondenții declară că fumează este reprezentat de eliminarea stresului. Marea majoritate a fumătorilor declară că au fost sfătuiți de către cadrele medicale să renunțe la fumat din motive de sănătate.

Bibliografie

1. BALAN, I., VLAS, E. Factorii de risc ai accidentelor vasculo-cerebrale în Republica Moldova. *International Conference of Young Researchers, nov. 6-7, 2008, Chișinău, Moldova, 6 ed.: Book of abstracts / science com.: Valeriu Ciorba [et. al.]. Ch.: S.n., 2008, 236 p.*
2. BERNIC, V., GROPPA, S, FRIPTULEAC, G. Evaluarea particularităților de răspândire a accidentelor vasculare cerebrale în Republica Moldova. În *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe Medicale*, nr.1(53)/2017, p. 29-32. ISSN 1857-0011.
3. BULPIT, C, BOISSEL, JP., GUEYFFIER, F. *Antihypertensive drugs in very old people*, Lancet, 1999, 353, 793.
4. *Effects on comprehensive lifestyle. Modification on blood pressure control. Main results of the PREMIER Clinical trial.* Writing group of the PREMIER collaborative research group, JAMA, 2003, 16, 2083-2093.
5. EIKEMO, T.A., et al. Class-related health inequalities are not larger in the East: a comparison of four European regions using the new European socioeconomic classification. In: *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2008, nr. 62(12), pp. 1072-1078.



6. GROPPA, S., ZOTA, E., EFREMOVA, D. Profilaxia secundară a accidentului vascular cerebral ischemic și factorii de risc modificabili în populația Republicii Moldova. În *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe Medicale*, nr.4(49)/2015. p. 130-133. ISSN 1857-0011.
7. MULLER-NORDHORN J., et al. *Knowledge about risk factors for stroke: A population-based survey with 28.090 participants*. In: *Stroke*, 2006, nr. 37, pp. 946–950.
8. NEYLON, A., CANNIFE, C., ANAND, S., et al. A global perspective on psychosocial risk factors for cardiovascular disease. In: *Prog. Cardiovasc. Dis.*, 2013, nr. 55(06), pp. 574-581.
9. POPOVICI, M., VATAMAN, E. Alinierea necesităților de combatere a bolilor cronice la prioritățile serviciului de sănătate și dezvoltare din Republica Moldova. In: *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe Medicale*, 2010, nr. 2(25), pp. 7-14. ISSN 1857-0011.
10. REYNOLDS, K., LEWIS, L.B., NOLEN, J. *Alcohol consumption and risk of stroke*, JAMA, 2003, 289, ISBN 579-58810.
11. SACCO, R.L., WOLF, P.A., GORELICK, P.B. *Risk factors and their management for stroke prevention*, *Neurology*, 1999, 53, 515-524.
12. STAESSEN, J.A., ANG, J.G., THIGS, L. *Risks of untreated and treated isolated systolic hypertension in the elderly*, *Lancet*, 2000, 355, 865-872.
13. TERJE, A.E., et al. *Social Inequalities in Health and their Determinants: Topline Results from Round 7 of the European Social Survey*. 2016. 18 p.
14. World Health Organization. *Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases 2013-2020*. Geneva, 2013. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/94384/1/9789241506236_eng.Pdf.
15. World Health Organization. *Global status report on noncommunicable diseases 2014*. Geneva, 2014. <http://www.who.int/nmh/publications/ncd-status-report2014/en/>.
16. YOON, S., HELLER, R., LEVI, C., et al. Knowledge of stroke risk factors, warning symptoms and treatment among an Australian urban population. In: *Stroke*, 2001, nr. 32, pp. 1926–1930.



TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE ALE FEMEILOR SUPUSE ABUZULUI ÎN COPILĂRIE PERSONALITY TRAITS OF THE WOMEN ABUSED IN CHILDHOOD

Natalia Rotaru-Sîrbu, drdă UPS "Ion Creangă", lector ULIM

CZU: 159.923.3-055.2

Rezumat

Situațiile de abuz în copilărie care nu sunt discutate și traumele nereabilitate influențează direct formarea personalității la vârsta adultă. În cadrul articolului se descrie evaluarea comparată a personalității femeilor neabuzate și abuzate în copilărie pe un eșantion de 175 femei. În acest scop a fost aplicată Scala de depistare a abuzului și traumei (B. Sanders, E. Becher-Lausen 1995) și Chestionarul de personalitate elaborat de H. Leongard, H. Schmieschek. Rezultatele obținute ne vorbesc despre existența prezența la femeile abuzate a unor trăsături de personalitate mai accentuate: nestăpînire, distimie și anxietate.

Femeile supuse abuzului în copilărie manifestă mai des explozii de furie, stări de deprimări accentuate, capacitate limitată de a interveni în situații de criză, iar nemulțumirile le exprimă pe tonuri ridicate. Datorită acestor caracteristici mai rar construiesc relații de prietenie cu persoane care să comunice impedimentele zilnice și greu acceptă influențele educaționale din exterior.

Cuvinte cheie: abuz, trăsături de personalitate, nestăpînire, distimie, anxietate.

Abstract

Childhood abuses that are not discussed and traumas that are not rehabilitated directly shape one's adult personality. The article describes the comparative assessment of the personality of a sample of 175 women who were and who not abuses during their childhood. The trauma and Distress Scale (B. Sanders & E. Becher-Lausen, 1995) and the Personality Questionnaire developed by H. Leongard & H. Schmieschek were used for this purpose. The obtained results tell us that abused women display more accentuated personality traits, such as uncontrollability, dysthymia and anxiety. Women who were abused during their childhood are more likely to experience outbursts of anger, increased depression, limited ability to intervene in crisis situations. They also use to express loudly their dissatisfaction. Due to these traits, they rarely build friendships with individuals with whom they could share their daily impediments, and find difficult to accept outside educational influences.

Keywords: abuse, personality traits, uncontrollability, dysthymia, anxiety.

Familia este locul în care copiii se nasc, cresc și învață de la părinți modele de comportament. Copii mergînd la grădiniță sau școală vin deja cu tendință de a copia și imita comportamentele preluate de la părinții lor și pe care le compară cu cele ale persoanelor din mediu social.

În fiecare familie există fluctuații dintre perioade în care totul merge lin și sigur, apoi perioade cu certuri și nemulțumiri. Reacțiile fiecărui membru al familiei în situații de criză depinde de ceea ce a fost învățat în copilărie, de influența mediului în care a crescut asupra formării personalității acestuia. Copiii crescuți în mediu sigur, devin încrezuți în sine și tind să se afirme



indiferent de obstacolele cu care se ciocnesc, copiii ce au părinți abuzivi devin mai anxioși și temători sau din contra agresivi și distrugători.

Л.С. Выготский afirmă că situația socială de dezvoltare determină formele și direcția care, fiind urmată de copil, va asigura formarea a noi și noi însușiri de personalitate. Situația socială de dezvoltare este izvorul principal pentru dezvoltarea psihică și formarea personalității copilului [5, p. 61].

Formarea personalității copilului este influențată de mai mulți factori: genetici, familiali, personali, relaționali și sociali. De aceea este important în perioada matură de a evalua toți factorii care au dus la formarea unor trăsături de personalitate accentuate și a identifica resursele active sau pasive ale persoanei ce pot îmbunătăți calitatea vieții în vîrsta adultă.

Termenul de personalitate se referă la un ansamblu de caracteristici ce definesc modul în care o persoană observă ce se întâmplă și acționează, gîndește și se comportă. În psihologie, se definește ca trăsături emoționale, cognitive și comportamentale unice fiecărui individ învățate și dezvoltate prin experiență și relativ consistente și constante de-a lungul timpului [4, p. 50].

Personalitatea omului se formează în timpul copilăriei și tinde să se accentueze pe parcursul vieții în trăsături mai accentuate în cazul cînd persoana nu continuă să se dezvolte și să învețe noi strategii de soluționare a situațiilor - problemă de la persoanele din mediu social cu care locuiesc. Cu toate acestea copii - victimă din copilărie au nevoie de recuperare psihologică pentru a nu prelua dependența de abuzator sau a se transforma în persoane abuzive.

Copiii învață despre impulsivitate în familie, și ulterior o manifestă în societate. De aceea este responsabilitatea părintelui să gestioneze bine elementele reactive din familie, deschizând drumul spre o relație mai conștientă cu sine și cu cei din jur [6, p. 20].

Violența în familie are o influență directă asupra formării personalității umane. Actele de violență din familie foarte rar sunt singulare, cel mai des ele sunt în continuă escaladare și trec printr-un cerc vicios.

Ionescu (2016) descrie cercul vicios al violenței conjugale cu următoarele etape: eveniment/fapt declanșator, escaladarea conflictelor, explozia, abuz, păreri de rău, regrete, luna de miere. Cu fiecare ciclul al violenței, victimele își pierd încrederea în ele, stima de sine, fiindcă violența este însoțită de sentimente de culpabilitate, de frică, de rușine. Violența poate marca victimele timp îndelungat, adesea toată viața. Ea dezechilibrează, aduce disperare, izolare. [2, p.27].



Grey și Kemple (1976) au descris două strategii de supraviețuire pe care le folosesc copii în situațiile de maltratare: „strategia exagerat de bine adaptată” și cea ”hiperactivă”. [3, p. 101].

Scopul studiului nostru a fost să identificăm influența abuzului din copilărie asupra personalității femeilor adulte. Pentru aceasta am lansat ipoteza că *femeile supuse abuzului în copilărie au un profil de personalitate diferit față de femeile neabuzate în copilărie*. Studiul a fost efectuat pe un eșantion de 175 de femei cu vârsta cuprinsă între 20 și 35 de ani, media de vârstă a grupului a fost 27,4 ani. Eșantionul de cercetare a fost împărțit în 2 grupe: **Lot I - Femei neabuzate în copilărie, Lot II - Femei abuzate în copilărie**.

Selectarea persoanelor în cadrul lotului II al eșantionului s-a bazat pe informația din anamneza beneficiarilor diverselor organizații statale și nonguvernamentale, centrelor de plasament și centrelor ce oferă servicii de zi victimelor violenței.

Metodele aplicate

1. *Evaluarea prezenței abuzului în copilărie* a fost posibilă prin aplicarea **Scalei pentru depistarea abuzului și traumei** elaborată de B. Sanders. E. Becker – Lausen care evaluează atmosfera generală de acasă și surprinde ceea ce simte persoana privitor la felul în care a fost tratată de părinți. În procesul de completare a testului femeile trebuiau să se gândească la părinții lor/tutorii în cazul absenței părinților. În cazul unei atitudini diferite a părinților față de ele, se va lua în considerare comportamentul celui mai sever părinte. Scala cuprinde 35 de întrebări cu 5 tipuri de răspunsuri: 0 - niciodată, 1 - rar, 2 – uneori, 3 – foarte des, 4 – întotdeauna, distribuite în 3 scale cu număr concret de întrebări și alte întrebări libere. Constă în *depistarea abuzului fizic sexual, neglijare și atmosferă stresantă (abuz emoțional)*, fiecare avînd un număr concret de itemi suma cărora poate fi de la 16 la 48.

2. Tehnica aplicată în scopul determinării *manifestărilor de personalitate* a fost **Chestionarul de personalitate** elaborat de H. Leongard, H. Schmieschek. El este alcătuit din 88 întrebări fiind clasificate în 10 grupe (I - X), permite evidențierea unor trăsături „accentuate” ale personalității. Grupa I-a, cu 12 întrebări, se referă la *demonstrativitate*, Grupa II-a, cu 12 întrebări, se referă la *hiperexactitate*. Grupa III-a, cu 12 întrebări, se referă la *hiperperseverență*. Grupa IV-a, cu 8 întrebări, se referă la *nestăpînire*. Grupa V-a, cu 8 întrebări, se referă la *hipertimie*. Grupa VI-a, cu 8 întrebări, se referă la *distimie*. Grupa VII-a, cu 8 întrebări, se referă la *ciclotimie*. Grupa VIII-a, cu 4 întrebări, se referă la *exaltare*. Grupa IX-a, cu 8 întrebări, se referă la *anxietate*. Grupa X-a, cu 8 întrebări, se referă la *emotivitate*.



Participanții trebuie să aleagă unul din răspunsurile "Da" sau "Nu". Analiza se efectuează în două etape. Mai întâi se urmăresc răspunsurile la întrebări pentru fiecare dintre cele 10 grupe de trăsături (I-X), conform cheii prezentate în test, aflându-se, astfel, valorile brute individuale. La etapa a doua în „Tabelul de sinteză” se notează valorile brute pentru fiecare grupă (I - X). Aceste valori se multiplică prin coeficientul stabilit pentru fiecare grupă în parte, obținându-se astfel un rezultat care poate varia de la 0 la 24. Cu cât acest rezultat este mai mare (adică se apropie de 24), cu atât este mai mare și gradul de semnificație a trăsăturii respective, marcându-se astfel direcția de „accentuare” a personalității. Coeficientul ajută și la compararea cantitativă a rezultatelor, întrucât, prin înmulțirea efectuată, se obțin valori standard comparative. Valoarea 24 indică un procentaj simptomatic de 100%; valoarea 18 indică 75%; valoarea 12 indică 50%; valoarea 6 indică 25%. Cu referire la interpretarea rezultatelor, autorul chestionarului avansează ideea că se poate vorbi de o „accentuare” în cazul când numărul de răspunsuri semnificative trece de 50%. Personalitățile „accentuate” nu sunt patologice. Ele se caracterizează prin evidențierea unor trăsături pregnante de personalitate.

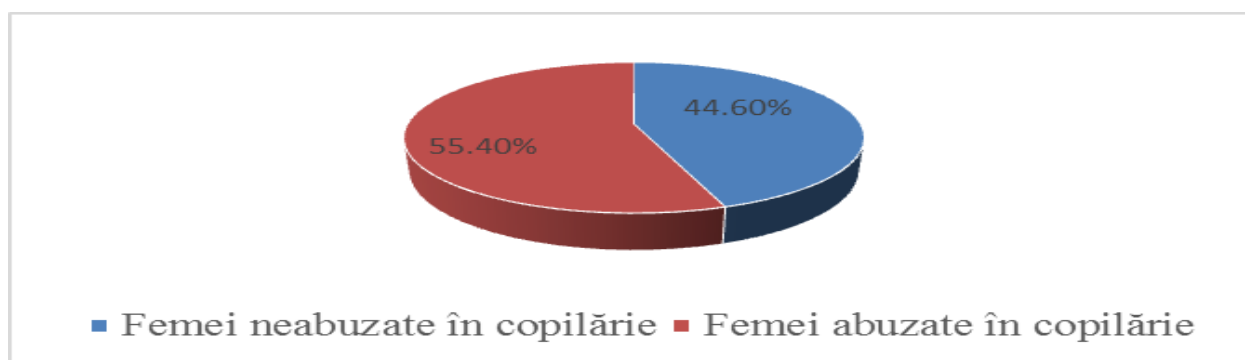


Fig.1. Repartizarea în procente a lotului de cercetare

Analiza Figurii 1 ne demonstrează că în Lotul I – 78 femei (44,60%) nu au trăit experiențe de abuz în copilărie și Lotul II – 97 femei (55,40%) au fost supuse diverselor forme de abuz în copilărie. Numărul de femei abuzate prevalează asupra femeilor neabuzate din considerentul că în timpul copilăriei lor nu existau centre ce se ocupau cu prevenirea abuzului față de copii și nici centre de reabilitare a persoanelor supuse abuzului.

A doua etapă a fost să identificăm care sunt trăsăturile de personalitate accentuate predominante la femeile abuzate în copilărie, comparativ cu cele neabuzate în copilărie. Rezultatele obținute au fost prelucrate prin intermediul testului statistic T – student cu scopul de a identifica diferențele statistic semnificative a rezultatelor obținute de femeile neabuzate/abuzate în copilărie. În Figura 2 sunt reprezentate grafic valorile medii ale trăsăturilor accentuate de personalitate.

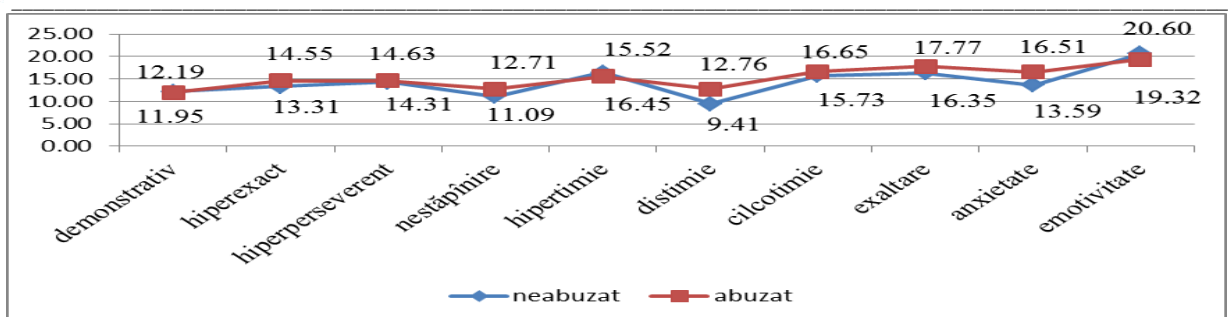


Fig. 2. Profilul de personalitate al femeilor neabuzate/abuzate în copilărie

Analiza comparativă a permis să identificăm diferențe statistic semnificative prin intermediul Testului T pentru eșantioane independente între femeile abuzate în copilărie și cele neabuzate în copilărie la 3 din 8 trăsături accentuate de caracter: *nestăpînire*, *distimie* și *anxietate*.

La variabila *nestăpînire*: valorile lui $t_{173}=-2,266$, pragul de semnificație $p=0,025$ cu valoarea medie la femeile supuse abuzului în copilărie ($M=12,71$, $SD=4,39$) față de valoarea medie la femeile neabuzate în copilărie ($M=11,09$, $SD=5,06$). Femeile supuse abuzului în copilărie manifestă o impulsivitate sporită și mult mai slab își controlează imboldurile și propriile tentații. În cazul prezenței nemulțumirilor ele exprimă aceasta prin discuții cu tonuri ridicate, exploziile de furie, și, greu se adaptează la influențele educaționale din exterior.

La variabila *distimie*: valorile lui $t_{173}=-4,58$, pragul de semnificație $p=0,0001$ cu valoarea medie la femeile abuzate în copilărie ($M=12,76$, $SD=4,57$) și valoarea medie la femeile neabuzate în copilărie ($M=9,41$, $SD=5,08$). Femeile abuzate în copilărie pun accent pe evenimentele sumbre ale vieții, fapt ce provoacă stări de deprimare accentuată. Ele au o atitudine serioasă și responsabilă față de sarcinile vitale (familie, casă, copii, etc), rar comunică despre propriile probleme zilnice altor persoane deoarece le lipsește rețeaua socială de oameni cu care ar putea discuta impedimentele zilnice.

Aceste strategii sunt întărite din timpul copilăriei, deoarece părinții abuzivi erau centrați pe soluționarea propriilor probleme personale și relaționale, iar copii erau nevoiți să se descurce singuri. În așa context s-a format încrederea persoanelor că în situații de stres și instabilitate ele pot conta doar pe sine, iar oamenii din jur nu sunt dispuși să se implice pentru a le ajuta.

La variabila *anxietate*: valoarea lui $t_{147,329}=-3,673$, pragul de semnificație $p=0,0001$, cu următoarele valorile medii ale femeile abuzate în copilărie ($M=16,51$ $SD=4,60$) și femeilor neabuzate în copilărie ($M=13,59$, $SD=5,66$). Anxietatea accentuată a devenit o trăsătură de personalitate a femeilor abuzate în copilărie, deoarece ele au trăit într-un mediu nesigur în timpul copilăriei, părinții nu le-au acordat suport și protecție în momente de criză. Copilul de mic are nevoie



de protecție din partea adulților de referință, iar dacă adulții sunt în conflicte permanente, copilul mai greu își exprimă fricile, devine timid uneori predispus spre fobii. Aceasta le blochează dezvoltarea sentimentului de securitate și în situații de stres, la maturitate, fie că au tendință de a fugi de conflicte, fie reacționează prin plâns exagerat, stări depresive blocându-se în a găsi soluții în viața socială la maturitate.

Femeile supuse abuzului în copilărie sunt blocate în evenimentele din trecut, ele deseori nu pot uita acele evenimente care sunt înrădăcinate în memoria lor. Acest fapt le schimbă calitatea vieții în perioada adultă, ele își doresc apropiere și suport emoțional din partea celor apropiați, însă apariția situațiilor de conflict în prezent le transpun cu evenimentele din copilăria lor și acest fapt nu le permite să găsească soluții adecvate în viața adultă.

Voi trece în revistă doar unele situații mai reprezentative din cele relatate de femeile abuzate:

- *"La vârsta de 10 ani am plecat cu colegele de clasă la cinematograful și pe parcursul vizionării filmului tot timpul m-am gândit să nu vină tatăl în stare de ebrietate și să o bată pe mama, pentru că dacă eu nu sunt acasă, nu are cine s-o salveze. Când am revenit acasă, mama era la vecini și corpul ei era acoperit cu sânge și vîntăți. De atunci nu am mai fost la cinematograful niciodată pînă azi";*

- *"Cînd se apropia ora de venire a tatălui acasă, mama mă ruga să ies în drum să văd cum merge: dacă mergea drept atunci răsufлам ușurată, iar dacă mergea legănat mama ne lua haine mai groase și fugeam de acasă pe altă poartă ca să nu ne vadă. Reveneam doar seara tîrziu cînd el adormea".*

- *"După decesul tatălui noi, copiii, tare am răsufлат ușurat că nu vom mai fi bătuti chiar de eram vinoveți sau nu, iar mama încă timp de ani de zile cînd o întrebam: „De ce nu ai divorțat și a răbdat agresivitatea lui?", ea cu tristețe în ochi spunea: "Tatăl vostru era un om bun, toată lumea din sat îl lăuda ca pe un om cu "mîinile de aur", doar atunci cînd venea acasă în stare de ebrietate mie îmi amorțea spatele și nu puteam să mă apăr nici pe mine și nici pe voi. Cu vârsta am avut remușcări și sentimente de vină că ne-am bucurat de moartea lui, dar atunci eram fericiți că s-a încheiat dezastrul".*

Reieșind din cele descrie mai sus ipoteza că femeile abuzate în copilărie au un profil de personalitate diferit față de femeile neabuzate în copilărie a fost confirmată. Femeile abuzate în copilărie au dezvoltate trăsături accentuate de personalitate reprezentate prin nestăpînire, distimie și anxietate în comparație cu femeile neabuzate în copilărie.



Kari Kilen afirmă că amenințarea la adresa propriului echilibru determină o formă de vulnerabilitate în care căutăm, uneori aproape la disperare, noi modalități de a ne raporta la situația respectivă. În încercările noastre de a transforma realizabilul în realizabil, avem adesea tendința de a deforma situația care ne amenință și de a o percepe altfel decât este ea în realitate... Teama și durerea noastră se pot manifesta sub forma mâniei, îndreptată adesea asupra copiilor, din moment ce ei sunt mai disponibili și vulnerabili. Dacă ne simțim vinovați în privința evenimentului care ne amenință, s-ar putea să ne proiectăm vinovăția pe cei din jurul nostru [3, p. 162].

În concluzie, femeile abuzate în copilărie care nu fost supuse unui program de recuperare psihologică a traumelor abuzului din copilărie, deseori pot proiecta aceste situații asupra copiilor lor și a familiilor proprii. De aceea implicarea într-un program de recuperare psihologică a traumelor din copilărie va ajuta la învățarea unor noi strategii de soluționare a situațiilor de criză din propria familie. În cadrul programului trebuie să se pună accent pe:

1. Exteriorizarea emoțiilor proprii privind situațiile traumatice și abuzul din copilărie.
2. Înțelegerea și diferențierea cauzelor ce provoacă aceste emoții pe baza evenimentelor din trecut sau prezent.
3. Învățarea și formarea abilităților de exprimare prin comunicare interpersonală asertivă.
4. Exprimarea într-o formă acceptată social a nevoilor personale și ascultarea activă a persoanelor din jurul lor.
5. Învățarea acceptării ajutorului din mediu social și inițierea procedurilor de ajutorare și socializare.

Bibliografie:

1. FURTUNĂ, D. *Homo Aggressivus. De ce nu se opresc războaiele și violența*. Ed II. Mihăilești: ON, 2017. 675 p. ISBN 978-606-94270-0-2.
2. IONESCU, I. I. Elementele de sociologie a violenței conjugale. În: *Violența asupra femeii: ipostaze, explicații, intervenții*. Iași: A. I. Cuza, 2017. p. 17- 35.
3. KILLEN, Kari. *Copilul maltratat*. Timișoara: Eurobit, 1900. 456 p. ISBN 973-9336-16-7.
4. MARIAN, G., Baloescu A. *Comportamentul agresiv*. București: Tritonic, 2009. 232 p. ISBN 978-973-733-346-9, p. 50
5. RACU, Ig. *Psihologia dezvoltării*. 2018. 93 p. [citat 01.09.2020].
<https://docplayer.ro/176856479-Psihologia-dezvolt%C4%83rii-1.html>
6. TSABARY, S. *Familia conștientă*. București: Herald, 2018. 479 p. ISBN 978-973-111-685-3.



ОСОБЕННОСТИ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ FEATURES OF MORAL VALUES OF MODERN YOUTH

PARTICULARITĂȚILE VALORILOR MORALE ALE TINERETULUI CONTEMPORAN

Бочарина Н.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента образования и практической психологии Государственного высшего учебного заведения «Переяслав Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий

CZU: 159.923.3:37.03

Резюме

В статье представлен теоретический анализ психологических особенностей нравственных ценностей современной молодежи. Определено, что структура моральных ценностей содержит следующие составляющие: нравственная воля; моральная совесть, которая в сочетании с логической и эстетической совестью обеспечивает проявление ответственности в мыслях, чувствах, поведении; самооценка индивида, обеспечивает не только требовательность к другим, но и к себе; нравственные мотивы, которые должны быть общепринятыми и обеспечивать достижение нравственных целей.

Ключевые слова: моральные ценности, юношеский возраст, студенчество, духовность, гуманизм, жизненная позиция.

Abstract

The article presents a theoretical analysis of the psychological characteristics of the moral values of modern youth. It is determined that the structure of moral values contains the following components: moral will; a moral conscience, which in combination with a logical and aesthetic conscience provides a manifestation of responsibility in thoughts, feelings, behavior; self-esteem of an individual, provides not only exactingness to others, but also to oneself; moral motives, which should be of general significance and ensure the achievement of moral goals.

Keywords: moral values, adolescence, students, spirituality, humanism, life position.

Rezumat

În articol este prezentată analiza teoretică a particularităților psihologice a valorilor morale ale tineretului contemporan. A fost stabilit că structura valorilor morale conține următoarele componente: voința morală; rușinea etică, care, în combinație cu rușinea logică și estetică, asigură manifestarea responsabilității în gândire, sentimente, conduită; autoaprecierea individului care asigură nu numai exigență față de alții, dar și față de sine; motivele etice, care trebuie să fie acceptate public și să asigure atingerea scopurilor etice.

Cuvinte-cheie: valori morale, adolescența, studențimea, spiritualitatea, umanismul, poziția de viață.

Трансформационные процессы, происходящие в обществе касаются всех сфер жизнедеятельности человека, проникают в его сознание, меняют систему убеждений, моральные принципы, идеалы, интересы, негативно влияющие на систему социальных механизмов формирования ценностей молодежи. Существовавшая десятилетиями ценностная система разрушилась, противоречиво и медленно формируется новая. Особенностью трансформационного процесса является то, что воспроизводится он у внешне четко



очерченных рамках ценностных ориентиров. Их отсутствие определяется размытостью моральных принципов.

В условиях глубокого кризиса экономики, культуры, идеологии, морали, образования и воспитания современная молодежь все активнее теряет духовно-мировоззренческие ориентиры, не чувствуя твердой почвы при формировании жизненных планов, дезориентирована в общечеловеческих ценностях. Духовное возрождение народа требует особого внимания к миру ценностей современной молодежи как будущего страны, гаранту общественного прогресса.

На современном этапе, еще недостаточно исследована сущность ценностных ориентаций молодежи, недостаточно внимания уделено факторам, которые обуславливают специфику их трансформаций, в условиях преобразований, происходящих в украинском обществе.

Проблемы духовных ценностей нашли свое отражение в трудах ученых-философов В. Андрущенко, С. Анисимова, В. Барановского, Ю. Билодид, В. Кремень, С. Крымского; психологов И. Беха, Т. Бессоновой, М. Боришевский, В. Уса, Е. Помиткина, В. Сергеева и др.

Различные аспекты воспитания духовности личности стали предметом исследования современных отечественных ученых педагогов, психологов (Л. Ахмедзянова, М. Бахтин, И. Бех, А. Белых, М. Бобак, А. Вишневский, Д. Гуненков, В. Иванченко, И. Карпенко, А. Корецкая, Н. Красицкая, С. Мукомел, Г. Шевченко, А. Ярошенко и другие), которые в своих трудах значительное внимание уделили духовной культуре, духовно-нравственным проблемам воспитания школьной и студенческой молодежи. Несмотря на определенные достижения в решении этой проблемы, ряд вопросов формирования у студенческой молодежи духовно-культурных ценностей остается нераскрытой.

Цель статьи – осуществить теоретический анализ психологических особенностей нравственных ценностей современной молодежи.

Структура личности является чрезвычайно сложной. Содержание (знания, убеждения, ценности), которыми наполнены качества, как нечто изначальное и по которым личность выражает саму себя, определяют конкретность поведения человека. Именно поэтому, так важно иметь целостное, но вместе с тем и открытое, способное к росту и изменениям мировоззрение [4].



Ценности во многом определяют мировоззрение человека. Как элемент структуры личности ценностные ориентации представляют собой единство мыслей, чувств, практического поведения. Нравственные ценности определяются внешними и внутренними факторами. К внешним факторам относятся: условия жизни, материальное обеспечение, образ жизни, отношение родителей, отношение микросреды, пресса, телевидение, влияние школы. К внутренним факторам относятся: личные мотивы, интересы, самооценка физического «Я», направленность личности, уровень притязаний, тип темперамента, социотип, эмоциональное состояние, убеждения, желания, состояние здоровья [10].

Внутренние факторы формирования нравственных ценностей оказываются в условиях, в разрыве между стремлениями и возможностями «не элитной» молодежи так или иначе углубляет противоречия между поколениями. Рядом уживаются желание достатка и тотальная бедность, стремление личного успеха, профессиональной карьеры – и минимум шансов получить приличное образование, а впоследствии – работу.

Общество много веков находится в состоянии постоянного конфликта поколений. Сегодняшнее молодое поколение оказывается в сложной ситуации: различные перевороты в социально-экономическом устройстве сопровождается кризисом ценностного сознания. Социальные ценности, которыми жили «родители», в настоящее время потеряли практическое значение для молодежи [12].

Молодежь рассматривается нами как субъект и объект общественных преобразований, как носитель психофизических качеств молодости, как феномен культуры, то есть молодежь мы рассматриваем не как одномерное количественное социальное понятие, а как многофакторную модель.

Студенчество определяется как особая социальная группа, характеризующаяся специально организованным, пространственно и временно структурированным бытием, условиями труда, быта и досуга, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций.

По мнению Э. Эриксона, пребывание в высшем учебном заведении является «законодательно закрепленной отсрочкой» в принятии человеком роли взрослого, которую он в контексте формирования ценностной системы называет «психосоциальным мораторием» [6].

М. Хоффман считал, что активизация нравственного развития личности приходится именно на юношеский возраст, когда происходит построение и переоценка системы



ценностей, появляется способность посмотреть на мир «другими глазами» и построить собственную систему ценностей, которая отличается от родительской [16].

В понимании И. Беха именно моральная рефлексия стимулирует моральные сомнения, борьбу мотивов в ситуации морального выбора и обоснования собственного нравственного поступка. В юности происходят изменения в мотивации, в частности, в потребностях, интересах. Некоторые потребности возникают впервые или изменяются. Предпосылками для этого выступают биологические и когнитивные изменения. Например, потребность в сексуальном удовлетворении появляется только после развития соответствующих биологических механизмов, а потребность в самореализации – только с определенными когнитивными и социальными предпосылками [1].

Итак, насколько юноша или девушка будут моральными в своих поступках, зависит не только от их нравственной осведомленности, но и от внутренних мотивационно-ценностных побуждений.

Л. С. Выготский придает развитию самосознания личности в юности центральную роль. В этом возрасте происходит открытие «Я», собственного мира мыслей, чувств и переживаний, которые кажутся самой личности неповторимыми и оригинальными [2].

Задумываясь над смыслом жизни, молодой человек часто находит противоречия в сфере ценностей, пользовалась еще недавно. В таких случаях успешность решения кризисов и минимизация потерь во многом зависят от развития личностной рефлексии, динамических характеристик и открытости ядра Я-концепции к изменениям. Ядро Я-концепции, включая ценностно-смысловые установки личности, в основном положительные представления о себе, подлинность. Реализация основных потребностей в ранней юности приводит к становлению качественно нового самосознания или «Я-концепции» [8].

По словам Ф. Райса, нравственные знания и суждения необходимые для нравственного развития, но не только они определяют характер последнего. Многие факторы (особенности полового созревания, уровень эмпатии, культурное происхождение, личностные качества, религиозность и др.) влияют на моральные суждения и обуславливают становление нравственных ценностей в юношеском возрасте [7].

По мнению немецкого философа и психолога Э. Шпрангера, молодой возраст это прежде всего стадия духовного развития, когда через познание себя, усвоения и интериоризацию нравственных ценностей, развитие адекватных представлений о любви и



ответственные отношения между мужчиной и женщиной, основанные на духовной близости, юноши и девушки приобретают способность воспринимать одухотворенную красоту [19].

Согласно когнитивно-генетической теории Л. Кольберга, возможность достижения автономной морали как высшего уровня нравственного развития ориентировочно появляется именно в начале юношеского возраста. Благодаря сформированности логических мыслительных операций и абстрактного мышления, усвоенные моральные и знания интериоризируются в нравственные убеждения, как систему мотивов личности, побуждающих к нравственному поведению [17].

Ученая Г. Крайг считала, что личность периода взросления ориентирована на получение альтернативного социального опыта и формирования собственной морально-ценностной системы на основе осмысления нравственных ценностей окружающих, прежде всего, сверстников [7].

Анализ развития системы нравственных ценностей в молодом возрасте через призму эпигенетической теории Э. Эриксона открывает возможности для раскрытия его глубинных личностных особенностей. Достижения Эго-идентичности как стержневого внутреннего механизма целостности личности невозможно без знания и усвоения информации о нормах поведения в целом и моральных норм, в частности [3].

В контексте гуманистической парадигмы, приобретение Эго-идентичности в юношеском возрасте происходит за счет сознательного выбора личностью моральных ценностей, их глубокой рефлексии и соотнесение с образом «Я», жизненными целями и смыслами (В. Франкл, А. Маслоу, М. Боришевский, И. Булах) [8].

С позиции субъектно-деятельностного подхода, идентичность «Я» достигается благодаря интегрированности и целостности сознания, связи ее представлений о собственной жизненной перспективе с повседневными действиями и нравственными поступками (С. Рубинштейн, Л. Выготский, А. Леонтьев, Л. Божович, И. Бех, В. Татенко) [13].

Основными компонентами нравственного сознания, по выражению И. Булах, есть категории добра, зла, долга, ответственности, справедливости; понимание смысла жизни, счастья; моральное самосознание. По мнению ученой именно «в недрах нравственного сознания и морали» зарождается моральное самосознание, которое по мнению автора, представляет собой специфическую форму нравственного сознания, предметом которого выступает оно само, а также личность как ее носитель [2].



М. Боришевский подчеркивал, что единицей нравственного поведения является нравственный поступок, основанный на нравственных убеждениях, мотивах, ценностях, формирование нравственных убеждений в юношеском возрасте обусловлено также глубоким осознанием личностью неразрывной связи [3].

Итак, можно утверждать, что в моральном поведении отражаются содержание нравственного сознания и самосознания личности молодого человека, содержание и наполнение его ценностей. В моральных чувствах и переживаниях для юношей и девушек открывается нравственное осознание себя, их нравственная самооценка. Можно сказать, что нравственное развитие личности юношеского возраста предусматривает накопление определенного опыта специфических нравственных переживаний. В основе переживания нравственных чувств лежит представление молодого человека о соотношении собственных интересов с интересами окружающих и его отношении к собственным поступкам в процессе социального взаимодействия.

Проведенный теоретический анализ исследуемой проблемы дает основания для выделения основных этапов нравственного развития личности молодого возраста, в которых раскрываются его специфические особенности [4]:

1. Этап усвоения нравственных знаний и образцов. Он может иметь стихийный (как результат подражания) или целенаправленный (через обучение и воспитание) характер. На этом этапе развивается моральная осведомленность юношей и девушек про нравственные нормы, правила, принципы и их закрепление в моральном самосознании; происходит выбор нравственных идеалов, подражание кумирам (как воплощение этих идеалов) и демонстрируемых ими образцов нравственного / аморального поведения. В отличие от детей и подростков, процесс становления образцов нравственного поведения в юношеском возрасте является более осознанным и мотивированным специфическим возрастным интересом к вопросам духовности, бытийным ценностям, жизненным смыслам [4].

2. Этап моделирования морально-ценностной мотивации. На этом этапе юноши и девушки примеряют разные образцы нравственного / аморального поведения, компилируя их и, интегрируя в свою жизнь. Благодаря моральной рефлексии и моральной самооценке происходит анализ результатов подражания тем или иным нравственным примерам, отбор ценностей, убеждений, установок, принципов, идеалов, их интеграция в «Я»-моральное и закрепления в моральном самосознании.



3. Этап реализации нравственного поведения. Он характеризуется воплощением нравственных примеров и морально-ценностной мотивации в реальных поступках и поведении молодежи [4].

Таким образом, нравственное развитие личности юношеского возраста является системным внутренне интегрированным процессом. Именно этот процесс приводит к личностному росту молодого человека, ведь только личностно зрелый человек может иметь сформированную систему моральных ценностей, настоящих глубоких ценностей, эстетического мировосприятия, добра, красоты, истины.

Главный структурный компонент личностной зрелости - отношение к своему «Я», который включает такие характеристики зрелой личности как уверенность в своих возможностях, удовлетворение своими способностями, темпераментом и характером, своими знаниями, умениями и навыками, а также адекватную самооценку, высокую требовательность к себе, отсутствие самодовольства, скромность, уважение к другим.

Вторым компонентом личностной зрелости есть чувство гражданского долга включает такие качества как патриотизм, интерес к общественно-политической жизни, чувство профессиональной ответственности, потребность в общении, коллективизм.

Следующий компонент личностной зрелости - жизненная установка, включающая понимание относительности смысла жизни, преобладание рационального над эмоциональным, эмоциональной уравновешенности, рассудительности [9].

Учитывая теории развития личности в юношеском возрасте и структуру становления моральных ценностей рассмотрим особенности нравственных ценностей современной молодежи.

Особенностями нравственных ценностей современной молодежи является то, что они формируются под влиянием современных общественных и мировых процессов. Это приводит к их определению особенностями данного времени, которые определяют нынешние идеалы. Важную роль в развитии общества играют ценностные ориентиры, потому что они формируют потребности, интересы, стереотипы влияют на поведение.

Разбалансированность социальных связей, их активная деформация, которая мешает восстановлению целостности социума, выступают в качестве основных причин такого явления, как аномия. Основная суть его заключается в том, что общество, как многоуровневая система, находится в таком состоянии, для которого характерно отсутствие общепринятых



ценностей и норм, которые выступают в качестве универсальных регуляторов социального поведения людей [5].

Современная молодежь старается больше чем в другие времена отделиться от общества, хочет показать, что каждый из них не такой как все остальные. Поэтому хотят перенять новые обычаи, обряды, праздники.

Стремление к индивидуалистическому самовыражению происходит из за общественного поощрения и поддержки индивидуальных изобретений, именно таким способом самореализации есть возможность получить и работу и вознаграждение. В наше время важно вооружить молодого человека, студента критериям и ориентирами, чтобы он был способен выделить истинную сущность явления и значение понятия среди путаницы различных интерпретаций.

Личность молодого человека в современном поликультурном пространстве можно рассматривать с разных точек зрения. Но следует делать акцент именно на том, что речь идет о развитии личности именно в современном обществе, поскольку современность характерна большим расслоением людей, связана с количественно и качественно перенасыщенным информационным потоком [15].

Доступность к большому количеству информации через интернет, что позволяет ознакомиться с культурно-историческим опытом человечества (без преувеличения), через средства массовой информации и, к сожалению меньшей степени через книги, приводит к тому, что молодежь в определенный период своего развития сталкивается с проблемой определения своего собственного «Я» в целом и своего «Я» в обществе.

Существует много негативных факторов в общественной и государственной жизни, благодаря которым моральные ценности, сформированные в течение веков, вошли в список архаизмов. Среди молодежи падает духовность, что объясняется прежде всего снижением уровня жизни, отсутствием социальной защищенности, явной и скрытой безработицей, инфляцией, неопределенностью нравственных ориентиров в политике государства и повседневной жизни.

Цинизм, грубость в общении со взрослыми и сверстниками, и жестокость, не терпимость к людям иного вероисповедания, национальности, непонимание высокохудожественного искусства - все это присуще определенному проценту молодежи. Также, приходится констатировать, что в нашем обществе царит сегодня культ насилия и



сексомании, и все это целенаправленно вносится в сознание, одурманивая и обманывая юные души.

Не возникает сомнения, что центром духовности и в селах, так и в городах должна быть как школа, так и высшая школа. Именно они должны привить воспитанникам иммунитет против вредных воздействий окружающей дисгармонии. Лишь в совокупном сочетании современных и уже проверенных годами технологий мы сможем воспитать духовно зрелую личность.

Современный польский ученый М. Саморай отмечает, что проявления эгоизма, агрессии, инфантильности в обществе, кризис гражданственности и коммерческой идентичности препятствуют гуманистическому развитию личности, а выход из сложившейся ситуации, он также видит в «поиске духовного смысла существования» и поиске «новой культуры мира», в основе которой лежит раскрытие творческого потенциала личности и привлечения к духовно-культурному наследию прошлого [19].

Средства массовой информации и коммуникации все больше влияют на общество и особенно на молодежь, пропагандирующих насилие, оружие, силу, прививают моральный релятивизм, конформизм и цинично гедонистическое отношение к повседневности. Ведь уровень массовой культуры нашей молодежи низок. Культ насилия и разврата практически заполнил наши экраны, где чуть ли не на каждом экране мы можем увидеть аморальные или агрессивные сцены [11].

Все это приводит к отчуждению молодежи от морали, побуждает их к собственным поискам самореализации, и в конце концов к определенному отрицанию духовности и нравственности как общественно и личностно значимых феноменов. Эти процессы усиливаются кризисным состоянием современной семьи, перестает играть роль главного канала привлечения ребенка к нравственным основам и источникам развития нравственности. Без сомнений велика роль учебных заведений в основании фундамента конструктивных нравственных ценностей, и становлению общечеловеческих принципов морали у подрастающего поколения во все времена [14].

Негативное влияние на развитие образования также осуществляют дальнейшая дегуманизация всех сторон жизни общества, девальвация общечеловеческих ценностей, незаметная подмена истинных ценностей анти-ценностями массовой культуры, усиление процесса индивидуализации, доминирование рыночных отношений, что привело к обострению духовного кризиса личности.



Как следствие, современный человек превратился в бездуховную интеллектуальную машину, которая постепенно духовно и культурно деградирует, теряет свою индивидуальность, жажду к самосовершенствованию и развитию собственного творческого потенциала, смысл жизни видит в накоплении ценных вещей, собственном благополучии, выживаемости и самосохранении. Образование рассматривается молодежью как товар, имеющий высокую рыночную ценность; средство перспективного конкурентоспособного положения на рынке труда и лишь затем как средство приобретения знаний [10, 18].

Влияние системы моральных ценностей и структуры ценностных ориентаций, характерных для общества, на систему ценностей и структуру ценностных ориентаций личности происходит как с помощью системы образования и воспитания, так и через систему коммуникативных средств, которые являются более эффективными и действенными.

Индивид с его системой ценностных ориентаций выступает своеобразным проводником, средством утверждения системы ценностей общества, а также передачи ее следующим поколениям. Нравственные ценности и ориентации являются основой для самоопределения субъектом своих жизненных позиций, жизненных планов и жизненной перспективы, и является признаком зрелой личности, способной конструктивно влиять на общественные процессы.

Особенностями моральных ценностей является новое содержание этих ценностей. Происходит это из-за усиления коммерциализации и рационализации обыденного сознания молодежи, существует тенденции деформации духовного мира молодого человека.

Констатируем, что традиционными социальными институтами являются семья, образование, производственные коллективы, государство. Каждый из них в идеале должен создать необходимые условия для овладения индивидом соответствующей социальной роли или системы ролей. Механизм такого овладения носит общий характер усвоения личностью социальных норм, формирования собственной нормативно-ценностной системы и реализации ее в своей деятельности.

Библиография

1. БАНДУРА, А. *Самоактуализация как механизм формирования интегрированного образа жизни личности: научно-методический сборник*. М.: Контекст, 2000. С. 236-238.
2. БЕХ, И.Д. Духовные ценности в развитии личности // *Педагогика и психология* / И.Д. Бех. – 1997. - № 1. – С.124-129.



3. ВИЧЕВ, В. *Мораль и социальная психика* / В. Вичев // пер. с болгар. Г. Мельникова. М.: Прогресс, 2008. 357 с.
4. Изучение молодежи на современном этапе: *Вопросы методологии и методики*: материалы международной научно-практической конференции. Киев, 11-13 октября 1995. – 2006. – 232 с.
5. ГОЛОВАТЫЙ, Н.Ф. *Социология молодежи: курс лекций* / Н.Ф. Головатый. М.: МАУП. – 2009. – 224 с.
6. ГАМЕЗО, М.В. *Возрастная психология. Личность от молодости до старости* / М.В. Гомезо. – М.: Март. – 2001. – 516 с.
7. *Гуманизм: современные интерпретации и перспективы* / [В. С Пазенок, В. В. Лях, А. Н. Соболев, К. О. Райда и др.]. - М.: Украинский Центр духовной культуры, 2001. - 380 с.
8. ГАЛЯН, И.М. *Психодиагностика: учебное пособие для студентов вузов* / И.М. Галян- К.: Академвидав, 2009. - 464 с.
9. ДРОБНИЦКИЙ, А. *Понятие морали: историко-критический очерк* / В. Дробницкий. - М.: Юнити, 2010. - 104 с.
10. *Общая психология: учеб. пособие* / А. Скрипченко, Л. Волынская, С. Огороднийчук и другие. - М.: Просвита, 2005. - 464 с.
11. КОНОНКО, А.Л. *Социально-эмоциональное развитие личности* / А.Л. Кононко. - М.: Просвещение, 2008. - 198 с.
12. КРЮЧКОВ, А.И. *Мировоззренческий портрет современного украинского студента. Вестник ЧГПУ. Чернигов, 2003. - Вып. 20: Серия: Философские науки. - С. 71-76.*
13. Лобазова, А.Ф. *Религиоведение* / А.Ф. Лобазова - М.: Издательство Дашков и К, 2010. - 488 с.
14. ПАНТИЛЕЕВА, С.Р. *Методика исследования самооотношения* / С.Р. Пантिलеева. - М.: «СМЫСЛ», 2003. - 300 с.
15. ПОМИТКИН, Е.О. *Психология духовного развития личности* / Е.А. Помиткин - М.: 2005. - 280с.
16. *Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии* / под ред. А.А. Крылова, С. Маничева. - СПб: Питер, 2000. - 622с.
17. СВЕЧЕНИЕ, М.В. *Возрастная психология: учебное пособие*. – М.: Академ видав, 2005. – 360с.
18. ФЕДОРОВА, М.А. *Нравственное поведение личности: гуманитарный аспект* / М.А. Федорова // *Научные записки: Сборник научных статей Национального педагогического университета имени Драгоманова* - 2008. - № 71. - С. 213
19. ХЬЕЛЛ, Л. *Теории личности* / Хьелл Л. СПб.: Питер, 2001. 712 с.



**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ
ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗЛИЧНЫХ
ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE FORMATION OF INITIATIVITY
IN PRESCHOOL CHILDREN IN VARIOUS KINDS OF ACTIVITY**

**PREGĂTIREA VIITORILOR EDUCATORI PENTRU FORMAREA INIȚIATIVEI LA
COPII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ ÎN DIVERSE TIPURI DE ACTIVITATE**

Lismonad A. A., д-р пед. наук, профессор кафедры дошкольной педагогики,

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

CZU: 373.211.24:378

Резюме

В данной статье освещены особенности подготовки будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности. Раскрыта структура подготовленности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к формированию инициативности у детей дошкольного возраста. Опробована методика подготовки будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Ключевые слова: инициативность, дети дошкольного возраста, подготовка будущих воспитателей, деятельность.

Abstract

The article deals with the features of training of future preschool teachers to formation preschoolers' initiative in different types of activities. Structure of readiness of future preschool teachers to formation initiative of children of preschool age is described. Methodology of training of future preschool teachers to formation preschoolers' initiative in different types of activities is tested in the article.

Keywords: initiative, children of preschool age, training of future preschool teachers, activity.

Rezumat

În acest articol sunt reflectate particularitățile pregătirii viitorilor educatori pentru formarea inițiativei la copiii de vârstă preșcolară în diverse tipuri de activitate. Este elucidată structura pregătirii viitorilor educatori ai instituțiilor preșcolare de învățământ în formarea inițiativei la copiii de vârstă preșcolară. Este probată metoda pregătirii viitorilor educatori pentru formarea inițiativei la copiii de vârstă preșcolară în diverse tipuri de activitate.

Cuvinte-cheie: inițiativă, copiii de vârstă preșcolară, pregătirea viitorilor educatori, activitate.

Экономические и социальные трансформации, которые происходят в современном обществе, требуют кардинальных изменений во всех сферах жизнедеятельности человека. Инициирование таких трансформаций в обществе берут на себя инициативные, творчески мыслящие профессионалы. Инициативность как личностное качество человека формируются на протяжении всей жизни, начиная с дошкольного возраста; формирование



инициативности является сложной педагогической проблемой, которая требует серьезного внимания и изучения.

Инициативность как одно из социально-значимых личностных качеств потенциально свойственна каждой личности. Как и любые личностные качества, инициативность, на разных возрастных этапах развития личности, имеет свои особенности относительно форм проявления. Поэтому, формирование инициативности личности - одно из важных задач системы образования. Оно имеет свою специфику в практической деятельности дошкольного образовательного учреждения, общеобразовательной школы, семьи, внешкольного заведения образования и высшего учебного заведения.

Дошкольный возраст – это период, когда закладываются и формируется основы инициативности, которая впоследствии раскрывается и становится значимой в жизни взрослого человека лишь спустя много времени. Проблема формирования инициативности у детей дошкольного возраста, которые во взрослом возрасте способны взять на себя ответственность за решение важных проблем, является одним из важных заданий системы дошкольного образования.

Эффективность формирования инициативности в дошкольном возрасте достигается реализацией последовательно целостного подхода, который динамически совмещает развитие личности ребенка с ее потребностями, направлениями и стремлениями, индивидуально-психологическими особенностями. Важным аспектом такой деятельности является поддержка детей в различных видах деятельности: свободной и организованной, а также создание условий образовательного пространства ребенка, направленного на формирование инициативности. Правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда дошкольного образовательного учреждения - важное условие формирования инициативности у детей дошкольного возраста. Подавление внутренней свободы ведет к зажатости и неспособности ребенка в проявлении инициативности в различных видах деятельности.

Формирование инициативности у детей дошкольного возраста связано со становлением самосознания ребенка. В основе формирования у ребенка инициативности лежат наследственные факторы (анатомо-физиологическая структура, физические данные, физиологические особенности, особенности нервной системы, anomalies в развитии организма и тому подобное). Но, с другой стороны, среда (макро-, мезо- и микросреда природная и социальная) обеспечивает растущий организм всем необходимым для



реализации наследственного начала. Источником формирования инициативности являются взрослые, которые занимаются обучением и воспитанием ребенка, а также его сверстники. Лишь в сотрудничестве со взрослыми ребенок может реализовать свой потенциал, направленный на формирование инициативности.

Как отмечают Г. Б. Мони́на, А. В. Свя́тцева, С. Б. Шухардина, «К концу старшего дошкольного возраста инициатива и самостоятельность проявляются более дифференцированно и разнообразно. Инициатива ребят направляется уже на то, чтобы действовать по-своему, часто вопреки требованиям взрослых. Дети старшего дошкольного возраста могут и умеют направлять свою инициативу на то, чтобы лучше и быстрее выполнять порученное им или задуманное ими дело в соответствии с требованиями старших. Таким образом, для инициативного ребенка характерными чертами являются: произвольность поведения, самостоятельность, развитая эмоционально-волевая сфера, активность в различных видах деятельности; стремление к самореализации, общительность, творческий подход к деятельности, высокий уровень умственных способностей, познавательная активность» [11, с. 90].

С учетом вышесказанного можно отметить, что «развитие инициативности ребенка от неосознанного повторения операций до активного включения в собственно процесс деятельности может осуществляться на различных этапах деятельности: мотивационном (начало деятельности, выделение ее ориентиров); когнитивном (формирование образа предстоящей деятельности); поведенческом (организация собственного труда и самостоятельность в процессе решения задачи, завершенность действий); рефлексия (осознание сделанного, готовность к продолжению деятельности)» [11, с. 92].

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность подготовки будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Понятие «инициативность» является межпредметным феноменом и используется как в философии, так и в психолого-педагогических исследованиях. К. Н. Шаповалова в своей работе, провела ретроспективный анализ понятий «инициатива», «инициативность» и выявила, что данные термины начали употребляться и находить свое применение довольно давно, а их значения менялись в зависимости от этических представлений людей и общественных норм. Непосредственное изучение инициативности, как явления имеет



давнюю научную традицию и отсылает нас к работам философов Древней Греции – Платона и Аристотеля [12, с. 118].

Исследования Т. С. Борисовой показали, что «термин «инициативность» употребляется в работах английского философа Д. Локка, который подчеркивал, что для успеха «джентльмену» очень важно уметь проявить «собственную инициативу». Личную заинтересованность философ рассматривал как главный мотив инициативы. Начало исследованиям понятия «инициативность» в педагогике положили работы Я. А. Коменского, который полагал, что «достигнуть всестороннего познания вещей, овладения ими и использования можно не иначе, как только через посредство нового...» [3, с. 35].

Т. С. Борисова отмечает, что инициативность – это не столько стихийно складывающаяся способность, сколько выработанное в процессе специальных упражнений умение ставить перед собой новые задачи и осуществлять их. Именно поэтому, как показали исследования Т. С. Борисовой, «инициативность – это интегрированное свойство личности, отражающее ее способности к самостоятельным начинаниям, обуславливающее достижение социального успеха, характеризующее ее творческое отношение к себе и своему бытию, к социальному и природному окружению, основанное на умении личности самостоятельно принимать решения, быть готовой и способной действовать за пределами поставленной задачи, что проявляется в когнитивном, мотивированном, поведенческом, деятельностном отношении к социуму с целью общественно значимого участия в его жизнедеятельности и преобразовании» [3, с. 38].

Подходы различных авторов к определению инициативности позволили Г. В. Мартемьяновой выделить две группы признаков инициативности. «К первой группе можно отнести такие, как почин (личный, собственный), внутреннее побуждение к новым формам деятельности, умение легко браться за дело и т.д. Ко второй группе – признаки, характеризующие инициативность как побуждение к новому действию, как способность человека видеть новое, как чувство нового, как постоянство стремлений человека к новому и т.д.» [8, с. 12].

Подготовка будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности (игровая; двигательная; природоохранная; предметная; изобразительная (музыкальная, театральная, литературная); сенсорно-познавательная и математическая; речевая; социокультурная и т.д.) базируется



на признании того, что подготовка имеет сложную структуру, которая образует органическую совокупность составляющих, соединенных большим количеством связей и зависимостей. Результатом этой подготовки является подготовленность будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Подготовленность будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности понимаем как личностное новообразование, которое формируется по результатам подготовки студентов к профессиональной деятельности и отображает степень усвоения теоретическими знаниями и овладения практическими умениями относительно формирования инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Это предусматривает развитие у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений двух компонентов подготовленности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к формированию инициативности у детей дошкольного возраста, в качестве которых выступили база знаний (когнитивный компонент) и система действий, которые обеспечивают их практическую реализацию (операционный компонент). Когнитивный компонент, который направлен на формирование у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений представлений о сущности «инициативы» и «инициативности», принципах, формах и методах формирования инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности. Когнитивный компонент подготовленности будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста состоит из единства методологических, теоретических и технологических знаний, которые интегрируют специальные (профессиональные) знания, необходимые для организации формирования инициативности у детей дошкольного возраста.

Операционный компонент направлен на формирование у студентов: умений использовать теоретические знания необходимых для организации формирования инициативности у детей дошкольного возраста при решении профессиональных заданий в дошкольном учреждении образования; умений планировать и проектировать собственную деятельность относительно формирования у детей дошкольного возраста инициативности;



разрабатывать различные модели организации этой деятельности с учетом формирования у детей дошкольного возраста инициативности в различных видах деятельности.

В качестве показателей когнитивного компонента выступили осведомленность: с теоретическими принципами инициативы и инициативности, признаками проявления инициативности и факторами, которые влияют на формирование инициативности у детей дошкольного возраста; сущностью инициативности и особенностями ее проявления у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности; средствами и методами формирования инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности. В качестве показателей операционного компонента выступили умения: определять особенности формирования инициативности по признакам их проявления у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности; разрабатывать и внедрять в профессиональную деятельность дошкольных образовательных учреждений формы и методы формирования инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Для изучения эффективности разработанной методики подготовки будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности проводилась экспериментальная работа на базе факультета дошкольной педагогики и психологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» в течение 2019-2020 учебного года. Задания исследования были направлены на: определение уровней подготовленности будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности; разработку экспериментальной методики подготовки будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности и апробирование ее эффективности.

В эксперименте, на разных его этапах, было задействовано 104 студента Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». Диагностика уровней подготовленности будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности по показателям когнитивного компонента проводилось с помощью разработанного опросника, который включал в себя три блока вопросов: первым – оценивалось, какие именно явления обследуемые связывают с проявлением инициативности у детей дошкольного возраста; вторым – выяснялась осведомленность



студентов относительно факторов, которые влияют на формирование инициативности у детей дошкольного возраста; третьим – какие задания необходимо решать в работе с детьми дошкольного возраста, чтобы сформировать у них инициативность в различных видах деятельности.

Диагностирование студентов по показателям операционного компонента происходило по результатам анализа продуктов деятельности студентов, в частности по их разработкам планов-конспектов занятий в дошкольных образовательных учреждениях во время прохождения педагогической практики. Основанием для анализа этой документации служили показатели операционного компонента.

Обобщенный показатель подготовленности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности определялся суммой баллов по показателям когнитивного и операционного компонентов. В соответствии с избранными показателями было определено и охарактеризовано три уровня подготовленности будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности. Обобщенная характеристика уровней подготовленности будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности в контрольной и экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента дана в Таблице 1.

Таблица 1. Уровни подготовленности будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности (констатирующий этап эксперимента)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс.	%	абс.	%
Высокий	0	0 %	0	0 %
Средний	30	58,82 %	32	60,38 %
Низкий	21	41,18 %	20	37,74 %
Всего	51	100 %	53	100 %

Как видим, высокий уровень подготовленности будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности не обнаружил ни один студент экспериментальной и контрольной групп. Средний и низкий уровень подготовленности студентов в экспериментальной группе был



зафиксирован у 58,82 % и 41,18 % соответственно. В контрольной группе – 60,38 % и 37,74 %. Следовательно, можно констатировать, что исходное состояние экспериментальной и контрольной групп к началу формирующего эксперимента было примерно одинаковым.

Методика подготовки будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности предусматривала поэтапную и последовательную реализацию в соответствии с избранными этапами в рамках учебной дисциплины «Педагогическое творчество». На первом, информационном этапе, студенты овладевали новыми и закрепляли приобретенный теоретический материал на уровне самостоятельной опытной работы в традиционных формах таких, как составление рефератов и анализ источников из определенных тем, подготовка материалов для дискуссий и мини-докладов («Инициативный ребенок, кто он?», «Феномен инициативности») и тому подобное. Студенты должны были написать произведение-размышление «Инициативный ребенок».

Темы лекций были посвящены раскрытию сущности, целей и заданий формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности. В пределах такой информации предоставлялась общая характеристика основных теорий формирования инициативности в психолого-педагогической литературе. Вопросы, которые обсуждались, обобщались соответствующими рисунками и наглядными схемами. Не менее важной была информация для студентов относительно раскрытия сущности формирования инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности (игровой; двигательной; природоохранной; предметной; изобразительной; сенсорно-познавательной; речевой; социокультурной).

Следующие темы в рамках учебной дисциплины «Педагогическое творчество» были связаны с ознакомлением будущих воспитателей с методами диагностики, оценивания уровней сформированности инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности; с социальными, психологическими и педагогическими методами мотивирования инициативности у детей дошкольного возраста.

На втором, процессуальном этапе, предусматривалась работа по целеустремленному развитию у будущих воспитателей двух компонентов подготовленности к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности (когнитивного и операционного). Педагогическая поддержка и сопровождение



формирования инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности осуществлялось в процессе тренинга.

Тренинг включал:

1. Упражнения («Инициатива», «Инициативность», «Чувство успеха», «Способность к компромиссу», «Целые команды», «Оценка самого себя», «Эмблема инициативности», «Кодекс поведения»);
2. Ролевые игры («Принципы формирования инициативности в различных видах деятельности у детей дошкольного возраста», «Формы формирования инициативности у дошкольников»);
3. Деловые игры («Моя команда», «Метод формирования инициативности у детей дошкольного возраста»);
4. Психологические игры («Адаптация ребенка в ДООУ», «Схема формирования инициативности»);
5. Моделирования ситуаций («Социальные методы мотивирования инициативности у детей дошкольного возраста», «Психологические методы мотивирования инициативности у детей дошкольного возраста», «Педагогические методы мотивирования инициативности у детей дошкольного возраста»);
6. Комплексные игровые занятия («Зеркала», «Новое применение», «Как вытянуть репку?») и тому подобное.

Студентам предложена «Картотека игр для формирования инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности» (предложены различные игры и материалы, с которыми бы дети дошкольного возраста самостоятельно могли поэкспериментировать).

После проведения формирующего эксперимента, результаты среза на контрольном этапе приведены в Таблице 2.

Таблица 2. Уровни подготовленности будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности (контрольный этап эксперимента)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс.	%	абс.	%
Высокий	10	19,61 %	1	1,89 %



Средний	24	47,06 %	33	62,26 %
Низкий	17	33,33 %	19	35,85 %
Всего	51	100	53	100

Из таблицы видим, что 10 лиц или 19,61% студентов экспериментальной группы достигло высокого уровня, тогда как в контрольной группе на этом уровне был зафиксирован один студент или 1,89%. 24 будущих воспитателя или 47,06% экспериментальной группы продемонстрировали средний уровень подготовленности, в контрольной группе на этом уровне было обнаружено 33 студента или 62,26%. На низком уровне в экспериментальной группе было 17 студентов или 33,33% и 19 или 80% студентов контрольной группы.

Исследование свидетельствует, что подготовка будущих воспитателей к формированию инициативности у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности предусматривает воссоздание и поэтапное выполнение последовательных действий, направленных на эффективное достижение запланированного результата.

Библиография

1. АБРАМЕНКОВА, В. В. *Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре*. М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 416 с.
2. БОГІНІЧ, О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*, 2008. Вип. №1. С 42–46.
3. БОРИСОВА, Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи. *Вестник ТГПУ*. 2009. Выпуск 5 (83). С. 34-39.
4. ВЕРБИНЕНКО, Ю. Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету*. Дрогобич, 2013. С. 119–124.
5. *Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія* / Наук. ред. А. М. Богущ; За заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
6. КОНОВАЛЬЧУК, І. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Серія: Педагогіка та психологія. Вип. 764. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. С. 65–72.
7. КОНОНКО, О. Л. *Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний*



підхід): монографія. К.: Стилос, 2000. 336 с.

8. МАРТЕМЬЯНОВА, Г. В. *Педагогическое сопровождение как условие развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения естествознанию* : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02, Екатеринбург, 2006. 192 с.
9. МИКЕРИНА, А. С., КИРИЕНКО, С. Д. Исследовательская деятельность как условие формирования самостоятельности и инициативы у детей дошкольного возраста *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016. № 8. С. 69–74.
10. ПРОЖЕНКО, Т. Становлення ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. №10. С. 4–6.
11. СВЯТЦЕВА, А. В., ШУХАРДИНА, С. Б. Развитие инициативности детей дошкольного возраста *Педагогическое образование в России*. 2016. № 3. С. 88–93.
12. ШАПОВАЛОВА, К. Н. Основные подходы к рассмотрению понятия «инициативность» в историческом аспекте *Преподаватель XXI век*. № 1 (1), 2012. С. 177–184.



**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМ ОЦЕНИВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
THE USE OF ALTERNATIVE FORMS OF ASSESSMENT PEDAGOGICAL
KNOWLEDGE IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS
FOR INNOVATIVE ACTIVITIES
UTILIZAREA FORMELOR ALTERNATIVE DE APRECIERE A CUNOȘȚINȚELOR
PEDAGOGICE ÎN PREGĂTIREA PROFESIONALĂ A VIITORILR EDUCATORI
PENTRU ACTIVITATEA INOVAȚIONALĂ**

Кудрявцева Е.А., кандидат педагогических наук,

доцент кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения

«Южноукраинский национальный педагогический университет

имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU: 373.211.24:378.147.88

Аннотация

В статье проанализированы подходы ученых к усовершенствованию системы оценивания знаний студентов разных специальностей; рассматривается сущность понятия «альтернативное оценивание».

Обосновывается целесообразность использования игровых контрольных занятий-соревнований как эффективной альтернативной формы оценивания знаний будущих воспитателей в процессе изучения «Педагогики дошкольной». Представлена система оценивания качества педагогических знаний студентов и результаты исследования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие воспитатели, инновационная деятельность, система оценивания знаний, альтернативные формы оценивания, эффективность игровых контрольных занятий-соревнований.

Summary

The article analyzes the approaches of scientists to improving the system of assessment the knowledge of students of various specialties; the essence of the concept of «alternative assessment» is considered.

The expediency of using game control studies-competitions as an effective alternative form of assessment the knowledge of future educators in the process of studying «Pre-school pedagogy» is substantiated. A system for assessment the quality of students' pedagogical knowledge and research results is presented.

Keywords: professional training, future educators, innovative activities, a system for assessing knowledge, alternative forms of assessment, the effectiveness of game control studies-competitions.

Rezumat

În articol sunt analizate abordările savanților privind desăvârșirea sistemului de apreciere a cunoștințelor studenților la diferite specialități; este examinată esența noțiunii „apreciere alternativă”. Este fundamentată oportunitatea folosirii activităților ludice de control – a întrecerilor ca formă alternativă efektivă de apreciere a cunoștințelor viitorilor educatori în procesul studierii „Pedagogiei preșcolare”. Este prezentat sistemul de apreciere a calității cunoștințelor pedagogice ale studenților și rezultatele cercetării.

Cuvinte-cheie: pregătire profesională, viitorii educatori, activitate inovativă, sistem de apreciere a cunoștințelor, forme alternative de apreciere, eficacitatea activităților-întreceri ludice de control.



В условиях инновационного развития современного общества одним из основных направлений модернизации системы высшего педагогического образования Украины является реализация инновационных процессов в профессиональной подготовке будущих специалистов, в том числе – будущих воспитателей учреждений дошкольного образования.

Новые подходы к организации образовательного процесса в высшей школе, модульно-рейтинговая система обучения предусматривают подготовку современного педагога с творческим складом мышления, владеющего инновационными технологиями обучения и воспитания дошкольников, мотивированного на активное саморазвитие, постоянное самообразование, самоусовершенствование, профессионально подготовленного к инновационной педагогической деятельности.

Важной составляющей такой подготовки является педагогический контроль, процесс оценивания качества знаний студентов, который проводится в большинстве случаев с помощью традиционных методов и форм и связан с волнениями и переживаниями студентов, что может сказаться на объективности результатов оценивания. В настоящее время актуальным является вопрос усовершенствования педагогического контроля, а именно – использования альтернативных форм оценивания педагогических знаний студентов, где в игровой форме, благоприятной и непринужденной атмосфере будут оцениваться их знания.

Проблема оценивания знаний студентов освещалась многими отечественными и зарубежными учеными в разных аспектах:

- общие вопросы оценивания знаний студентов (В. В. Вербицкий, А. И. Горова, О. В. Дашковская, И. М. Зварыч, О. А. Пащенко, П. И. Сикорский, Ю. Т. Хоменко и др.);
- использование информационных технологий в контрольно-оценивающей деятельности педагога (В. С. Аванесов, М. И. Жалдак, Н. В. Морзе, Л. С. Павлюченко, Л. П. Половенко, С. В. Степовая и др.);
- современные формы и методы оценивания знаний студентов, в том числе – альтернативные (П. В. Артемова, С. Б. Бортник, Т. Н. Бочкарева, М. А. Воронина, О. А. Гнедкова, С. П. Зубова, Н. М. Ильчишин, Н. Г. Кочетова, Ю. Е. Лаврыш, А. А. Матвеева, И. А. Стахова, Нгуен Тхи Хыонг, Е. П. Шишмолина, Л. Н. Юсупова и др.).

Большинство ученых считают оценивание составляющей контрольно-оценивающей деятельности и так трактуют данное понятие:



Л. С. Павлюченко считает оценивание одним из компонентов контрольно-оценивающей деятельности педагога и рассматривает данное понятие как установление уровня соответствия реальных результатов обучения эталонным [9, с. 24].

С. Б. Бортник понимает под оцениванием измерение знаний, умений, навыков студентов, выделяет составляющие элементы процесса контроля: проверку, оценивание, учет [2, с. 15].

Н. М. Ильчишин подчеркивает, что оценивание знаний студентов – активный систематический процесс, происходящий на всех этапах обучения, оценка же фиксирует результат проверки знаний, умений и навыков [6, с. 12].

Е. П. Шишмолина утверждает, что процесс оценивания результатов учебной деятельности – важная составляющая образовательного процесса, инструмент воздействия на мотивацию к изучению учебной дисциплины, который обеспечивает систематический сбор надежной и адекватной информации, интерпретация которой позволяет принять решение об уровне обученности, качестве учебных программ и образовательного процесса в целом [1, с. 4].

М. А. Воронина, С. П. Зубова, Н. Г. Кочетова рассматривают понятие «формирующее оценивание» - такое оценивание образовательного процесса, когда анализируются ценностные установки, знания, умения, в том числе рефлексивные, устанавливается обратная связь об успехах и недостатках обучающихся. Поддерживаем мнение ученых, что именно такое оценивание может определить недостатки в сформированности у студентов компетенций с целью дальнейшего их устранения с максимальным эффектом [4, с. 244].

Интересной является точка зрения Л. Н. Юсуповой, рассматривающей понятие «альтернативное оценивание» - форму обратной связи со студентом по продукту его деятельности, которая включает взаимооценивание, самооценивание, коррекцию и самокоррекцию, словесный письменный или устный отзыв преподавателя в соответствии с критериями оценивания, предъявляемыми к данному виду работ [1, с. 244].

Оценивание знаний студентов осуществляется в разные формах: традиционных и альтернативных. О. А. Гнедкова под формой оценивания знаний подразумевает внешнюю организацию контрольно-оценивающей деятельности, реализацию определенного вида контроля в реальном продукте деятельности или в специально организованных занятиях [5, с. 58].



Е. П. Шишмолина к традиционным формам оценивания знаний студентов относит устный и письменный опрос, диктанты, письменные самостоятельные и контрольные работы, практические и лабораторные работы. Альтернативными являются кейс-измерители, проекты, портфолио, веб-квесты, катанотесты, контекстные задачи [1, с. 8].

Проанализируем подходы ученых к использованию форм и методов оценивания качества знаний студентов разных специальностей.

Л. С. Павлюченко в системе оценивания знаний будущих учителей информатики предлагает комплексное использование традиционных и компьютерных технологий контрольно-оценивающей деятельности, в том числе оценивание знаний студентов с помощью электронной платформы MOODLE [9, с. 101].

Ю. Е. Лаврыш утверждает, что в современных условиях актуальной является идея альтернативного оценивания учебных достижений студентов и в оценивании знаний будущих специалистов политехнического образования предлагает использовать оценивающие рубрики (ориентиры, уточняющие, какой вид должен иметь каждый уровень качества), аутентичное оценивание (при котором преподаватель учитывает именно показатели индивидуального развития каждого студента и не сравнивает его с успехами других студентов), тест-эссе (требующий от студента ответа, высказанного собственными словами) [7].

С. Б. Бортник считает эффективным в оценивании знаний будущих специалистов сферы туризма использовать тесты разных видов, оценивание проекта или продукта (обзор книг, карты, компьютерные блоги, портфолио); оценивание выполнения (интервью, дискуссии, презентации, ролевые игры); оценивание процессуальных навыков (навыки коммуникации, интерпретации, отчет информации). Некоторые стратегии оценивания включают аутентичные задания, игры, самооценивание, имитацию/симуляцию, наблюдения преподавателя [2, с. 17].

О. А. Гнедкова к электронному ресурсному обеспечению контроля специальных знаний будущих учителей иностранных языков относит: учебную программу дисциплины, методические рекомендации по ее изучению, учебно-методические материалы к занятиям, глоссарий, формы текущего, промежуточного и итогового контроля (тематика рефератов, докладов, контрольные вопросы к каждой теме и всему курсу, сборники контрольных или тестовых заданий, компьютерные тестовые системы). В процессе дистанционного обучения автор считает эффективными такие методы оценивания знаний студентов как веб-квест, кейс-метод, метод проектов, речевое портфолио, тестирование [5, с. 142].



Представляют интерес предложенные М. А. Ворониной, С. П. Зубовой, Н. Г. Кочетовой методики формирующего оценивания знаний будущих педагогов: стратегии для определения потребностей обучающихся (графические планировщики, карты знаний); стратегии развития самостоятельности и взаимодействия (инструменты для самооценивания); стратегии наблюдения за процессом (наблюдение, встречи, оценочные листы); стратегии проверки понимания (кластеры, ментальные карты, ленты времени, фиш-боун, цифровые истории); стратегии, доказывающие понимание и умения (оценивание результатов деятельности студентов или анализ портфолио) [4, с. 245].

Нгуен Тхи Хыонг, Нгуен Тхи Ха Фыонг считают оценивание результативности (когда студентам предлагается выполнять реальные задачи, происходящие в жизни и требующие использования конкретных знаний и умений) одной из эффективных форм оценивания знаний студентов педагогического университета. Поддерживаем точку зрения авторов, что, например, для оценивания возможностей критического мышления обучающихся, эффективнее попросить их написать критику о каком-нибудь явлении, чем просто написать теоретический ответ на вопрос о критическом мышлении [8, с. 12].

И. А. Стахова использует творческий подход к оцениванию учебных достижений будущих учителей начальных классов: подбор креативных заданий с нешаблонными способами решения в атмосфере исследовательской деятельности. Автор предлагает четыре критерия оценивания сформированности природоведческой компетентности студентов (готовность учиться и развиваться, умение творчески переосмысливать мир, участие в природоохранной деятельности, умение использовать приобретенные знания) [10, с. 115].

П. В. Артемова, Т. Н. Бочкарева, А. А. Матвеева отдают предпочтение таким альтернативным формам оценивания знаний студентов агропромышленного колледжа: матричный контроль, контроль знаний в системе коллективного обучения, рейтинговая система оценивания, проектная деятельность, портфолио, автоматизированный контроль, викторина, игра [3, с. 195].

Поддерживаем точку зрения ученых, что именно игровые формы оценивания знаний являются наиболее популярными у студентов, развивают чувство ответственности всех членов команды за общий результат, мотивируют на серьезный само и взаимоконтроль.

Анализ научных работ [1 - 10], связанных с исследуемой проблемой, показал, что в последние годы уделяется значительное внимание вопросам оптимизации системы оценивания качества знаний студентов разных специальностей. Вместе с тем, еще



недостаточно изученными являются вопросы использования альтернативных форм оценивания знаний будущих воспитателей учреждений дошкольного образования.

Цель статьи – на основе теоретического осмысления исследуемой проблемы обосновать целесообразность использования альтернативных форм оценивания качества знаний будущих воспитателей в процессе изучения ведущей учебной дисциплины «Педагогика дошкольная» и доказать эффективность их применения в модульно-рейтинговой системе обучения.

«Педагогика дошкольная» является обязательной по статусу учебной дисциплиной, принадлежит к группе дисциплин профессиональной и практической подготовки, преподается студентам дневной формы обучения на факультете дошкольной педагогики и психологии на II курсе в первом семестре учебного года. Целью преподавания «Педагогики дошкольной» является ознакомление будущих бакалавров дошкольного образования с особенностями, содержанием и организацией образовательного процесса по обучению и воспитанию детей раннего и дошкольного возраста в современном учреждении дошкольного образования.

На изучение данной учебной дисциплины рабочей учебной программой предусмотрено такое распределение времени на виды учебных занятий: аудиторных часов – 54 часа (24 часа лекционных занятий и 30 часов практических занятий). На самостоятельную работу студентов отводится 96 часов. Формой итогового контроля является экзамен.

В результате изучения «Педагогики дошкольной» будущие бакалавры специальности «Дошкольное образование» должны овладеть такими знаниями: предмет дошкольной педагогики как науки и теории профессиональной деятельности педагога дошкольного образования; содержание категорий и понятий дошкольной педагогики; ведущие направления воспитания и развития ребенка раннего и дошкольного возраста; инновационные педагогические подходы к воспитанию ребенка раннего и дошкольного возраста и особенности организации этого процесса на разных возрастных этапах дошкольного детства; инновационные технологии организации образовательного процесса в УДО; инновационные основы организации и содержания игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста; формы сотрудничества УДО, семьи и школы в развитии и воспитании дошкольников; структуру, критерии и показатели готовности ребенка к школьному обучению.

Будущие воспитатели учреждений дошкольного образования должны уметь: осуществлять поисковую деятельность, применять, обобщать и упорядочивать информацию о явлениях и процессах из сферы развития, обучения и воспитания детей раннего и



дошкольного возраста во время педагогической практики, выполнения учебных проектов, курсовых работ; владеть инновационными технологиями формирования и развития у детей раннего и дошкольного возраста базовых качеств личности; характеризовать и обосновывать выбор инновационных технологий, форм, методов и средств организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования в зависимости от его направления, цели и основных задач; анализировать результаты образовательного процесса в УДО по обучению, воспитанию и развитию дошкольников, обобщать и интерпретировать их; оценивать личные достижения в овладении теорией профессиональной деятельности будущего воспитателя современного УДО.

В процессе предварительного, текущего, рубежного и итогового контроля качества педагогических знаний студентов использовались такие традиционные формы методы контроля: устный опрос, тестирование, письменный экспресс-контроль на лекциях и практических занятиях, дискуссии, выступления студентов при обсуждении различных вопросов на практических занятиях, модульные контрольные работы во время аудиторных занятий, защита рефератов, учебных проектов и т. д., экзамен.

В связи с тем, что традиционные формы оценивания знаний имеют недостатки (недооценивание учебных достижений как результата старательности студента, низкая объективность оценивания, субъективизм в оценивании знаний и др.), а проведение любого оценивания связано у студентов с переживаниями и стрессами, возникает необходимость разработки альтернативных форм оценивания знаний.

С целью усовершенствования системы оценивания знаний студентов по учебной дисциплине «Педагогика дошкольная» были разработаны альтернативные формы оценивания – игровые контрольные практические занятия-соревнования. Выбор данной формы оценивания знаний обосновывается тем, что они вызывают у студентов наибольший интерес, дают возможность видеть успехи, не замечая неудач. Успех ведет к победе и мотивации добиваться лучших результатов и новых успехов. Заинтересовавшись игрой, студенты не замечают, что оцениваются их знания и умения.

Считаем эффективным проводить такие формы оценивания на рубежном контроле знаний, который осуществляется по прохождении каждого содержательного модуля учебной дисциплины «Педагогика дошкольная» в процессе плановых практических занятий:

- после изучения содержательного модуля № 1 – проводится игровое контрольное практическое занятие-соревнование по основам дошкольной педагогики;



- после изучения содержательного модуля № 2 – проводится игровое контрольное практическое занятие-соревнование по инновационным видам игр детей дошкольного возраста;

- после изучения содержательного модуля № 3 – проводится игровое контрольное практическое занятие-соревнование по использованию инноваций в основных направлениях воспитания дошкольников;

- после изучения содержательного модуля № 4 – проводится игровое контрольное практическое занятие-соревнование по готовности ребенка к школьному обучению.

Каждое такое занятие включает 5 раундов: спортивная разминка, задания на рассуждение и аргументацию своих идей, решение педагогических задач, составление нетрадиционных конспектов разных форм организации деятельности детей с использованием инновационных технологий, творческие задания.

Приведем пример одного из игровых контрольных практических занятий-соревнований по «Педагогике дошкольной»:

Игровое контрольное практическое занятие-соревнование по использованию инноваций в основных направлениях воспитания дошкольников.

Цель занятия: проверить теоретические знания по всем темам содержательного модуля № 3 (в том числе – знание основных понятий), обобщить и упорядочить знания, сформировать умение правильно использовать теоретические знания при решении теоретических задач, умение обосновывать выбор инновационных технологий, форм и методов организации образовательного процесса в современном учреждении дошкольного образования в зависимости от его направления (умственное, физическое, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание), цели и основных задач;

развивать профессиональное педагогическое мышление, память, воображение, креативное мышление, умение рефлексировать и оценивать собственные достижения в овладении учебным материалом;

формировать умение работать в команде, воспитывать целеустремленность, организованность.

Материал: карточки-задания для решения педагогических задач и творческих заданий.

Правила игры: отвечать быстро на поставленный теоретический вопрос, без времени на обдумывание; при решении остальных видов заданий принимают участие все члены команды,



предлагая свое мнение; предусматриваются штрафные баллы (за подсказку отвечающему, если в команде решают задание не все ее члены), если отвечают все время одни и те же члены команды; команды формирует преподаватель.

Предварительная работа: студенты заранее предупреждаются о дате такого игрового контрольного занятия-соревнования и по какому содержательному модулю оно будет. Им предлагается проработать все темы модуля, чтобы лучше показать себя на соревновании. Студентов заранее знакомят с системой оценивания знаний на каждом раунде.

Ход занятия: предлагается такая игровая ситуация: всех студентов академической группы приглашают принять участие в необычном соревновании по использованию инновационных технологий в основных направлениях воспитания дошкольников, включающем 5 спортивных раундов. В каждую команду (всего их 5) преподаватель набирает равное количество участников-спортсменов, чтобы в ней были и сильные, и средние, и слабые студенты.

Объявляется I раунд – Спортивная разминка. Каждой команде предлагается теоретический вопрос по темам содержательного модуля № 3. Всего 15 вопросов. Ведущий (преподаватель) назначает отвечающего «спортсмена» из команды, таким образом осуществляется проверка теоретических знаний каждого студента. За правильный ответ в этом раунде команда получает 1 балл. Если ответ неправильный или его вообще нет – вопрос переходит другой команде. Примеры вопросов: дайте определение понятия «инновация», какие инновационные технологии умственного развития дошкольников Вы знаете, раскройте сущность технологии «Логические блоки З. Дьенеша» и т. д.

Объявляется II раунд – Решение педагогических задач. Каждая команда получает на карточке текст педагогической задачи (одинаковой для всех команд). Ограничивается время на решение – до 5-ти минут на обсуждение. Все члены команды принимают участие в решении, предлагают свои идеи. Окончательное решение записывается на листе бумаге и по истечении времени сдается ведущему, который зачитывает варианты решения каждой команды. На этом раунде команда может получить 2 балла максимально за правильно решенную задачу. Задача, решенная правильно, но без оригинального подхода - команда получает 1 балл. Неправильно решенная или вообще нерешенная задача – команда получает 0 баллов. На этом раунде спортсмены могут обратиться за помощью к ведущему, но тогда при оценивании теряется 1 балл.



Критериями оценивания являются: быстрота и правильность решения, аргументированность выводов, умение применять теоретические знания в нестандартных ситуациях, оригинальность решения. Всего предлагается 3 такие задачи. Пример педагогической задачи: в вестибюле детского сада, в вольере, жили два попугая. Все дети имели возможность их хорошо рассмотреть. Однако, когда на занятии в младшей группе зашла речь о птицах, дети не смогли рассказать о попугае: какие у него перья, клюв и т. д. Вопросы: Можно ли утверждать, что маленькие дети не наблюдательны? Чем объяснить неумение детей рассказать о попугае? Предложите инновационные способы организации наблюдения детей в процессе их обучения.

Объявляется III раунд – Задания на рассуждение и аргументацию своих идей. Всем командам предлагается одинаковая тема для рассуждения на карточках. Ограничивается время на решение (до 5-ти минут), которое записывается на листе, сдается ведущему, зачитывающему решение. На этом этапе команда может получить 3 балла максимально.

Критериями оценивания являются: умение рассуждать, аргументировать свои идеи, правильность решения. 3 балла получает команда, рассуждение которой соответствует всем критериям, 2 балла – нет аргументации, ответ правильный, 1 балл – нет ни рассуждения, ни аргументации, но ответ правильный, 0 баллов – неправильный подход к решению или его нет вообще. Всего предлагается 3 темы для сочинений-рассуждений, например: «Если бы воспитание современных детей было бы без использования инновационных технологий ...» и др.

Объявляется IV раунд – Творческие задания (придумывание сказок, составление кроссвордов, сканвордов, карт разума, разработка инновационных методов и форм воспитания и обучения детей и т. д.). Все команды получают на карточках одинаковое творческое задание, например: придумать сказку «Как инновационные технологии помогли детям лучше развиваться», или: придумать педагогический сканворд «Инновационные технологии в образовательном процессе современного учреждения дошкольного образования», или: разработать конспект занятия с использованием инноваций в развитии умственных способностей детей. Всего предлагается 3 творческих задания.

Критериями оценивания являются: нестандартность и оригинальность решения, креативный подход, правильность утверждений. На этом этапе команда может получить 4 балла (соответствие всем критериям) максимально за одно творческое задание. 3 балла – творческий подход присутствует, но нет оригинальности, решение правильное. 2 балла –



только предпосылки оригинального решения, есть ошибки в понимании материала, неточности в знаниях. 1 балл – схематическое исполнение решения, нет творческого подхода, грубые ошибки в понимании материала. 0 баллов – решение неправильное или его нет.

Объявляется У раунд – Подведение итогов соревнования. Первое место получает победившая команда, набравшая наибольшее количество баллов и каждый ее участник получает 5 баллов за участие в соревновании (то есть – оценку «отлично», высокий уровень знаний).

Команда, занявшая второе место – все участники получают по 4 балла (то есть – оценку «хорошо», достаточный уровень знаний). Команда, занявшая третье место - все участники получают по 3 балла (то есть – оценку «удовлетворительно», средний уровень знаний). Команда, занявшая четвертое место - все участники получают по 2 балла (то есть – оценку «неудовлетворительно», низкий уровень знаний). Команда, занявшая пятое место - все участники получают по 1 баллу (то есть – оценку «очень плохо», поверхностный уровень знаний).

Для подтверждения эффективности использования альтернативных форм оценивания знаний в процессе изучения дисциплины «Педагогика дошкольная» в контрольной группе (II курс, 1 группа) вместо игровых контрольных практических занятий-соревнований проводились модульные контрольные работы после изучения каждого содержательного модуля дисциплины.

Результаты первого модульного среза были такими: с высоким уровнем оценивания качества знаний в экспериментальной группе (ЭГ) – 20% студентов, в контрольной группе (КГ) – 10%; с достаточным уровнем в ЭГ – 20% студентов, в КГ – 15% студентов, со средним уровнем оценивания качества знаний в ЭГ - 20% студентов, в КГ – 30% студентов, с низким уровнем в ЭГ – 20% студентов, в КГ – 25% студентов, с поверхностным уровнем в ЭГ – 20% студентов, в КГ – 20% студентов.

Уже после первого модульного среза видно, что в ЭГ (II курс, 3 группа), где проводились контрольные игровые занятия-соревнования, результат лучше, чем в КГ: каждая команда заняла одно из 5-ти мест, студентов с высоким и достаточным уровнем знаний больше, чем в КГ, студентов со средним и низким уровнем знаний меньше, чем в КГ; одинаковое количество студентов с поверхностным уровнем знаний.

Результаты второго модульного среза были такими: с высоким уровнем оценивания качества знаний в ЭГ – 20% студентов, в КГ – 10%; с достаточным уровнем в ЭГ – 20%



студентов, в КГ – 15% студентов, со средним уровнем оценивания качества знаний в ЭГ - 40% студентов, в КГ – 30% студентов, с низким уровнем в ЭГ – 20% студентов, в КГ – 35% студентов, с поверхностным уровнем в ЭГ – нет студентов, в КГ – 10% студентов.

После второго модульного среза отмечается положительная динамика, с улучшением результатов и в дальнейшем в ЭГ, в которой на данном этапе вообще не осталось студентов с поверхностным уровнем знаний. В КГ наблюдается стабильная ситуация: с высоким, достаточным, средним уровнем знаний – результаты не изменились, 10% студентов из поверхностного уровня перешли в низкий уровень знаний.

Результаты третьего модульного среза были такими: с высоким уровнем оценивания качества знаний в ЭГ – 20% студентов, в КГ – 10%; с достаточным уровнем в ЭГ – 40% студентов, в КГ – 20% студентов, со средним уровнем оценивания качества знаний в ЭГ - 40% студентов, в КГ – 25% студентов, с низким и поверхностным уровнем в ЭГ не осталось ни одного студента, в КГ – 40% студентов с низким уровнем, с поверхностным уровнем в КГ – 5% студентов.

После третьего модульного среза в ЭГ не наблюдается студентов ни с низким, ни с поверхностным уровнем знаний – они перешли на новый – средний уровень. Значительно увеличилось – на 20% - количество студентов с достаточным уровнем знаний. В КГ отмечается очень незначительная динамика: на 5% больше стало студентов с достаточным уровнем знаний, на 5% меньше студентов со средним и поверхностным уровнем.

Результаты четвертого модульного среза были такими: с высоким уровнем оценивания качества знаний в ЭГ – 40% студентов, в КГ – 10%; с достаточным уровнем в ЭГ – 40% студентов, в КГ – 20% студентов, со средним уровнем оценивания качества знаний в ЭГ - 20% студентов, в КГ – 30% студентов, с низким и поверхностным уровнем в ЭГ нет ни одного студента, в КГ – 35% студентов с низким уровнем, с поверхностным уровнем в КГ – 5% студентов.

После четвертого модульного среза в ЭГ на 20% увеличилось количество студентов с высоким уровнем знаний, 20% студентов из среднего уровня перешли на достаточный уровень знаний; по-прежнему нет ни одного студента ни с низким, ни с поверхностным уровнем знаний. В КГ – результаты стабильны, на 5% увеличилось количество студентов со средним уровнем знаний.

Результаты оценивания уровня знаний будущих воспитателей за 4 модульных среза подтвердили приоритет использования игровых контрольных занятий-соревнований. Считаем



данную альтернативную форму оценивания знаний студентов результативной и эффективной. Участвуя в игровом контрольном занятии-соревновании, студенты увлекаются, исчезает волнение и напряжение, как при обычном педагогическом контроле, появляется дух соревновательности и стремления к победе, успеху, что мотивирует их с удовольствием и лучше готовиться к таким контрольным мероприятиям, стремиться к высоким результатам. Все это повышает их качество профессиональных знаний и способствует подготовке высококвалифицированных специалистов к инновационной деятельности.

Перспективу дальнейшего изучения этой проблемы считаем в разработке рекомендаций по использованию электронного портфолио в системе оценивания знаний будущих бакалавров дошкольного образования в процессе их дистанционного обучения.

Библиография

1. *Альтернативные способы оценивания результатов обучения английскому языку студентов лингвистических направлений/* Абрамова И. Е., Ананьина А. В., Шишмолина Е. П., Юсупова Л. Н. Петрозаводск, 2017. 100 с.

2. *Різноманітність завдань та альтернативні види контролю та оцінювання у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів спеціальності «туризмознавство».* Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія. 2018. № 32. т. 2. С. 14-18.

3. БОЧКАРЕВА, Т. Н., МАТВЕЕВА, А. А., АРТЕМОВА, П. В. Нетрадиционные формы контроля знаний и анализ их применения в средней профессиональной организации. *Ученые записки Орловского государственного ун-та.* 2018. № 1 (78). С. 194-197.

4. ВОРОНИНА, М. А., ЗУБОВА, С. П., КОЧЕТОВА, Н. Г. Методики формирующего оценивания как инструмент развития поведенческо-рефлексивного компонента профессиональной культуры будущего педагога. *Самарский научный вестник.* 2019. № 1 (26), т. 8. С. 243-248.

5. ГНЄДКОВА, О. А. *Педагогічні умови формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання:* дис. ... к. пед. н.: 13.00.04/Херсонський державний ун-т. Херсон, 2017. 294 с.

6. ЛЬЧИШИН, Н. М. Загальні принципи і методології оцінювання. *Імідж сучасного педагога.* 2018. № 3 (180). С. 9-13.

7. ЛАВРИШ, Ю. В. Альтернативні методи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів при вивченні іноземної мови. *Наукові записки Національного*



педагогічного ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 119. С. 123-129.

8. НГУЕН, Тхи Ха Фьонг, НГУЕН, Тхи Хьонг. Действительная оценка – обновление оценки успеваемости студентов педагогического университета. *Проблемы педагогики*. 2018. № 2 (34). С. 10-13.

9. ПАВЛЮЧЕНКО, Л. С. *Формування готовності майбутніх учителів інформатики до контрольної діяльності з використанням комп'ютерних технологій*: дис. ... к. пед. н.: 13.00.04/ Національний педагогічний ун-т. Київ, 2016. 259 с.

10. СТАХОВА, И. А. Творческий подход к оцениванию учебных успехов будущих учителей начальных классов в процессе формирования природоведческой компетентности. *Оценка учебных достижений студентов в образовательном процессе вуза: сборник научных статей*. Гродно: ГрГУ, 2017. С. 111-120.



**РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
REALIZATION OF THE INTERACTION STRATEGY OF PARTICIPANTS OF THE
PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGH SCHOOL
REALIZAREA STRATEGIEI DE INTERACȚIUNE A PARTICIPANȚILOR LA PROCESUL
PEDAGOGIC DIN ȘCOALA SUPERIOARĂ**

Колесник А. Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры семейной,
специальной педагогики и психологии ЮНПУ имени К.Д.Ушинского

CZU: 378.06:37.011.31/.32

Резюме

В статье раскрыты основные проблемы взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса высшей школы. Предложена стратегия продуктивного общения преподавателей и студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: авторитарная направленность, монологическая форма преподавания; стратегия взаимодействия; методика контактного взаимодействия, этапы контактного взаимодействия.

Abstract

The article reveals the main problems of the interaction of participants in the educational process in high school. A strategy of productive communication of teachers and students of a pedagogical university is proposed.

Keywords: authoritarian orientation, monological form of teaching; interaction strategy; contact interaction technique, stages of contact interaction.

Rezumat

În articol sunt elucidate problemele de bază ale interacțiunii participanților la procesul instructiv-educativ din școala superioară. Este propusă o strategie de comunicare productivă a profesorilor și studenților din instituția pedagogică superioară.

Cuvinte-cheie: orientarea autoritară, forma monologică de predare; strategia de interacțiune; tehnica contactului de interacțiune, etapele contactului de interacțiune.

Большинство преподавателей высшей школы видят в качестве основной своей функции только передачу знаний. Подавляющая часть педагогов высшей школы проблемными и активными методами обучения не владеет и, в большей степени, ориентирована на монологическую и информационную форму преподавания. До 80% учебного времени в существующей системе вузовского обучения занимает активность и монолог преподавателя. Многие педагоги не в состоянии увидеть, сформулировать проблему в конкретной учебно-педагогической ситуации и предложить оптимальные пути ее решения, не могут адекватно оценить свои взаимоотношения с обучаемыми и найти конструктивные пути разрешения возникающих конфликтов.

У большинства преподавателей высшей школы явно выраженная авторитарная направленность общения со студентами. У будущих и действующих педагогов даже с большим стажем работы в структуре их профессионального самосознания не сформирована



концептуальная основа, в терминах которой они смогли бы анализировать собственную деятельность, описывать и обобщать личный опыт и на его основе перестраивать и корректировать свою деятельность. Приведенные данные указывают на необходимость решения проблем, связанных с выработкой стратегии взаимодействия участников педагогического процесса высшей школы.

В русле поиска способов перестройки и коррекции педагогической деятельности проведены исследования Г.Б.Скок, О.В.Салковой, Е.А.Музыченко, А.С.Тотановой. Так, О.В. Салкова установила, что у преподавателей даже с 20-летним стажем работы меньше всех других оказываются сформированными коммуникативные и организаторские умения[4]. У преподавателей вузов она обнаружила следующие малопродуктивные стереотипы в коммуникативной деятельности: доминирование на учебных занятиях собственной коммуникативной активности преподавателя; отсутствие оценочной деятельности; полное отсутствие у некоторых преподавателей контактов со студентами; преобладание дисциплинарных педагогических воздействий по сравнению с педагогическими воздействиями, организующими учебную деятельность студентов; преобладание негативной формы педагогической оценки студентов; недоверие к студенческому коллективу; отсутствие у преподавателей целеполагания и прогнозирования в общении со студентами и в установлении с ними взаимоотношений. Для преодоления этих отрицательных стереотипов в коммуникативной деятельности преподавателей О.В.Салковой была создана научно-обоснованная модель педагогически целесообразного общения преподавателей со студентами в процессе учебных занятий. В соответствии с данной моделью преподаватели могли корректировать свою деятельность по взаимодействию со студентами. Предлагаемая модель включала перечень желательных и нежелательных способов взаимодействия, направленных на управление поведением и организацию учебной деятельности студентов, а также оценку их личности. На основе построенной модели был составлен специальный оценочный бланк наблюдения который использовался и как диагностический инструмент для определения уровня сформированности коммуникативных умений, и как средство контроля собственной коммуникативной деятельности и коммуникативной деятельности своих коллег. У преподавателей, прошедших обучение с применением оценочного бланка в последующей реальной педагогической деятельности было обнаружено четырехкратное сокращение непродуктивных коммуникативных действий, двукратное увеличение коммуникативной активности студентов, заметное снижение числа конфликтов со студентами, повышение удовлетворенности студентов и преподавателей



проводимыми учебными занятиями. О.В.Салкова, на основе проведенного исследования, делает вывод о том, что совершенствование и перестройка педагогической деятельности протекает более успешно, если преподавателю известны не только эталонные нормы деятельности, но и ее непродуктивные приемы. К аналогичному выводу приходит в своей работе и Г.Б.Скок, которая посвящена проблеме повышения педагогического мастерства преподавателей высшей школы посредством коррекции и самокоррекции их педагогической деятельности. Подобно О.В.Салковой в педагогической деятельности преподавателей вузов она обнаружила большой ряд стойких стереотипов, которые следует учитывать при разработке коррекционной программы по их преодолению и устранению[4]. К числу основных таких стереотипов относятся: построение учебного процесса по традиционной схеме (изложение-восприятие-воспроизведение-закрепление); предметно-методическая направленность в деятельности преподавателя в ущерб воспитательной; стремление сохранить привычный способ преподавания; абсолютизация контроля; доминирование собственной активности и подавление активности студентов на всех видах учебных занятий (лекциях, практических и лабораторных занятиях); перенос оценки успеваемости на оценку личности студентов и наоборот; стремление к детализации и более полной передаче информации; замена организации учебной деятельности студентов контролем за их поведением и др. Многие из перечисленных стереотипов преподавателями не осознаются и поэтому не воспринимаются как помехи и затруднения в дальнейшем профессионально-педагогическом развитии. У преподавателей не возникает даже потребностей к реорганизации и рационализации своего труда. Как один из способов преодоления отрицательных стереотипов в деятельности преподавателей вузов Г.Б.Скок считает необходимой разработку идеальной модели педагогической деятельности, с которой преподаватель мог бы сравнивать свою деятельность и деятельность другого преподавателя. По мнению автора, подобная эталонная модель в целях ее практической применимости должна отвечать ряду требований, наиболее важными среди которых являются: полярность в построении моделей, предполагающая указания на продуктивные и непродуктивные приемы работы; технологичность - возможность непосредственного использования в практической работе; обобщенность - возможность применения модели преподавателями разных учебных дисциплин; наглядность; наблюдаемость - возможность фиксации наблюдений в подготовленных бланках; открытость – возможность модификации модели в зависимости от конкретных условий ее применения[5].

Сконструированная на основе перечисленных требований и принципов эталонная модель была применена ее автором в системе различных задач, предлагаемых преподавателям для



анализа собственной деятельности. Такими заданиями были: а) задания на целеполагание и построение учебных курсов; б) задания на определение уровня познавательной деятельности студентов и анализ их затруднений; в) задания на определение содержания самостоятельной работы и ее организацию; г) задания на анализ учебной мотивации студентов и на оценку собственной деятельности через анализ деятельности своих коллег.

В качестве критериев эффективности коррекции были приняты следующие: обученность студентов; динамика изменений самооценки затруднений преподавателей на разных этапах перестройки педагогической деятельности; степень соответствия реальной деятельности ее эталонной модели до и после перестройки и коррекции; анонимная оценка студентами деятельности преподавателей; оценка самих преподавателей произошедших сдвигов в успешности их деятельности в результате переобучения.

Применение эталонных моделей в системе различных заданий по самоанализу проведенных преподавателями различных учебных занятий (лекции, практические и лабораторные занятия) показало, что преподаватели, обнаруживая расхождение в реальных и эталонных способах деятельности, стремились внести изменения в свою работу. В результате перестройки собственной деятельности преподавателям удавалось с большей эффективностью справляться с реальными задачами по организации учебной деятельности студентов и анализу собственной работы.

Будет уместно заметить, что организация учебной деятельности студентов и анализ собственной педагогической деятельности по оценке самих преподавателей высшей школы вызывают у них наибольшие затруднения. Исследования Н.В.Кузьминой, Г.Б.Скок, В.П.Саврасова и многих других авторов показали, что у педагогов даже с большим стажем и опытом работы из-за полного отсутствия или из-за слабой психолого-педагогической подготовки не сформирована концептуальная основа, т. е. система понятий, в терминах которых они могли бы анализировать собственную деятельность, описывать и обобщать свой личный опыт и передавать его другим [1,3,5].

В качестве возможного эффективного, правда не единственного, средства осознания, описания и оценки преподавателем собственной деятельности могла бы стать разработка научно-практического инструментария, с помощью которого преподаватели были бы в состоянии проанализировать свой педагогический опыт и опыт своих коллег. В целом можно сказать, что в качестве основных путей педагогического самосовершенствования можно считать оценку преподавателем себя через оценку других, оценку преподавателем своей работы путем



сравнения фактического с должным, т. е. с эталоном, осознание и устранение непродуктивных приемов работы с последующим усвоением рекомендуемых, создание условий для объединения научного и педагогического творчества и др.

Таким образом, в последнее время учеными были раскрыты предпосылки успешности педагогической деятельности. Важнейшими факторами, обеспечивающими высшие уровни педагогической деятельности, является высокая профессионально-педагогическая направленность и компетентность, ориентация педагога в своих профессиональных ценностях на дальние перспективы, способности к предвидению результатов собственных действий, к созданию новых продуктивных методов обучения, принятию оптимальных педагогических решений, высокий организаторский потенциал, разнообразие используемых педагогических приемов готовность к перестройке собственной деятельности. На выбор педагогически целесообразных способов обучения существенное влияние оказывает также адекватность восприятия, понимания и оценки преподавателем личности студентов, развитость у него рефлексивных способностей и эмпатии, способность к конструктивному разрешению возникающих в процессе обучения конфликтов, авторитет преподавателя и стиль его руководства учебной работой студентов, адекватность самооценки и сформированность профессионального самосознания, являющихся основными механизмами саморегуляции.

Продуктивности учебно-воспитательном процесса высшей школы способствовала методика контактного взаимодействия. Основными тезисами этой методики являются: доверительное общение не может быть навязано, оно должно возникнуть как естественное желание одной из сторон; процесс общения, установления контакта происходит определенные этапы (стадии общения), задержка стадии или попытка заменить ее может нарушить взаимодействие; процесс взаимодействия должен развиваться последовательно, а переход к другому этапу осуществляется только при наличии определенных показателей.

Рассмотрим этапы контактного взаимодействия участников педагогического процесса:

Накопление согласия. Разговор не может быть начат сразу, если у вас есть подозрение, что эта ситуация неприятна для студента. Следовательно, задача первого этапа взаимодействия - нейтрализация бдительности, тревожности партнера, поиск общих тем для разговора. Для этого необходимо задавать вопросы, на которые собеседник будет давать только положительные ответы. На этой стадии достигается единство в суждениях и выводах собеседников. О положительных результатах можно судить по внешней реакции оппонента:



сокращаются паузы в речи, студент расслабляется, ослабевают самоконтроль в процессе высказываний.

Поиск общих интересов. На этой стадии важно находить общее во взглядах, позициях, интересах. Педагог как бы становится на один уровень со студентом и показывает ему, что они могут понять друг друга, проявляет заинтересованность в том, что волнует и интересует собеседника.

Взаимное принятие в процессе обсуждения личных дел. К началу этой стадии процесс общения уже имеет положительную окраску и можно искать основу для укрепления отношений. Важно, чтобы преподаватель показал, что он принимает и положительно оценивает положительные качества, которые студент себе приписывает. Необходимо

подвести собеседника к выводу, что общими у них есть не только интересы, а и взгляды, что их характеры похожи.

Выявление качеств, необходимых для взаимодействия. На этой стадии осторожность студента ослаблена, он может поделиться с преподавателем своими переживаниями по поводу своих негативных качеств, самокритично оценить черты своего характера. У студента появляется потребность быть открытым.

Реализация способов индивидуального влияния и взаимной адаптации. На этой стадии общения взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса настолько крепкое и стабильное, что преподаватель уже может открыто говорить воспитаннику что ему необходимо изменить в поведении или характере.

Согласованное взаимодействие. Лишь на этой стадии следует начинать дискуссии по проблемам, какие были очерчены в начале взаимодействия. Взаимное доверие установлено, появилась возможность беспристрастно выслушать аргументы студентов, без влияния личностных качеств и психологических барьеров.

Общение может привести к негативному результату, если в процессе взаимодействия возникает чувство враждебности, отчуждения. Поэтому, вступая во взаимодействие, следует помнить, что такие осложнения в процессе общения в системе «педагог-студент» возникают довольно часто. Также важно придерживаться определенных общих правил поведения на разных стадиях общения:

1. Необходимо овладеть конфликтной ситуацией, разрядить взаимную эмоциональную напряженность. Сначала необходимо снять мышечное напряжение, скованность и преодолеть



неконгруэнтные движения опонента. Выражение лица, осанка, жесты не только выражают внутреннее состояние, но и оказывают на него положительное влияние.

2. Своим поведением педагог должен влиять на партнера и снять негативизм. Этому способствует дружеская улыбка, контакт взглядов, пауза.

3. Необходимо понимать мотивы поведения собеседника. Анализ ситуации снижает эмоциональное напряжение. Необходимо отказаться от негативных оценок личности.

4. Необходимо согласовать цели общения. Узнать, что объединяет с собеседником, найти общую точку зрения, продемонстрировать способность синхронизировать действия.

5. Необходимо укрепить свою позицию, веря в возможность продуктивного результата взаимодействия, выразить надежду на дальнейшее продолжение общения.

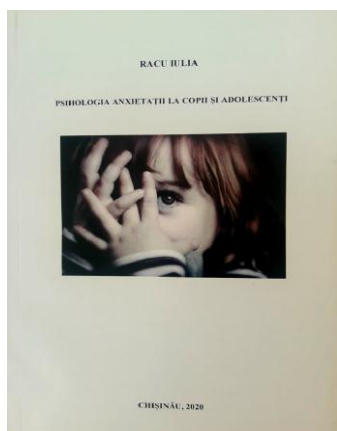
В настоящее время высшая школа стоит на путях перестройки, успехи которой будут зависеть от многих факторов, но в том числе и от психолого-педагогического взаимодействия, основанного на положительных формах общения участников учебно-воспитательного процесса высшей школы. Разработка новых научных подходов и принципов, концепций и теорий обучения, отвечающих потребностям практики, составляет область наиболее перспективных исследований на ближайшее будущее.

Библиография

1. КУЗЬМИНА, Н.В. *Профессионализм деятельности преподавателя*. М., 1989. 163 с.
2. КАН-КАЛИК, В.А. *Учителю о педагогическом общении*. М., 1987. 217 с.
3. САВРАСОВ, В.П. *Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя*. Л., 1986. 112 с.
4. САЛКОВА, О.В. *Совершенствование педагогического мастерства преподавателя технического вуза посредством коррекции коммуникативной деятельности*. Л., 1986. 128 с.
5. СКОК, Г.Б. *Основы технологии коррекции педагогической деятельности*. Л., 1988.
6. ЮСУПОВ, И.М. *Психология взаимопонимания*. Казань, 1991. 141 с.



RECENZIE



la monografia „*Psihologia anxietății la copii și adolescenți*”,
Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, 331 p., autoare Racu Iulia

REVIEW

to monograph „*Psychology of anxiety in children and adolescents*”, Chișinău: State Pedagogical University „Ion Creangă” from Chișinău, 2020, 331 p., author Racu Iulia

Losî Elena, doctor în psihologie, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Lucrarea de față tratează anxietatea – problemă cu care toată lumea se confruntă la un moment dat în viață. Se considera ca anxietatea, neliniștea, fricile, fobiile și depresia erau rezervate aproape exclusiv adulților. Actualmente copiii și tinerii se confruntă din ce în ce mai mult și din ce în ce mai devreme cu anxietatea. Studiile 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.

Din cele expuse considerăm necesar de studiat complex și aprofundat anxietatea la copii și adolescenți atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității copiilor și adolescenților.

Apariția unei astfel de lucrări este importantă pentru psihologii și cadrele didactice din instituțiile preșcolare și școlare și toți cei implicați în creșterea și educația copiilor și adolescenților. Rezultatele, legitățile și mecanismele cu privire la anxietate expuse în monografie pot fi valorificate în procesul dezvoltării și formării unei personalități armonioase.

Monografia cuprinde introducere, șapte capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 272 de titluri noi și relevante pentru știința psihologică.

Introducerea fundamentează și descrie convingător necesitatea și importanța elaborării monografiei.

Capitolul 1 cu titlul „*Anxietatea: cadru teoretic*” cuprinde patru subcapitole și se constituie din investigația profundă a literaturii de psihologie de ultimă oră privind anxietatea, simptomele, nivelele, tipurile de manifestare a anxietății și evoluția anxietății din primul ani de viață până la adolescență. Capitolul se încheie cu concluzii în care sunt reflectate cele mai importante sinteze pentru studiul teoretic realizat.



Capitolul 2 cu titlul „**Metodologia studiului anxietății la copii și adolescenți**” se constituie din două subcapitole cu evidențierea obiectivelor, ipotezelor, eșantionului, testelor și instrumentelor de cercetare. Lăudabil, este numărul imens de teste și chestionare (14) care au fost administrate pe un eșantion impunător de 792 de preșcolari, școlari mici, preadolescenți și adolescenți.

Capitolele trei, patru, cinci și șase cu titlurile „**Studiul anxietății la preșcolari**”, „**Studiul anxietății la școlarii mici**”, „**Studiul anxietății la preadolescenți**” și „**Studiul anxietății la adolescenți**” cuprind demersul experimental al anxietății (neliniștilor, temerilor, fobiilor, anxietății – stare, anxietății – trăsătură, anxietății școlare / anxietății academice) la copii și adolescenți, a determinatelor psihologice ale acestora, precum și a particularităților de personalitate la copiii și adolescenții cu diferite nivele de anxietate. Capitolele se finalizează cu concluzii în care sunt prezentate cele mai importante legități și mecanisme explicative referitoare la anxietate la copii și adolescenți.

Merită să subliniem și să valorificăm partea cea mai semnificativă a monografiei și anume capitolul șapte „**Studiul diminuării anxietății la preșcolari**”. Acest capitol are trei subcapitole și cuprinde descrierea programului de intervenție psihologică orientat la controlul și diminuarea anxietății la preșcolari, eficiența acestuia prin comparațiile realizate între GE test / GE retest, GC test / GC retest și GE retest / GC retest. Demersul formativ a cuprins 24 de preșcolari cu vârsta cuprinsă între 6 și 7 ani a câte 12 grupul experimental și 12 grupul de control. Rezultatele expuse evidențiază, în viziunea autoarei, că aplicarea unui program psihologic de diminuare a anxietății și a repercusiunilor acesteia influențează pozitiv dezvoltarea emoțională și a personalității preșcolarului în întregime. Capitolul se încheie cu concluzii în care sunt reflectate succint rezultatele demersului formativ.

Monografia se încheie cu emiterea **Concluziilor generale și recomandărilor** care sintetizează principalele idei și rezultate științifico-experimentale ale cercetării. În final se listează recomandările.



AUTORII NOȘTRI:

RACU IGOR, dr. habilitat în psihologie, prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

PLATON INGA, dr. în psihologie.

TELEUCA MARCEL, dr. în șt. mat., conf. univ. la UST, prof. de matematică la LT „Orizont” din mun. Chișinău.

JELESCU PETRU, dr. habilitat în psihologie, prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

МАРТЫНЮК А. К., кандидат искусствоведения, доцент кафедры художественных дисциплин и методика преподавания Государственного высшего учебного заведения «ПереяславХмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав Украина.

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

GLAVAN AURELIA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, neurolog, IMSP Institutul de Medicină Urgentă, Chișinău, Republica Moldova.

VÎRLAN MARIA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

ROTARU-SÎRBU NATALIA, drdă UPS „Ion Creangă”, lector ULIM.

БОЧАРИНА Н.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента образования и практической психологии Государственного высшего учебного заведения «Переяслав Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий.

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

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

КОЛЕСНИК А. Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры семейной, специальной педагогики и психологии ЮНПУ имени К.Д.Ушинского.

LOSÎ ELENA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, UPS „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 mărirea figurilor, tabelor care însoțesc textul nu trebuie să depășească 30% din conținutul de bază al textului.

Textul depus trebuie să includă numele complet al autorului, afilierea instituțională actuală, adresa de e-mail, titlul științific, gradul didactic, postul ocupat, precum și un bios scurt, cu detalierea intereselor sale de cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice și numărul de publicații.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) condamnă cu fermitate și descurajează plagiatul. Toate manuscrisele, înainte de expediere, trebuie să treacă prin testul „Software-ul de detectare a Plagiatului” pentru evaluare peer-review. Politica Peer Review PSPSW este stabilită cu scopul de a publica și a pune în circulație articole de cercetare de calitate din domeniul psihologiei, pedagogiei, pedagogiei speciale și asistenței sociale.

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

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

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

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

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

Procesul de revizuire începe cu prezentarea manuscrisului autorului:

Pasul -1

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

1.1 Originalitatea

1.2 Erori conceptuale, metodologice etc.

1.3 Erori lingvistice și de tehnoredactare etc.

Pasul -2

2.1 Dacă articolul este acceptat la etapa 1, acesta este supus recenzării duble anonime.

2.2 Recenzarea se axează pe: actualitate, noutatea problemei cercetate, originalitatea rezultatelor obținute, semnificația acestor rezultate, corectitudinea prelucrării rezultatelor brute, prezentarea, analiza și interpretarea datelor, respectarea volumului materialului ilustrativ (figuri, tabele etc.), calitatea rezumatelor etc.

Pasul -3

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

3.1 În cazul sugestiilor și recomandărilor, după revizuirea articolului, acesta este prezentat din nou colegiului de redacție.

3.2 Colegiul de redacție ia decizia finală în ceea ce privește publicarea articolului.