

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



№r. 2(55)/2019 ISSN 1857-0224

COLEGIUL DE REDACȚIE:

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



Adresa noastră:

MD 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,
tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.
e/mail: iracu64@yahoo.com; ion7neg@gmail.com
web site: <http://www.upsc.md>
<http://psihologie.upsc.md/>

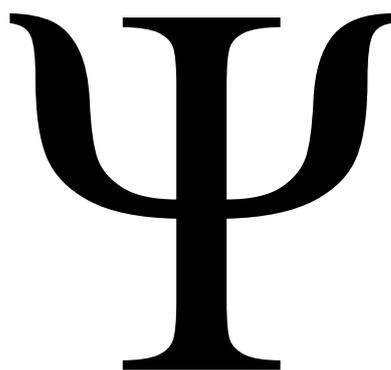
© **Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială**
Publicație științifică de profil – Categoria C

Adresa editurii

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

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



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

Chișinău, 2019

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 2(55) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

CUPRINS/CONTENT

Racu Iulia	Determinantele psihologice ale anxietății în adolescență The psychological anxiety determinants in adolescence	3
Кузьменко Т.Н.	Инклюзия как психолого-педагогическое условие сопровождения личности с проявлениями эмоциональной нестабильности Inclusion as a psychological-pedagogical condition for the support of a personality with exhibitions of emotional instability Incluziunea ca condiție psihologică și pedagogică în susținerea personalității cu instabilitate emoțională	17
Винс В.А.	Психологическая готовность молодежи к выбору брачного партнера и предпосылки его осуществления Teenagers' psychological readiness to select a marriage partner and prerequisites for its implementation Pregătirea psihologică a tinerilor pentru selectarea unui partener de mariaj și condițiile de realizare	31
Elvira Ciobanu Petru Jelescu	Chestionarul de evaluare a intereselor electorale a adolescenților (CEIEA) și validarea lui The questionnaire for the evaluation of the electoral interests of adolescents (CEIA) and their validation	41
Бондаревич С.М.	Психологические особенности формирования психосоматических расстройств у плавсостава Psychological features of the formation of psychosomatic disorders in the crew Particularitățile psihologice ale formării disfuncțiilor psihosomatice la echipajul din navigație	52
Balode Neli	Modalități de sporire a rezilienței la burnout a cadrului didactic școlar Enhancing teacher's resilience to burnout	61
Кудрявцева Е.А.	Критерии и показатели эффективного оценивания качества педагогических знаний студентов Criteria and indicators for effective assessment of the quality of pedagogical knowledge of students Criteriile și indicii aprecierii efective a calității cunoștințelor pedagogice a studenților	71
Шевченко Р. П.	Проявления нарушений адаптации в форс-мажорных ситуациях у студентов специальности морского и речного транспорта В условиях длительного плавания Manifestations of adaptation disorders in force majeure situations in students of the specialty of sea and river transport during long voyages Manifestări ale tulburărilor de adaptare în situații de forță majoră la studenții specializați în transportul maritim și fluvial în timpul călătoriilor lungi	84
Карпова Э.Э. Кононенко Н.В.	Определение понятий «системность» и «систематичность» знаний в контексте оценивания качества результатов обучения	92

	Definition of concepts “systemic” and “systematicity” of knowledge in the context of evaluating the quality of training results	
	Definiția conceptelor "sistemic" și "sistemicitate" a cunoștințelor în contextul evaluării calității rezultatelor instruirii	
Кисаков Роман	Проблема буллинга в образовательной среде	103
Адэскэлицэ Виорика	The problem of bullying in the educational environment	
	Problema bullying-ului în mediul educațional	
Кавылина А.К.	Взаимодействие детей разновозрастной группы на занятиях по изобразительной деятельности	109
	The interaction of children of different age groups in the classroom for graphic activities	
	Interacțiunea copiilor din grupe de grădinițe de diferite vârste în cadrul activităților plastice	
Княжева И. А.	Методические аспекты воспитания милосердия у детей дошкольного возраста	116
	Methodical aspects of the education of mercy in children of preschool age	
	Aspecte metodice ale educației carității la copiii de vârstă preșcolară	
Раку Жанна	Особенности развития произвольности у дошкольников	124
Мулько Юлия	The characteristics of voluntariness in preschoolers	
	Particularitățile dezvoltării voluntarității la preșcolari	
Autorii noștri		134



DETERMINANTELE PSIHOLOGICE ALE ANXIETĂȚII ÎN ADOLESCENȚĂ **THE PSYCHOLOGICAL ANXIETY DETERMINANTS IN ADOLESCENCE**

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

CZU 159.932-053.66

Rezumat

Articolul reprezintă un demers experimental al anxietății, anxietății – stare, anxietății – trăsătură, precum și a determinantelor psihologice ale acestora. În demersul experimental au fost incluși 150 de adolescenți. Ca rezultate s-a stabilit că 31,33% din adolescenți prezintă nivel ridicat de anxietate. Cea mai intensă anxietate o resimt și trăiesc adolescenții din familii temporar dezintegrate (37,50%) și familii monoparentale (66,67%). Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate prezintă încredere în sine scăzută și medie (31,51% și 55,32%). Tot ei manifestă curaj social scăzut (65,96%) și mediu (31,52%). Similar este și pentru inițierea contactelor sociale, adolescenții cu nivel ridicat de anxietate dau dovadă de nivel scăzut și mediu al inițierii contactelor sociale (42,56% și 51,06%).

Cuvinte-cheie: anxietate, anxietate – stare, anxietate – trăsătură, tipul de familie, încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale, adolescență.

Abstract

The article presents experimental research of anxiety, anxiety – state, anxiety – trait and their psychological determinant. In experimental research, 150 adolescents were included. As results, we establish that 31,33% of adolescents have a high level of anxiety. The most high level of anxiety is characteristic for adolescents from temporary disintegrated families (37,50%) and single-parent families (66,67%). Adolescents with a high level of anxiety have low and medium self-confidence (31,51%, 55,32%), also they have a low and medium average of social courage (65,96%, 31,52%) and a low and medium level of initiation of social contacts (42,56%, 51,06%).

Key words: anxiety, anxiety – state, anxiety - trait, types of family, self-confidence, social courage, social contacts, adolescence

Cuvântul „anxietate” provine din termenul latinesc „anxietas” care semnifică experiența însoțită de agitație, nesiguranță, frică și spaimă. Se consideră că termenul de anxietate este regăsit în dicționare începând cu 1771, sunt păreri care menționează că conceptul de anxietate a fost introdus pentru prima dată de S. Kierkegaard, care definește anxietatea ca un fior, o spaimă față de ceva nedefinit și interminabil, spre deosebire de sentimentul de frică, în care obiectul este concret și individual [12].

Studiul anxietății implică identificarea unui șir întreg de definiții, câteva dintre care le vom prezenta în continuare pentru a înțelege și explica mai relevant esența acesteia.

D. Lewis și B. Bosselmen tratează anxietatea ca o stare de alarmă, asemănătoare cu frica, o reacție nevrotică care apare în prezența factorilor externi și a stimulilor interni. Psihologii americani pun accentul pe posibilitatea de a anticipa asemenea neplăceri [15].



K. Sabrina și C. Rycroft percep anxietatea drept o frică ce nu are o natură clară de proveniență [21].

M. Lader și A. Bond definesc anxietatea drept o stare afectivă neplăcută având calitățile subiective ale fricii, asociată cu sentimentul unui pericol, amenințarea fiind difuză, disproporționată în raport cu intensitatea emoției, sau aparent, această amenințare lipsește.

R. Lazarus și J. Averill prezintă anxietatea ca emoția bazată pe evaluarea unei amenințări, această evaluare creează elemente simbolice, elemente de anticipare și de neclaritate. Anxietatea apare atunci când sistemele cognitive împiedică relaționarea completă a persoanei cu lumea exterioară [15].

Pentru A. Bacus anxietatea este o stare afectivă caracterizată de un sentiment de neliniște, de nesiguranță, de tulburări fizice și psihice difuze, de așteptarea unui pericol nedeterminat în fața căruia suntem neputincioși [3].

B. Wiederhold menționează că anxietatea apare în viața de zi cu zi și reprezintă o stare emoțională normală pentru multe situații. Anxietatea produce acel surplus de energie de care omul are nevoie când este în alertă și îl ajută să reacționeze bine în situații de înaltă presiune. Doar experiența anxietății, chiar a anxietății intense ori a celei recurente, nu înseamnă prezența unei tulburări de anxietate. Poate omul are un stil de viață foarte stresant care necesită ca acesta să fie activ o mare parte din timp. Sau poate că individul se panichează într-o situație amenințătoare sau într-un eveniment supărător. Acestea sunt manifestări perfect normale de anxietate și reprezintă modul organismului de a atenționa omul să încetinească sau să iasă din situația respectivă [18].

B. Moore menționează că chiar dacă definițiile variază din punct de vedere al complexității, în general anxietatea este văzută ca un sentiment neplăcut de teamă, îngrijorare sau groază. E un sentiment palpabil de agitație și neliniște și este adesea criptic în materiale de cauze, dificil de descris și e o adevărată provocare să îl ignori [10].

A. Botton definește anxietatea ca o grijă excesiv de dăunătoare – prin capacitatea de a ne ruina perioade însemnate din viață – că suntem incapabili să ne conformăm idealurilor de succes la care societatea ne obligă să aspirăm și, în consecință, suntem pasibili să ne pierdem demnitatea și respectul; este vorba despre grija că ocupăm o treaptă mult prea modestă și că suntem pe cale să coborâm pe una și mai joasă [5].

I. Holdevici definește anxietatea ca o teamă difuză, fără un obiect bine precizat. Subiectul trăiește o încordare continuă, simțindu-se permanent amenințat. El este foarte nervos și de multe ori nici nu realizează de fapt ce anume îl sperie atât de tare [7].



I. Holdevici susţine că oamenii devin anxioşi, în situaţii care pentru majoritatea oamenilor nu sunt anxiogene, prin intermediul procesului condiţionării. Reacţia anxioasă este declanşată de anumiţi stimuli „cheie”. Astfel, noi putem să ne speriem de aproape orice: de ascensor, de metrou, de furtună, de persoane încruntate şi chiar de propriile noastre gânduri („sunt sigur că metrourul va lua foc”) sau senzaţii („mă simt ameţit, mai mult ca sigur voi leşina”) [8]. I. Holdevici menţionează că în literatura anglo-saxonă găsim frecvent, pentru a descrie o astfel de stare termenul de „anxietate care pluteşte în aer” şi se fixează când pe un obiect când pe altul, astfel încât subiectul anxios, imediat ce a scăpat de un motiv de îngrijorare, găseşte imediat altul [7].

D. Petrovai menţionează că anxietatea reprezintă reacţia la o ameninţare percepută, nu neapărat reală. D. Petrovai relaţionează anxietatea cu frica, astfel anxietatea tinde să fie asociată mai puţin cu evenimentele actuale, prezente, ci mai degrabă cu anticiparea fricii sau a disconfortului emoţional. Copiii învaţă anxietatea din interacţiune cu părinţii şi cu mediul [11].

R. Răşcanu şi N. Sava construiesc o definiţie sugestivă cu privire la anxietate, în care vede un sentiment de pericol difuz şi vag cu repercusiuni iminente asupra existenţei individului [13].

E. Avram şi C. Cooper menţionează că experimentarea anxietăţii semnaleză prezenta unui pericol şi este asociată unor comportamente orientate către apărare, deciziile cu privire la modalitatea de adoptare a acestora fiind luate în funcţie de evaluarea semnificaţiei pericolului pentru propria persoană, experienţa de viaţă a persoanei şi elementele situaţionale [2].

E. Stănculescu menţionează că termenul de anxietate poate desemna sentimentul de teamă sau tensiune resimţită de o persoană, care apar ca reacţii la o situaţie stresantă [6].

L. Băiceanu caracterizată anxietatea este ca teama fără obiect, manifestată în aşteptarea unor evenimente viitoare cu semnificaţii negative [4].

R. Vraşti menţionează că atât anxietatea cât şi fobia sunt termeni care au ajuns în limbajul cotidian din limbajul tehnic al medicinei şi al psihologiei. Cuvântul anxietate vine din latină şi a început să intre în limbaj cu semnificaţia de astăzi doar din secolul al XIX-lea, desemnând o frică sau o ameninţare faţă de ceva general, nenumit, neidentificat, ca un fel de grijă sau incertitudine, tradusă mai ales prin semne corporale ca tensiune resimţită în piept, bătăi rapide de inimă, senzaţie lipsită de aer sau de lipsă de control general al corpului. Semnele corporale ale anxietăţii sunt aceleaşi ca într-o stare de emoţie, de spaimă sau sprietură [17].

Cercetătorul rus Ю. Л. Ханин consemnează că anxietatea este o reacţie la diferiţi factori de stres (social-psihologici). Specific pentru anxietate este intensitatea diferită, modificată în timp, precum şi prezenţa încordării şi a neliniştii neplăcute, care sunt însoţite de activarea sistemului



nervos vegetativ. Intensitatea și modificarea în timp a anxietății variază în funcție de nivelul stresului la care este supus subiectul [22].

M. Ю. Колпакова definește anxietatea ca o așteptare a ceva înfricoșător, nedefinit, stare de mâhnire și neliniște disperată, legată de presimțirea unui pericol cu neputință de ocolit, însă lipsit de claritate, a unei nenorociri viitoare [9].

Л. Н. Собчик menționează că anxietatea este în centrul atenției și studiilor realizate de psihologii clinici, psihoterapeuți și psihiatri și este o manifestare subiectivă a personalității dezarmonice.

Ю. А. Александровский consideră că anxietatea este un construct complex care include, pe lângă frică, și nevrotism și reprezintă diminuarea posibilităților de adaptare și disponibilitatea de a dezvolta tulburări nevrotice [19].

Г. Г. Аракелов, Н. Е. Лысенко, și Е.Е. Шотт, la rândul său, notează că anxietatea este un concept psihologic complex care descrie atât o anumită stare a indivizilor într-un moment limitat în timp, cât și o trăsătură stabilă a personalității [20].

Foarte mult timp se considera că anxietatea, neliniștea, fricile, fobiile și depresia erau rezervate aproape exclusiv adulților [14].

Actualmente copiii și tinerii se confruntă din ce în ce mai mult și din ce în ce mai devreme cu anxietatea [14]. Astfel L. Reid precizează că numărul de copii aduși la consultație medicală și psihologică pentru a trata perturbările legate de anxietate crește constant, în timp ce media lor de vârstă scade din ce în ce mai mult [14].

Și S. Edwards, S. Spence, B. Chorpita, C. Moffit, J. Gray, P. Muris, T. Ollendick afirmă că în zilele noastre anxietatea se întâlnește în populația generală de preșcolari, școlari sau adolescenți [16].

Anxietatea se întâlnește și în vârsta adolescentă. J. Arnett, S. Hall, M. Underwood privesc adolescența ca o perioadă de transformări și tulburări emoționale. Trecerea de la copilărie la adolescență presupune o sporire a intensității emoțiilor, a experienței și manifestării labilității emoționale sau a „capriciilor” și o intensificare a emoțiilor cu valență negativă [1].

În prezent, în cele mai multe descrieri ale adolescenților se folosesc cuvinte precum „înstrăinat”, „disperat” și „copleșit” pentru a ilustra viața lăuntrică a acestora [1].

G. Rosenblum și M. Lewis prezintă adolescența drept perioada marilor schimbări. Evenimentele evolutive ale adolescenței sunt o „treaptă” spre viața de adult. Nivelele hormonale, capacitatea cognitivă și experiențele sociale suferă transformări, trecând de la formele din copilărie la cele tipice vieții de adult. În adolescență, tinerii se confruntă pentru prima dată cu caracteristicile



corpului adult legate de atracţia sexuală, cogniţie şi aspect fizic. Schimbările în statutul cognitiv şi fizic apar în adolescenţă şi continuă în viaţa de adult. Totuşi, ineditul acestor fenomene şi lipsa de experienţă a adolescentului la momentul apariţiei lor face ca experienţa emoţională a acestuia să fie impregnată cu anxietate, nelinişte şi agitaţie [1].

În contextul celor expuse, am întreprins o cercetare a anxietăţii la adolescenţi. Demersul experimental realizat a cuprins un eşantion de 150 de adolescenţi din clasele a X-a, a XI-a şi a XII-a: (67 adolescenţi şi 83 adolescente) cu vârste cuprinse între 16 şi 18 ani din trei tipuri de familie: completă, temporar dezintegrată şi monoparentală.

Tabelul 1. Componenţa familiei la adolescenţi (familie completă, familie temporar dezintegrată şi familie monoparentală)

	Familii complete	Familii temporar dezintegrate	Familii monoparentale
Adolescenţi	86	40	24

Studiul anxietăţii şi a determinantelor psihologice ale acesteia au fost realizate prin administrarea următoarelor teste: *Scala de manifestare a anxietăţii Taylor*, *Inventarul de expresie a anxietăţii ca stare şi ca trăsătură Ch. Spilberger* şi *Test de studiere a încrederii în sine (V. Romek)*.

În continuare vom evidenţia şi vom studia determinantele posibile ale anxietăţii în adolescenţă: familia, încrederea în sine, curajul social şi iniţierea contactelor sociale.

Pentru studiul anxietăţii la adolescenţi am administrat *Scala de manifestare a anxietăţii Taylor*.

Nivele anxietăţii la adolescenţi sunt ilustrate în figura 1.

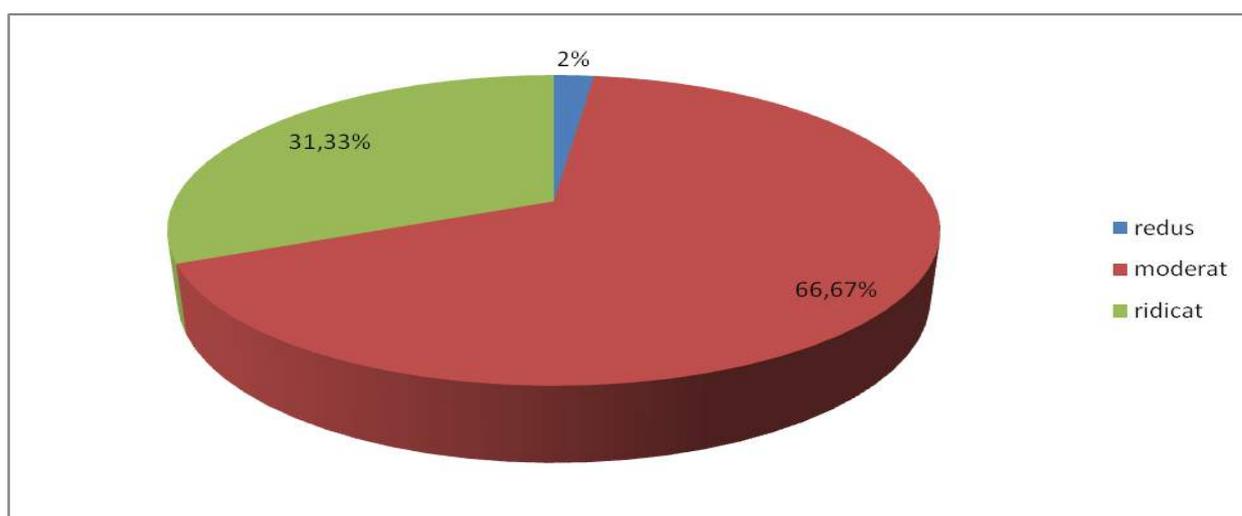


Fig. 1. Frecvenţele pe nivele pentru anxietate pentru adolescenţi



Conform distribuției de frecvențe din figura 1 vom menționa că adolescenții prezintă următoarele nivele ale anxietății.

2% din adolescenți manifestă nivel redus de anxietate. Ei manifestă o anxietate ușoară fiind și necesară ca motivator care permite anticiparea realistă a unei situații amenințătoare sau nedorite. Aceștia se caracterizează prin comportamentul lor natural, relaxat, sunt liniștiți și cumpătați. Aceștia nu își fac griji în privința viitorului și avansează cu încredere și seninătate făcând față cerințelor școlare. Atunci când consideră că este necesar aceștia nu se jenează să ceară ajutor. Ei manifestă acuratețe în cadrul desfășurării activităților și pun pe cântar șansele oferite de către viitor.

Cei mai mulți dintre adolescenți (66,67%) dau dovadă de nivel moderat de anxietate. Ei prezintă acele manifestații de anxietate care implică anumite costuri ce țin de energia pe care o consumă și care menține corpul și mintea într-o continuă stare de activitate. Uneori aceștia simt că viața lor e plină de neazuri, că sunt mereu amenințați și se duc cu gândul la un viitor întunecat. Mințile lor sunt aproape constant dispuse să se îngrijoreze, să anticipeze scenarii nedorite, să caute soluții. Acești copii tind să își ascundă starea psihică de incertitudine. Când vine vorba de un test sau examen aceștia se eliberează cu ușurință de neliniște permițându-le să se mobilizeze pentru muncă și să se orienteze spre obținerea unor rezultate dorite.

Îngrijorător este faptul că tocmai 31,33% din adolescenți prezintă nivel ridicat de anxietate. Acești adolescenți se caracterizează prin starea constantă de oboseală, eschivare, iritabilitate. Sunt mereu însoțiți de o dificultate de concentrare, dificultatea de a dormi sau de a menține starea de somn. Suferă de îngrijorări excesive care sunt asociate cu experiențe de neliniște și dificultăți de relaxare. De cele mai multe ori înaintea unui concurs aceștia se simt total epuizați și trăiesc acut o dorință de a termina ceva ce de fapt încă nici nu a început. Alteori însă este foarte posibil ca starea neplăcută resimțită de copii să fie însoțită de stări fiziologice iritante.

În continuare ne-am propus să studiem și cele două dimensiuni ale anxietății: anxietatea – stare și anxietatea – trăsătură. Anxietatea – stare și anxietatea – trăsătură la adolescenți au fost evaluate de noi prin *Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură Ch. Spilberger*.

Anxietatea – stare indică felul cum se simt adolescenții într-un anumit moment.

Frecvențele pe nivele pentru anxietatea – stare la adolescenți sunt ilustrate în figura 2.

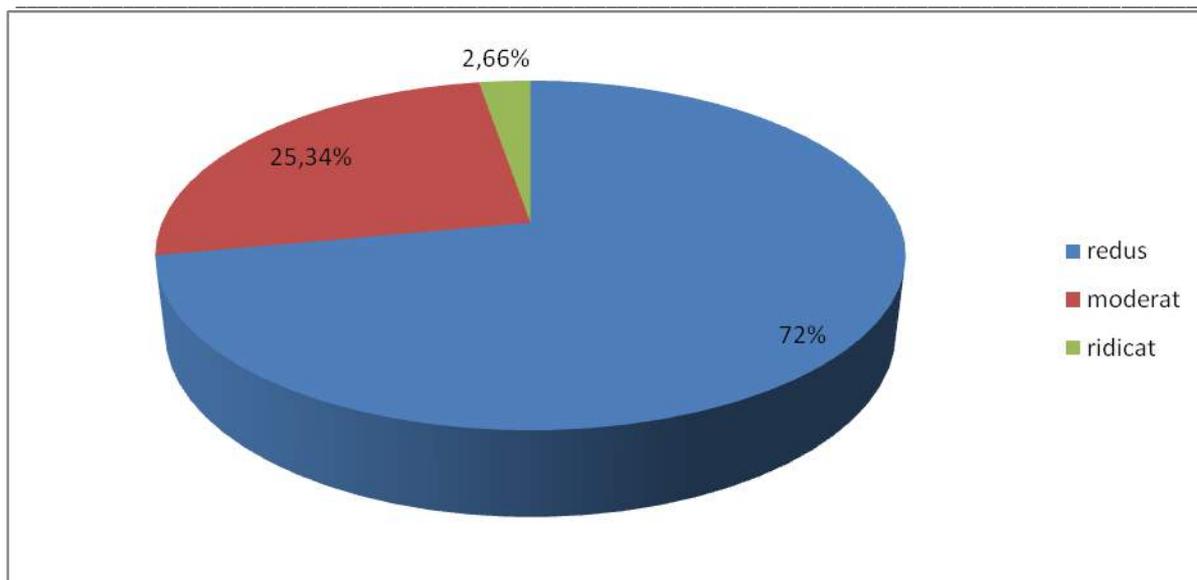


Fig. 2. Frecvențele pe nivele pentru anxietate – stare pentru adolescenți

Cei mai mulți adolescenți dau dovadă de nivel redus de anxietate – stare. Vom menționa că situația în care au fost administrate testele a inspirat copiii, liniște, calm, echilibru.

25,34% din adolescenți au semnalat un nivel moderat de anxietate – stare.

2,66% din adolescenți exprimă un nivel ridicat de anxietate – stare.

În continuare vom parcurge la studiul corelației între anxietate și anxietate – stare după conform coeficientului de corelație lineară Pearson.

Tabelul 2. Studiul corelației între anxietate și anxietate – stare după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Anxietate / Anxietate – stare	$r=0,572$	$p\leq 0,01$

În corespundere cu tabelul 2 vom menționa că atestăm o corelație semnificativ pozitivă între anxietate și anxietate – stare ($r=0,572$, $p\leq 0,01$). Acest fapt ne permite să menționăm că adolescenții ce obțin scoruri înalte pentru anxietate la *Scala de manifestare a anxietății Taylor* înregistrează și puncte înalte pentru anxietate – stare la *Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură*. Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate se caracterizează și prin anxietate – stare accentuată.

Rezultatele pe nivele pentru anxietatea – trăsătură pentru adolescenți sunt evidențiate în figura următoare:

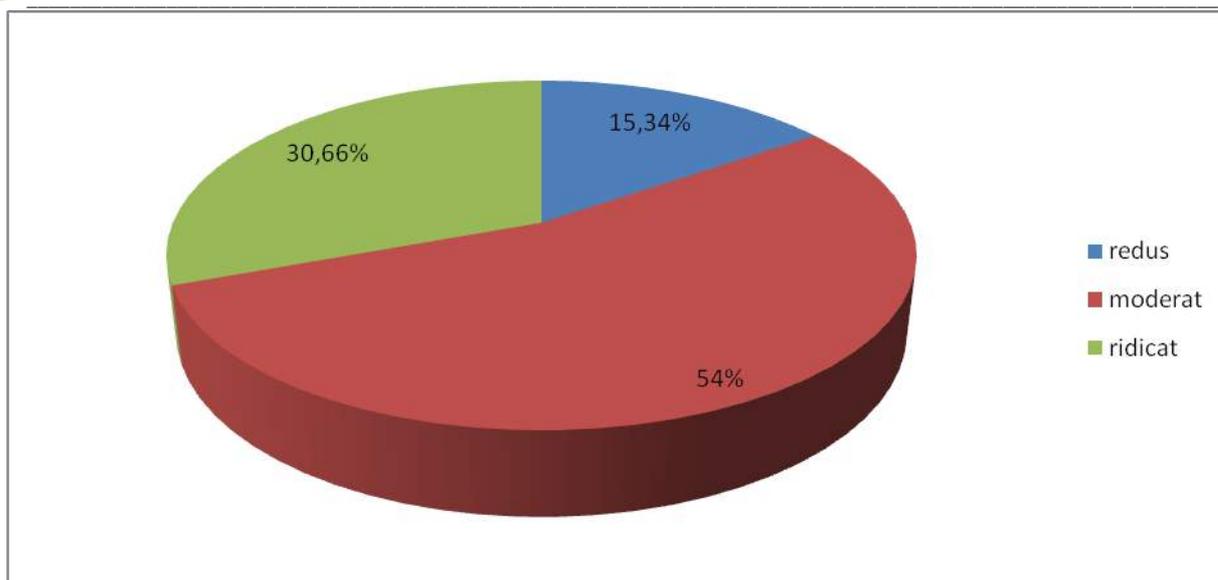


Fig. 3. Frecvențele pe nivele pentru anxietate – trăsătură pentru adolescenți

Adolescenții prezintă următoarea distribuție de frecvențe: 15,34% din adolescente manifestă nivel redus de anxietate – trăsătură.

Majoritatea adolescenților (54%) exprimă nivel moderat de anxietate – trăsătură.

Totodată constatăm că la 30,66% din adolescenți distingem nivel ridicat de anxietate – trăsătură.

În continuare vom parcurge la evidențierea corelației între anxietate și anxietate – trăsătură, între anxietate – stare și anxietate – trăsătură după coeficientul de corelație lineară Pearson.

Tabelul 3. Studiul corelației între anxietate și anxietate – trăsătură, între anxietate – stare și anxietate – trăsătură după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Anxietate / Anxietate – trăsătură	$r=0,6447$	$p\leq 0,01$
Anxietate – stare / Anxietate – trăsătură	$r=0,595$	$p\leq 0,01$

În tabelul 3 sunt prezentate două corelații semnificativ pozitive între anxietate și anxietate – trăsătură ($r=0,6447$, $p\leq 0,01$), între anxietate – stare și anxietate – trăsătură ($r=0,595$, $p\leq 0,01$). Adolescenții cu un punctaj ridicat pentru anxietate la *Scala de manifestare a anxietății Taylor* prezintă și scoruri înalte pentru anxietate – trăsătură la *Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură*. De asemenea vom conchide că adolescenții cu scoruri mari pentru anxietate – stare dau dovadă de punctaj ridicat și pentru anxietate – trăsătură, ambele fiind evaluate prin *Inventarul de*



expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură. Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate manifestă și nivel înalt de anxietate – trăsătură. Similar este și pentru anxietate – stare și pentru anxietate – trăsătură, adolescenții ce experimentează anxietate – stare accentuată se caracterizează și prin anxietate – trăsătură.

Considerăm că anxietatea poate fi condiționată de tipul de familie în care crește adolescentul: familie completă, familie temporar dezintegrată și familie monoparentală.

Anxietatea la adolescenții din diferite tipuri de familie este prezentată în figura 4.

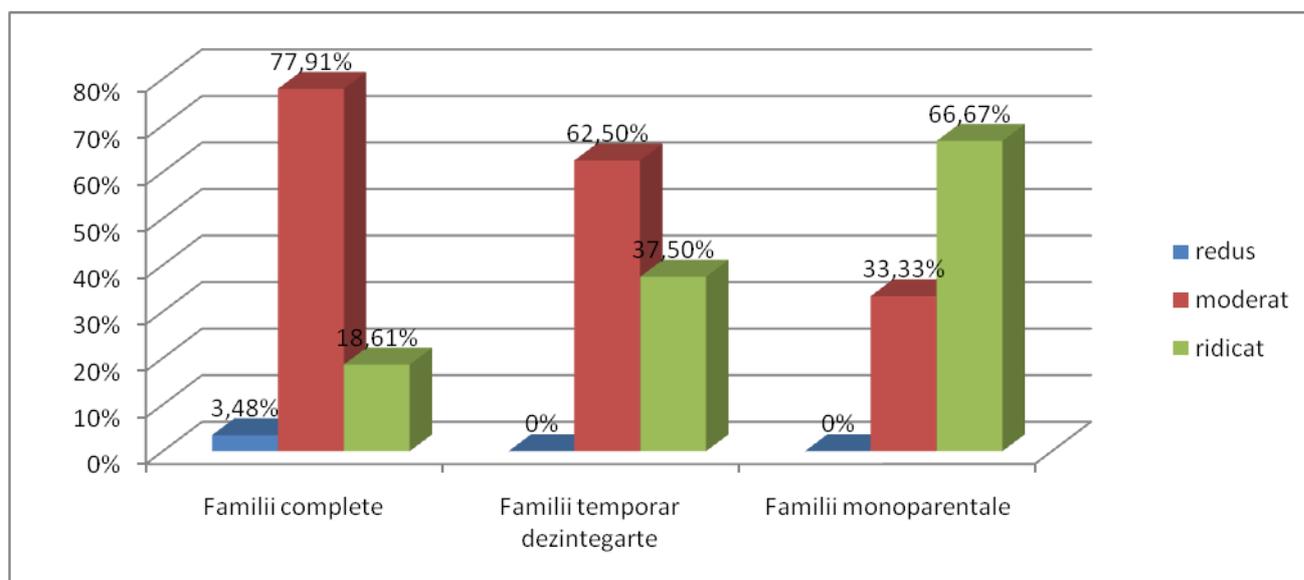


Fig. 4. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru adolescenții din diferite tipuri de familie

3,48% din adolescenții din familii complete manifestă nivel redus de anxietate. 77,19% din adolescenți au nivel moderat de anxietate și 18,61% din adolescenți exprimă nivel ridicat de anxietate.

Pentru adolescenții din familii temporar dezintegrate frecvențele pentru nivele anxietății se repartizează după cum urmează: 62,50% din adolescenți au nivel moderat de anxietate, iar ceilalți 37,50% din adolescenți manifestă nivel ridicat de anxietate.

Și pentru adolescenții din familii monoparentale se înregistrează doar nivelul moderat și ridicat de anxietate: 33,33% din adolescenți prezintă nivel moderat de anxietate și 66,67% din adolescenți exprimă nivel ridicat de anxietate.

O altă componentă pe care o considerăm în legătură cu anxietatea la adolescenți este încrederea în sine.

În crederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale au fost evaluate prin *Testul de studiere a încrederii în sine* (V. Romek).



Rezultatele pentru încrederea în sine la adolescenții cu diferite nivele de anxietate sunt prezentate în figura 5.

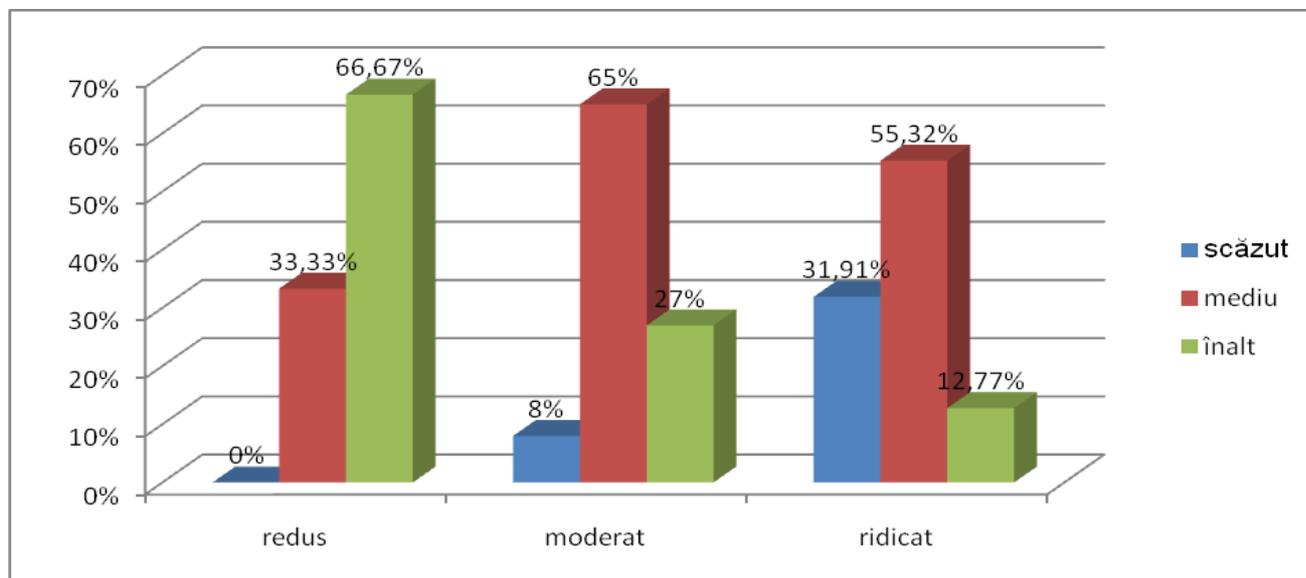


Fig. 5. Frecvențele pentru încrederea în sine la adolescenții cu diferite nivele de anxietate
Adolescenții cu diferite nivele de anxietate prezintă frecvențe diferite pentru nivelele încrederii în sine.

Astfel adolescenții cu nivel redus de anxietate se caracterizează doar prin încredere în sine medie (33,33%) și înaltă (66,67%).

Adolescenților cu nivel moderat de anxietate le sunt particulare toate cele trei nivele ale încrederii în sine: 8% din adolescenți manifestă nivel scăzut al încrederii în sine, 65% din adolescenți manifestă nivel mediu al încrederii în sine și 27% din adolescenți prezintă nivel înalt al încrederii în sine.

La adolescenții cu nivel ridicat de anxietate observăm că 31,91% din adolescenți manifestă nivel scăzut al încrederii în sine. Mai mult de jumătate din adolescenți (55,32%) au nivel mediu al încrederii în sine. 12,77% din adolescenți dau dovadă de nivel înalt al încrederii în sine.

Ne-am propus să investigăm interrelația între anxietate și încredere în sine, între anxietate – trăsătură și încredere în sine, între timiditate și încredere în sine după coeficientul de corelație liniară Pearson.

Ne-am propus să investigăm interrelația între anxietate și încredere în sine, între anxietate – trăsătură și încredere în sine, între timiditate și încredere în sine după coeficientul de corelație liniară Pearson.



Tabelul 4. Studiul corelației între anxietate și încredere în sine, între anxietate – trăsătură și încredere în sine după Pearson

Variabilele	Coefficientul de corelații	Pragul de semnificații
Anxietate / Încredere în sine	$r=-0,3922$	$p\leq 0,01$
Anxietate – trăsătură / Încredere în sine	$r=-0,3702$	$p\leq 0,01$

În concordanță cu tabelul 4 vom consemna următoarele corelații semnificative negative între anxietate și încredere în sine ($r=-0,3922$, $p\leq 0,01$) și între anxietate – trăsătură și încredere în sine ($r=-0,3702$, $p\leq 0,01$).

Adolescenții ce demonstrează scor mărit la anxietate (*Scala de manifestare a anxietății Taylor*) prezintă punctaj redus la încredere în sine (*Testul de studiere a încrederii în sine (V. Romek)*). Adolescenții ce exprimă punctaj ridicat pentru anxietate – trăsătură (*Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură*) arată un punctaj redus la încredere în sine (*Testul de studiere a încrederii în sine (V. Romek)*).

Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate se caracterizează printr-un nivel scăzut de încredere în sine. Adolescenții ce manifestă nivel ridicat de anxietate – trăsătură dau dovadă de un nivel scăzut al încrederii în sine.

Frecvențele pentru curajul social la adolescenții cu diferite nivele de anxietate sunt prezentate în continuare.

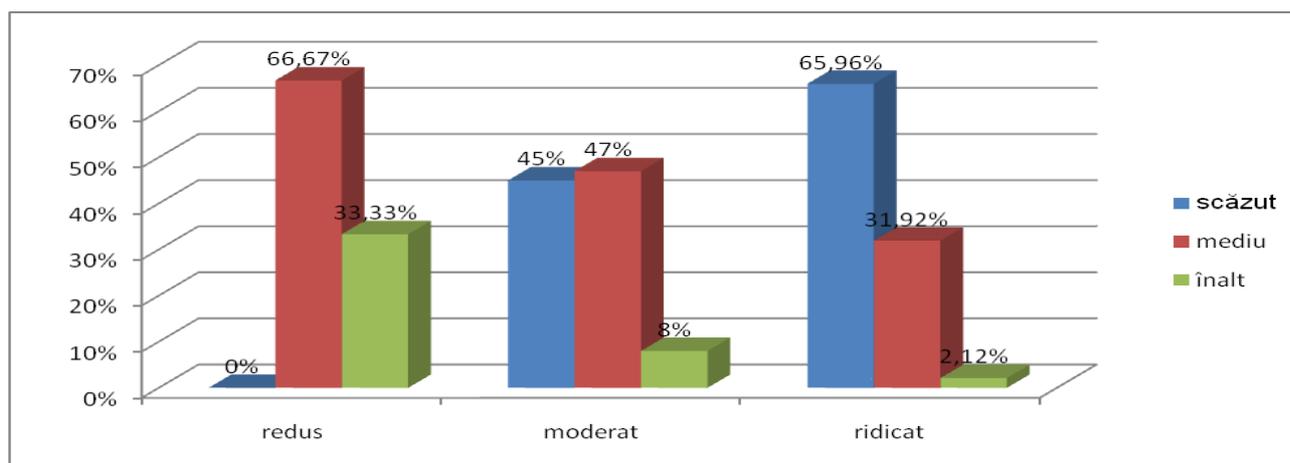


Fig. 6. Frecvențele pentru curajul social la adolescenții cu diferite nivele de anxietate

Adolescenților cu nivel redus de anxietate le sunt specifice doar nivelul mediu și înalt al curajului social (66,67% și 33,33%).



Pentru adolescenții cu nivel moderat de anxietate consemnăm că cei mai mulți adolescenți prezintă nivel scăzut și mediu al curajului social (45% și 47%). Observăm și 8% din adolescenți cu nivel moderat de anxietate ce se caracterizează prin curajul social înalt.

La adolescenții cu nivel ridicat de anxietate evidențiem că cei mai mulți dintre ei înregistrează un nivel scăzut al curajului social (65,96%). Un număr mult mai mic de adolescenți dau dovadă de nivel mediu al curajului social. Doar 2,12% din adolescenți se caracterizează prin nivel ridicat al curajului social.

Urmează evidențierea interrelației între anxietate – trăsătură și curajul social, între timiditate și curajul social și între încredere în sine și curajul social conform coeficientului de corelație liniară Pearson.

Tabelul 5. Studiul corelației între anxietate – trăsătură și curajul social și între încredere în sine și curajul social după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Anxietate – trăsătură / Curaj social	$r=-0,3359$	$p\leq 0,01$
Încredere în sine / Curaj social	$r=0,5654$	$p\leq 0,01$

Coeficienții de corelație din tabelul 5.7. ne permit să distingem trei interrelații între: anxietate – trăsătură și curajul sociale (coeficient de corelație semnificativ negativ $r=-0,3359$, $p\leq 0,01$) și între încredere în sine și curajul social (coeficient de corelație pozitiv $r=0,5654$, $p\leq 0,01$). Interrelațiile obținute indică următoarele tendințe: adolescenții ce demonstrează punctaj ridicat la anxietate – trăsătură (*Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură*) prezintă scor scăzut la curajul social sine (*Testul de studiere a încrederii în sine (V. Romek)*). O tendință inversă evidențiem pentru încrederea în sine și curajul social. Adolescenții ce înregistrează scoruri ridicat la încredere în sine prezintă și punctaj înalt pentru curajul social (ambele variabile fiind evidențiate prin *Testul de studiere a încrederii în sine (V. Romek)*).

Interrelațiile stabilite ne permit să concluzionăm că pentru adolescenții cu nivel ridicat de anxietate – trăsătură este caracteristic un nivel scăzut al curajului social. Adolescenții cu nivel înalt al încrederii în sine demonstrează și un nivel înalt al curajului social.

Urmează frecvențele pentru inițierea contactelor sociale la adolescenții cu nivel redus, moderat și ridicat de anxietate.

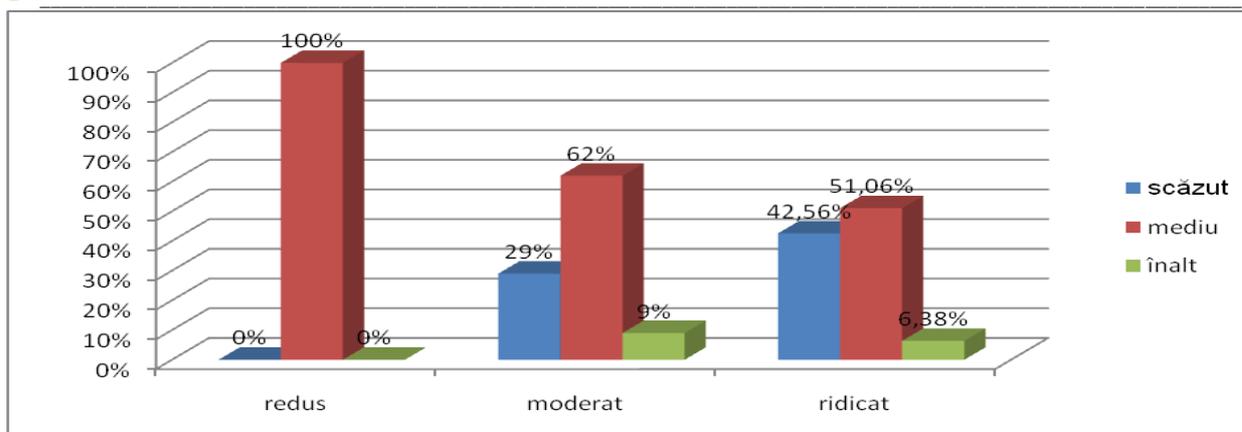


Fig. 7. Frecvențele pentru inițierea contactelor sociale la adolescenții cu diferite nivele de anxietate

Toți adolescenții cu nivel redus de anxietate manifestă nivel mediu de inițiere a contactelor sociale.

La adolescenții cu nivel moderat de anxietate frecvențele pentru inițierea contactelor sociale se repartizează: 29% din adolescenți au nivel scăzut al inițierii contactelor sociale, 62% din adolescenți prezintă nivel mediu al inițierii contactelor sociale și 9% din adolescenți se caracterizează prin nivel înalt al inițierii contactelor sociale.

Pentru adolescenții cu nivel ridicat de anxietate consemnăm că cei mai mulți dintre ei manifestă nivel scăzut și mediu al inițierii contactelor sociale (42,56% și 51,06%), în timp ce doar 6,38% din adolescenți exprimă nivel înalt al inițierii contactelor sociale.

În concluzie pentru demersul constativ realizat vom conchide că: un număr destul de mare de adolescenți prezintă nivel ridicat de anxietate (31,33%). Pentru anxietate – stare nivelul ridicat îl consemnăm doar la 2,66% din adolescenți. Pentru anxietate – trăsătură nivelul ridicat îl evidențiază 30,66% din adolescenți.

Am stabilit interrelații între anxietate și anxietate – trăsătură și între anxietatea – stare și anxietate – trăsătură. Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate prezintă și nivel înalt de anxietate – trăsătură. Asemănător este și pentru anxietate – stare și pentru anxietate – trăsătură, adolescenții ce dau dovadă de anxietate – stare accentuată manifestă și anxietate – trăsătură.

Adolescenții din diferite tipuri de familie prezintă și nivele diferite de intensitate a anxietății. Pentru 18,61% din adolescenții din familii complete este caracteristic nivelul ridicat de anxietate. În timp ce frecvențele sunt semnificativ mai mari pentru adolescenții din familii temporar dezintegrate (37,50%) și familii monoparentale (66,67%).



Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate prezintă frecvențe distincte pentru încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale.

Pentru adolescenții cu nivel ridicat de anxietate este caracteristică încrederea în sine scăzută și medie (31,51% și 55,32%).

Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate prezintă curaj social scăzut (65,96%) și mediu (31,52%).

Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate dau dovadă de nivel scăzut și mediu al inițierii contactelor sociale (42,56% și 51,06%).

Coeficienții de corelații obținuți evidențiază următoarele interrelații prezente între anxietate și încredere în sine, între anxietate – trăsătură și încredere în sine și între anxietate și trăsătură și curajul social. Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate se caracterizează printr-un nivel scăzut de încredere în sine. Adolescenții ce prezintă nivel ridicat de anxietate – trăsătură se caracterizează prin nivel scăzut al încrederii în sine. Pentru adolescenții cu nivel ridicat de anxietate – trăsătură este specific un nivel scăzut al curajului social.

Bibliografie

1. ADAMS, Gerald, BERZONSKY, Michael. *Psihologia adolescenței*. Trad. De D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 701 p.
2. AVRAM, Eugen, COOPER, Carry. *Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale*. Iași: Polirom. 2008. 912 p.
3. BACUS, Anne. *Ajută-ți copilul să-și învingă frica*. tr. de I. Stratulat. București: Teora, 2008. 158 p.
4. BĂICEANU, Leonard. *Dicționar ilustrat de psihologie englez-român*. București: Tehnica. 2004. 538 p.
5. BOTTON, Alain. *Statut și anxietate*. București: Vellant. 2019. 328 p.
6. CHELCEA, Septimiu, ILUȚ, Petru. *Enciclopedie de psihosociologie*. București: Economica. 2002. 392 p.
7. HOLDEVICI, Irina. *Psihoterapia anxietății. Abordări cognitiv-comportamentale*. București: Universitară. 2011. 403 p.
8. HOLDEVICI, Irina. *Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim*. București: Științelor Medicale. 2005. 602 p.
9. KOLPAKOVA, Marianna, *Depășirea anxietății. Cum se naște pacea în suflet*. Tr. de A. Tănăsescu-Vlas. București: Sophia. 2016. 166 p.



10. MOORE, Bret. *Cum să-ți controlezi anxietatea*. Tr. de C. Petria. București: TREI. 2016. 246 p.
11. PETROVAI, Domnica. *Tulburările de anxietate la copii și adolescenți. Ghid de psihoeucație pentru profesioniști din domeniul sănătății*. București: Speed Promotion. 2009. 104 p. .
12. RACU, Iulia. *Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuaere*. Chișinău: TOTEX-LUX SRL. 2013. 154 p.
13. RĂȘCANU, Ruxandra., SAVA, Nuț. Anxietate, depresie în perioada de tranziție. În: *Revista de Psihologie*. Tom 45. Nr. 1-2. București: Academiei Române. 1999. p. 75 – 93.
14. REID, Louise. *Cum înlăturăm anxietatea copiilor noștri: fără medicamente și fără terapie*. Tr. de D. Voicea. București: Meteor Publishing. 2017. 144 p.
15. TOMA, Natalia. *Particularități ale interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți*. Teza de doctor. Chișinău: 2018. 183 p.
16. ȚINCAȘ, Ioana, *Anxietatea pe parcursul dezvoltării. Predictorii temperamentalii, strategii de reglare emoțională și mecanisme atenționale*. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca. 2010. 86 p.
17. VRAȘTI, Radu. *Ajută-te singur în caz de anxietate socială (timiditate, jenă, rușine)*. București: ALL. 2015. 328 p.
18. WIEDERHOLD, B. *Cucerirea panicii, anxietății și a fobiilor. Atingerea succesului prin realitate virtuală și terapie cognitiv-comportamentală*. Tr. de M. Macarenco și C. Sulea. San Diego: Virtual Reality Medical Center Publications. 2014. 113 p.
19. АЛЕКСАНДРОВСКИЙ, Юрий. *Пограничные психические расстройства*. Учебное пособие. 3 изд. Москва: Медицина 2000. 298 с.
20. АРАКЕЛОВ, Геннадий, ШОТТ, Екатерина, ЛЫСЕНКО, Надежда. Особенности стрессовой реакций у правшей и левшей В: *Вестник Московского университета*. Серия 14. Психология, 2004. N.2. с. 3 - 21.
21. АСТАПОВ, В. *Тревожность у детей*. Москва: ПЕР СЭ, 2008. 160 с.
22. ХАНИН, И. *Психология общения в спорте*. Москва: Физкультура и спорт, 1980. 200 с.



ИНКЛЮЗИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ

INCLUSION AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE SUPPORT OF A PERSONALITY WITH EXHIBITIONS OF EMOTIONAL INSTABILITY INCLUZIUNEA CA CONDIIIE PSIHOLOGICĂ ŞI PEDAGOGICĂ ÎN SUSTINEREA PERSONALITĂȚII CU INSTABILITATE EMOȚIONALĂ

Т.Н. Кузьменко, преподаватель кафедры менеджмента образования и практической психологии Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

CZU 159.922:378

Резюме

В статье изложены результаты изучения проблемы внедрения инклюзии в учреждение высшего образования как психолого-педагогического условия сопровождения личности с проявлениями эмоциональной нестабильности. Представлено описание опыта разработки и апробации интегрированной модели создания инклюзивного образовательного пространства. Приведены результаты практической работы специалистов психологической службы вуза по сопровождению клиентов с проявлениями эмоциональной нестабильности в ключе имплементации концепции инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образовательное пространство, эмоциональная стабильность, психологическое сопровождение.

Abstract

The article presents the results of studying the problem of introducing inclusion in a higher education institution as a psychological and pedagogical condition for accompanying a person with manifestations of emotional instability. A description of the experience of developing and testing an integrated model for creating an inclusive educational space is presented. The results of the practical work of specialists of the psychological service of the university to support clients with manifestations of emotional instability in the key to the implementation of the concept of inclusive education are given.

Keywords: inclusion, inclusive educational space, emotional stability, psychological support.

Rezumat

În articol sunt prezentate rezultatele studierii problemei introducerii incluziunii într-o instituție de învățământ superior ca o condiție psihologică și pedagogică în vederea însoțirii persoanelor cu manifestări de instabilitate emoțională. Este prezentată o descriere a experienței de dezvoltare și testare a unui model integrat pentru crearea unui spațiu educațional incluziv. Sunt prezentate rezultatele activității practice a specialiștilor din serviciul psihologic al universității pentru susținerea clienților cu manifestări de instabilitate emoțională în cheia implementării conceptului de educație incluzivă.

Cuvinte-cheie: incluziune, spațiu educațional incluziv, stabilitate emoțională, sprijin psihologic.

Международное движение образования за последнее десятилетие приобретает новый смысл, основой которого является адаптация образовательных пространств учебных заведений к индивидуальным особенностям каждого представителя общества и постепенного дистанцирования от стереотипов, ориентирующихся на «стандартизацию» человека под рамки системы образования. Прогрессивные методологические изменения в области образовательных услуг способствовали разработке и внедрению такого инновационного социально-образовательного тренда как инклюзия, позиционируемого как подход, который динамично развивается и заключается в позитивном отношении к разнообразию



обучающихся. В основе инклюзии заложена идея перцепции индивидуальных особенностей человека не как проблемы, а как возможности обогащения процесса познания. Общественное движение в направлении инклюзии – это не только технические или организационные изменения, но и своя философия, политика. Инклюзия рассматривается как процесс изучения и реагирования на разнообразие потребностей всех учащихся. Она требует изменений и модификаций содержания, подходов, структуры и стратегии образования с учетом потребностей всех людей.

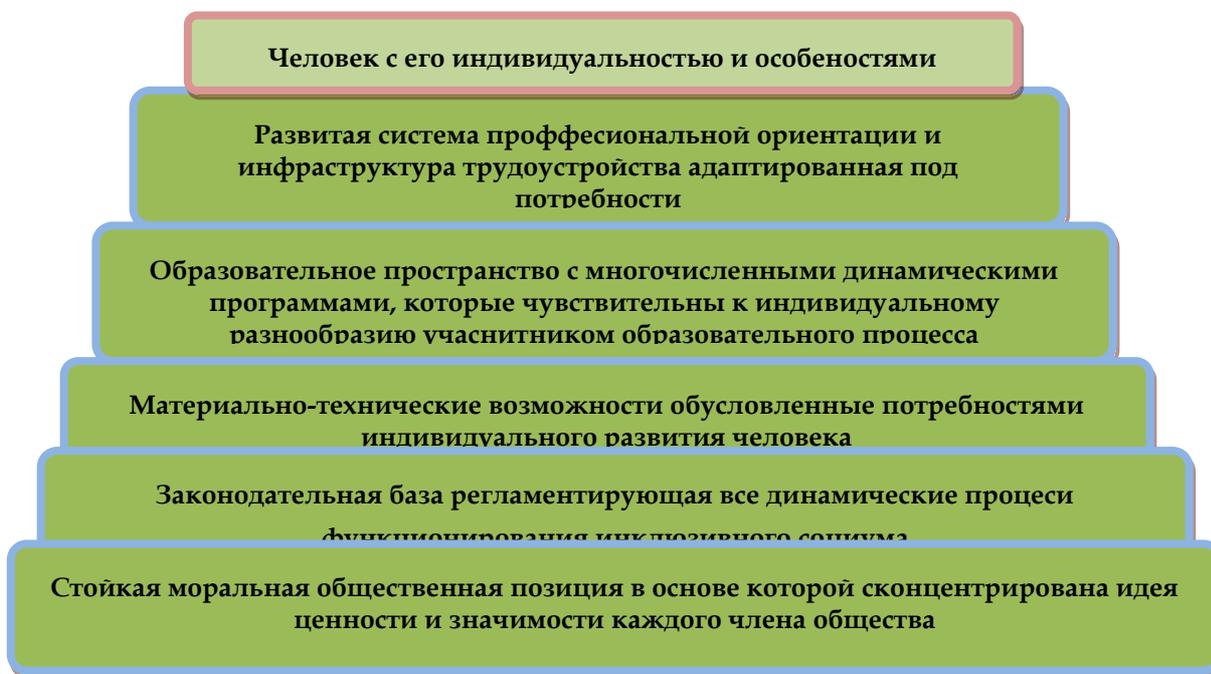
Под влиянием интегрирования украинской национальной системы образования в европейское и мировое образовательное пространство кардинально изменились стратегии образовательной политики, в том числе, и в высшей школе. Одним из направлений реализации выше указанных международных ориентиров является воплощение в практику идеи создания инклюзивного образовательного пространства каждого учреждения высшего образования и внедрения инклюзивного образования. Особую значимость приобретают такие трансформации в контексте актуальных проблем, которые фиксируются учеными. Исследователи отмечают негативную динамику – увеличение случаев нарушений эмоционально-волевой сферы участников учебно-воспитательного процесса. Все чаще и чаще фиксируются проявления эмоциональной нестабильности как у студентов, так и у сотрудников [14, 19, 24]. В связи с этим реакция институтов высшего образования должна быть мгновенной и практичной. Одной из альтернатив решения актуализированной проблематики является активность в направлении изучения международного опыта по внедрению инклюзии как одной из форм сопровождения лиц с проявлениями эмоциональной нестабильности в условиях высших учебных заведений, а также использование уже существующих национальных достижений в этой сфере, которые станут фундаментом инноваций.

Приоритетом и *целью* предлагаемой статьи является исследование проблемы внедрения инклюзии в учреждение высшего образования как психолого-педагогического условия сопровождения личности с проявлениями эмоциональной нестабильности.

Основными *задачами* стали освещение опыта разработки интегрированной модели создания инклюзивного образовательного пространства и презентация прикладных аспектов деятельности психологической службы учреждения высшего образования в ключе социально-психологического сопровождения лиц с проявлениями эмоциональной нестабильности.



Исследуя проблему, инклюзии нами было выделено пять базисных фундаментных основ жизнедеятельности инклюзии как общественного социального движения. Схематически их можно увидеть на рисунке 1.



На наш взгляд, существование инклюзии прямо зависит от стойкой моральной общественной позиции, в основе которой сконцентрирована идея ценности и значимости каждого члена общества. И как сказал классик – сознание определяет бытие. Именно общественное сознание, наполненное духовными ценностями, чувством важности «человечности», пониманием законов гармоничного сосуществования всех индивидов с их разнообразием особенностей дает огромный ресурс для жизнедеятельности инклюзии.

Как и все социальные процессы, инклюзия может функционировать лишь на основе законодательной базе, регламентирующей все динамические процессы инклюзивного социума. Неотъемлемой частью «фундамента инклюзии» есть и материально-техническая база, адаптированная к потребностям индивидуального развития человека. Существование образовательного пространства с многочисленными динамическими программами, которые чувствительны к индивидуальному разнообразию участником образовательного процесса и развитая система профессиональной ориентации, а также качественная инфраструктура трудоустройства, адаптированная под потребности индивидуального развития человека, так же ресурсируют функционирование инклюзии.



Каждый год в Украине появляются все новые и новые научные исследования по имплементации концепции инклюзии в образовательный процесс [1, 3, 4, 6, 10, 13, 18]. Специфика создания инклюзивного образовательного пространства исследуется как педагогами, так и психологами, в частности Т. Ткач [14, 15], М.Е. Чайковский [19] и др.

Мы заинтересовались вопросом особенностей функционирования инклюзии в высшей школе. Осуществляя анализ имеющихся общественных достижений, отметим, что неоценим международный опыт ее внедрения в систему образования высшей школы. Заслуживают внимания образовательные программы Канады [17, 11], Соединенных Штатов Америки [8], Италии, Чехии, Бельгии, Голландии, Швеции, Германии [5].

Активным исследователем методологии создания инклюзивного вуза, психолого-педагогического сопровождения участника учебно-воспитательного процесса учреждения высшего образования является М. Чайковский. Исследователь сделал анализ современного украинского опыта разработки указанной проблематики. В частности, он отмечает, что в своих исследованиях украинские ученые рассматривают такие аспекты, как психологическое сопровождение студентов с инвалидностью (И. Томаржевская), воспитание духовно-нравственных ценностей у студентов с ограниченными физическими возможностями (А. Хорошайло), реабилитационно-адаптационный сопровождение инвалидов с недостатками зрения к обучению в высших учебных заведениях (Г. Гребенюк), психологическое сопровождение адаптации первокурсников с особыми потребностями (В. Скрипник), психолого-педагогическое сопровождение обучения лиц с нарушениями слуха в высших учебных заведениях (С. Литовченко), интеграция молодежи с функциональными ограничениями в современную среду (Н. Мирошниченко) [20, с. 17-20].

Многие авторы утверждают, что в Украине инклюзия пока находится на начальной стадии развития, несмотря на наличие достаточной нормативно-правовой базы для внедрения инклюзивного обучения. Проведенные исследования преимущественно направлены на изучение теоретических аспектов инклюзии в системе высшего образования и только в отдельных научных трудах освещаются аспекты практического воплощения инклюзивных тенденций в практике социальной работы вуза. Вероятно, что это объясняется достаточно медленными трансформациями высшей школы. А также тем, что только отдельные институты «решаются» перейти в официальный статус «инклюзивное образовательное учреждение», поскольку получение такого статуса предполагает огромное количество изменений как методологических, так и организационных.



Каждое заведение высшего образования по своей специфике относится к тем институтам социализации, предусматривающие постоянную динамическую деятельность всех участников учебно-воспитательного процесса. Учебная деятельность часто связана с появлением большого количества ситуаций, которые могут детерминировать различные расстройства эмоциональной сферы личности как студентов, так и членов педагогического коллектива. Это, в свою очередь, увеличивает вероятность возникновения определенных затруднений в личностной самореализации, учебной деятельности, и, как, крайность – появление эмоциональной нестабильности, как формы нарушения психофизического здоровья. И именно вуз выполняет функцию мониторинга психологического и физического здоровья участников учебно-воспитательного процесса, и, при необходимости, осуществляет корректирующее влияние на те составляющие личности соискателя высшего образования, которые требуют определенного развития или рекреации. И именно вуз имеет возможность адаптировать собственную систему к потребностям личности.

Стереотипным мнением является то, что инклюзия должна развиваться только для лиц с инвалидностью. Рушат указанные постсоветские общественные непрогрессивные убеждения в том числе и иностранные специалисты. Прогрессивным является опыт сотрудников Университета имени Гарика Масарика во главе с Ленкой Гуловой (г. Брно, Чехия), которые вместе с украинскими учёными на базе ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» (г. Переяслав-Хмельницкий, Украина) воплощают в жизнь Международный научно-просветительский проект «Современные технологии психолого-педагогического и социального сопровождения личности: европейский и отечественный опыт». В течение пяти лет (2014-2019 гг.) участники проекта организуют обучающие методические семинары-практикумы «На пути к инклюзии» для преподавателей вуза, студентов и специалистов-практиков социономического типа. Целью такого партнерства является изменение стереотипов перцепции лиц с особыми образовательными потребностями, формирование технологической компетентности сопровождения инклюзивного образовательного пространства.

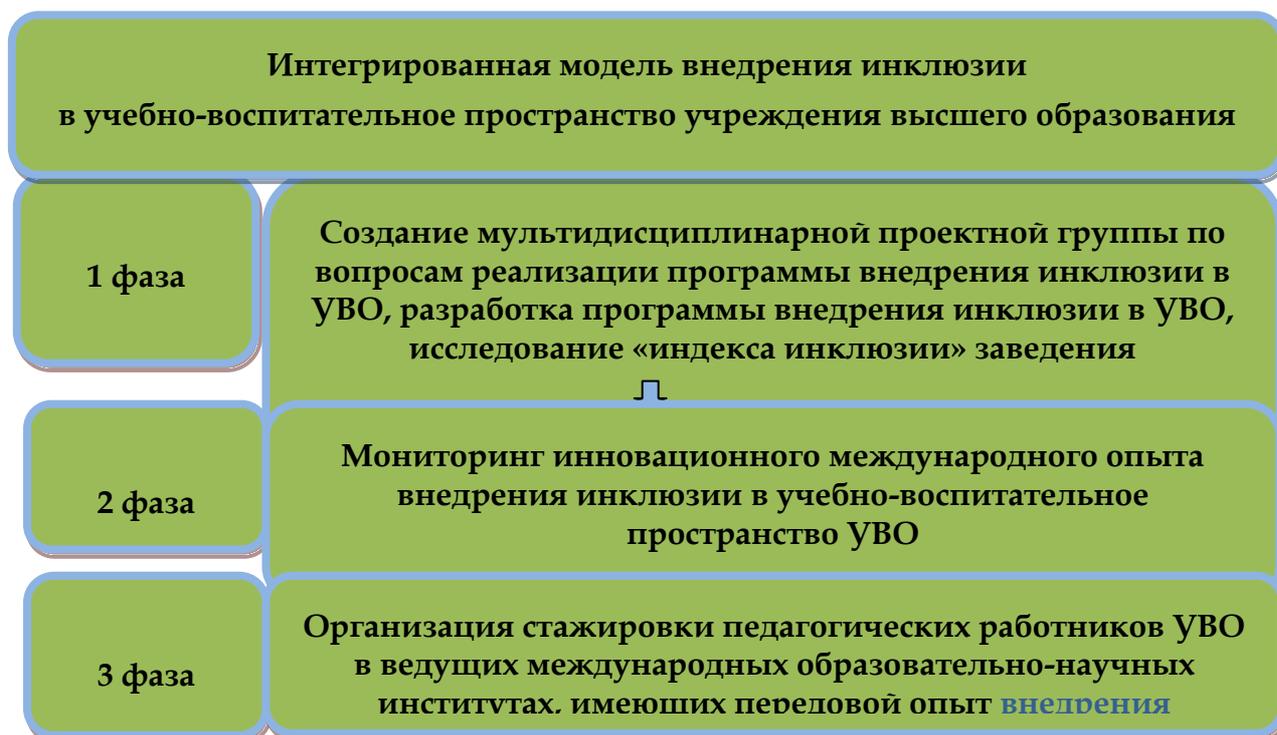
Опыт работы автора статьи, в пределах указанного проекта, четко дает основания утверждать, что инклюзивную образовательную среду необходимо создавать в соответствии с индивидуальным развитием каждого человека. В инклюзивном образовательном пространстве учреждения высшего образования нуждаются не только люди, имеющие официальный статус инвалидности. Это, в первую очередь, и студенты-эмигранты, студенты с проявлениями



эмоциональной нестабильности, студенческие семьи, студенты, пережившие последствия военных событий, студенты с определенными нозологическими нарушениями (глухота, слепота, детский церебральный паралич, расстройства аутичного спектра и др.) и студентов с другими особенностями, требующие специально организованного образовательного пространства. И не только студенты, но и представители педагогического коллектива и вспомогательного персонала.

Конечно, внедрение инклюзивного образования при сохранении общей и специальной системы образования осложняется рядом пока нерешенных проблем, одна из них, это – недостаточная готовность вузов к модификациям, необходимых для работы в условиях инклюзии.

Многолетним и эффективным можно считать опыт ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» по предоставлению услуг лицам, имеющим особые образовательные потребности. В частности, на базе психолого-медико-педагогической консультации была осуществлена разработка и постепенно апробируется «Интегрированная модель внедрения инклюзии в учебно-воспитательное пространство государственного высшего учебного заведения» как альтернатива социально-психологического сопровождения лиц с проявлениями эмоциональной неустойчивости (см. Рис. 2). Условные обозначения: УВО – учреждения высшего образования.



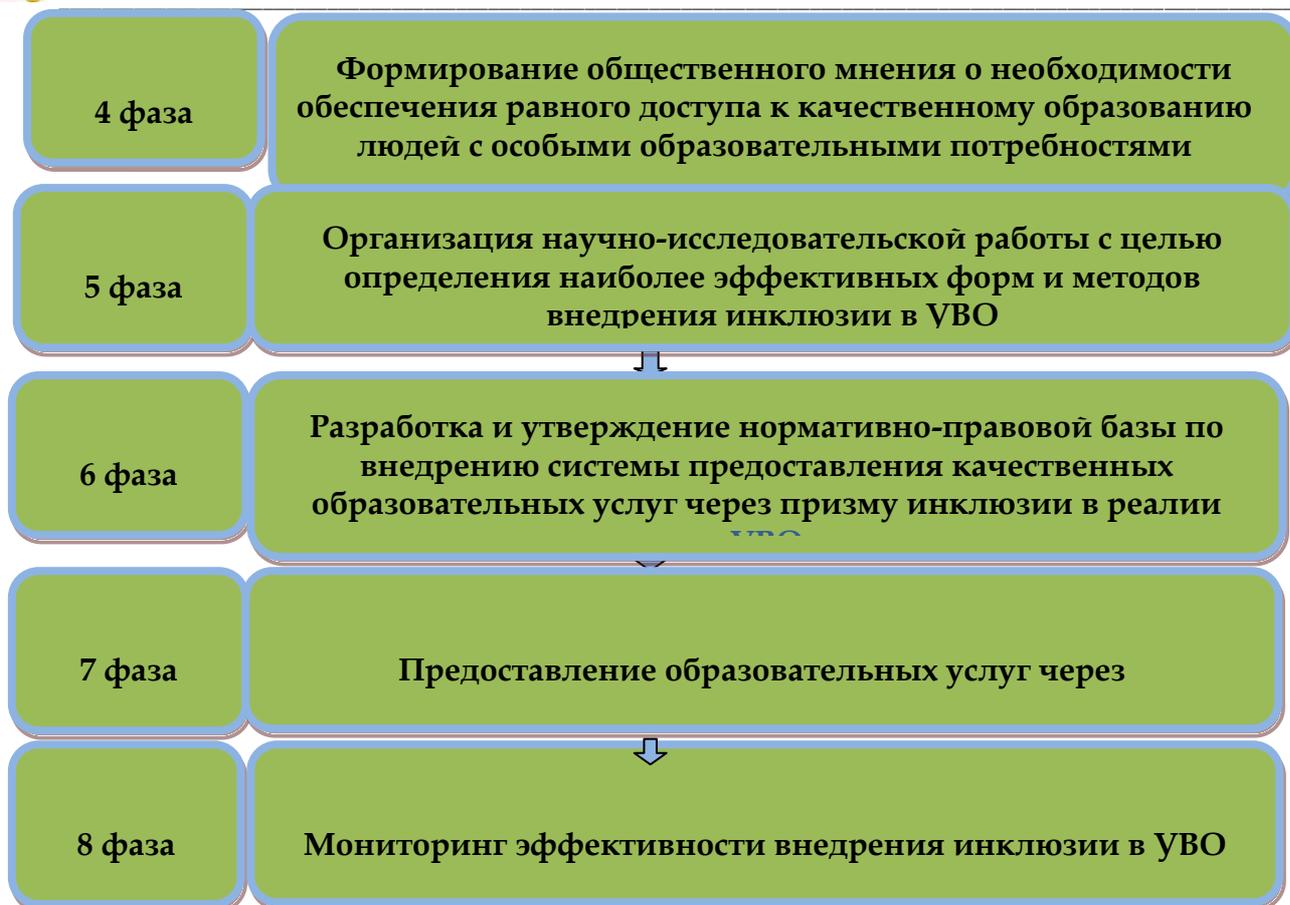


Рис 2. Интегрированная модель внедрения инклюзии в учебно-воспитательное пространство учреждения высшего образования

Ниже представлено тезисное описание каждой из фаз реализации интегрированной модели внедрения инклюзии в учебно-воспитательное пространство высшего учебного заведения.

На этапе реализации первой фазы интегрированной модели внедрения инклюзии в учебно-воспитательное пространство высшего учебного заведения важной и основной задачей является создание мультидисциплинарной проектной группы по вопросам реализации программы внедрения инклюзии в вузе. Мультидисциплинарная проектная группа объединяет ведущих специалистов всех структурных подразделений университета. Ее задачей является разработка программы внедрения инклюзии в учреждении, а также исследование «индекса инклюзии» заведения.

Вторая фаза реализации интегрированной модели внедрения инклюзии в учебно-воспитательное пространство высшего учебного заведения характеризуется осуществлением мониторинга инновационного международного опыта внедрения инклюзии в



учебно-воспитательное пространство высшего учебного заведения. По результатам мониторинга корректируется и программа внедрения инклюзии в конкретном вузе. Неотъемлемой составляющей третьей фазы реализации интегрированной модели внедрения инклюзии в учебно-воспитательное пространство высшего учебного заведения является организация стажировки педагогических работников в ведущих международных образовательно-научных институтах, имеющих передовой опыт инклюзии и создание системы непрерывного повышения квалификации в рамках созданного учебно-научного центра инклюзии при вузе. Основная цель такого центра – координацию внедрения инклюзии в учебно-воспитательное пространство вуза.

Характеристикой четвертой фазы является формирование общественного мнения о необходимости обеспечения равного доступа к качественному образованию людей с особыми образовательными потребностями. Важной задачей соответствующей фазы является максимальное объединение инициативных представителей общественности, студенческого самоуправления и других активистов, которые возглавят движение внедрения инклюзии и будут осуществлять просветительскую работу среди общего контингента педагогических работников и студенчества по преодолению общественных стереотипов и др.

Пятая фаза реализации интегрированной модели внедрения инклюзии в учебно-воспитательное пространство высшего учебного заведения включает в себя организацию научно-исследовательской работы с целью определения наиболее эффективных форм и методов внедрения инклюзии в вузе. На этом этапе к активной работе привлекаются кафедры учреждения, в частности, научные руководители, которые объединяют вокруг себя студенчество и осуществляют руководство научными исследованиями по вопросам поиска оптимальных путей, инновационных технологий, методик, которые помогут оптимизировать создание инклюзивного учебно-воспитательного пространства конкретного вуза.

Важной деятельностью в пределах шестой фазы реализации интегрированной модели является разработка и утверждение нормативно-правовой базы по внедрению системы предоставления качественных образовательных услуг через призму инклюзии в реалии конкретного учреждения. Задачей на этом этапе станет адаптация существующей нормативно-правовой базы вуза к системе инклюзии, критериями которой станут гибкость, демократичность, мобильность.

На этапе реализации седьмой фазы осуществляется непосредственное предоставление образовательных услуг через призму инклюзии.



Мониторинг эффективности внедрения модели является содержанием восьмой фазы реализации указанной модели.

В современной науке при рассмотрении проблем внедрения инклюзивного образования малоисследованной остается готовность педагогов к этому процессу. Изучение формирования готовности педагогов к работе с молодежью с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения позволит ускорить и усовершенствовать процесс психолого-педагогического сопровождения таких лиц.

Эффективность работы инклюзивного учебного заведения зависит от создания особой учебной среды, командного подхода, психологического и рационально подобранных стратегий обучения. Важнейшая роль принадлежит педагогу, который организывает и обеспечивает оптимальные условия обучения, благоприятную атмосферу в коллективе, способ презентации темы, который бы привлекал к деятельности, был захватывающим и не утруждающим или изнурительным для студента с особыми образовательными потребностями, стимулировал бы усвоение информации, способствовал применению знаний, умению связывать их с жизнью, оценке достижений различными способами. Именно поэтому на первый план выходит подготовленность учебного заведения, собственно самого педагога, для работы с разнообразным студенческим коллективом.

Важным этапом реализации интегрированной модели внедрения инклюзии в учебно-воспитательное пространство вуза является создание учебно-практического центра по вопросам инклюзии для педагогических кадров, работающих со студентами, имеющими особые образовательные потребности. Именно этот центр может стать своеобразной супервизорной службой, помогающей сориентироваться в общих вопросах, касающихся особенностей психолого-педагогического сопровождения процесса создания инклюзивного пространства, а также частных вопросах, а именно технологий работы с теми, кто имеет проблемы развития эмоционально-волевой сферы.

Проводя мониторинг среди педагогических кадров, мы обнаружили, что большинство педагогов имеют определенные затруднения, возникающие в ключевых моментах реализации инклюзии в вузе, испытывают трудности в обеспечении методиками, технологиями работы со студентами с особыми образовательными потребностями, в недостаточной осведомленности с психологическими особенностями развития таких лиц, спецификой их обучения, в материальном обеспечении. У многих отсутствует психолого-педагогическая подготовка,



отсутствует мотивация к работе с данной категорией студентов. В некоторых случаях наблюдались страх, отчаяние, желание избежать такой работы и тому подобное.

Решить проблемы целенаправленного повышения квалификации педагогических работников, которые учат студентов с особенностями психофизического развития, выбора форм, методов и приемов формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзии поможет создание учебно-практического центра для педагогических кадров, работающих со студентами с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения. Учебно-практический центр будет создаваться, как образовательное учебно-методическое объединение педагогов, работающих со студентами с особыми образовательными потребностями.

Цель деятельности: в таком центре педагоги смогут получить как теоретические навыки, так и увидеть на практике как обучать студентов с особыми образовательными потребностями, ознакомиться с различными техническими средствами, перенять многолетний опыт коллег, поделиться своими наработками.

Главной задачей деятельности учебно-практического центра должна быть всесторонняя помощь педагогам в формировании готовности к работе со студентами с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Основными направлениями работы учебно-практического центра будут информационно-консультативная, учебно-практическая, методическая и просветительская деятельность.

Под информационно-консультативной деятельностью подразумевается консультирование различных категорий педагогических работников по использованию в практике новейших достижений в области образования лиц с особыми образовательными потребностями, и в том числе с теми, кто имеет проблемы развития эмоционально-волевой сферы; предоставление информации педагогам об особенностях воспитания, обучения и развития студентов с особыми образовательными потребностями.

Учебно-практическая деятельность предполагает ознакомление педагогов с условиями, методами, средствами и формами работы со студентами с особыми образовательными потребностями; обучение новым подходам, методикам, технологиям работы с такими студентами; организация обмена опытом между специалистами различных образовательных учебных заведений, работающих с лицами, имеющими особые образовательные потребности; применение на практике полученных педагогами знаний.



Методическая деятельность заключается в оказании помощи педагогам в организации учебной, коррекционной работы со студентами с особыми образовательными потребностями и ознакомления их с соответствующими программами; формировании информационной, учебно-методической базы, периодических изданий, электронных ресурсов по проблемам инклюзивного образования.

Просветительская деятельность предусматривает изучение и презентацию мирового и европейского опыта организации инклюзивного образования, формирование готовности педагогов к работе со студентами с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения; ознакомление педагогов с нормативно-правовой документацией, касающейся обучения студентов с особыми образовательными потребностями; популяризация учебно-практического центра, его задач, целей и направлений среди общественности.

Основными формами деятельности учебно-практического центра могут быть лектории, учебно-методические, учебно-практические семинары, открытые занятия, круглые столы, курсы повышения квалификации, мастер-классы, тренинги для педагогов, работающих со студентами с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения; индивидуальные и групповые консультации и тому подобное.

Подводя итоги, отмечаем, что анализ отечественных и международных исследований проблемы внедрения инклюзии в учреждение высшего образования как психолого-педагогического условия сопровождения личности с проявлениями эмоциональной нестабильности показал отсутствие целостного взгляда на вопрос. Нашей дальнейшей задачей станет апробация интегрированной модели создания инклюзивного образовательного пространства в высшем учебном заведении.

Литература

1. АЛБЕГОВА, И. Техники адаптации к критическим ситуациям/И. Албегова / Ярославль: МАПН. – 1998. – С. 18-24.
2. АЛЬОХІНА, С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження [Електронний ресурс] / С. Альохіна. – Режим доступу: [http:// www.twirpx.com/file/974948](http://www.twirpx.com/file/974948).
3. БОДНАР, В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В. Боднар// Рідна школа, 2011. – №3. – С. 17-19.



4. БОДНАР, В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні / В. Боднар// Рідна школа, 2012. – № 8 – 9. – С. 16-17.
5. Досвід реалізації інклюзивної освіти у в країнах Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ussf.kiev.ua/uk/articles/dosvid-realizaci>.
6. КОЛУПАЄВА, А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. / А.Колупаєва / – Київ: “Самміт-Книга”. – 2009. – 272 с.
7. МАЛКИНА-ПЫХ, И.Г. Экстремальные ситуации / И.Г. Малкина-Пых/ Москва: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
8. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник. К.: Паливода А. В., 2012.
9. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. ОБУХІВСЬКА – Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017.
10. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: Навч.-метод посібник / Н.Б. АДАМЮК, Л.Є. АНДРУСИШИНА, О.О. БАЗИЛЕВСЬКА та ін., НАПН Інститут спеціальної педагогіки; за ред. В.В.ЗАСЕНКА, А.А.КОЛУПАЄВОЇ, Н.О. МАКАРЧУК, В.І.ШИНКАРЕНКО. – Київ, 2014.
11. Розвиток політики інклюзивних шкіл. Інтегроване планування послуг, їх надання та фінансування в Канаді: посібник / Дж. Блейз, Е. Чорнобой, Ш. Крокер, Е. Страт, О. Красюкова-Еннз. – Київ: Паливода А.В. – 2012.
12. СТАДІЄНКО, Н. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – Київ: Контекст. – 2000.
13. ТАЛАНЧУК, П. М., КОЛЬЧЕНКО, К. О., НІКУЛІНА, Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навчально-методичний посібник. – Київ: Соцінформ. – 2004.
14. ТКАЧ, Т.В. Образовательное пространство в развитии цивилизаций. //Актуальні проблеми. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, т.7., вип. 8./ За ред. Максименка С.Д. – Київ: «Логос». – 2006.
15. ТКАЧ, Т.В. Психологічні чинники проектування освітнього простору // Програма та тези міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні аспекти формування та розвитку майбутнього фахівця» (15-17 лютого 2008 р.) / За загальною



редакцією к. психол. н., доц. Євдокимової Н.О. – Миколаїв: Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського.– 2008.

16. Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»: тренінгові модулі: «Вступ до питань «інвалідності». – Київ. – 2011.

17. УШАКОВА, І. Освіта дітей з особливими потребами: пошук та перспективи [Електронний ресурс]/І. Ушакова – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2008/97-84-11.pdf>.

18. ЧАЙКОВСЬКИЙ, М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі / М. Є. Чайковський / – Київ: Університет «Україна». – 2015.

19. ЧАЙКОВСЬКИЙ, М.Є. Інклюзивний освітній простір як сучасний педагогічний феномен / М.Є. Чайковський. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірн. наук. праць. Вип. 15, кн.1. – Київ: ІПВ НАПН України, 2011. – С.16–24.



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К ВЫБОРУ БРАЧНОГО ПАРТНЕРА И ПРЕДПОСЫЛКИ ЕГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ
TEENAGERS' PSYCHOLOGICAL READINESS TO SELECT A MARRIAGE PARTNER AND PREREQUISITES FOR ITS IMPLEMENTATION
PREGĂTIREA PSIHOLIGICĂ A TINERILOR PENTRU SELECTAREA UNUI PARTENER DE MARIAJ ŞI PRECONDIȚIILE DE REALIZARE

Винс В.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 159.9:173.1

Резюме

В статье представлен теоретический анализ современных подходов к определению категории «готовность молодежи к выбору брачного партнера» и ее основных психологических критериев. В частности, охарактеризованы психологическая, социально-экономическая и социально-психологическая готовность к браку в молодом возрасте и их компоненты. Рассмотрены основные психологические факторы выбора потенциального брачного партнера, среди которых доминирующая функция принадлежит мотивированию брачного выбора. Представлены как классические, так и современные концепции и подходы к обоснованию мотивации выбора того или иного брачного партнера в молодом возрасте.

Ключевые слова: выбор, выбор брачного партнера, готовность к браку, семья, юношеский возраст.

Abstract

The article presents a theoretical analysis of modern scientific approaches to the definition of the category «teenagers» readiness for choosing a marriage partner and its main psychological criteria. In particular, psychological, socio-economic and socio-psychological readiness for marriage at a young age and their components have been characterized. The main psychological factors of choosing a potential marriage partner are considered, among which the dominant function belongs to the motivation of the marriage choice. Both classical and modern concepts and approaches to justify the motivation for choosing the future marriage partner are presented.

Key words: choice, choice of marriage partner, readiness for marriage, family, youth age.

Rezumat

Articolul prezintă o analiză teoretică a abordărilor moderne privind definirea categoriei „pregătirea tinerilor pentru alegerea unui partener de căsătorie” și a principalelor sale criterii psihologice. În special, a fost caracterizată pregătirea psihologică, socioeconomică și sociopsihologică pentru căsătorie la o vârstă tânără și componentele acestora. Sunt descriși factorii psihologici de bază în alegerea unui potențial partener de căsătorie, printre care funcția dominantă aparține motivației alegerii partenerului. Sunt prezentate atât conceptele și abordările clasice, cât și cele moderne care justifică motivația alegerii partenerului de căsătorie.

Cuvinte cheie: alegere, alegerea partenerului de căsătorie, pregătirea pentru căsătorie, familie, vârsta tinereții.

Выбор брачного партнера является одним из значимых выборов, которые определяют направление развития личности. Именно благодаря тому, что выбор спутника жизни - ответственное дело в жизни каждого человека, уделяется такое большое внимание его психологическому исследованию.

Выбор спутника жизни и создание семьи - одна из сторон социальной ситуации развития в молодом возрасте. Соответствующая этой ситуации деятельность является одним из важных аспектов жизни. Наибольший интерес в этой связи представляет юношеский



период онтогенеза, достаточно неоднородный, насыщенный изменениями, происходящими на физиологическом, психологическом и социальном уровнях.

Анализ научной литературы и жизненная практика свидетельствуют о том, что молодые супруги часто испытывают трудности, обусловленные их психологической неготовностью: низким уровнем психологических знаний, неумением решать межличностные проблемы, неспособностью проявлять эмпатию, взаимоуважение, заботу. Все это вызывает у них недовольство, разочарование, неуверенность в себе, снижение мотивации брака, нежелание вместе с партнером налаживать семейные отношения.

Актуальность данной проблемы определяется также и теми особенностями, которые характерны для становления и развития современной семьи: омоложение брака, увеличение числа разводов, развитие альтернативных форм брачно-семейных отношений и других явлений.

Готовность к семейной жизни как важного вида деятельности освещена в трудах М.И. Алексеевой, Т.В. Говорун, И.В. Гребенникова, З.Г. Кисарчук, С.В. Ковалева, В.А. Сысенко, М.Г. Стельмаховича, И.А. Трухина, О.М. Кикинежди и других.

Проблема влияния социально-психологических факторов, в частности, семьи, школы, социального окружения, средств массовой информации, на развитие и формирование готовности к выбору брачного партнера была объектом внимания Л.П. Буевой, С.П. Ищенко, Т.С. Кириленко и других. Такие важные аспекты готовности молодежи к браку как мотивация, установки, представления, знания, качества личности семьянина освещаются в исследованиях Е.Ф. Ачильдиевой, Е.Н. Новиковой, Н.Н. Обозова, Н. Пезешкиана и других.

Стоит также указать, что в ряде известных исследований психологических особенностей юношеского возраста отмечено, что именно в этом периоде онтогенеза создаются определенные предпосылки для вступления в брак и объективные условия для формирования устойчивой психологической готовности к семейной жизни. Поэтому, считаем целесообразным рассмотреть указанный феномен именно в разрезе его развития в юношеском возрасте.

Цель написания статьи заключается в уточнении понятия психологической готовности молодежи к выбору брачного партнера и предпосылок его осуществления в юношеском возрасте.

Период поисков себя определяет необходимость у молодежи закрепиться в мире взрослых. Переполненные энергией, юноши и девушки уже переросли рамки родительской



семьи, но не нашли еще собственной формы. Как утверждает О.Я. Кляпец, они примеряют разные модели поведения, ища подходящие для себя. Именно в этом возрасте молодой человек решает важные вопросы: кем быть, каким быть, с кем быть. Образ идеального партнера, идеальных отношений, который до этого только чувствовался, приобретает четкие очертания и становится мотивом, толкающим к поиску, целью, желаемым конечным результатом. Благодаря увеличению потребности в общении с лицами противоположного пола на этом этапе жизненного пути активизируется выработка взглядов на характер взаимоотношений мужчины и женщины. Интимные межличностные отношения (дружба, любовь) становятся "полем экспериментальных исследований", самовыражение и самоутверждение в котором является потребностью каждого молодого человека [8, с. 246].

По убеждению О.Я. Кляпец, при оценке своей готовности к браку молодые люди ориентируются, прежде всего, на свои социально-экономические достижения, понимая, что они сами ответственны за создание материальной базы семьи [8].

Кроме социально-экономической готовности к браку, не менее важна социально-психологическая готовность, потребность в которой молодежь в основном не осознает. Социально-психологическая готовность тесно связана с социально-психологической зрелостью личности и является весомым фактором, определяющим стабильность молодых пар. Она оказывает значительное влияние на адаптацию к браку: чем выше уровень этой готовности, тем успешнее проходит адаптация к семейной жизни [8; 12].

Социально-психологическая готовность к браку, по мнению ученых, - это система социально-психологических установок личности, которые определяют эмоционально-психологическое отношение к семейной жизни, ценностей брака [8; 16]. Как сложное интегративное образование, готовность к семейной жизни определяется особенностями сформированности ее основных компонентов:

- морального комплекса (восприятие требований, обязанностей и социальных стандартов поведения, регулирующих семейную жизнь; готовность принять на себя новую систему обязательств относительно брачного партнера и будущих детей; ответственность за свое и их поведение и т.п.);
- подготовленности к межличностному общению и сотрудничеству (для нормального функционирования семьи нужна согласованность ритмов жизни супругов);



- уровня развития социально-психологической компетентности (характеризуется наличием качеств, связанных с проникновением во внутренний мир партнера, умением находить и уважать его индивидуально-значимые особенности, чувствовать его умонастроение, создавать психологическую атмосферу поддержки, соучастия и согласия);
- умения конструктивно разрешать конфликты;
- способности к саморегуляции собственной психики и поведения [16].

Формирование у молодежи психологической готовности к семейной жизни - сложный процесс, которому присущи целостность, постоянство, динамизм. Большую сложность представляет собой проблема контроля и учета результатов формирования готовности. Анализ научной литературы показал, что данный аспект не является предметом специального исследования. Поэтому поиск показателей готовности составлял суть интегрального подхода. Было установлено, что в качестве критериев готовности авторы определяют или сформированность качеств семьянина [13] или сформированность знаний [4, с. 84].

Для более четкого определения психологической готовности к браку следует обратить внимание на ее структурные компоненты. Как динамическое образование, которое зависит от многих внешних и внутренних факторов и составляет сложный синтез взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, психологическая готовность к браку включают следующие компоненты: мотивационный, личностный, познавательный, эмоционально-регулятивный, поведенческий [14, с. 84].

Теоретический анализ научной литературы и эмпирических исследований по проблеме позволили сделать вывод о том, что, с одной стороны, психологическая готовность к браку - это интегрированное психологическое образование, включающее устойчивую положительную мотивацию к браку, актуализацию знаний, умений и навыков личности, способность к эмпатическому пониманию партнера; с другой - это процесс и результат деятельности.

Каковы же психологические факторы выбора потенциального брачного партнера? Для ответа на поставленный вопрос обратимся к ситуации осуществления брачного выбора в контексте базовой потребности личности в брачно-семейных отношениях.

В философских и социологических исследованиях, как было выяснено нами в предыдущих исследованиях, можно найти важное указание на то, что ситуация выбора возникает только при наличии нескольких мотивов [3]. Личность только тогда имеет свободу



выбора, когда может противопоставить один мотив другому. Если мотив один, то нет и самого момента выбора.

Мотивирование - это более или менее рациональное объяснение, которое люди дают своим действиям и поступкам. При этом искренние побудительные причины их поведения могут как полностью и правильно осознаваться, так и осознаваться не вполне или неправильно, либо не осознаваться вообще.

Достаточно основательно мотивация выбора брачного партнера рассматривается в психодинамическом подходе. З. Фрейд был одним из первых ученых, кто пытался определить, на основании чего люди выбирают себе пару. Он считал, что чаще всего любовь возникает как результат переноса, то есть брачный партнер выбирается «по образу и подобию» родителя противоположного пола [14].

Другие исследования в рамках указанной модели актуализировали иные, не столь прямые трактовки переноса: индивид выбирает партнера, с которым мог бы воспроизвести модель родительской семьи (например, патриархальную), сформировать отношения, подобные тем, которые существовали между его родителями, и т.п. В частности В. Томан полагает, что человек стремится воспроизвести не модель отношений родителей, а собственное положение среди братьев и сестер, которое он занимал в родительской семье. Например, человек, имеющий старшую сестру, выбирает в жены женщину, с которым мог бы чувствовать себя как младший брат - ждет от нее заботы о нем и покровительственное отношение [11; 14].

Психологи, работающие в области транзакционного анализа, тоже считают, что выбор партнера, формы отношений с ним, особенности взаимодействия определяются жизненным сценарием, который формируется в раннем детстве под влиянием родителей [2]. Этот психологический импульс с большой силой толкает человека вперед и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора.

В известных концепциях Г. Дикса и Дж. Вилли речь идет о проекциях неудовлетворенных в детстве желаний. Ученые считают, что каждый из партнеров имеет скрытые потребности, которые в детстве не были удовлетворены родителями, и для брака выбирает человека, который помог бы ему воссоздать ситуации из детства и вернуться к своим не до конца разрешенным конфликтам. Партнеры взаимодействуют, экспериментируют, пытаясь взаимно отреагировать и решить свои невротические проблемы [11; 14].



Выбор брачного партнера может мотивироваться самыми разными потребностями, которые могут быть как здоровыми, так и невротическими. От этого в значительной степени будет зависеть успешность развития отношений в дальнейшем. Выборы, как свидетельствуют исследования, совершенные на основе невротических потребностей, не способствуют формированию чувства зрелой любви и развития стабильных эмоциональных отношений.

Стоит отметить, что мотивация выбора в классических психоаналитических и близких к ним моделях трактуется практически одинаково: выбор, совершаемый в настоящем, детерминируется прошлым опытом индивида [10; 11; 14; 15].

Более современные теории пытаются объяснить мотивацию выбора брачного партнера потребностями, которые есть у индивида в настоящем, и воздействием на него социальных условий, в которых он находится. Наиболее известными и признанными считаются следующие теории.

Согласно теории комплементарных потребностей, Р. Уинч считает, что выбор происходит на основе взаимодополняемости, когда удовлетворение потребностей одного партнера будет одновременно и удовлетворением потребностей другого. Примером такой взаимодополняемости может быть потребность в доминировании у одного из партнеров и потребность в подчинении у другого [10].

Достаточно широко распространенной в семидесятые годы XX в. была концепция «фильтров» А. Керкгоффа - К. Дэвиса. Согласно ей, любые отношения (дружеские, партнерские, супружеские) проходят в своем развитии через ряд «фильтров», психологическое содержание которых меняется в зависимости от типа отношений и этапа их развития. Отношения, которые не прошли очередной «фильтр», распадаются, и количество пар, которые движутся к следующему «фильтру», уменьшается. При этом, прохождение через какой-либо «фильтр» не гарантирует успешного прохождения последующих. Таким образом, из множества пар молодых, симпатизирующих друг другу людей, к этапу бракосочетания дойдут только некоторые, и еще меньшее число пар сохранится до этапа, например, серебряной свадьбы [14; 16].

Б. Мурстейн в теории «стимул - ценность - роль» объединил идеи Р. Уинча и концепцию «фильтров», предположив, что пары проходят в своих отношениях стадии удовлетворения определенных потребностей. На стадии стимула супруги оценивают внешность друг друга, умение держаться в обществе, интеллект и т.д., то есть то, что может быть названо внешними, наиболее доступными наблюдению характеристиками. Большое



значение имеет и то, как эти характеристики оцениваются окружающими. Если по перечисленным параметрам супруги устраивают друг друга, то их отношения развиваются дальше и переходят на стадию сравнения ценностей. На этой стадии из общих бесед они делают выводы относительно того, устраивают ли их ценностные установки, взгляды, интересы и потребности другого. Если здесь обнаруживаются существенные различия и выявленные недостатки не компенсируются какими-либо достоинствами, партнеры расходятся, считая, что не подходят друг другу.

Если они проходят и через этот «фильтр», то наступает заключительная стадия проверки ролей - выяснение того, насколько совместимо выполнение ими своих ролей в браке или другом типе отношений. Партнеры устанавливают, смогут ли они занять взаимодополняющие роли в длительном союзе, что позволит им удовлетворять свои потребности. При этом оценивается как сходство характеров и склонностей (например, одинаковая потребность в половых контактах), так и противоположность взаимодополняющих черт (доминирование - подчинение). Во всех фазах действует принцип «совместимости обмена». Равновесие достигается только в том случае, если такой обмен, с точки зрения партнеров, является равноценным [10; 14].

Среди факторов влияния на супружеское согласие особое значение, как мыслит О.Я. Кляпец, имеет совпадение семейных, жизненных, культурных, эстетических, нравственных ценностей супругов. Известно, что одним из важнейших факторов стабильности и благополучия брака является психологическая совместимость, одним из уровней которой является ценностная совместимость, то есть сходство ценностных ориентаций [6; 8].

Стабильными являются только те союзы, по мнению данной, исследовательницы, в которых брачные партнеры сходны по мировоззрению, так как для супругов очень важно быть единомышленниками [8]. Многими эмпирическими исследованиями доказано, что в совместных парах наблюдается ценностно-ориентационное единство мужчин и женщин.

Кроме сходства и согласованности ценностных ориентаций и брачно-семейных установок, важным в семейной жизни является совпадение представлений о женственности и мужественности, о ролевом поведении каждого пола. Каждый имеет свой образ-эталон мужчины, отца, женщины, матери. Именно из представлений о женственности и мужественности, о том, насколько они близки к традиционным стереотипам феминности и маскулинности или к андрогинности (сочетание мужских и традиционно женских качеств), зависит представление о распределении ролей в семье и особенностях взаимодействия [8].



Представленные мотивационные модификации могут быть осознанными, и тогда при условии, что люди честны сами с собой и их намерения серьезны, ответственность за семейную жизнь принимается в полном объеме, есть шанс, что брак, созданный на таких принципах, возможно, станет успешным. Проблема возникает в ситуациях раздвоения мотивов: декларируется одно (как правило, любовь), а реальным мотивом является другое - актерство, жалость, месть, страх одиночества и др.

Именно поэтому одной из основных задач юношей, на наш взгляд, является освобождение от родительских программ и матримониальных стереотипов, которые блокируют свободную активность личности. Готовность каждого из партнеров работать над собой, быть внимательным к себе и «маркировать» свои стереотипные реакции, идущие не от собственного естества, - необходимое условие разрывания этих «заколдованных кругов». Только этим путем личность может сознательно выбрать партнера, форму отношений с ним, творить взаимоотношения, исходя при этом из собственных предпочтений.

Обобщение вышеизложенного дает основание для вывода, что гармоничные брачные отношения обязательно сочетают в себе когнитивный (сходство структуры сознания, мировоззрения и миропонимания) и эмоционально-страстный (наличие любви) аспекты межличностной близости. И оптимальный выбор брачного партнера возможен только при учете обоих этих факторов.

Таким образом, готовность к выбору брачного партнера - это интегрированное психологическое образование, включающее устойчивую положительную мотивацию к браку, актуализацию знаний, умений и навыков личности, личностные качества семьянина, способность к эмпатичному пониманию партнера, конструктивное поведение в семье. Для более полного определения психологической готовности к браку следует обращать внимание на ее структурные компоненты.

Психологическая готовность к браку как динамическое образование зависит от многих внешних и внутренних факторов и составляет сложный синтез взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Становление готовности личности юношеского возраста к семейной жизни является одной из составляющих процесса взросления и личностного роста, условием стабилизации будущих супружеских отношений и общества в целом. Учеными обнаружена узость образов, характерная для таких аспектов брачно-семейных представлений юношей, как представление о качествах идеального мужчины и женщины.



Выявленные особенности брачно-семейных представлений молодых людей необходимо учитывать в процессе их целенаправленной подготовки к семейной жизни. Осмысливая основу становления готовности юношей и девушек к семейной жизни, можно определить ее как формирование ценностного содержания представления о гармоничной семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. АЛЕКСЕЕВА, М.І. Психологія ранньої юності / М.І. Алексеева. – К.: Академія, 2011. – 48 с.
2. БЕРН, Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. / Э. Берн. – М.: Прогресс, 1996.
3. ВІНС, В.А. До проблеми становлення особистісного вибору в період дорослішання / В.А. Вінс // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Збірник наукових праць - Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 20. – С.499-504.
4. ГРЕБЕННИКОВ, И.В. Воспитательный климат семьи / И.В. Гребенников - М.: Знание, 2009.- 140 с.
5. Етика та психологія сімейних стосунків: [навч. посіб. для загальноосвіт. закл.] / В.П. Покась. – К.: Рада, 2007. – 120 с.
6. КЛЯПЕЦЬ, О. Я. Психологічні чинники вибору молодою людиною цивільного шлюбу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. Я. Кляпець ; Ін-т соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2004. – 178 с.
7. КЛЯПЕЦЬ, О. Я. Підготовка молоді до подружнього життя: [метод. рек.] / О.Я. Кляпець, Т.О. Ларіна. – К.: [Міленіум], 2009. – 103 с.
8. КЛЯПЕЦЬ, О. Я. Вибір молоддю супутника життя. Крок до особистісного щастя // Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / За ред. Т.М.Титаренко – К.: Міленіум, 2005. – 336 с. – С.246-262.
9. КОВАЛЕВ, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1988.– 208 с.
10. КРАЙГ, Г. Психология развития / Г. Крайг. - СПб.: Питер, 2000. - 992с.



11. МАДДИ, С.Р. Теории личности: сравнительный анализ: пер. с англ. / С.Р. Мадди. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
12. Психологія сімейних відносин: [хрестоматія] / упоряд. А.Ю. Ковтун. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 320 с.
13. ТРУХИН, И.А. Будущему семьянину / И.А. Трухин. — Киев : Рад. школа, 1988. - 272 с.
14. ФЕДОРЕНКО, Р.П. Психологія сім'ї (Текст): навч. посіб. / Р.П. Федоренко. - Луцьк: Вежа-друк, 2015. - 364 с.
15. ХОДАКІВСЬКА, О.М. Соціально-психологічні чинники виникнення стресу в сімейних стосунках молоді сім'ї: [навч. посіб.] / О.М. Ходаківська. – К.: Талком, 2014. – 481 с.
16. ШНЕЙДЕР, Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер. - М.: Академпроект, 2005. – 700 с.



**CHESTIONARUL DE EVALUARE A INTERESELOR ELECTORALE A
ADOLESCENȚILOR (CEIEA) ȘI VALIDAREA LUI
THE QUESTIONNAIRE FOR THE EVALUATION OF THE ELECTORAL INTERESTS
OF ADOLESCENTS (CEIA) AND THEIR VALIDATION**

Elvira Ciobanu, lector, US „Alec Russo” din Bălți
Petru Jelescu, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

CZU 159.9.072:37.017.4

Rezumat

Acest articol reprezintă o continuare a validării instrumentelor de cercetare a intereselor electorale a adolescenților. De data aceasta vorba e de validarea unui Chestionar de evaluare a interesului electoral la adolescenți. În acest scop, a fost respectat algoritmul propus de D. Laveault și J. Gregoire. S-au determinat proprietățile metrice ale itemilor reprezentativi și a versiunii propuse a Chestionarului.

Cuvinte-cheie: chestionar, evaluare, interese electorale, adolescenți, proprietăți metrice, validare.

Abstract

This article is a continuation of the validation of adolescent electoral research tools. At this level, it is about validating a Questionnaire for evaluating the electoral interest in adolescents. By no means, the algorithm proposed by D. Laveault and J. Gregoire was followed. The metric properties of the representative items and the proposed version of the Questionnaire were chosen and determined.

Key words: questionnaire, evaluation, electoral interests, adolescents, metric properties, validation.

Cu toate că tensiunea electorală la alegerile din Republica Moldova, de regulă, e suficient de înaltă, nu același lucru putem să-l atestăm cu privire la *interesul* electoral al cetățenilor cu drept de vot. Bunăoară, la parlamentarele din 24 februarie 2019 la vot a participat aproximativ o jumătate din electorat (51,97%). Din această jumătate, adolescenții cu drept de vot au constituit doar 8,5% [6, p.81]. Care sunt, în general, motivele participării și/sau neparticipării la vot a adolescenților? Pentru a răspunde la această întrebare, am elaborat o *Anchetă* și un *Chestionar* de evaluare a intereselor electorale a adolescenților cu drept de vot [3]. Prima dintre aceste metode, *Ancheta*, a fost deja validată [2]. În acest articol vom descrie validarea *Chestionarului* ca metodă de investigare a interesului electoral la adolescenți, care, chestionar, a fost elaborat și prezentat anterior (a se vedea [3]).

După cum am arătat mai înainte, una dintre problemele esențiale ale construirii instrumentelor de evaluare este respectarea algoritmului acestui proces. Literatura de specialitate oferă multiple exemple de algoritmizare, care nu diferă esențial de la un autor la altul [2]. Astfel, după cum am menționat mai înainte [3], în construirea instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților ne-am orientat după cerințele descrise în lucrările autorilor Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller „Fundamentele testării psihologice” [5], Igor Racu „Psihodiagnoza. Teste psihologice” [7], Mielu Zlate „Introducere în psihologie” [8] ș. a., care, la rândul lor, conțin sinteze și generalizări ale unor materiale valoroase din multiple surse științifice internaționale



recunoscute. În conformitate cu aceste cerințe, elaborarea și utilizarea instrumentelor de studiere a fenomenelor electorale sau a *sondajelor de opinie*, după cum sunt numite la modul general [5, p.330], rezultă din: 1) „o nevoie particulară”; 2) din „analiza literaturii”; 3) „de la experți” [5, p.341]. Aceste aspecte au fost prezentate în articolul “*Elaborarea sondajelor de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților*” [3]. Tot în acest articol au fost descrise Ancheta și Chestionarul de studiere a interesului electoral la adolescenți.

De data aceasta, în articolul de față vom relata despre procesul de validare a *Chestionarului* de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților. Pentru aceasta, vom urma algoritmul propus de D. Laveault și J. Gregoire [4]:

1. *determinarea funcțiilor prevăzute de instrumentul de evaluare;*
2. *operaționalizarea conceptului;*
3. *elaborarea itemilor;*
4. *evaluarea itemilor;*
5. *validarea instrumentului.*

Dat fiind faptul că primele patru etape, în mare măsură, au fost reflectate deja [2], nu ne vom opri la ele, vom aduce doar unele mici concretizări, pentru a asigura continuitatea cu referire la elaborarea și validarea sondajului de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților, accentul fiind pus de data aceasta pe validarea Chestionarului.

1. *Determinarea funcțiilor instrumentelor de evaluare*

La această etapă am stabilit funcțiile pe care Chestionarul trebuie să le îndeplinească, răspunzând la întrebarea „*La ce va servi?*”. În cazul cercetării de față, funcția de bază a Chestionarului o constituie determinarea interesului electoral la adolescenți.

2. *Operaționalizarea conceptului*

Această etapă presupune definirea cu precizie a caracteristicilor pe care instrumentul vrea să le măsoare. În cadrul prezentei cercetări am recurs la elucidarea următoarelor concepte:

- **interes** – motiv sau atitudine selectivă a personalității față de un obiect în puterea semnificației lui vitale și a atractivității lui emoționale (С. Л. Рубинштейн [10], А. Г. Ковалев [9]);
- **interese pasive** – interese contemplative, când omul se limitează la percepția obiectului care îl interesează [ibidem];



- **interese active** – interese manifestate în/prin acțiune, când omul nu se limitează la percepția obiectului, dar acționează în scopul deținerii obiectului care îl interesează [ibidem];

3. *Elaborarea itemilor*

În opinia lui D. Laveault și J. Gregoire [4], la etapa actuală este greu de propus un ansamblu exhaustiv de reguli de elaborare a itemilor: ce format de itemi trebuie ales, câți itemi trebuie elaborați, care trebuie să fie gradul de dificultate a itemilor, etc.

În elaborarea Chestionarului propus s-a ținut cont de chestionarul pentru studierea comportamentului votanților și non-votanților la alegerile generale din 8 decembrie 2008 din Québec, Canada, care, după ce a fost consultată literatura în mai multe limbi/state, a fost elaborat de profesorul François Gélneau și masterandul în analiza politicilor Alexandre Morin-Chassé de la Catedra de cercetare a democrației și a instituțiilor parlamentare a Departamentului de știință politică a Facultății de Științe Sociale de la Universitatea Laval, avându-i ca experți pe profesorii André Blais (Universitatea din Montréal), Eric Bélanger (Universitatea McGill), Frédérick Bastien (Universitatea din Laval) [1]. Chestionarul respectiv a fost elaborat pentru a studia motivele comportamentului votanților și non-votanților *după* ce alegerile sus-numite au avut loc, pentru a pune la dispoziție un profil general al alegătorilor și non-alegătorilor, pentru a înțelege comportamentul lor.

Chestionarul elaborat de noi este prevăzut pentru a studia interesele electorale ale adolescenților, care au dreptul de a participa la alegeri în calitate de alegători, *înainte* de alegeri. Cu ajutorul lui se intenționează elucidarea nivelului interesului electoral, motivele, atitudinea față de alegeri și cauzele absenteismului electoral al adolescenților cu drept de vot. Chestionarul cuprinde patru blocuri, care reflectă următorii indicatori:

- a. *indicatorii socio-demografici ai participanților la chestionare*. Această categorie de întrebări definește apartenența la genul, vârsta, studiile, statutul respondentului;
- b. *indicatorii motivaționali*. Acest bloc de întrebări urmărește identificarea motivelor ce stau la baza deciziei respondentului de a vota sau de a nu vota. Respondenții vor fi rugați să indice dacă fiecare dintre aceste motive au sau nu o influență asupra alegerii lor de a se prezenta la urnele de vot și de a vota sau nu vota; la finele acestui bloc respondenții sunt rugați să-și identifice nivelul de interes pe o scală de la 0-10 (de la lipsa de interes până la interes înalt față de alegeri);



- c. *indicatorii atitudinali ai respondenților față de alegeri.* Întrebările incluse în acest compartiment sunt prevăzute pentru elucidarea atitudinii respondenților față de alegeri, satisfacția față de sistemul electoral precum și atitudinea față de politică în general;
 - d. *indicatorii comportamentali ai respondenților față de alegeri.* Acest set de întrebări are drept scop elucidarea comportamentului electoral al adolescenților.
4. *Evaluarea itemilor.*

În realizarea acestei sarcini am urmat două demersuri complementare: a) *evaluarea itemilor de către experți*; b) *pretestarea itemilor.*

Evaluarea itemilor de către experți a presupus o validare de conținut, care constă în a aprecia, în ce măsură itemii instrumentului sunt reprezentativi pentru conceptul vizat.

În calitate de *experți* la validarea Anchetei și Chestionarului de studiere a interesului electoral la adolescenți au participat: Victor Juc, dr. hab. în șt. polit., prof. cercet., ICJP, AȘM; Ștefan Urîtu, vicepreședinte al Comisiei Electorale Centrale la timpul respectiv, dr. în șt. fizice, conf. univ; Doina Bordeianu, dr. în șt. polit., Centrul de Instruire Continuă în domeniul Electoral pe lângă CEC; Ion Negură, dr. în psihol., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău; Valeriu Cabac, dr. în șt. fizico-matematice, prof. univ, US „Alecă Russo” din Bălți; Gheorghe Neagu, dr. în ist., conf. univ., US „Alecă Russo” din Bălți; Iurie Malai, lect. super. la catedra de Psihologie a UPS „Ion Creangă” din Chișinău; Larisa Chirev, lect. super., catedra de Psihologie a UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Experții au menționat lipsa chestionarelor de acest gen și necesitatea elaborării lor. Vom menționa, de asemenea, că opiniile acestor experți, dar și ale dlui Ig. Racu, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, exprimate în timpul conversațiilor private, au contribuit decisiv la definitivarea calității instrumentului dat de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților, pentru ce le suntem recunoscători.

Evaluarea itemilor de către experți a fost completată cu *pretestarea* lor, a itemilor. Aceasta permite colectarea nemijlocită a datelor empirice în cadrul populației de referință și constă în prezentarea itemilor unui eșantion omogen și reprezentativ al acestei populații. Mărimea eșantionului depinde de gradul de omogenitate al populației vizate de instrumentul de cercetare. După cum susțin D. Laveault și J. Gregoire, dacă populația este omogenă, un eșantion de circa 50 de subiecți permite o evaluare satisfăcătoare a itemilor [4, p.83]. Psihologii americani Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller în lucrarea „Fundamentele testării psihologice” menționează că „o modalitate de a scădea dimensiunea eșantionului necesar este să ne mulțumim cu un nivel de încredere mai mare” [5, p.363]. De exemplu, „dacă suntem dispuși să acceptăm un nivel de încredere de 95%, atunci vom



avea nevoie de un eșantion aleatoriu de numai 278 de respondenți” [ibidem]. În acest sens, menționăm că la pretestarea itemilor cu referire la Chestionarul de studiere a interesului electoral la adolescenți a fost pretestat un eșantion aleatoriu stratificat [5, p.360] de 420 de respondenți – elevi ai liceelor teoretice „Lucian Blaga”, „George Coșbuc” și „Ion Creangă” din or. Bălți cu vârsta de 18 și 19 ani, cât și studenți ai anului întâi a US „A. Russo” din Bălți cu vârsta de 19 și 20 de ani. Respectiv, acest eșantion a fost constituit din 140 de respondenți de 18 ani (70 băieți și 70 fete), 140 de respondenți de 19 ani (70 băieți și 70 fete) și 140 de respondenți de 20 ani (70 băieți și 70 fete), fiind, astfel, suficient de reprezentativ și omogen după vârstă, gen și localitate. Rezultatele au fost analizate din punct de vedere calitativ și cantitativ. Comentariile subiecților cu privire la itemi au contribuit la precizarea și perfecționarea unor enunțuri. Concomitent, în cadrul pretestării au fost soluționate și alte probleme: de administrare a instrumentului, de înregistrare a răspunsurilor, de cotare a rezultatelor etc. Pretestarea itemilor a permis realizarea analizei statistice a rezultatelor, grație căreia au fost selectați itemii reprezentativi pentru versiunea finală a instrumentului.

5. Validarea instrumentului.

Validitatea unui instrument de cercetare sau diagnosticare presupune că itemii acestui instrument reușesc să măsoare într-adevăr ceea, ce își propun să măsoare.

Astfel, itemii reprezentativi fiind selectați și versiunea finală a Chestionarului fiind constituită, am determinat proprietățile lor metrice prin intermediul *Coefficientului alfa Cronbach*.

Coefficientul *alfa*, denumit în mod curent *Cronbach alfa* (α), a fost propus de reputatul psihometrician american Lee J. Cronbach (1951) ca o generalizare a coeficientului *Kuder-Richardson (KR20)* pentru itemi cu răspuns dihotomic. *Cronbach alfa* este, de la mare distanță, cel mai utilizat și cel mai frecvent raportat în literatura de specialitate (Christmann & Van Aelst, 2006; Ercan, Yazici, Sigirli, Ediz, & Kan, 2007; ten Holt, et al., 2010). Explicația acestei situații rezidă, pe de o parte, într-o aparentă accesibilitate teoretică și, pe de alta, în faptul că poate fi ușor calculat cu ajutorul programelor statistice uzuale, cum este, de exemplu, *SPSS* (Borsboom, 2006).

Formula de mai jos este una dintre expresiile de calcul pentru *Cronbach alfa*.

$$\alpha = \frac{N \cdot r_m}{1 + (N - 1) \cdot r_m}$$

unde:

N =numărul itemilor.

r_m =media coeficienților de corelație dintre itemi.



Formula coeficientului alfa necesită un număr mare de respondenți pentru a putea estima consistența internă, deoarece, dacă numărul respondenților este mic, se nesocotesc prezumțiile ce stau la baza formulei, astfel încât coeficientul alfa supraestimează sau subestimează fidelitatea populației.

Teoretic, α poate lua valori între 0 și 1, dar nu este exclus, în cazuri extreme, să obținem uneori și valori mai mari de 1 sau negative. *Cronbach alfa* poate lua valoare negativă atunci, când suma corelațiilor negative dintre itemi este mai mare decât suma corelațiilor pozitive (Field, 2009). Se poate ajunge într-o astfel de situație atunci, când datele conțin erori, eșantionul este foarte mic sau numărul itemilor este foarte redus.

În mod normal, *Cronbach alfa* se calculează pe baza covarianței dintre itemi. Se poate obține și o valoare standardizată pe baza corelației inter-itemi. Prima formă este recomandată atunci, când scorul global este obținut prin însumarea valorilor la fiecare item. Se va apela la varianta standardizată atunci, când itemii sunt mășurați cu unități de măsură diferite, fiind necesară standardizarea lor prealabilă (programul *SPSS* calculează implicit ambele forme).

Nu există un standard *absolut* cu privire la mărimea pe care ar trebui să o aibă un coeficient *Cronbach alfa* pentru a indica o *fidelitate* corespunzătoare. În general, însă, valorile în jur de 0,90 sunt considerate "excelente", în jur de 0,80 "foarte bune", iar în jur de 0,70 "adecvate" (Kline, 2005). Există, însă, și autori care acceptă și o valoare de 0,60, dar numai în studii cu caracter exploratoriu (Garson, 2010).

În cadrul cercetării pe care am desfășurat-o a fost utilizat, după cum am și preconizat, un Chestionar. Eșantionul a fost constituit, după cum am menționat mai devreme, din 420 de respondenți și a cuprins vârsta adolescentă de 18, 19, 20 de ani. Respectiv, acest eșantion a fost constituit, repetăm, din 140 de respondenți de 18 ani (70 băieți și 70 fete), 140 de respondenți de 19 ani (70 băieți și 70 fete) și 140 de respondenți de 20 ani (70 băieți și 70 fete), fiind, astfel, suficient de reprezentativ și omogen.

Intervalul de încredere ales în cadrul casetei „*Confidence interval*” a fost cel implicit, 95%.

Am ales calculul statisticilor descriptive la nivel de item și la nivel de scală atunci, când se elimină un item. Matricele de corelație și de covarianță sunt, de asemenea, foarte utile, precum și statisticile cumulate (mediile, varianțele, covarianțele și corelațiile).



Primul tabel din foaia de rezultate se referă la sumarul cazurilor analizate.

Tabelul 1. Sumarul cazurilor analizate

		N	%
Cases	Valid	420	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	420	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Se poate observa, deci, că studiul consistenței interne s-a realizat pe un număr de 420 de respondenți, toți având rezultatele completate corect, procentul de rezultate valide fiind de 100%. A doua linie din tabel conține numărul cazurilor excluse din analiză. Dacă unii dintre respondenți ar fi avut date lipsă la cei 34 itemi a Chestionarului, în această linie ar fi fost prezentat numărul acestora. Linia „Total” reprezintă suma dintre cazurile valide și cazurile excluse, număr egal cu numărul subiecților în baza de date.

Tabelul 2 conține date ce prezintă un interes mai mare, și anume valoarea coeficientului de consistență internă a itemilor Chestionarului.

Tabelul 2. Coeficientul de consistență internă α Cronbach Chestionarul

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,768	0,821	34

Observăm că scala analizată, formată din 34 de itemi ai Chestionarului, are un coeficient de consistență internă α Cronbach de 0,768 în formă brută și 0,821 în formă standardizată. Diferența dintre cele două valori vine de la diferite proceduri de lucru/de prelucrare. În forma brută, calculul se bazează pe numărul de itemi din scală și pe raportul dintre media covarianțelor inter-item și media varianțelor itemilor. Calculul coeficientului standardizat pleacă de la ipoteza că varianța itemilor este egală și se bazează pe corelațiile dintre itemi. Indiferent de metoda de lucru, se poate constata că chestionarul este fidel sub aspectul consistenței interne (o scală consistentă).

Tabelul 3, afișat în formularul de rezultate, conține statisticile descriptive pentru fiecare din cei treizeci și patru itemi în cazul Chestionarului. Se poate observa că SPSS a calculat, pentru fiecare dintre itemi, media și abaterea standard.



Tabelul 3. Statistici descriptive la nivel de itemi Chestionarul

Item Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Item1	2,00	0,049	420
Item2	1,88	1,024	420
Item3	1,86	0,904	420
Item4	1,82	0,870	420
Item5	2,22	0,555	420
Item6	1,50	0,886	420
Item7	2,74	0,647	420
Item8	2,89	0,517	420
Item9	2,61	0,838	420
Item10	2,53	0,886	420
Item11	2,10	0,919	420
Item12	2,56	0,819	420
Item13	2,73	0,695	420
Item14	2,78	0,637	420
Item15	2,74	0,755	420
Item16	2,63	0,803	420
Item17	2,51	0,910	420
Item18	2,64	0,733	420
Item19	2,64	0,847	420
Item20	7,11	2,078	420
Item21	1,87	0,874	420
Item22	2,25	0,904	420
Item23	7,20	1,884	420
Item24	2,23	0,717	420
Item25	1,77	0,781	420
Item26	2,09	0,716	420
Item27	1,82	0,910	420
Item28	1,99	0,807	420
Item29	2,20	0,701	420
Item30	1,75	0,859	420
Item31	1,90	0,806	420
Item32	2,19	0,750	420
Item33	2,15	0,822	420
Item34	1,85	0,832	420

Un lucru important, căruia trebuie de acordat atenție, este analiza proprietăților scalei. În acest sens, sunt la dispoziție două tabele: tabelul statisticilor descriptive la nivel de scală (Tabelul 4) și tabelul relațiilor dintre itemi și scală (Tabelul 5).



Tabelul 4. Statistici descriptive la nivel de scală Chestionarul

Scale Statistics			
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
85,73	109,684	10,473	34

Din tabelul 4 putem observa că în cazul Chestionarului pentru treizeci și patru itemi avem o medie de 85,73 puncte și abaterea standard 10,473.

La prima vedere, acest tabel pare să nu ofere prea multe informații, însă analiza lui împreună cu tabelul 5 permite să observăm că, dacă eliminăm oricare dintre itemi, media, varianța și corelația dintre item și scală vor scădea.

Tabelul 5. Relații între itemi și scală Chestionar

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item1	83,73	109,840	-0,155	0,769
Item2	83,85	101,431	0,349	0,758
Item3	83,87	102,154	0,367	0,757
Item4	83,90	101,506	0,423	0,755
Item5	83,51	103,649	0,506	0,756
Item6	84,23	101,431	0,418	0,755
Item7	82,99	106,845	0,181	0,765
Item8	82,83	107,457	0,183	0,765
Item9	83,12	104,628	0,254	0,763
Item10	83,20	104,259	0,257	0,762
Item11	83,63	102,835	0,322	0,759
Item12	83,16	103,307	0,342	0,759
Item13	83,00	103,456	0,406	0,757
Item14	82,95	104,028	0,404	0,758
Item15	82,99	103,938	0,336	0,759
Item16	83,10	102,513	0,401	0,756
Item17	83,22	101,045	0,427	0,754
Item18	83,09	103,498	0,379	0,758
Item19	83,09	104,260	0,272	0,762
Item20	78,61	106,028	-0,015	0,801
Item21	83,85	104,069	0,272	0,762
Item22	83,48	104,780	0,221	0,764
Item23	78,53	115,520	-0,232	0,813



Item24	83,50	104,967	0,286	0,762
Item25	83,95	102,542	0,413	0,756
Item26	83,64	104,943	0,288	0,761
Item27	83,91	103,185	0,307	0,760
Item28	83,74	103,764	0,320	0,760
Item29	83,53	103,472	0,401	0,757
Item30	83,98	102,393	0,377	0,757
Item31	83,82	102,266	0,415	0,756
Item32	83,54	103,943	0,339	0,759
Item33	83,58	102,044	0,420	0,755
Item34	83,88	101,854	0,425	0,755

Analizând datele prezentate în tabelul 5, observăm că în marea majoritate a itemilor eliminarea lor nu duce la o creștere semnificativă a coeficientului de consistență, excepție face itemul 23, prin eliminarea căruia coeficientul de consistență internă va crește până la 0,81. De asemenea, din datele tabelului observăm că itemii 1, 20, 23 dau o corelație negativă în raport cu scala, dar pentru acest fapt este o explicație obiectivă:

- Itemul 1 (*Ați participat vreodată la alegeri?*). Practic, toți respondenții la timpul ultimului scrutin electoral (la acel timp) nu au avut majoratul și, respectiv, nici posibilitatea de a se manifesta prin vot. Corespunzător, 99 % din respondenți au răspuns negativ la această întrebare.

- Itemii 20, 23 (*Încercuiți pe scala de la 0 la 10 nivelul de interes (cifra) pentru alegeri; Încercuiți pe scala de la 0 la 10 nivelul de interes (cifra) pentru politică în general*). În cazul acestor doi itemi explicația constă în faptul că posibilitățile de alegere care stau la îndemâna respondentului sunt mai multe (11 alegeri), pe când restul itemilor prevăd patru variante de răspuns.

În baza analizei realizate am decis, deci, să nu fie operate schimbări în structura Chestionarului din cauza că indicatorii negativi ai itemilor sunt de ordin obiectiv și importanța acestor itemi nu este diminuată.

În final, putem concluziona că există suficiente dovezi în sprijinul fidelității scalei propuse, demonstrând că toți cei treizeci și patru itemi în cazul Chestionarului sunt consistenți. Astfel, fidelitatea instrumentelor determinată prin intermediul *Coeficientului alfa Crombach* este apreciată ca *adecvată* și, prin urmare, scala construită poate fi păstrată în forma ei inițială. Chestionarul dat, deci, poate fi aplicat pentru cercetarea interesului electoral la adolescenți.



Bibliografie

1. GÉLINEAU, F., MORIN-CHASSÉ, A. Chairs de recherche electorale et parlementaire. Nr.1. Département de sciencepolitique, Faculté des sciencessociales, Université Laval, Québec, Canada, 2009, p. 45 - 65.
2. JELESCU, P. CIOBANU, E. Ancheta de evaluare a intereselor electorale a adolescenților (AEIEA) și validarea ei. // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2016. – Nr 3(44). - P. 92-96. - Bibliogr.: 7 tit. ISSN 1857-0224
3. JELESCU, P., CIOBANU, E. Elaborarea sondajelor de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2015. – Nr 3(40). - P. 77-87. - Bibliogr.: 9 tit. ISSN 1857-0224
4. LAVEAULT, D., GREGOIRE, J. Introduction aux theories des testes en sciences humaines. - Bruxelles: De Boeck universite, 1997.
5. MC INTIRE, S. A., MILLER, L. A. Fundamentele testării psihologice. Iași: Polirom, 2010.
6. Numărarea voturilor și totalizarea rezultatelor alegerilor parlamentare. - În: Raport cu privire la rezultatele alegerilor parlamentului Republicii Moldova din 24 februarie 2019. Aprobata prin hotărârea Comisiei Electorale Centrale nr. 2420 din 3 martie 2019. (Accesat la 13.03.2019 pe https://a.cec.md/ro/pentru-aprobarea-raportului-cu-privire-la-rezultatele-alegerilor-parlamentului-r-2751_92711.html).
7. RACU, IG. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău: S.n.(Tipografia UPS „I. Creangă”), 2014.
8. ZLATE, M. Introducere în psihologie. Iași: Polirom, 2000.
9. КОВАЛЕВ, А. Г. Психология личности. Третье издание. Москва: Просвещение, 1970, сс.140 – 147.
10. РУБИНШТЕЙН, С. Л. Основы общей психологии. В двух томах. Том II. Москва: Педагогика, 1989, сс.111 – 118.



**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ПЛАВСОСТАВА
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF PSYCHOSOMATIC
DISORDERS IN THE CREW**

**PARTICULARITĂȚILE PSIHOLOGICE ALE FORMĂRII DISFUNCTIILOR
PSIHO-SOMATICE LA ECHIPAJUL DIN NAVIGAȚIE**

Бондаревич С.М., кандидат психологических наук. Одесский национальный морской университет, доцент кафедры «Практическая психология».

CZU 159.9.07:347.793

Резюме

В статье, на основе анализа научной литературы, показано, что среди судовых специалистов с высокими показателями нейротизма, психотизма и личностной тревожности, составляющих группу «риска», наиболее вероятно могут развиваться различные психосоматические нарушения. Предложена содержательная модель по диагностике и коррекционному воздействию на психосоматические расстройства, которая может применяться в условиях работы судового персонала, также с целью решения задач по сохранению здоровья моряков.

Ключевые слова: «судовая среда», нейротизм, психотизм, личностная тревожность, группа «риска», психосоматические нарушения, содержательная модель.

Abstract

The article, based on the analysis of scientific literature, shows that among ship specialists with high rates of neuroticism, psychoticism and personal anxiety, which constitute the "risk" group, various psychosomatic disorders are most likely to develop. A meaningful model for the diagnosis and correctional effects on psychosomatic disorders is proposed, which can be used in the working conditions of the ship's personnel, also with the aim of solving the tasks of preserving the health of seafarers.

Key words: "ship environment", neuroticism, psychoticism, personal anxiety, "risk" group, psychosomatic disorders, meaningful model.

Rezumat

În articol, în baza analizei literaturii științifice, este arătat că printre specialiștii din navigație cu indici sporți ai neurotizmului, psihotizmului și anxietății personalității ce constituie grupul de „risc” este cel mai probabil că se vor dezvolta diverse disfuncții psihosomatice. Este propus un model de diagnostic și corecție a disfuncțiilor psihosomatice, care poate fi aplicat în condițiile muncii echipajului din navigație și, de asemenea, în scopul soluționării problemelor de păstrare a sănătății marinarilor.

Cuvinte-cheie: „mediul de navigație”, neurotizm, psihotizm, anxietate personală, grupul de „risc”, disfuncții psihosomatice, model de conținut.

Актуальность исследования. В последнее десятилетие изменилось понимание роли человеческого фактора в профессиональной деятельности моряков: среди исследователей резко усилился интерес к изучению потребностей современного судового специалиста как профессионала, его ценностных представлений, социально-нормативных установок.

Ученые обращают внимание, что автоматизация судовождения, существенно изменила условия и характер труда судоводителей. В этих условиях ведущим становится информационный компонент труда с высоким нервно-эмоциональным напряжением,



требующим большой концентрации и мобилизации психофизиологических резервов и адаптивных возможностей организма [1, с. 88 - 93]. Внедрение современных автоматизированных систем управления, также сопровождается сокращением штата экипажа. Одновременно с этим идет процесс совмещения профессий, расширение круга функциональных обязанностей моряков, что нередко способствует повышению усталости, и, как следствие формированию психосоматических нарушений [2, с. 49-56; 3, с.103-105; 4].

Авторы при изучении роли стресса в формировании адаптивных возможностей у моряков пришли к выводу, что стресс-факторы нередко лежат в основе функционального напряжения, физиологического утомления и профессионального выгорания [5, с. 66-73; 6, с.47-56; 7, с. 31-36].

Психологические факторы условий труда моряков детерминированы работой в замкнутом пространстве, сенсорной депривацией, повышенной ответственностью, жесткой регламентацией вахтенной циклограммы деятельности, однотипным ландшафтом, ограниченными возможностями удовлетворения культурных потребностей и общения, половой дезадаптацией, длительным эмоциональным напряжением, потребностью в обычных социальных условиях для проживания, экстремальными факторами условий труда, психосоциальными расстройствами.

Особую значимость эти факторы приобретают для экстравертов, хуже переносящих длительную психосенсорную изоляцию в силу склонности к избыточному эмоциональному контакту, необходимости в постоянном общении. Для интровертов и экстравертов длительные психотравмирующие ситуации могут в некоторых случаях приводить к значительным изменениям эмоционального благополучия, а также быть причиной формирования различных психосоматических заболеваний [8, 9].

Поэтому, распознавание психосоматических симптомов стресса, не допуская острой или хронической ситуации развития расстройства, среди лиц, работающих на водном транспорте, является необходимым для своевременной диагностики стрессогенной ситуации и, ее разрешения.

Таким образом, труд плавсостава под воздействием факторов судовой среды вызывает в организме значительное напряжение всех адаптационных систем с возможным нарушением функционального состояния основных регуляторных систем, приводящим к ухудшению состояния здоровья и снижению трудоспособности, способствующее развитию психосоматических расстройств.



Целью исследования является выявить связь между фактором стресса и формированием психосоматических нарушений среди лиц, работающих на водном транспорте. Провести анализ предложенной модели по диагностике и коррекционному воздействию на психосоматические расстройства среди плавсостава, с целью решения задач по сохранению здоровья моряков.

Методы исследования. Определение типов темперамента по методике Айзенка Г. экстраверсия-интроверсия, нейротизм-стабильность, тест Спилберга Ч.Д. - Ханина Ю.Л., позволяющий выявить личностную тревожность [9].

Результаты исследования.

Рядом исследователей при изучении фактического состояния условий труда в обследуемой профессиональной группе плавсостава было показано, что в 150 случаях – «моряки» составили 145 рабочих мест (97%) с классами условий труда 3 – вредные условия труда, которые характеризуются наличием вредных факторов, уровни которых превышают гигиенические нормативы и оказывают неблагоприятное действие на организм работника. Из них 40% с вредным воздействием факторов рабочей среды – шум, вибрация, температура и 60% с фактором трудового процесса – напряженности трудового процесса. Причем, напряженность труда связана с нагрузкой преимущественно на центральную нервную систему, органы чувств, эмоциональную сферу человека. При изучении сведений из амбулаторных карт за несколько лет выявлено, что заболеваний связанных с перенапряжением центральной нервной системы в 80% отмечается у группы лиц командного состава и только 20% остальные работники судового экипажа [3, с.103-105; 7, с. 31-36; 8].

Авторами были проведены исследования индивидуальных свойств высшей нервной деятельности среди плавсостава с помощью ряда тестов, позволяющих диагностировать такие личностные особенности судовых специалистов, как экстраверсия, интроверсия, эмоциональная стабильность-нестабильность (нейротизм). Как показали результаты тестирования, высокие показатели по шкале психотизма свидетельствуют о склонности личности к асоциальному поведению, неадекватности эмоциональных реакций и выраженной конфликтности (тест Спилберга Ч.Д.-Ханина Ю.Л., позволяющий выявить личностную тревожность) [9].

Судовые специалисты, отличающиеся повышенной тревожностью, стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут



впадать в состояние близкое к панике. Личностная тревожность в этих случаях становится чрезвычайно высокой и, как следствие, провоцирует высокую ситуативную тревожность.

Как показали результаты исследования [9], среди капитанов старше 56 лет с опытом работы более 17 лет 84% имеют низкий уровень нейротизма, психотизма и умеренной личностной тревожности, что говорит о высокой психической устойчивости, эмоциональной лабильности и наименьшей подверженности нервным срывам. Однако 16% капитанов имеют высокий уровень нейротизма, психотизма и личностной тревожности, что может сопровождаться склонностью к асоциальному поведению, употреблением алкоголя, наркотиков, повышенной конфликтностью и раздражимостью, что нередко приводит к различным психосоматическим расстройствам. Данная категория морских специалистов составляет группу «риска» в управленческой деятельности, и этим специалистам необходимо рекомендовать регулярное психологическое сопровождение (индивидуальные консультации психолога, психологические тренинги, саморегуляцию поведения и т.д.) после окончания каждого рейса, а также в межрейсовый период.

Профессиональная деятельность капитанов в возрасте от 36 до 55 лет является наиболее продуктивной, а среди лиц старше 56 лет часто встречаются судовые специалисты с превосходным психологическим статусом. Все это сочетается с ответственным отношением к делу.

Среди старших помощников капитана группу «риска» составили 20 % специалистов. Причем высокие показатели нейротизма, психотизма и ситуативной тревожности (высокой и низкой) наблюдались у лиц в возрасте 46—55 лет и были обусловлены ситуациями профессиональной деятельности. Высокая тревожность может стать причиной неправильного реагирования на сложившуюся ситуацию на судне. Низкая тревожность свидетельствует о безразличии, равнодушии и неготовности к решению профессиональных задач. Также по данным наблюдения, среди вахтенных помощников капитана наибольший процент нейротизма, психотизма и личностной тревожности (9%) приходится на возраст от 46 до 55 лет [9].

Как показывают исследования, наиболее часто аварийные ситуации происходят в механико-котельном отделении, и на руководителе этой службы (старший и вахтенный механик) лежит круглосуточно ответственность по обеспечению безотказной работы судовых механизмов. В данной профессиональной категории (возраст 46—55 лет) 20%



судовых специалистов имеют высокий уровень нейротизма, психотизма или личностной тревожности [9].

Исследователями на основании анализа профосмотров было установлено, что наибольший удельный вес среди заболеваний, выявленной у моряков (более 68%), занимают заболевания сердечно — сосудистой системы. Наибольший удельный вес ишемической болезни сердца и гипертонической болезни регистрируется у лиц со стажем 20 лет и более, то есть, свидетельствует о значимости влияния условий труда на формирование сердечно-сосудистой патологии, особенно в возрастном аспекте среди лиц, имеющих большой стаж работы на море. На втором месте у моряков стоят заболевания органов пищеварения (18%) [5, с. 66-73; 6, с.47-56; 7, с. 31-36].

По данным авторов, изучение связей между психическими процессами, как функциями нервной системы и состояниями организма, имеет решающее значение. Психосоматические и соматопсихические процессы развиваются во взаимной связи, очень часто в форме обратной связи [10; 11].

Основной причиной развития психосоматических расстройств является сбой в работе организма вследствие сильного короткого или длительного и недостаточно сильного воздействия стрессфакторов. Своевременное обнаружение стрессфакторов позволяет привести организм человека в норму до формирования физиологических необратимых изменений [12, с. 4-11].

Разработанная Анохиным П.К. теория функциональных систем на основании работ Павлова И.П. о первой и второй сигнальных системах, позволяет рассматривать деятельность организма в целом, при этом отрицательные обратные связи обеспечивают устойчивость состояния различных систем и создают у них стремление к сохранению гомеостаза. Системный подход позволяет четко выделить объект и предмет исследования и определить средства и способы для управления процессом коррекционного воздействия, за счет организации прямых, обратных и локальных связей между элементами. Система управления здоровьем включает совокупность элементов различной природы, предназначенных для стабилизации функциональных параметров при различных стрессовых ситуациях и развитие адаптивных путей стабилизации психосоматических состояний [12, с. 4-11]. Структурная схема существующей системы управления организмом по отклонению его функциональных параметров от заданных, представлена на рис.1.

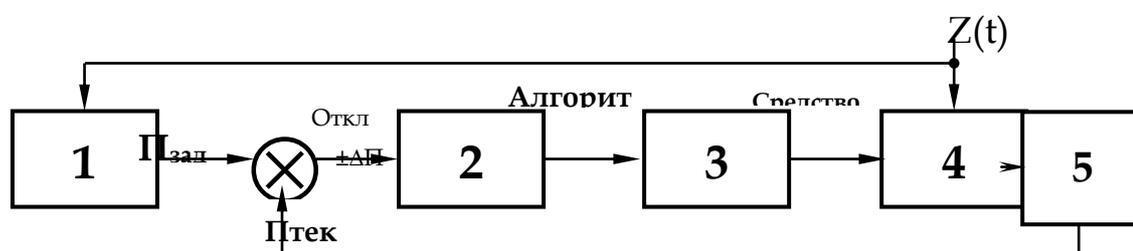


Рис.1. Схема существующей системы регулирования здоровья.

Обозначения: 1.- задатчик нормативных значений интегральных параметров, 2. - информационно-управляющее устройство, 3 – корректирующее средство управления воздействия, 4- объект управления, 5 – устройство оценки параметров состояния.

Алгоритм работы системы управления здоровьем (рис.1.) следующий. На элемент системы «4» действуют внешние воздействия, которые изменяют его состояние. Задача системы регулирования заключается в том, чтобы выдержать заданное значение интегрального параметра $P_{зад}, \dots P_{зад1}, \dots P_{задn}$. Задатчик «1», по значениям нормативной величины физиологического параметра, вырабатывает значение $P_{зад}$, которое поступает на устройство сравнения. Сюда же по каналам связи от устройства анализатора параметров «5» поступает значение текущего $P_{тек}$ и на выходе сигнал рассогласования $\pm \Delta P$ подается в информационно-управляющее устройство «2», которое вырабатывает алгоритм коррекции, для приведения организма в физиологически комфортное состояние. Элемент «3» дает команду на использование психологического воздействия (средство коррекции) для приведения в заданное состояние. Конечной целью применения теории управления здоровьем является согласованность средств коррекционного воздействия и состояния человека, оптимизация алгоритма восстановления параметров до физиологической нормы и организация эффективного функционирования системы управления коррекционного воздействия. Система управления здоровьем состоит из n -подсистем, каждая из которых регулирует состояние соответствующего органа. Однако каждый из элементов требует разработки соответствующего алгоритма и функциональной схемы его работы. Структурная схема системы управления здоровьем представлена на рис. 2.

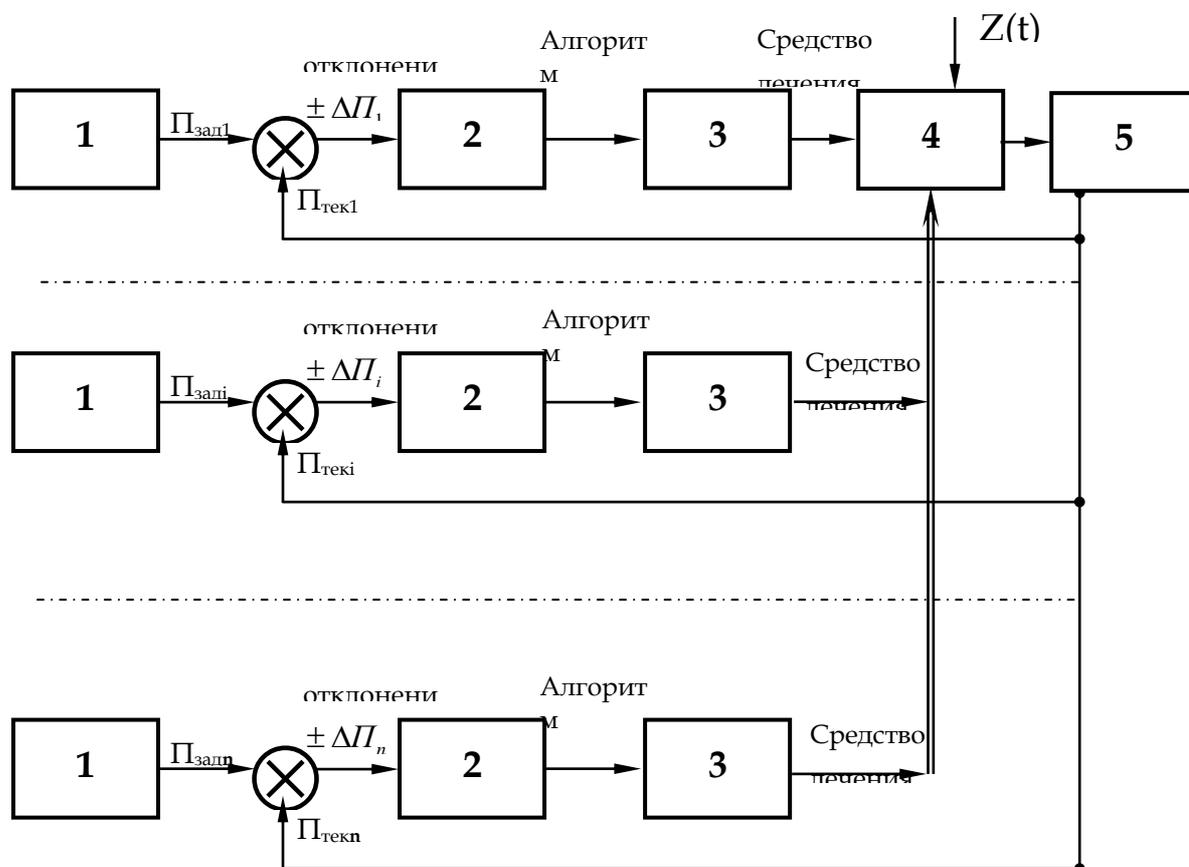


Рис.2. Структурная схема системы управления здоровьем.

Обозначения: 1. задатчик нормативного значения интегрального параметра состояния ($P_{зад1}, \dots, P_{задi}, \dots, P_{задn}$); 2. информационно – управляющее устройство принятия решения; 3. медикаментозное средство управления лечением; 4. объект управления (параметры состояния человека); 5. устройство оценки параметров состояния; \otimes - устройство сравнения.

Оптимизация управления параметрами состояний здоровья включает следующие алгоритмы: 1) выделяют интегрированные заданные значения управляемых функциональных параметров состояния; 2) планируют мероприятия по определению текущих значений параметров состояния; 3) определяют отклонение функциональных показателей и проводят анализ причин отклонения функциональных параметров от нормы; 4) проводят назначение адекватного состоянию алгоритма восстановления функциональных параметров до физиологической нормы; 5) проводят корректирующее воздействие на функциональные параметры организма для приведения их в заданное гарантированное безопасное здоровье [12, с. 4-11].



Использование такого алгоритма управления системой обеспечит гарантированное безопасное состояние здоровья человека.

Выводы и предложения.

Выполненный анализ литературных источников показал, что целый ряд стрессовых факторов объединенных в общее понятие «судовая среда», в течение длительного времени оказывают неблагоприятное воздействие на организм человека, которое может способствовать развитию психосоматических расстройств у моряков.

Выявлено, что, особого внимания требуют судовые специалисты с высокими показателями нейротизма, психотизма и личностной тревожности, попавшие в так называемую группу «риска» и для которых стрессфактор может стать причиной формирования психосоматических расстройств.

Показано, что система управления здоровьем должна включать совокупность элементов, предназначенных для стабилизации функциональных параметров организма при различных стрессовых ситуациях с формированием и развитием адаптивных путей адаптации психосоматических состояний.

Выполнен анализ содержательной модели по диагностике и коррекционному воздействию на психосоматические расстройства, которая может применяться в условиях работы судового персонала, также с целью решения задач по сохранению здоровья моряков, а, следовательно, безопасности судоходства.

Литература

1. НИКИТИНА, В. Н. Особенности профессиональной деятельности моряков на автоматизированных судах и здоровье экипажа. / В. Н. Никитина, Г. Г. Ляшко, Н.И. Калинина. // Профилактическая медицина-2016: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 15–16 ноября 2016 года / под ред. А. В. Мельцера, И. Ш. Якубовой. — Ч. 2. — СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2016.- С. 88 -93 — 320 с.
2. КУБАСОВ, Р. В. Условия жизнедеятельности экипажа на борту морского судна (обзор литературы) / Р. В. Кубасов, В. В. Лупачев, М. В. Попов // Вестник Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова. - 2016. - №2(36). - С. 49-56.



3. РЫМИНА, Т.Н., ПЯТЫРОВА, Е.В. Особенности воздействия стресса на работников плавсостава в условиях работы в море. / Т.Н. Рымина, Е.В. Пятырова // Здоровье. Медицинская экология. Наука. 2014. №4(58). С. 103-105.
4. КОЛЕГАЄВ, М.А., ІВАНОВ, Б.Н., БАСАНЕЦ, Н.Г. Безопасность жизнедеятельности и выживание на море: Учеб пособие / Под ред. В.В. Пономаренко. – Одесса: ОНМА, 2007. – 352 с.
5. ПАНОВ, Б.В., БАЛАБАН, С.В., ЧЕБАН, С.Г., САМЫСЬКО, Д.Б., ЛИСОБЕЙ, В.А. Состояние здоровья моряков по результатам предварительных и периодических осмотров. Сообщение первое: медико-статистическая характеристика моряков // Актуальные проблемы транспортной медицины. — 2013. — № 3 (33). — С.66–73.
6. ПАНОВ, Б.В., БАЛАБАН, С.В., ЧЕБАН, С.Г., САМЫСЬКО, Д.Б., ЛИСОБЕЙ, В.А. Состояние здоровья моряков по результатам предварительных и периодических осмотров. Сообщение второе: показатели заболеваемости моряков разных возрастных и стажевых групп // Актуальные проблемы транспортной медицины. — 2013. — № 3 (34). — С.47–56.
7. МАМАЕНКО, Ю.В. Психофизиологические корреляты профессиональной адаптации моряков / Ю.В. Мамаенко, Е.В. Черненко // Актуальные проблемы транспортной медицины. – 2010. – № 1 (19). – С. 31–36.
8. Психофізіологічний професійний відбір плавскладу водного транспорту. Методичні вказівки МВ 7.7.4.09302 . – К.: МОЗ України, 2002. – 27 с.
9. СТРЕЛКОВА, О.В. Психология профессиональной деятельности моряков. / О.В.Стрелкова. - Калининград, - 2005.
10. КОНЕЧНЫЙ, Р., БОУХАЛ, М. Психология в медицине. // Р. Конечный, М. Боухал. - Прага : Авиценум, 1983. – 405 с.
11. ТОПОЛЯНСКИЙ, В.Д., СТРУКОВСКАЯ, М.В. Психосоматические расстройства. [Текст] : руководство для врачей / В.Д.Тополянский, М.В.Струковская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М : ГЭОТАР – МЕДИА, 2015. - 544 с. : ил.
12. БОНДАРЕВИЧ, С.М. Оптимизация ранней диагностики психосоматических нарушений человека по интегральному параметру его состояния. / С.М. Бондаревич // Інтегративна Антропологія. – 2016. – ОНМУ. - №1(27). - С. 4-11.



MODALITĂȚI DE SPORIRE A REZILIENȚEI LA BURNOUT A CADRULUI DIDACTIC ȘCOLAR

ENHANCING TEACHER'S RESILIENCE TO BURNOUT

Neli Balode, master în psihologie, lector universitar, ULIM

159.9.07:37.011.31

Rezumat

Articolul prezintă evaluarea eficienței unui program de intervenție pentru creșterea rezilienței cadrului didactic școlar la burnout prin consolidarea competențelor emoționale și relaționare. Participanți la studiu sunt 18 cadre didactice cu predare la ciclul gimnazial și liceal, nouă dintre acestea au constituit grupul experimental, atras în ședințele de lucru al programului, desfășurat în formă de training psihologic, grupul de control fiind constituit din nouă cadre didactice, care doar au completat protocoalele de psihodiagnostic la etapele pre-, postintervenție și la etapa *follow-up*. Eiciența programului a fost estimată prin compararea scorurilor obținute în grupul experimental și grupul de control în urma aplicării *Scalei OLBI (Oldenburg Burnout Inventory)*, elaborată de E. Demerouti et. al., și *Scalei Satisfacția trebuințelor psihologice de bază în organizație (autonomie, relaționare și competență)*, elaborată de Anja Van Den Broeck et. al.

În urma programului de intervenție grupul experimental a înregistrat o diminuare progresivă a nivelului burnout la toate trei etape de măsurare, diminuarea devenind mai accentuată la etapa *follow-up*, și o creștere graduală a satisfacției trebuințelor în autonomie, relaționare și competență în organizație, comparativ cu grupul de control.

Cuvinte-cheie: burnout, cadre didactice școlare, dezangajare, epuizare, satisfacția trebuințelor psihologice în autonomie, relaționare, competență în organizație.

Abstract

The article evaluates the efficacy of an intervention program aimed to enhance the teacher's resilience to burnout by developing their emotional and relational competencies. Participants to the study are 18 middle and high school teachers, nine of them constituted the experimental group, included in the intervention sessions, delivered as a psychological training, while other nine teachers formed the control group, which merely completed the psychodiagnostic instruments at the pre-, postintervention, and follow-up stages. The program efficacy was estimated by comparing the results, registered by the experimental and control group, after application of OLBI (Oldenburg Burnout Inventory) developed by Demerouti et. al., and Satisfaction of Psychological Needs (autonomy, relatedness, and competence) in Organisation Scale of Anja Van Den Broeck et. al.

A gradual reduction of burnout level was registered in the experimental group at all three measuring stages, a more significant reduction being attested at the follow-up stage, also a gradual increase in satisfaction of autonomy, relatedness and competence needs in organization as compared to control group.

Key words: burnout, school teachers, exhaustion, disengagement, satisfaction of psychological needs in autonomy, relatedness and competence in organization.

Introducere

Sectorul educațional, unul dintre cele mai complexe și decizionale pentru viitorul societății, se confruntă la etapa actuală cu multiple provocări, generate de rapiditatea schimbărilor sociale.

Reformele educaționale, care se succed în timp, solicită un efort considerabil din partea cadrelor didactice, creând în asemenea mod contexte favorizante dezvoltării sindromului *burnout*. Remodelarea strategiilor educaționale devine un imperativ al timpului dictat de schimbarea considerabilă a elevului – subiect al învățării, care denotă nevoi cardinal diferite de cele abordate în pedagogia tradițională. O adevărată provocare constituie schimbarea coloraturii emoționale în relația



cadru didactic - elev, ceea ce afectează sfera emoțională a cadrului didactic. Cerințele cognitive de nivel înalt, inerente actualei „societăți de învățare” („*learning society*„), solicită o continuă creștere profesională, dezvoltare a spiritului novator, atitudini proactive în identificarea oportunităților de dezvoltare și deschidere la schimbări.

Cadrul didactic de azi, în multe cazuri, nu face față actualului imperativ de optimă eficiență în muncă și oscilează între două extreme—performanță în realizarea sarcinilor cu riscul epuizării și dezvoltării sindromului *burnout*, sau conservarea resursele personale în condițiile unei activități mediocre. Pe de altă parte, dilema dintre potențialul personal și exigențele activității pedagogice se acutizează prin insuficiențele la nivel de instituție educațională (dotare săracă, management ineficient, puține oportunități de dezvoltare personală etc.) și la nivel de sistem educational (inconsecvența reformelor, care învecinează cu reminiscențe ale practicilor învechite, fenomen caracteristic societăților în transformare).

Astfel, problema găsirii soluțiilor viabile pentru identificarea, consolidarea și utilizarea eficientă a resurselor personale și organizaționale, menite să susțină echilibrul dintre *resurse și solicitări în muncă*, prevenind dezvoltarea sindromului *burnout*, devine una crucială.

Problema ineficienței utilizării resurselor personale, discutată pe larg în comunitatea științifică, a avut la bază fenomenul *burnout*. Numeroase studii s-au concentrat asupra identificării factorilor, care condiționează erodarea treptată a resurselor personale, provocând acest fenomen social. Fenomenul, descoperit și descris inițial de Freudenberger, ulterior cercetat intens de C. Maslach et. al., prezintă consecința șirului de evenimente derulate în perioada anilor șaizeci, perioadă care a marcat tranziția rapidă de la o societate industrială la una prestatoare de servicii. *Burnout-ul* a luat amploare datorită discrepanței mari dintre eforturile depuse de profesioniști și recompensa obținută în termeni de recunoștință și grațitudine [9]. Transformările sociale rapide și exigențele crescânde față de prestatorii de servicii i-au atribuit fenomenului un caracter global. Sindromul continuă să afecteze angajații din sfera socială și în condițiile sec. XXI [3].

Cercetarea *burnout-ului* cadrului didactic școlar capătă o importanță deosebită din cauza efectelor negative produse asupra sănătății, motivației, satisfacției în muncă a lor și repercusiunilor de aceeași valență asupra comportamentului și calității însușirii cunoștințelor de către elevi [8]. Studiile demonstrează că fenomenul *burnout* în activitatea pedagogică se manifestă mai dramatic, comparativ cu alte profesii sociale [5]. După Maslach și Leiter, vulnerabilitatea înaltă a cadrului didactic școlar la stres și *burnout* este cauzată de complexitatea problemelor cu care ei se confruntă zi de zi [6]. Efectele negative ale *burnout-ului* sunt vădite, atât în plan extern, cât și intern. În plan



extern acestea se traduc în insuficiență acută și fluctuație înaltă de cadre didactice în școli [7, 10,]. În plan intern, extenuarea resimțită de cei rămași în profesie, care condiționează scăderea treptată a eficienței în muncă și instaurarea stării de *burnout* cu consecințe negative asupra clasei de elevi și școlii per ansamblu.

Metodologia cercetării formative și descrierea programului de intervenție

În acest demers științific prouem un model al soluțiilor viabile pentru prevenirea și depășirea stării de *burnout* al cadrului didactic școlar.

În elaborarea programului de intervenție, descris în continuare, am făcut referință la un cadru conceptual constituit din două modele teoretice, și anume modelul *Conservării Resurselor* și modelul *Resurse-Solicitări în muncă*.

Modelul *Conservării Resurselor* (S. Hobfoll, 1993) susține că stresul și *burnout-ul* rezultă din percepția pericolului pierderii resurselor, reprezentate de obiecte, competențe, poziție socială etc., care reprezintă valoare pentru subiect. Odată cu epuizarea acestora, subiecții devin mai prudenți în modul în care le investesc [4].

Modelul *Resurse-Solicitări în muncă* (E. Demerouti et. al., 2001), fundamentat pe principiile modelului *Conservării Resurselor*, postulează că *burnout-ul* este consecință a anumitor particularități ale muncii divizate în două categorii: (1) *Solicitări în muncă*, (2) *Resurse în muncă*. *Solicitările în muncă* sunt aspecte ale muncii care implică efort și se asociază cu costuri psihologice (e.g. *burnout-ul*), iar *Resursele în muncă* sunt aspectele facilitatoare atingerii scopurilor în muncă, dezvoltării profesionale și diminuării nivelului *solicitărilor în muncă* [1].

Programul de intervenție propus, vine să susțină cadrele didactice școlare în identificarea resurselor personale suplimentare, necesare pentru a face față solicitărilor în munca desfășurată și le-ar menține vie flacăra entuziasmului și dragostei față de profesie pe întregul parcurs al traseului profesional.

Programul reprezintă un training psihologic de grup (denumit și *T grup*) menit să producă schimbări în comportamentul organizațional al cadrului didactic școlar.

Reieșind din constatările studiilor privind efectul pozitiv al programelor de intervenție asupra diminuării simptomelor *burnout*, raportate de către participanții la asemenea programe, am formulat următoarea **ipoteză** pentru studiul formativ:

Manifestările sindromului *burnout* (epuizare și dezangajare) se vor reduce în intensitate în condiția creșterii satisfacției trebuințelor de relaționare, autonomie și competență la locul de muncă.



Scopul programului de intervenție ne-a orientat spre identificarea și consolidarea resurselor personale ale cadrului didactic școlar și urmărirea în timp a dinamicii acestora cu finalitate în creșterea rezilienței la *burnout*.

Participanții la programul de intervenție au fost cadre didactice școlare, iar drept criterii de selecție au servit: 1) predarea la ciclul gimnazial și liceal; 2) experiența pedagogică de cel puțin un an, 3) participarea binevolă.

Interesul și intenția de a participa la programul de intervenție au manifestat nouă cadre didactice cu vârsta cuprinsă în intervalul de 26 - 58 ani ($M=42,6$; $AS=7.18$) și vechimea în munca pedagogică de la 2 la 34 ani ($M=20,5$; $AS=7.16$). Pentru grupul de control am selectat nouă cadre didactice, care corespund criteriilor de selecție anunțate și au binevoit să completeze protocoalele de psihodiagnostic la trei etape de măsurare (pre-, postintervenție și *follow-up*). În selectarea grupului de control am luat în calcul și parametrii demografici, specifici grupului experimental, pentru a asigura omogenitatea și comparabilitatea datelor experimentale.

Participanților la studiu (grupul experimental și cel de control) li s-au distribuit *protocoalele de psihodiagnostic*, care au inclus Scala *OLBI* (*Oldenburh Burnout Inventory*), elaborată de E. Demerouti et. al., care măsoară două dimensiuni esențiale ale sindromului *burnout*: *epuizarea* și *dezangajarea*; *Scala Satisfacției trebuințelor psihologice de bază în organizație* (*autonomie, relaționare și competență*), elaborată de Anja Van Den Broeck et. al., care evaluează satisfacerea în organizație a celor trei trebuințe psihologice, conceptualizate în teoria autodeterminării propusă de R. Ryan și E. Deci.

Ședințele cu participanții la training s-au desfășurat săptămânal, după orele de lecții, în instituția școlară în care ei activează. S-au realizat în total 9 ședințe, dintre care ședințele de introducere și de concluzionare au avut o durată de două ore, iar celelalte șapte ședințe – cu durată de trei ore fiecare. Astfel, durata programului de training a constituit 25 ore în total.

Fiecare ședință de training a fost tematică și a urmat o structură similară: exerciții de ”spargere a gheții”, însușirea noii informații prin metode de învățare prin cooperare, crearea și interpretarea diverselor scenarii emoțional solicitante din viața profesională, reflexie asupra lor cu identificarea soluțiilor alternative, obținerea feedback-ului și ritualul de adio.

Fiecare ședință a fost tematică și a vizat subiectele, redate în tabelul 1.

Tabelul 1. Temele abordate în cadrul programului de intervenție

Ședința	Tema ședinței și scopul	Nr. de ore
1.	<i>Tema.</i> Cariera pedagogică de succes. <i>Scopul.</i> Determinarea așteptărilor participanților față de program și a	2



	viziunilor lor privind cariera pedagogică de succes.	
2.	<i>Tema.</i> Congruența dintre persoană și profesie. <i>Scopul.</i> Conștientizarea gradului de potrivire cu profesia aleasă și identificarea "ariilor de incogență" care generează stres și <i>burnout</i> .	3
3.	<i>Tema.</i> Sănătatea ocupațională și componentele ei: starea subiectivă de bine și performanța. <i>Scopul.</i> Sensibilizarea la trăirile subiective ce țin de aspectele vieții profesionale.	3
4.	<i>Tema.</i> Patru piloni ai stării de bine: încredere, persistență, organizare și socializare. <i>Scopul.</i> Identificarea pattern-urilor comportamentali proprii și reflecții asupra necesității schimbării acestora în exersarea profesiei pedagogice.	3
5.	<i>Tema.</i> Cultura organizațională în școală. Politețe și respect. <i>Scopul.</i> Dezvoltarea competențelor de relaționare prin formarea deprinderilor de comunicare interpersonală, care asigură respectarea reciprocă a trebuințelor de autonomie și afiliere în grup.	3
6.	<i>Tema.</i> Emoțiile mele în școală. <i>Scopul.</i> Sensibilizarea la trăirile emoționale vizavi de munca pedagogică și dezvoltarea deprinderilor de reflecție asupra cauzelor și consecințelor acestora.	3
7.	<i>Tema.</i> Resursele mele în munca pedagogică și reziliența în profesie. <i>Scopul.</i> Dezvoltarea conștiinței de sine prin analiza competențelor emoționale și sociale deținute și a potențialului de dezvoltare.	3
8.	<i>Tema.</i> Un pedagog "desăvârșit" versus un pedagog "profesionist". <i>Scopul.</i> Formarea deprinderilor de echilibrare a trebuințelor personale cu cele profesionale prin identificarea noilor surse de revigorare.	3
9.	<i>Tema.</i> Lecții învățate și perspective în carieră. <i>Scopul.</i> Elaborarea planului personal de dezvoltare personală și profesională.	2
	Total:	25

Analiza și interpretarea datelor experimentale

În scopul evaluării eficienței programului de intervenție am efectuat o serie de măsurări în cadrul a două grupe formate – grupul experimental și grupul de control. Probele de psihodiagnostic au fost aplicate la etapele de pre-intervenție, imediat după intervenție și la etapa de follow-up, realizată la șase luni după intervenție. Astfel, am urmărit să determinăm dinamica în timp a variabilelor cercetate în cadrul ambelor grupe. Eficiența programului de intervenție este estimată prin comparația scorurilor variabilelor cercetate la grupul experimental și cel de control până și după intervenție, precum și compararea intergrup, apoi compararea scorurilor obținute la etapa de *follow-up* în grupul experimental cu cele obținute în grupul de control.

Pentru măsurarea efectului produs de programul de intervenție asupra variabilelor cercetării a fost aplicat testul statistic neparametric Mann-Whitney-Wilcoxon pentru eșantioane independente, și Wilcoxon - pentru eșantioane-perechi. Această metodă a fost utilizată în scopul determinării



diferențelor statistic semnificative dintre valorile variabilelor măsurate la grupul experimental și la cel de control.

Măsurările efectuate la etapa pre-intervenție au relevat lipsa diferențelor statistic semnificative la scorurile înregistrate în cele două grupuri implicate în experimentul formativ. După realizarea programului au fost efectuate măsurări și comparate rezultatele atât la nivel de pre- și post-intervenție la eșantioane perechi, cât și între grupuri.

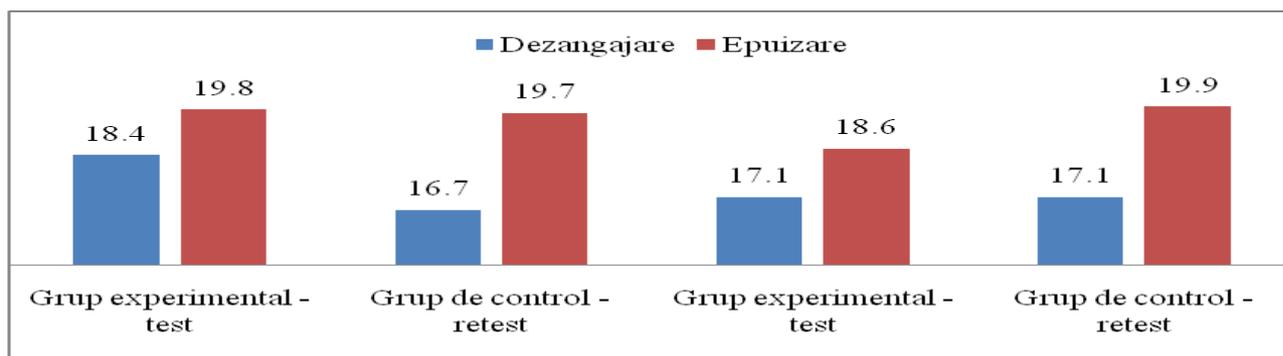


Fig. 1. Scorurile *burnout* pre- și postintervenție în grupul experimental - de control

Observăm că deși se înregistrează o dinamică pozitivă în rezultatele căpătate de subiecții din grupul experimental, compararea statistică relevând diferențe semnificative pe dimensiunile Dezangajare ($Z=2,63$, $p=0,008$, $p<0,01$) și Epuizare ($Z=2,71$, $p=0,007$, $p<0,01$), în cazul grupului de control fiind observate chiar unele majorări ale scorurilor, compararea între grupuri n-a scos în evidență diferențe semnificative. Astfel constatăm o dinamică pozitivă (în descreștere) în grupul experimental, pe când grupul de control înregistrează o dinamică negativă (în creștere) a manifestărilor *burnout* pe ambele dimensiuni, fapt înțeles din perspectiva temporală a efectuării măsurărilor.

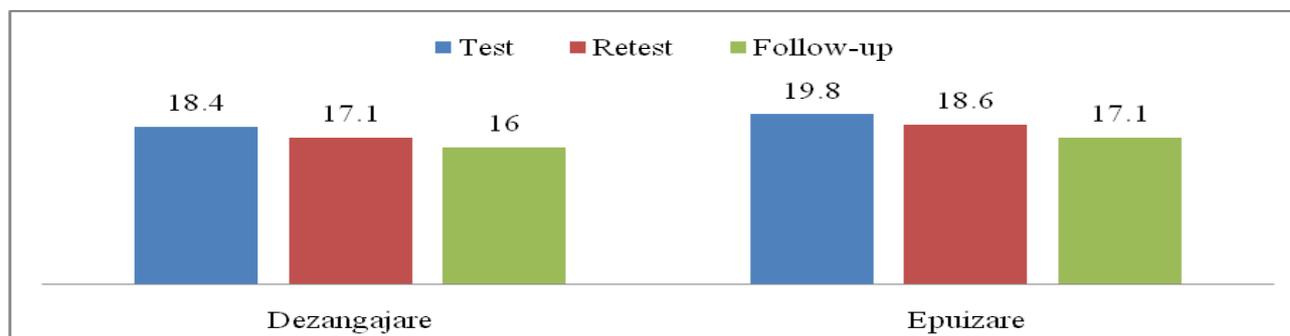


Fig. 2. Scorurile *burnout* pre- și postintervenție și la etapa follow-up în grupul experimental

Rezultatele în grupul experimental atestă în mod progresiv o dinamică în diminuare a manifestărilor *burnout* la cele trei etape de măsurare. *Burnout-ul* este un fenomen care solicită efort



de recuperare înscris în timp. Programul de intervenție, deși a avut efect, a schimbat doar dinamica dezangajării și epuizării cadrelor didactice implicate. Modificările, conform opiniei cercetătorilor din domeniu [11, 12, 2], care se produc la nivel cognitiv, și constau, la o primă etapă, în conștientizarea necesității schimbării anumitor pattern-uri comportamentali disfuncționali și identificării soluțiilor viabile în acest sens, motivează și orientează pedagogii spre căutarea și adoptarea unor noi comportamente organizaționale.



Fig. 3. Scorurile *burnout* pre - și postintervenție și la etapa follow-up în grupul de control

În grupul de control se atestă o creștere a manifestărilor *burnout*, îndeosebi pe dimensiunea epuizării la toate trei etape de măsurare. Deși nivelul dezangajării înregistrează o ușoară scădere la etapa follow-up, cauzată probabil de necesitatea implicării mai mari în ajunul examenelor de absolvire, compararea scorurilor obținute de grupul experimental cu cele ale grupului de control, relevă diferențe semnificative pe dimensiunea epuizării ($U=16,5$, $p=0,033$, $p \leq 0,05$), aceasta din urmă fiind mai puțin rigidă și rezistentă la schimbări.

Scorurile variabilelor *satisfacției trebuințelor psihologice în organizație*, înregistrate la etapa pre-intervenție, indică un nivel mai înalt al satisfacției *trebuinței de autonomie și de relaționare* în grupul de control față de cel experimental, cea din urmă înregistrând o diferență statistic semnificativă (*trebuința de relaționare* - $U=15,0$, $p=0,02$, $p \leq 0,03$).

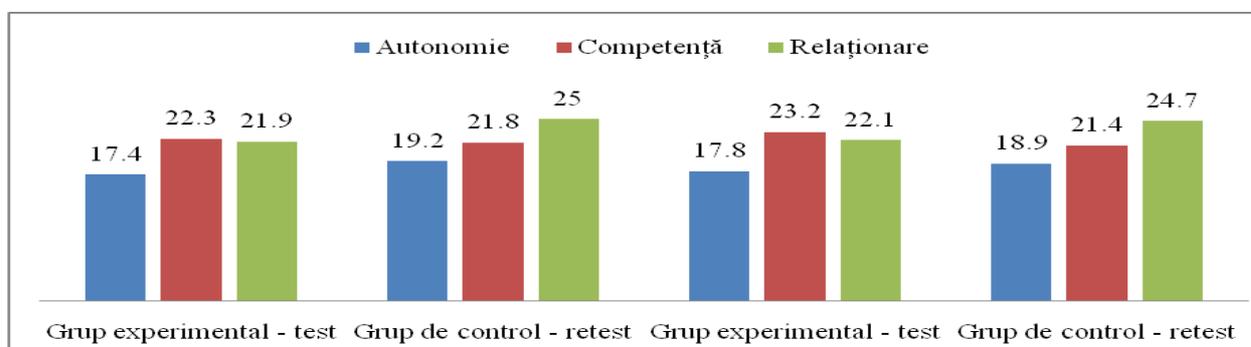


Fig. 4. Rezultate pre- și post-intervenție în grupul experimental -de control privind satisfacția trebuințelor psihologice în organizație



Măsurările la etapa post-intervenție atestă majorări ale scorurilor medii în grupul experimental, în timp ce scorurile în grupul de control sunt în descreștere, indicând astfel un grad mai scăzut al satisfacției celor trei trebuințe psihologice. Diferențele de scoruri intergrupale, deși se diminuează, totuși la variabila *trebuinței de relaționare* se înregistrează în continuare o diferență statistic semnificativă ($U=16,0$, $p=0,02$, $p \leq 0,03$), aceasta fiind mai mare în grupul de control.

În cadrul grupului experimental scorurile înregistrate la etapa post-intervenție pun în evidență o îmbunătățire a gradului satisfacției trebuințelor psihologice în organizație, trebuința de competență înregistrând o diferență statistic semnificativă ($Z=2,27$, $p=0,02$, $p \leq 0,03$). Această creștere poate fi explicată prin îmbunătățirea imaginii de *Sine profesional*, având la bază familiarizarea cu experiențele profesionale și practicile de succes ale altor profesioniști, prezentate ca modele reușite de comportament organizațional asertiv și competență în comunicare, ceea ce le asigură o mai mare reziliență în activitatea didactică.

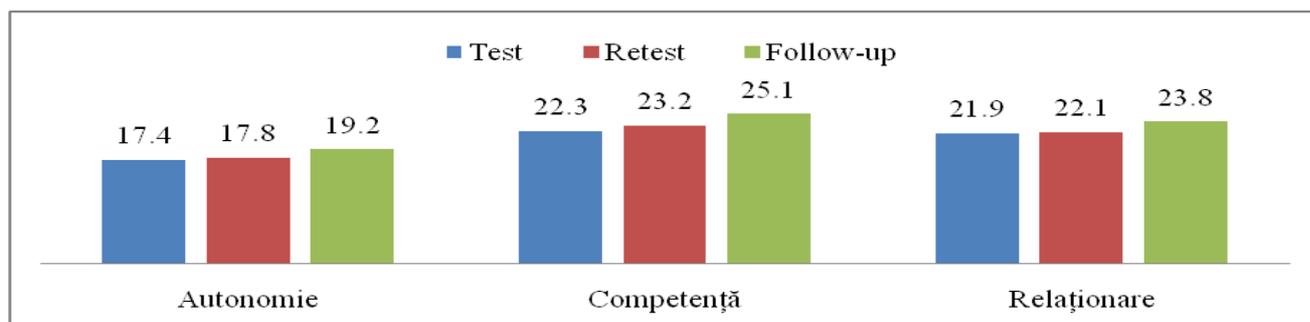


Fig. 5. Rezultate pre-, post-intervenție și *follow-up* în grupul experimental privind satisfacția trebuințelor psihologice în organizație

Spre deosebire de grupul experimental, în grupul de control observăm o diminuare a gradului satisfacției trebuințelor psihologice în organizație, îndeosebi pe dimensiunea de relaționare, deși diferențele de scoruri nu sunt statistic semnificative.

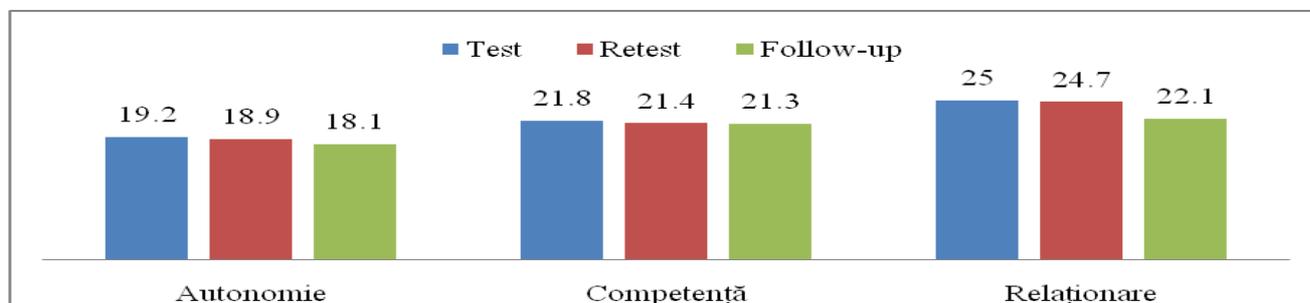


Fig. 6. Rezultate pre-, post-intervenție și *follow-up* în grupul de control privind satisfacția trebuințelor psihologice în organizație



Scorurile înregistrate la etapa follow-up indică păstrarea aceluiași tendințe în ambele grupe, observate la etapa post-intervenție, de data aceasta înregistrând diferențe statistice semnificative pentru variabila *satisfacției trebuinței de competență* ($U=14,5$, $p=0,02$, $p \leq 0,03$). Această dinamică este determinată, în opinia noastră, de aplicarea în practică și consolidarea în timp ale noilor modele de comportament organizațional.

Concluziuni

Analiza varianței variabilelor cercetate în ambele grupe demonstrează eficiența programului de intervenție pentru dezvoltarea competențelor emoționale și de relaționare ca resurse importante pentru depășirea stărilor disfuncționale și asigurarea sănătății ocupaționale a cadrului didactic școlar.

Eficiența programului de intervenție este determinată de slăbirea mecanismelor psihologice de rezistență, formate de-a lungul carierei pedagogice (de exemplu negarea) în scopul protejării *Sinelui profesional* și *Sinelui social*. Aceasta îi determină pe participanți să conștientizeze anumite aspecte ale funcționării lor în plan profesional și să fie mai sinceri în aprecierea resurselor personale.

Putem concluziona că efectul pozitiv al programului de intervenție realizat se resimte, deși mai modest, la interval scurt de timp, amplificându-se pe parcurs odată ce sunt aplicate în practică și trăite experiențele noi, însușite în cadrul ședințelor. Considerăm că acest program de intervenție, pe lângă efectul de stabilizare și menținere a sănătății ocupaționale, mai are și un efect de atenuare a stărilor disfuncționale, prevenind în asemenea mod dinamica galopantă spre *burnout*.

Bibliografie:

1. DEMEROUTI, E. et. al. The job demands-resources model of burnout. In: *Journal of Applied Psychology*, 2001, n. 86, pp. 499-512. ISSN 0021-9010.
2. FERNET, C. et. al. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. In: *Teaching and Teacher Education*, 2012, vol. 28, pp. 514-525. ISSN 0742-051X.
3. GOLEMBIEWSKI, R., SCHERB, C., BOUDREAU, R. Burnout in cross-national settings: generic and model-specific perspectives. In: W. SCHAUFELI, C. MASLACH & T. MAREK (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. London: Routledge, 2017. pp. 217-237. ISBN 978-0-415-78611-9.
4. HOBFOLL, S. E., FREEDY, J. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In: SCHAUFELI, C. MASLACH & T. MAREK (Eds). *Professional Burnout: Recent*



- Developments in Theory and Research*. London: Routledge, 2017. pp. 115-132. ISBN 978-0-415-78611-9.
5. KYRIACOU, C. Teacher stress: directions for future research. In: *Educational Review*, 2001, vol. 53, nr. 1, pp. 28-35. ISSN: 0013-1911.
 6. MASLACH, C., LEITER, M. P. *The truth about burnout*. New York: Jossey-Bass, 1997. 179 p. ISBN 0787908746.
 7. *Modernizarea și eficientizarea învățământului general: Studii de politici educaționale*. Resp. ed.: ANATOL GREMALSCHI. *Inst. de Politici Publice* [online]. Chișinău: S. n., 2016. 70 p [citat 07.08.2017]. Disponibil:
http://www.ipp.md/old/public/files/Publicatii/Studiu_Modernizarea_Invatamantului_General.pdf
 8. MONTGOMERY, C., RUPP, A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress. In: *Canadian Journal of Education*, 2005, nr. 28, vol. 3, pp. 461-488. ISSN 03802361.
 9. SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P., MASLACH, C. Burnout: 35 years of research and practice. In: *Career Development International* [online]. 2009, vol. 14, nr. 3, pp. 204-220 [citat 15.01.2012]. ISSN 1362-0436. Disponibil:
<http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406>.
 10. VELEA, S. *Școala prietenoasă copilului. Raport de evaluare externă a Inițiativei „Școala prietenoasă copilului” (2007-2011)*. Republica Moldova, Ministerul Educației al Republicii Moldova și CreDO [online]. Chișinău, 2012 [citat 24.03.2017]. Disponibil:
https://www.unicef.org/moldova/ro/CFS_RO_PRINT.pdf.
 11. БОРИСОВА, М. В. *Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов*: автореф. дис. канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 27 с.
 12. МИТИНА, Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя*. Москва: АКАДЕМА, 2004. 295 с. ISBN 5-89349-324-9.



**КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ**
**CRITERIA AND INDICATORS FOR EFFECTIVE ASSESSMENT OF THE QUALITY OF
PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF STUDENTS**
**CRITERIILE ŞI INDICIJI Aprecierea efektivă a calităţii cunoştinţelor
pedagogice a studenţilor**

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

CZU 378.147

Резюме

В статье рассмотрены взгляды ученых на сущность понятий «оценивание», «оценка», «критерий», «показатель»; уточняется понятие «эффективное оценивание знаний». Разработаны критерии и показатели эффективного оценивания качества педагогических знаний студентов на примере изучения педагогической дисциплины «История дошкольной педагогики».

Ключевые слова: высшее образование, студенты, образовательный процесс, рейтинговая система оценивания, критерии и показатели эффективного оценивания знаний, рейтинг, баллы.

Abstract

The article considers the views of scientists on the essence of the concepts of "assessment", "appraisal", "criterion", "indicator"; clarifies the concept of "effective assessment of knowledge." Developed criteria and indicators for effective assessment of the quality of pedagogical knowledge of students on the example of the study of the pedagogical discipline "History of Preschool Pedagogy".

Key words: higher education, students, educational process, rating assessment system, criteria and indicators for effective knowledge assessment, rating, points.

Rezumat

În articol sunt analizate concepţiile savanţilor cu privire la esenţa noţiunilor „apreciere”, „notă”, „criteriu”, „indice”; este concretizată noţiunea „apreciere efektivă a cunoştinţelor”. Sunt elaborate criteriile şi indicii aprecierii efective a cunoştinţelor pedagogice a studenţilor în baza studierii disciplinei pedagogice „Istoria pedagogiei preşcolare”.

Cuvinte-cheie: învăţământ superior, studenţi, proces instructiv, sistemul de apreciere a ratingului, criteriile şi indicii aprecierii efective a cunoştinţelor, rating, punctaj.

Глобальная модернизация системы высшего образования Украины как одну из важных задач выдвигает подготовку высококвалифицированных специалистов, в том числе – будущих педагогов дошкольного образования. В связи с этим возрастают требования к организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования, к профессиональной подготовке педагогических кадров.

В XXI столетии эффективным подходом к организации образовательного процесса в высшей школе является модульно-рейтинговая система обучения, составляющей которой является рейтинговая система оценивания знаний студентов. От того, насколько эффективной будет система оценивания педагогических знаний студентов, будет зависеть не только объективность результатов их обучения, но и мотивация студентов к систематическому обучению, заинтересованность в самообразовании и повышении качества профессиональных знаний, что прогнозирует их успех в будущей профессиональной деятельности.



Для качественного оценивания знаний будущих специалистов необходимо разработать четкую систему критериев и показателей их оценивания. В связи с этим очевидно, что выбранная для исследования проблема является актуальной. Разные аспекты проблемы оценивания знаний студентов исследовали современные отечественные и зарубежные ученые:

- общие вопросы диагностики эффективности образовательного процесса в учреждениях высшего образования (В. М. Бочарникова, М. Л. Груздева, Е. В. Земцова, О. П. Иванцова, И. А. Кошелев, В. Л. Ортынский, И. В. Харитонова и др.);

- инновационные подходы к оцениванию качества знаний студентов (А. А. Есаулов, В. В. Жуйков, И. Н. Зварыч, О. А. Маковская, С. Н. Меняйлов, О. Ю. Сидорко, И. В. Хомюк и др.);

- критерии и показатели оценивания качества знаний студентов разных специальностей (Л. А. Андриевская, А. О. Витченко, Г. П. Иванова, И. В. Козыч, О. Ю. Макарова, К. А. Панасюк, Ю. В. Пелех, Т. Б. Поясок, М. В. Циулина и др.).

В настоящее время проблеме педагогического контроля знаний студентов посвящено много исследований, в том числе – усовершенствованию системы оценивания знаний будущих специалистов разных специальностей. Однако, еще недостаточно изученной является проблема оптимизации системы оценивания качества знаний будущих воспитателей учреждений дошкольного образования, что выдвигает необходимость разработки критериев и показателей эффективного оценивания качества педагогических знаний студентов специальности «Дошкольное образование».

Цель статьи – раскрыть теоретические вопросы исследуемой проблемы, а именно: проанализировать взгляды ученых на определение сущности понятий «оценивание», «оценка», «критерий», «показатель», уточнить содержание понятия «эффективное оценивание знаний»; разработать критерии и показатели эффективного оценивания качества педагогических знаний студентов специальности «Дошкольное образование» на примере изучения учебной дисциплины «История дошкольной педагогики» и обосновать их эффективность в системе оценивания знаний студентов.

Важной составляющей учебной деятельности студентов является система оценивания качества их знаний. Ученые по-разному трактуют понятие «оценивание».

И. А. Ширшова «оценивание учебных достижений» рассматривает как системообразующий компонент управления качеством обучения, который заключается в



установлении степени соответствия норм качества между целью и результатом обучения [13, с. 206].

М. Л. Груздева, И. А. Кошелев рассматривают педагогическое оценивание «как систематический процесс определения степени соответствия имеющихся знаний, умений и навыков предварительно планируемому [2, с. 70].

Е. В. Земцова понимает оценивание «как процесс, который реализуется в ходе контроля результатов образования и представляет собой измерение и определение степени выраженности выделенных желаемых признаков и присвоение этой степени выраженности определенной числовой или семантической меры» [3, с. 9].

М. М. Фицула под «оцениванием знаний» подразумевает определение и выражение в условных единицах (баллах) , а также в оценочных суждениях преподавателя знаний, умений и навыков студентов соответственно требованиям учебных программ [12, с. 226].

Наиболее четким считаем определение данного понятия М. В. Артюшиной: «оценивание учебной деятельности – это установление уровня соответствия реальных результатов обучения эталонным» [11, с. 214].

Любой процесс, в том числе и оценивание знаний студентов, должен быть результативным, эффективным. Поэтому считаем необходимым уточнить данное понятие: «эффективное оценивание знаний» студентов – это двусторонний процесс, когда с одной стороны, система оценивания понятна студентам, они ознакомлены с ней еще до начала изучения дисциплины, мотивированы получать высокие баллы, стимулированы к адекватному самооцениванию своих результатов, стремятся к усовершенствованию своих знаний и профессиональному росту, а с другой стороны – сформированность умений преподавателя объективно определять уровень учебных достижений студентов, опираясь при этом на принципы оценивания, согласно установленным критериям и показателям оценивания качества их знаний.

Результатом оценивания знаний студента является «оценка», которая отражает результаты контроля и является интерпретацией и формализацией результатов оценивания [11, с. 216]. Оценка – суждение о качестве выполненной работы, об успехах и недостатках в деятельности обучающихся; должна содержать конструктивную часть, позволяющую устранить недостатки [8, с. 68]. Наиболее удачным считаем трактовку данного понятия В. В. Кудиной: оценка – это озвучивание преподавателем одобрения или неодобрения, анализа ошибок в ответе студента, советов, на что обратить внимание. Оценка способствует



адекватному прогнозированию педагогом деятельности студентов и своей собственной. Условным проявлением количественной оценки уровня знаний, умений, навыков студентов является балл [5, с. 75].

Для эффективного осуществления оценивания педагогических знаний студентов нужно разработать критерии их оценивания с соответствующими показателями. Рассмотрим подходы ученых к определению и соотношению понятий «критерий» и «показатель».

Т. Б. Поясок понимает «критерий» как качества, особенности, признаки объекта, которые изучаются и дают возможность сделать выводы о состоянии и уровне его сформированности и развития [10, с. 194].

Критерий оценивания – обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, основа для классификации. Основание для оценки. Предполагает выделение ряда признаков, по которым можно определять критериальные показатели. Критерий – ключевой признак наблюдаемого объекта, на основе которого осуществляется его оценка. Критерий может быть разбит на показатели [8, с. 42].

О. Ю. Макарова рассматривает «критерий» как признак, по которому можно судить об отличии состояния одного явления от другого. Степень проявления критериев выражается в конкретных показателях. Критерий шире показателя, который является составным элементом критерия. Автор предлагает рассматривать критерии и показатели как самостоятельные составляющие единого оценочного блока. Критерий представляет собой необходимый инструмент оценки, но сам оценкой не является [6, с. 349].

Г. П. Иванова рассматривает «показатель» как конкретный измеритель критерия, делающий его доступным для измерения и наблюдения, основание, позволяющее судить о наличии того или иного признака. Число показателей должно быть сведено до минимума, они должны быть понятными, конкретными и доступными для измерения [4].

Проанализируем разные подходы ученых к определению критериев и показателей оценивания подготовленности будущих специалистов разных специальностей.

Т. Б. Поясок предлагает такие критерии оценивания эффективности системы применения информационных технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов экономического профиля: организационный, информационно-компетентностный, мотивационный, когнитивный, эргономичный, психологической готовности [10, с. 196].



К. А. Панасюк определяет критерии и показатели оценивания сформированности исследовательских умений магистранта: мотивационно-ценностный (осознание потребности в исследовательской деятельности, личностно-позитивное отношение к выполняемой деятельности, потребность в самоактуализации своего внутреннего потенциала, сформированность профессионально-ценностных мотивов), гностический (знания о системе и формах организации исследовательской деятельности, о видах, структуре, содержании научной документации; знания о методологических принципах исследования проблемы; рефлексивные знания), операционально-деятельностный (умения анализировать, сравнивать, обобщать информацию; умения выявлять противоречия и выявлять цели, задачи, программы научно-исследовательских работ; умения разрабатывать методики творческих и экспериментальных исследований, осуществлять их, обрабатывать и обобщать их результаты [7, с. 564].

Л. А. Андриевская, М. В. Циулина разработали критерии и показатели независимой оценки качества подготовки студентов педагогического вуза: личностный (сформированность мотивации к профессиональной деятельности, сформированность профессиональных ценностных ориентаций, сформированность профессиональных качеств личности педагога), компетентностный (наличие знаний по дисциплинам образовательной программы, сформированность умений по дисциплинам образовательной программы; владение способами, приемами и навыками по дисциплинам образовательной программы), профессионально-деятельностный (овладение профессиональными действиями; применение опыта профессиональной деятельности на практике; рефлексия собственной профессиональной деятельности) [1, с. 15-16].

Представляют интерес разработанные Ю. В. Пелех критерии и показатели оценивания уровня сформированности ценностно-смысловой готовности будущего учителя к профессиональной деятельности: ценностно-мотивационный (оценивание уровня сформированности ценностно-смысловой сферы личности, групповых, личностных педагогических ценностей), профессионально-организационный (оценивание уровня сформированности ценностей-целей на аксиологическую функцию познавательных, организационных, информационных умений), эмоционально-волевой (определение доминирующей роли индивидуальных качеств личности будущего учителя), операционально-действенный (сформированность умений, связанных с применением на практике полученных знаний) [9, с. 238].



Целью практической части исследования является разработка критериев и показателей эффективного оценивания качества педагогических знаний будущих воспитателей на примере изучения педагогической дисциплины «История дошкольной педагогики».

«История дошкольной педагогики» является нормативной учебной дисциплиной, принадлежит к группе дисциплин профессиональной и практической подготовки. Целью преподавания данной учебной дисциплины является ознакомление студентов с мировыми и отечественными достижениями в области дошкольного образования в разные исторические эпохи. В результате изучения «Истории дошкольной педагогики» будущие педагоги дошкольного образования должны овладеть знаниями: об исторических условиях возникновения воспитания, тенденциях и закономерностях развития общей и дошкольной педагогики в разные исторические эпохи, их органическом единстве и специфике; о типичных и общих тенденциях в развитии отечественного и зарубежного дошкольного образования, факторах, которые стимулировали или направляли его развитие; фактический историко-педагогический материал с учетом приоритетов отечественной педагогической мысли, ее влиянии на развитие дошкольного образования в других странах. Студенты должны овладеть следующими умениями и навыками: владеть понятийным аппаратом истории дошкольной педагогики как науки; анализировать и обобщать передовой педагогический опыт, осуществлять поисковую деятельность; применять теоретические знания по учебной дисциплине в практике образовательного процесса учреждений дошкольного образования.

На факультете дошкольной педагогики и психологии учебная дисциплина «История дошкольной педагогики» преподается на II курсе, в первом и втором семестрах учебного года, содержит теоретический курс, семинарские занятия. С целью оптимизации системы оценивания знаний студентов была разработана специальная методика контроля каждого вида занятий по рабочей учебной программе кредитного модуля «История дошкольной педагогики». Сущность этой методики состоит в обеспечении непрерывности получения знаний, приобретения умений и навыков будущими воспитателями путем их стимулирования к систематической аудиторной и внеаудиторной работе.

Согласно этой методике качество педагогических знаний студентов на протяжении каждого семестра регулярно оценивалось по таким критериям и показателям эффективного оценивания знаний:

I. Гносеологический критерий с показателями:



1. Объем знаний о педагогической деятельности выдающихся отечественных и зарубежных педагогов прошлого и современности;
2. Объем знаний о педагогических идеях выдающихся отечественных и зарубежных педагогов прошлого и современности;
3. Осведомленность с содержанием призывов выдающихся отечественных и зарубежных педагогов прошлого и современности.

II. Деятельностный критерий с показателями:

1. Умение владеть понятийным аппаратом истории дошкольной педагогики как науки;
2. Умение сравнивать педагогические идеи выдающихся отечественных и зарубежных педагогов прошлого и современности;
3. Умение анализировать и обобщать передовой педагогический опыт, осуществлять поисковую деятельность;
4. Умение применять теоретические знания по учебной дисциплине «История дошкольной педагогики» в практике образовательного процесса учреждений дошкольного образования.

III. Комплексный критерий с показателями:

1. Систематичность работы студентов;
2. Самоорганизованность студентов во время подготовки к семинарским занятиям;
3. Активность студентов, интерес к научной деятельности.

Оценивание проводилось по 100-бальной шкале и доводилось до сведения как студентов, так и деканата. За основу количественной оценки качества учебной работы по этим показателям было взято распределение времени на виды учебных занятий, определенные рабочей учебной программой дисциплины: объем лекций – 40 часов, семинарских занятий – 38 часов, на самостоятельную работу студентов отводится 38 часов, на индивидуальную работу студентов – 34 часа.

Соответственно этому по итогам проведения двух модульных контрольных работ, которые выполнялись студентами на семинарских занятиях, защиты индивидуального учебно-исследовательского задания (проекта) – осуществлялось текущее оценивание знаний, умений и навыков. По результатам текущей работы при проведении аудиторных занятий (лекционных и семинарских) оценивалась систематичность работы студентов. По результатам самостоятельной работы оценивалась самоорганизованность студентов. За активность на лекциях и семинарских занятиях, подготовку научных статей в соавторстве с научным



руководителем, выступление с докладами на студенческих научных конференциях, участие в работе по усовершенствованию дидактических материалов по учебной дисциплине насчитывались баллы за активность студентов, интерес к научной деятельности. Итоговый контроль осуществлялся на экзамене.

Размер (R) шкалы рейтинговой системы оценивания определенного кредитного модуля, семестровая аттестация по которому предусмотрена в виде экзамена, формируется как сумма баллов контрольных мероприятий на протяжении семестров – R(с) и баллов, полученных на экзамене - R(э):

$R = R(с) + R(э)$. По принятой 100-бальной системе оценивания на кафедре дошкольной педагогики установлено соотношение: $100\% = 90\% + 10\%$, где составляющая экзаменационного контроля составляет 10%, а семестровая – 90%. Такое распределение баллов стимулирует студентов к систематической, активной, продуктивной работе на протяжении семестров и может избавить их от риска получения на экзамене неудовлетворительной оценки. Соответственно принятой шкале оценок ECTS минимальная положительная оценка E – «достаточно, соответствует минимальным критериям» - соответствует оценке «удовлетворительно» и составляет 60-63 балла. Положительная оценка D – «удовлетворительно – неплохо, но со значительным количеством недостатков» - отвечает оценке «удовлетворительно» и составляет 64-73 балла. Баллы, образующие шкалу R(с), распределяются в зависимости от сложности, трудоемкости и объема определенных учебных заданий на протяжении семестров.

В усвоении теоретического материала педагогической дисциплины «История дошкольной педагогики» важна систематичность. Поэтому, за работу на лекциях и семинарских занятиях (ведение конспекта, решение педагогических заданий) предусматривается 1 балл/аудиторное занятие. При объеме лекций 40 часов это дает студенту 20 баллов, и объеме семинарских занятий 38 часов – еще 19 баллов. Таким образом, по показателю «систематичность работы» студент может максимально набрать 39 баллов, что составляет 43% R(с), (от 90 баллов).

Студентам-нарушителям образовательного процесса могут быть насчитаны штрафные баллы, которые выставляются за отсутствие на лекции без уважительной причины (-1 балл), отсутствие на семинарском занятии без уважительной причины (-1 балл), неподготовленность к семинарскому занятию (-1 балл), нарушение дисциплины на занятии (-1 балл). Максимальная сумма штрафных баллов составляет 10% от R, то есть 10 баллов.



Уровень «самоорганизованности студентов» оценивался по результатам самостоятельной работы в процессе выполнения домашних заданий и подготовки к 19 семинарским занятиям. При наличии всех выполненных домашних заданий (составление словаря основных понятий учебной дисциплины, конспектирование произведений выдающихся отечественных и зарубежных педагогов прошлого и современности, написание сочинений-эссе, составление кроссвордов, схем, заполнения таблиц, сравнительного анализа педагогических идей выдающихся отечественных и зарубежных педагогов прошлого и современности, ознакомления с дополнительной литературой (конспект основных мыслей автора, подготовка рефератов, выполнение заданий творческого характера и др.) студентам насчитывался 1 балл за подготовку к каждому семинарскому занятию, то есть, 19 баллов за готовность к 19 семинарским занятиям.

Таким образом, студент может получить до 58 баллов только за счет соблюдения элементарных требований к организации образовательного процесса, что составляет 64% от R(c). Такой подход к применению рейтинговой системы оценивания студентов на протяжении семестров при изучении «Истории дошкольной педагогики» должен мотивировать их отказаться от безосновательных и спонтанных пропусков лекционных и семинарских занятий, от невыполнения домашних заданий, помня о потере баллов, компенсировать большое количество которых становится все труднее. Остальные баллы, необходимые для допуска до экзамена (минимум 60 баллов), студенты получают по результатам текущего контроля знаний и умений (показатели гносеологического и деятельностного критериев) при выполнении двух модульных контрольных работ и защите учебного проекта.

Для проверки знаний по «Истории дошкольной педагогики» составлены варианты контрольных работ, охватывающие все содержательные модули учебной дисциплины: «Общие основы и тенденции развития теории и практики общей и дошкольной педагогики за рубежом»; «Становление и развитие отечественной дошкольной педагогики».

В каждом варианте контрольной работы студенту предлагается выполнить три задания на разные уровни усвоения содержания модуля:

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

2 задание (2 уровень) – проверка умения студента анализировать, сравнивать, аргументировать разные позиции, точки зрения, подходы);



3 задание (3 уровень) – проверка умения студента творчески использовать знания в типичных ситуациях.

За правильный ответ на 1 задание любого варианта контрольной работы студент получает 1 балл. За правильный ответ на 2 задание любого варианта контрольной работы студент может получить 1-2 балла (в зависимости от полноты ответа). За правильный ответ на 3 задание любого варианта контрольной работы студент может получить 1-2 балла (в зависимости от степени проявления творчества). За правильные ответы на все три задания контрольной работы студент может получить от 3 до 5 баллов. Таким образом, за две модульные контрольные работы студент может максимально набрать еще 10 баллов.

При защите учебного проекта на тему «Сравнительный анализ педагогических взглядов выдающихся отечественных и зарубежных педагогов прошлого и современности», выполненном в программе Power point, студент может максимально набрать еще 12 баллов.

Семестровая сумма баллов по всем видам контрольных мероприятий максимально составляет 80 баллов (для допуска до экзамена достаточно набрать 60 баллов). По желанию и при условии активной работы на протяжении семестров, студенты могут получить еще 10 баллов, которые насчитываются за активность на лекциях и семинарских занятиях, подготовку научных статей в соавторстве с научным руководителем, выступления с докладами на студенческих научных конференциях, участие в работе по усовершенствованию дидактических материалов по учебной дисциплине «История дошкольной педагогики».

Таким образом, максимальная семестровая сумма баллов по всем видам контрольных мероприятий, включая активность студентов, интерес к научной деятельности, составляет 90 баллов. Это дает студенту, которые старательно работали на протяжении семестров, выполнил все требования учебной рабочей программы по кредитному модулю «История дошкольной педагогики», возможность автоматической сдачи экзамена с результатом отлично - 90-А, или – возможность улучшить оценку до 100 баллов на экзамене.

При рейтинге R(c) от 40 до 59 баллов студент может выполнить дополнительную контрольную работу, которая состоит из пяти заданий, на которые нужно дать обоснованный письменный ответ. Вопросы дополнительной контрольной работы аналогичны вопросам модульных контрольных работ, а также содержат другие задания, предусмотренные тематикой экзаменационных вопросов. Максимальная сумма баллов, которые студент может получить, правильно ответив на вопросы дополнительной контрольной работы, составляет 20 баллов. Студент также может добрать с помощью этой работы баллы, которых ему не хватает



до $R(c) = 60$, так как оценивание каждого задания, в зависимости от его сложности, колеблется от 3 до 5 баллов. При рейтинге меньше 40 баллов студент не допускается к экзамену, но ему предоставляется возможность отработать и сдать все задолженности.

Рейтинговая оценка $R(\varepsilon)$, которую можно получить на экзамене, состоит из баллов, которые насчитываются за ответы на два вопроса. Первый вопрос экзаменационного билета касается педагогической деятельности, педагогических взглядов, знания произведений зарубежных педагогов прошлого и современности. В зависимости от полноты и правильности ответа за этот вопрос насчитывается от 5 до 0 баллов. Второй вопрос касается педагогической деятельности, педагогических взглядов, знания произведений отечественных педагогов прошлого и современности и оценивается соответственно от 5 до 0 баллов. Максимальная сумма баллов, которую студент может получить на экзамене, составляет 10 баллов.

Анализ результатов эффективного оценивания качества педагогических знаний 36 студентов II курса, дневной формы обучения, специальности «Дошкольное образование» по учебной дисциплине «История дошкольной педагогики», дает возможность сделать такие выводы:

По результатам текущего оценивания знаний, выделяются три зоны прогнозированной успешности: больше 75 баллов – для текущего рейтинга больше 75 баллов (23 студента) оценку «отлично» на экзамене получили 10 студентов и «хорошо» - 13 студентов; для текущего рейтинга от 75 до 70 баллов (6 студентов) оценку «хорошо» на экзамене получили 5 студентов и «удовлетворительно» - 1 студент; для текущего рейтинга меньше 70 баллов (7 студентов) – все экзаменационные оценки – «удовлетворительно».

Низкий уровень самоорганизованности студентов, который проявлялся в игнорировании требований выполнения самостоятельной работы, практически лишал их возможности получить на экзамене высокие оценки. Так, при уровне выполнения самостоятельных работ меньше 60% (10 баллов и меньше) оценку «удовлетворительно» на экзамене получили 8 студентов (100% из всех, кто получил такую оценку на экзамене).

Уровень знаний и умений, приобретенных студентами в течение семестров – важный показатель формирования общего рейтинга. Так, из 28 студентов, которые по результатам текущего оценивания знаний получили из 22 возможных баллов 17 и больше (больше 80%) – на экзамене получили все оценки «отлично» и «хорошо». Все студенты, получившие на экзамене оценку «удовлетворительно», по результатам текущего оценивания знаний имели от 16 до 12 баллов (от 74% до 56% возможного).



Рейтинговая система оценивания знаний будущих педагогов дошкольного образования, внедрение предложенных критериев и показателей эффективного оценивания качества педагогических знаний студентов позволяет как преподавателю, так и студенту эффективно руководить учебной деятельностью, регулировать ее. Образовательный процесс становится полностью открытым для студентов, имеет демократический характер, индивидуализируется, а требования, которые выдвигаются, соответствуют способностям студентов. Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить, что разработанные критерии и показатели эффективного оценивания качества педагогических знаний студентов нуждаются в постоянном усовершенствовании.

Перспективным является дальнейшее изучение особенностей подготовки студентов к профессиональной деятельности в процессе изучения педагогических дисциплин и разработка педагогических условий оценивания качества педагогических знаний студентов.

Литература

1. АНДРИЕВСКАЯ, Л. А. Критерии и показатели независимой оценки качества подготовки студентов педагогического вуза в условиях сетевого взаимодействия// Л. А. Андриевская, М. В. Циулина// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. - № 4. – С. 13-18.
2. ГРУЗДЕВА, М. Л. Педагогическое оценивание результатов образовательного процесса в вузе/М. Л. Груздева, И. А. Кошелев// Современные наукоемкие технологии. – 2015. - № 12 (часть 1). – С.70-72.
3. ЗЕМЦОВА, Е. В. Социальная компетентность студента как многомерный объект оценивания (интегративный подход): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Елена Владимировна Земцова. – М., 2007. – 25 с.
4. ИВАНОВА, Г. П. Критериальная база современного воспитания [Электронный ресурс] / Г. П. Иванова. – Режим доступа к статье: VRL: [www. web-local. rudn. ru](http://www.web-local.rudn.ru).
5. КУДІНА, В. В. Педагогіка вищої школи/ В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Ленвіт, 2007. – 194 с.
6. МАКАРОВА, О. Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза / О. Ю. Макарова// Фундаментальные исследования. – 2013. - № 1 (часть 2). – С. 348-351.



7. ПАНАСЮК, К. А. Педагогические условия формирования исследовательских умений магистранта / К. А. Панасюк // Известия Самарского научного центра. – 2011. - № 2(3). – Т. 13. – С. 562-564.
8. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ, А. Ф. ЗАКИРОВА, Т. А. СТРОКОВА и др.; под ред. В. И. ЗАГВЯЗИНСКОГО, А. Ф. ЗАКИРОВОЙ. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
9. ПЕЛЕХ, Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / Ю. В. Пелех; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне: Тетіс, 2009. – 400 с.
10. ПОЯСОК, Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів: монографія / Т. Б. Поясок; за ред. С. О. Сисоєвої. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2009. – 348 с.
11. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посібник / М. В. АРТЮШИНА, Л. М. ЖУРАВСЬКА, Л. А. КОЛЕСНИЧЕНКО та ін.; за аг ред. М. В. Артюшиної. – К.: КНЕУ, 2008. – 336 с.
12. ФІЦУЛА, М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
13. ШИРШОВА, И. А. Оценивание учебных достижений студентов: современные тенденции / И. А. Ширшова // Ученые записки Таврического национального ун-та имени В. И. Вернадского. – 2013. - № 1. – С. 205-215.



**ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ АДАПТАЦИИ В ФОРС-МАЖОРНЫХ СИТУАЦИЯХ У
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ МОРСКОГО И РЕЧНОГО ТРАНСПОРТА
В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОГО ПЛАВАНИЯ**

**MANIFESTATIONS OF ADAPTATION DISORDERS IN FORCE MAJEURE SITUATIONS
IN STUDENTS OF THE SPECIALTY OF SEA AND RIVER TRANSPORT DURING LONG
VOYAGES**

**MANIFESTĂRI ALE TULBURĂRILOR DE ADAPTARE ÎN SITUAȚII DE FORȚĂ
MAJORĂ LA STUDENȚII SPECIALIZAȚI ÎN TRANSPORTUL MARITIM ȘI FLUVIAL
ÎN TIMPUL CĂLĂTORIILOR LUNGI**

Шевченко Р. П., кандидат психологических наук, доцент. Одесский национальный морской университет, заведующая кафедрой «Практическая психология».

CZU 159.942:629.5-057.875

Резюме

В статье на основе анализа научной литературы изучены составляющие социализации, ресоциализации студентов специальности морского и речного транспорта, исследованы особенности проявлений нарушений адаптации в форс-мажорных ситуациях при помощи проективной методики «Не дай человеку упасть». Обозначены дальнейшие перспективы изучения нарушений адаптации в выделенной диагностической группе.

Ключевые слова: специальности морского и речного транспорта, социализация, ресоциализация, форс-мажорные обстоятельства, нарушения адаптации.

Abstract

In the article, based on the analysis of scientific literature, the components of socialization and re-socialization of students of the specialty of sea and river transport are studied; the features of the manifestations of adaptation disorders in force majeure situations using the projective technique "Do not let a person fall" are investigated. Future perspectives for studying adaptation disorders in a dedicated diagnostic group are indicated.

Key words: specialties of sea and river transport, socialization, resocialization, force-majeure, adaptation disorders.

Rezumat

În articole sunt studiate componentele socializării și a resocializării studenților care își fac studiile la specialitatea transport maritim și fluvial. Sunt investigate particularitățile de manifestare a tulburărilor de adaptare în situații dificile prin intermediul tehnicii proiective „Nu permite omului să cadă”. Sunt evidențiate perspectivele privind studierea tulburărilor de adaptare în grupul diagnosticat.

Cuvinte cheie: specialitatea transport maritim și fluvial, socializare, resocializare, forță majoră, tulburări de adaptare.

Актуальность исследования. Формирование специалиста высшего профиля включает в себя не только овладение объемом современных знаний, позволяющих справиться с решением вопросов научно-технического характера, но и овладение навыками саморегуляции, сохранения своего психоэмоционального равновесия. Процесс становления современного специалиста включает так же его социализацию, как освоение профессиональных, коммуникационных навыков, позволяющих работать в отрасли, и ресоциализацию, как активизацию внутренних ресурсов для адаптации к новой социальной нише, новым взаимоотношениям, обязанностям, требующим внутренних изменений от самого субъекта.



В особых обстоятельствах оказываются в этой связи студенты, будущая профессия которых связана с длительным пребыванием в экстремальных условиях. Профессия моряка сопряжена с длительным пребыванием в условиях «закрытого коллектива»: постоянного общения с одними и теми же людьми, в условиях ограниченного пространства, без возможности покинуть его, работа при повышенном уровне шума, вахтенный метод работы, частая смена климатических условий, часовых поясов и т.д.

Вопрос о генезисе нарушений адаптации, причинах нарушений адаптационного потенциала у представителей морских профессий активно интересует исследователей [1,2,3]. Это обусловлено непосредственной связью нарушений адаптации с временной или постоянной утратой полноценной трудоспособности представителей данной профессии.

Психология поведения в форс-мажорных обстоятельствах, чрезвычайных ситуациях отражена в трудах Кузнецов О.Н., Лыткин В.М. (1997), Коханова В.П. (2008). Авторы отметили, что необходимость таких исследований объективна в силу постоянной вовлеченности современного человека в технологические процессы, возросшего числа техногенных катастроф, возникающей в этой связи необходимости знаний основных нормативов поведения в подобных ситуациях [4,5].

Вопросы о качестве жизни, сохранении здоровья являются важной составляющей профессии моряка, они решаются не только на уровне отдельных отраслей науки, но и на уровне Международных конвенций. Согласно конвенции «О здравоохранении и медицинском обслуживании моряков» (Конвенция №164: принята на 74-й сессии Генеральной конференции Международной организации труда (МОТ), 8 октября 1987г., г.Женева), труд моряка, учитывая условия в которых он выполняется должен быть защищен не только соответствующими нормативно-правовыми документами, но и обязательно сопровождаться медицинским контролем [6].

Таким образом, исследование проявлений нарушений адаптации в форс-мажорных ситуациях у студентов специальности морского и речного транспорта в условиях длительного плавания является важным вопросом в механизме освоения студентом избранной специальности.

Цель исследования: исследовать проявления нарушений адаптации в форс-мажорных ситуациях у студентов специальности морского и речного транспорта в условиях длительного плавания.

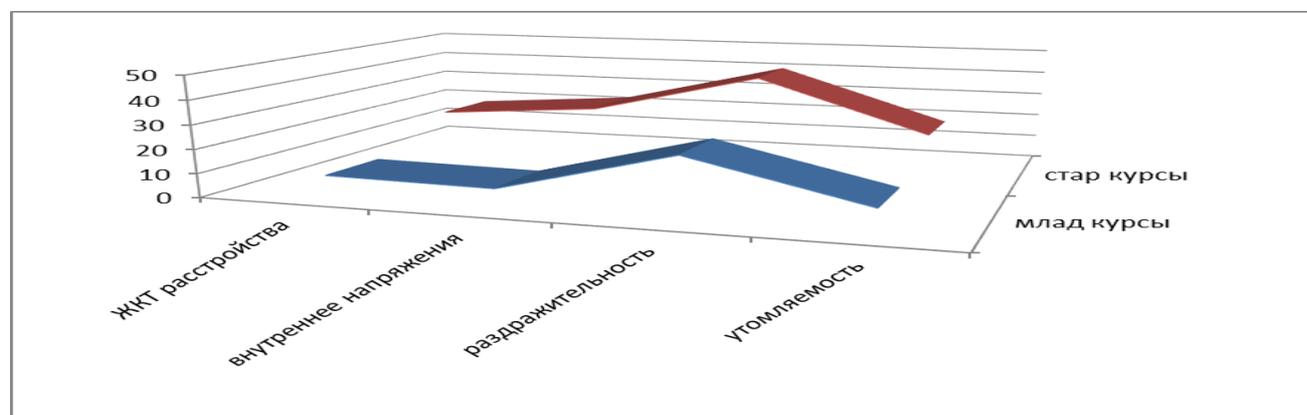


Методы исследования. Беседа, анкетирование, проективная методика «Не дай упасть человеку» [7].

Результаты исследования. Для изучения проявлений нарушений адаптации в форс-мажорных ситуациях у студентов специальности морского и речного транспорта в условиях длительного плавания, была набрана группа испытуемых из числа студентов Одесского национального морского университета. Всего в исследовании приняло участие 104 студента, из них 46 чел. Обучаются на младших курсах (1-2 курс) и 58 чел. обучающихся на старших курсах, прошедших плавпрактику, проведенных в море не менее 3 месяцев. Исследование было проведено при информационном согласии со стороны обследованных, с соблюдением норм этики и биоэтики.

На первом этапе было проведено анкетирование студентов обозначенной исследовательской группы, согласно которому были выделены соответствующие регистры: вегетативный, сенсомоторный, аффективный, идеаторный.

Для удобства дальнейшего использования, в диаграмме 1 представлены характеристики, показавшие согласно статистической обработке достоверные отличия.



Фиг.1. Распределение жалоб у студентов ВУЗа специальностей морского и речного транспорта в периоды «до» и «после» прохождения плавпрактики

Примечание: представлены данные групп «младшие курсы» и «старшие курсы», показавшие достоверную разницу по критерию ϕ - угловое преобразование Фишера ($\rho\phi < 0,05$)

Анализируя полученные в результате проведенного исследования результаты, следует отметить данные, статистически достоверно подтверждающие различия в характеристиках студентов младших и старших курсов, они были включены в диаграмму 1.

Среди характеристик вегетативного регистра: головокружение, желудочно-кишечные



расстройства, статистически достоверные показатели у студентов младших и старших курсов были обнаружены в характеристике «желудочно-кишечные расстройства (ЖКТ расстройства)». Это сигнализирует о наличии в состоянии студентов старших курсов более частых прецедентов, связанных с отклонениями в работе желудочно-кишечного тракта (при $p < 0,05$).

В результате исследования жалоб сенсомоторного регистра: чувство внутреннего напряжения, мышечное напряжение, мышечные боли, ощущение «ком в горле» достоверно различные показатели были обнаружены в характеристике «чувство внутреннего напряжения». Это свидетельствует о том, что студенты старших курсов, после прохождения длительной плавпрактики, чаще, чем студенты младших курсов ощущают отсутствие расслабления в психоэмоциональной, физиологической сферах (при $p < 0,05$).

Анализ жалоб аффективного регистра, куда вошли раздражительность, пониженный фон настроения, подавленность, трудности самоконтроля, ощущение грусти, тоски, немотивированное беспокойство, разного рода страхи, периоды нетерпимости к себе, навязчивые воспоминания пережитого, навязчивые мысли и опасения достоверно различные показатели были обнаружены в характеристике «раздражительность», что сигнализирует о том, что среди студентов старших курсов достоверно чаще были опрошенные, отметившие в своем состоянии более частые эпизоды малообоснованных вспышек гнева, большей эмоциональной уязвимости по отношению к происходящему (при $p < 0,05$).

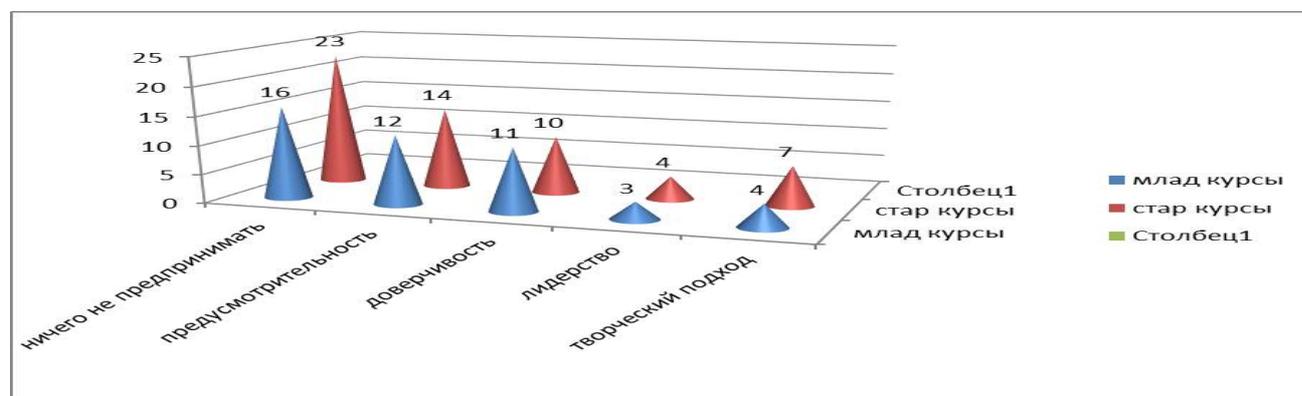
В результате жалоб идеаторного регистра, куда вошли быстрая утомляемость после умственной работы, состояния растерянности, истощаемость внимания, нарушение запоминания достоверные различия в показателях студентов младших и старших курсов были обнаружены в показателе «быстрая утомляемость после умственной работы». Это сигнализирует о том, что студенты старших курсов, прошедшие плавпрактику чаще отмечали в своем состоянии истощаемость после незначительных умственных нагрузок. Обладая по сравнению со своими более младшими коллегами большим опытом, испытывали большую утомляемость (при $p < 0,05$).

Обнаруженные характеристики нуждаются в более углубленном изучении на предмет генезиса данных особенностей. Обнаружения внешних и внутренних источников, составляющих психофизиологического состояния выделенной диагностической группы.

Результаты изучения особенностей проявления адаптации в форс-мажорных ситуациях, с которыми часто сталкиваются характеризуемые студенты специальности морского и



речного транспорта в условиях длительного плавания, представлено в диаграмме 2.



Фиг. 2. Распределение типов поведения в форс-мажорных ситуациях студентов ВУЗа специальностей морского и речного транспорта в периоды «до» и «после» прохождения плавпрактики

Анализируя результаты исследования выделенных диагностических категорий, следует отметить наибольшее количество опрошенных, попавших в категорию «ничего не предпринимать». Среди студентов младших курсов -16 чел., что составляет 34.8% из числа опрошенных в данной диагностической группе, часто не принимают своевременных решений в сложных жизненных ситуациях. Среди опрошенных старших курсов этот показатель составил – 23 чел., что составляет 39.7% от общего количества испытуемых в данной диагностической группе. Больше количество в группе студентов, прошедших плавпрактику, сигнализирует о том, что модель поведения данной категории студентов отличается определенным снижением инициатив со стороны личности.

Большее количество в группе студентов, прошедших плавпрактику, сигнализирует о том, что модель поведения данной категории студентов отличается определенным снижением инициатив со стороны личности.

Анализируя характеристику «предусмотрительность», следует отметить среди студентов младших курсов -12 чел., что составляет 26.1% из числа опрошенных в данной диагностической группе, среди опрошенных старших курсов этот показатель составил – 14 чел., что составляет 24.1% от общего количества исследованных.

Анализируя характеристику «доверчивость», следует отметить среди студентов младших курсов -11 чел., что составляет 23.9% из числа опрошенных в данной диагностической группе, среди опрошенных старших курсов этот показатель составил – 10 чел., что составляет 17.2% от общего количества исследованных.



Анализируя характеристику «лидерство», следует отметить среди студентов младших курсов -3 чел., что составляет 6.5% из числа опрошенных в данной диагностической группе, среди опрошенных старших курсов этот показатель составил – 4 чел., что составляет 6.9% от общего количества исследованных.

Анализируя характеристику «творческий подход», следует отметить среди студентов младших курсов -4 чел., что составляет 8.7% из числа опрошенных в данной диагностической группе, среди опрошенных старших курсов этот показатель составил – 7 чел., что составляет 12.1% от общего количества исследованных.

Незначительное расхождение числовых показателей не дает возможности провести статистически достоверный анализ характеристик представителей данных диагностических групп.

Выводы. Проведенный анализ современных научных источников показал недостаточное изучение нарушений адаптации в форс-мажорных ситуациях у студентов специальности морского и речного транспорта в условиях длительного плавания. Дальнейшее изучение вопроса важно, так как данный вопрос является важным в общей структуре освоения студентом избранной специальности.

Сравнительная характеристика особенностей психоэмоционального состояния студентов младших и старших курсов, необходимо отметить более негативную картину, обнаруженную у студентов старших курсов, прошедших длительную плавпрактику.

Среди характеристик вегетативного регистра: отклонения в работе желудочно-кишечного тракта ($p < 0,05$).

Исследование жалоб сенсомоторного регистра: студенты старших курсов, после прохождения длительной плавпрактики, чаще, чем студенты младших курсов ощущают отсутствие расслабления в психоэмоциональной, физиологической сферах ($p < 0,05$).

Аффективный регистр: у студентов старших курсов более частые эпизоды малообоснованных вспышек гнева, большей эмоциональной уязвимости по отношению к происходящему (при $p < 0,05$).

Идеаторный регистр: студенты младших курсов реже испытывают истощаемость после незначительных умственных нагрузок ($p < 0,05$).

Результаты изучения особенностей проявления адаптации в форс-мажорных ситуациях студентов специальности морского и речного транспорта в условиях длительного плавания показали наибольшее количество опрошенных, попавших в категорию «ничего не



предпринимать», что сигнализирует о тенденции снижения инициативы со стороны личности.

Это с одной стороны позволяет человеку легче адаптироваться в ситуациях четкого соподчинения на судне, с другой формирует базу для дальнейшей жизненной позиции ждать решений в собственных вопросах со стороны других людей, не делегируя окружающим собственную волю.

Литература

1. БОЛОС, М. Некоторые аспекты личности моряков. М.: Мысль., 1976. -184 с.
2. ПАНОВ, Б. В. Состояние здоровья моряков по результатам предварительных и периодических медицинских осмотров. Сообщение второе: показатели заболеваемости моряков
3. БЕРЕЗИН, Ф.Б. Особенности личности и успешность деятельности специалистов водного транспорта. М., 1972.
4. КОХАНОВ, В.П., КРАСНОВ, В.Н. Психиатрия катастроф и чрезвычайных ситуаций. М.: Практическая медицина, 2008. — 448 с.: ил.
5. КУЗНЕЦОВ, О.Н., ЛЫТКИН, В.М. Психологические и психиатрические аспекты проблемы "непривычных условий существования". В кн.: Актуальные проблемы психиатрии войн и катастроф. СПб., 1997; 124-40.
6. КОНВЕНЦИЯ №164 Международной организации труда "О здравоохранении и медицинском обслуживании моряков" (Принята в г. Женеве 08.10.1987 на 74-ой сессии Генеральной конференции МОТ) [Электронный ресурс] // <https://www.lawmix.ru/abro/10922>
7. Психодиагностика стресса: практикум/ сост. Р.В. КУПРИЯНОВ, Ю.М. КУЗЬМИНА; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол.ун-т. - Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
8. КУЛЫГИНА, М.А., ЛОГИНОВ, И.А., БОБРОВ, А.Е. Психосоциальная модель психопрофилактической службы в вузе. Материалы Российской конференции. М., 2004. С.69.
9. КУЛЫГИНА, М.А. Профилактика психосоциальной дезадаптации студентов. Материалы III национальной научно-практической конференции «Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты», Москва, 2006, с. 73-74.
10. ЛЕБЕДЕВ, М А. Предболезненные пограничные состояния у лиц молодого возраста. В кн.: Основные направления научных исследований психиатрической клиники им.



С.С.Корсакова, Москва, 2000, с. 113-115.

11. ЛЕОНГАРД, К. Акцентуированные личности: Пер с нем. Киев, 1981, 392 С.
12. МАРКИНА, Л.Д. Влияние личностных особенностей студентов на адаптацию к эмоциональному стрессу. Мат. межд. Конф. "Теоритические и прикладные аспекты физиологии и психологии в психитарии". Владивосток 1995, с. 85-89.
13. МЕНЬШИКОВА, Л. В., СКОК, Г. Б. Психологическая служба в вузе. Уч. пособие.-М., 1990.-23 с.
14. МИРОШНИКОВ, М.П., МИХАЙЛОВ, А.Н., РОЖАНЕЦ, Р.В. "Психическое здоровье и адаптация студентов". Состояние здоровья и работоспособности студентов вузов. Сборник научных трудов. М., 1974.
15. НОНАН, Э. Студент как личность // Высшее образование в Европе. Т.ХІХ. -Х №3. - С.32 - 44.



ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СИСТЕМНОСТЬ» И «СИСТЕМАТИЧНОСТЬ» ЗНАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

DEFINITION OF CONCEPTS "SYSTEMIC" AND "SYSTEMATICITY" OF KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF EVALUATING THE QUALITY OF TRAINING RESULTS

DEFINIȚIA CONCEPTELOR "SISTEMIC" ȘI "SISTEMICITATE" A CUNOȘTIȚELOR ÎN CONTEXTUL EVALUĂRII CALITĂȚII REZULTATELOR INSTRUIRII

Карпова Э.Э., док. пед. наук, профессор кафедры дошкольной педагогики
Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

Конonenko Н.В., канд. пед. наук, преподаватель кафедры дошкольной педагогики
Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 378.147

Резюме

В статье обсуждается сущность понятий «системность» и «систематичность» знаний в контексте поиска путей и средств оптимизации профессиональной подготовки студентов, приведения качества ее результатов в соответствие с требованиями современной практики и тенденциями ее изменения. Констатируется, что качество знаний влияет на успешность решения задач различного типа в условиях учебной и практической деятельности специалистов и способствует изменению стиля мышления обучаемых, его продуктивности. Приводится сравнительный анализ источников порождения системности и систематичности знаний обучаемых в учебном процессе, характеристика их познавательных функций.

Ключевые слова: системность знаний, систематичность знаний, качество знаний, профессиональная подготовка.

Abstract

The concept of "systemic" and "systematicity" knowledge in the context of search for ways and means optimization of students' professional training is discussing in this article. It is noted with the quality of knowledge which affects the successful implementation of the different tasks in the specialists' learning and practical activity and contributes to change the students' thinking and its efficiency. The article includes a comparative analysis of the provenance of systemic and systematicity learners' knowledge in the training and features of their cognitive functions.

Keywords: systemic knowledge, systematicity knowledge, quality of knowledge, professional training.

Rezumat

În acest articol sunt discutate conceptele de cunoaștere sistemică și sistematică în contextul căutării căilor și mijloacelor de optimizare a pregătirii profesionale a studenților. S-a constatat că calitatea cunoașterii contribuie la implementarea cu succes a diferitelor sarcini în activitatea de învățare și practică a specialiștilor și contribuie la schimbarea gândirii și creativității lor. Articolul cuprinde analiza comparativă a surselor apariției cunoașterii sistemice și sistematice în procesul de studii și caracteristicile funcțiilor lor cognitive.

Cuvinte cheie: cunoștințe sistemice, cunoaștere sistematică, calitatea cunoștințelor, pregătire profesională.

Решение социальных и экономических проблем развития современного общества тесно связано с повышением качества профессиональной подготовки специалистов всех уровней. Важность решения этой задачи обусловлена необходимостью формирования у них нового типа мышления, основанного на целостном и критическом понимании закономерностей



развития природы и общества, тенденций научно-технического прогресса, повсеместной цифровизации происходящих в нем процессов.

Проведение реформ в образовании в ответ на эти вызовы ставит перед теорией и практикой педагогики ряд острых вопросов. Один из них относится к поиску путей и средств оптимизации процесса профессиональной подготовки. Очевидно, что любое улучшение, усовершенствование может быть признано эффективным постольку, поскольку достигнутые результаты отвечают потребностям социального, духовного, экономического развития общества. В педагогическом аспекте это предполагает обоснование и четкое описание качественных характеристик тех продуктов, которые должны быть получены в итоге образования: знаний, умений, навыков, компетентностей, личностных проявлений студентов по отношению к труду, обществу, природе и т.д. Отметим, что в теории педагогики вопрос о качестве конечных результатов обучения начал разрабатываться сравнительно недавно и касается, преимущественно, понятия «компетентность», оставляя достаточно размытым и неоднозначным определение понятия «знание» и различных форм его существования. Продолжительное время, основываясь на опыте и высказываниях выдающихся педагогов прошлого и настоящего, признавалось достаточным, что знания обучаемых длительное время сохраняются в памяти, находят свое применение в решении практических задач, точно описывают наблюдаемые предметы, процессы и явления и т.д. Считалось, что этими качествами обеспечивается успешность выполнения всех многообразных задач в жизни человека, связанных с использованием знания.

В конце XX – начале XXI века положение существенно изменилось. И прежде всего этим изменения вызваны особенностями развития самого знания: сегодня в условиях широкого внедрения и распространения цифровых технологий оно быстро и постоянно пополняется новыми научными фактами и теориями, вновь открытыми законами и закономерностями, иногда принципиально меняются по смыслу, структуре и содержанию. Значительные изменения претерпевают и сами задачи, которые возникают во всех сферах жизнедеятельности человека. Если раньше для достижения положительных результатов специалисту было достаточно иметь прочные знания в определенной области, чем обеспечивалась свободная ориентировка в профессии, то теперь эффективность и качество его деятельности предопределяется тем, насколько им предусмотрено и учтено взаимодействие самых различных факторов, порой не имеющих видимой, внешней связи с решаемой задачей.



Наглядный пример тому – проблемы экологии, воспитания человека, экономики и т.д. В связи с этим возникает необходимость в уточнении сущности характеристик, которыми определяется качество формируемых знаний, его эффективность в решении познавательных задач различного типа.

Остановимся на наиболее часто используемых в литературных источниках качествах знаний, которые характеризуются словами «системность» и «систематичность».

Л.С. Выготский отмечал, что для системного качества знаний наиболее характерны гибкость, подвижность мыслительных процессов, при помощи которых происходит установление в сознании обучаемых связей и зависимостей между отдельными понятиями, обеспечивается их обобщение в систему по «мере общности» [3, с. 248]. В аналогичном или весьма близком смысле это понятие использовали Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и рядом других авторов.

В отличие от системности, понятие «систематичность» знаний значительно реже используется в психологии обучения и по преимуществу в связи с обозначением определенной последовательности изложения учебного материала.

Иное положение складывается в педагогике. В подавляющем большинстве учебников, учебных пособий, педагогических словарях и энциклопедиях системность знаний характеризуется в контексте действия общедидактического принципа систематичности. Используемое для обозначения особенностей результата обучения, которое достигается благодаря принципу систематичности, оно понимается как равнозначное и взаимозаменяемое понятию «систематичность» знаний.

Впервые попытка развести рассматриваемые понятия предпринимаются в работах Л.Я. Зориной [7]. Автор подчеркивает, что системность – это высший результат обучения, который предполагает отражение в сознании учащихся некоторой совокупности знаний по основам наук, адекватной системе соответствующей науки. Согласно приводимым определениям, отличие данного качества от систематичности заключается в различных типах связей, которыми отдельные элементы знания объединяются в целое. «Системные знания – это знания, структурирующиеся в сознании школьника по схеме: основные научные понятия – основные положения – следствия – приложения. Системность – это такое качество некоторой совокупности знаний, которое характеризуется наличием в сознании ученика структурных связей (связей строения), адекватных связям между знаниями внутри научной теории...» И



далее: «...Систематичность – это такое качество знаний, которое характеризуется наличием в сознании ученика содержательно-логических связей между отдельными компонентами знаний» [7, с. 4-5].

Из приведенных определений следует, что основными признаками системности знаний служат логические связи, на основании которых обучаемые производят классификацию и обобщение усвоенных понятий относительно изучаемой научной теории. Примечательно, что и для систематичности знаний также типично упорядочивание отдельных элементов в нечто более сложное, которое также производится на основании логических связей. Единственное различие, которое следует из определений Л.Я. Зориной заключается в том, что для системности знаний логика обобщения жестко детерминирована статусом отдельного фрагмента относительно конкретного целого – теории, а для систематичности – она более свободна и обуславливается содержанием решаемой задачи.

Необходимо отметить, что приведенное выше понимание системности и систематичности, без каких-либо уточнений и дополнений принимается за основу в большинстве педагогических работ научного и учебно-методического характера. Лишь частично оно конкретизируется в работах И.Я. Лернера, в которых обосновывается общий подход в классификации качеств знаний как необходимого условия совершенствования процесса обучения, разработки критериев его эффективности.

Рассматривая знания как объективную информацию об окружающем мире, усвоенную обучаемыми до уровня осознания внутренних и внешних связей познаваемого объекта. И.Я. Лернер предлагает различать качества знаний по способам упорядочения и способам применения в знакомых и незнакомых ситуациях. С этих позиций автор выделяет и описывает такие качества сформированных знаний как полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность и ряд других.

Систематичность знаний в этой концепции определяется «... осознанием состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности, т.е. осознание одних знаний как базовых для других, но при определенном ... угле зрения на эту совокупность» [8, с.18]. Также как и Л.Я. Зорина, этот автор включает вариативность связей в число характерных признаков данного качества.

Типичную черту системности знаний И.Я. Лернер видит в инвариантности связей, где статус каждого отдельного знания фиксируется «... независимо от того, в какой последовательности они будут выстроены (в процессе обучения). Системность как качество



предполагает инвариантность роли того или иного знания. Она предусматривает осознание личностью (учеником) знаний по их месту в структуре научной теории» [8, с. 22].

Иной подход к пониманию рассматриваемых качеств знаний предлагают П.М. Эрдниев и Б.П. Эрдниев [13]. По мнению этих авторов, систематичность знаний порождается усвоением обучаемыми материала логически упорядоченного по линейному принципу: от простого к сложному либо наоборот. Они подчеркивают, что отличительной особенностью данного качества знаний является установление связей и отношений между однородными явлениями.

Системность знаний в рассматриваемой концепции соотносится с концентрическим принципом изложения учебного материала. Содержанием данного качества выступает осознание обучаемыми связей между разнородными явлениями.

Еще одна точка зрения в определении сущности анализируемых понятий содержится в работе А.С. Шепетова [12]. Он рассматривает системность знаний как свойство умственной деятельности, формируемое у учащихся средствами системного подхода в процессе познания и описания изучаемых объектов. Рекомендую использовать системность как общедидактическую установку либо принцип, А.С. Шепетов утверждает, что в результате этого у обучаемых будет формироваться новый тип мышления, отвечающей логике системного подхода и проявляющийся в системности знаний.

При описании отличительных признаков данного качества знаний автор отмечает, что они обусловлены усвоением и осознанием учащимися «... системообразующих связей, с помощью которых качество, свойство, функциональная роль части будет выражаться через сущность и закон определенной системы, к которой она принадлежит» [12, с. 77]. Таким образом, качество системности знаний А.С. Шепетов ставит в прямую зависимость от предмета осознания и подчеркивает, что данное качество – результат осмысления связей в особых объектах называемых системами.

При сопоставлении системности и систематичности знаний, он подчеркивает, что последнее качество проявляется в сознательном усвоении учащимися порядка, последовательности и логической связи познаваемых объектов. Важно, что при этом они рассматриваются не как органическая целостность, а как некоторая совокупность, структурированная на основании общего признака.



При определении соотношения качеств формируемых знаний А.С. Шепетов характеризует систематичность как составную часть, действие, операцию, одно из обязательных условий в становлении системности.

Приведенными точками зрения фактически исчерпывается все многообразие суждений о рассматриваемых понятиях. Мы сочли возможным ограничиться ими в силу того, что в них наиболее полно и аргументированно раскрывается позиция авторов в понимании сущности системности и систематичности знаний как явлений процесса обучения. Сравнение и анализ описанных подходов позволяют выделить в них ряд общих моментов. К ним следуем отнести:

- признание системности и систематичности знаний как особых характеристик конечных результатов процесса обучения;
- понимание этих явлений как качественно отличных друг от друга;
- соотнесение данных характеристик знаний со способами усвоения и осознания обучаемыми не отдельных фрагментов, а некоторой совокупности явлений, процессов, предметов;
- объяснение различий между системностью и систематичностью знаний различиями в типах связей, на основании которых производится обобщение и упорядочение отдельных элементов в нечто целое.

Примечательно, что совпадение мнений в последнем вопросе порождает все дальнейшие расхождения. Причина кроется в том, что в одном случае указывается на необходимость установления содержательно-логических связей, в другом – функциональных, в третьем – системообразующих. При этом Л.Я. Зорина и И.Я. Лернер относят эти связи к уровню организации процесса обучения, поскольку речь идет о логических связях между единицами учебного материала внутри изучаемой научной теории. Для А.С. Шепетова, П.М. и Б.П. Эрдиниевых усваиваемые и осознаваемые обучаемыми связи определяются самой сущностью познаваемых объектов и обуславливаются целью и способами познания. Очевидно, что источниками системности и систематичности знаний в перечисленных случаях рассматриваются совершенно различные компоненты процесса обучения и уровни его протекания, исключая тем самым возможность совпадения мнений.

Ставя перед собой задачу найти и объяснить причины расхождений в определении сущности понятий «системность» и «систематичность» знаний и в какой-то мере способствовать уточнению их содержания, мы исходили из того, что знания – это продукт



деятельности нашего сознания, в котором объективируются свойства, признаки, связи и отношения реальных предметов, познаваемые человеком преднамеренно и целенаправленно. Следовательно, качественные различия знаний, формируемых в процессе обучения, порождаются, в первую очередь, различиями в самой природе познаваемых предметов. Если следовать этой логике, то очевидно, что системность знаний – это результат познания и осознания обучаемыми свойств особых объектов – систем.

Однако сделанный вывод сам по себе не позволяет объяснить источник различий между системностью и систематичностью. Решение этого вопроса усложняется весьма свободным и неоднозначным толкованием в педагогике самого понятия «система». Как правило, им принято обозначать любое множество предметов, процессов, явлений педагогического процесса, объединенных каким-либо общим признаком. В таком смысле различают систему заданий, систему учебной работы, систему методов обучения и воспитания и т.д.

В более строгом научном смысле понятие «система» используется для обозначения особого класса сложных объектов, обладающих рядом специфических особенностей. Этими особенностями они отличаются от всех других сложных объектов, представляющих собой некоторое множество отдельных элементов.

Уточним, что основным признаком объекта как системы является его органическая, т.е. неделимая целостность. Данная целостность порождается одним или несколькими свойствами, которые не присущи каждому элементу в отдельности, а проявляются в результате их взаимодействия: «... свойства системы оказываются не просто суммой свойств составляющих ее элементов, а определяются наличием и спецификой связи и отношений между элементами, т.е. констатируются как интегративные свойства системы как целого» [9, с. 83-84].

Система как целостность всегда активно воздействует на элементы, из которых она образована, и преобразует их соответственно своей природе. В результате этого воздействия одни свойства исходных элементов утрачиваются, другие – актуализируются, третьи – вновь приобретаются, поскольку отсутствовали у элементов в их самостоятельном существовании. Важно, что элементы, образующие систему, не обязательно должны быть однородными. Более того, как отмечается в работах многих философов [9 и др.], для систем типична разнородность элементов, которые объединяются по мере своей способности выполнять определенные функции в проявлении и развитии общего интегративного свойства системы.



Второй признак, отличающий систему от любой другой совокупности, определяется характером и направленностью связей ее элементов. Это обусловлено тем, что любая система обладает достаточно развитой структурой, в которой элементы упорядочены по принципам координации и субординации, т.е. имеют некоторую иерархию. Упорядочение происходит по мере вклада и соответствия функций элементов общему интегративному свойству целостности. В общей теории систем и системного подхода отмечается, что в зависимости от типа и сложности, системы могут обладать различными связями и отношениями. Однако при всем разнообразии связей и отношений, существует несколько видов, которые обязательно присущи любой системе, независимо от ее типа. Это связи структурно-иерархические, генетические и функциональные.

Еще одна характерная черта систем выражается в том, что одни и те же объекты в процессе познания могут быть рассмотрены как системы и как не-системы. Все зависит от того, какая цель выдвигается и решается в процессе познания, что становится предметом познавательной деятельности.

В этой связи необходимо обратить внимание на следующий факт. Научная теория как некоторая совокупность знаний представляет собой систему вследствие особой логической организации отдельных фрагментов знаний. Системность теории предопределяется не предметным содержанием, поскольку она может относиться и к несистемным характеристикам объектов, а формой построения логического доказательства.

Рассматривая с этой точки зрения определение системности знаний, предлагаемое Л.Я. Зориной и И.Я. Лернером, следует признать, что оно ограничено по своему содержанию и может быть распространено только на те предметы или циклы учебных предметов, в результате которых обучаемые усваивают конкретные научные теории. В случаях, когда научные теории в явном виде не представлены в содержании учебного предмета, а таких предметов в учебных планах школы и вуза достаточно много, то, если следовать логике обсуждаемого определения, системность знаний не может быть сформирована. Тем самым возникает противоречие с философскими, общими положениями системного подхода и общей теории систем, которыми признается объективная возможность познания любых вещей как систем и не-систем, независимо от того представлены они в виде научной теории или нет и обсуждаемым определением.

Если исходить из того, что знания – это идеальное выражение в знаковой форме объективных связей, свойств и отношений реально существующих вещей в сознании



человека, то правомерно утверждать, что системность знаний формируется в том случае, когда предметом познания и усвоения выступают системы и обуславливающие их существование причины. При этом форма представления усваиваемых знаний в учебном материале (факты, законы, отдельные суждения или теории) не оказывают решающего влияния на достижение данного качества знаний.

По отношению к системам, формализованным и объективированным в процессе обучения в содержании учебного материала, системность знаний выражает личностную (субъектную) характеристику сознания и присвоения такого рода информации. Ее специфические черты проявляются в содержании усвоенных обучающимися знаний и способах их обобщения. Исходя из этого, мы считаем возможным сформулировать следующее определение: системность знаний – это качество конечного результата процесса обучения, которое проявляется в содержании и способах обобщения, усвоенных обучающимися и объясняющих органическую целостность некоторого множества отдельных элементов относительно выделенного или заданного свойства.

Учитывая характерные особенности системных объектов, показателями данного качества знаний правомерно рассматривать осознание обучающимися:

- структурно-иерархической упорядоченности отдельных элементов по мере их вклада в становление общего системообразующего свойства целостности;
- факторов генетического соответствия свойств элементов общему свойству целостности;
- принципов связи и отношений элементов, обуславливающих их существование как целостности.

Приведенное определение позволяет с новых позиций рассматривать источники сходства и различия понятий «системность» и «систематичность» знаний. В нашем понимании термин «систематичность» является производным от понятия «систематика», что согласно общепринятому толкованию означает упорядочение, классификацию объектов относительно общего им признака [11, с. 18-22]. В зависимости от того, что принимается в качестве основания для логического обобщения, систематичность может проявляться в иерархической, временной, количественной и другого рода упорядоченности отдельных элементов.



Следовательно, для систематичности, также как и для системности типично обобщение некоторого числа элементов с целью их упорядочения. Различия же между этими качествами знаний порождается тем, что при систематичности оно составляет единственную и конечную цель. При системности знаний – это одно из условий, наличие которого в ряду многих обеспечивает достижение необходимой цели.

На основании выявленных сходств и различий представляется обоснованным следующее определение: систематичность знаний – это качество конечного результата процесса обучения, которое проявляется в содержании и способах обобщения знаний, усвоенных обучаемыми и объясняющих упорядоченности некоторого множества однородных объектов.

Приведенные определения рассматриваемых качеств знаний позволяет произвести их сравнение по некоторым познавательным функциям, упорядоченным в виде таблицы.

Системность знаний	Систематичность знаний
<i>выделяет</i>	
Общие качества, свойства разнородных предметов	Общие признаки, качества, однородных предметов
<i>отражает</i>	
Внутренние, сущностные свойства предметов	Внешние отличительные признаки предметов
<i>фиксирует</i>	
Целостность, органическое единство предметов	Общность предметов
<i>выражает</i>	
Структурно-иерархическую, генетическую, функциональную обусловленность предметов	Соподчиненную или рядоположенную упорядоченность предметов

Представляется, что уточнения, внесенные нами в определение понятий «системность» и «систематичность» знаний более полно раскрывает сущность рассматриваемых явлений и позволяет обратиться к решению других вопросов, представляющих теоретический и практический интерес в связи с разработкой концепции управления качеством процесса обучения. Прежде всего, важно установить насколько данные качества знаний влияют на эффективность решения задач различного типа в условиях учебной и практической



деятельности специалистов, каким образом они способствуют изменению стиля мышления обучаемых, его продуктивности. Необходимо также выяснить, при каких условиях и при воздействии каких объективных и субъективных факторов возможно целенаправленное формирование каждого из обсуждаемых качеств знаний, в какой мере они согласуются с другими характеристиками знаний, формируемых в процессе обучения, каковы оптимальные критерии и способы их оценки.

Мы полагаем, что решение этих вопросов, с учетом уже выявленных и теоретически обоснованных закономерностей, в значительной мере будет дополнять концепцию оптимизации образовательного процесса и способствовать научной разработке одного из ее частых вопросов – управления качеством формируемых в процессе обучения знаний.

Литература

1. ВYGOTСКИЙ, Л.С. Избранные психологические исследования. *Мышление и речь*. М.: изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с.
2. ЗОРИНА, Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М.: Педагогика, 1978. 128 с.
3. КАРПОВА, Э.Э. Оценка качества подготовки специалистов в высшей школе и проблема его мониторинга. *Наука і освіта*. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2015. № 9/СХХVІІІ. С. 78-83. (Серія «Педагогіка»).
4. КОНОНЕНКО, Н. В. Шляхи формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Наука і освіта*. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2015. № 9/СХХVІІІ. С. 107–110. (Серія «Педагогіка»).
5. ЛЕРНЕР, И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? М.: Знание, 1978. 47 с.
6. САДОВСКИЙ, В.Н. Основания общей теории систем. М.: Наука, 1974, 279 с.
7. Философская энциклопедия / под ред. Ф.В. Константинова. Т.5. М.: Сов.энциклопедия, 1970.
8. ШЕПЕТОВ, А.С. Системность – дидактическое требование к обучению и его результатам. *Сов.педагогика*, 1978, № 10, С. 74-79
9. ЭРДНИЕВ, П.М., ЭРДНИЕВ, Б.П. Системность знаний и укрупнение дидактической единицы. *Сов.педагогика*, 1975, №7, С. 72-80



ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
THE PROBLEM OF BULLYING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
PROBLEMA BULLYING-ULUI ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

Кусаков Роман, докторант, КГПУ им И. Крянгэ
Адэскэлицэ Виорика, докт. психол., конф., КГПУ им И. Крянгэ

37.06:159.9.07

Резюме

Проблема насилия среди подростков стала часто обсуждаемой темой среди профессионального круга педагогов и психологов. В связи с активным миграционным процессом, большое количество подростков Молдовы проживают во временно дезинтегрированных семьях и лишены возможности получить надлежащее воспитание и правильную модель поведения. Рост насилия среди подростков свидетельствует о необходимости обратить внимание специалистов на данную проблему и предложить педагогом методы реагирования для улучшения атмосферы, в которой подростки растут и учатся взаимодействовать с окружающими. В данной статье будет описана проблема насилия среди подростков и основные формы его проявления с целью привлечения к этой проблеме внимания специалистов.

Ключевые слова: насилие, агрессия, буллинг, буллер, подростки, конфликтное поведение, травля, психологическое насилие.

Abstract

The problem of violence among adolescents has become a frequently discussed topic among the professional circle of teachers and psychologists. Due to the active migration process, a large number of teenagers from Moldova live in temporarily disintegrated families and are deprived of the opportunity to receive proper education and the correct model of behavior.

The increase in violence among adolescents indicates the need to draw the attention of specialists to this problem and to offer the teacher response methods to improve the atmosphere in which adolescents grow and learn to interact with others. This article will describe the problem of violence among adolescents and the main forms of its manifestation in order to attract the attention of specialists to this problem.

Key words: violence, aggression, bullying, buller, adolescents, conflict behavior, harassment, psychological violence.

Rezumat

Problema violenței în rândul adolescenților a devenit un subiect frecvent discutat în cercul profesional al profesorilor și al psihologilor. Datorită procesului de migrație activă, un număr mare de adolescenți din Moldova trăiesc în familii dezintegrate temporar și sunt lipsiți de oportunitatea de a beneficia de o educație adecvată și de un model corect de comportament.

Creșterea violenței în rândul adolescenților indică necesitatea de a atrage atenția specialiștilor asupra acestei probleme și de a oferi metodele de răspuns profesorilor pentru a îmbunătăți atmosfera în care adolescenții cresc și învață să interacționeze cu ceilalți. Acest articol va descrie problema violenței în rândul adolescenților și principalele forme ale manifestării sale, pentru a atrage atenția specialiștilor asupra acestei probleme.

Cuvinte-cheie: violență, agresivitatea, bulling, buller, adolescență, comportament conflictual, violență psihologică.

Тема насилия среди подростков вызывает интерес среди педагогов и психологов в связи распространением этого феномена и его небезопасными социальными последствиями.

Учитывая тот факт, что подростковый период развития довольно чувствительный к проявлению насилия, интерес к данной теме не случаен. Согласно результатам научных



исследований, чаще всего жертвами насилия со стороны родителей становятся дети от 12 до 17 лет, причем ситуация достигает пика для 15-17-летних [1].

Желание подростков самоутвердиться и неумение это сделать правильными, законными способами, приводит к возникновению конфликтного поведения. **Буллинг** (от англ. bully — хулиган, драчун, насильник) — психологический террор, избиение, травля одного человека другим. Действия менее радикальные — обзывания, непристойные шутки, сплетни — называют моббингом [10].

По мнению социолога И.С. Кона, буллинг – это запугивание, физический и психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить себе. [7]

Агрессоры, желающие самоутвердиться за счет более слабых детей, которых прозывают аутсайдерами или лузерами, представляют большую угрозу для здорового эмоционального и психологического развития последних. В определенных случаях, нанесенная психологическая травма может быть опаснее физических увечий, нанесенных ребенку. Положение детей, испытывающих насилие, усугубляется в том случае, если они ощущают насилие как в родной семье, так и в учебном заведении, которое посещают. В таких случаях говорить о полноценном психологическом и эмоциональном развитии практически невозможно.

В законе РМ о предупреждении и пресечении насилия в семье No 45-XVI от 1 марта 2007 года, дано следующее определение насилию: *«насилие над ребенком – формы грубого обращения со стороны родителей/законных представителей/лица, ухаживающего за ребенком, или любого другого лица, которые приводят к нанесению фактического или потенциального вреда здоровью ребенка и создают угрозу его жизни, развитию, достоинству и нравственности»* [6].

В подростковом возрасте происходит формирование самоуважения и самооценки ребенка, который, как правило, находится под влиянием не только семьи, но и сверстников. Гармоничные отношения со сверстниками – жизненно важный элемент для подростка. Однако, проблема буллинга не нова и в силу особенностей развития личности в подростковый период, проявлялась сотни лет тому назад и беспокоила педагогов.

Еще в 1910 году в Вене Зигмунд Фрейд, Альфред Адлер и Уильям Стекел провели первый в Австро-Венгрии конгресс по теме: «О суициде, в частности, о суициде среди учащихся средней школы». То есть еще более ста лет назад уже существовала проблема



сложных отношений среди учащихся, дети-жертвы этих отношений оказывались в группе риска. Современная картина идентична прошлому [5].

Так как в одном месте скопления собирается большое количество несформированных личностей, который еще не обрели навыки общения и толерантности, очевидно, что для учебных заведений эта тема останется актуальной. Невозможно и успокаивать себя мыслью о том, что ничего нового под небом нет. Как было так и есть. Влияние современных технологии и просмотр большого количества сцен насилия, свободно демонстрируемых на каналах телевидения не остается бесследно. По подсчетам американских социологов, в среднем дети по завершению подросткового возраста просматривают около 250 000 кадров реклам и минимум 18 000 сцен с демонстрацией жестоких убийств [2]. Следует заметить, что несформировавшийся мозг ребенка не способен противостоять культуре насилия и воспринимает ее как часть реальной жизни и инструмент выживания.

Подростки используют разные способы для причинение насилия. По статистике на первом месте по частоте встречаемости — словесная травля (оскорбления, злые шутки, словесные провокации, обзывания, непристойные шутки и т.д.), на втором месте — бойкот, на третьем — физическая расправа, на четвертом — распространение слухов и сплетен, на пятом — воровство. Каждый вид травли оставляет неизгладимый след в душе ребенка или подростка, который подвергается этим издевательствам [9].

Следует отметить, что насилие совершается чаще всего не группой людей, а отдельными личностями, которые претендуют на роль лидера. Чаще всего инициатива подхватывается сверстниками, которые проявляя акт насилия, не всегда понимают почему его совершают. Так называемый эффект толпы способствует усугублению ситуации.

Формы реагирования на действия насилия со стороны сверстников, согласно исследования психолога Степановой, оказались следующими: одна треть опрошенных школьников в ситуации психологического или физического насилия со стороны сверстников старались не обращать внимания на обидчика (33,9%) либо избегали его (5,5%); 13,4% подростков пытались для разрешения проблемы поговорить с обидчиком, 3,1% звали на помощь друзей [3].

По данным Дэна Олвеуса 16% девочек и 17,5% мальчиков во всех развитых странах мира 2-3 раза в месяц становятся жертвами буллинга в той или иной форме. В некоторых случаях это происходит эпизодически, то есть от случая к случаю, но иногда систематически ребенка унижают и задирают его же одноклассники. Так же 7% девочек и 12% мальчиков



являются инициаторами травли – буллерами [7].

Согласно опросу, проведенному Еленой Лосый, тема насилия среди подростков в Молдове также актуальна и представляет угрозы для нормального формирования подростков в образовательном учреждении. Согласно исследованиям, проведенным как в сельской, так и в городской местности, было зафиксировано следующее: в среднем около 40% мальчиков в сельской местности и около 60% в городской местности проявляют акты насилия по отношению к сверстникам. Выражение эмоций в агрессивной вербальной форме в виде крика, угроз, обзывании, присваивания ярлыков, свойственно для 66,66% девочек 8-го класса и 40% мальчиков этого же возраста, среди 5-х класса показатели ниже и равны 33,34% среди девочек в сельской местности и 26,67% в городской. Физическое и вербальное насилие являются самыми встречаемыми формами насилия и агрессии среди подростков. [11]

Мишенью словесной перепалки или физического насилия среди подростков чаще являются дети, которые по каким-то параметрам не соответствуют лидерам класса. Такие «козлы отпущения» становятся предметом насмешек, издевки и получают порой неизлечимые психологические травмы. Как было отмечено выше, именно такого рода травмы могут стать более опасными для ребенка.

Согласно Платоновой Н.М. и Платоновым Ю.П. выделены следующие типы психологического насилия [8]:

- Игнорирование нужд одного или нескольких одноклассников — игнорирование их потребности в безопасности, поддержке, одобрении, общении;
- Отвержение — публичное унижение сверстника, предъявление чрезмерных, не адекватных требований, публичная негативная демонстрация отдельных поступков и качеств ребенка, постоянное апеллирование к чувству вины, стыда, жесткая критика;
- Угрозы и терроризирование — унижение достоинства, угрозы наказанием, побои, угрозы насилием, оскорбление, использование ненормативной лексики в адрес соученика;
- Изолирование — ограничение социальных контактов ученика со сверстниками или другими значимыми лицами, принудительное территориальное ограничение;
- Развращение — создание мотиваций асоциального поведения, на воровство, проституцию, употребление алкоголя и наркотиков.

Такого рода насилие чаще всего переходит в травматизм и проявляется как в гимназических, так и в лицейских классах.

В своем исследовании Гогицаева пишет о том, что среди пятых классов мальчики



испытывают акты насилия в 4 раза больше, чем в 11 классах. Нейтральные или безразличные чувства к объекту насилия испытывают большинство сверстников. Большая часть среди 11-х классов, подвергающих насилию своих сверстников испытывают удовлетворение, удовольствие и радость [4].

Психологическое насилие не имеет гендерного аспекта, подвергаются различным формам насилия, как мальчики так и девочки. В связи с этим, назревает необходимость срочной интервенции в образовательные учреждения, для проведения профилактических мероприятия, как для ребят, так и для их родителей.

Таким образом, проблема насилия среди подростков тема не новая, но к сожалению, набравшая популярность в последние годы по причине учащения проявления насилия среди подростков. Современное общество начинает осмысливать свое положение, жестокость и безразличие, проявляемые все чаще и чаще подрастающими насильниками. Проявление жестокости и безразличия с нарастающей частотой – повод бить тревогу. Самый главный вопрос, который стоит перед родителями и педагогами: какое общество будет завтра, если сегодня акты агрессии льются рекой среди детей? Страшит то, что не только сам факт насилия, но и его рекламирование в социальных сетях, как героический поступок свидетельствует о психологическом, эмоциональном и духовном перекосе подростка и деформации личности, на которую необходимо незамедлительно влиять профессиональным педагогам и психологам.

Литература

1. АЛЕКСЕЕВА, Л.С. О насилии над детьми в семье // Социс. – 2003. – No 4. – с. 78-84
2. ГЕЙН, Б. Руководство по организации молодежного служения. Австралия: Press. 2015.
3. СТЕПАНОВА, И.Б., ЯВЧУНОВСКАЯ Т.М. Подросток и насилие: проблемы и факты // Криминологический журнал ОГУЭП, 2011
4. ГИРФАНОВ, Р.М., КАЛИНКИНА, М.Ю. Российский и зарубежный опыт борьбы с насилием в отношении детей // Вопросы ювенальной юстиции. – 2008. – No 1. – с. 58-68.
5. ГОГИЦАЕВА, О.У., ГОБАЕВА, И.А. Проблема насилия среди подростков. ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова», Владикавказ, Россия // Информационно-образовательный электронный журнал для работников социальной сферы, 2017 (просмотрено 06.06.2019)



6. ГРИШАЕВА, Н. А. Буллинг в школе [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 66-68 (дата обращения: 06.06.2019)..
7. Защита ребенка в образовательном учреждении. Сборник нормативных актов. Центральная Типография. Кишинев. 2017.
8. МОСИНА, О.А., УСТЕНКО, В.С. Проблема буллинга в образовательной среде // Научно методический электронный журнал «Концепт». – 2016 – Т. 29. – С. 144-148.
9. ПЛАТОНОВА, Н.М., ПЛАТОНОВ, Ю.П. (ред.) Насилие в семье: Особенности психологической реабилитации. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2004.- 154 с.
10. Что такое буллинг? <http://www.psychologies.ru/roditeli/children/bulling-bolezn-vlasti/> (Дата обращения: 06.06.2019).
11. LOSÎI, E. Comportamentul agresiv al preadolescenților în mediul școlar // *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW)* e-ISSN: 1857-4432, p-ISSN: 1857-0224, Volume 54, Issue 1, 2019



ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE INTERACTION OF CHILDREN OF DIFFERENT AGE GROUPS IN THE CLASSROOM FOR GRAPHIC ACTIVITIES

INTERACȚIUNEA COPILOR DIN GRUPE DE GRĂDINIȚE DE DIFERITE VÂRSTE ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR PLASTICE

Кавылина А.К., канд. пед. наук, ассистент кафедры, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

373.2.06

Резюме

В статье рассмотрены особенности взаимодействия детей разновозрастной группы на занятиях по изобразительной деятельности и определена последовательность формирования этой совместной деятельности.

Ключевые слова: взаимодействие, разновозрастная группа

Abstract

The article discusses the features of the concerning interaction children of different age groups in the classroom for graphic activities and defines the sequence of formation of this joint activity.

Key words: interaction, different age groups

Rezumat

Articolul conține descrierea caracteristicilor interacțiunii copiilor din grupe de grădiniță de diferite vârste în cadrul activităților plastice și prezentarea succesiunii secvențelor de formare a acestei activități în comun.

Cuvinte cheie: interacțiuni, grupe de copii de vârstă diferite

Демократические процессы в нашем государстве активизируют выработку новых общественных требований к образованию, в частности ее дошкольного звена как основы социокультурного становления личности.

В „Базовом компоненте дошкольного образования в Украине” указано, что для личностного становления ребенка особое значение имеет общение, которое является важнейшим фактором превращения новорожденного индивида в полноценного представителя человеческого рода, в социальное существо. Ребенок дошкольного возраста должен овладеть умениями общаться со сверстниками, с детьми младше и старше себя.

В соответствии с Законом Украины "О дошкольном образовании" комплектования групп в заведениях дошкольного образования происходит по возрастным (одновозрастными, разновозрастными) и семейными (родственными) признакам. Современные программы дошкольного образования «Дитина», «Я у Світі» предусматривают наличие разновозрастных групп в детском саду, посещение которых положительно влияет на личностное,



познавательное, эмоционально-волевое развитие ребенка, обеспечивает психологический комфорт.

Цель нашего исследования выявить основные особенности взаимодействия детей разновозрастной группы на занятиях по изобразительной деятельности и обозначить роль воспитателя в этом взаимодействии.

Общение детей разного возраста позволяет обогатить опыт каждого ребенка через разновозрастное взаимодействие, способствует познанию ребенком себя и других, создаёт дополнительные сферы саморегуляции. Значимость разновозрастного общения определяется и тем, что оно, с одной стороны формирует особую среду взаимодействия, предоставляет дополнительные возможности для реализации успешности детей в общении, а с другой - способствует формированию и проявлению их личностной идентификации.

В педагогическом анализе межвозрастного взаимодействия детей чрезвычайно важно увидеть внутренние свойства участников взаимодействий, обусловленные их возрастными и индивидуальными особенностями, выделить внешние свойства как эффекты взаимодействия, а также процесс перехода внешних свойств во внутренние, сущностные свойства участников взаимодействия. Познавательная ценность категории взаимодействия дошкольной педагогики определяется тем, что ее содержание отражает не только самообъективность бытия, но и его восприятие и осмысление педагогом [4].

Вопрос зарождения и становления детского взаимодействия чрезвычайно актуален, поскольку многие негативные явления в поведении взрослых людей уходят корнями в дошкольное детство, когда формируются основные составляющие психического развития, самосознания, межличностных отношений. Все это побуждает обратиться к рассмотрению развития взаимодействия детей, а в соответствии с темой нашего исследования - рассмотрение особенностей взаимодействия детей разновозрастной группы на занятиях по изобразительной деятельности.

В педагогической науке понятие «взаимодействие» определяется как система взаимообусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение последних.

Особенно ценным по мнению отечественных исследователей А.Г.Арушановой, А.М.Давидчук является межвозрастное взаимодействие дошкольников, что позволяет использовать фактор взаимообучения. Это нередко может давать больший эффект, чем



прямое влияние на детей со стороны воспитателя. Условия для взаимообучения при объединении детей разного возраста возникают, когда старшие что-то умеют или знают; а младшие этим только овладевают [1].

И. Едакова приходит к выводу, что пребывание в одной группе детей разного возраста требует выработки особого стиля взаимоотношений - гармонии требовательности к старшим и снисхождения к детям, сочетание поиска в общении с детьми и доходчивости в общении с детьми. Постоянные контакты ребенка с разновозрастными партнерами полезны для формирования полноценного опыта общения, открывая дополнительные возможности его развития путем взаимообучения при взаимодействии старших детей с младшими [5].

Г. Смольникова считает, что разновозрастное взаимодействие воспитанников является естественным условием постоянного накопления и передачи опыта от старших к младшим поколениям: младшие дети получают различные сведения, усваивают навыки поведения, рабочую ловкость, приучаются уважать старших и их авторитет. Сложные воспитательные задачи успешно решаются в разновозрастном объединении, когда дети учатся внимательно относиться к старшим, заботиться о меньших, приобретают коммуникативные навыки. Подражание старшим, имитация их поведения младшими детьми - это, по сути, отражение, которое заключается в авторитетной позиции старшего и стремлении младших к взрослению. В процессе разновозрастного общения возможным становится взаимообучение и взаимовоспитание, когда дети как младшие, так и старшие овладевают сложными практическими умениями и навыками, передают друг другу знания и опыт [7].

Действительно, в некоторых случаях отношения между детьми разного возраста не только способствуют их гармоничному развитию, но и несут в себе несомненную опасность формирования нежелательных личностных качеств. Иногда старшие дети, сознательно или бессознательно используют свое преимущество (физическую силу, игровые и бытовые навыки, знания). И в тех случаях, когда младший ребенок не удовлетворяется пассивной ролью, неизбежен конфликт. Может возникнуть обычная ситуация, когда старший ребенок властно управляет младшим. Осознание вседозволенности и жестокость с одной стороны, покорность и угодливость с другой - прямо вытекают из такого распределения позиций и могут быть его результатом. Анализируя особенности разновозрастного общения детей двух-семи лет в дошкольных учреждениях со взрослыми и сверстниками, мы взяли за основу типы взаимодействия Е. Вовчик-Блакитной [2, с.141].



Первый тип взаимодействия. Все старшие дети дошкольного возраста охотно взаимодействуют с младшими, занимая при этом социально ценную моральную позицию хорошего и качественного помощника, организатора совместных действий, ответственного, отзывчивого друга. Присоединяясь к творческому процессу младших, они развивают и обогащают сюжет, учитывая их пожелания и возможности. Решение об изменениях в ходе творческой работы всегда согласуются. В целом поведение участников взаимодействия дает основание предполагать, что наряду с готовностью относиться к другому, как к себе, и к себе, как к другому, в ситуации присутствует «эмоциональная идентификация», которая обеспечивает действительно гуманное взаимодействие.

Второй тип взаимодействия. Дети охотно общаются с младшими, однако мотивационная основа общения приобретает эгоистичную окраску. Контакт поддерживается настолько, насколько обеспечивается командная роль "с позиции возраста". При этом, заметив, что младший партнер пытается выйти из повиновения, старший временно идет на небольшие уступки, хитрит. Помощь предоставляется демонстративно - так, чтобы воспитатель мог оценить этот поступок. Нередко помощь заключается в выполнении действий за младшего, ущемление его самостоятельности. Довольно часты попытки возложить вину на младшего.

Третий тип взаимодействия. Дети общаются с малышами по просьбе воспитателя недолго, не испытывая внутренней потребности, а затем спешат заняться своими делами. Они как бы не замечают присутствия меньших, общаются только со сверстниками. Так могут вести себя дети, умеющие хорошо забавлять малышей, помогают дома родителям ухаживать за младшими, но эти контакты не дают им никакой радости. Поэтому воспитатели должны уделять в первую очередь внимание формированию дружеских чувств, дружеских отношений между детьми. Только тогда между воспитанниками возникают формы встречной активности, создаётся атмосфера, свойственная счастливой семье и дружному детскому сообществу.

Разновозрастная группа (от 3 до 7 лет) больше всего напоминает многодетную семью. А как вообще осуществляется воспитание в семье, где много детей разного возраста? Естественно. Младшие учатся у старших согласно основного механизма социализации - подражанию. Поэтому в разновозрастных группах учебные моменты следует организовывать, работая прежде всего с детьми, которые лучше подготовлены.

Например, младшие дошкольники, "просто присутствуют" во время обучения старших смешиванию красок, в дальнейшем учить этому этапу уже практически не требуется. В этом и



заключается основная прерогатива обучения изобразительной деятельности в разновозрастных группах.

Чтобы использовать сотрудничество детей в учебных целях, воспитатель проводит специальную работу. Лучшим путем для этого мы считаем организацию на занятиях совместной деятельности детей разного возраста.

Основной особенностью изобразительной деятельности является наличие общего результата, который может быть получен следующими путями:

Во-первых, путем объединения отдельных изображений. Например, все дети вырезают цветы для коврика, действуя независимо друг от друга - в коллективной работе мы видим результат деятельности каждого ребенка.

Во-вторых, путем объединения отдельных частей в смысловое целое. Например, на занятиях по лепке один ребенок лепит чашку, а другой блюдо. Предметы, создаются разными детьми, и очевидно, должны быть согласованы между собой хотя бы по размеру. В этом случае мы видим результат работы каждого ребенка.

В-третьих, результат работы одного может быть началом работы другого. Так, на занятиях по аппликации один ребенок обводит трафарет карандашом, другой его вырезает, третий наклеивает.

Исследование проводилось на базе ДОУ №160 города Одессы. В экспериментальном исследовании принимали участие 37 детей разновозрастной группы, среди которых: 22 ребенка - 5 лет, 9 детей - 6 лет и 6 детей - 4 лет.

Формирование совместной деятельности детей разного возраста на занятиях по изобразительной деятельности осуществлялось в следующей последовательности:

1. Воспитание заинтересованного отношения к общему результату.

Необходимость воспитания заинтересованного отношения к общему результату продиктована следующим обстоятельством. Результат, полученный в результате совместных усилий нескольких детей, очень часто не воспринимается ребенком как общий, так как его внимание сосредоточено только на собственной части работы. Например, дети, рассматривая картину, составленную из их рисунков, выискивают свою часть и радостно сообщают: «А это я сделал!»

Очень важно показать детям значение общего результата. Объяснить, созданный всеми вместе рисунок нужен кому как целое, совместная работа гораздо интереснее и привлекательнее, чем любая из составляющих ее частей.



2. Организация взаимодействия с товарищем перед началом деятельности по поводу будущей работы и распределения обязанностей.

Следующий этап становления совместной деятельности - взаимодействие с товарищем перед началом работы по поводу будущего результата. В изобразительной деятельности это предполагает предварительное совместное планирование и конкретизацию плана общего дела. Предварительное планирование не должно затруднять индивидуального творчества ребенка.

3. Формирование взаимодействия с товарищами в ходе работы.

Совместная договоренность необходима только в том случае, если необходимо решить, кто из детей изображает один предмет, например солнце, вагон в общем поезде, Деда Мороза, или согласовывать время года (зиму, лето), какую погоду показать (солнечный день, дождь, снегопад) и так далее. В этом случае взаимодействие необходимо для того, чтобы определить, какую часть общего замысла реализует каждый участник.

Вывод. Взаимодействие детей разновозрастной группы детского сада на занятиях по изобразительному искусству целиком зависит от того, насколько воспитатель обладает знаниями специфики развития ребенка в условиях межвозрастного взаимодействия, умеет конструировать образовательный процесс с учетом взаимовлияния детей разного возраста и разной половой принадлежности, способен диагностировать ход развития детей и вносить необходимые изменения в содержание образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. АРУШАНОВА, А.Г. Обучение детей в дошкольных учреждениях села (в условиях разновозрастной группы). В: Арушанова А.Г., Вавилова Е.М., Гербова В.В. и др. Москва: «Просвещение», 1990. - 174 с.

2. ВОВЧИК-БЛАКИТНАЯ, Е. А. Мотивы взаимодействия старших дошкольников с младшим детьми. Дис. канд. психол. наук. Киев, 1988. - 141 с.

3. ГАЛИГУЗОВА, Л. Как общаться с ребенком: особенности психики ребенка второго года жизни. В: Дошкольное воспитание, 2006, № 1, с. 111-120.

4. ГЕРАСИМОВА, Е.Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада. Дис. д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. - 310 с.

5. ЕДАКОВА, И. Б. Воспитатель дошкольного воспитательного учреждения. Москва: Издательство ООО «Творческий Центр Сфера», 2007, № 6, с. 26-29.



6. КАВЫЛИНА, А.К. Деякі особливості проведення занять з малювання з дітьми різновікової групи. В: Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсонський державний університет, Херсон, 2011, с.56-60.

7. СМОЛЬНИКОВА, В. Психологические особенности общения детей в разновозрастных группах дошкольного учебного заведения. Дис. канд. психол. наук. Киев, 2008. - 239 с.



**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ МИЛОСЕРДИЯ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**
**METHODICAL ASPECTS OF THE EDUCATION OF MERCY IN CHILDREN OF
PRESCHOOL AGE**
**ASPECTE METODICE ALE EDUCAȚIEI CARITĂȚII LA COPII DE VÂRSTĂ
PREȘCOLARĂ**

И. А. Княжева, д-р пед. наук, профессор, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 373.2.016

Резюме

Статья посвящена обоснованию необходимости воспитания милосердия начиная с дошкольного возраста. В ней дано определение понятия «милосердие» как нравственного качества, охарактеризованы показатели его проявления в дошкольном возрасте, определены педагогические условия воспитания милосердия у детей дошкольного возраста, предложены средства, формы и методы работы с дошкольниками, способствующие воспитанию милосердия.

Ключевые слова: милосердие, дошкольники, дошкольные учреждения образования, воспитатели, игры, занятия, нравственные ситуации.

Abstract

The article is devoted to the justification of the need to cultivate charity from the preschool age. It defines the notion of "mercy" as the moral quality of a preschooler, characterizes its manifestation at preschool age, describes the pedagogical conditions for the education of mercy in children of preschool age, proposes the means, forms and methods of working with preschoolers, contributing to the education of mercy.

Key words: mercy, preschoolers, preschool educational institutions, preschool teachers, games, educational activities, moral situations.

Rezumat

Articolul pune în dezbatere necesitatea educării carității la copii începând chiar de la vârsta preșcolară. Este definit conceptul de caritate ca calitate morală a personalității, sunt caracterizați indicatorii manifestării carității, sunt prezentate condițiile pedagogice ale educației carității în grădiniță, sunt propuse mijloace, forme și metode concrete de lucru cu preșcolarii în scopul formării la ei a carității.

Cuvinte cheie: caritate, preșcolari, instituții preșcolare, educători, joc, activități educative, situații morale

В современных социальных условиях, когда общеизвестным является тезис о тесной взаимозависимости экономического расцвета общества и духовности каждого его члена, особенную актуальность приобретает проблема возрождения общечеловеческих ценностей, которые много столетий вели человечество путями нравственного совершенствования. Взгляд на воспитание с культурологической позиции определяет его как вхождение воспитуемого вместе с педагогом в контекст современной культуры через о-своение, у-своение и при-своение (Н. Е. Щуркова) системы ценностей ею выработанных, среди которых милосердие занимает значительное место.



Милосердие можно определить как способность человека к состраданию, сочувствию, внимательному и заботливому отношению к окружающим, действенной помощи из жалости и человеколюбия.

Показателями проявления начал милосердия у детей дошкольного возраста включают следующие требования к ребенку: уметь прощать обидчику; жалеть не только несправедливо обиженного, слабого, маленького, но и внешне непривлекательного ребенка, но нуждающегося в жалости, больного, неряшливо одетого, нищего и т.п.; быть готовым бескорыстно помочь нуждающемуся в этом без напоминания и подсказки; отказаться от чего-то привлекательного, значимого для ребенка (игрушки, главной роли в игре, вкусной еды, желаемого развлечения) в пользу обиженного; словесно или действенно отозваться на огорчения или радость сверстника. Использование воспитателями учреждений дошкольного образования данных показателей в качестве своеобразных маркеров, позволят педагогами скорректировать воспитательную работу с детьми, придав ей индивидуальный характер, ибо ориентация на индивидуальное начало в человеке позволяет углубить понимание «сущности детского», гармонически развить личность.

В ходе исследовательской работы определено, что процесс воспитания и развития милосердия у детей дошкольного возраста в контексте общей системы нравственного воспитания будет более эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- 1) преодоление отчуждения между детьми и воспитателями, детьми и родителями, воспитателями и родителями и включении последних в целенаправленный образовательный процесс учреждения дошкольного образования;
- 2) создание в детском коллективе эмоционального микроклимата, способствующего воспитанию милосердия и обеспечивающего сближение реального и вербального поведения детей;
- 3) комплексное использование педагогами оптимальных средств и методов воспитания, направленных на проявление милосердия;
- 4) организация самостоятельной деятельности детей, обеспечивающей проявление милосердия; приближение ситуаций, которые возникают в учреждении дошкольного образования к семейным ситуациям [2].

Воспитательно-образовательная работа должна предусматривать такую организацию жизни и деятельности детей в учреждении дошкольного образования, которая способствовала бы обогащению их нравственными представлениями, пробуждению сопереживания,



сочувствия, сострадания окружающим, стимулирующие реальное содействие в процессе активной детской деятельности, направленное на проявление начал милосердия в жизненной практике дошкольников.

Обогащению детей нравственными представлениями, характеризующими понятие милосердие, способствуют этические беседы, специально подобранная детская литература, народные пословицы и поговорки, дидактические настольно-печатные игры (например, «Так и не так», «Оцени поступок» и т. п.), занятия, среди которых особым воспитательным эффектом обладают комплексные и интегрированные. В них наилучшим образом реализуется принцип интеграции, который вслед за Н. Гавриш [1], понимаем как процесс и результат сочетания отдельных элементов обучения и воспитания в единую целостную систему с целью получения качественно нового результата дошкольного образования. Соответственно интегрированное занятие предполагает объединение знаний различных отраслей и виды деятельности. Такое объединение происходит с проникновением элементов одной деятельности в другую [1].

Приведем примерный перечень тем этических бесед, которые могут использоваться воспитателями: «Наши добрые дела», «Что мы знаем о матери Терезе?», «Милосердие – слово и дело», «Природа учит доброте», «Пословицы и поговорки о доброте и милосердии».

Беседа «Что мы знаем о матери Терезе?» может включать рассказ воспитателя о настоящем символе милосердия – старой женщине, ставшей для всего мира, для людей многих стран матерью, а уход из жизни – личной трагедией сотен тысяч людей. Рассказ о жизни и делах великой маленькой женщины позволяет в доступной, понятной детям форме начать разговор о таком сложном для детского восприятия качестве, как милосердие, формировать нравственные эталоны. Вместе с детьми стоит вычленить «слагаемые» милосердия, правила милосердного поведения.

Приведем вариант рассказа воспитателя о матери Терезе.

«Есть нечто, как луч света принизывающее мир, в котором мы живем. Это духовный свет, свет доброты. Его несут через всю свою жизнь обычные люди, которые было дано озарять, улучшать жизнь окружающих их людей своей деятельностью. Среди них – мать Тереза. Именно так называют ее люди во всех концах планеты.

Родилась она в 1910 году в небольшом албанском городе Скопли. Младшая дочь в семье, она была озорной, веселой и живой девочкой. Живя в городе, находящемся на стыке Востока и Запада, с ранних лет знакомилась с разными культурами, религиями, народами,



училась любить и понимать их. Все это подготовило ее к жизни и работе в Индии, куда ее привело призвание. Воспитываясь в религиозной семье, мать Тереза в 17 лет ушла в монастырь. 6 января 1929 года она приехала в индийский город Калькутту. Орден святой Лоретты направил ее преподавать в женскую школу.

10 сентября 1946 года во время поездки на поезде случилось то, что круто изменило ее жизнь. Она поняла, что ее призвание – служить беднейшим, облегчать по мере своих сил их существование. Так было положено начало миссии милосердия, созданию ордена сестер-монахинь, целью которых было служить несчастным. Почти в одиночку, без денег, без помощи началось это служение. Она ходила по беднейшим кварталам Калькутты – трущобам, где царила нищета, голод и болезни и не знала, доживет ли сама до следующего дня. Мать Тереза видела умирающих прямо на улице от голода и болезней людей и пыталась помочь им.

Основным правилом матери Терезы и ее монахинь, было: всегда улыбайтесь сами и учите улыбаться тех, кто не умеет. Мать Тереза считала, что человек создан, чтобы любить и быть любимым; неважно кто ты, какого цвета твоя кожа, в какой стране ты живешь, все люди братья и должны бескорыстно помогать друг другу. Любовь к людям должна проявляться не лишь на словах, а на деле. Только в делах живет любовь и доброта, а только на словах – умирает. Однако помощь, по убеждению матери Терезы нужна не только беднейшим из бедных. Много несчастных и в богатых странах. Одиночество – вон нищета таких стран. Человек, страдающий от одиночества неисчислимо беден. Во всем мире есть люди, живущие в одиночестве, без любви и заботы и от этого глубоко несчастные.

Мать Тереза и ее единомышленники помогают там, где беда, где страдания и боль. Те, кто не могут, как мать Тереза и добрые сестры лично облегчить страдания людям, помогают деньгами, медикаментами, одеждой, просто своей поддержкой, восхищением и признательностью. Таких людей много в мире. Это те, кому небезразлична чужая боль. Какое же это чудо, что такая кроткая и скромная женщина и при жизни, и после своей смерти так любима, почитаема, так известна во всем мире благодаря своей безмерной доброте и бескорыстию...».

Беседа на тему «Наши добрые дела» способствует развитию нравственных представлений детей, вызывает эмоциональный отклик на добрые поступки товарищей, окружающих взрослых, учит радоваться за другого, вызывает желание помочь тому, кто



нуждается в этом. Ее содержание зависит от реальных событий, происходящих в группе, практических дел, в которые вовлечены дошкольники.

Беседа «Пословицы и поговорки о доброте и милосердии» позволяет познакомить детей с произведениями народного творчества – пословицами и поговорками, их происхождением, историей существования, обогащает словарный запас детей, они учатся понимать скрытый в пословицах смысл и нравственное содержание. Пословицы могут стать своеобразными нравственными эталонами, средствами педагогической оценки тех или иных поступков дошкольников. Причем, новые пословицы и поговорки могут вводиться в жизнь детского коллектива не только во время бесед-занятий, но и в процессе повседневной жизни группы. Вот некоторые из них:

Где слова с делом расходятся, так непорядки водятся.

Делать добро спешу.

Сердце не камень. Человек жалюю живет.

Не смейся, горох не лучше бобов; размокнешь, надуешься – лопнешь.

Никакое худо до добра не доведет.

На немилостивых ад стоит.

Все хвалят добро, да не всех хвалит оно.

Худо тому, кто добра не делает никому.

И на милость разум нужен, доброта без разума пуста.

Учись доброму, худое на ум не пойдет.

Про доброе дело говори смело.

Люблю того, кто не обидит никого.

Милосердному человеку и чужая болезнь к сердцу.

Лучше в обиде быть, чем в обидчиках.

Доброму и сахар на здоровье, а злому и мясное не впрок.

Чем сердиться, лучше помириться.

Старуха три года на мир сердилась, а мир того и не знал.

Дружбу помни, а зло забывай.

За недобрым пойдешь, на худо набредешь.

Добро не умрет, а зло пропадет.

Отойди от зла и сотвори благо.

Лучше самому терпеть, чем других обижать.



Во время чтения художественных произведений необходимо обращать внимание детей на эмоциональное состояние героев, на то, чем вызваны те или иные переживания персонажей, на признаки, по которым можно судить об их чувствах. Знакомство дошкольников с яркими, запоминающимися эмоционально окрашенными нравственными событиями сказок (Ж. Витензон «В яранге горит огонь», рус. нар. «Уточка» и др.), рассказов (В. Осеева «Просто старушка», «Вовка-добрая душа», Д. Павличко «Птица», Е. Пермяк «Самое страшное», М. Стеценко «Апельсинка» и др.) позволят пробудить в детях сопереживание, сорадость к персонажам, способствует возникновению эмоционально значимых этических эталонов, стремление подражать им.

Очень важно предоставлять детям возможность практически участвовать в добрых делах, влиять на исход ситуации. Этому служит использование проблемных педагогических ситуаций, игр, включение детей в реальные дела милосердия (например, изготовление самодельных открыток для территориального центра по обслуживанию одиноких престарелых граждан, изготовление совместно с родителями призов для благотворительной лотереи, изготовление кормушек для птиц и т. п.)

Игра предоставляет широкие возможности для проверки различных вариантов поведения, а анализ ее результатов способствует проецированию последствий тех или иных поступков в реальную действительность. Например, разыгрывание сюжетных линий в зависимости от реально происходящих в группе события (наша малышка больна, нужно ее вылечить, развеселить; определить, какого врача любят все и др.) Ребенок играя «проживает» те чувства, отношения, которые его герой испытывает в данный момент. Педагогу не безразлично, какого свойства будут эти переживания, благодаря которым ребенок чувствует себя изображаемым персонажем.

Приведем конспект игры «Петрушка и страна «Милосердие».

Цель: закрепить знания детей о правилах милосердного поведения, развивать умение адекватно оценивать поступки персонажей. Вызывать сочувствие или осуждение поступков героев. Воспитывать гуманные чувства, милосердие.

Материал: кукла Петрушка, текст сенок с нравственным содержанием.

Ход игры

К ребятам обращается Петрушка: «Сегодня мы с вами отправимся в путешествие и посетим страну «Милосердие». Там мы увидим разных детей, их поступки. Понравившиеся оценивайте хлопками в ладоши, не понравившиеся – молчанием, затем расскажите и



покажите, как, по-вашему мнению, следовало бы поступить в данной ситуации настоящему жителю страны «Милосердие».

Сценки:

1) Саша и Таня гуляли с родителями в парке. Вдруг они увидели раненного голубя. Дети подбежал к нему, взяли на руки, принесли домой и стали за ним ухаживать. Когда птица поправилась, ребята выпустили ее на свободу.

2) Подружки Настя и Алена спешили домой посмотреть интересный мультипликационный фильм. По дороге они встретили старенькую бабушку-соседку, которая несла тяжелую сумку. Девочки поздоровались с ней и побежали дальше.

3) Никита и Виталик играли во дворе с ребятами в футбол. У Никиты не получалось хорошо ударить по мячу (мальчик плохо видел без очков). Ребята стали смеяться над ним. Никита расстроился и заплакал. Виталик продолжал играть.

В подвижных играх имеется возможность влиять на развитие гуманных взаимоотношений, вызывая желание выручить товарища. В играх «Мы веселые ребята», «Квач» и др. дети решают, как следует действовать, чтобы достичь общей цели; в играх «Кто скорее к мячу», «Найди флажок», «Эстафета» - учатся уважать товарищей, чувствовать их поддержку, самим заботиться о партнерах, обращать внимание на эмоциональное состояние окружающих. В игре «Мы не скажем, а покажем» особое внимание необходимо уделять выбору тем для отгадывания: помогает старенькой бабушке, подвязываем сломанную ветку и т.п.

Важнейшим воспитательным средством является нравственный пример (как литературных персонажей, так и окружающих взрослых и сверстников), а также педагогическая оценка, предполагающая убежденность взрослого в возможностях ребенка, предполагающая веру в его добрые качества, преимущественно положительная, мобилизующая и стимулирующая нравственный потенциал воспитанника.

Воспитателю необходимо стремиться создавать в коллективе группы (как взрослом, так и детском) микроклимат доверия и взаимного уважения, когда педагог во всех делах вместе с детьми, когда общение необходимо, интересно и взрослому, и ребенку, когда формальные учебно-дисциплинарные обстоятельства уходят на второй план, а их место занимает душа ребенка, его личность со своими интересами и проблемами. Очень важно в связи с этим найти верный стиль общения с детьми, стремиться к тому, чтобы взрослый говорил, а дети умели и хотели услышать то, что он хочет им сказать. Для этого важно, чтобы педагог слышал



каждого ребенка. Чем чаще и разнообразнее становятся поводы для общения с детьми, тем большую потребность они испытывают быть рядом с наставником, услышать одобрение, ласковое слово, почувствовать поддержку. Очень важно обращаться по имени к каждому ребенку, стараться использовать в качестве оценки не окрик и прямое указание, а взгляд, одобрительный кивок головы, мягкое поощрительное прикосновение, оказывающее влияние на ребенка, позволяющее без слов донести чувства, эмоции взрослого. Так возникает язык глубоко личностного общения ребенка и взрослого, понятный и услышанный двоими: положить руку на плечо – передать свою поддержку, погладить по голове – поощрить, приласкать, обнять – напомнить, что любишь. Так же много может сказать и взгляд: похвалить, осудить, поддержать, остановить.

Речь педагога должна быть живой, эмоционально окрашенной, доступной, но не примитивной. Необходимо стараться избегать командного тона, раздраженных интонаций. Ведь предостерегающий взгляд или появление официальной нотки в тоне воспитателя воздействуют не меньше, а больше и лучше, чем прямой запрет или замечание.

Спокойный, эмоционально-положительный стиль общения легко принимается детьми, признается ими, становится привычным и необходимым. Это создает естественный эмоциональный фон гуманистическим проявлениям, раскованности чувств, самораскрытию личности, воспитанию начал милосердия у дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАВРИШ, Н. Інтегровані заняття : Методика проведення. Київ: Шк. світ, 2007. – 128 с.
2. КНЯЖЕВА, І. А. Взаємодія ДНЗ і сім'ї як умова виховання милосердя у дітей старшого дошкільного віку. В: Наша школа: наук.-метод. журн. Одес. обл. ін-т удосконалення вчителів, 2010, № 1–2, с. 4–8.



ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

THE CHARACTERISTICS OF VOLUNTARITY IN PRESCHOOLERS

PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII VOLUNTARITĂȚII LA PREȘCOLARI

Раку Жанна, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ
Мулько Юлия, докторантка, Кишиневский Государственный
Педагогический Университет им. И.Крянгэ

CZU 373.24

Резюме

В статье изложены результаты изучения развития произвольности у дошкольников. В исследовании получена положительная динамика формирования компонентов произвольности, таких как произвольное внимание, принятие задачи, ориентация на образец в процессе работы, умение его скопировать и работать по правилам от младшего к старшему дошкольному возрасту. Выявлены особенности уровней произвольности у мальчиков и девочек.

Ключевые слова: произвольность, дошкольник, произвольное внимание, ориентация на образец, принятие задачи.

Abstract

The article presents the results of studying the development of voluntariness at preschool children. The study reflects the positive changes in the development of components of voluntariness: voluntary attention, task acceptance, orientation upon example during the activities and the ability to copy it and work in accordance with the rule from the earliest preschool age to later preschool age. The characteristic of voluntariness in boys and girls are revealed.

Keywords: voluntariness, preschooler, voluntary attention orientated upon example, task acceptance.

Rezumat

Articolul prezintă rezultatele studiului voluntarității la preșcolari. Cercetarea evidențiază o dezvoltare pozitivă a componentelor voluntarității: atenția voluntară, acceptarea sarcinilor, orientarea la exemplu în timpul activității, priceperea de a copia un exemplu și de a lucra în conformitate cu regulile de la preșcolăritatea mică spre cea mare. De asemenea au fost evidențiate caracteristicile voluntarității la băieți și fete.

Cuvinte cheie: voluntaritate, preșcolar, atenție voluntară la orientarea spre exemplu, acceptarea sarcinilor.

Развитие произвольности на протяжении дошкольного возраста является важным аспектом волевого развития ребенка [1]. *Произвольность поведения* – это умение ребенка управлять своим поведением, организовывать свою работу и т.д. В психологии эта проблематика широко изучается такими авторами как Коломинский Я.Л., Мельникова Л.В., Цыркун Н.А., Чернобровкина С.В. [4, 6, 7, 8]. Многие специалисты отмечают с одной стороны, ценность волевых качеств для гармоничного развития психики, а с другой стороны – необходимость специального формирования волевых процессов, начиная с ранних этапов жизни ребенка. Эта сфера психики находится в тесном взаимодействии, как с познавательным, так и с эмоциональным развитием, а также проявляется в поведении дошкольника [5]. Для целенаправленного формирования сторон волевой сферы необходима



ранняя диагностика особенностей становления ее компонентов. Указанная практика позволит выявлять специфику волевых качеств ребенка и с их учетом организовывать и направлять его практическую деятельность с целью формирования истоков волевых качеств или их коррекции.

В рамках нашего пилотажного исследования была выдвинута цель изучения динамики развития произвольности у детей от 3 до 7 лет через оценку следующих параметров: способности ребенка к выполнению задания и его умение сохранять и придерживаться цели на протяжении всего хода реализации теста. Наряду с этим, мы выявляли становление элементов произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики рук. Указанные параметры также являются отражением развития произвольности ребенка.

В качестве основного метода диагностики применялось тестирование, и использовались следующие методики. Так, для изучения развития сенсомоторной координации и мелкой моторики рук, ориентации в пространстве, *работоспособности и принятия учебной задачи* использовалась Методика Графический диктант. Другой – была методика «Домик с вырезанием круга», которая применялась для выявления уровня сформированности произвольного внимания, пространственного восприятия, и как предыдущий тест изучала сенсомоторную координацию и мелкую моторику руки [2].

В продолжение представим краткое описание тестов констатирующего исследования, использованных в работе.

«Методика Графический диктант» была использована для выявления уровня развития сенсомоторной координации и мелкой моторики рук, а также особенностей ориентации в пространстве, работоспособности и принятия учебной задачи. Все эти характеристики выявляют специфику развития волевых способностей дошкольника. Так, ребенок получал задание рисовать узоры по клеточкам под диктовку. Количественные данные, полученные по данной методике, были соотнесены с ориентировочной нормативной шкалой и отражали низкий, средний или высокий уровни. Качественная обработка результатов в задании предполагает интерпретацию количественных показателей в соответствии со стандартными баллами. В продолжение представим краткое описание шкал опросника.

1. Низкий уровень свидетельствует о том, что ребенок не принимает учебную задачу (или не понимает того, что от него требуют), а также плохо ориентируется в пространстве.



Вместе с тем, данный уровень характеризуется низкой работоспособностью дошкольника, отсутствием у него учебной мотивации (это выражается в отказе от работы). Ребенок с низким уровнем обычно ограничивается частичным выполнением первого узора.

2. Средний уровень проявляется в том, что ребенок принимает учебную задачу, ориентируется в пространстве, полностью справляется с первым узором. Однако второй и третий узоры дошкольник выполняет под диктовку правильно, но при самостоятельном продолжении работы допускает ошибки. Отметим, что нарисованный ребенком узор может не соответствовать заданному образцу.
3. Для высокого уровня характерны следующие особенности. Ребенок полностью справляется с заданием, самостоятельно продолжает работу, может допускать отдельные ошибки, но при этом нарисованные дошкольником узоры в целом соответствуют образцу.

«Методика домик с вырезанием круга» представляет собой комбинирование методики «Домик» (Н.И.Гуткиной) и теста «Вырезание круга» (Н.Озерецкого) с дополнительным заданием подобрать круг соответствующего диаметра по образцу. Эта методика комплексная, т.к. она позволяет определить развитие произвольности у ребенка, показателями которой являются: принятие задачи, ориентация на образец в процессе работы, умение, точно его скопировать, а также умение работать по правилам. С помощью методики можно выявить уровень развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики рук. В продолжение представим краткое описание шкал опросника:

1. Ниже нормы, крайне низкий результат, который показывает неумение ребенка принять учебную задачу, отсутствие произвольности поведения. При этом рисунок ребенка не соответствует образцу, у него отсутствует зрительно – моторная координация, в случае если он не справился со второй частью задания.
2. Низкий уровень свидетельствует о неудовлетворительном развитии произвольности дошкольника (задача им принимается, но не выполняется). Так, рисунок приблизительно напоминает образец, но отмечается крайне слабое развитие зрительно – моторной координации. Это выражается в том, что линия вырезаний круга зигзагообразная.



3. Уровень ниже среднего указывает на то, что ребенок принимает учебную задачу, но при рисовании выполняет детали не точно, а некоторые из них искажаются. Вместе с тем, дошкольник при вырезании круга допускает большие отклонения.
4. Средний уровень показывает, что ребенок принимает учебную задачу. Так, в целом, рисунок похож на образец, но при этом могут отсутствовать второстепенные детали (дым, штриховка крыши и другие) или возможен разрыв элементов, перекося рисунок. Ребенок при вырезании круга допускает неточный подбор по величине и 1 -2 отклонений от линии.
5. Хороший уровень свидетельствует о том, что ребенок ориентируется в условиях учебной задачи, его рисунок воспроизводит образец. Однако дошкольник не всегда дифференцирует похожие детали (левая и правая части забора), а также допускает разрыв элементов или небольшой перекося рисунок. При этом при вырезании круга у ребенка возможны 1 – 2 отклонения от намеченной линии.
6. Очень хороший уровень развития произвольности характеризуется достаточно точным выполнением рисунка по образцу и второй части задания. При этом допускаются максимально три ошибки у ребенка при вырезании круга.
7. Высокий уровень свидетельствует о хорошем уровне произвольности дошкольника. При этом он точно выполняет образец рисунка и вторую часть круга, но допускается лишь одна ошибка или в первой, или во второй частях задания.
8. Наивысший балл показывает абсолютно точное выполнение образца ребенком и безупречное выполнение второй части задания.

Описание выборки исследования. В качестве основного критерия подбора выборки был возраст детей. Волевая сфера изучалась у дошкольников с трех до 7 лет в начале учебного года посещения дошкольного учреждения. Таким образом, в качестве испытуемых было отобрано 120 детей из них 68 девочек и 52 мальчика. Вновь поступившие дети были распределены в группы соответственно возрасту. Были сформированы три группы в зависимости от возраста для проведения констатирующего эксперимента. Первая выборка (1 ЭВ): дети с 3-х до 4-х лет (из них 27 девочек и 13 мальчиков), вторая выборка (2 ЭВ): дети с 4-х до 5-и лет (из них 21 девочка и 19 мальчиков), третья выборка (3 ЭВ): дети с 5-и лет до 7-и лет (из них 20 девочек и 20 мальчиков).



В продолжение представим результаты дошкольников по методике «Графический диктант» в таблице 1 с учетом возрастной выборки детей, и их распределением на девочек и мальчиков.

Таблица 1. Результаты испытуемых по методике «Графический диктант»

Возраст	Кол-во детей	м + д (%)	Уровни развития произвольности		
			Низкий	Средний	Высокий
3-4 года	40 чел.	100	35 чел. (87,5%)	5 чел. (12,5%)	– (0%)
4-5 лет	40 чел.	100	21 чел. (52,5%)	15 чел. (37,5%)	4 чел. (4%)
5-7 лет	40 чел.	100	5 чел. (12,5%)	21 чел. (52,5%)	14 чел. (35%)
Возраст	Кол.	Девочки	Низкий	Средний	Высокий
3-4 года	27 чел.	67,5	24 чел. (88,9%)	3 чел. (11,1%)	– (0%)
4-5 лет	21 чел.	52,5	11 чел. (52,4%)	7 чел. (33,3%)	3 чел. (14,3%)
5-7 лет	20 чел.	50	4 чел. (20%)	11 чел. (55%)	5 чел. (25%)
Возраст	Кол.	Мальчики	Низкий	Средний	Высокий
3-4 года	13 чел.	32,5	11 чел. (84,6%)	2 чел. (15,4%)	– (0%)
4-5 лет	19 чел.	47,5	10 чел. (52,6%)	8 чел. (42,1%)	1 чел. (5,3%)
5-7 лет.	20 чел.	50	1 чел. (5%)	10 чел. (50%)	9 чел. (45%)

Полученные данные свидетельствуют о том, что среди младших дошкольников не выявлено детей с высоким уровнем по данному тесту, средний уровень зафиксирован у 12,5 % испытуемых, а низкий уровень характерен для значительной части – 87,5 % дошкольников. Результаты испытуемых по 1 ЭВ по методике «Графический диктант» представлены на рис. 1



Рис. 1. Результаты испытуемых 1ЭВ по тесту «Графический диктант» (в %)

Анализируя данные дошкольников 2 ЭВ подчеркнем, что более половины – 52,5% детей имеют низкий уровень по данному тесту, средний уровень зафиксирован у 37,5 % испытуемых, а высокий уровень характерен для незначительной части – лишь 4 %



дошкольников. Результаты испытуемых по 2 ЭВ по методике «Графический диктант» представлены на рис. 2.



Рис. 2. Результаты испытуемых 2 ЭВ по тесту «Графический диктант» (в %)

Далее представим результаты дошкольников 3 ЭВ и выделим, что более половины – 52,5% детей имеют средний уровень по данному тесту, низкий уровень зафиксирован у 12,5% испытуемых, а высокий уровень характерен для более трети – 35% дошкольников. Результаты испытуемых по 3 ЭВ по методике «Графический диктант» представлены на рис. 3.



Рис. 3. Результаты испытуемых 3 ЭВ по тесту «Графический диктант» (в %)

Представляет интерес динамика данных развития произвольности на протяжении дошкольного возраста. Так, если для 1 ЭВ низкий уровень указанного параметра характерен для большинства детей – 87,5% , то к 7 годам (3 ЭВ) он зафиксирован лишь у 12,5% детей. Как уже отмечалось выше, дети с низким уровнем произвольности не принимают учебную задачу, при этом плохо ориентируется в пространстве. Вместе с тем, данный уровень характеризуется низкой работоспособностью дошкольника, отсутствием у



него мотивации при выполнении заданий, а также и низким интересом к игровой деятельности.

Средний уровень произвольности имеет следующую динамику: от 12,5% испытуемых в 1 ЭВ до 52,5% дошкольников в 3 ЭВ. Средний уровень произвольности уже свидетельствует о том, что ребенок принимает учебную задачу, ориентируется в пространстве и полностью справляется с первым узором. При этом второй и третий узоры дошкольник выполняет под диктовку правильно. Однако при самостоятельном продолжении работы он допускает ошибки и нарисованный узор не соответствует заданному образцу.

Развитие высокого уровня произвольности характерно на протяжении только среднего и старшего дошкольного возраста: от 4% детей во 2 ЭВ до 35% испытуемых в 3 ЭВ. Как уже отмечалось выше, для высокого уровня характерны следующие особенности. Ребенок полностью справляется с заданием, самостоятельно работает, у него возможны отдельные ошибки, но при этом нарисованные дошкольником узоры в целом соответствуют образцу.

Анализ развития произвольности у девочек и мальчиков показал, что значимых различий в 1 ЭВ, т.е. у детей от 3 до 4 лет не выявлено. Вместе с тем, по нашим данным в среднем и старшем дошкольном возрасте (2 и 3 ЭВ) мальчики несколько опережают девочек по развитию произвольности. Исключение составляет лишь тот факт, что для 2 ЭВ высокий уровень изучаемого параметра зафиксирован у 14,5% девочек и лишь 5,3% мальчиков. Полученные закономерности могут быть полезны при организации образовательного пространства и воспитательной работы по отношению к девочкам и мальчикам.

Однако отметим, что подводя итоги общей динамики развития изучаемого параметра по методике «Графический диктант», все же подчеркнем недостаточное его стихийное становление на протяжении дошкольного возраста. По нашему мнению в данном направлении требуется целенаправленная работа воспитателей, психологов и родителей по развитию элементов произвольности. Особо подчеркнем, что данная сфера психики является определенным «фундаментом», как для личностного развития, так и для психического развития ребенка [1, 5].

В продолжение рассмотрим результаты испытуемых по тесту «Домик с вырезанием круга», они представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты испытуемых по методике «Домик с вырезанием круга»

Возраст	Кол-	Ниже нормы,	Низкий	Ниже среднего	Средний	Хороший	Очень хороший	Высокий	Наивысший
---------	------	-------------	--------	---------------	---------	---------	---------------	---------	-----------



	во	крайне низкий							
м+д 3-4 г.	40 ч. 100%	9 чел. (22,5%)	22чел. (55%)	6 чел. (15%)	1 чел. (2,5%)	2 чел. (5%)	– (0%)	– (0%)	– (0%)
м+д 4-5 лет	40 ч. 100%	– (0%)	4 чел. (10%)	4 чел. (10%)	19 чел. (47,5%)	9 чел. (22,5%)	4 чел. (10%)	– (0%)	– (0%)
М+д 5-7 лет	40 ч. 100%	– (0%)	2 чел. (5%)	– (0%)	2 чел. (5%)	7 чел. (17,5%)	4 чел. (10%)	18 чел. (45%)	7 чел. (17,5%)
Девочки 3-4 года	27 ч. 67,5%	4 чел. (14,8%)	19чел. (70,4%)	2 чел. (7,4%)	– (0%)	2 чел. (7,4%)	– (0%)	– (0%)	– (0%)
Девочки 4-5 лет	21 ч. 52,5%	– (0%)	3 чел. (14,4%)	2 чел. (9,5%)	10 чел. (47,6%)	4 чел. (19%)	2 чел. (9,5%)	– (0%)	– (0%)
Девочки 5-7 лет	20 ч. 50%	– (0%)	2 чел. (10%)	– (0%)	2 чел. (10%)	2 чел. (10%)	3 чел. (15%)	8 чел. (40%)	3 чел. (15%)
Мальчик и 3-4 года	13 ч. 32,5%	5 чел. (38,5%)	3 чел. (23,1%)	4 чел. (30,8%)	1 чел. (7,6%)	– (0%)	– (0%)	– (0%)	– (0%)
Мальчик и 4-5 лет	19 ч. 47,5%	– (0%)	1 чел. (5,3%)	2 чел. (10,5%)	9 чел. (47,4%)	5 чел. (26,3%)	2 чел. (10,5%)	– (0%)	– (0%)
Мальчик и 5-7 лет	20 ч. 50%	– (0%)	– (0%)	– (0%)	– (0%)	5 чел. (25%)	1 чел. (5%)	10 чел. (50%)	4 чел. (20%)

Полученные данные свидетельствуют о том, что среди младших и средних дошкольников не выявлено детей с высоким и наивысшим уровнями по данному тесту. Особо отметим, что средний и хороший уровни характерны только для 7,5% испытуемых 1 ЭВ, а для остальных 92,5% дошкольников были зафиксированы крайне низкий, низкий и ниже среднего уровни развития произвольности. Анализ результатов испытуемых 2 ЭВ выявил следующие закономерности. Так, для 32,5% дошкольников характерен хороший и очень хороший уровни произвольности, а примерно для половины 47,5% испытуемых зафиксирован средний уровень произвольности. Вместе с тем, у пятой части выборки выявлены по 20% низкий и ниже среднего уровни изучаемого параметра. Как было указано выше, эти уровни характеризуются неудовлетворительным развитием произвольности дошкольника 4-5 лет, т.к. задача им принимается, но не всегда выполняется или исполняется не точно.

Для испытуемых 3 ЭВ были получены следующие результаты. Так, для подавляющего 90% старших дошкольников были выявлены хороший, очень хороший, высокий и наивысший уровни развития произвольности. Однако отметим, что есть дети - со средним и низким уровнями произвольности, соответственно по 5% в каждой группе.

В исследовании ставилась задача изучения становления произвольности не только на разных этапах дошкольного возраста, но и был осуществлен сравнительный анализ указанных параметров у девочек и мальчиков. Так, выявление особенностей произвольности у



испытуемых разного пола показал, что в возрасте 3-4 лет мальчики значительно отстают в развитии компонентов произвольности. Для 53,9% мальчиков 1 ЭВ характерны ниже и ниже среднего уровни произвольности, а для 38,5% этот показатель ниже нормы, т.е. крайне низкий. Лишь для 1 ребенка (7,6%) был зафиксирован средний уровень произвольности. Несколько отличается распределение испытуемых выборки по уровням произвольности у девочек. Так, 74% дошкольниц имеют низкий уровень, а 14,8% - крайне низкий изучаемого параметра. Примерно одинаковые уровни произвольности отмечены для детей возрастной категории от 4 до 5 лет, различие выявлено лишь для уровня «хороший», где у мальчиков, соответственно, к нему относятся 26,6% испытуемых, а у девочек – только 19%. Для старших дошкольников распределение по уровням произвольности имеет следующие закономерности. Так, для мальчиков характерны хороший, очень хороший, высокий и наивысший уровни соответственно, для 25%, 5%, 50% и 20% испытуемых. В 3 ЭВ есть по 10% девочек со средними и хорошими результатами, а также у 15% дошкольниц выявлены очень хороший и наивысший уровни произвольности. Вместе с тем, у 40% девочек зафиксирован высокий уровень развития изучаемого параметра. В целом описанная динамика отражает более высокий уровень развития компонентов волевой сферы у мальчиков в сравнении с девочками, но это предположение требует статистической проверки. Отметим, что данная задача не решалась в нашем пилотажном исследовании.

Подводя краткие итоги анализа динамики произвольности на протяжении дошкольного возраста, подчеркнем, что она имеет положительную направленность. Важным является целенаправленное развитие ее компонентов на занятиях в дошкольном учреждении. Вместе с тем, существуют определенные резервы в становлении компонентов волевой сферы ребенка, которые могут быть раскрыты и стимулированы в специально организованном процессе их формирования.

Библиография

1. АСМОЛОВ, А.Г. Движущие силы и условия развития личности. А.Г.Асмолов. Психология личности: в 2-х томах. Т. 2 Самара: Издательский дом «Бахрах», 1999.
2. БИТЯНОВА, М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М., 1997.
3. ГРЕБЕННИКОВА, О.В. Роль сверстников в формировании произвольного поведения дошкольников: Дис. канд. психол. наук: Спец.: 19.00.01. О. В. Гребенникова. М., 2000.



4. КОЛОМИНСКИЙ, Я.Л. Развитие волевой сферы ребенка. Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. СПб., 2004.
5. КРАЙГ, Г. Психология развития. Грэйс Крайг. СПб.: Питер, 2001.
6. МЕЛЬНИКОВА, Л.В. О значении развития воли у ребенка: (по И. А. Сикорскому [1842-1919 гг.]). Л.В. Мельникова, В.Д. Столбун, Ю.В. Столбун. Научно-исследовательские материалы по истории российской психологии. Ярославль; Тверь, Красногорск, 2001.
7. ЦЫРКУН, Н.А. Развитие воли у дошкольников. Н. А. Цыркун. Мн.: Нар. Асвета, 1991.
8. ЧЕРНОБРОВКИНА, С.В. Саморегуляция поведения у дошкольников и ее формирование в сюжетно-ролевой игре: Дис. канд. психол. наук: Спец.: 19.00.07. Омск, 2001.



AUTORII NOȘTRI:

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

КУЗЬМЕНКО, Т.Н. преподаватель кафедры менеджмента образования и практической психологии Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

ВИНС В.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

СЮВАНУ ELVIRA, lector, US „Alec Russo” din Bălți

JELESCU PETRU, dr hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

БОНДАРЕВИЧ С.М., кандидат психологических наук. Одесский национальный морской университет, доцент кафедры «Практическая психология».

BALODE NELI, master în psihologie, lector universitar, ULIM

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

ШЕВЧЕНКО Р. П., кандидат психологических наук, доцент. Одесский национальный морской университет, заведующая кафедрой «Практическая психология».

КАРПОВА Э.Э., док. пед. наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

КОНОНЕНКО Н.В., канд. пед. наук, преподаватель кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

КИСАКОВ РОМАН, докторант, КГПУ им И. Крянгэ

АДЭСКЭЛИЦЭ ВИОРИКА, докт. психол., конф., КГПУ им И. Крянгэ

КАВЫЛИНА А.К., канд. пед. наук, ассистент кафедры, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

КНЯЖЕВА И. А., д-р пед. наук, профессор, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

РАКУ ЖАННА, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ

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

INSTRUCȚIUNI PENTRU AUTORI

Vă rugăm să citiți cu atenție instrucțiunile de mai jos înainte de a completa și trimite articolele. Textele trimise spre examinare vor fi scrise în limba română sau într-o limbă de circulație internațională în mediul academic (engleză, franceză, germană). Textele în limba rusă vor fi de asemenea acceptate, cu condiția ca ele să se încadreze în profilul revistei. Textele nu trebuie să depășească 40000 de caractere/semne. Ele vor fi prezentate ca atașamente MS Word (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5). Notele de subsol și bibliografia va respecta normele CNAA: [http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf](http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf)

Textele prezentate trebuie să fie precedate de un scurt rezumat în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română (până la 200 de cuvinte) și cuvinte-cheie (în engleză, în limba de bază a articolului și limba română).

Numărul și mărimea figurilor, tabelelor care însoțesc textul nu trebuie să depășească 30% din conținutul de bază al textului.

Textul depus trebuie să includă numele complet al autorului, afilierea instituțională actuală, adresa de e-mail, titlul științific, gradul didactic, postul ocupat, precum și un bios scurt, cu detalierea intereselor sale de cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice și numărul de publicații.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) condamnă cu fermitate și descurajează plagiatul. Toate manuscrisele, înainte de expediere, trebuie să treacă prin testul „Software-ul de detectare a Plagiului” pentru evaluare peer-review. Politica Peer Review PSPSW este stabilită cu scopul de a publica și a pune în circulație articole de cercetare de calitate din domeniul psihologiei, pedagogiei, pedagogiei speciale și asistenței sociale.

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

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

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

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

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

Procesul de revizuire începe cu prezentarea manuscrisului autorului:

Pasul -1

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

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

Pasul -2

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

Pasul -3

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

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