

Psihologie
Revistă științifică – practică
CUPRINS

The Psychology
The scientific – practical magazine
CONTENTS

PSIHOLOGIA APLICATĂ:
 PROBLEME ȘI PERSPECTIVE

EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY:
 PROBLEMS AND PERSPECTIVES

BERE Constantin

Măsurarea rezistenței la stres.

3 BERE Constantin

The measurement of stress resistance.

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

AGE SPECIFIC PSYCHOLOGY

БЫЧЕВА Елена

Особенности мышления у студентов с разным уровнем академической успеваемости.

10 BYCHEVA Elena

Features the mindset of students with different levels of academic achievement.

CĂRUȚĂ Elena

Rolul motivației învățării în obținerea succesului școlar.

16 CARUTSA Elena

The role of motivation in obtaining good school results.

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

MIHAI Iulia Mihaela

Constructivismul și interdisciplinaritatea în activitatea didactică.

27 MICHAEL Iulia Mihaela

Constructivism and interdisciplinary in didactic activity.

ИНОЗЕМЦЕВ Владимир И.

Духовно-нравственное воспитание и образование. Истоки и современность.

39 INOZEMTSEV Vlad

Spiritual and moral education and upbringing. The origins and modernity.

PSIHOCORECȚIE ȘI
 PSIHOTERAPIE

PSYCHOCORECTION AND
 PSYCHOTHERAPY

TOLSTAIA Svetlana

Trainingul de dezvoltare personală – metodă eficientă de stimulare a tendințelor de autoactualizare a sinelui.

49 TOLSTAIA Svetlana

Training in developing the personality - effective method of stimulating self-actualization tendencies.

SFATURI PENTRU PĂRINȚI

IUROAIA Felicia, STANCIU Filip
Educația parentală și interacțiunea
părinte-copil.

ADVICE FOR PARENTS

55 IUROAIA Felicia, STANCIU Filip
The parental education and parent-child
interaction.

CERCETĂRI, SONDAJE,
RECOMANDĂRI

**BEREZOVSKI Nelly, CHISARI
Liliana**
Atitudinile și credințele parentale –
factor prerogativ al educației
interculturale a personalității în devenire.
РУСНАК Светлана, ГЮНЕШ Насух
Проблема руководства педагогическим
коллективом и организационной
культуры школы в современной
психологической литературе.

STUDIES, RESEARCHES,
RECOMMENDATION

**62 BEREZOVSKI Nelly, CHISARI
Liliana**
The parental attitudes and beliefs as a
major factor of intercultural education of
the growing personality.
72 RUSNAK Svetlana, GÜNEŞ Nasuh
The problem of pedagogical staff
management and school organizational
culture in modern psychological
literature.

OPINII, DISCUȚII

ȚAPU Grigore
Problematica relației fiică-mamă.

SAVCA Lucia
Problema profilaxiei abaterilor în
dezvoltarea copilului.

OPINIONS, DISCUSSIONS

80 TAPU Gregory
The problems of the mother daughter
relationship.

86 SAVCA Lucia
The prevention of some deviations in the
child development.

PSIHOLOGIA APLICATĂ

MĂSURAREA REZISTENȚEI LA STRES

Constantin BERE

Termeni - cheie: stres, situații stresante, stres psihologic, toleranță la stres, cotare, etalonare, fidelitate, validitate, efectul Stroop, clase.

Abstract

The concept of stress refers to those situations that require individual adaptation efforts that go beyond its normal capacity. If such situations occur very often, they determine nonspecific changes in the body. The efforts the body makes to overcome these changes may produce disorders in the adaptive mechanisms of the body. Tolerance to stress may reflect different adaptive levels of individuals, and such differences are of particular interest to professional activities carried out in environments considered to be stressful. In this regard the development and implementation of a diagnostic tool to illustrate the configuration of the tolerance level to stressful situations was a major objective for psychological practice.

În general, noțiunea de stres desemnează acele situații (de natură fizică sau psihică) care impun individului eforturi de adaptare care depășesc capacitățile sale obișnuite. Astfel de situații, abuziv repetate, produc la nivelul organismului modificări nonspecifice (reunite de Selye sub expresia generică – sindrom general de adaptare), iar în efortul continuu de a le depăși pot avea loc dereglări ale mecanismelor adaptative ale organismului și, în consecință, instalarea unei stări de anormalitate/suprasolicitare.

Mai mult, s-a dovedit că la nivel comportamental situațiile stresante au drept rezultat scăderea performanțelor, secundată îndeaproape de manifestări emoționale relativ intense. Iar dacă acceptăm că trăirile emoționale intense sunt în fapt manifestări inadaptative imediate, devine limpede că cele două componente (scăderea performanței și manifestările emoționale) sunt puternic interconectate.

Așadar, o caracteristică individuală importantă este toleranța la stres. Cum am văzut, aceasta poate reflecta niveluri adaptative diferite ale indivizilor, iar astfel de diferențe prezintă un interes particular pentru activitățile profesionale desfășurate în medii considerate stresante. În acest sens dezvoltarea și punerea în practică a unui instrument diagnostic care să illustreze cât mai obiectiv configurația nivelului de toleranță la situații stresante a reprezentat un obiectiv major pentru practica psihologică.

De-a lungul timpului numeroase preocupări au căutat mecanisme de a aproxima artificial astfel de situații, pentru ca apoi acestea să fie atent monitorizate cu scopul decelării nivelului de toleranță la stres a indivizilor. O astfel de sarcină a fost imaginată încă în prima jumătate a secolului trecut, atunci când J. R. Stroop își experimenta efectul care-i poartă numele și care s-a constituit mai apoi într-un fel de

prototip (Stroop Color-word test, 1935) pentru numeroase probe ce și-au propus măsurarea performanțelor în sarcini de tip conflictual care aveau la bază interferența (Smith – 1957; Gardner, Holzman, Klein, Linton, - 1959; Jensen – 1966; Dyer, Severance – 1973; Effler, Rabenstein – 1979; Glaser – 1982; Cohen, McClelland – 1990; Hocker, Bulheller –1995; Dempster, Corkill – 2000 etc).

Proba pe care o supunem atenției în aceste pagini este în fapt o obiectivare a principiului lui Stroop. În esență, acest principiu arată că pentru a măsura rezistența la stres a unei persoane ar trebui mai întâi să măsurăm performanța acesteia în cadrul a două sarcini simple, iar apoi să urmărim evoluția performanței în cadrul unei a treia sarcini care combină primele două în așa fel încât să existe între ele o interferență. Performanța ridicată obținută la sarcina de interferență (comparativ cu performanța într-una din sarcinile simple) va fi pusă în corespondență directă cu o rezistență de bun nivel la stres psihologic de același tip, în diverse ipostaze ale vieții profesionale.

Am urmărit deci exploatarea la maximum a principiului lui Stroop într-un cadru computerizat al utilizării interferenței, folosind ca modalități de răspuns reacțiile psihomotorii la alegere. Proba pe care o propunem are drept țintă estimarea posibilităților unei persoane de a-și menține performanțe satisfăcătoare într-o situație calificată ca stresantă. Forma computerizată de prezentare aduce cu sine o serie de avantaje clare, care dau soliditate instrumentului și care asigură utilizatorul de o înaltă obiectivitate a evaluării: prezentarea standardizată, succesiunea automată a stimulilor - ceea ce previne lucrul repetat

cu unii stimuli, înregistrarea răspunsurilor fără erori (aspect important mai cu seamă pentru secvența de interferență), înregistrarea timpilor de răspuns pentru fiecare item, calcularea automată a indicatorilor probei, independența administratorului, economia administrării.

CONSTRUCȚIE ȘI DESCRIERE

Proba informatizată RS a fost dezvoltată în cadrul *Societăților PSITEST și MANAGEMENT DESIGN, Iași*. Din punctul de vedere al construcției părții informatizate, proba impune următoarele cerințe minime:

- hardware:

- Pentium /100, 16MB RAM
- Monitor color

- software:

• rulează fie sub MsDos (versiunea minimă 6.22), fie sub Windows (95, 98, XP).

Proba RS constă într-un program informatizat care derulează serii de stimuli în autotempou și se prezintă sub forma unei probe de reacții la alegere. Cadrul de prezentare este o fantă pe display în care apar succesiv stimulii celor trei secvențe de test: nume de culori, culori și interferență între primele două.

Concret, proba are trei etape care constituie pentru subiect trei sarcini distincte:

I. reacții la nume de culori – verde, roșu, albastru (N) ;

II. reacții la culori - verde, roșu, albastru (C) ;

III. reacții la interferență (I) - la culoarea “cernelii” cu care este scris numele uneia dintre cele trei culori utilizate în programul de stimulare.

Fiecare etapă este compusă din ur-

mătoarele secvențe:

- prezentarea – 3 stimuli ;
- instruire asupra modului de reacție – 6 stimuli ;
- exercițiu – 18 stimuli;
- testul propriu-zis – 180 stimuli.

Sarcina subiectului constă în a reacționa cât mai rapid și exact la stimulii administrați în regim de autotempou. Situația de stres este realizată în etapa a III-a a probei în care sarcinile relativ simple din primele două etape sunt combinate în așa fel încât să existe între ele o interferență. Se produce astfel un conflict dat de competiția între două obișnuințe de forță inegală. Deprinderea mai puternică (reacția la cuvânt - a citi cuvintele) trebuie să fie inhibată în favoarea deprinderii mai slabe (reacția la culoare). Rezistența la stres se determină prin calculul diferenței între randamentul obținut la sarcina de interferență (I) și cel realizat la culori (C). Cu cât această diferență este mai mică, cu atât “puterea de automatizare” și “suplețea controlului cognitiv” sunt mai prezente și, în consecință, toleranța la stres mai ridicată (Broverman D. M., 1960).

La terminarea celei de a treia secvențe de test (interferență), programul se încheie, iar utilizatorul are posibilitatea vizualizării imediate a unui tablou cu rezultatele obținute pe parcursul probei (indicatori principali și secundari ai probei de fond).

COTARE – REZULTATE / INDICATORI

COTAREA

Cotarea la proba RS se face automat, după ce răspunsurile subiectului au fost reținute și stocate conform setului de indicatori ai testului. Se obțin cote brute specifice fiecărui indicator, cote care vor

fi raportate automat la sistemul de norme (etaloane).

INDICATORI

În finalul probei se obțin mai mulți indicatori, între care doi (subliniați) sunt indicatori principali și au făcut obiectul studiului psihometric. Ceilalți sunt indicatori secundari care vin să completeze informațiile obținute prin intermediul primilor.

- TT - timp total - Rezistență la stres (diferența în secunde între TT la etapa a III-a și TT la etapa a II-a);
- TM - timp mediu - timp de reacție (diferența în sutimi de secundă între TM la etapa a III-a și TM la etapa a II-a);
- E - număr de erori (diferența între E la etapa a III-a și E la etapa a II-a);
- RG - rapiditate generală (timpul de reacție mediu la etapele I și II);
- EG - exactitate generală (număr total de erori la etapele I și II);
- CR - constanța randamentului – stabilitatea atenției (abaterea medie a celor cinci indicatori seriali din etapa a III-a);
- F - fatigabilitate (diferența de randament între a doua și prima parte a etapei a III-a);
- SC - stilul cognitiv (raportul între randamentul la etapa a II-a și etapa I - C/N);

ETALONAREA

Așa cum lesne se poate observa pe baza referințelor citate mai sus, *efectul Stroop*, în special sarcina de interferență, a suscitat un interes deosebit în întreg spectrul practicii psihologice (diagnostic clinic și preclinic, diagnostic în domeniul ocupațional sau educațional etc.).

În ceea ce ne privește, toate versiunile informatizate ale probei RS (există aici un foarte scurt istoric cuprinzând structuri diferite ale sarcinii și suport informatic în evoluție - de la Spectrum/dBASE la PC/C++), au vizat cu necesitate domeniul ocupațional. Nu oțimem înșă observația că utilizatori ai prezentei probe lucrează și în alte domenii (clinic mai ales), iar semnalele pe care le primim în privința utilității ei în aceste domenii sunt favorabile. Datele care urmează a fi prezentate înșă privesc obiectivul strict circumscris acestei prezentări: utilizarea probei în evaluarea pentru posturile de securitate.

În structura datelor colectate pentru etalonare, am păstrat criteriul ariilor culturale ale României: Dobrogea, Muntenia, Oltenia, Banat, Crișana, Maramureș, Transilvania, Moldova. Apoi, rămânând aproape obiectivului nostru nu am operat diferențieri normative în privința criteriilor gen / vârstă.

Datele pe care am calculat indicii statistici de start și apoi am realizat etalonarea, au fost colectate pe un lot $N = 944$, în perioada februarie 2007 – februarie 2009. Structura lor este următoarea (vezi tab. 1):

Tabelul 1

| GEN | VÂRSTA | | | | TOTAL |
|--------------|------------|------------|------------|-------------|------------|
| | 18-29 ani | 30-39 ani | 40-49 ani | 50 și peste | |
| M | 197 | 271 | 242 | 196 | 906 |
| F | 13 | 16 | 3 | 6 | 38 |
| TOTAL | 210 | 287 | 245 | 202 | 944 |

Indicii statistici de start pentru indicatorii principali ai probei - **TT(timp total)** – **rezistența la stres** și **RG – rapiditate generală** sunt prezentați în tabelul 2:

Tabelul 2

| | TT | RG |
|-----------|-------|-------|
| M | 30,59 | 62,57 |
| s | 22,63 | 15,47 |
| Asimetrie | ,222 | ,048 |
| Boltire | ,182 | -,058 |

Deși împrăștierea scorurilor este mai pronunțată în cazul TT, observăm că ambele variabile au distribuții normale. Astfel intervalul determinat pentru media TT pornind de la eroarea standard de măsurare ($s_m = 0,73$) este (29,14 – 32,04), iar pentru RG este de (61,58 – 63,56) pornind de la ($s_m = 0,50$). Ambele intervale au fost calculate la un z_{critic} de 1,96.

Pentru etalonare am ales un sistem de scale în cinci clase ale căror granițe sunt reprezentate de centilele 5, 25, 75 și 95. Alegerea acestui sistem se leagă strâns de obiectivul utilizării practice a probei, ca de altfel de obiectivul realizării întregului sistem PSITEST Cabinet.

Menținem și în cazul acestei probe observația ce însoțește partea de normare la fiecare probă din sistemul PSITEST Cabinet: punem la dispoziția utilizatorilor un etalon general orientativ, recomandându-le realizarea de etaloane locale în funcție de necesități.

FIDELITATEA

Pentru a vedea în ce măsură scorurile probei RS nu sunt afectate de erorile de măsură, am apelat procedura test-retest. Cazurile de retest ($N = 62$) au fost înregistrate la un interval de circa trei luni, constatarea fiind că scorurile la cei doi indicatorii principali ai probei (TT & RG) rămân constante de la o administrare la alta. Coeficientul de corelație liniară obținut între cele două situații (stabilitatea

în timp a rezultatelor) a fost $r = 0,70$ la $p < 0,01$ pentru TT ($s = 18,61$ la test și $s = 16,50$ la retest) și $r = 0,71$ la $p < 0,01$ pentru RG ($s = 10,78$ la test și $s = 9,71$ la retest).

Valoarea indicilor de fidelitate arată că proba măsoară relativ stabil constructele vizate și că performanțele nu se schimbă între două aplicări succesive.

VALIDITATEA

Dacă validarea unei probe este un demers cumulativ ce trebuie reluat periodic (Hammond, 1995), iar utilizarea lui este apreciată ca fiind adecvată sau nu, funcție de acumularea unor dovezi din diverse aplicări particulare ale instrumentului, ne-a stat și nouă în atenție elaborarea de argumente în favoarea validității probei RS, care să se adauge multitudinii de date ce atestă validitatea diferitelor probe care vizează toleranța la stres și care se bazează pe *efectul Stroop*.

Într-o primă fază, am urmărit nivelul coeficientului de corelație între indicatorii principali ai probei noastre (TT & RG) și cei similari ai *Testului de stres* elaborat de Centre de Psychologie Appliquee Paris și achiziționat de noi în versiunea hârtie-creion.

Între indicatorul It.(interferență) din versiunea franceză, care exprimă diferența între scorul real obținut - IIIr (exprimat în timp de răspuns la secvența de interferență) și scorul estimat - IIIe - la aceeași condiție de interferență (obținut pe baza introducerii într-o ecuație de regresie a performanțelor în timp de răspuns din primele două etape) și indicatorul TT (de toleranță la stres – diferența între timp de răspuns la interferență și timp de răspuns la culoare) al probei noastre, coeficientul

de corelație a fost apreciabil: $r = 0,745$; $p < 0,01$ ($N = 47$). De asemenea, indicatorul de *Rapiditate generală* (număr total de răspunsuri pentru etapele I și II) din versiunea hârtie-creion a versiunii franceze s-a dovedit puternic asociat cu RG - indicatorul de rapiditate al probei noastre. Coeficientul de corelație s-a situat la nivelul $r = 0,744$; $p < 0,01$ ($N = 47$). Iată deci cum și la nivelul verificării empirice există relaționarea conceptelor care sunt similare și care fac trimitere la aceeași arie semantică.

Mai departe, diverse studii asupra probelor construite pe baza „efectului Stroop” au indicat o relație evidentă între performanța obținută în situația de stres și dimensiuni ca Extraversiunea sau Nevrotismul. Jensen, de exemplu, utilizând Maudsley Personality Inventory arată cum Extraversiunea se asociază cu rezultate favorabile în sarcina de stres, iar nevrotismul cu rezultate scăzute (Jensen, 1965).

Într-o replică mai recentă a studiilor sus - amintite, dar și a altora de aceeași factură, noi am obținut o asociere evidentă $r = 0,528$; $p < 0,01$ ($N = 377$) între indicatorul TT (rezistență la stres) și Nevrotism, dimensiune a Inventarului EPI ($N = 377$). Aceasta poate însemna un argument în plus pentru faptul că într-adevăr stabilitatea emoțională/nevrotismul reprezintă un criteriu evident de relaționare cu toleranța la stres.

Pe același plan, urmărind independența caracteristicii de care ne ocupăm (rezistența la stres) față de alte caracteristici care la nivel teoretic reclamă abilități diferite, am obținut în plan empiric asocieri slabe. Astfel, TT a corelat $r = 0,05$ cu scala „g2” (R.B.Cattell), iar RG doar $r = 0,17$. Aceiași coeficienți modești au

fost identificați și în relația celor doi indicatori cu factorul de coordonare motorie: $r = 0,12$ între TT și CMC (total răspunsuri corecte la proba de coordonare motorie/reactivitate) și $r = 0,21$ între RG și același CMC.

Apoi, așa cum s-a specificat mai sus în istoricul dezvoltării versiunii informatizate a acestei probe, au existat, pe lângă suporturi informatice diferite (de la computere tip Spectrum cu limbaje de programare aferente - dBASE, până la PC de ultimă generație cu limbaje evaluate – tip C++), și structuri diferite ale sarcinii de test. În acest sens au fost numeroase eforturile noastre de a stabiliza proba din punctul de vedere al conținutului. Urmărind deci claritatea, reprezentativitatea și relevanța conținutului acestei probe, am apelat la evaluarea experților (8 psihologi specializați în domeniul ocupațional). Au existat în principal trei seturi de itemi pentru care coeficientul de corelație inter-evaluatorie a fost $r = 0.84$. Proiectați bineînțeles după principiul *efectului Stroop*, itemii grupării alese în final pentru probă au fost caracterizați ca fiind cei mai potriviți în privința numărului de cuvinte ce compun gruparea (prin urmare numărul de răspunsuri așteptate) și semnificația acestora.

În finalul acestor remarci putem considera că proba RS reprezintă o măsură fidelă și validă a ceea ce inițial ne-am propus să măsurăm, și poate fi considerată un instrument operativ în diagnoza rezistenței la stres.

INTERPRETAREA

Sarcina probei de stres detaliată în aceste pagini (ca de altminteri stimularea de tip interferență în general) poate fi în

mod evident caracterizată ca fiind o situație de conflict. Chiar de la începuturi, Stroop, Broverman, Werner și toți cei care au urmat cu preocupări similare, au interpretat fenomenul de interferență ca o competiție de răspunsuri între două obișnuințe de forță inegală: deprinderea mai puternică de a citi cuvintele trebuie să fie inhibată în favoarea deprinderii mai slabe de a numi culori.

Prin urmare, în cazul nostru, rezistența la stres am determinat-o prin calculul diferenței (exprimată în timp de răspuns) între randamentul obținut la sarcina de interferență (I) și cel realizat la secvența de numire a culorilor (C).

Ca și criteriu punctual de interpretare vom spune deci că, cu cât această diferență este mai mică, cu atât “puterea de automatizare” și “suplețea controlului cognitiv” sunt mai prezente și, în consecință, toleranța la stres mai ridicată. În formula unui principiu mai larg, se va putea susține că rezultate bune într-un asemenea tip de solicitare va reliefa o capacitate generală ridicată de menținere a cursului unei acțiuni, în ciuda intruziunii altor fluxuri de informații cu rol puternic perturbator. Conform unor studii de dată mai recentă^{1*} performanțele obținute în astfel de sarcini devin relevante pentru o varietate de activități, pornind de la posturile de execuție și până la manageri și profesioniști de înalt nivel.

Cât privește interpretarea celui de-al doilea indicator principal al probei (RG – dat de timpul mediu de răspuns la etapele 1 și 2), ne reamintim că sarcina ce are

¹ * *The Press Test*, Melany E. Bachr and Raymond J. Carsini în *Business and Industry Assements from the Workforce Development Group*, 1998.

drept rezultat acest indicator este una clasică de timp de reacție la alegere și face trimitere nemijlocită la procesul de prelucrare/decizie (E. Fleishman, 1984). Prin urmare valori diferite ale RG (din etalon) vor releva nivele diferite ale vitezei de prelucrare a informațiilor/luarea deciziei și, în consecință, asigurarea eficacității/ineficacității acțiunilor ulterioare.

În mod concret, în funcție de scorurile brute obținute, persoana testată poate fi încadrată într-una dintre următoarele cinci clase:

Clasa V (peste centila 95) – nivel ridicat al toleranței la stres și/sau al rapidității generale a reacțiilor.

Clasa IV (între centilele 75 și 95) – nivel peste medie al toleranței la stres și/sau al rapidității generale a reacțiilor

Clasa III (între centilele 25 și 75) – nivel mediu al toleranței la stres și/sau al rapidității generale a reacțiilor

Clasa II (între centilele 5 și 25) – nivel sub medie al toleranței la stres și/sau al rapidității generale a reacțiilor

Clasa I (sub centila 5) – nivel scăzut al toleranței la stres și/sau al rapidității generale a reacțiilor

În privința interpretării în cross a celor doi indicatori principali se impune următoarea observație: dacă valoarea scăzută a indicatorului principal - timp total de răspuns (TT) - sugerează limpede un deficit de reactivitate în condiții de stres (ceea ce s-ar putea traduce prin lentoare, inhibiție, blocaj etc), o performanță bună va trebui privită critic și în strânsă relație cu cel de-al doilea indicator principal RG (rapiditatea generală). Situarea acestuia din urmă sub medie ar putea sugera o de-

ficiență de înțelegere a consemnului sau chiar o lipsă de interes (motivație) pentru respectivele secvențe de test, în timp ce valoarea peste medie (la RG) va aduce o încredere sporită în primul indicator (TT), ca fiind revelator al performanței de vârf în condiții de stres.

Sigur că posibilitățile de interpretare a rezultatelor la această probă nu se opresc aici. Există diverse piste de a obține informații utile în sens diagnostic, luând în ecuația interpretării și indicatorii secundari, considerați separat sau în relație cu cei principali. De asemenea, suntem convinși că actualii sau viitorii utilizatori ai probei vor evidenția noi deschideri de interpretare ce vor revitaliza în mod constant forța diagnostică a instrumentului.

Bibliografie

1. Guion, R., 1998, *Assesment, measurement and prediction for perssonel decision*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, London
2. Reuchlin, Maurice, 1999, *Psihologie generala*, Ed. Științifică, Bucuresti.
3. Albu M., 1998, *Construirea și utilizarea testelor psihologice*, Edit. Clusium, Cluj, 1998.
4. Stan A, 2002, *Testul psihologic*, Editura Polirom, Iași.
5. Smith, E.E. & Cohen, J.D., Perlstein, W.M., Braver, T.S., Nystrom, L.E., Noll, D.C., Jonides, J., (1997), *Temporal dynamics of brain activation during a working memory task. Nature*, 386, 604-608.
6. Stroop J.R., 1935, *Studies of interference in serial verbal reaction*, Journal of experimental Psychology, 18, 643-662.

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Елена БЫЧЕВА

Ключевые понятия: Психологическое мышление, академическая успеваемость, профессиональное мышление психологов, компетентность психолога, система умственных действий, профессиональное становление.

Summary

Formation of professional consciousness of the psychologist occurs in a context of formation of professional thinking, mastering by the academic knowledge. A parameter, success of mastering of a teaching material and as formation of an intellectual component of psychological thinking is the academic progress. The academic progress defines features of concept about psychological thinking, as the intellectual tool of the psychologist and feature of the decision of advisory problems.

Чтобы стать хорошим профессионалом, психолог должен овладеть достаточным объемом знаний, умений, навыков, необходимо развивать общие и специальные способности, социально-значимые и профессионально важные качества, что составляет профессиональный потенциал для формирования и развития специалиста. Реализация этого потенциала зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации. Однако ведущим фактором профессионального становления личности является система объективных требований, обусловленных критериями профессиональной компетенции (Бажин А. С. 2007; Зеер Э. Ф. 2007; Guțu V. 2007).

По мнению многих авторов, занимающихся проблемой формирования

профессионального сознания психологов (Бодалев А. А. 1999, Романов К. М. 2001, Чернышева Н. С. 2002, Чуприкова Н. И. 2004, Локалова Н. П. 2006, и др.), основным инструментом психолога является его собственное мышление, позволяющее устанавливать закономерности психологических ситуаций, находить решения проблемных ситуаций. Поскольку эффективность его деятельности в конечном итоге определяется тем, насколько успешно он смог определить причины того или иного психологического явления, а значит проникнуть во внутреннюю, скрытую от непосредственного наблюдения психологическую реальность. Поэтому будущие специалисты должны овладеть формами конкретно-инструментального, практического анализа, а это определенная система мышления.

Одним из показателей, которые определяют успешность усвоения учебного материала, а так же формиро-

вание интеллектуального компонента психологического мышления, является академическая успеваемость. Она относится к числу обобщенных критериев эффективности обучения студентов, и определяется как степень совпадения реальных результатов учебной деятельности студентов с запланированными.

Талызина Н. Ф. (1999), Зимняя И. А. (2006) считают, что усвоение знаний и формирование адекватной им системы умственных действий протекает как единый процесс. С усвоением новых знаний, новой системы понятий, будет совершенствоваться формирование умственных действий по решению психологических задач, можно будет проследить смену этапов или уровней решения психологических задач. Осведомленность в психологических понятиях, теориях, проблемах, информированность об эффективных способах применения психологических знаний. Главным результатом учебной деятельности является формирование у студентов теоретического сознания и мышления. В процессе обучения происходит переструктурирование всей мыслительной деятельности студента. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Все это формирует у студентов психологов профессиональное, психологическое мышление.

Гуськова А.В. (2002) для описания механизма психологического мышления вводит понятие “модель психического”, этот термин относится к индивидуальным формам организации знаний

о психических феноменах. В структуре модели психического выделяют следующие компоненты: понимание эмоций, намерений, желаний, предсказание действий других на основе их желаний и мнений, понимание ментальной причинности, обмана. К основным функциям «модели психического» относятся: 1) приписывание другим людям психических состояний для объяснения их поведения и предсказания их дальнейших действий; 2) понимание коммуникаций; 3) понимание информационных потребностей слушателя.

Источником психологического мышления, как житейского, так и научного являются как теоретические знания – предметные знания по психологии, так и знания, приобретенные в повседневном опыте (неявные знания) – культурные стереотипы, личный опыт. Неявные знания закреплены в культуре и приобретаются в процессе взаимодействия с людьми. Эти знания передаются только через опыт. Научно-психологические понятия осознанны, вербализованы, произвольны, они характеризуются способностью гибко и рефлексивно обращаться к различным подструктурам психологических знаний - предметные знания по психологии, личный опыт. Сформированность данной способности может, по мнению автора, являться диагностическим критерием при оценке эффективности обучения. (Гуськова А.В., 2002, 29 с)

Чтобы применять научное знание о человеке нужно отрефлексировать его происхождение (контекст) и соотнести с реальной ситуацией, с реальным поведением конкретного человека (текстом). При этом важно помнить цель, ради чего это знание применяется.

Чтобы получить знание об индивидуальности человека, практический психолог должен обладать обобщенным знанием, которое он будет использовать, исследуя конкретную жизненную ситуацию конкретного человека. Это научное, достоверное знание обеспечивает ему рефлексию на содержание своего житейского опыта и позволит пользоваться категориями научной, а не житейской психологии, при анализе индивидуальности человека и конкретных обстоятельств его жизни (Абрамова Г.С.).

Перед студентом – психологом стоит сложная задача, он должен стремиться научиться воспринимать окружающий мир, гармоничную систему особенностью которой является и внутреннее противоречие, и многие нерешенные, но уже обозначенные проблемы. Студент психолог должен научиться мудрости. Если же студенту-психологу не удастся выработать в себе готовность быть «мудрецом», то его обучение в вузе может серьезно осложниться.

Экспериментальное изучение особенностей психологического мышления у студентов с разным уровнем академической успеваемости.

Цель эксперимента: изучение представлений о психологическом мышлении студентов – психологов, а так же особенности решения консультативных задач студентами с разным уровнем академической успеваемости.

Гипотеза: У студентов с разным уровнем академической успеваемости будут проявляться различия в представлениях о психологическом мышлении. Решение консультативных задач студентами с разным уровнем

академической успеваемости будут отличаться.

В эксперименте принимали участие 226 студентов психологического факультета КГПУ “И. Крянгэ” из них студентов первого курса – 72, второго курса – 52, третьего курса – 32, и четвертого курса – 70 человек.

Мы проанализировали динамику изменения успеваемости студентов от курса к курсу. Результаты по успеваемости представлены в рис. 1. Было выявлено, что академическая успеваемость повышается от курса к курсу. Нами были обнаружены статистически достоверные различия по критерию Манну-Уитни, между студентами первого и второго курса ($U=0,000$, $p\leq 0,001$), первого и третьего курса ($U=0,000$, $p\leq 0,001$), первого и четвертого курса ($U=0,000$, $p\leq 0,001$). А так же между студентами второго и третьего ($U=0,004$, $p\leq 0,01$), и второго и четвертого курса ($U=0,004$, $p\leq 0,01$). Со второго курса происходит укрепление интереса к научной работе, и как следствие развитие и углубление профессиональных интересов студентов. К третьему курсу студенты уверенно демонстрируют академические знания, овладевают системой психологической грамотности и компетентности, что в свою очередь сказывается на их успеваемости.

Таким образом, мы видим, что эффективность обучения, а так же овладение студентами профессиональными знаниями повышается от курса к курсу.

Далее была проанализирована взаимосвязь успеваемости с представлениями о психологическом мышлении. Для проверки достоверности мы применили критерий Спирмена.

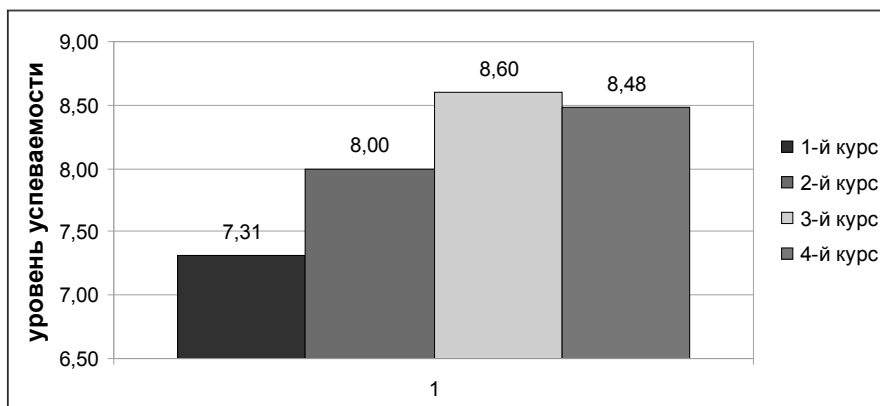


Рисунок 1. Средняя академическая успеваемость студентов – психологов по 10 - и бальной системе.

На **первом курсе** обнаружена прямая зависимость между успеваемостью и значимостью дедукции ($r = 0,4145$, $p \leq 0,001$), обратная зависимость между успеваемостью и критичность мышления ($r = -0,307$, $p \leq 0,01$), выявлена обратная корреляционная связь успеваемости и оперирования общими понятиями при описании психологического мышления ($r = -0,253$, $p \leq 0,05$). Чем выше значимость дедукции мышления, тем выше успеваемость студентов, чем ниже успеваемость, тем выше оперирование общими понятиями, чем выше критичность мышления, тем ниже успеваемость.

На **втором курсе** выявлена прямая корреляционная связь успеваемости и описания психологического мышления как профессионального ($r = 0,268$, $p \leq 0,05$). Чем выше успеваемость студентов, тем чаще психологическое мышление они описывают как профессиональное.

На **третьем курсе** выявлена обратная корреляционная связь успеваемости и широты мышления ($-0,358$,

$r \leq 0,05$). Чем выше успеваемость, тем ниже значимость широты мышления.

На **четвертом курсе** выявлена прямая корреляционная связь успеваемости и абстрактности ($r = 0,349$, $p \leq 0,05$), и образности ($r = 0,289$, $p \leq 0,05$), обнаружена обратная корреляционная связь успеваемости и критичности мышления ($r = -0,319$, $p \leq 0,05$). Чем выше успеваемость, тем ниже значимость критичности мышления, чем выше успеваемость, тем значимее абстрактность и образность мышления.

Далее мы проанализировали особенности решения задач студентами с разным уровнем успеваемости.

На **первом курсе** выявлена прямая корреляционная связь успеваемости и определения в задачах эмоциональных проблем ($r = 0,253$, $p \leq 0,05$), межличностных проблем ($r = 0,260$, $p \leq 0,05$), семейных ($r = 0,249$, $p \leq 0,05$), и психофизиологических проблем ($r = 0,285$, $p \leq 0,05$). Выявлена прямая корреляционная связь успеваемости и постановки открытых вопросов ($r = 0,370$, $p \leq 0,001$), простых информационных вопросов ($r =$

0,270, $p \leq 0,05$), ознакомительных личностных вопросов ($r = 0,279$ $p \leq 0,05$), прогнозирующих вопросов ($r = 0,245$ $p \leq 0,05$). Выявлено наличие прямой корреляционной связи успеваемости у студентов первого курса и критерием «направление изучения личности» ($r = 0,385$, $p \leq 0,01$), и предложением использовать конкретные тесты для изучения проблемы ($r = 0,241$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, чем выше академическая успеваемость студентов первого курса, тем чаще они в задачах выявляют эмоциональные, межличностные, семейные, психофизиологические проблемы – тем выше вариативность их мышления. Чем выше успеваемость, тем студенты первого курса больше задают открытых, простых информационных, ознакомительных личностных, прогнозирующих вопросов. Чем выше успеваемость студентов первого курса, тем чаще они в качестве изучения проблемы предлагают направление изучения личности и конкретные тесты.

На **втором курсе** выявлена прямая корреляционная связь успеваемости и определения: личностных проблем ($r = 0,314$ $p \leq 0,05$), опыт личности ($r = 0,269$ $p \leq 0,05$), эмоциональных ($r = 0,275$ $p \leq 0,05$), потребностно-мотивационных проблем ($r = 0,345$ $p \leq 0,01$), семейных проблем ($r = 0,268$ $p \leq 0,05$). Выявлена прямая корреляционная связь успеваемости и постановки закрытых вопросов ($r = 0,285$, $p \leq 0,05$) и вопросов для обдумывания ($r = 0,392$, $p \leq 0,01$). Выявлено наличие прямой корреляционной связи успеваемости у студентов второго курса и предложением использовать конкретные тесты для изучения проблемы ($r = 0,545$, $p \leq 0,01$).

Чем выше успеваемость студентов второго курса, тем чаще они определяют личностные проблемы, опыт личности как проблему обращения к психологу, эмоциональные и потребностно-мотивационные, семейные проблемы, чем выше успеваемость, тем больше вариантов проблем они выделяют. Такая же закономерность наблюдается в отношении закрытых вопросов и вопросов для обдумывания которые они задают. Чем выше академическая успеваемость, тем чаще студенты второго курса называют конкретные тесты изучения психологической проблемы.

У студентов **третьего курса** не обнаружено статистически достоверных данных о связи успеваемости и определению психологических проблем в задачах, а так же постановке вопросов.

Вывод:

Когда человек входит в проблемную ситуацию и затем в рефлексивное ее исследование, появляется новый навык, новая способность, причем объективно необходимая, а не как нечто случайным образом заданное к выполнению или усвоению. Наконец, развитие рефлексивных навыков значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень человека. Обучение и развитие осуществляются через практическую деятельность в затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации, и акты осознания затруднений и проблемных ситуаций, и последующую рефлексю, критику действий, в проектирование новых действий и реализацию (выполнение) их. Только так организованное обучение обеспечивает развитие сознания обучаемого, развитие творческого мышления.

Данные эксперимента показывают, что по мере овладения профессиональными знаниями изменяется представление о психологическом мышлении, которое зависит от уровня академической успешности студента. «Успешным» и «неуспешным» студентам свойственны определенные особенности представления о психологическом мышлении, как интеллектуальном инструменте психолога, академическая успеваемость определяет особенности решения консультативных задач. Успевающий студент больше задает вопросов, у успевающих студентов больше вариативность решения задач,

У студентов младших курсов определение психологических проблем и постановка вопросов зависит от уровня академической успеваемости, в то время как у студентов старших курсов такой связи не обнаружено.

Литература:

1. Бажин А. С., *Карьера и профессиональные компетенции специалистов. // Высшее образование сегодня.* 2007, №9.
2. Зимняя И. А., *Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования. // Высшее образование сегодня* 2006, №8.
3. Guțu V. (coord.), 2008, *Psihopedagogia centrată pe copil*, USM, Chișinău.
4. Guțu V., Cara A., Gremalschi A., Solovei R., Baciuc S., 2007, *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*, Chișinău, Cartier.
5. Талызина Н. Ф. *Педагогическая психология.* М.: 1999.

ROLUL MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII ÎN OBTINEREA SUCCESULUI ȘCOLAR

Elena CĂRUȚĂ

Termeni-cheie: motivație, motivația învățării, motivație pozitivă/negativă, motivație intrinsecă/extrinsecă, trebuințe, succesul școlar, factorii succesului școlar, insuccesul școlar, eșecul școlar stabil/episodic, preîntâmpinare.



Abstract

We teacher and parents are those who have to bring evidence of sensibility and love for children, for the capacity and understanding of children, for empathy and affective equilibrium. We have to pay attention to the children's troubles, that they have to clarify, do not underestimate the troubles that worry them, we have to show them respect and may be this way, we are going to motivate them to their scholar success.

Tema cercetată este importantă prin faptul că analizează motivația elevilor și influența acesteia asupra succesului școlar care este atât de semnificativ pentru procesul de predare-învățare și dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

Termenul „motivație” provine din latinescul „*move*” sau „*movere*” = a mișca, a pune în mișcare. Rezultă că motivația este orice forță, indiferent de natura ei, care pune în mișcare organismul, activitatea pe care o desfășoară. Conceptul de motivație a fost lansat în literatura psihologică în 1930 de către E. Dichter, care consideră că motivația constituie cauza reală a comportamentului uman. Motivația funcționează la diferite nivele: superficiale și inconștiente (stimulează și impulsionează) [7].

Motivația reprezintă o totalitate de factori dinamici ce determină conduita omului [4].

Pentru S. Freud, motivația constă în stimularea și descărcarea de energie. Behavioriștii considerau motivația ca o reacție învățată asociată unui stimul ca urmare a repetării asocierii.

Sunt o serie de teorii ale motivației care pun accent pe diferite aspecte, mai jos este prezentată una din aceste clasificări.

În 1992, E. Deci propune o nouă clasificare extrem de interesantă, cu tendințe spre exhaustivitate, bazată pe criteriul centrării:

1) teorii centrate pe răspunsuri și teorii centrate pe comportamente specifice, de satisfacere a trebuințelor (teoria operantă formulată de Skinner);

2) teoriile centrate asupra nevoilor fiziologice, impulsuri, instincte (teoria impulsului a lui Hall);

3) teoriile focalizate pe scopuri (teoria lui Lewin) – teoria tensiunii, a acelor

forțe care intră în contradicție unele cu altele);

4) teorii centrate pe nevoi psihologice (teoria lui Murray, teoria lui Maslow);

5) teorii centrate pe influențarea comportamentelor de factorii sociali (teoria disonanței cognitive și afective a lui Festinger) [7].

Studierea factorilor motivaționali de către unii cercetători (Nutin T. Bogdan) a dus la clasificarea trebuințelor în:

-*trebuințe biologice* (nevoia de hrană, apă, odihnă, de orientare, de apărare și afecțiune, etc.);

-*trebuințe învățate* (nevoia de manipulare a obiectelor, de percepție și de explorare a mediului înconjurător, de protecție în fața pericolelor, trebuința de bani etc.);

-*motive sociale* rezultate din interacțiunea individului cu mediul sociocultural (de comunicare, de formare a personalității, de autodepășire etc) [2].

După H. Maslow, însă, există *trebuințele primare* (trebuințe fiziologice, trebuințe de securitate, trebuințe de iubire și afiliere, trebuințe de stimă de sine) și *trebuințele secundare* (trebuințe cognitive, trebuințe estetice, trebuință de autorealizare). Astfel, autorul precizează că o trebuință nu apare ca motivație decât dacă cea anterioară a fost satisfăcută. Apariția unei trebuințe noi după satisfacerea alteia se face gradual, nu inopinat. Cu cât o trebuință este mai spre vârful piramidei, cu atât este mai specific umană [1].

În existența concretă a omului sunt puse în funcțiune diferite forme ale motivației, clasificate, două câte două, în perechi opuse. Astfel, ar exista motivație pozitivă (motivația produsă de stimuli

premiile, de ex. lauda, încurajarea, premiarea) versus motivație negativă (producă de folosirea unor stimuli aversivi, de ex. amenințarea, pedepsirea, blamarea) și o altă pereche ar fi motivația intrinsecă (sursa se află în subiect, în nevoile și trebuințele lui personale, iar motivația este solitară cu activitatea subiectului) versus motivație extrinsecă (sursa este în afara subiectului, fiindu-i sugerată sau chiar impusă acestuia de o altă persoană) [1].

Mai există în literatura de specialitate și următoarele perechi polare ale tipurilor de motivații: motivație cognitivă/afectivă, motivație individuală / socială [7].

Ce este aceea motivația școlară sau motivația învățării? Motivația învățării este constituită din totalitatea motivelor care, în calitatea lor de condiții interne ale personalității, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului în învățare [5].

Astfel, am putea menționa că elevul, ca și de fapt orice persoană, până nu și-a satisfăcut trebuința primară, ca de exemplu, trebuința de foame, sau chiar cea de a se simți protejat, nu poate simți necesitatea de autorealizare, sau trebuința de a avea succes școlar. Aceasta ar fi cauza principală a insuccesului școlar, când copilul se dezvoltă în familie pauperizată sau se află în supravegherea vecinilor sau rudelor îndepărtate, iar părinții sunt plecați peste hotare. La acest capitol am mai putea adăuga și situația foarte des întâlnită în școală, când elevul trecând de la o treaptă la alta, este instruit de diferiți profesori, care vor să pună elevul “la punct” și pentru orice greșeli (de ex. și-a uitat caietul acasă) acesta este blamat și etichetat ca “**elev rău**”. Această etichetare pusă co-

pilului care este repetată de mai multe ori poate duce într-adevăr la aceea ca copilul să ajungă la insucces școlar. Deci, aici ar fi vorba despre o motivație extrinsecă negativă a reușitei școlare a elevului.

Voința de a învăța nu se formează de la sine. Ea este rezultatul unui proces educativ de durată care presupune atât îndeplinirea insistentă, consecutivă a unor scopuri înaintate către elevi de alții în învățare, cât și îndeplinirea unor scopuri trasate de elevii înșiși. Exersarea voinței de a învăța duce treptat la o dorință permanentă de a ști mai mult, de a cunoaște mai mult atunci când eforturile elevului sunt recompensate prin satisfacții care se găsesc în însăși învățare și duc la sentimentul de succes.

Vorbind despre voința de a învăța intrăm iarăși în sfera motivației învățării școlare. Motivația este una dintre condițiile esențiale care asigură dobândirea de noi cunoștințe. Numai prin motivație se poate explica atitudinea activă sau mai puțin activă a elevilor în procesul de dobândire al cunoștințelor.

În ceea ce privește succesul școlar, el se definește prin formarea la elevi, în concordanță cu cerințele programelor școlare, a structurilor cognitive (sisteme de cunoștințe), operaționale (priceperi, capacități, abilități), psihomotrice (deprinderi), afectiv-motivaționale și sociomorale (atitudini, trăsături de voință și caracter).

Succesul în activitate este determinat de anumiți factori:

1. Factori biologici: se referă la starea sănătății organismului, la anumite deficiențe ale analizatorilor, la echilibrul endocrin, la boli organice, tulburări nervoase și dezvoltarea fizică.

2. Factori psihologici: includ procesele psihice (cognitive, afective, volitive), însușirile psihice (temperament, atitudini, interese), fenomene psihice (atenția, limbajul), nivelul de inteligență și de aspirație, atitudinea față de muncă, voința de a învăța.

3. Factori pedagogici: se referă la stilul didactic al profesorului, eficiența metodelor de predare-învățare și evaluare, proiectarea și realizarea situațiilor de învățământ, organizarea procesului de învățământ etc.

4. Factori socio-culturali: sunt mediul psiho-socio-cultural, familial și grupul de prieteni al copilului.

5. Factorii stresanți: de natură fizică: gălăgie, aer poluat, frig, iluminarea insuficientă, umezeală; de natură fiziologică: boli organice, subnutriție, somn insuficient; de natură psihosocială: supraîncărcarea, lipsa de antrenament de învățare [2].

Acești factori vor fi analizați într-o măsură mai mare sau mai mică în partea experimentală a acestei lucrări.

Antipodul succesului este *insuccesul*.

Insuccesul școlar, însă, este văzut ca incapacitatea elevului de a progresa în ritmul colegilor, de a obține un randament în conformitate cu obiectivele stabilite. Evident că insuccesul școlar în ultimă instanță duce la eșec școlar, ceea ce necesită o implicare a mai multor specialiști: a psihologului școlar, dirigintelui, adjunctului pe educație, precum și este importantă colaborarea cu părinții elevului. În acest scop, se determină motivele eșecului școlar și se elaborează metode de profilaxie și depășire a situației dificile în care se află elevul.

Deci, prin eșec școlar se înțelege decalajul dintre rezultatele reale ale elevului la învățatură și cerințele școlare, prevăzute de programă [6]. De asemenea, eșecul școlar se traduce prin dificultatea copilului de a se menține la același nivel cu clasa, prin asimilările întârziate și apoi prin repetenție.

Deosebim eșec școlar **stabil** și **episodic**. *Eșecul școlar stabil* ține, îndeosebi, de insuficiența aptitudinilor școlare ale elevului și de condițiile ambientale familiale. Nedezvoltarea sferei cognitive poate fi condiționată mai frecvent de retardul mental, inadaptarea școlară, delăsarea pedagogică, unele tulburări psihice și de personalitate. *Eșecul școlar episodic* poate interveni în urma: lipsei motivației, lipsei tradiției de a învăța în familie, nivelului scăzut de aspirații și de expectații în raport cu activitatea școlară și propriul Eu, prezenței unor însușiri caracteriale indezirabile, lipsei trebuinței de autorealizare, manifestării tulburărilor de conduită, conflictelor în colectivul de elevi, conflictelor între pedagog și elevi, atitudinii ostile a pedagogului față de elev, organizării defectuoase a procesului educațional din partea cadrelor didactice, condițiilor familiale precare [3].

Motivele generale ale eșecului școlar pot fi atribuite:

- *elevului* (leneș, procese cognitive slab dezvoltate, indiferent etc.);
- *școlii* (clase supraîncărcate, învățător fără vocație, lipsa unei bune relații profesor-elev),
- *familiei* (mediu defavorizant, care motivează puțin sau este puțin disponibil și interesat de rezultatele școlare ale co-

pilului).

Manifestările eșecului școlar mai pot să exprime și nevoia de a se afirma sau de a delimita exigențele părinților, nevoia de atenție a părinților, lipsa de încredere în sine, frica de a nu fi abandonat de părinți pentru care școala este centrul de interes. De luat în seamă sunt și factori ca transferarea din clasă în clasă, din școală în școală, schimbarea locuinței, divorțul părinților etc [6].

Lotul de cercetare a fost aplicat asupra a 93 de elevi ai liceului Teoretic „Mihail Sadoveanu”, dintre care 41 de elevi (44,08%) din clasele a IX –a și 52 de elevi (55,91%) din clasele a XI-a. S-au efectuat chestionare la trepte școlare diferite pentru a observa dacă există diferențe semnificative.

Metodele de cercetare: în scopul evidențierii factorilor ce au importanță în obținerea succesului școlar la elevi și ce-i motivează pe elevi să învețe, s-au administrat mai multe chestionare: Chestionarul „Factorii succesului școlar” și Chestionarul „Motivul învățării”.

Acest chestionar a fost elaborat în colaborare cu elevii claselor a XI-a. Elevii singuri au dedus prin metoda brainstormingului ce factori ar influența succesul școlar. Utilizând sugestiile elaborate de elevi am alcătuit chestionarul cu 21 de itemi (vezi tab. 1). Sarcina elevilor era să noteze fiecare factor pe o scală de la 1 (deloc important) la 10 (foarte important pentru el) (vezi tab. 1). Astfel, în diagrama de mai jos, sunt prezentate doar răspunsurile ce sunt pe primele trei locuri după importanță și răspunsul cu cel mai mic procentaj:

Tabelul 1.

Factorii succesului școlar, după părerea elevilor chestionați

| Nr. | Factori | | |
|-----|-----------------------------------|-----|--|
| 1. | Sârguința personală | 12. | Predarea captivantă a materiei |
| 2. | Interesul față de obiect | 13. | Starea sănătății elevului |
| 3. | Timpul acordat pentru lecții | 14. | Complexitatea temei pentru acasă |
| 4. | Stilul de predare al profesorului | 15. | Stimularea materială a elevilor de către părinți pentru note |
| 5. | Personalitatea profesorului | 16. | Ajutorul acordat de către părinți în pregătirea temelor |
| 6. | Colegii de clasă | 17. | Trăsăturile de personalitate ale elevului |
| 7. | Exigența părinților față de note | 18. | Capacitățile intelectuale ale elevului |
| 8. | Rolul profesiei dorite în viitor | 19. | Curajul elevului |
| 9. | Colegul de bancă | 20. | Relația dintre profesor-elev |
| 10. | Profesor sever | 21. | Probleme personale ale elevului |
| 11. | Profesor democrat | | |

Prezentarea grafică a datelor obținute sunt reflectate în fig. 1 (A - cl. IX-a; B - XI-a).

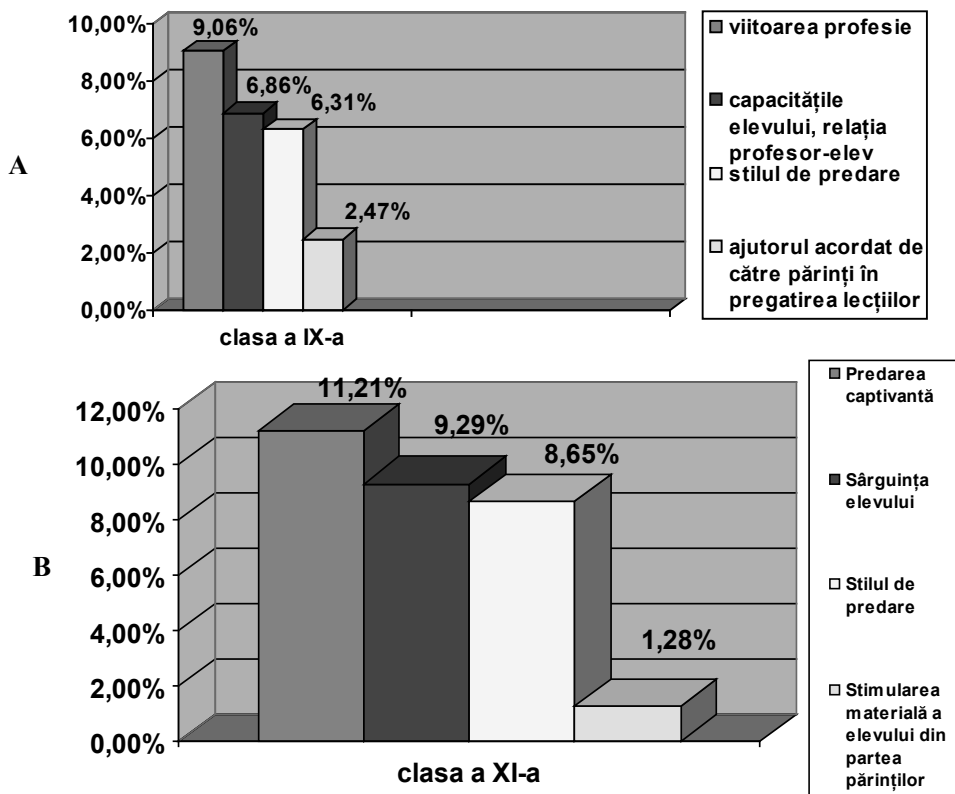


Figura 1. (a, b) Proportia factorilor succesului școlar în funcție de frecvența alegerii (primii trei factori și ultimul factor după importanță).

Analizând răspunsurile elevilor, putem trage următoarele concluzii pentru elevii claselor a IX-a:

- pe primul plan elevii consideră că succesul școlar este influențat de „viitoarea profesie” (9,06%), adică sunt mai motivați să studieze la obiectele ce ar ține de viitoarea lor profesie;

- pe locul doi și trei s-au plasat câte doi factori: „capacitățile elevului”, „relația dintre profesor și elev” (6,86 %) și „sârghița elevului”, „stilul de predare al profesorului” (6,31%). După cum observăm, înșiși elevii recunosc că o mare importanță o are potențialul pe care-l dețin, dar și stilul de predare a profesorului ar conta destul de mult. Adică, succesul școlar ar depinde foarte mult de ei înșiși, de străduința pe care o depun în pregătirea pentru lecții și buna atitudine față de relația cu profesorul;

- de asemenea, s-a constatat că succesul școlar depinde mai puțin, după elevii claselor a IX-a, de: implicarea părinților în pregătirea pentru lecții (2,47%).

Iar pentru elevii claselor a XI-a, prevalează după importanță “predarea captivantă”(11,21%), și apoi urmează aceiași factori ca și la clasele a IX-a, cu diferența că pe ultimul plan ar fi „remunerarea din partea părinților pentru note bune” și „implicarea părinților în pregătirea pentru lecții” (1,28%).

Din rezultatele obținute, se observă că relația profesor-elev este foarte importantă în motivarea elevului către succes școlar.

În consecință propunem, mai jos, o modalitate de evitare a eșecului școlar, care ar fortifica relația dintre profesor și elev (vezi tab. 2).

Tabelul 2

Analiza comportamentului actorilor în obținerea succesului școlar

| Etape | Comportamentul elevului și a profesorului |
|---|---|
| <i>Cauze sociale</i> | Cerințele exagerate ale părinților, profesorilor |
| <i>Esența comportamentului</i> | “Nici nu voi încerca, totuna nu voi reuși” |
| <i>Părțile forte ale comportamentului</i> | Lipsește |
| <i>Reacția profesorilor: emoții</i> | Neajutorare |
| <i>Reacția profesorilor: acțiune</i> | Se îndreptățește și explică eșecul cu ajutorul psihologului sau „închide” ochii la acest fenomen. |
| <i>Reacțiile copilului</i> | -Simte și cade sub influența profesorilor. -Continuă să nu facă nimic. |
| <i>Metode de prevenire: alternative pentru profesor</i> | -Excluderea criticii elevului, susținerea eforturilor, chiar și celor mai mici. -Stimularea succesului, pentru ca montajul „Nu pot” să se schimbe în „Eu pot”. -Relevarea calităților elevului. |

Succesul școlar depinde direct și de nota pe care o primește elevul. Astfel, nota poate conduce la cultivarea motivației extrinseci, activitatea de învățare

rămânând exterioară activităților desfășurate de copil. Frecvent întâlnim motivația „învăț pentru că mâine voi fi întrebă”, „învăț pentru că nu am notă”, „învăț pen-

tru că mâine am de scris lucrare”. Această motivație transformă actul învățării solide și temeinice într-o memorare mecanică de scurtă durată, ducând la învățarea în salturi și apoi la oboseală și stres. În urma acestei motivații a învățării apar goluri care nu mai pot fi recuperate.

Mai jos, vom analiza care ar fi legătura dintre succesul școlar și motivația școlară. Astfel, cel de-al doilea chestionar aplicat a fost „Motivul învățării”, care reprezintă 20 de fraze cu diverse motive ale învățării și elevul trebuie să aleagă primele 5 motive care-l motivează personal să învețe.

La interpretarea rezultatelor, am ales doar primele trei motive după importanță, adică care au obținut comparativ cel mai mare procentaj. Astfel, observăm, în tabelul de mai jos, că elevii claselor a IX-a sunt motivați să învețe, în primul rând, de faptul că „cunoștințele îmi vor fi de folos

în viitor”, ceea ce coincide cu rezultatul primului chestionar. Deci, elevii claselor a IX-a sunt, în primul rând, motivați de a avea cunoștințe trainice la obiectele ce țin de viitoarea lor profesie, de pregătirea pentru viitor.

În schimb, la clasele a XI-a, se observă o mai mare conștientizare a rolului învățării pentru om, fiindcă ei se gândesc deja la dezvoltarea lor ca personalitate „învăț bine ca să cunosc multe” sau „doresc să fiu cult și multilateral dezvoltat”. Elevii, acestor două trepte de învățământ, sunt cel mai puțin motivați să învețe din următoarele motive: „părinții îmi fac cadouri pentru note bune” (0,42%) și „doresc să fiu cel mai bun elev din clasă” (0,84%). Aici, iarăși se evidențiază conștientizarea și interiorizarea învățării la elevi, de asemenea ei învață nu pentru concurență cu alți elevi, ci pentru propria dezvoltare.

Tabelul 3

Distribuirea primelor trei motive ale învățării în funcție de treapta de studiu

| Nr. d/o | Clasa a IX-a | | Clasa a XI-a | |
|---------|--|-------|--|-------|
| | Motivele învățării | % | Motivele învățării | % |
| 1. | Cunoștințele îmi vor fi de folos în viitor | 12,80 | Cunoștințele îmi vor fi de folos în viitor | 16,94 |
| 2. | Învăț bine ca să fiu pregătit pentru viață | 11,57 | Învăț bine ca să cunosc multe | 8,89 |
| 3. | Dacă învăț bine, voi izbuti în viață | 10,74 | Doresc să fiu cult, multilateral dezvoltat | 7,62 |

Deci, în urma experimentului de constatare efectuat în cadrul Liceului Teoretic „Mihail Sadoveanu”, putem menționa că relația dintre succesul școlar și motivația elevului este evidentă, căci dacă nu există motivația învățării, atunci nici nu putem vorbi despre succesul școlar. Cert este faptul că există diferențe în ceea ce privește factorii succesului școlar la elevii

ciclului gimnazial și cel liceal, deoarece cei din urmă sunt mai mult motivați intrinsec să învețe, decât extrinsec.

După părerea noastră, părinții au un rol important pentru reușita școlară a copilului de orice vârstă. De aceea, mai jos propunem niște recomandări părinților care vor începe să motiveze copiii lor încă din prima clasă:

1. Stimulați-i dorința de a învăța. Stimulați-i curiozitatea, explicați-i, răspundeți-i la întrebări.

2. Nu luați locul profesorului.

3. Păstrați legătura cu școală.

4. Nu îi criticați niciodată profesorul. Nu faceți nici un fel de comentarii negative la adresa acestuia, în prezența copilului. Nu îl veți critica doar pe cel care v-a nemulțumit, ci pe toți profesorii pe care copilul dv. îi va avea!

5. Acceptați înclinațiile lui. Ideea este să vă lăsați copilul să se bucure de lucrurile, domeniile și disciplinele care îi plac. Nu trebuie să îl obligați.

6. Fixați obiective concrete și pertinente. Părinții trebuie să mențină un control lejer, dar sistematic.

7. Explicați-i rostul studiilor pentru viață. Copilul trebuie să înțeleagă faptul că munca lui este în folosul lui. Mizați pe ceea ce vrea să devină. Implicându-l în discuții în care să-și poată etala cunoștințele.

8. Oferiți cadrul propice studiului. Biroul, colțul lui pentru lecții și studiu trebuie să fie agreabil.

9. Cum îl ajuți? Nu vă alarmați la prima notă proastă. Nu îl certați. Discutați și descoperiți împreună unde este problema.

10. Stimulați-i încrederea în propriile forțe.

Preîntâmpinarea eșecului școlar este o problemă supremă, fiind legată de dezvoltarea nivelului de inteligență, orientarea profesională și autodeterminarea generației în creștere. Măsurile de profilaxie includ:

- depistarea precoce a tulburărilor neuropsihice, a retardului mental și organizarea timpurie a măsurilor de compensare a lor;

- asigurarea asistenței psihologice și defectologice-logopedice din vârsta preșcolară;

- reorganizarea procesului educațional, inclusiv pregătirea pentru școală;

- orientarea profesională a minorilor și tinerilor și crearea condițiilor de plasare a lor în câmpul muncii;

- organizarea măsurilor de petrecere a timpului liber al minorilor (activități după interese);

- organizarea măsurilor de psihoigienă orientate la dezvoltarea mecanismelor de adaptare la stres și influența nefavorabilă a factorilor externi [2].

În continuare propunem o serie de metode, tehnici propuse atât elevilor, cât și profesorilor, părinților în ajutorarea elevilor să depășească eșecul școlar.

Printre căile de formare a motivației școlare mai putem enumera:

- Crearea climatului psihologic în clasă;

- Compararea copilului cu sine însuși;

- Stabilirea contactului emoțional adecvat;

- Dezvoltarea capacității de ascultare a învățătorilor ca manifestare a respectului față de elevi;

- Empatia din partea învățătorilor;

- Influența învățătorilor asupra atitudinii părinților față de procesul de învățare;

- În funcție de situație, învățătorul să manifeste diverse roluri (mamă, prieten, observator, susținător, democrat, autoritar, judecător, lider, intermediarul dintre părinte și copil);

- Găsirea tempoului adecvat al lecției.

În continuare propunem **câteva strategii care ar putea motiva pozitiv activitatea elevilor de orice vârstă (tab.4):**

Tabelul 4

Strategii de formare a motivației către activitatea de învățare

| Nr. d/o | Strategia | Tehnici | Aprecierea |
|---------|---|--|------------|
| 1. | Schimbarea metodelor de predare | Utilizarea materialului perceptibil. | |
| | | Implementarea metodelor suplimentare de instruire. | |
| 2. | Corectarea cerințelor | Învățarea doar unui material într-o durată de timp. | |
| 3. | Formarea abilităților de a povesti pozitiv despre sine și despre activitatea sa. | Postere cu „Reguli – devize” | |
| | | Exprimarea a 2 „plusuri” la fiecare „minus” al elevului. | |
| | | Declarația “Eu pot” | |
| 4. | Formarea atitudinii pozitive față de greșeli, ca față de un fenomen normal și inevitabil. | Povestiri despre greșeli frecvente. | |
| | | Demonstrarea atitudinii respectuoase față de greșeli. | |
| | | Minimalizarea consecințelor de la greșelile efectuate. | |
| 5. | Formarea încrederii în succes. | Relevarea oricăror ameliorări. | |
| | | Aprecierea pentru orice contribuție în activitatea generală. | |
| | | Abilitatea de a vedea calitățile forte ale elevilor săi și de a le vorbi despre aceasta. | |
| | | Demonstrarea încrederii în elevii săi. | |
| | | Recunoașterea dificultății exercițiilor dvs. | |
| 6. | Concentrarea atenției elevilor asupra succeselor lor din trecut. | Amintirea succeselor din trecut. | |
| 7. | Ajutorul în „materializarea” dezvoltării sale. | Fișe „Eu pot” | |
| | | Albumul realizărilor | |
| | | Povestiri despre sine „Eu în trecut”, „Eu în prezent”, „Eu în viitor”. | |
| | | Aplauze. | |
| | | Înmânarea premiilor și medaliilor. | |
| | | Expoziția realizărilor | |
| | | Autoacceptare | |

Un rol important în reușita la învățatură îl are de asemenea și mediul în care se desfășoară lecțiile, aspectul interior al clasei.

❖ Stabilirea de reguli ale clasei împreună cu colectivul acesteia. Comuni-

care clară a regulilor comportamentului social și intelectual încă de la începutul anului școlar este esențială atât pentru managementul clasei și în același timp pentru prevenirea unor comportamente deviate și în același timp încurajarea

elevilor în adoptarea unor atitudini demne de apreciat.

❖ Personalizarea clasei – cu diverse desene, sau orice alte activități prin care se fac remarcă elevii clasei. Aspectul interior al clasei reprezintă o formă de întărire a imaginii de sine, a identității sociale a elevului dar în același timp ele presupun încurajarea unor astfel de activități ce îi fac “celebri” pe aceștia.

❖ Cunoașterea elevilor este de asemenea un element important în motivarea elevului la acțiuni de colaborare și implicare în actul instructiv-educativ. Respectul față de elevi este demonstrat prin atenția pe care i-o acordă cadrul didactic elevului. Memorarea numelui, a preferințelor sale, a relațiilor cu colegii sunt câteva aspecte importante care îi creează elevului încredere în sine, îi întăresc sentimentul de siguranță și apreciere personală.

❖ Implicarea activă a elevilor în activitatea de învățare. (Activități în grupuri mici, interactive sunt considerate ca fiind cele mai eficiente pentru prevenirea problemelor de disciplină.) Există, de asemenea, câteva artificii care pot determina o mobilizare atențională din partea elevilor: controlul vocii, contactul vizual, organizarea timpului în sarcini.

❖ Rezolvarea imediată a problemelor apărute – care se poate manifesta fie prin controlul proximității (adică apropierea fizică a profesorului față de elevul deviant inhibă comportamentul respectiv); recurgerea la regulă; comunicarea asertivă.

❖ Realizarea unei evaluări care să permită recompensarea fiecărui elev la intervale scurte de timp.

❖ Recompensarea și stimularea elevului față de oricare comportament

sau activitate demnă de luat în calcul care sporește stima de sine al acestuia și îl motivează să acționeze la fel și pe viitor.

Există diverse mijloace de stimulare:

- **obiectuale** – cadouri, premii;

- **simbolice** – obiecte cu semnificație care se pot preschimba în alte obiecte cu valoare recompensativă – buline de diverse culori, acumularea de jetoane, fețe luminoase etc. (toate acestea sunt elemente de motivare a preșcolărilor și școlărilor mici cu predilecție);

- **activități** – jocul, dansul, mersul la cinema, sau diverse ieșiri în natură cu întreg colectivul clasei;

- **sociale** – lauda, încurajarea, aprecierea.

Concluzii:

Motivația este o pârghie importantă a individului în procesul autoreglării sale.

Motivația este o forță motrice a întregii dezvoltări umane, deoarece ea:

1) selectează, asimilează și sedimentează în individ influențele externe;

2) sensibilizează diferit persoana la influențele externe făcând-o mai puțin sau mai mult permeabilă la acțiunile ei;

3) propulsează, amplifică materialul construcției psihice a individului [7].

Astfel, este foarte important să dezvoltăm la elevi o motivație a învățării pozitivă și intrinsecă, care neapărat va duce la succesul școlar.

În final, putem conchide că noi, profesorii, părinții, suntem cei care trebuie să dăm dovadă de sensibilitate și dragoste pentru copii, de capacitate de anticipare și de cunoaștere a copiilor, de empatie și echilibru afectiv. Să acordăm atenție problemelor pe care elevii trebuie să le clarifice, să nu minimalizăm problemele care

îi frământă, să le acordăm respect și, poate așa, îi vom motiva către succesul școlar.

„Nu putem direcționa vântul, dar putem direcționa direcția vâslelor”. Vince Lombardi

Bibliografie:

1. Buzdugan, Tiberiu, (2007), *Psihologia pe înțelesul tuturor*, ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică, București.

2. Golu, Pantelimon, Emil Verza, Mielu Zlate, (1993), *Psihologia copilului*, București, E.D.P.

3. Savca, Lucia, (2003), *Psihologia personalității în dezvoltare*. Chișinău;

4. Savca, Lucia, (2005), *Psihologie, manual pentru licee*. Editura Lumina, Chișinău;

5. Truța, Elena, Sorina Mardar, (2007), *Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*, Aramis;

6. Vîrlan, Maria, (2005), *Direcțiile de activitate ale psihologului școlar*, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău, Catedra Psihologie Aplicată;

7. Zlate, Mielu, (1994), *Fundamentele psihologiei*, Editura Hyperion, București.

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

CONSTRUCTIVISMUL ȘI INTERDISCIPLINARITATEA ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Iulia Mihaela MIHAI

Cuvinte-cheie: Constructivism, activitate didactică, predare, tehnici active, dezvoltare, flexibilitatea gândirii, constructivismul social, constructivismul radical, constructivismul cognitiv, construcționismul, profesori constructiviști.

Abstract

The purpose of my work is to highlight the aspects of the integration methods (theories) for the constructivist didactic interdisciplinary basic training of young professionals.

In general, the constructivist approach is encouraging students to use active techniques (experiments, solving problems encountered every day) leading to the creation of new knowledge. Supports knowledge of individual, subjective, first, by exploring the direct and mental processing of information, then through collaboration, negotiation and generalization of ideas. Constructivist approach emphasizes active role in building understanding of student information.

The development of the theme of constructivism stresses the interdisciplinary foundation of knowledge, to draw broader application possibilities in terms of training - especially when it builds the student learning with teacher support. Interdisciplinary approach assumes that any educational discipline is not a closed area, but can establish links between disciplines. Success in youth work is possible only if they can correlate information from interdisciplinary lessons.

Scopul lucrării mele este de a reliefa aspecte ale integrării metodelor (teoriilor) constructiviste în activitatea didactică pentru formarea de bază interdisciplinară a tinerilor specialiști.

Școala, sistemele de formare, nu mai pot să facă astăzi față volumului de cunoștințe existente încât ea trebuie să inducă elevilor trecerea de la cunoașterea memorizată la cunoașterea construită. Cunoașterea construită presupune experiența cunoașterii prin interacțiunea cu un mediu tehnic, informațional sau social și ea conduce la autonomia învățării în varii forme, cognitivă, informațională, etc. Pedagogia autonomiei presupune exersarea tehnicilor de învățare și a construcției

prin descoperire printr-o activitate de parteneriat. Formula lui Edgar Faure “a învăța să înveți” semnifică recentrarea funcției de execuție în sânul învățării. Spațial lui “a ști cum să faci” maniera de a studia, cunoașterea învățării ca proces presupune familiarizarea și exersarea modurilor de învățare astfel încât elevul să înțeleagă propria muncă școlară.

Încă de la vârsta fragedă, copilul se angajează în cunoașterea instrumentală, manipulând obiectele fizice; de asemenea el se angajează în limbaj cu ceilalți și învață să utilizeze semnele. Limbajul, capacitatea de utilizare a semnelor servește la reorganizarea și extinderea puterii gândirii instrumentale. Utilizarea semnelor par-

curge mai multe etape, semnul devenind instrument internalizat al gândirii. Primul stadiu este încercarea copilului de a acționa, este un gest, dar eșuează pentru că nimeni nu-l consideră ca atare. Următorul stadiu este gestul la care cineva începe să răspund astfel încât îl ajută pe copil să ducă la bun sfârșit acțiunea. Apoi gestul se internalizează devenind un instrument intern.

Învățarea este **situată** pentru că deprinderile și cunoștințele sunt construite în funcție de situația în care au fost învățate și este dificil să le aplici în cadre noi. Învățarea în lumea reală nu este ca și învățarea școlară. Învățarea situată este deseori descrisă ca o adoptare a unor norme, comportamente, deprinderi, convingeri, limbaj, atitudini specifice unei comunități, este o învățare dominată de o paradigmă, cunoștințele sunt transformate și modificate astfel încât să se realizeze înțelegerea paradigmatică. Cunoștințele sunt deci creații ale comunității de-a lungul timpului. Interacțiunea cu comunitatea ajută învățarea cunoștințelor, practicilor celor comunități.

Constructivismul este un curent educațional care subliniază importanța proiectării și organizării pe secvențe a instrucției astfel încât să încurajeze elevii să folosească propriile experiențe în construirea înțelegerii, informația nu mai este prezentată într-o formă preorganizată. Constructiviștii consideră cunoștințele ca fiind rezultatul construirii realității de către elev, din punctul său de vedere, din proprie perspectivă. Învățarea are loc creând noi reguli și ipoteze despre ceea ce este observat, ca urmare a discrepanțelor dintre vechile cunoștințe și ceea ce este observat. Constructivismul subliniază experiența directă (J. Piaget), dar și interac-

țiunea socială (L. S. Vâgotski) în instrucție și cere renunțarea la prelegeri.

Constructivismul este înțeles ca o descriere a ceea ce fiecare receptor (cel care învață) experimentează, învață, fiind concentrat pe construirea unor artefacte într-un mediu social.

Din acest punct de vedere, procesul de educare este cel mai bine realizat prin crearea de experiențe care vor fi foarte utile pentru procesul de învățare pornind de la punctul de vedere al receptorilor (elevilor), mai degrabă decât prin expunere și evaluarea informației pe care educatorul crede că receptorii trebuie să o asimileze.

Esența constructivismului

Joița E. prezintă constructivismul ca fiind o teorie a cunoașterii, prin extensie și a învățării, iar pentru instruire oferă principii, sugestii metodologice [7, p. 12]. Ideile propuse se centrează pe învățarea materiei de către elev, iar nu pe instruire, pe predarea profesorului, care are alte roluri acum.

Sprijină cunoașterea individuală, subiectivă întâi, prin explorare directă și procesare mentală a informațiilor, apoi prin colaborare, pentru negociere și generalizare a ideilor.

Prevede aplicarea și însușirea unor proceduri specifice de ridicare a unei "schelării" în cunoașterea individuală, iar nu prin intermediul transmițerii, explicării, demonstrării informațiilor de către profesor.

Permite integrarea prin acomodare, informații noi și proceduri în schemele mentale și experiențele anterioare, motiv pentru care se pornește cu reactualizarea acestora.

Se referă la construirea de noi cunoștințe, iar nu la achiziția lor prin transmite-

re și receptare, însușire.

Este o construcție proprie a înțelegerii semnificațiilor informațiilor, în situații autentice, din contexte reale: cât s-a înțeles, atât s-a învățat.

Scopul practic este ucenicia în cunoașterea științifică a realității, aducerea științei ca proces în școală.

Construirea înțelegerii solicită timp, pentru căutare, explorare, interpretare, argumentare, rezolvare, reconstrucția structurilor cognitive, sesizarea semnificațiilor, colaborare, revizuirea ideilor, ajungerea la consens ideatic, generalizare, sinteză finală.

Este un proces de evoluție continuă, subiectiv inițial, influențat apoi și socio-cultural, prin interiorizare și autoreglare a conflictelor cognitive, prin experiențe proprii de învățare, reflecții asupra diferitelor aspecte ale construcției cunoașterii.

Învățarea, prin construcție proprie, este un proces de interiorizare a modului de cunoaștere, iar înțelegerea, ca efect, este experiențială, subiectivă, inductivă, colaborativă apoi, bazată pe reprezentare multiplă, flexibilitatea gândirii, activitate directă de explorare, într-un context autentic, real.

În școală, punctul de vedere constructivist asupra învățării stă la baza unor tehnici de predare diferite de cele tradiționale.

În general, această abordare înseamnă încurajarea elevilor pentru utilizarea unor tehnici active (experiențe, rezolvarea unor probleme întâlnite în viața de zi cu zi) care să conducă la crearea de noi cunoștințe.

Abordarea constructivistă accentuează rolul activ al elevului în construirea înțelegerii informației. Se face distincția

dintre constructivismul exogen, constructivismul endogen și constructivismul dialectic. Constructivismul exogen consideră cunoștințele ca fiind reconstrucții ale structurilor existente în lumea externă. Predarea, feedbackul, explicarea realizate în mod direct afectează învățarea. Cunoștințele sunt corecte doar dacă ele reflectă lumea reală. Constructivismul endogen se focalizează asupra faptului că elevii își construiesc propriile cunoștințe prin transformarea și reorganizarea structurilor cognitive existente. Explorarea și descoperirea sunt importante pentru învățare, cunoștințele nu sunt o oglindă a lumii externe, experiența modifică gândirea și gândirea modifică experiența. J. Piaget este adeptul constructivismului endogen. Constructivismul dialectic sugerează că formarea cunoștințelor se realizează în interacțiunea dintre lumea externă, reprezentată de mediul fizic și social, și lumea internă, reprezentată de nivelul cognitiv al individului. Cunoștințele reflectă lumea exterioară, informațiile sunt filtrate și influențate de cultură, limbă, interacțiunea cu ceilalți, convingeri, predarea directă, modelare. Învățarea este efectuată atât de predare, modelare, ghidarea prin descoperire, dar și de cunoștințele anterioare, convingerile și gândirea individului. Adeptul constructivismului dialectic sau învățării situate este L. S. Vâgotski (Wolfolk, 1998).

Constructivismul social este un termen ce definește o vedere particulară a educației.

➤ Conceperea școlilor sub forma unor comunități de învățare (Brown, Campione, 1994), în care responsabilitatea pentru învățare este individuală, dar ea se realizează practic prin participare la rezol-

varea în grup a sarcinilor, prin interacțiune, negociere și colaborare (Billet, 1995).

➤ Evaluarea ia forma evaluării dinamice, luând în considerare influența socială, spre deosebire de evaluarea tradițională care încearcă să reducă la minim, prin practicile utilizate, contribuția socială la determinarea produselor învățării.

➤ Școala este sensibilă la diferențele culturale ale elevilor (o școală pentru toți elevii). Explicații socioculturale ale ineficienței școlii în a răspunde necesităților elevilor:

a) discontinuitatea dintre culturi (valori, atitudini, convingeri) între casă și școală,

b) diferențe de comunicare,

c) interiorizarea stereotipurilor negative de către o minoritate și conceptualizarea școlii ca un teren al opoziției și rezistenței,

d) probleme de relaționare, cum ar fi eșecul de construire a încrederii între profesor și elev.

Elena Joița tratează tipurile de constructivism în cartea sa *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*, precum și construcționismul după cum urmează:

Constructivismul social (L. S. Vygotski) extinde această idee de mai sus într-un grup social, construind lucruri unul pentru celălalt, creând în colaborare o mică cultură de lucruri comune ce au înțelesuri comune. Când cineva este absorbit în cadrul unei astfel de culturi, acest cineva învață mereu cum să fie parte a acestei culturi, la mai multe nivele.

Adevărata cunoaștere este în realitatea autentică, nu doar la nivel mental, iar activitatea mentală progresează în baza utilizării variatelor forme ale limbajului,

interacțiunilor sociale, ale diferitelor interpretări individuale, devenite instrumente.

Corelează strâns cu abordarea situațională a cunoașterii, cu accent pe rolul unor instrumente culturale ale contextului acesteia: limbajul, normele, credințele, simbolurile, creațiile, acumulările nonformale, practici în învățare, modele, surse.

Relațiile interpersonale, negocierile, confruntările, dezbaterile, rezolvările în grup mediază construcția cunoașterii individuale și conștientizează fiecareia care-i este “zona proximei dezvoltări”, care pot fi remediile și soluțiile de atingere a ei, rolurile potrivite pentru afirmarea competențelor.

Constructivismul radical (E. Von Glasersfeld) este tipul de constructivism care schimbă radical modul de înțelegere al realității, atribuind experienței proprii, prin explorare directă, situației autentice rolul fundamental în înțelegerea semnificațiilor, esențelor.

Orice cunoaștere nu reflectă de fapt realitatea obiectivă, ci arată modul subiectiv de percepere, de organizare a realității supusă cunoașterii, ca bază a experienței cognitive.

Cunoașterea este un mod subiectiv, individual de construcție a conceptelor, bazat pe observație, experiență cognitivă directă, reprezentare proprie, formulare de ipoteze proprii, dar în mod științific, pentru a ajunge la constructe mentale.

Cunoașterea este experiența a cum se cunoaște, ce se cunoaște, pentru a se construi sensuri mentale.

Cunoașterea astfel realizată subiectiv, se obiectivizează apoi prin comunicare, colaborare, negociere, generalizare în grup.

Independența individului în formarea reprezentărilor despre realitate este fundamentală, activitatea sa fiind experiențială, iar constructivismul are atunci rol de instrument metodologic.

Rezultă înțelegerea individuală a problemei, de la constructe clădite experiențial, prin ierarhizare, structurare, relaționare, scheme mentale, structuri conceptuale.

Cunoașterea organizează sensurile experienței, nu este o reprezentare cu acuratețe a realității, de unde importanța situației și a contextului, care să fie cât mai autentice, organizate și să valorifice experiențele anterioare. Noua experiență provoacă un dezechilibru, un conflict cognitiv cu starea anterioară și motivează căutarea individuală și socială apoi. Teoria cunoașterii științifice devine esențială în orice domeniu de studiu, inclusiv în cele social-umaniste. Este un model de cum se introduce elevul în arta și tehnica cunoașterii, în însușirea instrumentelor cognitive. Ea susține ca elevul să nu mai cunoască prin intermediul transmiterii conceptelor de către profesor, ci să aibă experiențe directe, să interpreteze propriu, să se întrebe, să formuleze ipoteze, să facă analize critice, să sesizeze esențele, să caute soluții alternative, să le aplice variat și individual.

Numai după construirea astfel a propriei înțelegeri, prin corelarea cu experiența sa anterioară, și-a conturat o idee, abia apoi poate recurge la confruntare în grup, pentru sinteză și finalizarea clădirii conceptului-construct. Astfel de înțelegere reflectă și operațiile mentale, ce căi utilizează, ce procedee și instrumente, ce interpretări face, ce analize, reflecții formulează. Capacitățile și competențe-

le cognitive se construiesc și ele concomitent, de unde nevoia unui curriculum construit pe etapele și specificul formării acestora.

Profesorul trebuie să creeze condiții care facilitează procesul educațional, să stimuleze, să elaboreze contextul, să ghideze, iar nu să transmită, să predea, să dirijeze, să impună interpretări, să arate cum se rezolvă. Se au în vedere și alte aspecte: satisfacția rezolvării, motivația continuării, abilitatea afirmării, autocontrolul, învingerea comodității cognitive, câștigarea independenței, afirmarea cu argumente, promovarea creativității, varierea interpretărilor, construirea de noi sisteme, schimbarea atitudinii.

Constructivismul cognitiv (J. Piaget) își are originea în psihogeneza dezvoltării intelectuale, a inteligenței și în cercetările ulterioare ale psihologiei cognitive. Pornește de la ipoteza că realitatea obiectivă nu se descoperă de la sine, ci doar dacă individul procesează mental informațiile acumulate, recurgând la o construcție mentală de prelucrare a lor, prin acomodare și asimilare progresivă.

Acumularea informațiilor se realizează și prin experiență directă, dar se valorifică și datele contextului cultural, alte experiențe cognitive deja consolidate, ca puncte de plecare.

Cheia cunoașterii se află în “cutia neagră”, unde au loc procesările în patru etape:

I. Prelucrarea primară a informațiilor (tratarea precoce prin senzații și prelucrarea profundă prin percepții, rezultând construirea imaginilor, identificarea și prelucrarea lor).

II. Formarea reprezentărilor mentale, ca modele interiorizate, rezultate din sis-

tematizarea, organizarea, codificarea lor.

III. Prelucrarea abstractă a informațiilor prin: înțelegere (integrarea celor noi în cele vechi), categorizarea și conceptualizarea (ordonarea, gruparea, generalizarea ca rețele, prototipuri, concepte), raționalizarea (formularea de propoziții și inferențe), rezolvarea de probleme și luarea de decizii asupra rezolvării situațiilor.

IV. Procesarea cunoștințelor în memorie, mai ales pentru cea procedurală și conceptuală și ca mod de organizare (rețele, scheme, scenarii cognitive).

Consecințe educaționale: învățarea este tocmai procesul de interiorizare a ceea ce se cunoaște prin experiență directă, dar, mai ales, prin procesare mentală, ajungându-se la construcția de modele cognitive, scheme, concepte. Învățarea este activă prin implicarea elevilor în căutarea, prelucrarea, dezvoltarea sensurilor și a relațiilor între date. Experiențele anterioare trebuie actualizate, alături de experiența concretă, pentru prelucrarea lor comună, interpretarea variată, formularea de ipoteze, reflecții.

Noua construcție poate începe după corectarea confuziilor, prejudecăților, schemelor mentale neclare, omisiunilor. Învățarea este contextuală: elevul este în relație cu ce cunoaște, în ce cadru, ce experiențe face, cu ce resurse, în ce relații, ce conflicte sesizează și le rezolvă, ce aplicații conturează, ce transferuri face. Construcția este colaborativă apoi, dar și motivațională, metacognitivă, atitudinală, deschizând mai multe soluții de rezolvare, variante, perspective.

Construcționismul (Papert)

Constructivismul este teoria explicativă generală a cunoașterii, iar construc-

ționismul indică aplicarea în practică a acestui model, prin adaptare la diferite situații concrete de căutare, de înțelegere, de rezolvare, ca niște construcții temporare, locale, produse, iar nu ca principii, de durată.

Constructivismul se adresează construcției mentale a cunoașterii, iar construcționismul extinde cunoașterea la situații externe, de construire a unor produse reale - artefacte, după modelul construit mental, ca proiect, individual sau prin colaborare. Este o fază a postconstructivismului mental.

Este o soluție pentru învățarea activă, ca proces de construcție efectivă, unde accentul cade pe acțiunea practică, ca relație mental-aplicativă, cunoștințele formate fiind prezentate, comunicate și ca produse-artefacte: idei, texte, programe, proiecte, compuneri, descrieri, decizii, hărți conceptuale, reprezentări grafice variate, scheme, combinații practice, modele, obiecte, diverse lucrări practice, rezolvări demonstrate, portofolii, proceduri, softuri, concepte-construct.

Privește modul de învățare constructivistă al elevului, prin aplicații practice, materializate, iar nu modul de predare al profesorului. Elevii construiesc singuri, sub îndrumarea acestuia, care încurajează autonomia și inițiativa, metodele de cercetare și construcție practică, facilitează un context adecvat, îndrumă, stimulează autoanaliza critică, colaborarea.

Constructivismul privește elevul în dobândirea cunoștințelor, iar construcționismul pune accent critic pe construcțiile particulare ale lui, ca artefacte și pe care le prezintă ca produse, le comunică, le supune evaluării în grup. Aceasta, pentru a verifica și aprofunda înțelegerea, cunoaș-

teea, tocmai prin explicație și practică, vizual, demonstrativ a modului său de concepere, de realizare efectivă, de adaptare la sarcini și condiții.

Construcțiile conceptuale sau aplicative rezultate sunt ca niște “sculpturi în nisip”: ele imită construcția, dar nu durează, duc la câștigul de experiență constructivist, pentru a înțelege, a structura, a rezolva cu abilitate, a formula ipoteze de interpretare și soluționare, a analiza critic, a concretiza un proiect mental, a verifica metodologii de cunoaștere.

Construcțiile aplicative, acționale, conceptuale sunt necesare ca exerciții și pentru construcțiile mentale, dar și pentru formarea abilităților specifice unei construcții, pentru formularea de interpretări, înțelegeri proprii, exersarea procesărilor mentale, elaborarea de scheme sau prototipuri, formularea de ipoteze, exersarea gândirii critice și cauzale, a autorefecției, a autoevaluării, a comunicării și susținerii ideilor, produselor în fața grupului.

Fiecare participant la un curs poate să fie de asemenea și profesor și elev. Un profesor în acest mediu este doar un element de influență și joacă rolul unui model și nivel de cultură, conectând cu alții într-un mod personal care se adresează necesităților acestora de a învăța, moderând discuțiile și activitățile într-un mod care conduce studenții către obiectivele de învățare ale clasei.

Profesorii constructiviști

a) Încurajează elevii să evalueze permanent modul în care aceste activități îi ajută să își dezvolte înțelegerea lucrurilor. Elevul își pune întrebări despre modul în care învață și despre activitățile pe care le desfășoară la școală cu scopul de a deve-

ni “expert în învățare”. Cu ajutorul unui mediu de învățare bine planificat, elevii învață “cum să învețe”. Procesul poate fi privit ca o spirală. Pe măsură ce reflectează permanent asupra experiențelor proprii, elevii descoperă că ideile câștigă în influență și complexitate și își dezvoltă abilități din ce în ce mai puternice de a integra noua informație. Unul dintre cele mai importante roluri ale profesorului devine acela de a încuraja acest proces de învățare și reflecție.

De exemplu: un grup de preșcolari discută despre dinozauri răsfoind reviste sau mânuind dinozauri de jucărie (mulaje). Deși educatoarea cunoaște răspunsurile la problemele ivite sau discuții contradictorii, ea se va concentra în a-i ajuta pe copii să-și reformuleze întrebările în mod util. Atunci când unul dintre copii aduce în discuție un concept relevant, educatoarea îl evaluează și indică grupului că ar fi un câștig dacă ar încerca să îl exploreze.

Contrar criticilor avansate de unii profesori (conservatori-tradiționali), **constructivismul nu renunță la rolul activ al profesorului sau la cunoștințele sale de expert în educație.**

b) Ajută elevii să-și construiască cunoașterea mai degrabă decât să reproducă o serie de fapte.

c) Furnizează instrumente ale cunoașterii cum ar fi: activități de rezolvare a problemelor, activități bazate pe investigarea realității, pe baza cărora elevii pot formula și testa ideile proprii, pot trage concluzii și realiza inferențe, pot să-și dezvolte cunoașterea într-un mediu de învățare bazat pe colaborare.

d) Ghidează și îndrumă elevii pentru a construi activ cunoștințe și nu acumulează mecanic cunoștințe transmise de

profesor sau extrase din manuale.

Constructivismul este deseori greșit interpretat ca o teorie în care elevul “reinventează roata”,. Elevii nu “reinventează roata” ci mai degrabă încearcă să înțeleagă “cum se învârtă”, cum funcționează.

e) Motivează elevii pentru a aplica cunoștințe pe care le dețin la realitatea înconjurătoare.

f) Învață elevii cum să formuleze ipoteze, să testeze teorii și în final să tragă concluzii din datele observate.

Trei modele de proiectare didactică constructivistă

1. Ciclul învățării este un design în trei pași care poate fi utilizat ca un cadru general pentru multe tipuri de activități de învățare constructiviste.

Cercul învățării este un model utilizat în special în disciplinele tehnologice. Procesul începe cu faza descoperirii. În această fază profesorul încurajează elevii să genereze întrebări și ipoteze pentru a lucra cu diferite materiale. Apoi, profesorul predă lecția cu introducerea conceptelor. În acest moment profesorul se focalizează pe întrebările elevilor și îi ajută să creeze ipoteze și să proiecteze experimente.

În al treilea pas, “aplicarea conceptelor”, elevii lucrează la noile probleme care reconsideră conceptele studiate în primii doi pași. Puteți vedea acest cerc repetându-se de multe ori în timpul unei lecții sau al unei unități de învățare.

2. George W. Gagnon, Jr. și Michelle Collay dezvoltă în anul 2006 un alt model de predare didactică constructivistă, numit **Construct Learning Design (CLD)**, în care cei doi prezintă șase pași de planificare pentru a implica elevii în învățarea constructivistă.

În acest model, profesorul implementează un număr de pași în structura lor de învățare:

- dezvoltă o situație pentru ca elevii să o poată explica;

- selectează un proces de *grupare* a materialelor pentru elevi;

- dezvoltă o *legătură* între ceea ce elevii cunosc deja și ceea ce profesorii vor ca ei să învețe:

- anticipează *întrebări* și răspunsuri de dat, fără să renunțe la a furniza explicații;

- încurajează elevii să mențină *înregistrări* ale procesului de învățare și să le împărtășească cu ceilalți colegi;

- solicită *reflecțiile* elevilor despre procesul de învățare.

3. Robert O. McClintock și John B. Black au elaborat în anul 1995 un alt model pentru medii de învățare asistate de tehnologii computerizate, numit **Interpretation construct design model (ICON)**, ce prevede:

1. Observarea: Elevii observă materialele-sursă introduse în contextul natural în care apar.

2. Construirea interpretării: Elevii își interpretează observațiile și își explică cauzele.

3. Contextualizarea: Elevii construiesc contextul pentru explicațiile lor.

4. Ucenicia cognitivă: Profesorii îi ajută pe elevii ucenici să realizeze cu succes observația, interpretarea și contextualizarea.

5. Colaborarea: Elevii colaborează pentru observare, interpretare și contextualizare.

6. Interpretări multiple: Elevii câștigă flexibilitate cognitivă fiind expuși unor interpretări multiple din partea altor elevi

sau a exemplurilor furnizate de experți.

7. *Manifestări multiple*: Elevii câștigă transferabilitate observând multiple manifestări ale acelorași interpretări.

Interdisciplinaritatea în constructivism

Elena Joița descrie rolul și importanța interdisciplinarității în metoda constructivistă de predare, după cum urmează [8]. Planul de dezvoltare al temei insistă pe fundamentarea interdisciplinară a constructivismului în cunoaștere, pentru a contura mai amplu posibilitățile de aplicare a lui în condițiile instruirii - mai ales când învățarea se construiește de către elev, cu sprijinul profesorului. Acestea dacă se asigură condițiile specifice, care să producă modificări, adaptări în elementele ce alcătuiesc sistemul instruirii: finalități, conținuturi, resurse, principii, strategii, proceduri, mijloace, organizare, evaluare, proiectare, management la nivelul clasei.

Conținuturile curriculare condensate în diferite suporturi și documente curriculare oficiale, pe baza unor criterii riguroase (filozofice, epistemologice, logico-științifice, pedagogice, psihologice) cunosc un anumit mod de organizare, structurare, ordonare și prezentare. Maniera de prezentare, organizare a conținuturilor curriculare facilitează accesul la valori ale celui care studiază.

În cadrul curriculumului, conținuturile (resursa informativă), reprezintă veriga cea mai dinamică și flexibilă, deoarece valorile condensate în acestea și oferite celor care studiază le pot fi oferite și prezentate din perspective diferite, în maniere diferite. De aceea, în organizarea conținuturilor s-au conturat mai multe modalități de prezentare.

În prezent, predomină viziunea inter-, multi-, pluri-, transdisciplinară, dar și cea modulară sau integrată în organizarea conținuturilor curriculare. De asemenea, organizarea conținuturilor facilitată de utilizarea calculatorului sau prezentarea unor oferte informațional-curriculare alternative sunt modalități care cunosc o mare amploare.

Descongestionarea conținuturilor învățământului prin strategii de esențializare, dar și prin abordări multi- și interdisciplinare. Corelarea disciplinelor de învățământ pe linia problematicii, a transferurilor conceptuale și metodologice poate conduce la evitarea repetării unor cunoștințe, a apariției unor contradicții în definirea acelorași noțiuni, precum și la înțelegerea faptului că disciplinele nu sunt niște insule izolate unele de altele, o disciplină putând deveni domeniul de aplicație al celeilalte. De asemenea, curriculumul trebuie centrat pe trebuințele prezente și viitoare ale elevilor.

Problema *interdisciplinarității* a preocupat filozofii și pedagogii încă din cele mai vechi timpuri: sofistii greci, Plinius, Comenius și Leibnitz, iar la noi Spiru Haret, Iosif Gabrea, G. Găvănescu și, dintre numeroșii pedagogi ai perioadei contemporane, amintim pe G. Văideanu. În opinia acestuia din urmă, *intredisciplinaritatea* „implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic”.

Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline științifice diferite, care se realizează în principal respectând logica științelor respective, adaptate particularităților legii didactice și-l ajută

pe elev în formarea unei imagini unitare a realității, îi dezvoltă o gândire integratoare.

Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături între discipline. Succesul în activitatea tinerilor este posibil, numai dacă aceștia pot să coreleze interdisciplinar informațiile obținute din lecții.

În procesul de învățământ se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelațiilor minime obligatorii, sugerate chiar de planul de învățământ sau de programele disciplinelor sau ariilor curriculare. În înfăptuirea unui învățământ modern, formativ, considerăm predarea-învățarea interdisciplinară o condiție importantă. Corelarea cunoștințelor de la diferitele obiecte de învățământ contribuie substanțial la realizarea educației elevilor, la formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii, a capacității lor de a aplica cunoștințele în practică; corelarea cunoștințelor fixează și sistematizează mai bine cunoștințele, o disciplină o ajută pe cealaltă să fie mai bine însușită.

Predarea-învățarea prin corelarea obiectelor de studiu reprezintă noul în lecții, care activează elevii, le stimulează creativitatea și contribuie la unitatea procesului instructiv-educativ, la formarea unui om cu o cultură vastă.

Legătura dintre discipline se poate realiza la nivelul conținuturilor, obiectivelor, dar se creează și un mediu propice pentru ca fiecare elev să se exprime liber, să-și dea frâu liber sentimentelor, să lucreze în echipă sau individual.

Văideanu G. identifică în învățământul preuniversitar trei direcții ale interdis-

ciplinarității [16]:

a) la nivel de autori de planuri, programe, manuale școlare, teste sau fișe de evaluare;

b) puncte de intrare accesibile profesorilor în cadrul proceselor de predare-evaluare (în acest caz programele rămân neschimbate);

c) prin intermediul activităților non-formale sau extrașcolare.

În aria curriculară matematică și științe ale naturii, interdisciplinaritatea este absolut obligatorie, având în vedere aplicabilitatea directă în practică a chimiei, fizicii, biologiei și matematicii. Interdisciplinaritatea în cadrul acestei arii curriculare înseamnă studii și acțiuni în planul conținuturilor și al metodologiilor, care să ofere cunoașterea fenomenelor în dinamica lor, deschizând calea spre sinteze generalizatoare.

Interdisciplinaritatea între chimie și fizică, chimie și matematică, chimie și biologie, fizică și matematică se realizează în special în planul conținuturilor, având matematica drept instrument de lucru, fiecare demers (observare, experimentare, formulare de legi, teoretizare) fiind realizat în spirit matematic. Chimia, fizica și biologia au devenit mari consumatoare de instrumente matematice.

De cele mai multe ori, matematica devansează teoretic celelalte științe, deschizând drumuri, construind modele. Profesorul de chimie și fizică privește, deci, matematica ca pe un instrument absolut obligatoriu. El știe clar că «X»-ul de la matematică poate și trebuie să fie o concentrație, o masă de substanță, un coeficient, un indice, etc. O ecuație matematică poate fi o lege în chimie sau fizică. Proporțiile, funcțiile trigonometrice, ca și

alte abstractizări ale matematicii, se întâlnesc în fizica și chimie la orice pas pentru descifrarea tainelor naturii. Un profesor talentat nu explică, doar, elevilor faptul că fără cunoștințe matematice nu poate studia științele naturii, ci reușește să-i conștientizeze în mod real, făcându-i să-și impună stiluri de lucru adecvate.

Studiul chimiei, al fizicii și al biologiei au afinități deosebite. Ele studiază structura, transformările și însușirile materiei. Interdisciplinaritatea acestor obiecte școlare poate constitui un exemplu și pentru celelalte. Obiectivele lor, metodele de investigare a fenomenelor, aplicabilitatea lor imediată în practică, metodele de predare, toate acestea conduc la realizarea unei interdisciplinarități bine pusă la punct, dar perfectibilă.

Fizica apelează de foarte multe ori la cunoștințele dobândite la lecțiile de chimie pentru explicarea fenomenelor caracteristice ei. Electrizarea corpurilor se explică electronic apelându-se la structura atomilor. Conductoarele sau izolatoarele au sau nu aceste proprietăți datorită structurii lor chimice. Noțiunile de câmp aduc în discuție proprietăți speciale ale materiei.

Studiul producerii curentului electric începe cu elementele galvanice, a căror funcționare are explicații chimice. Efectele curentului electric se explică tot pe baza proprietăților chimice și au aplicații în domeniul chimiei și industriei chimice.

Aproape că nu există lecție de fizică unde să nu utilizăm cunoștințele dobândite la lecțiile de chimie, și invers. Interdisciplinaritatea între fizică, matematică, biologie și chimie se realizează și în planul strategiilor didactice, atât ca forme de organizare a lecției, ca metode folosite în transmiterea cunoștințelor, cât și ca meto-

de de verificare și evaluare. Se poate spune pe drept cuvânt că fizica și matematica sunt instrumente pentru studiul chimiei și invers.

De exemplu, curriculumul de *Științe* oferă un punct de plecare în predarea integrată a disciplinelor din aria curriculară – “**Matematică și științe ale naturii**”. Acest curriculum a fost conceput crosscurricular, pornind de la domeniile *biologie, fizică, chimie* și de la temele comune acestora (funcționarea părghiilor – funcționarea sistemului locomotor, componentele organice și anorganice ale organismelor, formarea imaginii la ochi – funcționarea unui aparat de fotografiat etc.). Astfel, obiectivele curriculum-ului de *Științe* vizează:

- observarea și interpretarea proceselor naturale care au loc în mediu;
- înțelegerea impactului proceselor naturale asupra activităților umane și al activităților umane asupra mediului;
- investigarea unor interdependențe în și între sisteme fizice, chimice și biologice;
- încurajarea elevilor pentru asumarea de responsabilități și pentru cooperare.

Competențele ce se urmăresc a fi formate prin curriculumul de *Științe* se referă la comunicare, studiul individual, înțelegerea și valorificarea informațiilor tehnice, relaționarea la mediul natural și social, grija față de mediul natural, interesul pentru explicarea rațională a fenomenelor din mediu, stimularea curiozității și a inventivității în investigarea mediului apropiat.

Un conținut școlar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realității descrise și asigură o percepere unitară și coerentă a fenomenelor. Astfel *avantajele interdisciplinarității* sunt multiple:

a. Permite elevului să acumuleze informații despre obiecte, procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori ai școlarității;

b. Clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe discipline;

c. Creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor școlare;

d. Permite aplicare a cunoștințelor în diferite domenii;

e. Constituie o abordare economică din punctul de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare.

Predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării copilului: intelectuală, emoțională, socială, fizică și estetică. Interdisciplinaritatea asigură formarea sistematică și progresivă a unei culturi comunicative necesare elevului în învățare, pentru interrelaționarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare în învățare, pentru învățarea permanentă.

BIBLIOGRAFIE:

1. Ausubel, D., Robinson, F., (1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

2. Black, John and McClintock, Robert (1996) *An Interpretation Constructivist Approach to Constructivist Design*. In Wilson, Brent. G. (ed). (1996) *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. Educational Technology Publications Englewood Cliffs, New Jersey 07632, USA.

3. Collay, M., Gagnon, G. W. Jr., (2006), *Constructivist learning design: key questions for teaching to standards*, Editura Corwin Press.

4. Cosmovici, A., Iacob, L., (1998.), *Psihologia școlară*, Editura Polirom, București.

5. Cozărescu, M., Ștefan, L., (2004), *Psihologia educației, Teorie și aplicație*, Editura ASE, București.

6. Doise, W., Mugny, G., (1998) *Psihologie socială și dezvoltarea cognitivă*, Editura Polirom, Iași.

7. Joița, E., (2002), *Educația cognitivă. Fundamente. Strategii*, Editura Polirom, Iași.

8. Joița, E., (2006), *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura: Aramis, București.

9. Joița, E., (2007), *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

10. Joița, E., (2007), *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*, Editura Universitaria, Craiova.

11. Jude, I., (2002), *Psihologie școlară și optim educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

12. Miclea, M., (1999), *Psihologie cognitivă*, editura Polirom, Iași.

13. Noveanu, E., (1999), *Constructivismul în educație*, în Revista de Pedagogie nr. 7-12/1999, București.

14. Pălășan T., Crocnan D. O., Huțan E., (2003), *Interdisciplinaritatea și integrarea – o nouă abordare a științelor în învățământul universitar*, în Revista *Formarea continuă a C.N-F.P din învățământul preuniversitar*, București.

15. Sălăvăstru, D., (2003), *Psihologia educației*, editura ARAMIS, București.

16. Vaideanu, G., (1988.), *Educația la frontieră dintre milenii*, E.D.P., București.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ИСТОКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Владимир ИНОЗЕМЦЕВ

Ключевые слова: экономический кризис, социальная напряжённость, духовно-нравственное воспитание, воспитательно-образовательный характер, гармония и равновесие в обществе.

Summary

În articol este elucidată starea educației contemporane care nu corespunde exigențelor zilei. Educația contemporană poartă un caracter mai mult informațional decât educațional și, în efect, nu ajută persoana să se cunoască pe sine însăși. În acest context prezintă interes cunoașterea genezei gândirii și practicii pedagogice. În articol este abordat principiul „Educare” (identificarea a ceea ce se află în interior) care are două aspecte: uzual și spiritual. Acest sistem se bazează pe experiența personală a învățătorului și trebuie să fie orientat spre perfecționarea elevilor și prezentarea pentru aceștia a tabloului integru al lumii.

The article deals with the state of modern education which does not meet the present day requirements. In the article the principle of “Educare” is being examined. “Educare” means ‘to educate, to elicit what is within’. It has two aspects, worldly and spiritual. This system should be based on the personal experience of a teacher; it should transform students and show them the holistic picture of the world.

Действующая в России система образования нуждается в коренном пересмотре и это диктуется духовно-нравственным состоянием современного общества и, что стало наиболее очевидным, в связи с глобальным мировым экономическим кризисом, который вызвал социальную напряжённость в социуме. В чём же причина несоответствия действующей системы образования потребностям современного общества и государства? Современное образование носит информационный, а не воспитательно-образовательный характер. Оно не помогает человеку познать самого себя и сформировать благородные качества характера, основанные на осознании единства всего сущего и приоритете человеческих ценностей. Характер - главное богатс-

тво человека. Только добродетельный характер делает человека личностью, достойной уважения. Он позволяет такой личности достичь не только материальных ценностей, необходимых для полноценной жизни, но и внутренней гармонии, радости и счастья. И очевидно, что главной целью образования является воспитание характера у человека с детства, начиная с воспитания в семье и на всех уровнях последующего образовательно-воспитательного процесса. А для этого по словам одного зарубежного учёного: «Нужно образовывать образование». И много полезного для решения этой проблемы можно найти в Древней Истории человечества, в возникновении и последующем генезисе педагогической мысли и её практики. Опыт таких исследований

показывает, что «хорошее новое, это хорошо забытое старое».

Первые чёткие установки духовно-нравственных принципов воспитания изложены в знаменитых «Ведах», основополагающих древнейших Священных Писаниях, которые на родине их появления, Индии, почитаются как Послание человечеству от Создателя. «Веды» – это колыбель зарождения человеческой культуры и основа развития всех возможностей человеческой личности, это начало начал всех направлений познания и науки. Целомудрие и мораль произошли от Вед. Веды веками передавались устно («от сердца к сердцу») от учителя к ученику, пока их по преданию не записал легендарный древнеиндийский мудрец Вьясадева, автор знаменитых «Пуран» и «Ведента-сутры». В восемнадцати книгах, составляющих «Пуран» первые шесть посвящены тем, кто находится в плену невежества, вторые шесть тем, кто пребывает в плену страсти. Как осознать свои заблуждения и снять пелену незнания о своей истинной природе, повествуют шесть заключительных книг «Пуран». Они указывают путь к добродетели через духовную практику и трансформацию личности.

Великие эпосы Индии «Махабхарата», «Бхагават Гита» (одна из шести частей «Махабхараты»), авторство которых приписывается Вьясадеве, и знаменитая «Рамаяна», записанная мудрецом Вальмики, несут в себе Высшие Духовные Принципы, Высшие Знания, Священную Науку и показывают на фоне исторических событий, которые лишь являются каркасом для создания литературной композиции, утверждение морально-этических ос-

нов человеческой жизни, раскрывают причины, из-за которых низшая природа человека может стать главенствующей в его проявлениях, что неминуемо ведет к падению и гибели, тогда как проявление его высшей природы ведет к успеху и самореализации («Гуманистическая психология» Карл Роджерс, А. Маслоу и др.).

В «Ведах», этих глубоких, по сути, философских трудах на духовную тему утверждается, что истина не приходит извне, все, что нам нужно для духовного саморазвития уже находится в нашем распоряжении, в нас самих. Философия – отражение интеллекта, духовность – зеркало души. Философия и духовность неразделимы. Опыт следования в повседневной жизни духовно-нравственным нормам, выражает мудрость, которая помогает уловить тонкую, скрытую природу жизни. Эту мудрость несут в себе «Веды». Цель изложенных в них наставлений – сохранение в обществе гармонии и равновесия. Богатство, процветание, неограниченная власть и господство над миром – это совсем не те ценности, к которым следует стремиться в жизни. В богатстве, комфорте нет ничего плохого, но это средство улучшить своё мирское существование, а не цель жизни. Цель жизни – самореализация, осознание человеком своей истинной природы и этого можно достичь, только обладая главным богатством человека. Характер – главное богатство человека. Развивая добродетельный характер, необходимо контролировать свои поступки и свое поведение. «Веды» провозглашают: «Представителю человеческой расы необходимо тщательно контролировать свое пове-

дение и образ жизни. Это можно добиться воспитанием добродетельного характера». И далее: «Цель мудрости – свобода, цель культуры – совершенство, цель знания – любовь, цель образования – личность».

Ведические писания дали мудрецам древности, а через них и всему человечеству, Высшее знание о самом человеке, методики и способы, составляющие духовные практики, с помощью которых («говори только правду», «поступай по справедливости») человек восходит от своего маленького телесного «я» к своему высшему «Я», постепенно, шаг за шагом, все явственнее проявляя свою истинную Высшую Сущность. Знания, которые несут в себе «Веды» и другие священные тексты, определяющие поведение человека в семье и обществе, из Индии попали в Тибет, Китай и в другие страны. Эти Учения, раскрывающие природу человека и путь, по которому необходимо следовать ему через систему практики, позволяющей осознать и реализовать ему свою истинную сущность, сформулировали подходы, которые можно назвать первыми истоками психологии. Если первым психологом Востока считают Гаутама Будду, то первым психологом Запада по праву является Аристотель, который создал первое сочинение по психологии – трактат «О Душе». Великий Гераклит, говоря о природе человека, определял ее не как застывшую форму, наподобие мраморной статуи, а как поток энергии и информации. Именно с этих позиций, учитывая многоуровневость человеческого существа, надо рассматривать личность.

Учение «Вед», достигнув соседнего Китая, оказало, несомненно,

влияние на формирование воззрений Конфуция, следуя которым, он на первое место ставит воспитание Духа. Он провозгласил, что у человека нет лучшего призвания, чем осознать себя человеком и стать творцом культуры. В самопознании высвечивается в своей природе Прекрасное, Возвышенное и Должное. В этом своем усилии человек, по Конфуцию, не уступает богам. Ценность личности зависит от культуры. Но истинный смысл слова «культура» заключается в отказе от плохих мыслей и поступков, в развитии благородных качеств характера. Первый совет Конфуция людям: начни исправлять мир с самого себя, прежде, чем поучать других, позаботься о собственном совершенствовании. Его жизненные правила проникнуты заботой о здоровье и гармоничном образе жизни. Большое значение в воспитании Конфуций уделял духовной «настройке слуха», полагающей со вниманием относиться к любой «мелочи», прозревать неизменное и великое, в как бы случайном и частном, усваивать это не просто умом, а сердцем, всем существом.

Но это все осуществляется не на пустом месте, оно требует своего материала, которым, по утверждению Конфуция, является культура, культурная традиция, в которой запечатлен опыт совершенствования многих поколений. Конфуций показал значение символического языка культуры для образования и воспитания человека. В формах культуры воспроизводится матрица человеческой практики, как материальной, так и духовной.

Человечность по Конфуцию – это мера всех добродетелей, это путь к себе каждого человека. Очеловечить

человека – это значит вернуться к самому себе, к своей истинной природе, от человека по названию - к человеку по сути.

Конфуций считал первой необходимостью практиковать эти знания. Он говорил, что как ни завидна участь «знающих», все же «человечные» стоят на более высоком уровне, ибо они не просто «знают свое знание», но еще и претворяют его. Единство человечности и Знания – вот полнота человеческого бытия.

Бережное воспитание подрастающего поколения открывает путь к созидательному образованию. Конфуцию удалось создать многочисленную и влиятельную педагогическую школу. Традицией этой школы было учение о нравственном совершенствовании и ценности символического языка культуры. Он открыл первую в истории Китая частную школу, где в разное время обучались несколько сотен учеников, из которых «семьдесят прославили свое имя».

Школы, целью которых было воспитание Духа, выявление и развитие благородных качеств в человеке, воспитание добродетельного характера, основанные на Учениях «Вед», «Пуранах», «Упанишадах», «Веданте», с древних времен существовали в Индии и назывались гурукулами. Ученики этих школ набирались по принципу: «Учитель приходит тогда, когда ученик готов». Чтобы проверить готовность претендующего на место ученика в такой школе, существовало много методов, проверяющих духовно-нравственные качества претендента, например, таких, как устойчивое адаптивное поведение в любой ситуации, почита-

ние старших, родителей, учителя, соучеников и т.п. Гармоничное духовное, интеллектуальное и физическое развитие, которое помогали развить в себе ученикам этих школ их наставники, способствовали проявлению в них добродетельного характера, обретению устойчивой психики, хладнокровию и спокойствию (внутреннему и внешнему) в любой экстремальной обстановке, уважение к каждому человеку, к его культуре и религии, любовь к природе, духовного видения, знаний приемов целительства и другим, выходящим за пределы возможностей обычного человека способностям и их проявлениям.

В наше так-называемое технократическое «постиндустриальное» время, несмотря на все достижения науки и техники, в возникающих экстремальных ситуациях, когда эта техника отказывает, решающее воздействие на выход из сложившейся ситуации оказывают разум и воля самого человека, или, как говорили в Китае, «техника сердца», методы человеческого взаимодействия.

«Техника сердца», помноженная на технику «ума и рук» - вот, что необходимо человеку. Как гласит восточная мудрость: «Политика без принципов, образование, не воспитывающее характер, наука без гуманизма, коммерция без морали не только бесполезны, но и опасны». Как это на первый взгляд не кажется парадоксальным, но именно эти «достижения», поставившие человечество на грань самоуничтожения, закономерным образом оставляют только один путь для выживания человека – это путь духовного саморазвития личности, возвращение к пониманию природы духовного опыта и примене-

ние его на практике. Конфуций в этом отношении является одним из примеров учителя, который свой духовный опыт реализовал на практике. Как учитель, он не применял насилия над учениками. Он не закрепощал ученика, а, наоборот, делал его свободным, ибо говоря об одном, открывал другое – не изреченное в словах. Конфуций подчеркивал нравственную природу сознания человека, он не уставал повторять, что такие свойственные человеку проявления, как самообладание, здравый смысл, скромность, усердие, способны постепенно привести его к вершине мудрости, стать хозяином своей судьбы.

К сожалению, современная педагогика и психология не следуют в своей практической деятельности заветам древних учителей и мудрецов, постигших на собственном опыте все величие, космичность и красоту истинной человеческой природы. Учителя в школах не говорят детям: «Дети, живите и радуйтесь на счастье всем нам». Звучит другой лозунг: «Учиться, учиться, учиться», но чему? Учиться, чтобы жить, или жить, чтобы учиться? «Надо воспитывать не ребенка, а саму жизнь в ребенке!» - говорил М. Ф. Квинтилиан. «Ребенок может возненавидеть учение, которое ему бы следовало полюбить». Тут должна свое слово сказать педагогическая психология. Нужно учить не только учеников, но и учителей. Пренебрегая принципами психологии отношений, ошибочно считают, что природа не многим людям дала способность к наукам, и большинство по своим умственным способностям не может успешно учиться. Это заблуждение, порожденное незнанием истинной

природы человека. «Душа человека – небесного происхождения, поэтому надо поверить в то, что восприимчивость и способность к учению заключаются в природе человека», - утверждал М. Ф. Квинтилиан. Он советует не упускать из виду ни одного времени из жизни человека. Даже ребенка от одного года до трех лет следует наставлять всему хорошему, говоря об этом: «что нужно знать, тому нехорошо поздно учиться».

Это положение о своевременном развитии психики в определенные периоды человеческой жизни, начиная с раннего детства, рассматривается возрастной психологией. Она утверждает, что это достигается правильной организацией воспитательно-образовательного процесса.

Французский философ и педагог Овраам Микаэль Айванхов в своей книге «Воспитание, начинающееся до рождения» подчеркивал необходимость воспитания ребенка еще до его рождения, т.е. в утробе матери. Он утверждает, что человеческая личность начинает формироваться еще до появления на свет и это продолжается всю жизнь. Поэтому очень важно, чтобы все то, что окружает будущую маму в процессе вынашивания ребенка и после его рождения, а также система общения с ребенком, начиная с внутриутробного развития, способствовали пробуждению в формирующейся личности присутствующих ей изначально общечеловеческих ценностей. С этой целью в древнеиндийских трактатах, посвященных этому периоду развития ребенка, говорится, что будущая мама должна в период беременности «видеть хорошее, слышать хорошее, кушать хорошее,

обонять хорошее, осязать хорошее». Такая же обстановка должна окружать мать и дитя и после рождения ребенка. Для этого сами родители должны быть побуждающим примером для своих детей. Очень важно, чтобы ребенка окружали и обучали люди высоких моральных принципов, благородные и добродетельные. Ибо главное богатство человека-добродетельный характер, который формируется по мере того, как человек в процессе воспитания и самовоспитания освобождается от таких проявлений его низшей природы как злость, ненависть, зависть, гордыня, ревность, вожделение. Достичь этого можно, выявляя и развивая присущие изначально человеку общечеловеческие ценности. Эти качества лежат в основе личности человека и проявляются через его поступки.

Зародившись в Индии в конце 60-х годов прошлого века, концепция образования, основанного на общечеловеческих ценностях распространилась по всему миру и практикуется в настоящее время уже в 95-ти странах, в т.ч. и в России, а в 20-ти странах существуют специализированные на этой программе институты.

А впервые в практику образовательных учреждений общечеловеческие ценности, были включены в программу обучения в 1967 году в колледже для девушек в городе Анантапуре (Индия), а годом позже в колледже для юношей в Вайфилде. На основе этой программы доктором А. Джумсаи и преподавателем Л. Барроуз из Таиланда была разработана методика для учителей по организации и проведению уроков по общечеловеческим ценностям. Европейским институтом

ESSE (что означает «быть»), основанном в Копенгагене (Дания) в 1987 году, разработана программа семинаров под общим названием «Введение в духовность». В основу этой программы положен принцип «Educare» от латинского «Educere», означающий выявление того, что уже находится внутри». Этот термин используется для обозначения сути программы, которая преследует цель не обучения в привычном смысле, а образования, т.е. придание осознанной формы тому, что изначально свойственно человеческой природе и связано с вечными духовно-нравственными ценностями. Принцип «Educare» («Эдюкаре») имеет два аспекта: мирской и духовный. Потому что, для гармоничного развития человеческой личности и светское, и духовное образования необходимы, подобно тому, как птице для полёта необходимы два крыла.

Такое образование возможно лишь тогда, когда человек начинает заниматься самоисследованием. Великий Сократ посвятил этому всю свою жизнь, следуя изречению: «Человек, познай самого себя», которое он прочёл на колонне одного из храмов в Дельфах.

Для осуществления этой задачи необходима воспитательно-образовательная система, пробуждающая, развивающая и закрепляющая общечеловеческие ценности, которые присущи каждому человеку изначально. Об этом чётко прописано в Законе Российской Федерации «Об образовании». Принципы общечеловеческих ценностей лежат в основе мировых религиозных Учений: Индуизма, Буддизма, Зороастризма, Христианства, Ислама. Они со-

ставляют основу и сущность основных мировых религий. Именно эти идеи вдохновляли таких великих личностей нашей эпохи как М. Ганди, Шри Ауробиндо, Л. Н. Толстой, М. Л. Кинг, Мать Тереза, Н. и Е. Рерих и др.

Поиски таких систем воспитания и образования осуществлялись на протяжении всей истории человечества, начиная с древнейших времён, выдающимися личностями, которые прокладывали пути, ведущие к разуму и сердцу человека, разрабатывали соответствующие методы и практики. В недавнем прошлом это наши выдающиеся соотечественники Л. Выгодский, А. Макаренко, В. Сухомлинский и в настоящее время академик Ш. А. Амонашвили, профессор Д. М. Маллаев, академик М. П. Щетинин.

Ш. А. Амонашвили создал школу «Гуманной педагогики», М. П. Щетинин возглавляет лицей-интернат, основу воспитательно-образовательной программы которого составляют духовно-нравственные ценности, воспитание гражданина - патриота России и вместе с тем толерантного отношения к другим народам, их культуре, традициям, вероисповеданию. Под руководством в прошлом декана факультета «Педагогика и психология», а ныне ректора ДГПУ, доктора педагогических наук, профессора Д. М. Маллаева разработаны и внедрены двадцати учебных заведениях Дагестана (от дошкольного до вуза) Методические рекомендации по воспитательно-образовательным технологиям, основанным на общечеловеческих ценностях. Несколько аспирантов Д. М. Маллаева успешно защитили свои диссертации на эту тему.

Философия образования требует системного подхода. В случае «Эдюкаре», эта система должна основываться на личном опыте учителя преобразовывать учеников и показывать им целостную картину мира. Важнейшей составляющей в этом созидательном процессе является личный пример учителя, неуклонно следующего принципам общечеловеческих ценностей не только в классе или аудитории, но и в своей повседневной жизни.

Спецкурс «Основы саморазвития личности», который входит в программу курсов Регионального межвузовского центра коррекционного образования при ГОУ ДГПУ для специальности «Педагогика и психология», подготовленный и читаемый автором этой статьи, включает в себя темы лекций, содержащих теоретические принципы и рекомендации по практике общечеловеческих ценностей в повседневной жизни. Овладение знаниями и практикой общечеловеческих ценностей доступно в любом возрасте. Оно позволяет взрослому человеку осознанно и целенаправленно скорректировать свой характер, трансформировав его негативные проявления, в позитивные и на этой основе строить свои взаимоотношения в семье, в обществе на принципах доверия и сотрудничества, более точно ориентироваться в социальном пространстве, избегать или минимизировать последствия конфликтных ситуаций, развить в себе чувство сострадания к ближнему, умение разделить с ним не только горе, но, что труднее, его радость. Благодаря обратной связи с выпускниками курсов от них приходит благодарность за полученные теоретические и практические знания, которые

их повседневную жизнь сделали более комфортной и более радостной.

К началу XXI века научно-техническая революция привела к быстро развивающимся процессам глобализации. В мир высоких технологий и Интернет вошли понятия «глобальная экономика», «глобальная экология», «глобальное образование». Существуют различные и противоположные точки зрения на этот процесс. Исходя из этого, необходимо определить: какова роль Глобального образования в развитии человечества? Глобальное образование, с точки зрения его сторонников, выступает наиболее эффективным средством позитивного развития процессов глобализации, так как только образованное общество и образованное человечество может критично и разумно противопоставить позитивные процессы развития негативным, избежать анархии и насилия. Именно Глобальное образование может обеспечить активное участие мировой науки и общественности в управлении миром в новом тысячелетии. Человечество, озабоченное своим выживанием, всё больше обращается к проблемам образования, его развития и совершенствования, поскольку уже сейчас решается, каким будет новый век – просвещенным или невежественным, гуманным или агрессивным.

В наступившем тысячелетии проблемы образования становятся приоритетными во всем мире, так как они определяют будущее каждой страны в отдельности и планеты в целом. И перед человечеством стоит стратегическая задача воспитания образованной и ответственной личности, способной обеспечить не только собствен-

ное жизнестроительство, но и разумную жизнедеятельность других людей и каждому человеку необходимо получить комплекс экологических, экономических и юридических знаний в системе Глобального образования и рационально использовать Интернет как инструмент непрерывного самообразования. Глобальное образование открывает огромный мир информации и дает большие возможности для успешной и компетентной деятельности на мировом уровне; и, как утверждается, с его помощью можно стать «человеком мира». Попытка создания системы Глобального образования может и осуществима, но результаты его непредсказуемы. Потому что во всех этих обоснованиях необходимости глобализации образования не упоминается об основе, без которой информационная осведомленность не станет гарантией осуществления позитивных перемен в мировом человеческом сообществе, не сформирует «человека мира». Это просто невозможно осуществить без системы духовно-нравственного воспитания, которая должна составлять основу глобальной образовательной программы. Система духовно-нравственного воспитания в каждой стране, естественно, будет иметь свою национально-культурную специфику, но её основой должны являться общечеловеческие ценности. И такая воспитательная система, рассчитанная на глобальный масштаб её применения, есть и уже функционирует.

В жизнь человечества постепенно входит новая наука – наука Человекознания, основанная на Высшей природе человека и присущей ему духовности. Существующая материальная наука

преследует мирские цели, духовность ведет к высшей цели: к раскрытию истинной природы человека, к его самореализации. Духовность позволяет ощущать и переживать Единство, присутствие всему Творению. Поэтому необходимо наряду с обычной светской программой, включить науку «Человековедения», науку о Человеке, о его истинной Сущности в образовательный процесс учебных заведений всех уровней. Человековедение, как Знания о человеке, превосходит все существующие науки, это высшая наука, ибо, познав себя, человек познает всё. Но познать такую науку и осуществить её на практике, сможет лишь человек способный, как гласит древняя мудрость: «Любить всех и служить всем», т.е. человек, осознавший единство всего сущего. В этом не только смысл жизни каждого человека, в этом основа существования и благоденствия всего человечества.

Но такого человека надо воспитать, взрастить. Нужна система воспитания и образования, способная пробудить и закрепить в человеке присущую ему от рождения, но не проявленную в нём внутреннюю истинную духовную Сущность.

Поэтому так актуальны программы и методические разработки уже имеющиеся и те, которые с учётом требований текущего момента необходимо подготовить для осуществления последовательного и вдумчивого привнесения общечеловеческих ценностей в воспитательно-образовательный процесс, там, где это ещё не произошло. Для этого необходимо подготовить соответствующие учебные планы и курс лекций. Такие методические раз-

работки, учебные планы и лекции уже разработаны, есть и опыт их практической реализации в нескольких странах мира, в том числе и в России, и в частности, в ДГПУ.

Личность воспитывается личностью, духовно богатая личность может быть воспитана только высоко духовной личностью. Это тот уровень интеллектуального и духовного развития, к которому должен стремиться каждый, кто носит высокое звание учитель.

Человечество проходит через глобальный финансово-экономический кризис, как через очередной этап открывающихся эволюционных возможностей его развития, который на самом деле является отражением духовно-нравственного кризиса, порождённого недостатками системы воспитания и образования в большинстве стран мира. Устраняя «внешние» причины кризиса, надо устранить его главную, «внутреннюю» причину. А это можно достигнуть только через систему воспитания и образования, основанную на общечеловеческих ценностях, которой следовали великие учителя древности, и которую возрождают наши выдающиеся современники.

Литература:

1. Айванхов О. М., *Воспитание, которое начинается до рождения.* - М. – Просвета. - 2003.
2. Амонашвили Ш. А., *Размышления о гуманной педагогике.* - Москва. 2001.
3. Амонашвили Ш. А., *Школа жизни.* - Москва. - 2000.
4. *Древняя Индия. Три великих сказания.* // Под редакцией Э. Н. Тёмкина.- С-П.- 1986.

5. Иноземцев В. И., *Воспитание и образования в цивилизациях Древнего Востока.* // журн. «Язык и литература». - Баку. - 2008.
6. Казначеев В. П., *Феномен чело- века: космические и земные истоки.* - Новосибирск. - 1991.
7. *Конфуций и его школа.* (Соста- витель В. В. Маллвин). - М. - 1996.
8. *Конфуций: жизнь, ученье, мыс- ли, изречения, афоризмы.* (Под ред. В. В. Юрчука). Минск. - 2003.
9. Кузнецова Т. И., Стрельникова И. П., *Ораторское искусство в дре- нем Риме.* - М. - 1976.
10. Маллаев Д. М., *Новая полити- ка и подходы к мировому образованию в XXI веке.* // Актуальные проблемы специального образования. Выпуск 2. - Махачкала, ДГПУ. - 2003.
11. Маллаев Д. М., *Духовно-нравс- твенное возрождение России на осно- ве общечеловеческих ценностей.* Журн. «Поиск истины Дагестан». - №№ 9-10. - 2003.
12. Маллаев Д. М., Джафарова У. Н., *Духовно - нравственное воспита- ние учащихся на приоритете обще- ловеческих ценностей.* - Махачкала. ДГПУ. - 2003.
13. *Упанишады.* АН СССР. И-т Востоковедения. Н. - 1992.
14. Хьел Л., Зиглер Д., *Теории лич- ности.* Основные положения, иссле- дования, применение. - С-Петербург. - 2008.
15. Шри А. Ч., *Пранхупада. Бхага- ват Гита как она есть.* - М. - 1986.
16. Щетинин М. П., *Объять необъ- ятное: записки педагога.* - М.- 1981.

PSIHOTERAPIE ȘI PSIHOCORECȚIE

TRAININGUL DE DEZVOLTARE PERSONALĂ – METODĂ EFICIENTĂ DE STIMULARE A TENDINȚELOR DE AUTOACTUALIZARE A SINELUI

Svetlana TOLSTAIA

Termeni-cheie: grup, dezvoltare personală, psihodramă, dinamică de grup, orientarea nedirectivă, program de training, creșterea valorilor, înțelegerea sinelui, autosimpatie, spontaneitate, conștientizarea valorilor.

Abstract

La société moderne exige des psychologues, ne pas seulement le diagnostic et la description des divers problèmes psychologiques, mais plus important encore, la participation active afin d'optimiser et d'améliorer les relations interpersonnelles, le développement du potentiel humain. L'article analyse le programme de formation qui favorise l'autoactualisation. Le programme a été testé dans les groupes de femmes d'âge moyen.

La etapa contemporană, în care se produc schimbări sociale rapide, care forțează persoana să-și restructureze conținutul universului său valoric și atitudinal, stilul de viață și să se transforme pe sine, problema dezvoltării potențialului uman capătă noi dimensiuni calitative. Societatea modernă cere de la psihologi nu doar diagnosticarea și descrierea diverselor probleme de ordin psihologic, cât, mai ales, o implicare activă în vederea optimizării și ameliorării relațiilor interpersonale, dezvoltării potențialului uman.

Grupurile, axate pe dezvoltarea personală a individului prin intermediul relațiilor intergrupale, începând cu psihodrama lui J. Moreno, dinamica de grup a lui K. Levin și orientarea nedirectivă a lui C. Rogers, vizează dezvoltarea potențialului uman, consolidarea libertății de exprimare a individului, eliberarea de mecanismele defensive, dezvoltarea acceptării sinelui și a celorlalți, a capacității

de a face față obstacolelor și dificultăților vieții și încurajează indivizii să identifice noi modalități de rezolvare a situațiilor problematice dificile. Centrarea pe persoană în grupurile psihoterapeutice este un obiectiv necesar în organizarea unui grup de corecție la diferite etape de vârstă, în special în perioade de criză [2].

În cadrul studiului realizat, ne-am propus elaborarea și testarea unui program de training, având drept scop formarea competențelor psihologice la femeile moderne și crearea condițiilor prin care să fie încurajate să caute noi orientări ale sensului vieții și noi moduri de autoactualizare a sinelui. Perspectiva psihologiei umaniste a fost prioritară pentru noi în alegerea metodologiei de lucru în cadrul programului de training pentru dezvoltarea personală. În conformitate cu aceasta persoana nu este un obiect al influențelor și nici o „materie primă” care poate fi modelată la dorința cuiva, ci subiect activ și autor al propriei

transformări, fiind responsabil de această transformare [1, p. 42].

Principalul scop al psihologiei umane este de a asigura condiții pentru descoperirea și dezvoltarea esenței umane, a potențialului său pozitiv. Esența abordării centrate pe persoană se rezumă la faptul că fiecare persoană are în sine „rezerve mari de înțelegere a sinelui, de schimbare a concepției despre sine, a viziunilor și a schemelor comportamentale, reglate de „Eu” și că acestea se produc atunci când sunt create condiții adecvate la nivel mintal și atitudinal în vederea modificării acestor scheme [3, p. 197]. O atitudine pozitivă față de sine determină o percepție de sine favorabilă. Respectiv, nivelul ridicat al autopercepției favorabile facilitează autoactualizarea și eliberarea de influența pe care o exercită mecanismele psihologice de apărare, activarea resurselor psihice și adecvarea monitorizării sinelui.

Ținând cont de principiile de bază ale psihologiei umaniste, obiectivul programului nostru nu este formarea indivizilor după un anumit tipaj psihologic, ci încurajarea participanților în vederea autoactualizării, în acest sens a-i ajuta să-și descopere și să-și dezvolte propriul potențial, să-și extindă limitele libertății personale și să-și asume responsabilitatea pentru propriile alegeri și decizii.

În elaborarea programului de training, am luat în considerare caracteristicile de bază ale personalității cu tendințe de autoactualizare, și anume: *înțelegerea sinelui* – care este baza fundamentală a personalității autoactualizate; *orientarea valorică* – ce include viziunea persoanei despre lume, prin care se tinde spre o coexistență armonioasă cu socialul; *orientarea temporală* – prin care indivizii privesc

viața de pe principiul prezentului „aici și acum”, ceea ce este expresia manifestării spontaneității în viața reală, acest principiu implică o anumită extensie a prezentului, care include și analiza trecutului, dar și pregătirea pentru viitor; *autonomia* – ca o capacitate a persoanei de a lua decizii în mod independent și de a-și asuma responsabilitatea pentru acestea; *creativitatea* – ca o capacitate a individului caracterizată prin pregătirea pentru a identifica soluții noi și neobișnuite.

Scopul trainingului constă în dezvoltarea autocunoașterii, a conștientizării de sine (i.e. a identității sale) și a înțelegerii celorlalți, dezvoltarea capacității de a stabili obiectivele vieții sale, abilitatea de autoproiectare în viitor, prin reducerea barierei psihologice provocate de mecanismele defensive și „măștile” personale.

Trainingul s-a desfășurat în trei etape:

1. *Etapa orientativ-diagnostică* (durată 4 sesiuni). Sarcinile principale ale acestei etape au vizat: formarea coeziunii grupului, elaborarea unor norme de grup, motivarea participării și diagnosticarea caracteristicilor de personalitate ale participantelor.

2. *Etapa principală* (15 sesiuni). Această etapă a avut drept scop dezvoltarea unor capacități care asigură recunoașterea propriilor calități, dar și a calităților altor persoane, respectiv, identificarea conduitelor celorlalte participante, dezvoltarea libertății interne și externe, creșterea înțelegerii și simpatiei față de sine, a încrederii de sine, stimularea activismului în vederea descoperirii de noi oportunități și a atitudinii creative față de situațiile de viață și a capacității de a gândi neobișnuit și original în situații tipice.

3. *Etapa finală* (2 sesiuni). Conținutul principal al acestei etape prevede rezumarea activității, stabilirea unor bilanțuri, internalizarea informației primite.

Programul de training conține 21 de ședințe, durata unei ședințe fiind de 2-2,5 ore.

Au fost formate două grupuri: un grup de femei angajate în câmpul muncii (în continuare numite prin termenul angajate) și un grup de femei neangajate în câmpul muncii (femei casnice). Pentru a analiza impactul trainingului asupra schimbărilor personale, am realizat o testare repetată pentru participantele la programul de training și am comparat rezultatele prezente cu cele precedente.

Analiza comparativă a datelor culese în etapele pre- și posttraining în grupul experimental (femeile angajate) a demonstrat că aproape la toate scalele autoactualizării s-au înregistrat schimbări pozitive, și anume, creșterea valorii parametrilor de la 0,41 la 2,91 puncte.

După participarea la training, la scala „*competență temporală*”, s-au înregistrat creșteri în raport cu înțelegerea valorii existențiale a lui „*aici și acum*”, a capacității de a se bucura de prezent, fără compația acestuia cu trecutul și evitarea anticipării, prin scenariile negative, a unor insuccese în viitor ($t=3,742$, $p \leq 0,01$). Diferențele înregistrate la scala „*nevoie de cunoaștere*” ($t=2,697$, $p \leq 0,01$) ne indică evoluții pozitive în capacitatea de cunoaștere existențială, ceea ce sporește interesul față de teme, lucruri, care nu au legătură directă cu satisfacerea anumitor trebuințe prezente. Evoluții se înregistrează și la scala „*atitudinea creativă față de viață*” ($t=2,665$, cu $p \leq 0,01$). În urma participării la training identificăm progrese și în ceea

ce privește încrederea de sine și încrederea în ceilalți („*spontanitatea*” $t=1,835$, $p \leq 0,04$), ceea ce ne permite să afirmăm că autoactualizarea devine pentru femei un mod de viață și nu doar un vis irealizabil. Diferențele obținute la scala „*înțelegerea sinelui*” ($t=5,562$, $p \leq 0,01$), ne permit să concluzionăm că a crescut sensibilitatea în raport cu propriile dorințe și nevoi, prin urmare, putem să afirmăm că femeile, care au participat la ședințele trainingului, se eliberează de mecanismele de apărare care blochează perceperea adecvată a esenței și identității proprii. Creșterea nivelului înțelegerii de sine influențează și valorile înregistrate la scala „*autosimpatie*” ($t=2,165$, $p \leq 0,02$), pentru care la fel se observă creșteri progresive.

Tendențe de creștere a valorilor identificăm și la celelalte scale, dar pentru studiul nostru, aceste diferențe nu sunt statistic semnificative: nu se înregistrează o dinamică evidentă pentru o viață armonioasă și independentă ($t=0,854$, $p \leq 0,02$) pentru construirea unor relații sănătoase cu ceilalți ($t=1,177$, $p \leq 0,13$), nu crește în mod semnificativ credința în potențialul uman ($t=0,054$, $p \leq 0,05$), chiar dacă orientarea pentru comunicarea interpersonală înregistrează indicatori ceva mai mari decât în etapa pretraining, totuși, nu există o dinamică pozitivă evidentă („*sociabilitate*” $t=0,648$, $p \leq 0,03$; „*flexibilitate în comunicare*” $t=1,234$, $p \leq 0,12$).

Diferențe statistic semnificative între două medii se observă și la „*indicele general al autoactualizării*” ($t=4,932$, $p \leq 0,01$). O reprezentare pozitivă despre sine determină o mai bună capacitate de adaptare la noile condiții și de depășire a dificultăților, sentimente de autosuficiență și mulțumire de sine, încredere în pro-

priile abilități, drept urmare indivizii sunt mai productivi și mai eficienți în activitățile profesionale și în relațiile cu ceilalți. Astfel, după training, obținem o creștere a particularităților autoactualizării, care reglementează conduitele și stările individului.

Prelucrarea statistică a rezultatelor celor două măsurători în grupul experimental de femei neantrenate în sfera profesională ne permite să concluzionăm că modificări semnificative s-au produs doar la 3 scale din cele 11 scale ale testului SAMOAL. Potrivit rezultatelor, la scala „*valori umane*” ($t=2,12$, $p\leq 0,02$) la acest grup de femei se înregistrează o dinamică puternică în tendința de împărtășire a valorilor de autoactualizare a sinelui și a celor legate de o viață armonioasă și relații sănătoase cu oamenii. Totodată, s-a remarcat o nevoie tot mai mare de cunoaștere, dorința de acumulare a informațiilor noi care nu sunt legate direct cu satisfacerea unor cerințe de moment ($t=3,086$, $p\leq 0,01$). A crescut și sensibilitatea față de dorințele și nevoile lor, dar și competența privind lumea lor interioară ($t=3,588$, $p\leq 0,01$). Diferențe semnificative statistice între două medii au fost stabilite și la „*indicele general al autoactualizării*” ($t=2,353$, $p\leq 0,01$). Astfel, s-a confirmat ipoteza noastră, iar experimentul de formare ne-a permis să ridicăm nivelul autoactualizării sinelui, chiar pe parcursul activităților de training.

Analiza datelor referitoare la schimbările înregistrate de către participantele la training, demonstrează evoluții pozitive importante ca urmare a efectelor activităților de psihocorecție.

În opinia noastră, aceste schimbări au fost condiționate de o serie de factori. În

primul rând, o influență covârșitoare s-a produs ca urmare a participării la training, care reprezintă un ansamblu de activități sistematice și organizate. Am elaborat un program de training, bazat pe o abordare eclectică în selectarea metodologiei și a acțiunilor de remediere. Obiectivul principal al activităților de formare constau în a ajuta femeile să-și înțeleagă propriile experiențe, să-și descopere și să-și dezvolte potențialul individual, să adopte poziții libere și responsabile pentru deciziile pe care le iau și pentru alegerile pentru care optează. Setul de exerciții selectat a fost conceput pentru a extinde limitele libertății interne și externe, pentru a îmbunătăți încrederea în sine, dezvoltarea imaginației, a abilităților de gândire originală, creșterea activismului în vederea identificării de noi oportunități, ceea ce, în consecință, contribuie la dezvoltarea capacităților reflexive. Direcțiile principale de lucru în cadrul trainingului au fost orientate în vederea ameliorării aprecierii de sine, a cultivării unor atitudini pozitive față de sine și în raport cu obiectivele și prioritățile proprii, precum și dezvoltarea unor abilități de comunicare interpersonală eficientă. Drept urmare, accentul în cadrul activităților viza atât specificul interacțiunii de grup, cât și specificul situației individuale a fiecărui individ. Cele mai multe dintre exercițiile din programul de training au avut drept scop apropierea interpersonală reciprocă, consolidarea capacității de acceptare de sine și a celorlalți. Asupra creșterii „sentimentului de încredere” s-a lucrat prin intermediul unor exerciții speciale, cum ar fi „*Întâlnirea prin priviri*”, „*Discuție conflictuală*”, „*Prin vocea altora*”, „*Un veac să trăiești, un veac să înveți*”, „*A cui problemă este mai mare?*”

ș.a. Aceste exerciții intensifică sentimentul de ajutorare reciprocă și întăresc atitudinile pozitive în raport cu relațiile interpersonale. Creșterea acceptării de sine are loc prin exerciții, care permit membrilor grupului să găsească modalități de a sprijini în mod adecvat o persoană în stare dificilă („*Ieșirea din situația-problemă*”, „*Comportament aberant*”, „*Exprimarea dorinței*” ș.a.). Am mai utilizat exerciții în care fiecare membru al grupului povestea despre problemele sale personale („*Fără mască*”, „*Lista acelor lucruri pe care le suport*”, „*Sacul cu datorii*”, „*Definiți pierderile*”, „*Balanța riscurilor*” ș.a.), care asigură deschiderea, încrederea reciprocă a membrilor grupului, înțelegerea sinelui, acceptarea sinelui și interesul față de sine.

Pe lângă activitățile de reflectare, o mare parte a timpului era dedicată analizei ședinței precedente (fiecare a cincea sesiune). Avantajele acestei abordări se referă, în primul rând, la menținerea continuității programului de training, verificarea „temelor pentru acasă”, reamintirea regulilor de lucru în cadrul grupului și a concluziilor teoretice, care din cauza abundenței de informații noi ar putea să fie date uitării.

Printre alte tipuri de schimbări pe care le înregistrăm în cadrul grupului sunt cele legate de atmosfera specială de grup, o atmosferă de confort psihologic și siguranță. În grup posibilitatea schimbărilor este determinată de feedbackul primit atât din partea moderatorului, cât și de la ceilalți participanți, de intensificarea reflectării asupra problemelor și de conștientizarea capacităților care nu erau percepute anterior. Grupul, în general, are un efect psihoterapeutic pentru că fiecare

persoană reacționează la problema celui-lalt și aceasta permite identificarea falselor probleme și analiza problemelor din diverse perspective. Individul este influențat de ceilalți care sunt co-participanți într-o activitate comună, schimbările fiind datorate anume acestor interacțiuni cu ceilalți, care au același scop – dezvoltarea personală.

Participarea la training implică trăirea unei noi experiențe. Și acest lucru este un alt factor pentru schimbare. Când cineva a descoperit ceva nou, identitatea sa nu poate rămâne aceeași. Trecând prin acest proces de descoperiri, persoana își extinde limitele libertății personale. Pe parcursul ședințelor, fiecare participant are ocazia să observe, prin alții, propriile modele de conduită, să experimenteze altele noi, posibilitatea de „a vedea problema personală prin ochii altora”, să dezvolte capacități de orientare eficientă în situațiile sociale, de înțelegere a celorlalți. Aceste oportunități sunt oferite, în opinia noastră, prin conținutul tehnicilor și procedurilor utilizate în programul de training.

Un factor important este furnizarea de informații privind legitățile de funcționare a vieții psihice, despre diverse fenomene psihosociale care derivă din relațiile interpersonală sau de grup. Fiecare membru al grupului a sesizat informațiile prin prisma problemelor și a trăsăturilor personale, ceea ce a contribuit la dezvoltarea capacității de reflectare profundă și de înțelegere pe sine însuși și pe ceilalți. Explicațiile teoretice le întărește indivizilor sentimentul că ceea ce se întâmplă cu fiecare dintre ei este firesc și tipic. Astfel, membrii grupului încep să înțeleagă că problemele dificile, complexe pe care le-au considerat ca fiind tipice doar pentru

ei, pot fi întâlnite și la alții, plus la toate mai sunt susținute și de ideile teoretice, prezentate de moderator, toate acestea asigură și mai mult consolidarea înțelegerii și acceptării de sine. Faptul că asemenea experiențe pot fi întâlnite la mai mulți determină eliberarea de temeri, neliniști, fortifică încrederea de sine și stimulează autodezvoltarea. Mai mult, prin informațiile noi furnizate pe parcursul programului am contribuit la formarea culturii psihologice. Participantele au început să se exprime într-un limbaj clar, vocabularul activ s-a îmbogățit simțitor cu noi termeni psihologici. Spre exemplu, participantele nu doar că vorbeau de „personalitate duplicitară”, dar încercau să-și descrie propria personalitate sub multiple fațete, să înțeleagă simbolismul viselor lor, recurgând la asociații personale. Am rămas surprinși și încântați chiar să observăm cum participantele, care la începutul trainingului erau departe de psihologie, cu pricepere și competență folosesc termeni profesionali, cum ar „confruntare”, „simbioza”, „frustrare”.

Deci, în urma analizei eficacității trainingului, putem concluziona că la majoritatea clienților s-au produs schimbări semnificative pozitive în cadrul princi-

palilor parametri ce caracterizează atitudinea față de sine: *înțelegerea sinelui, autosimpatie, spontaneitatea*, precum și în ceea ce privește nevoia de cunoaștere și de conștientizare a valorii existențiale a momentului prezent „aici și acum”.

Adesea oamenii știu ce vor, dar necesită participarea și aprecierea unui grup care face posibilă tentativa de autodescoperire și autorealizare. Atunci când o astfel de încercare de autodezvoltare îi încurajează pe ceilalți, apoi, ca o consecință, crește încrederea în sine. Grupurile de training, în curs de dezvoltare, orientate spre personalitate, care includ abordările umaniste și existențiale devin tot mai relevante și importante pentru psihologi-practicieni.

Библиография

1. Братченко, С. Л., Миронова, М. Р. *Личностный рост и его критерии*. Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997, с.38-46.
2. *Групповая психология* / Под ред. Б.Д. Карвасарского. М.: Медицина, 1990. 384 с.
3. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию*. М.: Прогресс, 1994. 480 с.

SFATURI PENTRU PĂRINȚI

«Educația trebuie să se facă cu iubire și severitate,
nu cu răceală și moliciune»

J. Joubert

EDUCAȚIA PARENTALĂ ȘI INTERACȚIUNEA PĂRINTE – COPIL

Felicia IUROAIA, Filip STANCIU

Termeni-cheie: părinte, educație, metodă, intervenție formativă.

Abstract

Parental training represents one of the directions approached by the social-educational intervention of training type and parents are its direct target. The training of parents and the need to build parental behaviours since early age are often subjects of discussion. Parental training is nowadays a concern in many developed countries and also in other countries. It becomes increasingly more evident the requirement to train parents for the formal/professional decisions and actions which concern their children. The purpose of parental training does not aim to change the specific behaviour or change a defined structure, but it tries to develop the educational competences and skills of community members. Its objective is to support parents, to develop parental abilities and the confidence in their own capacities as well as to improve their abilities to care and support their own children.

Actualitatea problemei

A nu vorbi despre educația părinților, formarea lor pentru educația copilului și despre interacțiunea părinte-copil, e ca și cum inspiri și nu mai poți expira. Există diferite tipuri de părinți, dar nici unul nu este perfect, însă toate au un lucru în comun, ei doresc tot ceea ce e mai bine pentru copiii lor.

Educația parentală este aceea care oferă părinților, familiilor, comunităților indicații, recomandări și sfaturi practice despre cum trebuie educați copiii, despre cum trebuie să se răspundă nevoilor și așteptărilor copiilor, despre modul în care

se pot menține deschise liniile de comunicare, pe tot parcursul vieții, între părinți și copii.

Introducere

Interacțiunea părintelui cu copilul său este una specială, profundă și formativă. Părinții se confruntă cu realitatea lor, dar și cu aceea a copilului. Întrebarea când, unde, cum și cine ne învață să fim părinți a devenit una obișnuită în cotidian, însă fără răspuns. Psihologii își rezervă dreptul de a corecta deprinderi sau comportamente nepotrivite ale părinților față de copiii lor. Specialiștii în pedagogie propun metode și șabloane educative bune de

urmat în practică. Familia extinsă, bunici, străbunici, mătuși și unchi pun în lumină bagajul metodic căpătat intuitiv, prin experiența vieții, însă activitățile de formare a adulților ca părinți sunt insuficiente și cu caracter ocazional.

Educația părinților preocupă azi multe din politicile țărilor avansate, și nu numai. Se evidențiază tot mai pregnant nevoia de antrenare a părinților în deciziile și acțiunile formale/profesionale care îi privesc pe copiii lor. Părinții și profesorii trebuie să-și unească forțele și să formeze parteneriate de lucru, în beneficiul copiilor.

Pentru educație, este necesară, ca bază de pornire, o relație autentică în care oamenii se prezintă așa cum sunt și îi acceptă pe ceilalți fără pretenția de a-i schimba. În iubirea sa pentru copil, părintele ajunge, cu timpul, să renunțe la beneficii personale și pretenții narcisice, precum: *să fie deștept ca să am cu cine mă mândri, să fie frumos așa cum eu nu am fost, să ajungă profesor, așa cum și-au dorit părinții mei pentru mine, să fie apropiat și să mă sprijine la nevoie, așa cum am făcut și eu cu părinții mei.*

Intervenția socio-educativă este tipul principal de acțiune formativă pentru educația părinților în favoarea familiilor cu copii. Ea se referă la acțiuni ținute în formarea cunoștințelor, deprinderilor și abilităților de îngrijire, educație a tinerei generații de către părinți și membrii familiilor acestora.

Scopul educației parentale, așa cum este el precizat în lucrările de specialitate, nu vizează schimbarea de comportament particular sau schimbarea unei structuri definite, ci ea încearcă să formeze, la toți membrii comunității, competențele

și abilitățile educative. Scopul ei este de a sprijini părinții să dezvolte priceperile parentale și încrederea în propriile forțe și să îmbunătățească capacitățile acestora de a-i îngriji și sprijini pe propriii copii.

Câteva caracteristici ale relației părinte – copil

Părinții trebuie să învețe prudența în cerințe și dorințe – căci ele s-ar putea împlini, dar cu un preț prea mare pentru copil. Prin iubirea părintească, părintele învață să se limiteze narcisic la sine și să vadă copilul ca pe o persoană demnă de încredere, capabilă de afecte profunde, de gândire proprie și aptă pentru viață, așa cum este ea, cu bune și cu rele.

Părintele trebuie să fie învățat că nu este responsabil de tot ceea ce se întâmplă cu copilul său. Copilul vede și învață năzdrăvăni, trăiește inevitabil și evenimente traumatizante, se mai îmbolnăvește și se mai accidentează, uneori. Părinții nu controlează totul în jurul copilului și nu-l pot feri de tot ce i s-ar putea întâmpla rău.

Ceea ce îi poate oferi părintele copilului său, este iubirea necondiționată, acceptare, înțelegere, un mediu sigur, cald și cu deschidere socială. Oferindu-i acestea, copilul poate face față el însuși, vieții cu tot ce îi aduce ea.

Educația parentală își propune să învețe părinții faptul că nu doar adultul este formator pentru copil, ci și copilul îl formează pe adult. Adultul, așteptând venirea pe lume a copilului său, începe prin a se schimba pe sine pentru a deveni părinte. Adultul operează la sine schimbări, iar copilul profită de acestea și doar în raport cu ele se va putea schimba pe sine. Oricum ar fi, părintele nu mai devine nepărinte și nici nu mai dorește asta. El poate beneficia de avantajele schimbărilor

fundamentale ce se produc în sine. Abia după ce transformarea are loc la nivelul părintelui, el poate deveni formator pentru copil. Aceasta explică de ce copilul nu ascultă dacă nu este ascultat, nu înțelege dacă nu e înțeles, nu respectă dacă nu este respectat, nu are grijă de sine dacă nu e îngrijit, nu poate iubi dacă nu e iubit.

Munca cu părinții nu este ușoară, mai ales atunci când ei trebuie să înțeleagă și să exerseze că nu pot pretinde, înainte de a oferi, și că a educa copilul nu înseamnă a schimba, ci a se schimba. Educația părinților este o formă de intervenție asupra părinților în favoarea educației copiilor lor. Educația parentală se poate constitui ca un set de măsuri educative și de sprijin care ajută părinții în înțelegerea propriilor lor nevoi, în cunoașterea și acceptarea nevoilor copiilor lor; dar își propune și să construiască punți de legătură între părinți și copii.

Pedagogia învață pe părinți că trebuie să fie *hotărâți*. Capacitatea de hotărâre a părintelui îi permite copilului să se asume pe sine ca întreg constant: nu doar cu ceea ce are, ci și cu ceea ce-i lipsește. În locul lipsei, copilul își va construi lumea simbolică, loc din care va putea deveni creativ. Hotărârea înseamnă constanță, limitări asigurătoare, reguli și direcții.

Copilul are nevoie să fie tratat omeneste. Imaginați-vă cum se simte un copil în lumea adulților și va fi mai ușor de înțeles această nevoie specială a copilului.

Vă propunem un mic exercițiu. Răspundeți cu sinceritate la întrebările de mai jos:

- Cum m-aș simți dacă cineva m-ar pune să mănânc tot din farfurie?
- Cum mi-ar fi dacă alții ar vorbi despre mine, ignorându-mi prezența?

- Cum aș reacționa dacă doi oameni iubiți s-ar certa din cauza mea?

- Cum mi-ar fi dacă grijile mele nu ar fi luate în serios?

Fiecare părinte poate completa lista în funcție de experiențele sale cu copilul. Ce constatați? Cu siguranță, nu e tocmai ușor să fii copil.

Părinții trebuie educați în a-și vedea, asculta și auzi propriii copii. Părinții, cei care îi iubesc cel mai mult pe copii, le creează și cele mai mari dificultăți. Empatia este un bun exercițiu pentru autocorectare și pentru înțelegere. Fără înțelegere, educația nu poate avea nici un suport.

Educația părinților este o educație cu caracter preventiv, este o educație a educației copilului; un studiu al creșterii și dezvoltării copilului; o formare a abilității de comunicare și de analiză a comportamentelor adultului, dar și ale copiilor.

Educația parentală aduce valoare relațiilor din interiorul familiei, dar și părinților ca persoane. Dacă vor ști mai bine, vor acționa mai eficient și vor avea mai mult succes în rezolvarea problemelor de familie. În planul personal, aceasta va însemna creșterea încrederii în propriile forțe și o atitudine mai flexibilă și deschisă față de urmași.

Meseria de părinte este una dintre cele mai dificile pe care adulții o aleg pentru a o aplica în practică și de aceea se cere o instruire aparte, pentru ea. Nevoia de informație privitoare la educarea copiilor de către părinți este reală, și exprimată la nivelul tuturor dimensiunilor: cognitiv, comportamental, emoțional. Un număr tot mai mare de părinți eșuează în cea mai elementară relație stabilită între indivizi, aceea de comunicare. Comunicarea cu copiii lor păstrează un model educațional

perimat; au existat întotdeauna părinți iubitori care nu i-au pus probabil atâtea probleme și care au reușit foarte bine, dar acest lucru era mult mai ușor într-o lume foarte statornică, în care tradiția avea ultimul cuvânt.

Alintul Tocmai părinții care nu doresc să-și alinte prea mult copiii, sunt cei care o fac întotdeauna. Părinții consideră alint sau mofft toate cerințele pe care nu le înțeleg, deși acestea pot exprima nevoi firești ale copilului. Orice copil are dreptul să țipe, să sară, să plângă, să nu înțeleagă, să nu vrea, să testeze, să experimenteze.

Reacțiile de răspuns la nevoile firești ale copilului nu înseamnă alint. Dacă mediul familial este unul echilibrat, relațiile părinților cu copilul sunt sănătoase, atunci nu există riscul alintului exagerat. Copilul alintat se confruntă cu surplusul de atenție din partea părinților. Părinții încearcă mereu și reușesc aproape întotdeauna să suplinească timpul cu bani, afecțiunea cu hrană, limitele cu interdicții.

Raportul părinți – copii

Unii părinți au tendința de a nivela raporturile lor cu copiii și asta se manifestă mai ales acolo unde separarea atrage după sine pierderea unui părinte, de obicei a tatălui. În familiile în care grija pentru copil revine în totalitate unuia dintre părinți, se observă tendința de a trata copilul de la egal la egal și de a căuta să se compenseze absența celuilalt părinte, făcând totul pentru a evita conflictele. Se neagă astfel, raportul de autoritate, normal, sănătos și asigurator pentru copil, pentru că acest raport stabilește așteptările și limitele. O anume autoritate este nevoie între părinți și copil, și limitele fiind necesare și asigurate pentru cel care învață. Autoritate nu înseamnă abuz de putere, ci mai mult

reguli clare, coerente și constante. Pentru unii, acest tip de raporturi neegalitate este dificil de instituit în cadrul familiei. Copilul privat de raportul de autoritate devine prietenul părintelui, însă cu riscul de a suferi o creștere rapidă printr-o pseudomatizare.

Iată și câteva *sfaturi utile pentru părinți* care se găsesc în situațiile descrise mai sus:

1. *Dacă lipsiți mult din viața copilului, oferiți-i atunci când puteți, momente de calitate care să răspundă nevoilor copilului, în detrimentul momentelor generatoare de tensiuni și supărări.*

2. *“Reparați” legătura cu propriul copil, aducând în viața lui un “substitut” al dumneavoastră care să constituie o autoritate.*

3. *Străduiți-vă să finalizați ziua într-un mod pozitiv, indiferent de momentele neplăcute care au avut loc pe durata întregii zile.*

4. *Căutați să înțelegeți comportamentul negativ al copilului. Ce scop sau ce recompensă urmărește?*

5. *Tratați-l pe copil cu respect, indiferent cât de nerespectuos este comportamentul lui.*

6. *Încurajați-vă copilul! Faceți tot ce puteți pentru a-i susține respectul de sine.*

Toate acestea se pot transforma în principii fundamentale de educație pentru părinți.

Grădinița – prima instituție socială a copilului

Este bine știut faptul că atunci când copilul are de îndeplinit un rol social, cum ar fi acela de a intra la școală sau la grădiniță, de exemplu, toată familia participă afectiv la adresarea de recomandări privind noua situație. În funcție de nivelul de instrucție

și de educație al membrilor familiei, precum și al altor persoane care intră în contact direct cu copilul (prieteni de familie, vecini etc.) aceste îndrumări sau recomandări se transformă “în glumă”, în adevărate amenințări pentru copil. Expresiile de genul *lasă că vezi tu ce vei păți cu doamna educatoare*, sau *mai faci tu acum obrăznicii, apoi n-o să-ți mai meargă cu doamna educatoare*, nu sunt deloc potrivite, ci mai degrabă conduc la un stres suplimentar pe care copilul nu și-l poate explica și nici accepta.

Înainte de toate, trebuie lămurită situația în care părinții refuză să trimită copilul la grădiniță.

Părinții trebuie învățați să înscrie copilul la grădiniță. Grădinița este mult prea importantă pentru copil, pentru ca ea să fie eliminată din viața lui sau substituită cu bunica sau bona, care nu își propun obiective educaționale formale, ci doar supraveghere și grija pentru nevoile imediate ale copilului.

În grădiniță, copilul beneficiază de un cadru social unde învață simultan să aibă mai multe relații, după modelul educatoarei. Facem trimitere aici la grupul de copii cu care se stabilesc relații personale, fără medierea părinților. La grădiniță, copilul găsește un mediu exterior familiei în care se poate manifesta personal. Aici poate observa comportamente noi, își poate adapta propriile manifestări. În nenumărate rânduri, educatoarele sunt puse în gardă cu mofturile copiilor, dar nu pentru ca acestea să fie corectate, dacă e cazul, sau modelate în funcție de situațiile concrete ivite, ci pentru ca ele să fie acceptate odată cu intrarea copilului în grupul nou format.

Copilul meu nu spune poezii. Copi-

lul meu nu are răbdare când desenează. Mă rog ca el să mănânce la masă. Ora de masă este un calvar pentru toți. Vă rog să acordați o mai mare atenție copilului meu când e ora de masă.

Aceste formule nu reprezintă o nouă tate pentru părinți. De altfel, fiecare familie, părinte poate continua, cu ușurință, lista de *mofturi*.

Mediul din grădiniță este unul sigur în ce privește dezvoltarea copilului, el disciplinează, învață reguli noi de conduită și de adaptare la noi cerințe. Pentru aceasta copilul are nevoie de constanță și de continuitate, condiții pe care grădinița le oferă necondiționat.

Pedagogia vorbește despre criza de adaptare a copilului la noul program impus de grădiniță. Acesta este momentul cel mai dificil de acceptat de către părinți, care conduce, de cele mai multe ori, la retragerea copilului din grădiniță și reintrarea lui în mediul supraprotector al familiei, pe motiv că *este prea mic*. Perioada de acomodare este variabilă, deoarece ține de individualitatea copilului. Intrarea în grădiniță oferă copilului o experiență nouă și confruntarea cu un mediu străin. Este firesc să trezească angoasă și anxietate. Acomodarea treptată securizează copilul, diminuându-i zona de necunoscut.

Copilul are nevoie de timp pentru pregătire și acomodare la mediul nou apărut în viața lui. Pregătirea pentru grădiniță poate începe prin modificarea treptată a programului copilului, astfel încât să fie apropiat de cel al grădiniței (ora de trezire dimineța, ora de masă, ora de somn de prânz).

Extrem de importantă este și acomodarea părinților. Doar ei pleacă dimineța și copilul îi așteaptă cu dor acasă. Acum

este momentul în care și copilul pleacă la grădiniță, unde dobândește, pe lângă familie, un mediu personal de manifestare individuală. Copilul face primul pas către independență, iar părinții trebuie învățați să accepte aceasta.

Ce își poate propune un program de educație a părinților ?

Obiective:

- Să analizeze retrospectiv traiectul de viață al părintelui;
- Să estimeze corect și onest resursele individuale și sociale ale părinților;
- Să valorizeze în discuțiile de familie/grup aspectele pozitive personale ale părinților;
- Să propună aflarea/cunoașterea valorilor personale ale părinților;
- Să propună conduite benefice relației părinte – copil;
- Să evidențieze și să învețe pe părinți să accepte diferențele firești dintre oameni;
- Să emită judecăți de valoare la adresa personală și a celorlalți într-o manieră pozitivă;
- Să utilizeze în exprimarea verbală elemente ale comunicării asertive, non-violente.

Exemple de activități specifice unui program de educație a părinților:

- Alături de școală;
- Să ne cunoaștem copilul;
- Comunicarea nonverbală;
- Comunicarea în familie;
- Așteptările copiilor noștri;
- Valorile mele personale;

Chestionare pentru părinți și copii (propuse de Amelia Baciuc și colab.)

Scopul aplicării chestionarelor este compararea răspunsurilor date de copil și părinte.

a. Chestionar pentru părinți

- Spuneți cel puțin un lucru pe care l-ați descoperit la copilul dvs.
- Care este cel mai greu lucru în a fi copil?
- Cât timp petreceți zilnic cu copilul dvs?
- Care sunt cele mai frecvente cauze ale discuțiilor în contradictoriu cu copilul dvs despre: vestimentație, limbaj, anturaj, timp liber, școală, bani, altele – care sunt acestea?
- Cum procedați atunci când copilul dvs încalcă regulile?
- Enumerați câteva recomandări pe care le-ați făcut copilului dvs.
- Ce-i place copilului dvs să facă în timpul liber?
- Alegeți una dintre preocupările de mai sus pe care ați încuraja-o.
- Care sunt activitățile familiale pe care ați dori să le facă mai bine copilul dvs?

b. chestionar pentru copii

- Cum dorești să fie părinții tăi?
- Ce aștepti de la părinții tăi?
- Cât timp petreci zilnic cu părinții tăi?
- Care sunt cele mai frecvente cauze ale discuțiilor în contradictoriu cu părinții tăi despre vestimentație, limbaj, anturaj, timp liber, școală, bani, altele – care sunt acestea?
- Cum procedează părinții tăi atunci când încalci regulile?
- Enumeră câteva recomandări pe care ți le-au făcut părinții tăi în legătură cu un stil de viață sănătos.
- Ce-ți place să faci în timpul liber?
- Alege una dintre preocupările tale pe care ți-ar place să o încurajeze părinții.

- Care sunt activitățile familiale care îți plac cel mai puțin?

Concluzii:

Scopul principal al educației parentale este acela de a încuraja părinții să-și analizeze mai în profunzime viața și modul în care relaționează cu copiii lor. Părinții sunt învățați să descopere o gamă mai largă de alternative eficiente pentru interacțiunea cu aceștia, să aleagă ce e mai potrivit pentru familie și pentru copiii lor. Părinții sunt învățați să se cunoască ca părinți, pentru a se simți confortabil cu acest statut. A fi un bun părinte înseamnă a dărua mult copilului tău, dar în aceeași măsură înseamnă a fi bun cu tine însuși, a avea o aleasă prețuire de sine.

Bibliografie

1. Faber, A., Mazlish, E., Nyberg, L., Anstine Templeton, R., 2008, *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală*. Editura Curtea Veche, București.
2. Holt-România, 2002, *Cum să devenim părinți mai buni*. Manualul educatorului parental, Editura Lumen.
3. Ross Campbell, 2001, *Educația prin iubire*. Editura Curtea Veche, București.
4. Shapiro, S., Skinulis, K., 2003, *Cum devenim părinți mai buni*. Editura Humanitas, București.
5. Vrășmas, E. A., 2002, *Consilierea și educația părinților*. Editura Aramis, București.

CERCETĂRI, SONDAJE, RECOMANDĂRI

“Lumea nu-i decât o școală a căutării...”
Montaigne

ATITUDINILE ȘI CREDINȚELE PARENTALE – FACTOR PREROGATIV AL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE A PERSONALITĂȚII ÎN DEVENIRE

Nelly BEREZOVSKI, Liliana CHISARI

Termeni-cheie: educație interculturală, valori interculturale, credințe, atitudini parentale, influență parentală, personalitate în devenire.

Abstract

This research reflects the importance of parental attitudes and beliefs that develop children's personality, forming such behavior and their views on the preservation and promotion of different cultural values in the context of “child-friendly school.”

The article also highlights intercultural priorities for parents compared with those of young people that are changing in dependence on their age.

The value and practical significance of this research involves orientation to optimize school relationships: teacher - pupil, pupil-pupil, pupil - parent, teacher - parent.

Actualitatea temei: În prezent, care este o perioadă a crizelor sociale în Republica Moldova, a schimbării sistemelor politic și economic, ce-și pun amprenta atât pe psihismele indivizilor în parte, cât și pe întreaga societate privită ca sistem, menționăm că aceste fenomene însoțesc, într-o oarecare măsură, slăbirea autorității familiei ca un tot întreg, ca celulă a acestei societăți, respectiv pot conduce la schimbarea rolului și funcției familiei ca bază a creșterii și formării personalității armonioase, dezvoltate multilateral. Drept urmare, poate fi posibilă pierderea îmbinării tradițiilor transmise din generație în generație cu inovațiile moderniste privind toleranța interetnică, respectiv comunicarea eficientă, relațiile afective constructive, viața socială deschisă spre colaborare și promovare de valori inter-

culturale, fapt ce-ar îngloba încrederea, sinceritatea și uniunea atât familială, cât și socială, pornind de la orientarea spre o „Școală prietenoasă copilului” ce susține și cultivă valorile interculturale.

Cercetarea de față reflectă importanța credințelor parentale ce înglobează dezvoltarea personalității copiilor în formare, crearea și infiltrarea atitudinii și a conduitei privitor la transmiterea, păstrarea și promovarea diverselor valori culturale în contextul „școlii prietenoase copilului”.

Scopul cercetării:

- Elucidarea influenței atitudinilor și credințelor parentale asupra personalității în devenire.

Ipoteze practice:

- Presupunem că atitudinile și credințele parentale constituie un factor de influență al educației interculturale;

- Presupunem că școala îndrumă asimilarea educației interculturale prin promovarea și păstrarea valorilor diferitor culturi și etnii.

Obiectul cercetării:

- Procesul de influență parentală asupra personalității copilului în devenire.

Etapele cercetării:

- Analiza minuțioasă a literaturii referitor la influența atitudinilor și credințelor parentale asupra personalității în devenire.

- Dezvăluirea amplă a obiectivelor ce vizează educația interculturală la nivelul școlii;

- Înaintarea și argumentarea ipotezelor;

- Prezentarea unei programe de cercetare empirică, conform ipotezelor înaintate;

- Analiza cantitativă și calitativă a datelor;

- Interpretarea datelor în raport cu ipotezele înaintate;

- Evidențierea rezultatelor cercetării teoretice și empirice, formularea concluziilor și a sugestiilor practice.

Baza experimentală a cercetării:

- 74 elevi (cl. II, VII, XI) și părinții acestora (74).

Baza metodologică a cercetării:

- Chestionarul „Educația interculturală în școală – reflecții parentale și ale tinerei generații”

Valoarea practică:

Familia exprimă una din directivele formării și construirii personalității omului, fapt pentru care ne propunem să elucidăm fenomenul influenței parentale asupra personalității în devenire, care poate avea atât conotație distructivă asupra tinerei generații, cât și pozitivă, ce ar pre-

supune viitorul armonios spre care tinde fiecare dintre noi într-o societate diversă, multiculturală și democratică.

Educația interculturală a personalității în devenire

În lumea de azi observăm în jur numeroase discriminări (rasism, naționalism, sexism, antagonism), sărăcia și foamea, terorismul internațional, intoleranța religioasă, fundamentalismul, traficul de persoane și stupefiante, noi forme de rasism și înjosire etnică, poluarea mediului, violența psihologică și fizică ce mereu este în creștere. Respectiv problematica educației contemporane este accentuarea în câmpul instructiv educativ a diversității multiculturale și interculturale școlare a copiilor și pedagogilor, părinților, fapt ce ar viza toleranța lumii contemporane și dezvoltarea relațiilor interpersonale pozitive între generații, culturi și etnii diferite. [3, p. 21-82].

Responsabilii educației la nivel mondial, evident că sunt părinții copiilor și pedagogii care devin părinți de suflet acestora. Respectiv, de pe poziția celor sceptici școala este văzută în declin, sistemele educative nemaifiind capabile să pregătească lumea de mâine. De pe poziția specialiștilor optimiști școala dispune de resursele necesare pentru constituirea viitorului, fiind însă nevoie să își adapteze serviciile educaționale la exigențele dezvoltării lumii contemporane. [2, p. 9].

Noi considerăm că în contextul numeroaselor probleme personale și sociale ale societății din Republica Moldova, anume instituția de învățământ preuniversitară este cea care fixează în conștiința copiilor toleranța interetnică, interculturală, odată cu organizarea și desfășurarea activităților curriculare și extracurriculare ce propagă tradițiile diferitor etnii, cultura și speci-

ficul acestora prin muzică, dans, poezie, pictură, teatru, sport etc., diferite proiecte interșcolare care ar reflecta frumusețea și originalitatea interetnică a elevilor, fapt ce ar crea condiții de a-i privi prin alți ochi pe toți cei ce par „străini”, dar sunt atât de aproape de propria cultură națională.

Acest fapt presupune că în secolul al XXI-lea e necesară implicarea cât mai activă a tinerilor în devenire în tot spectrul de valori interculturale, ce ar favoriza și menține pacea și integritatea socială, respectiv noi am decis să facem referință la *Școala ideală ce ar putea să educe, să orienteze personalitatea copilului în formare spre interesul, cunoașterea și deschiderea propriului intelect și suflet către tot ce ține de valorile interculturale.*

În viziunea noastră, anume școala ideală ar reprezenta dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative, proiectarea de strategii și acțiuni educative care să transforme în realitate acest deziderat.

Omul este o ființă culturală și, în consecință, una educabilă, permeabilă la contactele, dialogurile, influențele culturale, iar educația vizează un proces individual, de transformare a umanului pe baza apropierii intelectuale a culturii (de umanizare) și un proces social de transformare a omului pe baza apropierii valorilor culturale.

Propunem în continuare un *algoritm al asigurării școlii pentru copil în spiritul cultivării lui interculturale:*

- Cultivarea imaginii proprii și întregre a copiilor de diferite apartenențe culturale;
- Crearea de condiții și șanse egale tuturor categoriilor de copii, indiferent de etnia și limba vorbită de părinții acestora;
- Conlucrare și colaborarea strânsă

școală – copiii – familii prin Comitetul Părintesc ce propagă parteneriat și siguranță copiilor și tuturor părinților;

- Cointeresarea copiilor nu doar să capete cunoștințe, ci și să conștientizeze, să autoevalueze propria personalitate în viață și importanța pregătirii pentru ea prin colaborare reciprocă, stimă și constructivitate în aspect interpersonal;

- Asigurarea unui climat psihologic favorabil între generațiile interculturale de părinți și copiii acestora prin implicarea unanimă a tuturor în diferite proiecte, olimpiade republicane și internaționale, stimularea, cointeresarea lor de a participa atât individual cât și în grupuri, fapt ce sporește coeziunea interetnică a copiilor și părinților;

- Responsabilitatea școală – copil – părinte, ce presupune asumarea riscului pentru tot ce se construiește, educă, formează în viața diferențiată, dar egală a copiilor.

Puncte de referință a școlii ce pune accent pe dezvoltarea interculturală a copilului: eficiență, personalitate, individualizarea studiilor, parteneriat școală – copil – familie, rezultate înalte multiaspectuale, creativitate, originalitate, spiritualitate, integritate.

Vom menționa că anume prin accentele interculturale ale pedagogiei noi avem posibilitatea să altoim copiilor *aptitudini complexe*, să le dăm *cunoștințe diverse*, dacă aceasta cere viața, dar *din punct de vedere educațional*, este clar că orice programă de educație trebuie să fie gândită astfel, încât aceste competențe și cunoștințe să nu rămână exterioare, să nu se asimileze mecanic în individualitatea copilului, ci conform lumii sale interioare.

Acest fapt presupune că o școală contemporană trebuie să tindă spre educația și

instruirea interculturală de calitate prin:

- Atenția pedagogică care trebuie fixată pe faptul de a dezvolta copilului acele calități care-l vor face puternic, creativ în condițiile vieții moderne, în condițiile interculturalității, eliberându-l de posibile conflicte sau drumuri greșite.

- Educația modernă, care se vrea să fie liberă și vrea să meargă în întâmpinarea și satisfacerea libertății copiilor de diferite genuri, confesii și apartenențe culturale.

Atunci când se vorbește despre școala prietenoasă copilului, cuvântul care ar trebui să ne sintetizeze gândurile, trăirile, atitudinile, proiectele și demersurile practice este *responsabilitatea în cadrul interrelaționării constructive*. Acesta înglobează un sentiment permanent care nu trebuie să-și piardă din intensitate nici când este vorba despre profesori, părinți, nici când este vorba de elevi. De asemenea, respectul față de individualitatea copiilor, recunoașterea drepturilor acestora de a merge pe drumul intern al sufletului lor – acceptând opiniile lor, interesele, fiind receptivi la visele ce le au, conștientizarea faptului că dinamica internă a sufletului se opune constrângerilor – toate acestea întăresc astfel ideea de libertate multiculturală în pedagogia modernă, încât fără ea educația își pierde sensul.

Convingerea noastră rămâne că o școală ideală e cea care promovează modelul „a învăța să înveți” pentru a ști cum să te integrezi, să te perfecționezi și să te autodepășești într-o epocă a multiculturalității, astfel încât să fie stimulate resursele creative, specifice fiecărui tânăr, încurajându-se studiul, căutarea, cercetarea, creația, autoeducația și autoinstruirea prin cooperare și parteneriat eficient.

Obiective ce vizează educația interculturală la nivelul școlii:

1. *Păstrarea și apărarea diversității*

culturale. Școala, ca instanță de transmitere a valorilor, se va concentra pe pluralitatea culturilor; nu trebuie să se instituie primatul unei culturi asupra alteia.

2. *Formarea competențelor interculturale ale personalității în devenire.*

Interculturalitatea se conturează ca un concept cu un conținut larg care trimite spre „interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate” [6, p 153]

Aceeași autoare definește termenul cultură: „*recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizi sau societăți, în interacțiunea lor cu altul și în înțelegerea lumii, recunoașterea importanței lor, recunoașterea interacțiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiași culturi și între culturi diferite în timp și spațiu*” [7, p. 64].

Pot fi evaluate două dimensiuni ale abordării interculturale. Prima vizează nivelul *realității*, al *descrierii obiective și științifice*, cea de a doua *proiectul de educație și de organizare socială*. Din perspectivă interculturală sunt posibile:

- recunoașterea diversității reprezentărilor, referințelor și valorilor;

- dialogul, schimbul și interacțiunile dintre aceste diverse reprezentări și referințe;

- dialogul și schimbul între persoanele și grupurile ale căror referințe sunt diverse, multiple și, adesea, divergente;

- dinamica și relația dialectică, de schimbări reale și potențiale, în timp și spațiu. Odată cu dezvoltarea comunicării, culturile și identitățile se transformă și fiecare participă la transformarea altor culturi.

Interculturarea este explicată de Dasen în felul următor:” *Pentru indivizii și grupurile din două sau mai multe ansambluri culturale, reclamându-se de*

la culturi diferite sau având legături cu acestea, numim interculturarea procesele prin care, în interacțiunile pe care ei le dezvoltă, este angajată, implicit sau explicit, diferența culturală pe care ei tind să o metabolizeze” [3, p. 35-41].

Astfel, conceptul intercultural are o conotație interacționistă, dinamică, ce trimite la schimb, reciprocitate, invită la de-centrare, la găsirea unor forme de dialog, fapt ce trebuie infiltrat din clasele primare la copii, unde ei sau părinții lor propagă diferite valori culturale, sunt de diferite etnii sau vorbesc diferite limbi.

Cât privește *atitudinile și credințele parentale ca punct de plecare al educației interculturale a personalității în devenire*, evidențiem că familia constituie un reper important întru formarea și dezvoltarea, orientarea valorică, interculturală a tinerei generații, a personalității ce-și conturează prin ochii părinților atitudinile și credințele vis a vis de alte etnii, naționalități, cultură, religie a cetățenilor aceluiași stat.

Cercetările autorului rus V. Iadov [1998] privitor la *conceptul de atitudini și credințe în sfera educației interculturale familiale*, evidențiază structura ierarhică a acestora ce implică trei componente:

1) *Componenta cognitivă* (conștientizarea la nivel psihologic a tot ce includ orientările de familie, importanța și valoarea personală acordată acesteia);

2) *Componenta afectivă* (aprecierea emoțională a diferitor aspecte ale interculturalității);

3) *Componenta comportamentală* (comportamentul față de cei ce exprimă o altă cultură, valori naționale, etnice și relații ce se formează în baza acestora). [10, p. 67].

Respectiv, noi considerăm că educația familială reprezintă un principiu inte-

grator al tuturor modalităților de educație de care dispune societatea, compuse armonios într-o nouă structură ale cărei obiective sunt:

- crearea metodelor favorabile formării-dezvoltării personalității umane pe tot parcursul existenței sale în spiritul cultivării interculturale;

- pregătirea personalității umane pentru autoinstruire și autoeducație pornind de la educația multiculturală în familie și școală.

Particularitățile vieții sociale moderne și amploarea problemelor care trebuie rezolvate în domeniile social și economic invocă în fața familiilor și a instituțiilor de învățământ sarcina de formare a personalității, a identității naționale, culturale și interculturale care se caracterizează prin creativitate, viziune nestandardă asupra problemelor, posedarea competențelor în activități de cercetare, personalitate capabilă de autorealizare și autoîmplinire profesională, socială și personală.

Respectiv, în fața familiei și a științei pedagogice predomină problema găsirii modalităților de facilitare și dezvoltare maximă a potențialului individual și colectiv al fiecărei persoane. Aceasta implică o nouă abordare a familiei, a școlii contemporane, a activității pedagogice și a elevilor ca rezultat al învățării relaționării eficiente, a cultivării spiritului de echipă, cultivării atitudinilor și credințelor definitorii ce ar facilita educația interculturală în viața fiecărui copil.

Acest fapt ne conduce la ideea că *obiectivele majore ale familiei și ale școlii prietenoase copilului* sunt orientate în întregime spre personalitatea copilului, spre dezvoltarea acestuia, originalitatea și talentul unic al său – prin însăși viața unică, dar integră, trăită de fiecare copil în

parte prin educația sa interculturală profundă care permite dinamică și oportunitatea mereu de a te cultiva, privi noul prin alte tradiții etnice și naționale care doar îmbogățesc sufletul, intelectul, cultura și ne fac mai împliniți în viață.

Metodologia cercetării. Designul experimental

În cadrul cercetării influenței atitudinilor și credințelor parentale asupra personalității în devenire, noi am recurs la crearea și aplicarea unui chestionar: „Educația interculturală în școală – reflecții parentale și ale tinerei generații”, menit să evidențieze atitudinile și credințele parentale care constituie sau nu constituie un factor de influență al educației interculturale a personalității în devenire a copilului, de asemenea dacă școala îndrumă asimilarea educației interculturale prin promovarea și păstrarea valorilor diferitor culturi și etnii.

Drept urmare ne-am propus a elucida opiniile, atitudinile și credințele părinților privitor la corespunderea școlii unde își fac studiile copiii, și anume la Liceul Teoretic „Mihai Viteazul” din Chișinău, care asigură sau nu asigură o educație interculturală, un climat psihologic favorabil în colectivele de copii, ai căror părinți aparțin diferitor etnii, naționalități, limbi vorbite, concepte culturale, fapt care conferă o amprentă specifică asupra formării și dezvoltării integre și multilaterale a copiilor.

Chestionarul „Educația interculturală în școală – reflecții parentale și ale tinerei generații”

Respectivul chestionar oferă posibilitatea de a cerceta viziuni principale referitoare la contextul educației interculturale, întrebări la care s-au referit și copiii celor trei cicluri școlare: treapta primară (clasa a II-a), treapta gimnazială (clasa a VII-a),

treapta liceală (clasa a XI-a), precum și părinții acestora, care reprezintă o largă gamă a interculturalității din Republica Moldova.

Chestionarul cuprinde trei întrebări ce vizează răspunsuri închise prin acord sau dezacord al respondenților privind păstrarea diversității interculturale în Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”.

1. Școala îndrumă asimilarea educației interculturale?

Întrebarea conturează toate acele oportunități pe care le așteaptă orice părinte, copil în cadrul procesului instructiv-educativ din perspectiva dezvoltării și asimilării valorilor interculturale de către copii.

2. Școala favorizează acceptarea altor puncte de vedere indiferent de etnie, limbă vorbită, prin colaborare?

Întrebarea vizează opinia părinților și copiilor privind dezvoltarea multiculturală a copiilor ca personalități în devenire, pornind de la atitudinile tolerante, de înțelegere și acceptare a punctelor de vedere a celorlalți, indiferent de etnie, limbă vorbită, respectiv a construirii relațiilor interpersonale bazate pe colaborare.

3. Școala stagnează egoismul naționalist prin promovarea valorilor interculturale?

Această întrebare presupune exprimarea opiniilor părinților și ale copiilor vis a vis de educația interculturală în școală, cum o percep aceștia, pornind de la ideea ce ar trebui să ofere ca educație și instruire o școală prietenoasă, o școală ideală spre care se tinde, care trebuie să promoveze valorile interculturale, asigurând astfel relații constructive între copii, părinți și pedagogi de diferite etnii.

Analiza și prezentarea rezultatelor

În urma prelucrării datelor obținute

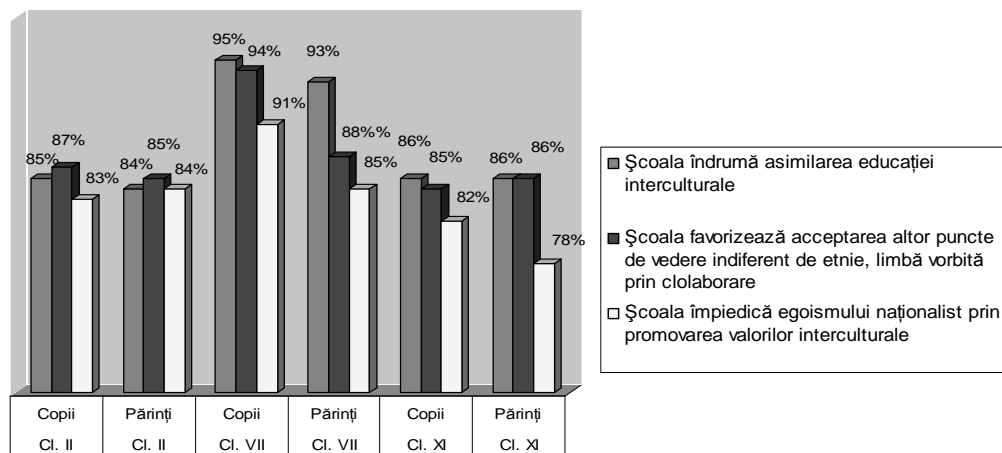


Fig. 1 Viziunea copiilor și părinților acestora față de păstrarea diversității culturale în școală (%).

la chestionar, am determinat comparativ mediile pentru părinți 74 la număr (23 de părinți ai căror copii învață în cl. a II-a, 31 de părinți ai căror copii învață în cl. a VII-a și 20 de părinți ai căror copii sunt în cl. a XI-a și mediile pe eșantionul elevilor 74 la număr, ce cuprinde cele trei cicluri de vârstă (cl. II – 23 de elevi, cl. VII – 31 de elevi și cl. XI – 20 de elevi). Datele prezentate de respondenți – elevi și părinți – sunt redată în figura 1.

Analizând răspunsurile exprimate de copii și părinții acestora, evidențiem ideea că educația interculturală din Liceul Teoretic „Mihai Viteazul” permite structurarea unei identități a elevilor deschisă spre păstrarea și promovarea diversității culturale, și anume:

1. La prima întrebare ce evidențiază dacă *școala îndrumă asimilarea educației interculturale*, observăm că 85% din elevii clasei primare și 84% din părinții acestora, respectiv 95% din preadolescenții clasei a VII-a și părinții acestora 93%, de asemenea 86% din adolescenții clasei a XI-a și 86% din părinții acestora, consi-

deră că școala îndrumă asimilarea educației interculturale. Aceste date dezvăluie faptul că atitudinile și credințele valorice ale copiilor sunt fortificate de valorile părintești, accent în mare măsură pe care se pune acasă la copii, în anturajul familial prin cognițiile insuflăte de părinți, respectiv și copiii și părinții sunt de părerea că liceul unde studiază elevii într-adevăr coordonează reproducerea și cultivarea valorilor interculturale prin educarea lor.

2. La a doua întrebare ce reflectă dacă *școala favorizează acceptarea altor puncte de vedere indiferent de etnie, limbă vorbită, prin colaborare*, observăm că 87% de elevii clasei primare și 85% din părinții acestora, respectiv 94% din preadolescenții clasei a VII-a și părinții acestora 88%, de asemenea 85% din adolescenții clasei a XI-a și 86% din părinții acestora, evidențiază în răspunsuri că școala favorizează acceptarea altor puncte de vedere indiferent de etnie, limbă vorbită, prin colaborare, ce induce înțelegerea și toleranța diferențelor interculturale. Datele dezvăluie faptul că părinții ghidea-

ză copiii spre astfel de atitudine promovată și de școală.

3. A treia întrebare ce reflectă dacă *școala stagnează egoismul naționalist prin promovarea valorilor interculturale, evidențiem că 83% din elevii clasei a II-a și 84% din părinții acestora, respectiv 91% din preadolescenții clasei a VII-a și părinții acestora – 85%, de asemenea 82% din adolescenții clasei a XI-a și 78% din părinții acestora exprimă atitudinea și credința că școala în care studiază împiedică egoismul naționalist prin promovarea valorilor interculturale, păstrarea tradițiilor prin diferite cenecluri, concursuri și concerte interculturale, fapt ce dezvăluie copiilor specificul frumuseții diferitor culturi, astfel apropiindu-i moral și spiritual prin artă.*

Ne vom referi în mod special la rezultatele preadolescenților cl. a VII-a – 91%, ale părinților acestora 85%, și ale adolescenților cl. a XI-a – 82%, respectiv ale părinților acestora – 78%, privind asigurarea respectului diferențelor interculturale, dar în cadrul unor sisteme de atitudini reciproce, elevii pronunțându-se pentru dreptul de a alege personal schimbările ce doresc să le facă în contextul prieteniei interculturale între tânăra generație, nesimțindu-se influențați foarte mult de ideile sau valorile interculturale ale părinților, fapt evidențiat prin alternativa alegerii personale a cunoștințelor multiple.

Opinia dată o împărtășesc 91% din preadolescenți și 82% din adolescenți care se poziționează pentru valorile deja formate la ei în timpul interrelaționării cu tinerii de diferite etnii, naționalitate, limbă vorbită, cultură etc. Acest fapt denotă că direcționarea părinților este la un nivel scăzut de 85% față de preadolescenți și 78% față de adolescenți, ceea ce rezultă un nivel mai

scăzut în comparație cu procentul părinților la copiii de vârstă școlară mică care este aproape similară cu cea a copiilor lor, fapt ce ne dezvăluie ideea că *atitudinile psihologice ale personalităților în devenire, odată cu vârsta își schimbă prioritatea, aspirând spre opțiunile propriei mentalități și alegeri conform ei, a cunoștințelor multiaspectuale, ce prevăd interesul sau indiferența față de diferite culturi și colaborarea tinerei generații ce aparține diferitor apartenențe culturale, naționalități, limbă de intercomunicare etc., în comparație cu cea a părinților, care se îndreaptă spre controlul continuu a tot de ce se interesează copilul, dorința de-a monitoriza chiar și în adolescența copilului propriile lui alegeri în contextul intercultural.*

După cum se observă în grafic, atitudinile parentale privind educația interculturală la nivelul școlii sunt un punct de pornire al credințelor copiilor lor, care vizează orientarea lor valorică, unanim cu școala privitor la:

- Îndrumarea tinerilor pentru a asimila o cultură în perspectivă multiaspectuală;
- Înțelegerea și acceptarea punctului de vedere al altuia prin colaborare, indiferent de etnie, limbă vorbită;
- Perspective ce prevăd împiedicarea egoismului naționalist, respectiv acordarea șanselor egale de colaborare, parteneriat educațional intercultural școală – copil – familie – fapte spre care aspiră părinții și copiii acestora, ceea ce ne confirmă ipoteza că *atitudinile și credințele parentale constituie un factor de influență al educației interculturale.*

Aceste date evidențiază și confirmarea ipotezei conform căreia *școala îndrumă asimilarea educației interculturale prin promovarea și păstrarea valorilor diferitor culturi și etnii.*

Conchidem că scopul educației interculturale notat de către *părinți și copiii acestora*, evidențiază sensul responsabilității sociale și al solidarității ce induce respectul principiului egalității în comportamentul cotidian care este și trebuie susținut în continuare în instituțiile preuniversitare de învățământ.

Rezultă că școala prietenoasă copilului în contextul interculturalității vizează mai întâi de toate colaborarea strânsă școală – familie, indiferent de etnia, naționalitatea, cultura avută de părinți, – creându-se, astfel, condiții și șanse egale de instruire eficientă pentru toate categoriile de copii.

Rezultatele tinerei generații din Liceul Teoretic „Mihai Viteazul” și ale părinților acestora privind asigurarea respectului diferențelor în cadrul unor sisteme de atitudine reciproce, reducerea și împiedicarea naționalismului, toleranța, înțelegerea și acceptarea altor culturi, emite dreptul de poziționare constructivă pentru valorile diferite etnii, naționalități, culturi etc., fapt ce fortifică asigurarea toleranței și stabilității în cadrul societății multiculturale din Republica Moldova și un confort psihologic, interrelațional pozitiv valorificat și promovat odată cu pășirea în ciclul primar, fapt ce condiționează cultivarea respectului față de alte culturi, admirația noului și, nu în ultimul rând, menținerea echilibrului personalității în devenire, cultivarea acesteia integru.

Concluzii

Datele cercetării evidențiază faptul că părinții exprimă și constituie o direcție considerabilă a vieții tinerei generații privind orientarea lor valorică și interculturală. Drept urmare, atitudinile și credințele parentale ghidează formarea atitudinii interpersonale în contextul intercultural și interetnic în școală, poziționându-se pe

crearea în școala prietenoasă copilului a condițiilor și șanselor egale învățământului eficient pentru toate categoriile de copii, ceea ce favorizează creșterea climatului psihologic favorabil, ținând cont că se bazează pe integritate și toleranță socială, fapt spre care aspiră și școala prietenoasă copilului, ca sistem al unui învățământ și a unei educații de calitate.

Menționăm că atât copii cât și părinții chestionați, au exprimat unanim, cu mici diferențe nesemnificative, ideea că educația interculturală permite structurarea unei identități deschise, ce permite asimilarea unei culturi multiaspectuale, perceperea punctului de vedere al altuia prin colaborare, indiferent de etnie, limbă vorbită, împiedicarea egoismului naționalist, respectiv acordarea șanselor egale de colaborare, parteneriat educațional intercultural școală – copil – familie, fapt spre care aspiră părinții și copiii acestora, care în baza educației interculturale de calitate, devin personalități dezvoltate integru.

Observăm că prioritățile interculturale ale tinerilor sunt orientate spre mai mult dinamism, dorința luării propriilor decizii, ce vizează interesul față de diferite culturi și colaborarea tinerei generații ce împărtășesc diferite apartenențe culturale, naționalități, limbi de intercomunicare etc., iar opiniile părinților tind spre stabilitate și orientare unanimă, colaborare și menținerea relațiilor constructive.

Elucidarea atitudinilor și credințelor parentale asupra personalității copilului în devenire, considerăm că exprimă valoare și importanță practică întru orientarea psihologică spre optimizarea interrelaționării pedagog-elev, elev-elev, elev-părinte, pedagog-părinte în contextul interculturalității din republica noastră, siguranța unor relații constructive între copii și familii ce

presupun aceste diferențe interculturale, respectiv tendința păstrării diferitor valori care fortifică consolidarea școlii menite pentru a ajuta copilul indiferent de rasă, etnie și limbă vorbită, să se integreze constructiv, găsind siguranță și confort psihologic în a doua sa casă – Școala, care devine un Adevărat Prieten, la fel cum sunt Părinții pentru Copii!

Sugestii

Studiul influenței atitudinilor și credințelor parentale asupra personalității în devenire poate fi continuat, ținând cont și de *factors precum confesia religioasă, mediul rural/urban de proveniență a tinerii generații și a părinților acestora*, respectiv reflectarea diferențelor montajelor psihologice și comportamentale care pot fi preluate. *În acest mod ar fi posibilă o comparație multilaterală a aspectelor vieții familiale a persoanelor ce fac parte din categoriile menționate mai sus, cu rezultatele studiului ce l-am efectuat, respectiv ar fi posibilă oferirea noilor posibilități întru dezvoltarea științei psihologice (psihologia școlară și psihologia familiei) din țara noastră și noi orientări în asigurarea învățământului și educației de calitate și în școala superioară contemporană – pornind de la faptul că suntem o republică multiculturală și avem nevoie de siguranță și stabilitate interpersonală, iar aceasta se poate modela doar prin asigurarea climatului psihologic tolerant intergenerații, formând și orientând tinerii spre inteligență și cultură multiaspectuală, cultivând adevărate personalități într-o Școală prietenoasă copilului și o Familie ce împreună vor asigura viitorul prin propriul model eficient de viață, educație și instruire.*

BIBLIOGRAFIE

1. Cucuș, C., 2000, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale.*, Iași, Ed. Polirom.
2. Cucuș, C., Cozma, T., *Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicii educației contemporane.* În Cozma, T. (coord.), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea.*, Iași, Ed. Polirom, 2001.
3. Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii.*, Iași, Ed. Polirom, 1999.
4. Lengrand, P., *Introducere în educația permanentă.*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1973.
5. Rey, M., „De la Logica „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educație interculturală și solidară”, Iași, Ed. Polirom, 1999;
6. C., Rey, M., *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii.*, Iași, Ed. Polirom, 1999.
7. Rey, M., „Human Rights and Intercultural Education”, În Starkey, H., (ed.) *The Challenge of Human Rights Education.*, London, Cassell/Council of Europe, 1991.
8. Гуленко В., *Жизненные сценарии*, СПб., 1997;
9. Берн Е., *Игры, в которые играют Люди (психология человеческих взаимоотношений). Люди, которые играют в игры (психология человеческой судьбы).* М., 2005;
10. Ядов В., *Психология семьи*, М., 1998.

ПРОБЛЕМА РУКОВОДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Светлана РУСНАК, Насух ГЮНЕШ

Ключевые слова. Инновационная деятельность, источники профессиональной информации, нормы, ожидания, организационная культура, организационная среда, профессионализм педагога, реформированная школа, убеждения, управление, уровень профессионального доверия, ценности.

Abstract

The article provides an analysis of the organizational culture of modern school and to what extent the problem is exemplified in psychological literature. The interest of psychology to management and organizational culture is conditioned by the humanistic and democratic tendencies attested in organizations activity and the necessity to adopt new mechanisms of functioning. The organizational culture in educational sector is least investigated. The existing researches concern exclusively the management of the pedagogical staff. It is proposed regarding the educational institution, as a specific organization, that certain specific facts related to formation of the school organizational culture and the role of management shall be subjected to a psychological analysis. A number of conclusions are presented in the article. We consider that in conditions of current democratic reforms the management of school shall be based on the knowledge of its peculiarities and application of organizational-cultural approach. The article underlines the necessity of a new humanistic ideology, the culture of a reformed school where the school and society, the group and personality interests are interdependent and condition each other. The organizational culture shall facilitate dealing with such problems as professional burnout, organizational stress, adaptability of pedagogical staff, personnel turnover and deficit etc.

Интерес психологии к вопросам управления и организационной культуры, который во многом возрос во второй половине XX века, обусловлен закреплением гуманистических и демократических тенденций в функционировании организаций и необходимостью переориентации на новые механизмы деятельности. В современной организации достижение успеха возможно лишь при широком учете человеческого фактора, выявлении личностных механизмов организационной среды для объединения людей в команду и ориентации общих усилий

на достижение цели. Особым объектом управленческой деятельности, наряду с процессами, технологиями, планированием, контролем и др., считаются люди и их деятельность, а успешное руководство предполагает использование ориентации управления на людей и создание особой организационной культуры, построенной по корпоративному признаку, которая исполнит роль объединяющего фактора и обеспечит успех в достижении цели.

В современной литературе организационная культура рассматривается как стратегический инструмент, поз-

воляющий ориентировать все подразделения и работников на общие цели, мобилизовать инициативу сотрудников и облегчить продуктивное общение между ними.

Существуют несколько определенных организационной (корпоративной) культуры. Одно из самых ранних, определенных принадлежащее Х. Шварцу и С. Дэвису, в качестве основных составляющих культуру организации представляет комплекс убеждений и ожиданий [8].

Д. Блэклок и Э. Джекс в качестве определяющего принципа организационной культуры также считают разделяемые членами организации комплекс убеждений и ожиданий, которые формируют нормы, определяющие в значительной степени поведение отдельных личностей и групп [13].

Э. Шейн, основатель научного направления «Организационная психология», считает организационную культуру одним из способов осуществления организационной деятельности посредством использования языка, фольклора, традиций и других средств передачи основных ценностей, убеждений, идеологии, которые направляют деятельность людей в нужное русло [27].

В гуманистической трактовке основной задачей управления считается развитие организационной культуры, которая влияет на деятельность через установленные ценности, нормы, традиции, язык и т.п., вооружая руководителей специальной системой понятий и делая ежедневное руководство людьми осмысленным и понятным. Управление персоналом и эффективное организационное развитие состоит не только и не столько из изменения структур, технологий и навыков, включая изменение

ценностей, которые обуславливают совместную деятельность людей [23].

У. Оучи и Р. Рютингер трактуют понятие «корпоративная культура» как союз всех членов организации, «корпоративный дух», общая философия [7; 20; 22].

Л. Смирнич считает, что организационная культура представляет собой приобретенные смысловые системы, передаваемые посредством естественного языка и других символических средств, которые выполняют репрезентативные, директивные и аффективные функции и способны создавать культурное пространство и особое ощущение реальности [10], а С. Мишон, П. Штерн – что она является совокупностью поведений, символов, ритуалов и мифов, которые соответствуют разделяемым ценностям, присущим организациям, и передаются каждому члену из уст в уста в качестве жизненного опыта [6].

Большое внимание в последнее время уделяется проблеме организационной культуре в российских исследованиях.

О. С. Виханский и А.И. Наумов определяют организационную культуру как набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения. Эти ценностные ориентации передаются индивидам через «символические» средства духовного и материального внутриорганизационного окружения [14].

В. А. Погребняк считает, что организационная культура – это особая сфера организационной реальности, которая состоит из комплексов специ-

ализированных и определенным образом упорядоченных материальных и виртуальных ресурсов и результатов труда работников, включающих в себя систему сложившихся межличностных отношений, объединяет совокупности взаимосвязанных организационных явлений и процессов, в недрах которых благодаря целенаправленным действиям персонала, осуществляемым сразу в трех обособленных культурных пространствах: производственном, экономическом и социальном, происходит преобразование вышеназванных ресурсов и частичных результатов в конечные продукты деятельности системы в целом [21].

Анализ исследований организационной культуры в румынской литературе показал на узкую трактовку данного понятия. В некоторых исследованиях указывается на то, что организационная культура является субкультурой общей национальной культуры [11]. Определения и объяснения организационной культуры находим в трудах Г. Ионеску и А. Тома, Дж. Кэпрэреску и Р. Ганович [2; 4; 5]. В нашей стране организационная культура только становится предметом научного исследования [3].

В наименьшей степени организационная культура проанализирована в сфере образования. Проблема в основном рассмотрена на уровне анализа управления педагогическими коллективами [1]. В Республике Молдова исследования в области управления в образовании провели В. Волосатый, В. Гуцу, В. Кожокару, Л. Кузнецов, Д. Патрашку, В. Пыслару, Н. Силистрару, С. Чемортан и др. [9].

Образовательное учреждение необходимо рассматривать как организацию особого типа, подвергая психо-

логическому анализу специфические явления, связанные с формированием организационной культуры школы и роли управления в данном процессе, существующие в настоящий момент в специфичных социально-экономических условиях. Как показывает опыт организационно-психологических исследований, психологически обоснованное решение этой проблемы позволяет создать эффективную систему функционирования и развития организации. Мы полагаем, что это будет справедливым и в отношении школы. Таким образом, вышеперечисленные обстоятельства позволяют отнести изучение организационной культуры школы и роли управления педагогическим коллективом в данном процессе к актуальной проблеме образования.

Наиболее подробное определение понятия организационной культуры в учреждениях образования дается К. М. Ушаковым [24]. Ядро понятия «организационная культура», по мнению ученого, включает такие важные стороны жизни организации как: профессионализм педагога, способы управленческой поддержки профессионализма, уровень профессионального доверия, система вертикального и горизонтального контроля, способы проявления инициативы, способы решения проблем, источники профессиональной информации, поведение в условиях инновационной деятельности и др.

Организационную культуру школы определяют ряд факторов. Во-первых, это факторы внеорганизационные, такие, как: национальные особенности, традиции, экономические реалии, господствующая культура в окружающей среде. Во-вторых, внутриорганизационные: личность руководителя, мис-

сия, цели и задачи организации, квалификация, образование, общий уровень педагогов.

Понимание особенностей организационной культуры каждой школы предоставляет возможность понять, чем реально отличается одна школа от другой, на чем реально базируется уникальность организации, определить, что можно, а что нельзя делать в рамках той или иной культуры, предугадать реакцию педагогов, уровень их сопротивления, выяснить истинную причину многих конфликтных ситуаций, получить критерий применимости чужого опыта (в том числе и управленческого).

Однако для исследования проблемы организационной культуры нужно использовать и накопленный за последние десятилетия опыт изучения социально-психологических аспектов руководства педагогическим коллективом. В кратком библиографическом экскурсе представим некоторые, довольно значимые результаты, представляющие актуальность.

В первую очередь хочется отметить исследования социально-психологических характеристик управления педагогическими коллективами, проведенные Р. Х. Шакуровым [25; 26]. Отмечая, что учительский коллектив является разновидностью социальной группы, автор подчеркивает, что отношения на основе гармонизации интересов членов такой группы, являются основой для эффективного руководства. В структуре педагогического коллектива Р. Х. Шакуров выделяет два среза: деловой и социально-психологический. Деловая структура складывается из делового взаимодействия, возникающего в ходе выполнения своих должностных обязанностей учи-

телями и руководителями школы. Эти взаимодействия в вертикальном срезе носят преимущественно управленческий характер, а в горизонтальной сфере – профессионально-педагогический и в меньшей степени управленческий [26].

В деловой структуре центральные позиции занимают руководители, наделенные административными полномочиями. Социально-психологическая структура складывается из невидимых эмоциональных «нитей» – симпатий и антипатий, уважения, неуважения и других форм духовных связей, именуемых межличностными отношениями. По мнению Р. Х. Шакурова коллектив управляем, если его деловая и социально-психологическая структуры совпадают или очень близки. Автор говорит о том, что совместная работа базируется на общих нормах, обязательных для выполнения всеми учителями. В процессе эффективного руководства педагогическим коллективом большое значение, по мнению автора, имеют личность и стиль управления руководителя, который и задает основные нормативные критерии группы [26].

Отмечая, что учительский коллектив является развивающейся системой, Р. Х. Шакуров анализирует оптимальные стили руководства для каждого этапа становления социальной группы. Так, на первой, низшей фазе развития, когда коллектив демонстрирует пассивность, все управленческие функции приходится выполнять руководителю, тем самым лучшие результаты дает авторитарный стиль управления. На последующих стадиях развития коллектив все активнее участвует в управлении, в нем усиливается взаимная требовательность членов и происходит демократизация управления. Но развитие

стиля управления должно опережать развитие управленческой активности учителей: руководитель должен организовать и стимулировать этот процесс путем привлечения членов коллектива в планирование работы школы, в подготовку и проведение общешкольных мероприятий, в изучение педагогического опыта и т.д. [26].

По мере становления коллектива все более повышается роль нравственно-коммуникативных качеств руководителя, его демократизма, способности регулировать взаимоотношения учителей и создавать условия для делового сотрудничества в педагогическом коллективе. Руководители школ влияют на настроение и сплоченность коллектива не столько в процессе личных контактов, сколько косвенно – путем регулирования взаимоотношений в коллективе, его психологического микроклимата в целом.

Исследования Р. Х. Шакурова предоставляют довольно обширные рекомендации по эффективному управлению педагогическим коллективом и закреплению организационной культуры, способствующей сплочению группы и направленности каждого ее члена на решение групповых целей.

Вопросы организации и управления педагогическим коллективом рассматривались и Н. С. Дежниковой [15]. Отмечая, что отличия педагогического коллектива связаны со специфической сферой деятельности и заданными обществом функциями, Н. С. Дежникова выделяет две его главные функции: внутреннюю и внешнюю. Первая связана с тем, что педагогический коллектив выступает в качестве субъекта собственного развития: то, что он слу-жит своеобразной моделью, по которой

учащиеся составляют представление об объединениях взрослых, определяет данную динамику. Вторая функция связана с формированием ученического коллектива, совершенствованием и использованием его как инструмента воспитания школьников.

Н. С. Дежникова отмечает неповторимость, непохожесть одного педагогического коллектива на другой, тем самым подчеркивая особенности их организационной структуры. Также она выделяет официальную и неофициальную структуры коллектива. Официальная структура связана с технологией учебно-воспитательного процесса и представляет собой совокупность объединений учителей, общественных организаций, связей и отношений делового характера от которых зависит единство коллектива. Официальная структура представлена организацией повседневного общения. Проявлением неофициальной структуры в коллективе являются избирательные, неофициальные отношения. Поэтому одной из важнейших задач организационной культуры, по нашему мнению, является гармонизация деловых и избирательных отношений в коллективе, возникающих в процессе совместной деятельности и общения учителей. Характерной особенностью организационной культуры в школе является использование в ее процессе такой системы коммуникаций, которая дает учителям возможность обмениваться мнениями, наблюдениями, соотносить свои взгляды и оценки с точкой зрения других учителей. На основании проведенных исследований Н. С. Дежникова делает очень важный вывод о том, что сила влияния педагогического коллектива находится в прямой зависимости

от сплоченности педагогов, единства их взглядов и действий, от того, насколько крепкие узы товарищества и ответственности их связывают [15].

По мнению В. С. Лазарева, Т. П. Афанасьевой, И. А. Елисеевой и Т. И. Пуденко отличительными признаками коллектива учителей являются: наличие общей, общественно значимой цели совместной деятельности; превращение цели коллектива в лично значимой для всех членов; наличие особой структуры отношений между членами группы, опосредованных содержанием совместной деятельности, ее ценностями, принципами, целями, задачами [18]. Раскрывая идею уровня развития педагогического коллектива, авторы представляют основу для исследования организационной культуры: признаки ценностно-ориентационной зрелости группы, ее организованности и сплоченности.

Аспекты организационной культуры и значения управления в установлении и поддержании корпоративного духа раскрыты и в работе Ю. А. Конаржевского [16]. В своей книге «Формирование педагогического коллектива» автор обосновывает значение коллектива в современных условиях [17]. Автор считает, что важнейшей задачей руководителя является организация деятельности по созданию единого, но не единообразного педагогического коллектива и предлагает модель для изучения педагогического коллектива с использованием трех групп (блоков) характеристик: педагогических, психологических и организационных. В состав педагогического блока характеристик необходимо включить: наличие педагогической цели; систему целей, частично вытекающих из основной

педагогической идеи; осознанное и четко сформулированное педагогическое кредо; наличие у всех членов коллектива необходимой квалификации и стремления к постоянному ее повышению; наличие в коллективе педагогического ядра, учителей, пользующихся большим профессиональным авторитетом у своих коллег; наличие педагогических традиций в коллективе; сочетание педагогической работы с творческим поиском; индивидуальный подход к каждому члену коллектива. Второй блок – организационных характеристик – включает: наличие четкой организационной структуры педагогического коллектива; наличие в коллективе продуманной системы делегирования полномочий; наличие продуманной системы трудовых зависимостей между учителями; организацию соответствующих условий педагогического труда. Третий, психологический, блок включает: сформированность у большинства членов коллектива педагогической направленности; наличие в коллективе положительного психологического климата; общение, основанное на сотрудничестве. По нашему мнению, данные характеристики определяют специфическую организационную культуру коллектива учителей и своеобразие управления в школе.

Большой интерес представляют для нас идеи психолога Р. С. Немова [19]. Рассматривая мотивацию профессиональной деятельности педагогов, автор предлагает пути усиления мотивации их профессиональной деятельности: создание условий, способствующих удовлетворению актуальных материальных потребностей педагогов; обеспечение удовлетворения важнейших социальных потребностей: в

общении, во внимании, в признании, в достижении успехов; создание условий для творчества, личностного роста и самоактуализации педагога как неповторимой индивидуальности. Считаем вполне обоснованно, что учет данных критериев отвечает требованию установления высокой организационной культуры в учительском коллективе. У этого же автора названы критерии оценки профессиональной деятельности педагогического коллектива: обученность и воспитанность учащихся, способность педагогического коллектива оперативно решать возникающие задачи, профессиональная квалификация и личностное самосовершенствование педагогов. Вполне обоснован вывод о необходимости применения методик измерения соотношения организационной культуры, стиля управления и эффективности профессиональной деятельности педагогического коллектива.

В завершении нашего исследования приводим некоторые выводы.

1. Управление школой в условиях демократических преобразований должно базироваться на знание особенностей и применении в практике организационно-культурного подхода.

2. Современная школа нуждается в новой гуманистической идеологии, в культуре реформированной школы, объединяющей команду единомышленников, в которой переплетаются и взаимообуславливаются интересы школы и общественности, группы и личности.

3. Новая организационная культура должна способствовать устранению проблем в управлении школой, таких как «профессиональное выгорание»,

стрессы, затруднения в адаптации педагогических работников, а отсюда и текучесть/нехватка кадров и др. Реформированная школа и гуманистически направленная организационная культура и практика управления предполагают комплексный подход, в котором учитываются как интересы учащихся, их родителей, в целом общественности, так и интересы педагогов, педагогических коллективов.

Список литературы

1. Atanasiu, O. *Managementul institutiilor de învățământ. Modele manageriale adaptate pentru România*. București: Agata, 2001 [online]. București (RO). Accesibil în Internet <URL: <http://www.scribd.com/doc/16221873/Managementul-institutiilor-de-invman-Ovidiu-Atanasiu>>

2. Căprărescu, G.; Ganovici, R., *Cultura organizației – o teorie sau un instrument al managementului?* În: Tribuna Economică, nr.46, 1994, p. 14-18.

3. Covaș, L.; Braguța, A., 2009. *Responsabilitatea socială corporativă: Aspecte practice*. Ch.: Tipogr. Centrală, 170 p.

4. Ionescu, Gh. Gh.; Toma, A., 2001. *Cultură organizațională și managementul tranziției*. București: Ed. Economică, 160 p.

5. Ionescu, Gh. Gh., *Dimensiunile culturale ale managementului*. 1996. București: Ed. Economică, 186 p.

6. Michon, C.; Stern P., 1985. *La dynamisation sociale*. P.: Editions d'organisation, 119 p.

7. Ouchi, W. 1981 *Theory «Z». How American business can meet the Japanese challenge*. Reading, MA: Addison-Wesley, 283 p.

8. Schwartz, H.; Davis, S., 1981, *Matching corporate culture and business strategy*. In: *Organizational dynamics*. Summer, vol. 10, pp. 30-48.
9. Slutu, L., 2008, *Fundamente psihopedagogice ale stilului democratic managerial la nivel de institutie preșcolară: autoreferat al tezei de doctor în pedagogie*. Chișinău. 24 p.
10. Smircich, L., 1983, *Concepts of Culture and Organizational Analysis*. In: *Administrative Science Quarterly*, vol.28, pp. 339-358.
11. Tolciu, A.-T., 2011. *Cultura organizațională transculturală*. O cercetare empirică [online]. București (RO), Accesibil în Internet <URL:<http://www.oecconomica.ro/files/pdf/129.pdf>>
12. Toma, A. *Cultura organizațională – factorii determinanți*. In: *Buletinul Universității “Petrol-gaze” Ploiești*, vol XLVII-L, nr.18, 1998, p. 14-18.
13. Блэклок, Д.; Джекс, Э. *Технологии командной игры: Руководство для лидера*. М.: Издательский Дом Гребенникова, 2008. 232 с.
14. Виханский, О.С.; Наумов, А. И. *Менеджмент: Учебник*. Москва: Издательство Экономистъ, 2003. 528 с.
15. Дежникова, Н. С. *Педагогический коллектив школы*. М.: Знание, 1984. 80 с.
16. Конаржевский, Ю. А. *Менеджмент и внутришкольное управление*. М.: Центр “Педагогический поиск”, 2000. 140 с.
17. Конаржевский, Ю. А. *Формирование педагогического коллектива*. М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1998.160 с.
18. Лазарев, В. С.; Афанасьева Т. П.; Елисеева И. А.; Пуденко Т.И. *Руководство педагогическим коллективом: модели и методы*. М.: ЦСЭИ, 1995. 210 с.
19. Немов, Р. С. *Психология* : в 2 кн. Кн. 2 : Психология образования. М.: Просвещение: Владос, 1994. 472 с.
20. Оучи, У. Г. *Методы организации производства: японский и американский методы*. М.: Наука, 1993. 230 с.
21. Погребняк, В.А. *Культура организации как объект регулярного управления*. В: *Вопросы управления предприятием*, 2005, № 1(13), с. 59.
22. Рютингер, Р. *Культура предпринимательства*. М.: Лидер, 2006. 672 с.
23. Серкис, Ж. *Новые подходы к управлению современной образовательной организацией* [online]. Москва (RU), 2011. Доступно в Internet <URL:[http:// ppsychology.ru/ organizacionnaya_kuljtura/novye_podhody_k_upravleniyu_sovremennoj_obrazovatel'noj_organizaciej](http://pppsychology.ru/organizacionnaya_kuljtura/novye_podhody_k_upravleniyu_sovremennoj_obrazovatel'noj_organizaciej)>
24. Ушаков, К. М. *Ресурсы управления школьной организацией*. В: *Российский общеобразовательный портал*. [online] Москва (RU). Доступно в Internet <URL: [http:// book.direktor.ru](http://book.direktor.ru)>
25. Шакуров, Р. Х. *Директор школы и микроклимат педагогического коллектива*. М. : Знание, 1979. 47 с.
26. Шакуров, Р. Х. *Социально-психологические основы управления*. Руководитель и педагогический коллектив. М. : Просвещение, 1990. 208 с.
27. Шейн, Э. Х. *Организационная культура и лидерство*. СПб.: Питер, 2008. 336 с.

OPINII ȘI DISCUȚII

PROBLEMATICA RELAȚIEI FIICĂ-MAMĂ

Grigore ȚAPU

Termeni-cheie: relația fiică-mamă, conținuturi inconștiente, identificare, modele comportamentale maternel, complexul negativ al mamei.

Abstract

This article analyzes the relationships between mother and daughter through perspective of the daughter's primary identifications with certain mental formations of mother.

Orice analiză a unei relații urmează, din start, să ia în calcul natura subiecților implicați în relația respectivă. Nu doar rolurile lor instituțional-formale. Dintr-o perspectivă sociologică familia este o miniinstituție, iar termenii de mamă și de fiică oglindesc anumite roluri / funcții sociale. Relația fiică-mamă percepută și abordată doar la nivelul acestor roluri, generează și conservă un ansamblu redus de așteptări cu referință la comportamentul persoanelor desemnate. „Educația mamei”, „Fiica mamei”, „A nu ieși din cuvântul mamei”, „A asculta de mama”, „A avea grijă de mama la bătrânețe” etc. sunt cele mai răspândite expresii ale percepțiilor menționate. Chiar și la acest nivel relația trebuie luată într-un sens denotativ: este vorba în realitate de o interrelație în care persoanele implicate își modelează activitățile mutuale.

Dincolo de aceste percepții și imagini de suprafață, există fenomene și motivații care își au originea în conținuturile inconștiente. Sintagma „conținuturi inconștiente” este deseori asociată unor formațiuni-reziduuri mnezice, altfel spus a unor conținuturi conservate. Conținuturile inconștiente, fie că e vorba de imagini, tră-

iri, idei sau complexe, au un caracter viu, dinamic, îndeosebi unul de mobilizare și ghidare a comportamentului uman.

Dintr-o perspectivă a inconștientului, relația dintre mamă și fiică se constituie în funcție de calitatea acelor fenomene care se regăsesc în expresiile elaborate în cadrul psihanalizei clasice ”alegere de obiect”, ”iubirea de obiect”, ”obiect bun” sau ”obiect rău”, acestea reprezentând expresii-achiziții de fond ale psihanalizei clasice. Expresiile menționate sunt aplicate de regulă doar în cazul copiilor, vizând tendința lor de a alege anumite obiecte de investire a energiilor pulsionare. În șirul acestor obiecte se regăsesc, de obicei, mama, tata, frații, surorile ca obiecte-surse ale urii, dragostei, fricii, sentimentului de vinovăție etc. Cele mai timpurii identificări se constituie în inconștientul copilului, în varianta unor formațiuni fantastice, plăcute sau neplăcute. Iubirea, ura, frica atribuite acestor fantasmе nu sunt diferențiate inițial în psihismul copilului. Ceea ce simte el față de mamă este plăcerea sau neplăcerea. Conținuturile identificărilor copilului cu mama de până la trei ani nu ajung să devină conștiente. Fapt care nu le împiedică să afecteze în continuare relația

copilului cu mama. Modalitățile de intervenție a fantasmelor inițiale în relația dintre copil și mamă sunt cunoscute: proiecțiile, introiecțiile, transferul etc. Oricum, în primii ani de viață ai copilului nu se poate vorbi despre o alegere intenționată din partea copilului a "obiectului iubirii". Începând cu vârsta de trei ani copilul este, în opinia lui M. Balint, întru totul capabil de alegerea obiectului, acesta de la urmă fiind o persoană din anturaj [1, p. 27]. Este vârsta la care apare și treptat se edifică, Eul copilului. Acest Eu, odată apărut, are nevoie de un TU. De un Tu în care Eul copilului să se reflecte sau să se regăsească ca într-o oglindă. Este de regulă Tu-ul mamei - dintr-o optică a copilului, „mamă-Tu”.

Mama, ca o instanță primară pentru copil, gravitează inițial în jurul polului Tu. Acest Tu al mamei nu este unul real. Este un Tu-sursă a unor multiple fantasme, în care se regăsesc frica, ura, afinitatea, dar și diverse așteptări, fondate sau nefondate. Totodată, în ipostaza ei de Tu, mama față-n față cu copilul, se regăsește într-o dublă postură: una de chemare, de mobilizare, alta de protejare. Ambele reprezintă două aspecte organice ale procesului de socializare. „Fă!”, „încearcă!”, „mergi”, „profită!”, „bucură-te!”, pe de o parte și „vezi cu cine!”, „bagă de seamă!”, „până unde!”, „cum!”, pe de altă parte.

Tatăl, prezent mai mult în discursul mamei adresat copilului, decât în fața copilului, ocupă esențialmente locul Celuilalt, chiar dacă el joacă un rol important în viața copilului. Cunoscuta psihanalistă M. Klein recunoaște că relația timpurie a copilului cu tata este modelată parțial de relația cu mama [2, p. 300]. Mai radicali în această privință sunt reprezentanții școlii psihanalitice franceze (J. Lacan, 1972,

J. Deleuze, 1998), care susțin că pentru copil mai puțin contează tatăl real, decât ceea ce mama le vorbește copiilor despre tata. Dacă relația dintre fiică și mamă este de la bun început o relație dintre un Eu și un Tu, apoi relația dintre fiică și tată este mai degrabă o relație dintre un Eu și un El sau un Altul. Evoluția acestor două sisteme relaționale fiică-mamă, fiică-tată urmează să se desfășoare pe două căi diferite: în cazul relației fiică-mamă se va merge de la Tu spre Celălalt, în cazul relației fiică-tată de la poziția Celuilalt spre poziția de Tu.

Analiza relațiilor copilului cu mama din perspectiva "alegerii de obiect" urmează să se deplaseze spre celălalt actor al acestei relații – spre mama. Nu doar copilul întreprinde o alegere - în egală măsură și mama. Ea, însă, nu-și poate alege copilul, acesta fiind ca un dat pentru ea. Alegerea ei ține de "ofertele" pe care le poate pune la dispoziția copilului. Instinctele, emoțiile, sentimentele, judecățile, rolurile sociale și multe altele sunt acele formațiuni pe care mama le poate transmite fiicei. Iar tot acest travaliu de transmitere preluare dintre mamă și fiică se produce de regulă de la sine, inconștient.

Relația fiică-mamă, față-n față, relația de Eu-Tu, se stabilește și se desfășoară în baza unui proces permanent de identificare a Eului fiicei cu Tu-ul mamei. Procesul de identificare, menționat anterior, presupune existența unor tendințe și acțiuni inconștiente permanente de asemuire a copilului cu persoana din preajmă; de preluare și asumare a unor comportamente, forme de trăiri, atitudini etc.

Ținta identificării, la rândul ei, nu există într-o singură și indisolubilă variantă de Tu. Există, în cazul mamei, multiple și diverse Tu-uri. Sunt acele Tu-uri,

pe care G. G. Yung le-a desemnat cu termenul de subpersonalități [4, p.74]. Este vorba de acele manifestări ale mamei care, nolens-volens, se referă la diferitele potențialități și destine ale femeii; și a celei de femelelă mamă și a celei de femeie cochetă, și a celei de femeie recalitrantă, dar și a celei de femeie-înțeleaptă. Are oare fiica de ales din toate acestea – pentru a se identifica cu ceva mai adecvat pentru sine? Mai degrabă nu, decât da, deoarece identificarea cu una sau alta din subpersonalitățile mamei se produce inconștient. Putem doar admite ipotetic că acest proces este mai mult dependent de acea subpersonalitate a mamei care, chiar dacă inconștient, se conturează mai pregnant în relațiile cu fiica.

Mama reală se poate prezenta și manifesta în raport cu fiica printr-o multitudine de subpersonalități. Cele mai semnificative sunt, însă, acele subpersonalități care generează din sexualitatea mamei, mai exact din feminitatea ei. Pot fi evidențiate câteva modalități sau forme tipice, în care se edifică și se realizează sexualitatea mamei. Una din acestea se întâlnește în cazul femeilor-mame care dau dovadă de un instinct matern hipertrofiat. O altă modalitate este cea a unei mame accentuat erotizată. Cea de-a treia variantă răspândită este cea a mamei tradiționale, tipice pentru o anumită cultură. Și, în sfârșit cea de-a patra situație se regăsește în cazul femeilor-mame care, cel puțin inconștient, alimentează o atitudine adversă față de nașterea și creșterea copiilor (uneori doar în raport cu copiii-fiice).

Primul caz, cel al mamei cu instincte materne hipertrofiate, are un analog în mitologia veche. Este vorba de personajul mitologic, cunoscut cu numele de Baubo. Baubo este un personaj mitic care simbo-

lizează fecunditatea feminină primitivă, la fel ca Priapus, care simbolizează fecunditatea masculină primitivă. În cazul Baubei ar fi mai corect să se vorbească despre fertilitate decât fecunditate.

O importanță deosebită în cazul femeilor menționate o are constatarea, dar și acceptarea faptului că asemenea mame sunt mai degrabă mame-femele decât mame-femei. Este cazul femeilor care se căsătoresc, deseori foarte timpuriu, nasc copii, unul după altul, se sacrifică totalmente copiilor, iar soțul este perceput doar în două ipostaze: cea de Priapus și de „dobânditor” de bunuri pentru casă și familie. Faptul că soția respectivă se sacrifică plener copiilor nu înseamnă că aceștia urmează să crească fericiți sau, cel puțin, împliniți. La originea unui asemenea model de mamă se află dorința infantilă exacerbată de a avea un bebeluș iar atitudinea posesivă față de copil poate fi amplificată de neajutorarea acestuia. Asemenea mame, afirmă M. Balint, ”îl tratează pe copil ca pe lucru al ei, ca și cum nu ar avea nici viață, nici interese personale” [1, p. 37]. Aceste mame doresc ca micuții lor să se țină de dânsese și urască faptul că aceștia cresc și devin independenți. „Calea spre infern este adesea așternută cu intenții nobile”, se afirmă în cunoscuta zicală rusească. O grijă, o tutelă accentuată până la maximum, un control exacerbă din partea unor asemenea mame-femele nu le permite copiilor să-și edifice propria lor personalitate și să-și croiască propriul destin. Fiicele în asemenea situații se pot identifica la modul cel mai „pozitiv” cu mama, prelua și continua, la rândul lor, „destinul” mamei. De regulă urmează, în cazul acestora, un măritiș timpuriu și o droaie de copii în casă.

Un grup aparte îl constituie acele fe-

mei care, pe lângă instinctul matern hipertrofiat, manifestă iresponsabilitate față de educația copiilor. Este situația mamelor care din start manifestă indiferență față de propriii copii. Casele de copii, școlile - internat din spațiul nostru mioritic sunt în stare să furnizeze exemple și informații pentru cele mai dramatice povești în care să figureze frați și surori, abandonți de asemenea mame-femele.

Să revenim la varianta identificării pozitive a fiicei cu mama menționată. Relațiile dintre fiică și mamă au de regulă un caracter mai mult sau mai puțin armonios. E un gen de simbioză firească, naturală între mamă și fiică. Mai mult decât atât, fiica, în asemenea cazuri este considerată „mâna dreaptă a mamei”. Se întâlnesc în situația analizată și modalități de identificare „negativă” a fiicei cu mama. Negativismul, neînțelegerea, neacceptarea tutelei din partea mamei au în asemenea cazuri un caracter mai degrabă tranzitoriu. Multe din aceste fiice revin, odată cu maturizarea, la „normalitatea” mamei. Se tânguie, se opun – în plan manifest – destinului mamei, dar, realmente merg pe aceeași cale, fiind ghidate de identificările primare cu mama. O altă variantă opusă celei analizate este la fel de frecventă pentru modelul examinat. Neajutorarea copilului poate provoca puternice dorințe reparatorii din partea mamei, îndeosebi în situația unui copil mult râvnit. Ca urmare, grija, dragostea față de fiică pot lua forme exagerate, mama devenind dependentă de atitudinea fiicei, iar fiica un copil răsfațat și egoist.

În cea de-a doua variantă, cea a mamei erotizate, poate fi regăsită femeia la care instinctul matern este diminuat sau chiar definitiv abolit. Sunt cazurile femeilor publice, ale femeilor cochete sau

/ și isterice, ale doamnelor din societate. Unele femei-mame din această categorie, pe fundalul unui atașament diminuat față de fiică, se regăsesc în diverse forme de sublimare. Deplasarea iubirii asupra altor obiecte decât cele umane este una dintre cele mai răspândite forme de evitare a conflictelor intrapersonale. Anumite lucruri sau/și animale, pot deveni pentru asemenea femei-mame ținte ale atașamentului. În aspect relațional cea mai răspândită tentație a acestor femei este de a capta atenția publicului, în special a bărbaților. Neluate în seamă, se simt ca și cum private de un bun important în viață. Nașterea copiilor nu aduce schimbări esențiale în orientările acestor femei. Iar fiicelor, care se identifică cu rolurile și formațiunile menționate, le revine de la sine poziția de persoană concurentă în relația cu mama: de la maniere, comportament, vestimentație, machiaj și până la tehnici de manipulare în relația cu bărbații. Evident, primul obiect râvnit, împărțit, departajat este soțul femeii-mame și tatăl fiicei. Nu pentru a se atașa sau pentru a împărtăși o afinitate ci doar pentru a-l cuceri și a merge mai departe în topul cuceririlor. În situația descrisă, relația dintre mamă și fiică se sprijină pe un război clandestin, cu încheierea unor pacte provizorii de pace.

În situația femeii-mame la care instinctul matern este poziționat adecvat în ansamblul celorlalte formațiuni psihice e posibilă instalarea unei relații de tipul „fiica mamei”, într-o variantă mai accentuată – „doar fiica mamei, nimic altceva”. Într-o asemenea relație mama constituie, și ramâne, uneori pe tot parcursul vieții, o instanță autoritară incontestabilă. Aceste fiice pot deveni total dependente de mama. Uneori frica lor inconștientă că

mama poate muri conduce la o dependență excesivă. La rândul său această dependență poate fi exprimată în faptul de a se folosi cât mai mult posibil de mama.

Un alt aspect al acestei atitudini excesive de dependență este fuga de responsabilitate. Deseori mama care dă sfaturi este făcută responsabilă pentru opiniile și convingerile sale. Este cazul fiicei care preferă să trăiască, să activeze în „sajal” mamei. Se identifică o mulțime de-a mame care se lăudă cu o asemenea relație cu fiica și mult mai multe mame care le invidiază pe cele dintâi. În realitate, asemenea fiice rămân dependente, cel puțin psihologic, de mama pe tot parcursul vieții. Căsătorindu-se, ele revin la mama, pentru a se „consulta” pe marginea unor lucruri deloc complicate în viața de familie.

La cel de-al patrulea model pot fi raportate femeile care se confruntă cu un conflict intrapersonal dintre instinctul matern și nevoia conștientă diminuată de a avea copii. La aceste mame se observă diverse distorsionări ale funcțiilor feminine. Copii ajung până la urmă să o irite, treburile casnice se dovedesc a fi până la urmă cele mai plictisitoare, sau transformate tot de ele într-o adevărată tortură pentru cei din familie. Dar cea mai esențială disfuncționalitate al acestor femei, model-mamă, vizează atitudinea ei față de propriul soț. În calitatea lor de soții aceste femei, nu sunt în stare să realizeze relații heterosexuale sănătoase. Această incapacitate, puțin sau deloc conștientă, se regăsește în diversele manifestări și reacții în raport cu soțul: neîncrederea, gelozia paranoică sau indiferența absolută, iritarea, aspirațiile nefondate, etc. Motivația conștientă a unui asemenea comportament ține, în opinia K. Horney, de refuzul sau neacceptarea rolului de femeie. Este cazul a ceea ce

autoarea menționată numește ”complex al masculinității” la femei. [6, p. 60]

În cazul nașterii unei fetițe, acest conflict se poate agrava atunci când femeia se căsătorește cu un bărbat dintr-o pornire mercantilă, în afara unui sentiment de dragoste, iar fiica „îi seamănă lui!”, adică soțului. O asemenea stare de lucruri contribuie la instaurarea în psihismul fiicei a așa-numitului „complex negativ al mamei”. Instaurarea și amplexarea acestui complex la fetiță are mult în comun cu sentimentele mamei în calitatea ei de copil față de propria mamă. Din acea relație timpurie, se trag de regulă conflictele dintre iubire și ură. Dorințele, dar și conflictele inconștiente conservate pe care actuala mamă le-a alimentat cândva față de propria mamă sunt transmise mai departe propriei sale fiice.

Formarea caracterului, acestor fetițe-fiice, este marcat de două formațiuni de fond: capacitatea de a purta pică și incapacitatea de a avea dorințe reale, clar conturate. Una din acestea poate fi regăsită în testamentul vechi, fiind vorba despre soția lui Lot, și anume cea ațintită cu privirea în trecut. Reproșurile manifestate în varianta „Îți amintești !” sunt cele mai frecvente manifestări ale unor asemenea fiice în relațiile cu cei apropiați.

O altă formațiune vizează dorințele, aspirațiile ficelilor menționate. Ele cunosc foarte bine ceea ce nu le place, ce nu-și doresc etc. Ce-și doresc real, cu adevărat ele singure nu știu. Acest lucru rămâne o enigmă, un mister și pentru cei din preajmă. Uneori tocmai această caracteristică le conferă o imagine de femeie enigmatică, o alură de numinozitate. În relațiile cu mamele asemenea fiice poartă un război deschis începând cu preadolescența. Uneori mama și fiica, consumate de prea mul-

tă hărțuială reciprocă, ajung să se împace, situația fiind asortată cu emoții din cele mai elementare - milă, vină, pocăință etc.

Identificările fiicei cu mama, la fel și modelele relaționale analizate în acest eseu, se regăsesc în realitatea cotidiană, mai degrabă cu caz de excepție. De regulă, personalitatea fiicelor reprezintă rezultatul unor multiple identificări cu mama. Ca urmare psihismul fiicelor se constituie din elemente ce provin din toate modelele menționate. În acest amalgam predomină, totuși, unul din cele patru modele relaționale dintre fiică și mamă.

Aceste modele psiho-comportamentale ale mamelor sunt condiționate la rândul lor de caracterul relațiilor acestora cu propria lor mamă, cu tatăl, cu frații și surorile în perioada copilăriei. Frustrarea dorințelor sexuale, a sentimentului de dragoste din partea unuia dintre părinți, rivalitatea și lupta pentru cucerirea dragostei părinților, lupta pentru putere în sistemul relațional familial, "războiul" psihologic în relațiile dintre părinți reprezintă cele mai răspândite surse ale orientării viitoarelor mame spre unul din modelele nominalizate de comportament.

De la sine înțeles, există soluții care ar putea elimina asemenea identificări rigide și ineficiente ale fiicelor cu mamele lor. Orice identificare rigidă nu este altceva decât un control inconștient din partea sursei de identificare, în cazul nostru, din partea mamei. Or, o mamă conștientă de relațiile sale cu fiica le poate scoate de sub controlul respectiv și orienta spre un model de incluziune. În acel model de relații în care nu sunt doar tolerate, dar și cultivate deosebiriile dintre două persoane. Acele deosebiri, care o fac unică și irepetabilă pe fiecare personalitate în parte.

Concomitent cu edificarea unor relații în baza incluziunii, odată cu înaintarea în vârstă a fiicei, mama urmează să treacă din poziția de Tu în poziția de Celălalt, a unui Celălalt din spate: pentru a oferi locul de Tu pentru semenii, dar și pentru a-i asigura fiicei un spate protejat sau, și un loc de revenire psihologică la mama. Oricând, și la bine și la rău.

În realitate relația fiicei cu mama reprezintă o construcție pe cât de complexă pe atât de complicată, cu implicarea multor factori pe lângă cel al mamei. Relația analizată este influențată de caracterul relațiilor dintre mama și tata, de relația dintre surori și frați, de modul de implicare sau nonimplicare a bunelor în viața familiei. De la sine înțeles, un rol important în construcția menționată revine tatălui și rolului acestuia în viața și educația fiicei. Toate acestea sunt însă probleme care depășesc cadrul subiectului analizat.

Bibliografie:

1. Balint M., *Techniques psychotherapeutique en medicine*. Payot, Paris 1963, 230 p.
2. Klein M., *Iubire, vinovăție, reparație*. Ed-ra., S. Freud, Binghamton, 1994, Cluj, 415 p.
3. Lacan J., *La chose freudienne // Ecrits*. S. III, Paris, Seuil, 1972, 470 p.
4. Yung C. G., *Personalitate și transfer*. Teora, 1997, 310 p.
5. Делез Ж., *Логика, смысл*. Раритет. Москва, 1998, 480 с.
6. Хорни К., *Психология женщины*. ЭКСМО, М., 2003, 352 с.
7. Юнг К. Г., *Душа и миф. Шесть архетипов*. Москва, 1997, 383 с.

PROBLEMA PROFILAXIEI ABATERILOR ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI

Lucia SAVCA

Termeni-cheie: sănătatea elevului, stresul școlar, informarea părinților, probleme familiale, sarcinile școlii, corecție primară, sarcinile societății.

Abstract

The article analyzes the factors that may cause harmful mental disorders, emotional and behavioral age at different periods in children and adolescents. Actions are proposed for the prevention of deviations in the development of the various competent institutions responsible for child health, including family.

Actualitatea problemei

Un argument al necesității de a *aborda acest subiect* reiese din observațiile noastre asupra creșterii numărului de elevi cu abateri în dezvoltarea psihică, emoțională și comportamentală - în special, evoluarea agresivității în rândurile minorilor și a bolilor somatice pe un fundal de stres școlar. Totodată, conform datelor noastre, în urma selectării anamnezei și datelor funcționale 95% dintre elevii cu probleme școlare care se adresează la Centrul de diagnosticare și reabilitare „Armonie” al DGETS, Chișinău, acuză sechele cerebro-organice contractate în timpul nașterii sau în perioada preșcolară, care la rândul lor pot declanșa diverse probleme școlare: eșec școlar, tulburări emoționale, tulburări de conduită și de personalitate.

Așa copii din vârsta preșcolară deja pot avea simptomele diverselor abateri în sfera psihică, emoțională, comportamentală, care se manifestă sub diferite forme de conduită: iriscibilitate, comportament opozant, hipermobilitate, capricii, negativism pregnant, închistare, izolare de semenii, lentoarea memoriei, gândire în discordanță cu vârsta fizică, etc.[4, p. 28]

Practica internațională propune la această categorie de copii, pentru a fi salvați de comportamentul antisocial, tratament medicamentos, psihologic și psihoterapeutic o perioadă 7-8 ani.

Calea de trecere la o anumită tulburare poate fi inopinată în unele cazuri (în urma unui stres puternic, traumatismelor cerebrale), însă, de cele mai dese ori, ea este îndelungată, plină de confruntări și eșecuri ale copilului din cauza anumitor deficiențe intelectuale, relaționale, adaptative etc. Abaterile în dezvoltare din vârsta mică, ce nu au fost depistate și nu au fost supuse recuperării, posibil, în vârsta pubertară, sub influența factorilor nocivi să se declanșeze în tulburare emoțională, psihică, comportamentală etc. În acest sens marele savant rus L. S. Vâgotsky considera că orice criză de vârstă are un caracter distructiv, în special, dacă subiectul trăiește în condiții ambientale nefavorabile.

Pentru fiecare perioadă de vârstă influențează diferit factorii nocivi. Unul poate avea mai mare pondere în vârsta fragedă, iar altul - în vârsta pubertară.

Riscul de contractare a uneia dintre tulburările psihice, emoționale, comporta-

mentale etc., este condiționat de influența unui șir de factori nefavorabili, iar trecerea din categoria grupului de risc în categoria tulburărilor este destul de flexibilă.

Spre exemplu: elevii cu capacități intelectuale medii și părinți exigenți, din frică de notă rea încep să chiulească de la orele la care au probleme, iar din plictiseală, în timpul așteptării următoarei ore, pot să înceapă să fumeze, să se familiarizeze cu jocurile de hazard în localurile din preajma școlii, să devină dependenți de internet, iar din lipsă de bani pentru achitarea taxelor la internet, încep să fure bani sau să mintă părinții, rudele etc. pentru a obține banii de care au nevoie.

Același lucru se poate întâmpla cu un elev timid, care muncește sistematic, învață cu sârguință temele, dar din cauza neîncrederii în sine, incapacității de a se exprima în fața colegilor, profesorului exigent, va primi note scăzute așteptărilor sale și ale părinților. Treptat, va scădea motivația învățării, dar pentru suferințele trăite sistematic, unii copii pot să folosească un mecanism de apărare agresiv, devenind brutali, aroganți, alții să se închidă în sine sau încep să chiulească lecțiile. Cu timpul manifestările comportamentale negative se transformă în obișnuință și apare agresiune față de diferite persoane sau poate avea o stare patologică premorbidă. Unii dintre elevii care nu pot avea succes la învățătură pot să-și însușească un comportament agresiv, adesea aderă la un grup neformal, sectă, unde va fi acceptat, susținut, înțeles.

Lanțul prognozelor negative poate continua, dar spre regret, în știința psihologică autohtonă sunt prea puține cercetări fundamentale care urmăresc dinamica formării personalității supusă diferitor factori de risc. De aceea este dificil de

prognozat ce tulburări vor evolua la un elev, care un timp îndelungat se află sub influența unui factor nociv: unul se izolează de grup, se închide în sine, altul devine un tiran, alcoolic sau narcoman etc. Elevii cu delăsare pedagogică din familii vulnerabile, cei care nu au frecventat grădinița e necesar să fie luați în evidență și supuși unui control riguros, organizând cu ei măsuri psihologico-pedagogice și medicale suplimentare orientate la compensarea lacunelor în dezvoltare.

Manifestarea unui comportament neobișnuit, în anumite circumstanțe, nu poate fi concepută ca declanșarea unei tulburări. Când copilul se revoltă că a fost muștrat fără motiv, el se manifestă ca un luptător pentru dreptate. În cazul când puberul a furat un lucru (o pâine sau ceva din produse pentru a-și potoli foamea sau a hrăni frații mai mici) asta nu înseamnă că el este tâlhar. Însă repetarea acestor acțiuni un timp îndelungat, fără a căuta soluții – includerea copilului care se află în condiții dificile într-un centru de plasament sau casă de tip familial, va dezvolta la copilul dat un comportament de hoț, care se va supune recuperării cu mult mai dificil.

Analiza minuțioasă a mai multor elevi cu tulburări psihice, emoționale sau comportamentale indică lipsa de înțelegere și susținere a lor oportună în faza inițială de către părinți și profesori în confruntare cu diverse situații dificile pentru ei. Copilul cu sindromul hiperactiv, de exemplu, este adesea maltratată fizic de către părinți, alți membri ai familiei, educatori, din cauza nesupunerii, neascultării, acțiune care și mai mult acutizează dezvoltarea bolii. De fapt, majoritatea din populație consideră că este boală de inimă, rinichi, ficat, cunosc multe rețete populare în tratarea

gripei, pneumoniei etc., dar foarte puțini vor să recunoască că copilul lor suferă de o boală psihică, tulburare de conduită sau emoțională și greu decid să se adreseze la un psihiatru sau psiholog.

Actualitatea problemei este determinată și de necesitatea stringentă de informare a părinților și cadrelor didactice despre specificul elevilor din grupul de risc și elaborarea strategiilor de lucru cu această categorie de copii.

CDR „Armonie”, în 1994, pentru prima dată în sistemul învățământului din Republica Moldova, a abordat problema menținerii sănătății elevului în școală, în cadrul conferinței republicane cu acest generic. Propagarea și elaborarea programelor corecționale și implementarea lor în școală ca suport pentru cadrele didactice, părinți și psihologi ce continuă până în prezent. Pentru cadrele didactice și psihologi anual se organizează seminare teoretico-practice, orientate la formarea cunoștințelor și abilităților de organizare a măsurilor de depistare timpurie a elevilor din grupul de risc, consilierea părinților și elevilor, psihocorecția și psihoterapia primară a problemelor depistate.

Alcătuirea grupului de risc

Sarcinile menținerii sănătății psihice, emoționale și comportamentale au fost formulate încă de Galen în sec. II î.e.n. în lucrarea „Igiena pasiunilor sau igiena moral-spirituală”. El susținea că sănătatea psihică, fizică, emoțională, confortul sufletesc sunt în coeziune cu modul de viață al omului, abilitățile lui de a-și controla cu pasiunile sale [2, p.13].

Un rol important în menținerea tuturor aspectelor sănătății fizice, psihice, emoționale, ocupaționale, spirituale îl are

evidențierea grupului de risc și organizarea măsurilor de protecție a lor.

Grupul de risc este alcătuit din subiecții cu anumite particularități individuale bio-psiho-sociale ce sporesc sensibilitatea lui la unul sau câțiva factori nocivi influența cărora permanentă sau ciclică, cu o anumită probabilitate, după o perioadă de timp (4 - 6 luni), poate acutiza declanșarea anumitor tulburări în sfera psihică, emoțională sau comportamentală [2, p].

Organizând măsurile de profilaxie a tulburărilor psihice, emoționale și comportamentale, colaboratorii CDR „Armonie” au ajuns la concluzia că majoritatea dintre elevii din grupul de risc au în comun unele caracteristici psihologice specifice similare ca: neîncrederea în sine, autoaprecierea neadecvată (supraapreciere sau subapreciere), inițiativă școlară scăzută, anxietate sporită, suspiciune, închistare, abilități relaționale slab dezvoltate, motivație școlară scăzută etc., dar pentru fiecare elev are importanță unul sau câțiva factori nocivi, ce influențează negativ „locus rezistențial minoris”, iar în consecință pot evolua diverse tulburări. Unele persoane sunt predispușe la alcoolizare, altele la furt tot așa ca la bolile somatice. Declanșarea abaterilor de la dezvoltarea normală poate fi condiționată de unul sau de un grup de factori nocivi [1, p. 119].

Factorii nocivi pot fi grupați în:

Familiali:

- Pauperizarea familiei, părinții șomeri;
- Conflictele sistematice în familie;
- Lipsa unui sau ambilor părinți;
- Copii aflați în plasament (centre de plasament sau case de tip familial);
- Infantilismul părinților ;

- Depresia maternă;
- Handicapul fizic sau psihic al minorului, părinților lui sau al altor membri ai familiei (bunei, frați);

- Criminalitatea părinților, cazul de omor al unuia din membrii familiei în prezența minorului;

- Moartea părinților sau a bunelor de care a fost atașat copilul;

- Abuzul fizic, psihic sau sexual al copiilor;

- Recăsătoria părintelui, mai ales în perioada de pubertate a copilului;

Legăți de școală

Insuficiență curriculară;

- Presiuni școlare crescute (din partea unor profesori sau colegi);

- Numărul de elevi sporit în clasă;

- Profesori supraautoritari și ranchiunoși;

- Politica regulilor neclare și lipsa de urmărire în implementarea regulilor;

În comunitate:

- Nivel crescut de dezorganizare a societății;

- Lipsa de supraveghere și monitorizare a comportamentului copilului din partea adulților;

- Numărul mic al instituțiilor de Stat care ar organiza gratuit timpul liber al copiilor;

- Impactul negativ al mass-media și altor instituții (cluburi de noapte cu strip-tism, jocuri de hazard, filme cu subiecte agresive, propagarea prostituției) etc.

La alcătuirea grupului de risc trebuie să ținem cont atât de factorul biologic, cât și de factorii de risc pedagogic, psihologic, social, de condițiile de trai și educaționale din familie și din colectivul de copii. În grupul de risc se includ elevii:

- cu sechele organice ale SNC (înnă-

cute și căpătate, selectate din epicriză);

- cu capacități intelectuale scăzute;

- cu diverse boli somatice, handicap fizic;

- cu absenteism frecvent, chiul episodic de la lecții;

- cu insucces școlar la unul sau câteva obiecte;

- cu capacități intelectuale scăzute;

- cu delăsare pedagogică;

- cu inadaptare școlară și socială;

- cu instabilitate emoțională, impulsivitate, timiditate, anxietate sporită, introversiune, cu tendințe de autoînvinuire ;

- noi veniți în colectiv, izolați, cu dificultăți relaționale;

- supuși violenței fizice, (psihice, sexuale);

- cu educație patologică în familie;

- din familii socialmente vulnerabile: familii dezorganizate, dezintegrate, incomplete, pauperizate, nou formate, cu comportament amoral și antisocial al părinților;

- cu tulburări comportamentale latente (minciuni, furt episodic);

- cu nedezvoltarea ușoară a vorbirii;

- nervoși și agresivi situativ, cu reacții afective explozive;

- cu accentuații de caracter indezirabile;

- cu particularități individuale personale: leneș, timid, incapacitatea de a se impune, iresponsabil și dezordonat, comportament adictiv (addiction) – nicotină, alcool, droguri.

Conform studiilor realizate de către savanții psihologi de peste hotare (G Allport, K. Rogers, L. S. Vâgotsky), în linii generale, la formarea personalității multilateral dezvoltate contribuie triada de factori: ereditatea - 40 %, grupul de referință - 25%

și educația în instituții specializate - 35%. Atunci când unul dintre acești factori au un impact nociv, este necesar de organizat intervenții complexe în diminuarea lui pentru o perioadă de timp sau de compensat cu alte activități care ar fortifica pe ceilalți doi factori.

Rolul familiei în menținerea sănătății copilului

Responsabilitatea în menținerea sănătății copilului de la naștere o poartă în primul rând **familia**. Cercetările mai multor savanți medici, psihologi, sociologi indică importanța familiei în educarea unei personalități armonios dezvoltate. Însă cu părere de rău și în secolul al XXI -lea o bună parte din părinți rău își cunosc obligațiunile de părinte și nu au pregătire în educația copilului.

Puțini dintre părinții contemporani cunosc faptul că în primul an de viață comunicarea este activitatea dominantă a copilului, iar insuficiența contactului emoțional la această vârstă, deja poate lăsa amprente negative asupra formării caracterului sau a sferei emoționale a copilului. Limitarea contactului emoțional, comunicării cu adulții în copilăria fragedă duce la formarea sindromului delăsării pedagogice. Așa copii nu au dezvoltate deprinderile de joc cu alți copii, la ei se reține dezvoltarea vocabularului activ, vorbirii coerente, memoriei, este limitată motivația de a cunoaște ceva nou, este scăzut activismul cognitiv. Un copil ce are sechele organice ale sistemului nervos central sesizează greu legătura dintre cauză și efect, percepe incorect realitatea, la fel de rău cum aude și vede o persoană cu auzul și văzul afectat. Fiind lipsit de susținerea părinților, căldura maternă el

inconștient aspiră să-și compenseze lacunele în dezvoltare prin utilizarea diferitor remedii. Subconștientul îl stimulează să folosească diferite remedii din perioada pubertară (alcool, droguri etc.) pentru a se simți confortabil.

Copiii care sesizează consecințele negative de la factorul biologic, dar se dezvoltă în condiții normale de viață, mai ușor își compensează lacunele în dezvoltare. În cazul condițiilor nefavorabile din familie, abaterile în dezvoltarea copilului, condiționate de factorul biologic se acutizează.

Din observațiile efectuate de noi asupra elevilor cu insucces școlar, celor care prezintă sindromul hiperactiv, cu comportament opozant, comportament agresiv etc. pe primul plan se atestă o competență scăzută a părinților în educația copilului, 80 % dintre părinți niciodată nu au consultat un psihiatru, psiholog, chiar dacă au observat abateri în dezvoltarea copilului, nu s-au interesat să facă examenul funcțional înainte de școală, fiind la curent că copilul a avut probleme neurologice în copilăria fragedă.

Acordând asistență psihologică părinților, este necesar de ținut cont de teoriile privind comportamentul familiilor.

Teoriile privind comportamentul familiilor

Teoriei atașamentului. Majoritatea clinicienilor în Psihiatria copilului consideră că abaterile în dezvoltarea copilului sunt consecințe ale familiei ca unitate problematică. Conform **teoriei atașamentului**, dezvoltată de John Bowlby (1908-1990), un copil devine legat emoțional de membrii familiei sale, de obicei de mama, tata și frații lui în ordine descrescătoare a intensității trăirii afective.

Tabelul 1

Tipurile de atașament

| Copil | | Adult | | Părinte | |
|--|--|--|--|--|--|
| Atașament sigur | Folosește părintele ca o bază sigură pentru explorare (detașare, autonomizare) | Atașament autonom | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Asimilează în mod coerent și poate descrie experiențele proprii de atașament ◆ Flexibilitate în interacțiune ◆ Capabil de refacerea sistemului cu scop adaptativ ◆ Procesele de atașare/detașare le face cu ușurință | Își asumă rolul de părinte empatic (plăcerea împărtășită) | Se poate descurca fără sprijin: independent, autonom, creativ în relația cu copilul |
| Atașamentul anxios / ambivalent (evitant) | Nesigur în explorare, revine sau nu, se desprinde de mamă; fără inițiativă exploratorie, rezervat, timid; În situații dificile se calmează greu, vigilent, după reîntâlnire păstrează o mică barieră (mână, cot) între corpul mamei și al său | Atașament dezinteresat (indiferent) | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Idealizează sau ignoră experiențele cu părinții: persistă obsesiv în afirmațiile despre aceste relații ◆ Contractat și inflexibil ◆ Evită intrarea în interacțiune ◆ Nu știe să se atașeze, nu reacționează empatic | Are nevoie de consiliere | Suport psihosocial |
| Atașament anxios rezistent | Hiperkinetic, nu explorează sau o face inconștient | Atașament preocupat | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Invadat de amintiri (dure roase, supradimensionate), inconstant, incoerent ◆ Interacționează imprevizibil cu stări de frustrare și agresivitate, mânie, histrionism ◆ Nestructurat în sistemul de atașament ◆ Potențial abuziv în relații de intimitate | Are nevoie de consiliere | Suport psihosocial și sistem de protecție |
| Atașament dezordonat | Explorare haotică fără scop; În situații stresante comportament adeviz sau indiferent față de străini, cât și față de figura parentală (nu pare să le diferențieze) | Atașament dezordonat („cu doliu și traume nerezolvate”) | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Impredictibil și dezorganizat în relații; ◆ Face experiențe nerealiste ◆ Face speculații fără suport ◆ Dezadaptat potențial abuziv, la drog, alcool ◆ Personalitate „borderline”, psihopatie, tulburări schizofreniforme | Nu își asumă rolul parental | Necesită în mod special sprijinul sistemelor de protecție a copilului, suport social și protecție comunitară |

Mary Ainsworth și colab. au descris trei modele principale de atașament, care pot fi caracterizate pe baza copilului care începe să meargă:

Atașamentul securizat: mama furnizează inițial o bază de explorare și copilul este ușor de consolată dacă s-a simțit în primejdie. Când este din nou cu mama sa copilul se liniștește imediat, regăsind siguranța.

Atașamentul anxios/evitant: copilul explorează cu ușurință departe de mama sa și este, chiar atunci când nu trebuie, prietenos cu străinii. După o perioadă de separare el își va ignora sau evita mama.

Atașamentul dezorganizat/dezoriat: când este reunit cu mama sa, copilul pare să aibă trăiri contradictorii de teamă și, în același timp, și o dorință de a fi cu ea. Copilul poate părea confuz și poate avea stereotipii.

Teoria atașamentului ne furnizează date privind înțelegerea tulburărilor de relaționare socială, stărilor de anxietate și situațiilor de genul internării în spital sau plasării în îngrijire de zi, când sunt implicate separări de scurtă durată sau de lungă durată (vezi tab. 1).

Teoria comunicării. În orice familie de mare importanță este comunicarea clară între membrii familiei care transmit și primesc mesajele și comunicarea sentimentelor. Conform **teoriei comunicării**, copiii trebuie să știe când părinții lor se simt entuziasmați sau aprobatori, ca și atunci când ei sunt supărați și acuzatori. Un tip de disfuncție a familiei implică folosirea în procesul comunicării a dublelor mesaje – de exemplu un părinte ar putea să râdă la nebuniile copilului chiar dacă ele sunt greșeli grosolane, dar mai târziu țipă la copil pentru același comportament

ca și cum l-ar condamna aspru pentru acesta. Transmiterea mesajelor ambivalente de la părinți la copii produce trăiri confuze între membrii familiei, care pot apoi manifesta simptome semnificative.

Teoria structurală. Uneori familia organizată sau structurată poate fi disfuncțională. Manuchian în 1974 descria o varietate de moduri în care familia organizată poate fi disfuncțională. În așa familie părinții se comportă cu copiii ca frații și surorile. Uneori copiii pot lua rolul părinților în relația lor cu părinții. Părinții și copiii pot fi: fie supraimplicați sau „prinși într-o plasă” emoțională unii cu alții, sau pot fi neimplicați emoțional, neangajați sau detașați. În interiorul unor familii organizate pot exista coaliții sau alianțe între membrii familiei: mama cu fiul împotriva tatălui. Structura familiei poate fi slăbită prin ocolirea conflictelor mai degrabă decât prin căutarea soluțiilor în comun prin discuții și negociere. Dar atunci când o mamă este furioasă pe soțul ei din diferite motive (abuz de alcool, nereușită profesională, etc.), ea se poate concentra cu agresivitate asupra deficiențelor fiului blamându-l cu fraze de tipul „semeni cu tatăl tău”, provocând confuzie și tristețe în sufletul copilului.

Teoria sistemelor. Orice schimbare în relația între doi membri ai familiei este posibil să determine schimbări în alte relații în interiorul familiei, înainte ca sistemul să ajungă din nou la echilibru. În unele sisteme familiale funcționarea este deficitară, în special în cele care sunt rigide și inflexibile și nu pot reacționa la cerințele schimbătoare ale copilului.

Teoriile familiei sunt utile mai ales în situațiile unde patologia primară este determinată de disfuncționalitatea familială.

Educarea părinților în vederea educației corecte a copilului, informarea lor despre specificul particularităților psihice, emoționale și comportamentale ce au loc la diferite perioade de vârstă, ar facilita menținerea sănătății a copilului, va contribui la crearea condițiilor de dezvoltare normală, păstrarea regimului de muncă și odihnă al minorului. Necunoașterea acestor fenomene ce au loc în viața copilului sau ignorarea lor poate provoca diverse tulburări în conduită, evoluarea stărilor depresive, reușită scăzută sau abandonul școlar etc. Surmenajul, stresul, unele suferințe în plan personal, fără susținerea psihologică din partea celor apropiați, pot declanșa nevroza, evoluarea unor accentuații de caracter indezirabile etc.

Părinții trebuie să fie familiarizați cu specificul conduitei copilului la diferite perioade de vârstă, cu importanța respectului de sine și autoaprecierii din vârsta pubertară și adolescență, să cunoască ce valoare are autoritatea profesorului pentru elevul din clasele primare și ce importanță are grupul de referință pentru preadolescent.

În continuare oferim câteva secvențe ale *factorilor de protejare a sănătății* copilului în **familie**:

- Căldură sufletească, structurare și practici pozitive de disciplinare;
- Excluderea criticii, confruntărilor, conflictelor din familie dureroase pentru copil;
- Oportunitatea pentru copil de a contribui la planurile familiei;
- Oferirea de condiții pentru explorare și intimitate;
- Oferirea de experiențe pozitive pentru accesul în comunitate;
- Excluderea violenței, pedepsei fizice a copilului pentru diverse greșeli și

înlocuirea ei cu procedee de profilaxie maximă a lor;

- Susținere din partea Statului a familiilor în perioada de criză (decesul unui sau ambilor părinți, lipsa de hrană și mijloace materiale de primă necesitate);
- Monitorizarea familiilor vulnerabile în crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea psihică și fizică a copilului;
- Organizarea interesantă pentru minor a timpului liber în cercul de prieteni ai familiei;
- Atitudinea respectuoasă a părinților față de copil (ascultarea activă, satisfacerea nevoilor copilului, recompensele raționale pentru întărirea comportamentelor pozitive);

Mulți părinți consideră unele abateri în dezvoltare ca ceva temporar, legate de particularitățile unei perioade de vârstă sau de criză: capriciile, negativismul, închistarea, izolarea - specifice pentru preadolescență, sau chiar la vârsta de 3 ani. Dacă durata manifestării unui astfel de comportament întrece mai mult de 4-6 luni, părinții trebuie să se adreseze la un psiholog și psihiatru, care vor interveni cu alte metode de contracarare a abaterilor nedorite (tratament medicamentos sau psihoterapeutice).

Instituțiile de învățământ au responsabilitate dublă în menținerea sănătății generației în creștere, atât în lucrul cu părinții cât și cu elevii. Un aspect de importanță majoră îl are organizarea activităților de profilaxie cu elevii din grupul de risc, informarea sistematică a elevilor și părinților în ce privește influența factorilor nocivi.

În acest sens **școala** are următoarele sarcini:

- lichidarea insuficiențelor curriculare;

- crearea condițiilor optime congruent specificului de dezvoltare a fiecărui minor, în funcție de particularitățile lui individuale;

- respectarea regimului de muncă și odihnă al elevilor în vederea diminuării surmenajului;

- crearea climatului psihologic și a relațiilor interpersonale favorabile dintre elev – elevi, elev – profesori;

- lichidarea disstresului școlar;

- utilizarea metodelor stimulatorii de predare – evaluare a cunoștințelor ținând cont de capacitățile individuale ale fiecărui elev.

- organizarea examenului medical multidisciplinar obligatoriu, inclusiv psihiatric, al elevilor în perioadele de criză (7, 11-16 ani);

- efectuarea examenului psihologic multiaspectual al elevilor în perioadele de trecere: cl. I, a IV-a, a IX-a;

- efectuarea psihoconsilierii, psiho-corecției, psihoterapiei cu elevii din grupul de risc.

Școala încheie un contract de colaborare cu părinții prin care se specifică obligațiile părinților față de școală și a școlii față de familie. La cererea dirigintelui părinții se obligă să îndeplinească indicațiile ce prevăd ameliorarea sănătății copilului sau consultarea unor specialiști: psiholog, psihiatru narcolog, endocrinolog etc. Organizând condiții normale pentru dezvoltarea copilului, școala monitorizează educația elevului în familie, informează familia despre simptomatologia anumitor abateri în sfera emoțională, psihică, conduita copilului de diferită vârstă, dirijează familia în menținerea sănătății copilului. Dirigintele, psihologul școlii informează părinții despre instituțiile specializate în

care ar putea consulta copilul la diferiți specialiști și a-l dezvolta în funcție de capacități, interese, înclinații în diverse activități după interese: Centre de diagnosticare și reabilitare, Centre de orientare profesională, Centre de creație etc.

La **nivel de Stat** este necesar de organizat un șir de măsuri de profilaxie a abaterilor în dezvoltarea normală a tinerei generații, printre care:

I. Măsuri psihosociologice și psihopedagogice orientate la diminuarea influenței nocive a factorilor biologici, sociali, psihologici:

- pregătirea tinerilor pentru viața de familie;

- asistența psihologică în cadrul școlii „Tinerei mame” sau „Universitatea pentru părinți”, ce include informarea părinților despre particularitățile de dezvoltare nevropsihică a copilului, măsurile de preîntâmpinare a tulburărilor psihice, emoționale și de conduită, educația corectă în familie etc;

- informarea părinților cu privire la profilaxia tulburărilor psihice, emoționale și comportamentale;

- examinarea psihologică și psihiatrică a copiilor la vârsta de 1, 3, 5 și 7 ani și identificarea timpurie a minorilor ce necesită asistență psihocorecțională și de reabilitare;

- funcționarea serviciului psihologic în instituțiile de învățământ preșcolar în scopul evidențierii precoce a subiecților cu abateri în sfera neuropsihică, a personalităților dizarmonice și a celor cu tulburări comportamentale;

- depistarea timpurie a copiilor cu dezadaptare socială și școlară;

- orientarea profesională a minorilor în funcție de înclinații și capacități

intelectuale individuale și înclinațiilor pe care le posedă;

➤ educarea eficientă și formarea convingerilor privind valorile moral-spirituale înalte, a sentimentelor și obișnuințelor morale, a trăsăturilor de caracter agreabile.

II. Măsurile psihologice și medicale:

➤ asistența genetică;

➤ depistarea precoce a minorilor cu tulburări neuropsihice, emoționale, cu tendințe spre psihopatie;

➤ organizarea măsurilor psihologice și medicale (psihiatrice) în vederea prevenirii unei personalități dizarmonice cu tendințe antisociale;

➤ măsuri de educație sanitară și psihopedagogică a familiei în raport cu anumite tulburări ce intervin precoce la minori;

➤ depistarea timpurie a cazurilor dificile neuropsihiatrice, endocrinologice, psihopedagogice etc;

➤ organizarea măsurilor de înlăturare oportună a tulburărilor depistate (tratament medicamentos, asistență psihiatrică, psihologo-psiho-terapeutică, logopedică etc).

III. Măsuri socio-profesionale

➤ orientarea profesională a minorilor, asistență în alegerea profesiei în funcție de interese, aptitudini, capacități; la prevenirea erorilor profesionale, șomajului, depresiilor legate de acestea; exersări în adaptarea socială etc.

IV. Măsuri juridico-sociale

➤ Prevăd popularizarea obligațiilor și drepturilor omului, a Constituției și legilor statului despre responsabilitatea penală pentru infracțiuni etc.

Organizând măsurile de profilaxie, se realizează și psihocorecția primară. Informarea corectă în masă a părinților, minorilor, pedagogilor, organizarea unor măsuri educaționale adecvate pot curma evoluarea abaterilor în dezvoltarea psihică, emoțională și comportamentală.

Bibliografie:

1. *Manual de psihiatrie a copilului și adolescentului*. 2010, Ed. Medica, București, vol I, 424 p.

2. Savca, Lucia, 2003, *Psihologia personalității în dezvoltare*. tipografia „Sirius”, Chișinău, 150 p.

3. *Sănătatea copilului în școală*. Ghid de lucru cu copiii din grupul de risc. 2007, sub redacția Savca L, tipografia „Univers Pedagogic”, Chișinău, 160 p

4. Лешан, Еда, *Когда ваш ребёнок сводит вас с ума*. М. «Педагогика», 1990, 250 с.

5. Кулакова, Т. П., *Динамика состояния нервно - психического здоровья детей и подростков в школьный период жизни*. В Здоровье, развитие, личность. Изд. «Медицина», Москва, 1990, 336 с.

AUTORII NOȘTRI

BERE Constantin, Psiholog lector univ., Universitatea „Petre Andrei”, Iasi, România.

BEREZOVSKI Nelly, director, L. T. “Mihai Viteazul”, Chișinău.

BĂCEVA Elena, lector, UPS „I. Creangă”, Chișinău.

CĂRUȚĂ Elena, psiholog, gr. did. II, Liceul „Mihai Sadoveanu”, Chișinău.

CHISARI Liliana, psiholog , L.T. “Mihai Viteazul”, Chișinău.

GHIUNEȘ Nasuh, drd, profesor, Liceul teoretic «Orizont», Chișinău.

INOZEMTEV Vladimir I., cercetător științific, RMȚKO UPS, Daghestan.

IUROAIA Felicia, conf. univ. dr., Universitatea „Petre Andrei”, Iasi, România, Univ. Sud Est Lumina, București.

MIHAI Iulia Mihaela, dr. conf. univ., Universitatea “Petre Andrei”, Iași, România.

RUSNAC Svetlana, conf. univ. dr., ULIM, Chișinău.

SAVCA Lucia, conf. univ. dr., director, Centru de diagnostice și reabilitare „Armonie”, al DGETS, Chișinău.

STANCIU Filip, conf. univ. dr. Universitatea „Petre Andrei”, Iasi, România, Univ. Sud Est „Lumina”, București

TOLSTAIA Svetlana, dr. conf. univ., USM, Chișinău.

ȚAPU Grigore, dr. conf. univ., Universitatea Pedagogică din Tiraspol cu sediul la Chișinău.