

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 1(22)/2011 ISSN 1857-0224

Colegiul de redacție:

Igor Racu

Dr. habilitat în psihologie,
profesor universitar

Redactor științific

Petru Jelescu

Dr. habilitat în psihologie,
profesor universitar

Nicolae Bucun,

Dr. habilitat în psihologie,
profesor universitar

Ion Negură,

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Redactor adjunct

Adrian Neculau

Dr. în psihologie,
Profesor universitar

România

Marcela Rodica Luca

Dr. în psihologie,
Profesor universitar

România

Francois Ruegg

Dr. în psihologie
Profesor universitar

Elveția

Mihai Șleahțișchi

Dr. în psihologie, Dr. în pedagogie,
conferențiar universitar

Cuprins:

Cojocaru Maia	Explorarea carierei pedagogice pentru dezvoltarea competențelor emoționale	P. 1-10
Кобылянская Лариса	Изменение совладающего поведения (coping behavior) в психологической науке: методологические предпосылки.	P.11-24
Teleuca Marcel	Intervenții educaționale generale în cazul excelenței superioare	P. 25-38
Vinnicenco Elena	Specificul tehnologiilor educaționale moderne în învățământul primar	P. 39-48
Ковалева Елена	Роль личности педагога в формировании ненасильственной среды в школе	P.49-53
Fornea Iuliana	Strategii și tehnici de optimizare a imaginii cadrului didactic universitar	P. 54-59
Racu Iulia	Fațetele de manifestare ale anxietății în preadolescență	P.60-64
Cărăruș Margarita	Carența parentală – fenomen cu impact psihosocial	P.65-72
Teleuca Marcel	Instruirea diferențiată în cadrul excelenței superioare	P.73-78
Negură Ion, Curelaru Mihai, Cristea Mioara	Relația dintre contextul social și reprezentările sociale ale Uniunii Europene în Republica Moldova și România	P. 79-86
Кёр Людмила	Формирование самоуважения студента в экспериментальных условиях	P. 87-96
Jelescu Petru	Formarea profesională a studenților psihologi	P. 97-98

Adresa noastră:

MD. 2069, Chișinău, str.I.Creangă,
1, bl.2., bir. 3, 59
tel./fax. de contact:
74.54.94.; 74.67.94.

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

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

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială

Publicație științifică de profil - Categorie C

ISSN 1857-0224

Adresa editurii

Editura UPS „I.Creangă”
MD.2069, Chișinău,
Strada Ion Creangă, 1, bloc 3.

Dragi cititori !

Aveți în față numărul 1(22) al revistei „ Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

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

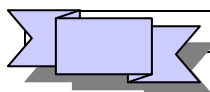
Planificăm în viitorul apropiat crearea de noi compartimente în cadrul revistei în care vor fi prezentate recenzii la monografiile recent apărute în R. Moldova și peste hotarele ei; informații despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale; materiale practice și aplicative.

Așteptăm sugestiile dumneavoastră privind lărgirea conținutului revistei noastre!

Pe site-ul: <http://www.upsc.md/> sunt prezentate integral toate numerele revistei.

Cu respect,

Colegiul de redacție



Explorarea carierei pedagogice pentru dezvoltarea competențelor emoționale

Cojocaru Maia, dr., conf. univ.

Viitorul va aparține persoanelor cu înalt *coeficient de emoționalitate* (QE) (Azzopardi G., 2008). Dacă coeficientul de inteligență (IQ) asigură doar angajarea în funcție, atunci QE permite promovarea în cariera profesională [1, p. 15]. Măsura culturii profesionale este definită nu atât de IQ, cât de QE și se reflectă în anumite competențe emoționale, dezvoltarea cărora implică sporirea QE [1, p. 12]. Adevăratele valori ale contemporaneității, rezultate din dezvoltarea emoțională sînt umanismul, intuiția, blîndețea, simpatia, cooperarea și complicitatea [7, p. 45]. Prin urmare, ***dezvoltarea QE este noua formulă a succesului***, idee susținută de Goleman D. (2007), Albu G. (2009), Cojocaru V. (2003), Cosnier J. (2003) etc.

Tradiția culturală conduce, totuși la disocierea aspectelor cognitive de cele emoționale și, ca urmare, educația tradițională nu se interesează decît de cogniție, afirmă Favre D. (2005). Această segmentare, ar putea fi evitată dacă curricula de formare a cadrelor didactice ar contribui la formarea culturii emoționale în scopul educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor. Noua paradigmă a educației bazată pe inteligență emoțională, promovată de Goleman D. (2008), Gardner H. (2005) ș. a. în societatea modernă, implică echilibru între IQ și QE, armonie în comunicarea profesorului cu sine și cu elevii, *dezvoltarea emoțională optimă pentru comunicarea didactică eficientă* fiind o serioasă provocare sistemului de educație în contextul tendinței spre integrare europeană, comunicare globală și mobilitate academică.

Literatura de domeniu propune variate **definiri ale culturii emoționale**. Conform definiției, formulate de Ожеров К. (1994), cultura emoțională se exprimă în achiziții intelectuale și practice, reflectate în competențe emoționale, ce favorizează fericirea socială a individului. Cultură emoțională este educația emoționalității, nivelul dezvoltării emoționale și presupune receptivitate emoțională și responsabilitate socială, ce contribuie la adaptarea socio-afectivă optimă, deplasînd accentul pe orientarea umanistă a personalității [3, p. 51].

Cultura emoțională a cadrelor didactice (CECD), în viziunea noastră, constituie o formațiune dinamică a personalității, reflectată în unitatea dimensiunilor *intrapersonală și comunicativ-relațională* reprezentate într-un sistem de variabile afective, elaborate/adoptate de profesori pentru maximizarea eficienței profesionale/sociale; exprimate prin competențe emoționale, se integrează într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale [3, p. 144]. **Indicatorii culturii emoționale a cadrelor didactice** se exprimă în anumite **criterii de evaluare a CECD**: *respectul de sine și de alții, orientarea emoțională,*

creativitatea emoțional-pedagogică, cunoștințe sistematizate privind viața emoțională, gestionarea fluxurilor emoționale în comunicare, comunicarea clară a emoțiilor, comportament prosocial, responsabilitate pedagogică. **Descriptorii de performanță CECD** conturează profilul psihoemoțional al cadrelor didactice: *controlează propriile expresii emoționale; explică competent trăirile emoționale proprii și ale altora, se autoacceptă, demonstrează demnitate profesională, prezintă comportament elevat, perseverează în consolidarea motivației, respectă valori și principii de exprimare emoțională, formulează motive pentru autoevaluare profesională, se autoestimează pozitiv, demonstrează un sistem individual de conotații personale ale emoțiilor recomandabile pedagogilor, distinge emoțiile, recunoaște stările emoționale, evaluează propriile stări afective, demonstrează preocuparea pentru dezvoltarea emoțională, comunică emoțiile cu nivel înalt al feedbackului, coordonează eficient relațiile interumane, provoacă/schimbă atitudini și convingeri, se centrează pe trăirile emoționale ale elevilor, autoreglează reacțiile emoționale ale altora într-o manieră afectivă echilibrată, stăpânește stresul, previne tensiunile emoționale în relațiile, se implică complex în comunicare, contaminează emoțional, exprimă inteligent a stărilor emoționale, comunică convergent valorificând para- și nonverbalul, preocupare pentru optimizarea strategiilor de operare cu conținuturile afectiv-emoționale, exprimă deschidere la experiențe, demonstrează activism emoțional, aplică strategii de reprimare a impulsurilor de ordin conflictogen, maximizează starea de optimism pedagogic și utilizează emoțiile ca sursă de energie proactivă și rezistență profesională.*

Acestea fiind determinate susțin epistemologic conturarea unui domeniu distinct de cercetare – **Pedagogia culturii emoționale**, știință a educației preocupată de studiul conceptelor pedagogice fundamentale și operaționale necesare studierii fenomenelor afective prin abordări inter-, multi- și transdisciplinare ale formării formatorilor implicați în proiectarea/realizarea educației emoționale a elevilor conform unor valori afective specifice actului educațional [3, p.222].

Incursiunea istorică în dezvoltarea conceptului de cultură emoțională percepută ca factor dinamizator al dezvoltării profesionale condiționează explorarea unor termeni specifici: *coeficient de emoționalitate, potențial afectiv al personalității; particularitățile dezvoltării emoționale, competențe emoționale, nivel de cultură emoțională, disciplinare emoțională, creativitate emoțională, valori emoționale, charismă pedagogică, stil emoțional etc.* necesari și utili expertizei psihopedagogice a fenomenelor afective în mediul educațional.

Dezvoltarea emoțională presupune, în opinia lui Chabot D. și Chabot M., **formarea unui ansamblu de competențe emoționale**: *identificarea propriilor emoții și ale altora; exprimarea*

corectă a propriilor emoții, înțelegerea propriilor emoții și pe ale celorlalți; gestionarea emoțiilor proprii și adaptarea la emoțiile altora; utilizarea emoțiilor proprii în diferite sfere de activitate, în special pentru a comunica eficient, pentru a lua decizii favorabile, pentru a gestiona propriile priorități, pentru automotivare și pentru a-i motiva pe alții, a întreține relații interpersonale bune, etc. [2, p. 57]. Din aceste rațiuni dezvoltarea maximă a personalității sub raport afectiv se exprimă în calitatea competențelor emoționale: de comunicare expresivă și originală a trăirilor emoționale, de autocontrol și canalizare eficientă a energiei afective spre rezolvarea problemelor etc.

În prezent, se atestă un dezacord în ceea ce privește problema caracterului înnăscut ori învățat al competențelor emoționale. În acest sens, Goleman D. (2008) susține că „**spre deosebire de gradul de inteligență, competențele emoționale sînt învățate**”, „oricine își poate ridica coeficientul emoțional prin educație pe parcursul vieții trecînd prin anumite etape ale dezvoltării emoționale, factorii determinativi (*interni și externi*) ai dezvoltării culturii emoționale fiind inteligența generală, aptitudinile verbale, factorii nonintelectuali etc. [5, p. 112]. Astfel, *formarea culturii emoționale este, într-o mare măsură, tributară unor obișnuințe/automatisme învățate*, avînd la bază modele emoționale din familie sau din mediul educațional care prin contaminare emoțională se perpetuă devenind un stil de comunicare.

Textura și dinamica emoțional–afectivă, mecanismele conduitei de învățare emoțională, compoziția lor dată de combinatorica între rațional și sensibil, între relativa autonomie funcțională a puterii comuniunii socio-afective specifice unui grup, constituie argumente și motive de examinare atentă a comportamentului uman, susține Neacșu I. (2000), de promovare a culturii socio-afective a cadrelor didactice în orizontul noii paradigme: *inteligența emoțională*, ca structură supraordonată și nucleu tare al competenței sociale [9, p. 15].

Definim competența emoțională ca fiind rezultanta sporirii QE, un sistem de convingeri privind importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță. Eficiența personală și profesională pot fi obținute prin dezvoltarea unor competențe emoționale specifice profesiei didactice. Susținem că unele dintre cele mai importante ***competențe emoționale specifice profesiei didactice*** care pot preveni apariția problemelor relevate sînt: *implicarea optimă și contaminarea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, compasiunea emoțională, empatia, activismul emoțional, expresivitatea emoțională, rezistența emoțională la stres, profunzimea psihologică și emoțională, reactivitatea emoțională (flexibilitate emoțională,*

excitabilitate emoțională, viteză sporită a blocării stimulilor excitării emoționale). Calitatea competențelor emoționale reflectă pe ansamblu nivelul culturii emoționale a personalității.

Valoarea muncii educatorului depinde de competențele sale dezvoltate pe **dimensiunile cognitive** (*întreaga formație culturală a profesorului*) **și afectivă** (*capacitățile emoționale*), reflectate în stiluri de comportament profesional. Unui profesor eficient îi sînt necesare competențe ce țin de responsabilizarea sa socio-culturală. Experiențele de comunicare lipsite de impact emoțional vor fi puțin implicative și în curînd uitate, nelăsînd în urma lor nici cea mai vagă reprezentare mentală [3, p. 54]. Cu atît mai mult, că însăși cadrele didactice recunosc, necesitatea de a exprima emoționalitatea într-o manieră naturală și adecvată care ar pune în evidență, în mod inteligent, umanul și socialul specific.

În acest sens, orice politică educațională, angajată într-o reformă de substanță privind dezvoltarea potențialului uman vizează, între prioritățile agendei sale, reconstrucția paradigmelor de formare a cadrelor didactice. Succesul reformelor educaționale este condiționat, în primul rînd, de calitatea acestora, se referă la gradul de formare a competențelor profesionale ce asigură eficiența activității educaționale, se includ în cea de eficiență a învățămîntului, succesul școlar fiind expresia calității educației [14, p.44-49].

Studiile consacrate cercetării specificului pedagogic al expresiilor emoționale, a influenței factorilor emoționali asupra realizării eficiente a rolurilor și a responsabilităților profesionale, a metodologiei reglării emoționale în activitatea profesională a educatorilor, demonstrează că dezvoltarea stărilor de tensiune emoțională conduce la scăderea eficacității și la dezorganizare. Supraoboseala, epuizarea emoțională și extenuarea psihică ca urmare a comunicării didactice intense și a activității profesionale solicitante, în sens afectiv, relevă Запемба Ж. (1982) devin un blocaj al eficacității didactice și un impediment în exercitarea responsabilităților profesionale, mai ales un factor de diminuare crescîndă a inițiativelor, a interesului pentru dezvoltarea profesională pînă la situații de reconversie profesională [18, p. 52]. Problematika afectivă atenționează asupra unor fenomene ca: *deficitul de sensibilitate și maturitate afectivă; stres ocupațional și instabilitate emoțională; nedezvoltarea competențelor sociale și comunicative; extenuare psihică și epuizare emoțională (la profesori, în special); rezistență scăzută la comunicarea didactică, la învățare și studiul individual; deficitul de energie emoțională; alternanța neargumentată a dispoziției și incoerență acțională; lipsă de expresivitate și originalitate emoțională; ritm scăzut de adaptare la cîmpul universitar/școlar; capacități reduse de a percepe și a diferenția stările emoționale ale altora; analfabetism emoțional exprimat în dificultatea de a descrie propriile sentimente; nivel scăzut al inteligenței emoționale manifestată în dezechilibru*

emoțional; conflicte interpersonale; eforturi minimalizate de autoeducație, evaluare subiectivă și aserțiune; rigidizarea vieții emoționale (constricția); capacități minime de disciplinare și management emoțional; intoleranță și lipsă de cooperare; dificultăți în asumarea responsabilităților etc. ce rezultă din anumite carențe ale sistemului de formare profesională.

Modelul formării inițiale a cadrelor didactice din anii '80, suficiente pentru întreaga carieră profesională, actualmente nu mai este valabil, întrucât dezvoltarea profesională implică formarea unor competențe profesionale specifice. Eficiența personalității profesorului, în această ordine de idei, este dată de calitatea competențelor emoționale. Există anumite vulnerabilități în actualul model al formării inițiale/continue pentru carieră didactică. Cu rezonanța negativă recunoaștem integrarea insuficientă a competențelor emoționale în standardele de formare a formatorilor, fapt ce explică preocupările atât de intense pentru problematica emoționalității, în general, și pentru emoționalitatea cu specificitate pedagogică, în particular [10, p. 91]; [8, p. 13]; [11, p. 7]; [12, p. 80]; [13, p. 5]; [16, p. 24]; [17 p. 66]; [21, p. 13]. ***Din punct de vedere pedagogic*** se proiectează o explicație plauzibilă a posibilității de dezvoltare a unei cariere rezonante, întrucât argumentele expuse, susțin ideea ***elaborării unui nou model de formare a cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării culturii emoționale și revendică includerea competențelor emoționale în sistemul standardelor profesionale.*** În aceste condiții mecanismele exprimării culturii emoționale se stabilizează în stilul profesional al cadrelor didactice, necătînd la imprevizibilitatea situațiilor educaționale.

Problema formării componentei afective a conduitei deontologice a cadrelor didactice este abordată de Шарычева М. (1999) și presupune dezvoltarea competențelor emoționale pentru sporirea nivelului de cultură emoțională ca unitate a formării reprezentărilor despre tezaurul spiritual al societății, inclusiv valorile emoționale ce creează premise pentru autorealizarea profesională [24, p. 9]. În vederea dezvoltării culturii emoționale a studenților pedagogi Шарычева М. elaborează și ține cursuri specifice destinate dezvoltării componentei emoționale a comportamentului profesional în colegiile pedagogice, desfășoară acțiuni de construcție și dezvoltare curriculară ce asigură formarea competențelor emoționale necesare pentru prestarea serviciilor educaționale de calitate.

Experiența de construcție și dezvoltare curriculară pe direcția sporirii coeficientului emoțional al viitorilor profesori și sporirii nivelului de cultură emoțională a cadrelor didactice este preluată/valorificată de către Кулеба О. (2000). Interesată de problema dezvoltării culturii emoționale în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice, Кулеба О. identifică și formulează etapele de bază ale dezvoltării culturii emoționale, determinîndu-i specificitatea pedagogică, identifică particularitățile dezvoltării emoționale a profesorului în teoria și practica învățămîntului superior pedagogic din Rusia (anii 1960-1990, sec. XX) [20, p.101].

Sinteza cercetărilor existente în literatura de specialitate conduce la ideea că premisă a dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice poate deveni sporirea nivelului de educație și a potențialului cultural al mediului universitar pedagogic prin integrarea procesului individual de dezvoltare emoțională în procesele de culturalizare socială. Creșterea coeficientului emoțional (EQ – Emotional Quotient) este preocuparea științifică a cercetătorilor Wood R. și Tolley H. (2004), care propun un sistem de teste luând la bază anumite domenii de aptitudini: *autoreglarea, conștiința de sine, motivația, empatia, abilitățile sociale*. Cu toate că prin aplicarea testelor pe aceste componente emoționale nu obținem date absolut exacte despre natura afectivă a persoanei, acestea totuși furnizează informații privind acele emoții ce conduc și modelează comportamentul comunicativ. Autorul recomandă testele pentru planificarea dezvoltării personale la locul de muncă [15, p. 9-10].

Conceptualizarea culturii emoționale a cadrelor didactice, precizarea componentelor acestora și determinarea indicatorilor nivelului de dezvoltare a culturii emoționale a profesorului (CEP) a permis orientarea cercetării realizate de Ястремова Г. (1998) spre determinarea a trei niveluri de formare a CEP la viitorii pedagogi: *nivel insuficient orientat emoțional* al culturii pedagogice, *orientat parțial (situațional)* și *nivel complex (adecvat)* orientat emoțional. Indicatorul prioritar al nivelului de CEP, în opinia savantei constituie orientarea emoțiilor spre activitatea pedagogică. Criteriul de evaluare a componentei motivaționale a CEP este exprimarea interesului pentru realizarea obiectivelor pedagogice, criteriul de evaluare a componentei intelectual-conținutale este trăirea emoției de succes și cunoștințele despre *viața emoțională*; a componentei comportamentale – *exprimarea rațională și conștientă a emoțiilor constructive în activitatea pedagogică* [26, p. 12].

Analizând experiențele de pregătire pedagogică universitară în scopul de a preveni deformarea profesională a cadrelor didactice, Семиздралова О. (2006) studiază strategiile de prevenire a arderii/epuizării emoționale la etapele de debut ale profesionalizării acestora și propune un program psihopedagogic de dezvoltare a stabilității emoționale și a competențelor de autoreglare afectivă, atât în activitatea profesională, cât și în viața cotidiană. Studiind fenomenul epuizării emoționale și metodologia profilaxiei acestuia, Семиздралова О. constată corelația directă între stabilitatea emoțională și simptomele epuizării emoționale recomandând dezvoltarea competențelor emoționale. Cauzele acestui fenomen insuficiența stabilității emoționale, nedeveloparea capacităților de autoreglare, caracterul imprecis al reprezentărilor despre activitatea pedagogică și realitatea educațională; iar prevenirea dezvoltării sindromului la etapa pregătirii profesionale inițiale a cadrelor didactice este posibilă prin antrenarea și dezvoltarea stabilității emoționale în situații pedagogice tensionante [23, p.28].

Modernizarea învățământului superior pedagogic în planul dezvoltării CEP vizează, nu în ultimul rând, pregătirea viitorilor profesori prin intermediul practicii pedagogice (Корнеева Л. 2006), ce permite studenților pedagogi conștientizarea problemelor de ordin afectiv a comunicării, constatarea nivelului propriu de cultură emoțională, aplicarea testelor de măsurare a culturii emoționale, de recuperare a competențelor emoționale și de educație pentru dezvoltarea emoțională a elevilor [19, p. 43]. În această ordine de idei, Юцынова Г. (2006), dezvoltă ideea lansată de Azzopardi G. privind nevoia măsurării și creșterii QE. Studiind metodica evaluării competenței emoționale, propusă de Юцынова Г. constatăm că aceasta urmărește gradul de maturitate afectivă a individului, integrând componentele emoțională, intelectuală și reglatoare, convertite în procesul de realizare a scopurilor profesionale și aspirațiilor personale la nivelul unor capacități emoționale: *autoreglarea, reglarea relațiilor interpersonale, reflecția și empatia* care formează blocurile funcționale – *comportamental, cognitiv intrapersonal și interpersonal*. Funcționalitatea competenței emoționale depinde de autoreglarea relațiilor interpersonale. Юцынова Г. stabilește particularitățile și dinamica de vîrstă a competenței emoționale pentru diferite categorii socio-profesionale, fundamentează metodologic, structurează și validează testul pentru evaluarea competenței emoționale ce poate fi utilizat și în pronosticarea evoluției sferei afective, în general [25, p. 119].

Pentru măsurarea coeficientului emoțional D'Ambra G. (2007) elaborează teste ce permit un tur de orizont al personalității profesorului și elevilor care pot fi aplicate pentru îmbunătățirea cunoașterii de sine, a relațiilor cu ceilalți, pentru aprecierea gradului de sentimentalitate, de sociabilitate și independență, în acest mod contribuind la descoperirea psiho-stilului emoțional. Testele elaborate de Gilles D'Ambra pot servi și în practica educațională în scopul dezvoltării QE [4, p. 6-7]. Descoperirea psiho-stilului emoțional devine posibilă, prin calcularea punctelor acumulate la aceste teste, prin aplicarea unei formule. Variantele psiho-stilului emoțional identificate și caracterizate de Gilles D'Ambra sînt: *extrovertitul(a) – impulsiv(ă); extrovertitul(a) – stabil(ă); introvertitul(a) – impulsiv(ă) și introvertitul(a) – stabil(ă)* [4, p. 54-57]. Din aceste rațiuni caracterizarea personalității umane, în opinia lui Eysenk N. A. (1992), poate fi realizată prin dimensiunile: *extravertism – introvertism și neurotism*. Considerînd **stabilitatea emoțională ca valoare profesională a cadrelor didactice**, savantul relevă că aceasta se plasează la extrema opusă a neurotismului prin care se înțelege exprimarea sporită și stabilă a emoționalității, schimbări frecvente și neadecvate ale stării afective, ce pot derula în neuroze. Continuînd ideea lui Eysenk N. A. despre nevoia stabilizării emoționale a cadrelor didactice, Митина Л. (1994) experimentează și propune un program de echilibrare afectivă a cadrelor didactice ce include blocuri vizînd autoreglarea și corecția stărilor emoționale ale profesorului în variate situații

pedagogice critice, acestea asigurând sporirea gradului de toleranță la frustrare prin intermediul valorificării unor metode constructive de depășire a obstacolelor profesionale. Savanta promovează ideea culturalizării afectivității, determinată de necesitatea de autodepășire și dezvoltare socială ce poate acționa ca factor de echilibrare a conduitei, care orientează și susține profesorul în disciplinarea emoțională a tendințelor, idee susținută și de Manz C. [6, p. 54]. Митина Л. demonstrează convingător efectele distructive ale frustrării profesorului și de aceea consideră oportună dezvoltarea în perioada pregătirii inițiale a *toleranței frustraționale, competență emoțională de depășire a dificultăților în comunicarea pedagogică*.

Respectul de sine a profesorului depinde de gradul de satisfacție profesională – stare determinată de corelația între motivație și posibilitatea de a acționa cu succes în vederea realizării aspirațiilor, aceasta favorizând menținerea stabilității emoționale, amplificarea dispoziției emoționale pozitive, sentimentul propriei demnități și autorealizarea personală [22, p. 38]. Autorealizarea, ca valoare a CEP, potrivit viziunii umaniste a lui Maslow A., este condiția dezvoltării personalității eficiente, a păstrării sănătății psihice, condiționate de măsura satisfacerii nevoilor umane. Maturitatea afectivă, în acest sens, constituie condiția eficienței personale exprimându-se în angajare complexă în autodezvoltare profesională, acceptare de sine, expresivitate emoțională, constructivism comportamental și flexibilitate. Personalitatea optimală, din acest punct de vedere, se caracterizează prin consistență intrapersonală, adaptabilitate, sănătate mentală, autoactualizare, flexibilitate în relațiile interpersonale și stabilitate emoțională, caracteristici recomandabile pentru comunicarea socială rezonantă.

Valorile culturii emoționale a cadrelor didactice, în opinia noastră, vizează următoarele caracteristici afective: sensibil, reflexiv, echilibrat, coerent, armonizat cu sine, matur emoțional, încrezător, demn de încredere, realist, exigent cu sine, conștiincios, orientat valoric, autodisciplinat, puternic, pozitiv, automotivat (motivele puterii, evitării insuccesului, conformării, realizării și autorealizării), autodeterminat, autorealizat, autoactualizat, original, flexibil, ager, inventiv, competent, adecvat, curios, interesat, insistent, empatic, prietenos, mobilizat, eficient, pragmatic, impresionabil, entuziasmat, sociabil, constructiv, energic, tolerant, charismatic, adaptat, asertiv, integrat etc.

Comentarii concluzive:

(a) abordarea complexă a culturii emoționale ca principiu în definirea excelenței umane și ca strategie de amplificare a culturii sociale, conjugată cu analiza variatelor opinii ale cercetătorilor din domeniu, privind importanța creșterii coeficientului emoțional pentru asigurarea sănătății mentale și pentru dezvoltarea socială echilibrată, va spori prestigiul și opțiunea pentru profesiunea didactică influențând schimbarea statutului social al profesorului;

- (b) munca emoțională este parte integrantă a prestației didactice, fapt ce explică prezența competențelor emoționale ca exigențe normative în standardele de calitate ale profesiei didactice în spațiul european. Argumentele relevate revendică includerea competențelor emoționale în sistemul competențelor de bază ale școlarizării obligatorii, cu atât mai mult integrarea în sistemul obiectivelor formării cadrelor didactice și implică învățarea emoțională pe parcursul vieții;
- (c) oportunitățile de creare a unei cariere rezonante și inserție socială productivă prin dezvoltare afectivă solicită valorizarea optimă a dimensiunii socio-afective în evaluarea calității mediilor educaționale. Problema dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice poate fi soluționată eficient debutând cu perioada pregătirii inițiale, urmată de formarea continuă, prevenind problemele de stres ocupațional în mediul educațional și creînd premise educației pentru dezvoltarea emoțională a elevilor;
- (d) dezacordurile între pregătirea de specialitate a cadrelor didactice și interesul minim pentru sporirea coeficientului emoțional intervin cu efecte dezadaptative, demonstrînd că dezvoltarea culturii emoționale a cadrelor didactice trebuie să devină o preocupare constantă a dezvoltării profesionale.
- (e) contradicțiile în formarea componentei afective a profesionalizării didactice: (a) *între cunoștințele fragmentare a studenților pedagogi despre viața emoțională a individului și necesitatea competențelor emoționale în managementul calității educației*; (b) *între nevoia de a aplica competențele emoționale în soluționarea problemelor afective și transmiterea ineficientă a conținuturilor afectiv-atitudinale creează dificultăți în integrarea profesională a cadrelor didactice*;
- (f) dezvoltarea culturii emoționale a cadrelor didactice derulează etapizat vizînd: constituirea experienței emoționale specifice profesiei prin acumularea repertoriului emoțional - constructiv, valorizarea pozitivă și generalizarea experiențelor emoționale cu specific pedagogic, disciplinarea emoțiilor și rezonarea afectivă în munca emoțională.
- (g) saltul calitativ la un alt nivel al culturii emoționale devine posibil prin eforturi de autoeducație pe direcția exercitării și evidenței permanente a calității și valabilității competențelor emoționale.

Summary

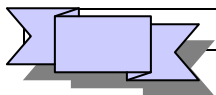
Designing an unified pedagogical curriculum for the initial and continuing teachers training based on necessary skills for the optimal practice of the professional roles implies the generalization of certain examined experiences of the teaching career for the development of the emotional culture, field research of the Emotional Culture Pedagogy (ECP) by which we comprehend the science education that examines the fundamental and operational pedagogical concepts needed

to study the affective phenomena through the inter- multi- and transdisciplinary approaches of the professional teachers training.

Bibliografie:

1. Azzopardi G. Dezvoltați-vă inteligența. București: Teora, 2008. 623 p.
2. Chabot M. Pedagogie emotionnelle. New York: Psychology Press, 2000.
3. Cojocaru M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2010d. 239 p.
4. D'Ambra G. Coeficientul emoțional. București: Teora, 2000. 152 p.
5. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche, 2008. 429 p.
6. Manz C. Disciplina emoțională. București: Curtea veche, 2005. 215 p.
7. Mayer J., Salovey P. Teoria inteligenței emoționale. București: Ed. All, 1990. 198 p.
8. Năstase M. Inteligența emoțională și reușita socio-profesională la studenți. București: 2006. 240 p.
9. Neacșu I. Corolare psihoeducaționale ale emoționalității și afectivității. Capitol în: Psihologie educațională. București: Editura Universității București, 2000. p. 24-52.
10. Neacșu I., Suditu M. Inteligența emoțională integrată comportamentului social. În: Revista *Protecția socială a copilului*. București: Semne, nr. 12, 2002. p. 9-14
11. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Ed. Civitas, 2003. 320 p.
12. Păun E. Profesionalizarea carierei didactice: În Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: CNPP, 2002. p. 16-24
13. Peretti A. Educația în schimbare. Iași: Ed. Spiru Haret, 2000. 180 p.
14. Popa I. Profesorul eficient. Necesitatea și posibilitatea formării lui. Iași: Ed. Universității Alexandru Ioan Cuza, 2002. 170 p.
15. Wood R., Tolley H. Inteligența emoțională prin teste. București: Meteor Press, 2004. 142 p.
16. Андреева И. Развитие эмоциональной компетентности педагогов. Психология образования сегодня: Теория и практика: материалы Международной конференции. Минск: 2003. с. 166-168.
17. Дуранов М. и др. Педагогическая психология управления профессиональным образованием студентов в высшей школе. Учеб. пособие. Челябинск: ЧГАКИ, 2003. 288 с.
18. Заремба Г. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия её преодоления: Автореф. диссертации канд. псих. наук. Москва: 1982, 16 с.
19. Корнеева Л. Психологические основы педагогической практики. Москва: Владос, 2006. 155 стр.
20. Кулеба О. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования (60-90 гг. XX века). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва: Наука, 2000. 221 с.
21. Манойлова М. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков, 2004. 60 с.
22. Митина Л. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. Учебное пособие для практических психологов. Москва: Психологический институт, 1992. 323 с.
23. Семиздралова О. Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва: 2006. 42 с.
24. Шарычева М. Формирование профессионального поведения будущего учителя (эмоциональный компонент). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Оренбург, 1999. 32 с.
25. Юсупова И. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. д-ра. психол. наук. С.-Петербург: Гос. Ун-т. СПб, 1995. 252 с.
26. Ястребова Г. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Волгоград, 1998. 40 с.

Primit 03.02.2011



Изучение совладающего поведения (Coping behavior) в психологической науке: методологические предпосылки

Кобылянская Лариса, доктор психологии, КГПУ имени Иона Крянгэ

Термин «coping» происходит от англ. «to cope» (преодолевать, справиться, совладать) и был введен американским психологом А. Маслоу (Maslow, 1987). [27]. Термин «coping» (копинг) не включался в «Психологические тезисы» (Psychological Abstracts) Американской психологической ассоциации до 1967 г.

Проблема совладающего поведения (Coping behavior) и его ресурсов имеет в западной психологии почти полувековую историю активных разработок: N. Haan, 1965, R.S. Lazarus, 1966; L.I. Pearlin, 1978; R.S. Lazarus, S. Folkman, 1984; R.H. Moss; J.A. Schaefer; 1986; S.E. Hobfoll, 1988; N.S. Endler; J.D.F. Parker, 1990; R.S. Lazarus, 1991; C.M. Aldwin, 1994; E. Frydenberg, 1997; S. Maddi, 2002; E. Frydenberg, 2002 и др.

Под «копингом» подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться и ними. (Neal, 1998. Цит. по: [22]).

Согласно Н. Хаан, «копинг-поведение отличается от защитного поведения, которое является по определению жестким, вынужденным, искажающим действительность и неизменяющимся, в то время как копинг-поведение – это гибкое, намеренное, ориентированное на реальность и развивающееся поведение». (Haan, 1965, с. 374. Цит. по: [21]). Известно, что ранние исследования копинга проводились в рамках изучения защитных механизмов. До сих пор некоторые исследователи продолжают использовать термин «копинг» в значении адаптивных защит. [6].

Понятие «совладание» наиболее известно в психологии как «копинг» и приобрело свой статус, благодаря работам Р.С Лазарус и С. Фолкман (Lazarus, Folkman, 1984). По мнению авторов, копинг представляет собой «совокупность когнитивных и поведенческих усилий, направленных на контроль, минимизацию, толерантность по отношению к тем влияниям или внутренним факторам, которые угрожают ресурсам человека». [23, с. 141]. Стрессовая реакция (с позиций когнитивно-феноменологической концепции R.Lazarus, Folkman, 1984) рассматривается как результат реагирования организма на соотношение:

«предъявленные требования» - «ресурсы для их выполнения». [23, с. 171]. При этом предъявляемые требования могут быть как внешними, так и внутренними, включающие цели, ценности, оценки.

Р.С. Лазарус и С. Фолкма выделяют пять основных задач копинга как особого адаптивного поведения: 1) минимизация негативных воздействий обстоятельств и повышение возможностей восстановления активности, деятельности; 2) терпение, приспособление или регулирование, преобразование жизненных ситуаций; 3) поддержание позитивного, положительного образа Я, уверенности в своих силах; 4) поддержание эмоционального равновесия; 5) установление и сохранение достаточно тесных взаимосвязей с другими людьми. [23, с. 174].

Авторы процессуальной концепции совладающего поведения Р.С. Лазарус и С. Фолкман выделяют «две важнейшие функции копинга: управление или изменение проблемы с окружающей средой (проблемно-ориентированный копинг), а также регулирования эмоциональной реакции (эмоционально-ориентированный копинг). Причем проблемно-и эмоционально ориентированный копинг влияют друг на друга; они могут способствовать и препятствовать друг другу». [23, с. 178]. Р.С. Лазарус и С. Фолкман определены и ресурсы копинга: «То, как человек справляется с проблемой, определяется его ресурсами, которые включают в себя здоровье и энергию; экзистенциальные убеждения, например, о Боге, или общие убеждения о контроле поведения; обязательства и их мотивационные свойства, которые могут поддерживать совладание; а также социальные навыки, социальная поддержка и материальные ресурсы. Преодоление проблемы также определяется ограничениями, которые смягчают использования ресурсов. Личные ограничения включают внутренние культурные ценности и убеждения, которые запрещают определенные способы поведения и психологического дефицита; экологические ограничения включают требования, которые конкурируют за те же ресурсы. Высокий уровень угрозы может также предотвратить человека от использования эффективных ресурсов совладания». [23, с. 179].

Значительный интерес представляют западные исследования совладающего поведения, отражающие то, что человек может сам сделать в трудной жизненной ситуации, за счет чего он совладеет со стрессом и/или преодолевает его. Среди них исследования ресурсов совладающего поведения: S.E. Hobfoll, 1988, 1989; B. Mathey, D.W. Aycocock, 2003; A. Antonovsky, 2004; C.J. Holahan, R.H. Moos, 1999; D. Navon, 1984.

Таким образом, копинг поведение – форма поведения, отражающая готовность индивида решать жизненные проблемы. Это поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса. При выборе активных действий повышается вероятность устранения воздействия стрессоров на личность.

Р.С. Лазарус, раскрывая последствия стресса, выделяет три подхода к совладанию. (Lazarus, 1984. Цит. по: [21]). Первый представлен моделью, выведенной из положений теории научения о драйве и подкреплении, и преимущественно концентрируется на экспериментировании с животными. Согласно этой точке зрения, совладание состоит из действий, таких как убежание и избегание, которые позволяют успешно контролировать авersive условия среды, снижая тем самым психофизиологическое возмущение или нарушение равновесия системы, вызываемое этими авersive усилиями. Преимущественный теоретический и исследовательский интерес сторонников этой модели сосредоточен на наборе переменных, имеющих отношение к снижению стресса, а именно на предсказуемости и контролируемости среды и обратной связи в отношении эффектов совладающего поведения.

Вторая модель совладания опирается на психоаналитические понятия эго-психологии. Совладание рассматривается как набор эго-процессов, которые развиваются с младенчества и сосредотачиваются вокруг способов размышления об отношениях между своим Я и окружением. Первичными жизненными задачами являются выживание в условиях социального окружения, и это требует реалистического управления собой с целью удовлетворения инстинктивных драйвов в условиях тех опасностей и ограничений, которые заключает в себе социальная среда. Эта модель совладания иерархическая. Совладание рассматривается в качестве наиболее развитой или зрелой части эго-процессов; оно обеспечивает реалистичное и гибкое руководство собой в различных ситуациях, способствуя поддержанию и улучшению психического и физиологического благополучия. Защитные механизмы представляют собой уровень более примитивных, невротических процессов, характеризующихся большей ригидностью и меньшей способностью выдерживать проверку в условиях реальности.

Отмечаются три основных недостатка этих традиционных моделей. [23]. Во-первых, совладание оказалось почти полностью приравнено к адаптационной удаче, как в выражениях «Я могу справиться с этим» или «Я научился справляться с этим». В модели

поведения животных совладание определяется как поведенческий контроль окружения посредством действий, которые позволяют предотвращать возникновение авersiveных условий или избегать их. Поскольку в психоаналитической модели эго-психологии наиболее успешные формы совладания определяются реалистическими и гибкими, а не невротическими когнитивными или эго-процессами, в ней смешиваются процесс совладания и его результаты. То есть, независимо от того, насколько лучше функционирует или чувствует себя данный человек, адекватность совладания оценивается характером самого мыслительного процесса. [23]. Однако здесь можно возразить, что даже так называемые невротические процессы, такие как отрицание, когнитивное избегание или интеллектуализированное отстранение, могут иметь оптимальные или, по меньшей мере, благоприятные последствия при некоторых обстоятельствах, например, когда невозможно ничего предпринять для изменения сложившейся трудной ситуации. Это возражение поддерживается данными ряда исследований. [6, 12, 15, 17, 19, 20, 22, 26]. Априорное рассмотрение некоторых эго-процессов как невротических, а других как зрелых или здоровых, влечет за собой уничижительные оценки в отношении многих моделей совладания, которые оказываются более распространенными и более действенными при определенных обстоятельствах. [17, 19].

Второй недостаток некоторых традиционных подходов заключается в том, что успешное совладание рассматривается исключительно в аспекте уменьшения телесной дисфункции. По определению, совладание включает мобилизацию и усилие. Интересным специфическим случаем здесь может служить синдром А-типа, за обладание которого приходится платить увеличением риска сердечных заболеваний. В соответствии с физиологическими взглядами У.Б. Кеннона (Cannon, 1929) и Г. Селье (Seyle, H.(1956). *The Stress of Life*. N. Y.: McGraw-Hill), модель экспериментирования (на животных) особенно склонна рассматривать стресс и эмоцию исключительно в аспекте увеличения или уменьшения аффективных или телесных нарушений, опуская, таким образом, из рассмотрения различные эмоциональные качества, такие как гнев, страх, тревога, вина, облегчение и радость.

Третий недостаток заключается в том, что в рамках исследовательских подходов, вытекающих из вышеупомянутых моделей – особенно из психоаналитической модели эго-психологии – совладание трактуется как статистическая черта или стиль, тогда как в действительности совладание является активным и многосложным процессом, изменяющимся в зависимости от фазы столкновения со стрессом и от одной ситуации к

другой. Полевые исследования и клинические наблюдения показывают, что конкретные мысли, действия и переживания, связанные с совладанием, зависят от типа переживаемого стресса, связанного с работой или со здоровьем. Характер совладания также зависит от того, как человек расценивает данную ситуацию, например, считает ли он ее неконтролируемой или поддающейся урегулированию имеющимися в его распоряжении средствами. В первом случае совладание в большей степени ориентировано на регулирование эмоций путем избегания, интеллектуализации или отчуждения, тогда как в последнем упор делается на способы разрешения проблем. [21, 23].

Третья модель совладания подчеркивает роль когнитивных оценочных процессов и гибкого, транзактного и процессуально-ориентированного подхода к совладанию и его оценке. Совладание рассматривается как реакция на контекстуальные переменные, темпоральные факторы и обратную связь в процессе развития событий, влияющая на адаптационные последствия. Совладание определяется, как попытки справиться с требованиями, истощающими или превышающими наличные ресурсы человека. Слово «справиться» в данном определении означает, что совладание может включать толерантность к ущербу или угрозе, переопределение прошлых событий, принятие и представление ситуации в благоприятном свете (то есть определенный набор способов управления собой и своими мыслями и чувствами), а также господство над окружением. Указание на требования, которые истощают или превышают имеющиеся ресурсы, ограничивает совладание условиями стресса, мобилизующими человека в его взаимодействии с новыми ситуациями, требующими от него привлечения с этой целью обычно не используемых ресурсов, в отличие от автоматизированных адаптивных форм поведения, опирающихся на легкодоступные способы реагирования и требующие минимальных усилий. [23].

Кажется очевидным, что такие способы совладания, как отрицание и избегание, иногда могут приводить к благоприятным, а иногда к неблагоприятным результатам. Вполне возможно, что то, какой из способов совладания окажется наиболее адаптивным, зависит от времени его активизации в процессе возникновения угрозы; на начальной стадии могут оказаться полезными отрицание и избегание, на поздней – более реалистичные способы совладания. То, какой способ совладания будет более адаптивным, может также определяться содержанием и контекстом самой угрозы, например типом заболевания, являющегося источником стресса. Важным может оказаться и то, какие когнитивные процессы вовлекаются в данный способ совладания. [21, 23].

Как совладание может влиять на здоровье? Р.С. Лазарус подчеркивает, что необходимо сначала провести различие между краткосрочными и долговременными эффектами воздействия специфического стрессора. [23]. За редким исключением, на здоровье влияет не разовое совладание с каким-либо единичным стрессором, а то, насколько совладание оказывается эффективным в долговременном плане при многих столкновениях со стрессорами в различных жизненных ситуациях. Чтобы привести к заболеванию, неспособность к совладанию также должна проявляться неоднократно или хронически и на протяжении длительного периода времени. Р.С. Лазарус выделяет три основных пути, которыми процесс совладания может оказывать отрицательное воздействие на физическое здоровье. Во-первых, он может влиять на частоту, интенсивность, продолжительность и характер нейробиологических реакций на стресс одним из трех способов: а) невозможностью предотвратить или устранить вредные или наносящие ущерб влияния среды; б) невозможностью регулировать эмоциональный дистресс в ситуации неконтролируемого ущерба или угроз; в) следованием ценностям и связанному с ними жизненному стилю, требующим постоянной и чрезмерной мобилизации усилий. Однако надо признать, что заболевания, связанные со специфическими стилями совладания (например, увеличение риска сердечных заболеваний), могут стать ценой, которую человек платит за другие, имеющие для него более важное значение, психологические последствия, такие как сознание выполненного долга и удовлетворение от победы в конкурентной борьбе,- отмечает Лазарус. Любой способ совладания может приводить к смешанным результатам,- положительным в одном отношении и отрицательным в другом. Для исследователей представляется важным рассматривать эту проблему в широком ракурсе и оценивать результаты совладания с точки зрения совокупности многих последствий и их ценности в различных контекстах.

Во-вторых, совладание может оказывать отрицательное влияние на здоровье, увеличивая риск смертности и заболеваемости, когда оно включает чрезмерное употребление вредных для здоровья веществ (алкоголь, наркотики, табак), или когда оно вовлекает человека в деятельность с высоким риском для жизни. В-третьих, фокусируемые на эмоциях способы совладания могут причинять ущерб здоровью путем отрицательного воздействия специфического способа управления стрессом. [21, 23].

Бесспорно, копинг явно сложный процесс. На копинг влияют не только личностные (психологические) характеристики, а даже социальные, культурные, физиологические характеристики и выбранная стратегия поведения. Более того ученый из Калифорнийского государственного университета Фуми О. Нотон (Стресс и копинг, 1997)

предполагает, что подобно тому, как существует оптимальный уровень стресса для человека, чтобы функционировать наиболее эффективно, существует и оптимальный уровень совладания (преодоления), который минимизирует затраты и максимизирует выгоды на всех уровнях различных факторов (способов совладания) вместе взятых.

Концепция копинг-совладания создается в российской психологии с 90-х годов XX века (Л.И. Анцыферова, 1994; К.А. Абульханова, 2001; В.А. Бодров, 2000; Л.А. Китаев-Смык, 1983; Т.Л. Крюкова, 2000; А.А. Либин, 2000; С.К. Нартова-Бочавер, 1997; И.М. Никольская, 2000; Н.А. Русина, 1999; Н.А. Сирота, 1994; В.М. Ялтонский, 1995, Е.В. Битюцкая, 2007, Е.П. Белинская, 2009 и др.).

Л.И. Анцыферова [2] отмечает, что совладающее со стрессом поведение или копинг, без сомнения, относится к малоизученным житнетворческим дарованиям личности, или ее конструктивным силам (К.А. Абульханова) [1], инициирующим направленную на мир и самого себя преобразующую активность. Оно связано с системой целеполагающих действий, прогнозированием исхода процесса, творческим порождением новых выходов и решений трудной (проблемной) ситуации. Данное направление находится на стыке психологии развития, социальной психологии, психологии субъекта и медицинской психологии. Это, с одной стороны, отражает современные тенденции интеграции разных ветвей психологии в единую область знаний на основе междисциплинарного и мультидисциплинарного знания. С другой стороны, определение конкретно-научной специфики феномена совладания в разные периоды жизни требует дифференциации психологии совладающего поведения в самостоятельную область психологических исследований (Т.Л. Крюкова). [10].

В последнее время сформировалась костромская (Россия, город Кострома, КГУ имени Н.А. Некрасова) школа изучения совладания во главе с Т.Л. Крюковой. [10]. Исследования Т.Л. Крюковой, 2004; М.В. Сапоровской, 2002; С.А. Хазовой, 2002; Е.А. Петровой, 2008 выполнено в рамках понимания совладающего поведения как поведения субъекта, осознанно выбирающего способы действий в трудной жизненной ситуации. По мнению авторов исследования, главным отличительным признаком совладающего поведения являются его субъектные характеристики. Совладающее поведение рассматривается с точки зрения: личностного развития, благополучия, ресурсов, адаптации и развития личности. [6].

При этом ученые сталкиваются с немалыми методологическими и методическими трудностями, что является отражением реальной сложности поведения человека в

стрессовой ситуации. Данное обстоятельство отчасти объясняет междисциплинарность российского подхода, но не отменяет изначальной принадлежности совладания к явлениям регуляции и саморегуляции поведения.

Т.Л. Крюкова отмечает: « Нам удалось доказать, что существует особый вид социального поведения человека, обеспечивающего или разрушающего его здоровье и благополучие. Совладающее поведение позволяет субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий, адекватных особенностям и ситуации. Оно направлено на активное взаимодействие с ситуацией – изменение (когда она поддается контролю) или приспособление (в случае, когда она не поддается контролю). Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия». [9].

Копинг-стратегии определяются как механизмы, опосредствующие связь между стрессогенными событиями и стрессорной реакцией и, в конечном счете, определяющие степень адаптации индивида к ситуации. [1, 2, 8-15].

Т.Л. Крюковой «совладающее поведение» определяется «как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации,- через осознанные стратегии действий». [10, с. 25].

Проблематика совладающего поведения слабо представлена в российских концепциях развития, персонологических теориях. Практически отсутствует экспериментальная база в социально-психологических исследованиях. [3].

Наибольший опыт эмпирических исследований имеется в медицинской психологии (В.А. Абабков, И.А. Горьковая, Н.Д. Русина, Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский и др.). Однако психология здоровья пока не выделилась в самостоятельное научное направление.

Отдельные работы имеются в возрастной психологии (Л.И. Анцыферова, Л.А. Головей, И.А. Джидарьян, Т.А. Крюкова, А.В. Либин, И.М. Никольская, Л.А. Регуш и др.), психологии труда и инженерной психологии (В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, Л.А. Китаев-Смык, Ю.В. Постылякова и др.).

Впервые в России (2007 г.) прошла международная научно-практическая конференция, посвященная проблемам исследования психологии совладающего (копинг)

поведения человека в стрессовой ситуации. Организаторами конференции выступили Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова при поддержке Института психологии РАН. В ходе работы конференции были затронуты такие вопросы, как: стресс на рабочем месте; совладание людей разного возраста, пола, социального статуса с различного рода трудностями; совладающее поведение в семье и передача опыта преодоления трудностей от поколения к поколению, копинг-ресурсы человека, в том числе и ситуации тяжелой болезни и многие другие. [11].

На конференции были представлены результаты почти десятилетней работы костромских психологов в рамках теоретико-эмпирического исследования совладающего поведения.

Т.Л. Крюкова («Человек как субъект совладания») представила основные положения психологии совладающего субъекта, критерии субъектного и антисубъектного совладания, эффективности и продуктивности стратегий и стилей совладания. Было подчеркнуто, что новый подход осуществляется через анализ совладающего поведения как поведения субъекта, детерминируемого рядом факторов: диспозиционным (личностным), динамическим (ситуационным), социокультурным (экологическим) и регулятивным. [13, с.5].

Е.А. Сергиенко в работе «Субъектная регуляция и совладающее поведение», посвященной рассмотрению психологии субъекта как основы для целостного исследования человека, раскрыла уровневую организацию (структуры) субъекта и его когнитивную, регулятивную и коммуникативную функции. Автором обоснован подход, представляющий объединение в единое пространство таких адаптивных механизмов поведения, как совладание, психологические защиты, контроль поведения, саморегуляция. К критериям совладания как поведения субъекта Е.А. Сергиенко относит, прежде всего, его осознанность (отличие данного вида поведения от реактивного и защитного поведения), а понятие «выбора» человеком способа действий в ситуации стресса является критериальным для спецификации этого вида поведения и ключевым для понимания осознанности совладающего поведения. К другим критериям совладания относятся: целенаправленность; контролируемость (возможность устранить, преобразовать трудную ситуацию или приспособиться к ней); неразрывная связанность с трудной (стрессовой) ситуацией и направленность на нее – адекватность ситуации и моменту времени (своевременность); регуляция уровня стресса; значимость последствий выбора данного поведения для психологического благополучия субъекта; социально-психологическая обусловленность

совладания (принадлежность как индивидуальному, так и групповому субъекту); возможность обучения этому виду поведения, подготовки, «закаливания» перед жизненными трудностями. [13, с. 94].

Е.А. Сергиенко справедливо отмечает, что обращение к исследованию субъекта открывает возможность изучать поведение, деятельность как опосредованные внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением модели окружающего мира.

На конференции польский ученый психолог С. Забельский («Качественные исследования в психологии: расширение перспектив в методологии копинг-исследований») показал несомненную важность и преимущество качественных методов исследования по сравнению с количественными для понимания адаптивного поведения человека. Освещены как положительные стороны, так и ограничения феноменологического анализа, результатом которого является определение значения тщательно и детально описанного исследователем опыта, прожитого испытуемым. Такой анализ обогащает смыслом традиционный когнитивно - поведенческий подход в понимании копинга. [13, с.133].

Р.М. Грановская («Система психологической защиты и копинг-стратегии») представила модель формирования целостной системы защиты, опирающейся на складывающуюся модель мира и включающей три психологические подсистемы (коллективное, бессознательное, подсознательные защиты и осознаваемые стереотипы) и одну социально-психологическую (копинг-поведение). Показано, что по мере продвижения от первой подсистемы к третьей снижается мощность реакций, но увеличивается произвольность управления поведением. В этом контексте, считает автор, копинг-поведение выступает в виде результата становления сознания и самосознания личности и сопряжено с более зрелой картиной мира, оно помогает вписаться в общество, поскольку в существенной мере обусловлено культурными традициями. [13, с. 145].

В.В. Знаков («Психология человеческого бытия и трудные жизненные ситуации») отметил, что «в настоящее время в психологии совладающего поведения отсутствует ясность и определенность в понимании трудных жизненных ситуаций, что требует от психологов еще немалых усилий». [13, с. 10].

Несмотря на широко и давно признанную центральную роль совладания, или копинга, до сих пор не достигнуто общего согласия его определения, и оно являлось

объектом немногочисленных систематических исследований. Поскольку совладание исторически связано с понятием «стресс», его недавняя популяризация стала следствием заметно возросшего интереса к понятию стресса. Связи между стрессом, заболеваниями и человеческими страданиями, с отрицательной стороны, и здоровья, морали и достижений – с положительной, постепенно привели к осознанию, что, хотя стресс и является неизбежной чертой человеческого существования, от того, как люди справляются со стрессом, в решающей степени зависит, будет ли итоговый результат отрицательным или положительным.

В чем существует дефицит, так это в конкретной информации о том, какие формы приводят к благоприятным и неблагоприятным последствиям для определенных типов людей при строго определенных условиях; также существует мало ясности в вопросе о том, каким образом совладание приводит к тем или иным адаптационным результатам. Более того в рамках совладающего поведения исследовательский интерес представляет социальная синергия (от греч. означает «работать вместе»): определение степени межперсонального сотрудничества и гармонии внутри общества и между обществами. Проблемой совладающего поведения является и психология кросс-культурных исследований: выявление диалектики объективного и субъективного в психологических детерминантах выбора копинг-стратегий; влияние менталитета на совладающее поведение. Кроме того, лонгитюдные исследования (продольные) имеют решающее значение для того, чтобы действительно отражать долгосрочные эффекты и процессы, которые происходят в целом для раскрытия механизма решения проблем.

Акцентируя внимание на концепции ресурсов, необходимо отметить, что в российской психологии не сложилось единой концепции ресурсов совладающего поведения. Ресурсы включаются в описание стратегий жизни (К.А. Абульханова; Л.И. Анцыферова; А.А. Кроник); понимаются как возможности и средства преодоления стресса (В.А. Бодров); как аспект саморегуляции и регуляции деятельности и поведения (Т.Л. Крюкова; Л.И. Дементий; А.Н. Демина; Е.Ю. Кожевникова; Л.Г. Дикая и др.). В качестве ресурсов рассматривают когнитивные способности как средства переработки информации (В.А. Бодров); личностные черты и способности, такие как оптимизм, одаренность и др. (Ю.В. Постылякова; С.А. Хазова; М.С. Замышляева и др.); социальные группы, к которым принадлежит личность, и отношения в них (Т.Л. Крюкова; М.В. Сапоровская; О.Б. Подобина; Н.О. Белорукова; Т.В. Гущина; Е.В. Куфтяк и др.).

Исследования в рамках ресурсного подхода в психологии совладания применительно к российской выборке продиктованы необходимостью определения спектра возможных ресурсов, механизма их действия и специфики использования в разнообразных трудных жизненных ситуациях.

Совладающее поведение является не пассивным отражением качеств личности и особенностей жизненной ситуации, с которой столкнулся человек, а «зеркалом» его активности. Совладание либо задается человеком как субъектом своего поведения: по К.А. Абульхановой, личность имеет «жизненную способность удерживать себя в качестве субъекта своей жизни» [1, с.17-18], либо – в случае неспособности – человек превращается в пассивное существо, «плывущее по течению». Такие люди, оставаясь личностями, перестают быть субъектами и становятся «исполнителями», производными от своего способа поведения. К.Г. Юнг обозначил эту дихотомию ярко и метафорично. Человек, по его мнению, способен преодолеть совершенно невозможные трудности, но «терпит крах, если сверх прочих несчастий вынужден признать, что играет роль в «сказке, рассказанной идиотом». [18, с. 298].

В Республике Молдова, а также в Румынии активно проводится исследование по проблеме совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях. [7, 25].

Теоретическое обобщение и систематизация уже проведенных исследований в России и эмпирическое обоснование новых, полученных автором и коллегами данных о совладающем поведении в трудных жизненных ситуациях, будут способствовать интеграции разрозненных сведений, углублению научных представлений о психологических механизмах и закономерных тенденциях данного сложного и многомерного феномена.

Исследование совладающего поведения как поведения личности весьма актуально для психологической науки, а его результаты имеют широкие возможности для практического применения. В ряде случаев людям требуется профессиональная помощь, чтобы по-новому увидеть свое собственное поведение в трудных жизненных ситуациях, развить, приобрести адекватные меняющейся ситуации способы, стратегии совладания с трудностями. В этом состоит одна из важнейших задач деятельности педагогов, психологов, социальных работников, врачей, психотерапевтов и других специалистов, сопровождающих адаптационные процессы личности и группы. Жизненно необходимые навыки совладания могут направленно формироваться и развиваться в разнообразных сферах (здоровье, обучение, трудные жизненные, экстремальные ситуации и др.), что является залогом психологического благополучия и здоровья человека. Обобщенный алгоритм направленного

обучения человека навыкам копинга включает следующие компоненты: а) нахождение способа снижения негативных эмоций, чтобы появилась возможность мыслить рационально; б) развитие навыка классификации различных стрессоров; в) обдумывание альтернативных действий при воздействии разных стрессоров и оценка кратко- и долгосрочных последствий этих действий; г) прояснение и рефлексия целей, намерений и мотивации совладания; д) планирование и рефлексия выбранного курса действий; е) инициирование, контроль, завершение и их оценка.

Summary

Present theoretical study focuses on the development of scientific bases of new and emerging in the Russian and Moldovan psychology directions - psychological coping (coping) behavior. Coping with stress behaviors, or coping, no doubt, refers to the little known talents zhiznetvorcheskim personality (LI Antsyferova) or constructive forces (KA Abulkhanova), aimed at initiating the world and himself transforming activity. It is associated with a system of purposeful action, predict the outcome of the process, the creative generation of new outlets and making difficult (problematic) situation. This direction is at the crossroads of developmental psychology, social psychology, psychology of the subject and medical psychology. On the one hand, reflects the current trends of integration of different branches of psychology into a unified body of knowledge on the basis of interdisciplinary and multidisciplinary knowledge. On the other hand, the definition of concrete scientific specifics of the phenomenon of coping in different periods of life requires the differentiation of psychology of coping in an independent field of psychological research. The necessity of this study is due to general methodological, theoretical and applied reasons. Problems coping poorly represented in the Russian concept of development, personological theories, there is practically no experimental basis in the socio-psychological research. The greatest experience of empirical research is available in health psychology (VA Ababkov, IA Gor'kov, NA Rusin, N. Sirota, VM Yaltonsky). Individual works are in developmental psychology (LI Antsyferova, LA Head, AV Libin, I. Nicholas, LA Regush), work psychology and engineering psychology (VA Bodrov, LG Wild, LA Kitaev-Smyk, V. Postylyakova), and health psychology has not yet singled out as an independent scientific field in Russia and in Moldova. Theoretical generalization and systematization of existing studies in Russia and the empirical support for the new data obtained by the author of coping in difficult life situations will facilitate the integration of disparate information, deepening scientific understanding of the psychological mechanisms and laws of the trends complex and multidimensional.

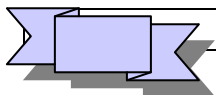
Литература

1. *Абульханова, К. А.* (2000). Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Проблема субъекта в психологической науке /Отв. Ред. А.В. Брушлинский, М.И. Володи́кова, В.Н. Дружинин. М.: Академический проект. С. 13-26.
2. *Анцыферова, Л.И.* (1994). Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. Т. 15. № 1. С. 3 – 18.
3. *Белинская, Е.П.* (2009). Совладание как социально-психологическая проблема

[Электронный ресурс] // Психологические исследования: электр. Научн. Журнал. № 1 (3). URL: <http://psystudy.ru>.

4. Бодров, В.А. (2000). Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ.
5. Бодров, В.А. (2006). Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ.
6. Вассерман, Л.И., Горьковая, И.А., Ромицына, Е.Е. (2004). Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. Учебное пособие. СПб.: Речь.
7. Кобылянская, Л.И. (2007). Психологические детерминанты выбора стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях. Дисс.... доктора психологии. Кишинэу.
8. Крюкова, Т.Л. (2001). О методологии исследования и адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Психология и практика: Сб. научных трудов. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова. С. 70-82.
9. Крюкова, Т.Л. (2004). Психология совладающего поведения. Монография. Кострома: Авантитул.
10. Крюкова, Т.Л. (2005). Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психол. журн. Т. 26. № 2. С. 5-15.
11. Международная научно-практическая конференция. (2007). «Психология совладающего поведения» // Психол. журн. Т. 28, № 6. С. 111-114.
12. Никольская, И.М., Грановская, Р.М. (2000). Психологическая защита у детей. СПб: Речь.
13. Психология совладающего поведения: (2007) Материалы междунар. науч.- практ. конференции / Отв. Ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова.
14. Русина, Н.А. (1999). Психологические защиты и механизмы совладания: отличия, проявления в психотерапевтической практике, эффективность // Ярославский психологический вестник. Вып. 1. С. 157-173.
15. Сирота, Н.И. (1994). Копинг-поведение в подростковом возрасте: Дисс.... канд. мед. наук. Бишкек – СПб: ПНИ им. В.М. Бехтерева.
16. Томэ, Х. (1978). Теоретические и эмпирические основы психологического развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. М.: Наука.
17. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В. (1999). Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер.
18. Юнг, К.Г. (1996). Проблемы души нашего времени / Предисл. А.В. Брушлинского. М.: Прогресс-Универс.
19. Ялтонский, В.М. (1995). Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: Автореф. дисс. ... докт. мед. Наук. СПб.
20. Aldvin, C.M. (1994). Stress, Coping, and Development: al Integrative Perspectibe. N.Y.: Guilford Press.
21. *Handbook of Coping: Theory. Research. Applications.* (1996). / Eds. M. Zeidner, N.S. Endler. N.Y.
22. Hobfoll, S.E., Johnson, R.J., Ennis, N.E., Jackson, A.P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner-city women // *Journ. Of Personality and Social Psychology*. V. 84. № 3. P. 632-640.
23. Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. N.Y.: Springer Publishing House.
24. Lazarus R.S. (1966). Psychological stress and the coping process. N.Y.: McGraw – Hill.
25. Popovici, Ileana-Monica. (2009). Stress in high performance athletes www.psih.uaic.ro/cercetare/publicatii/anale-st/./anstedXIII2009-18.PDF.
26. Frydenberg, E. (2002). 13 beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. Oxford University Press.
27. Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. (3 rd. edition). N.Y.: Harper and Row.

Primit 03.03.2011



INTERVENȚII EDUCATIONALE GENERALE IN CAZUL EXCELENȚEI SUPERIOARE

Marcel Teleuca, dr. în șt. mat., postdoctorand

Universitatea de stat din Tiraspol (cu sediul în Chișinău)

1. Accelerarea.

Elevii supradotați, capabili de performanțe înalte înțeleg rapid ideile complexe, manifestând un interes de învățare diferit de cel al colegilor de generație, și de aceea societatea ar trebui să permită avansarea elevului cu unul sau mai mulți ani școlari pentru a i se oferi un context curricular adecvat. Încă spre sfârșitul secolului al XIX-lea în SUA se permitea trecerea accelerată de către elevi a diferitor niveluri. Acest fenomen a existat, de asemenea, în Anglia, în Germania până la începutul celui de-al doilea război mondial, când au apărut restricții în acest sens. Actualmente, în Franța, Portugalia, Spania și alte țări europene, posibilitatea instruirii accelerate este stipulată prin decrete-lege.

Multe dintre experiențele pozitive ale învățământului european au fost preluate și în Republica Moldova, dar, pentru că țara se află de acum 20 de ani într-o perioadă de tranziție, s-au comis și unele greșeli. Astfel, între anii 1991-2003, a fost practică intens accelerarea studiilor, în special comasarea claselor de liceu. Din păcate, candidații pentru accelerare nu erau supuși unor teste de stabilire a supradotării, iar trecerea într-un an școlar a două niveluri avea ca scop scurtarea termenului de 12 ani a studiilor medii și implica adeseori fenomenul de corupție în cadrul sistemului de învățământ.

Flexibilitatea perioadei de școlarizare, respectiv reducerea duratei unui ciclu trebuie să țină cont de:

- Justificarea modificării prin măsurători complementare;
- Implicarea prioritară a capacităților ce țin de procesul de finalizare, încheind cu succes etapa corespunzătoare;
- Relația dintre conținutul și obiectivele ciclului corespunzător;
- Adaptarea individualizată a opțiunilor metodologice și organizatorice, a formelor și instrumentelor de evaluare, a resurselor materiale.

Accelerarea studiilor, ca cea mai recunoscută strategie a instruirii diferențiate, presupune:

- Admiterea precoce la școală;
- Salt de niveluri;
- Accelerarea materiilor predate;

- Program de studiu cu progres continuu și cu ritm flexibil;
- Admiterea timpurie la universitate și eventual la studii postuniversitare, sau plasarea precoce în câmpul de muncă.

Accelerarea studiilor a fost întotdeauna un subiect controversat atât pentru specialiști, cât și pentru alți membrii ai societății.

Înainte de a recurge la accelerare, toți cei care participă la procesul de instruire – părinți, profesori, candidați la program, colegi de instituție – trebuie să cunoască și să conștientizeze avantajele și dezavantajele accelerării.

Avantajele accelerării:

- Reducerea plictiselii;
- Creșterea gradului de provocare academic;
- Prevenirea apatiei mentale;
- Descoperirea intereselor și abilităților individuale;
- Creșterea satisfacțiilor, a motivației și a încrederii în sine;
- Posibilitatea succesului precoce conform baremului academic;
- Atitudinea pozitivă față de școală;
- Utilizarea resurselor educative normale fără taxe suplimentare.

Dezavantajele procesului de accelerare:

- Frica față de reacțiile sociale privind separarea în grupe de aceeași vârstă;
- Creșterea presiunii odată cu dezvoltarea și maturizarea mai rapidă;
- Dorința de izolare datorită metodelor prea individualizate;
- Neconcordanța dintre dezvoltarea fizică, cea socială și cea emoțională;
- În unele cazuri, probleme de compatibilitate și de orar.

Se va ține cont de două aspecte ale accelerării: **cine și când** apelă la un program de accelerare.

Candidatul va trebui să întrunească cel puțin trei condiții obligatorii:

- Să fie plictisit de conținuturile studiate deja și frustrat de lipsa de flexibilitate a programelor școlare;
- Să aibă randamentul foarte ridicat și performanțe deosebite obținute la diferite materii de studii;
- Să fie pregătit din punct de vedere emoțional și social să lucreze cu elevi mai mari, fiind dispus să lucreze cu materii mai dificile.

Accelerarea poate fi efectuată:

- Înainte de începerea școlarizării;

- În punctul de tranziție (trecerea de la etapa claselor primare la etapa claselor gimnaziale, sau de la etapa gimnazială la cea de liceu) ;
- În vacanțele din timpul anului școlar;
- Când există și alți și alți elevi dispuși să parcurgă programul de accelerare.

Anterior, în articolul Personalitatea copilului supradotat[5], am creionat câteva portrete ale copiilor supradotați cunoscuți de noi, referindu-ne și la efectele supradotării. Astfel, pentru Adrian programul de accelerare la începutul școlarizării a fost unul benefic. Băiatul a înregistrat un progres continuu la învățătură, iar în perioada adolescenței, atunci când se făcea simțită neconcordanța dintre dezvoltarea fizică, socială și emoțională, a fost susținut de profesori, iar charisma a facilitat comunicarea cu colegii, care l-au tratat cu deosebită afecțiune.

Pentru Ovidiu, accelerarea (trecerea din clasa a III-a direct în clasa a V) a fost inițial complicată. Câțiva dintre băieții din noua clasă l-au tratat cu vădită ironie, în special, la orele de sport sau în cadrul activităților extrașcolare, excursii, discotecii, zile de naștere. Datorită faptului că a fost un copil cu voință deosebită a reușit să depășească aceste situații.

Aici se cuvine să amintim de existența unei subculturi sociale distincte din punct de vedere valoric, cea a adolescenților, a cărei valori poate să afecteze randamentul școlar. Relațiile școlare sunt structurate în jurul unui cod de valori și norme de comportament care diferă de cel al adulților. Astfel, intervine presiunea împotriva „succesului academic exagerat” pe care îl prezintă, în special, copii supradotați care urmează programul de accelerare. Acești copii sunt, de obicei, etichetați drept „tocilari”, iar în școlile din Chișinău caracterizați printr-un element de jargon de origine rusă, „botanik”. Fiecare copil, într-un asemenea caz, trece printr-un conflict psihologic interior cauzat de șocul influențelor opuse.

Printr-o astfel de experiență a trecut Ilarion, despre care am scris că recuperează în anii de liceu timpul pierdut datorită socializării. Iar Dionisie a devenit jertfa presiunilor, încheind activitatea de învățare prin abandon școlar.

Alexandru este actualmente elev în clasa a VII-a, are deja performanțe la activ, la matematică, la fizică și are doar note de 10 anual la disciplinele școlare. Este motivat să învețe și se pregătește la materiile ce îi vor aduce satisfacții și recompense sociale. Accelerarea (admiterea timpurie la școală) i-ar fi benefică, dacă nu s-ar manifesta unul dintre dezavantajele accelerării – dorința de izolare datorată metodelor prea individualizate. Rezultatele școlare îi solicită un efort permanent, iar colegii de clasă care au o atitudine mai lejeră față de teme îl consideră mai puțin cooperant și prea individualist în unele situații. Noțiunea de ”supradotat”, din păcate, nu este în aceeași măsură valabilă pentru toate etapele vieții. De aici, riscurile admiterii timpurii la școală.

Alexandra a fost admisă în clasa întâi la vârsta de cinci ani și opt luni, pentru că a făcut față examenului de admitere, știa să scrie, să citească, să efectueze operații de înmulțire și împărțire. Abilitățile cu care uimea la grădiniță au ajutat-o să absolutească cu succes școala primară. În preadolescență s-au făcut simțite consecințele negative ale accelerării, respectiv unele probleme de ordin neurologic. Pe fondul unei creșteri fizice accelerate, a încetinit ușor capacitatea de a fi atentă, de a observa, memora, a scăzut contactul vizual și îndeplinirea ordinelor. Adeseori, efectuarea temelor sfârșea cu surmenaj la sfârșitul zilei de muncă și la sfârșitul săptămânii. A dispărut entuziasmul de altădată pentru studierea unor obiecte școlare.

Alexandra este influențată și de colegii de școală prin codul de valori în care pe primul plan sunt aderarea la una dintre găștile influente, nivelul material al familiei, aspectul atrăgător, în special hainele de firmă, statutul de nonconformist în relație cu profesorii, inteligența umoristică, abilitățile de alt ordin decât cel intelectual pentru a trece lejer nivelurile școlare.

În prezent, Alexandra, elevă în clasa a IX-a, își revizuieste părerile despre școală și colegi, dar perioada de gimnaziu a parcurs-o fără înregistrarea unor performanțe.

Considerăm, în acest caz, accelerarea ca fiind o presiune nemotivată asupra unui copil dotat. Părinții și-au creat așteptări false în spiritul unei tradiții de familie.

Asemenea cazuri trebuie să fie un semnal de alarmă raportat la opiniile părinților, ale profesorilor și ale societății în general, privind accelerarea copiilor supradotați.

2. Gruparea în clase speciale.

Este o strategie de instruire diferențiată care presupune gruparea după criteriul capacităților, cu scopul de a oferi programe educative adecvate nivelului intelectual, implicând creșterea nivelului motivațional, prin crearea de clase sau chiar de școli speciale, cu exigențe de randament înalt și cu o concepție pedagogică adaptată solicitărilor copiilor și familiilor acestora.

Gruparea pe niveluri de abilități presupune instruirea diferențiată în cadrul unei grupări temporare, mai mult sau mai puțin omogene. Înființarea școlilor speciale este o problemă foarte controversată, iar înființarea claselor sau a grupurilor este, de asemenea, o problemă, dar mai puțin controversată. Principalul contraargument invocat este acela că se încurajează elitismul și meritocrația, cu toate consecințele, contestațiile și ratările inerente problematicii supradotării. Datorită acestor critici, educația specială a celor supradotați a rămas până acum o inițiativă a

unor părinți sau profesori și nu a devenit obiectul unei politici educaționale susținute de strategii, legi, etc.

Cercetările în domeniu aduc date contradictorii privind aceste observații de natură etico-morală. În Moldova învățământul pentru supradotați, este mult mai puțin extins decât cel pentru copiii situați în cealaltă extremă a curbei gaussiene. Nimeni nu este împotriva funcționării unei rețele largi și bine organizate de instituții cu un personal specializat pentru nevoile celor cu handicap, de ce însă societatea nu susține la fel de activ înființarea și funcționarea unei rețele pentru cei supradotați?

Specialiștii susțin că atunci când elevii supradotați lucrează împreună tot timpul, sau o parte din timpul școlar, progresele lor le depășesc pe cele ale altor copii, care n-au fost grupați în mod omogen pentru instruire.

De fapt, toate sarcinile de tip școlar cer o grupare a elevilor (omogenă sau eterogenă) pentru derularea unor activități intelectuale. Grupările omogene sunt mai eficiente în vederea atingerii performanțelor, iar grupările eterogene favorizează integrarea socială.

Progresul unor copii grupați în clase omogene ar putea fi explicat prin termenul *the Pygmalion Effect*.

The Pygmalion Effect se referă la impactul ce-l au aprecierile celor din jur asupra noastră. În Statele Unite ale Americii la începutul anilor '80 cercetătorii Robert Rosenthal și Lenore Jacobson au realizat experimente cu profesori și elevi din 18 clase dintr-o școală primară din San Francisco. Elevilor li s-a propus un test de inteligență, iar dintre ei câțiva au demonstrat un potențial mai mare decât restul. Cei doi cercetători au ales apoi, la întâmplare, 20% dintre elevii fiecărei clase (numiți „*bloomers*”) și le-au spus profesorilor că aceștia aveau un potențial intelectual superior colegilor de clasă. Cei marcați nu erau diferiți cu nimic față de ceilalți, însă profesorii nu au știut acest lucru. După o perioadă de timp, toți elevii au susținut din nou testul IQ, iar rezultatele au fost uluitoare. Cei prezentați profesorilor ca fiind superior dotați chiar au avut o dezvoltare mai bună decât restul colegilor, iar creșterea coeficientului lor de inteligență a fost aproape de două ori mai mare decât cea a colegilor obișnuiți.

Profesorul, prin felul cum s-a comportat, prin expresii faciale, prin judecăți de valoare, etc. a putut transmite elevilor din grupul experimental sentimentul că așteaptă de la ei o performanță intelectuală superioară. Comunicarea acestui lucru, schimbarea tehnicilor de predare,

societatea celor pe care îi considerau dotați, au ajutat un așa-numit „*bloomer*” să progreseze prin schimbarea conceptului de sine, a așteptărilor privind comportamentul și motivațiilor sale.

A fost suficient ca profesorii să-i găsească „speciali” ca să apară o schimbare pozitivă. O creștere semnificativă a IQ au avut-o și alți copii obișnuiți, nedeseamnați ca „bloomers”, asupra cărora a acționat benefic mediul dintr-o clasă specială.

Cele expuse mai sus constituie pentru noi unul dintre argumentele cele mai importante prin care susținem modul de grupare omogen. Deși trebuie să facă față problemelor importante care derivă din critica privind posibilele efecte negative ale unei grupări segregaționiste, acestea nu trebuie să fie o piedică pentru realizarea unei grupări corecte (doar pentru anumite materii și în intervale de timp bine determinate) într-o formă dirijată. Instruirea poate deveni mult mai eficientă, pentru că dispar problemele de comportament, iar cooperarea se realizează de la sine. Un alt factor pe care îl considerăm ca fiind adeseori marcant este atitudinea profesorului.

„Atitudinea profesorului diferă în funcție de părerea sa despre competențele elevului. Prin urmare, instructorul se va adresa diferit atunci când va considera că se adresează unui copil inteligent, unuia obișnuit, sau unuia nepregătit”[5].

Multe țări europene au creat școli speciale pentru copii supradotați. Astfel, studiul Euridice[7] confirmă faptul că în Danemarca există școli particulare specializate pentru copii supradotați, predare avansată pentru copii cu aptitudini muzicale, combinată cu predarea convențională. Pentru sportivii excepționali există posibilitatea să parcurgă 4 ani de școală secundară superioară.

- În Germania există un număr limitat de școli specializate pentru copii foarte talentați.
- În Estonia – clase și școli specializate pentru sport, muzică, balet și limbi străine.
- În Grecia – doar școli speciale de muzică și artă interpretativă.
- În Cipru – școli de muzică și grupuri sportive.
- În Letonia – gimnazii de nivel superior cu admitere pe baza rezultatelor din ciclul primar sau după clasificarea elevilor în competiții. Școli de specializare în arte sau muzică care oferă învățământ individual.
- În Lituania – școli pentru învățământ general ce oferă mai multe cursuri la disciplinele artistice. Școli specializate în arte interpretative sau vizuale.

- În Herțegovina – școli cu programe specializate în anumite domenii.
- În Olanda - clase speciale pentru supradotați în unele școli.

Tabloul prezentat de studiul Euridice vorbește despre faptul că școlile speciale și clasele speciale cu „program complet”, deși au multe avantaje (comunicarea cognitivă și afectivă a supradotaților, creșterea nivelului de instruire și a performanțelor, stabilirea contactelor sociale pozitive), nu sunt o practică răspândită în rândul țărilor europene, în unele dintre ele (de ex. în Norvegia), se consideră că grupurile omogene încălcă accesul egal la educație al tuturor membrilor societății.

În schimb, majoritatea țărilor optează pentru desfășurarea unor activități variate și avansate pentru grupuri cu aptitudini diverse, grupuri care se reunesc în timpul pauzei de prânz, după ore sau în zilele de odihnă.

Astfel, sunt introduse strategii de predare diferențiată, permițând flexibilitatea orarului pentru module opționale, sau prin teme pentru acasă de dificultate sporită pentru unii copii.

Sunt susținute activități extrașcolare pentru supradotați, care le permit să-și lărgască ariile speciale. Se țin ore de curs speciale pentru copii supradotați, există laboratoare specializate pe clasă. Se organizează competiții pentru cei dotați la științele naturii, programe speciale pentru viitorii cercetători, cursuri intensive, universități de vară, plasamente sau conferințe, cursuri de învățământ la distanță.

Un rol deosebit de important îl au competițiile regionale și naționale la disciplinele academice, cum sunt olimpiadele de matematică sau științe, concursurile pentru scriere și citire creativă.

Majoritatea țărilor europene au asociații și organizații care oferă activități extracurriculare pentru elevii supradotați.

3. Adaptarea curriculară

Această strategie a instruirii diferențiate presupune conceperea programelor educative individualizate, aplicate în cadrul orarului școlar obișnuit, care pledează atât pentru întindere tematică, cât și pentru un grad înalt de complexitate, adică o îmbogățire a nivelului de instruire atât pe orizontală, cât și pe verticală.

Adaptarea curriculară se bazează pe creșterea motivației copilului care își stabilește ritmul său de lucru și necesitățile educative.

Adaptarea va ține cont de adecvarea obiectivelor educative, includerea unor conținuturi variate, metodologii specifice și eventuale modificări ale criteriilor de evaluare.

Conceperea și desfășurarea unui curriculum sunt procese care solicită un ansamblu de decizii, care se prezintă sub forma proiectului educativ, a proiectului curricular și a planificării ciclului de școlarizare.

Adaptarea curriculară trebuie să răspundă necesităților unui ritm de învățare mai rapid, mai mult sau mai puțin permanent structurat.

Adaptările nesemnificative sunt acțiuni ale profesorului întreprinse zi de zi, constituind rezultatul final al procesului de cercetare configurând o programă ce conține modificări cantitative și calitative.

Adaptările curriculare semnificative implică o diferențiere a obiectivelor și conținuturilor precum și a criteriilor de evaluare. Elementele de bază ale unei astfel de adaptări, conform lui Alonso și Benito[1], sunt:

Ce și de ce predăm?

Selectarea conținuturilor va ține seama de următorii factori:

- tipul de nevoi educative, ritmurile de învățare și nivelurile curriculare;
- interese și motivații;
- eficacitatea învățării;
- momentul de evoluție a elevului;
- disponibilitatea metodelor și mijloacelor în sala de curs.

Adaptarea va cuprinde următorul proces:

- etapizarea conținuturilor;
- modificarea tempoului, în funcție de ritmul de învățare.

Prezentarea și dezvoltarea conținuturilor necesită:

- prezentarea conținuturilor bazate pe teme multidisciplinare;

- prezentarea unor experimente cuprinzătoare și interrelaționale;
- oferirea posibilității de a aprofunda o temă aleasă individual;
- dezvoltarea unor tehnici de gândire productivă (sinectica, rezolvarea creativă a problemelor, brainstormingul, dileme morale, etc.).

Unde și când predăm la diferite niveluri și etape ale instruirii diferențiate[1]?

Cui și cum predăm?

Cui predăm este o problemă ce se elucidează în etapa formării corpului profesoral

Cum predăm depinde de etapă. Metodologia inițială trebuie să fie activă, socializată, suferind modificări pe parcurs spre o metodologie care va urmări atât studiul independent, cât și munca în echipă. Nu există o metodologie ideală, dar, oricare ar fi tehnicile didactice utilizate, ele se vor încadra în următoarele strategii:

- oferirea informației conceptuale sau procedurale de bază;
- sprijinirea activității comune a grupului;
- sprijinirea activităților complementare care îmbogățesc programa pe domeniul specific;
- resursele didactice care ar acoperi o programă diferită și avansată ar trebui să fie și ele diferite și avansate.

Ce și cum evaluăm

Evaluarea, în cadrul unui curriculum adaptat, este un element foarte important ce trebuie să răspundă nevoilor educaționale speciale ale supradotaților.

Evaluarea este considerată:

- procesuală (include evaluarea inițială, cea continuă și cea finală); ea conferă un caracter continuu și integru actului de educație;
- formativă: este îndreptată spre detectarea dificultăților și depășirea lor prin strategii adecvate;
- pe criterii: apreciază situația fiecărui elev încadrat în procesul de instruire diferențiată.

Evaluarea favorizează procesul de predare-învățare și are un caracter standardizat și obiectiv.

Curriculum diferențiat pentru tinerii supradotați capabili de performanțe înalte

Un astfel de curriculum ar implica:

- modificări de conținut ce presupun extindere, aprofundare, accelerare, reorganizare, compactare, ritm flexibil de învățare, abordări interdisciplinare, experiențe de învățare transcurriculară;
- modificări de proces, care să promoveze creativitatea și gândirea critică, oportunități de învățare prin descoperire care să permită libertatea de alegere a traseelor de învățare;
- modificări ale produselor/rezultatelor care să solicite termene realiste de învățare, să includă probleme de mare interes din lumea reală, să încurajeze învățarea autentică, să susțină exprimarea creativă, să includă evaluări adecvate, să încurajeze utilizarea metodelor moderne de prezentare.

Modificări ale mediului de învățare care să stimuleze independența și gândirea complexă, să ofere un mediu ambiental stimulat, să susțină asumarea riscurilor, să stimuleze învățarea centrată pe elev, să ofere oportunități pentru un învățământ informal, să deruleze programe de mentorat pe baza colaborării cu instituțiile de învățământ superior.

4. Amplificarea sau îmbogățirea școlară

Această strategie presupune conceperea unei serii de programe speciale, destinate unui individ sau unui grup mic de elevi în afara programului școlar. Aceste programe includ disciplinele din aria aleasă care nu sunt acoperite decât parțial de programul obișnuit. Programele speciale pot fi destinate atât nivelului primar, cât și celui secundar.

Îmbogățirea se efectuează de către un specialist sau de un grup de specialiști, pentru un singur individ sau pentru un grup, și poate fi legată de o singură disciplină, de o arie sau de studii în general. Planificarea unei clase de îmbogățire trebuie să presupună un orar flexibil.

În ultimele trei decenii, în SUA, Canada și o serie de țări europene a fost pe larg aplicată strategia amplificării extrașcolare, respectându-se astfel dreptul la diversitate și la egalitatea șanselor, dând fiecărui copil ceea de ce are nevoie pentru o dezvoltare adecvată. Astfel, copii supradotați au putut să-și verifice propria realitate, fără a se simți singuri sau ciudați, și-au îmbogățit imaginea de sine, ridicându-și nivelul de adaptare socială. Diversele modele de îmbogățire psihopedagogică propuse de specialiști și instituții internaționale urmăresc gestionarea eficientă a resurselor umane limitate, reprezentate de tinerii capabili de performanțe înalte.

Asigurarea calității instruirii diferențiate, prin adecvarea ofertei educaționale la nevoile și interesele individuale ale tinerilor supradotați, impune elaborarea/validarea de programe educative în domeniul învățământului preuniversitar de excelență, realizarea de programe-pilot și trasee curriculare diferențiate, focalizate pe stimularea creativității și pe valorificarea potențialului tinerilor supradotați prin intermediul unor experiențe de învățare diferențiate în volum și profunzime, în raport cu experiențele de învățare vizate de curriculumul național.

Se impune implementarea unor programe speciale de studii integrate în științe și tehnologii, care să stimuleze interesul elevilor pentru aceste domenii și să motiveze în a opta pentru carieră în științe și/sau în tehnologii.

Îmbogățirea extrașcolară vizează proiectarea, realizarea și întreținerea bazei de date a unei biblioteci virtuale pentru învățământul preuniversitar de excelență.

Susținerea unei comunicări permanente și eficiente cu societatea civilă și cu mass-media, bazată pe transparența informațiilor publice referitoare la selecția, pregătirea și susținerea tinerilor capabili de performanță.

Implementarea aplicării extracurriculare va aborda două arii:

- a) dezvoltarea cognitivă:
 - amplificarea tematică;
 - dezvoltarea gândirii și creativității;
 - stimularea studiului independent și motivarea pentru investigare.
- b) dezvoltarea socială și emoțională:
 - tehnici de grup;
 - educația morală;
 - abilități sociale;
 - educația afectivității, educația pentru sănătate și educația gender.

Programele de îmbunătățire extrașcolară se realizează la două niveluri:

- a) La nivel școlar – în sprijinul cadrelor didactice:
 - programe de sprijin pentru profesori;
 - formarea profesioniștilor pentru echipe de orientare, sprijin extern, profesori pentru educație preșcolară, primară, secundară.

b) La nivel extrașcolar – în sprijinul elevilor:

- programe educative individualizate și de grup, aplicate în afara programului școlar pe parcursul anului școlar;
- programe educative individualizate și de grup pe timpul verii;
- programe de sprijin pentru părinți;
- programe privind schimburile de experiență și întâlnirile internaționale multilaterale.

Un al treilea tip de programe sunt cele care sprijină părinții, facilitează informarea și formarea prin intermediul școlii, precum și sensibilizarea cu privire la problemele copiilor dotați.

5. Alte strategii

Cele mai cunoscute dintre strategiile instruirii diferențiate, care n-au fost prezentate mai sus, sunt:

- a) metoda tutorială;
- b) învățământul la domiciliu.

Educarea acasă (**homeschoolingul**) este un aspect controversat al învățământului. Susținătorii acestui model educațional vorbesc despre mai multe avantaje: plasarea familiei în centrul procesului educativ, libertatea de alegere, instruirea individualizată și, deci, eficientă, economisirea unor bani de către stat, facilitarea instruirii copiilor cu nevoi speciale (cu handicap sau supradotați).

Printre dezavantajele acestei forme de instruire, cele mai evidente ar fi: imposibilitatea de socializare a copiilor instruiți la domiciliu care ar avea drept consecință inadaptarea lor ulterioară, pregătirea insuficientă a părinților pentru a asigura o instruire eficientă, imposibilitatea de a supraveghea permanent procesul instructiv. Unii participanți la dezbaterile de pe blog-uri susțin că homeschoolingul nu este o revenire firească la o formă de învățământ frecventă până la cel de-al doilea război mondial, ci o plantă americană răsadită pe pământ străin, iar la originea acestei forme de educație stau mormonii, fundamentalistii evanghelici sau catolici ultratradiționaliști.

În același timp, părinții și elevii antrenați în homeschooling, vorbesc despre eficiența acestuia pe o perioadă școlară: 1-4, 5-8, 9-12 [7].

Mai multe țări europene, precum Cehia, Franța, Belgia, Olanda, Spania, Italia, Elveția, Marea Britanie, Ungaria, Irlanda, Israel, accesează învățământul la domiciliu, iar cetățenii lor consideră această formă de instruire o modalitate de democratizare a societății.

Învățământul la domiciliu are o istorie lungă în Statele Unite, unde avantajele metodelor educative includ instruirea programată și individualizată, interesele educative, legăturile între familie și comunitate și sprijinirea valorilor tradiționale ale familiei, în cadrul educativ.

În anul 1989, aproape 1 milion de copii din SUA au primit educație la domiciliu.[1]

Fiecare stat are legislația sa vizavi de homeschooling. Exemplară este Alaska, unde familiilor li se oferă un program educativ de învățare la domiciliu prin intermediul administrării de teste de către profesori consultanți, servicii de ghidare și bibliotecă. Pentru ca acest mod de educație să nu îndepărteze copilul și familia de societate, trebuie să existe un motiv destul de puternic pentru ca o astfel de decizie să fie luată de către toți membrii familiei. Recurg la această strategie educațională familiile care călătoresc în permanență sau foarte frecvent, părinți ai căror copii au probleme de adaptabilitate școlară, copii supradotați talentați, sau creativi ale căror necesități speciale nu sunt acoperite de școlile de stat sau de cele particulare.

Homeschoolingul destinat copiilor supradotați presupune mai multe elemente, precum tutorii, mentorii, educația individualizată, participarea la probleme reale, oportunități de accelerare și de îmbogățire.

Dezvoltarea unui curriculum special pentru învățământul la domiciliu este similară cu dezvoltarea unui curriculum pentru o clasă specială. Trebuie întocmit și susținut un program de conținut și abilități, de evoluții prin teme cognitive, sociale și emoționale. E necesar să se țină cont de limita orarului și să fie amplificate cunoștințele la materiile alese, dar numai cu ajutorul tutorilor și al mentorilor, care să poată da ajutor în orice moment.

De foarte multe ori părinții sunt cei mai buni profesori ai copiilor supradotați, mai ales în primii ani de studii. În continuare, ei vor monitoriza materia sau activitatea în domeniul cărora sunt specialiști, lăsând celelalte domenii mentorilor sau tutorilor.

În studiul său din 1986, Feldman vorbește de oameni iluștri implicați în homeschooling[6]. Astfel, mama lui Thomas Edison l-a retras pe fiul său de la școală, după ce o profesoară i-a atribuit calificativul de ”retardat”. Lewis Terman, renumit psiholog american,

considerat părintele educației copiilor supradotați, l-a educat pe fiul său Fred acasă până la vârsta de 8 ani.

Acest tip de învățământ se aplică destul de frecvent la copii talentați în domeniile artistice sau în sport, asigurându-li-se un program mai flexibil.

Noțiunea de supradotat este printre puținele concepții psihopedagogice care, pe lângă o definiție științifică, beneficiază și de una juridică. Astfel, congresul american a votat o lege privind educația copiilor supradotați și talentați, folosind următoarea definiție:

”Copilul dotat sau talentat este un tânăr care, la nivelul grădiniței, a cursurilor primare sau secundare, a dovedit un potențial aptitudinal de a atinge un nivel înalt de competență în domeniul intelectual, cel artistic, cel academic specific, în arte vizuale, teatru, muzică, dans, aptitudini de conducere, avînd nevoie, în consecință, de activități ce nu sunt în mod normal posibile în școală” [8].

Fără a avea pretenția unei concluzii, putem spune că în identificarea și educarea copilului dotat rolul cel mai important îi revine familiei, iar apoi profesorilor cu o înaltă pregătire, care ar corespunde așteptărilor discipolului.

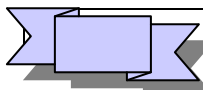
Summary

In this article are studied different interventions in education process of gifted children, such as accelerated studies, grouping in special classes, adapted curriculum, school amplification or enrichment and other methods.

Bibliografie:

1. Benito Y. (2003). *Copii supradotați*. Iași, Polirom.
2. Renzulli, J. S. (1990). Torturing data till they confess. An analysis of the three-ting conception of giftendness. *Journal for the Education of the Gifted*, nr. 13.
3. Jigău N. (1993). *Copiii supradotați și învățarea precoce a lecturii*. Revista de pedagogie, 4-7.
4. Teleucă M. (2010). *Personalitatea copilului supradotat*. Revista de Psihologie școlară, vol. 3, nr. 5, pag. 81-96.
5. Teodorescu M.(2008), *Efectul Pygmalion*. Revista Cariere, pag. 13-20,
6. Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1986). *Nature's gambit*. New York: Basic Books
7. <http://danutm.wordpress.com>
8. <http://psiholog.proeducation.md/profi>

Primit 09.02.2011



Specificul tehnologiilor educaționale moderne în învățământul primar

Elena Vinnicenco, lector universitar, U.P.S. "I. Creangă"

Tehnologiile educaționale în aspectul de proces presupun utilizarea fundamentului teoretic despre învățământ și educație, despre predare-învățare, cunoașterea strategiilor didactice, metodelor, mijloacelor, procedeele tehnice, formelor, care ar facilita aplicarea și integrarea lor în procesul educațional. În aspectele de produs, tehnologiile educaționale prevăd formarea și dezvoltarea personalității integre. Astfel, pot fi concepute anumite modele integrate, care ar fi realizabile atât la nivel micro-, cât și macrostructural.

În aspect de proces, tehnologiile educaționale dezvoltă elementul contextual, care reflectă componenta conceptuală, diagnostică și cea didactică. În acest context, componenta conceptuală relevă aspectele conceptuale ale tehnologiilor educaționale moderne, componenta diagnostică reliefează volumul de cunoștințe și eficacitatea procesului de învățare, care conduc la determinarea nivelului de pregătire al elevului. Caracterul didactic diferențiază competențele profesionale ale pedagogului.

În aspect de produs, tehnologiile educaționale dezvoltă elementul procesual, care relevă organizarea și dirijarea procesului de învățare, având ca obiectiv final formarea și dezvoltarea personalității elevului.

Trebuie să menționăm și faptul că pentru a explica și a determina procesul integrării tehnologiilor educaționale în învățământul primar e necesar de a caracteriza noțiunea de integrare.

Integrarea este definită de UNESCO ca un ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de fenomene și urmărește abolirea segregării, sub toate formele. Prin urmare, integrarea este un proces generic de inserție activă și eficientă a individului sau a fenomenelor într-un ansamblu. În general, acest proces se realizează prin diverse forme și mijloace.

Cercetătorul B. Беспалько evidențiază esența tehnologiei educaționale în viziune integratoare [7]. O anumită caracterizare a acestui aspect este propus de B. Беспалько în felul următor:

1. utilizarea adecvată a tehnologiilor educaționale reduce nereușitele în procesul predării-învățării, orientându-se astfel la o proiectare anticipată a procesului educațional;
2. tehnologia educațională permite îndeosebi determinarea structurii și conținutului activității de cunoaștere a elevului;
3. procesul tehnologic în cadrul tehnologiei pedagogice devine o problemă-cheie;

4. devine realizabil principiul integrității structurale și de conținut a întregului proces educațional.

Acest principiu desemnează că la elaborarea unui anumit proiect al sistemului pedagogic, e util a realiza interdependența reciprocă a tuturor elementelor tehnologiei pedagogice.

Pentru a determina reperele metodologice ale integrării tehnologiilor educaționale în învățământul primar este nevoie de a analiza corelația dintre elementele principale ale tehnologiilor educaționale la această treaptă prin:

1. elementul contextual;
2. elementul procesual.

În această arie de referință în continuare sunt abordate următoarele tehnologii educaționale în învățământul primar:

- Tehnologia instruirii diferențiate;
- Tehnologia instruirii în grup;
- Tehnologia formării interconexe a proceselor psihice (V. Guțu, G. Rudic, N. Bucun);
- Tehnologia instruirii în perspectivă prin devansare cu aplicarea schemelor de suport în dirijarea comentată (С. Лысенкова);
- Tehnologia educațională de realizare a teoriei formării pe etape a acțiunilor mintale (М.Волович);
- Tehnologia abordării sistemice a învățării creative în clasele primare (S. Chirilenco);
- Tehnologia perfecționării competențelor generale de învățare în școala primară (В. Зайцев);
- Tehnologia instruirii dezvoltative (В. Давыдов);

Tehnologia instruirii diferențiate se înscrie printre componentele principale ale concepțiilor care fundamentează acțiunile de perfecționare ale activității educaționale, devenind domeniul de interes al mai multor teoreticieni și practicieni. În cadrul tehnologiei se ține cont de cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale personalității, de interesele și aptitudinile ei.

Pornind de la aceasta constatare, stabilim ca diferențierea procesului educațional vizează adaptarea activității didactice la particularitățile individuale și la tipurile de personalitate.

În general, se disting două tipuri de diferențiere: exterioară și interioară. Prin diferențierea exterioară se înțelege selectarea elevilor în grupe (clase sau școli) după înclinații, profesii. Prin diferențierea interioară se concretizează abordarea individuală a elevilor, în funcție de caracteristicile lor psihice (a capacităților de învățare) și coordonarea rațională a procesului de învățământ, prin diversificarea formelor de instruire individuală, formală și de grup [3].

Tehnologia învățări diferențiate reprezintă totalitatea deciziilor organizaționale și strategiilor de învățare diferențiată. După particularitățile psihice individuale ale elevilor se deosebesc diferențieri:

- după structura vârstei (clase școlare, grupe de elevi, paralele de vârstă, grupe de diferite vârste);
- după sex (masculine, feminine, clase /grupe mixte);
- după interes (umaniste, reale, fizico-matematice, biologic-chimice și alte grupe, orientări, secții);
- după nivelul dezvoltării intelectuale (nivelul performanțelor);
- după tipurile de personalitate (tipul de gândire, al dominantei de caracter și temperament etc.);
- după starea sănătății (grupe de elevi cu sănătate normală pentru educație fizică și sport, grupe cu vedere slabă, auz slab, grupe sanatoriale).

Conform caracterizării elementului procesual al tehnologiei instruirii diferențiate putem concretiza următoarele aspecte: diferențierea (diversificarea) învățării răspunde solicitării de a satisface nevoile abordării individuale a elevilor. Diferențierea învățării se realizează prin organizarea învățământului după grade, profiluri, secții, instituții școlare sau discipline și activități diversificate, cum sunt: școli, tipuri (profiluri), clase și grupe specializate, cercuri pe obiecte, consultații și meditații se întrunesc anumite grupuri de elevi cu particularități individuale relativ asemănătoare [1].

Instruirea în grup, conform elementelor expuse, tehnologic este preponderent penetrantă. În acest sens se presupune atingerea nivelului înalt de însușire a conținutului și asigurarea calității procesului educațional. Astfel, se orientează spre o adaptare a personalității. Tehnologia presupune o atitudine corectă și de colaborare între învățător și elev.

Nivelul actual al învățământului se caracterizează prin aceea că în cadrul sistemului clasă-lecție se folosesc pe larg diferite forme de organizare colectivă a activității cognitive, atât frontală, cât și în grup. În opinia lui V. Țîrcovnicu, se evidențiază cinci niveluri de activitate a cunoașterii colective [6]:

1. Activitate frontală (concomitentă) în clasă/grupă, orientată spre atingerea scopului comun.
2. Activitate în perechi statice.
3. Activitate în grupe (după principiile diferențierii).
4. Activitate integrală (fiecare grupă are scopul comun).
5. Activitatea frontal-colectivă cu participarea tuturor elevilor.

În cadrul dirijării pedagogice corecte aceste forme permit realizarea condițiilor de bază ale parteneriatului: conștientizarea scopului comun, repartizarea rațională a responsabilităților, dependența și controlul reciproc. Un astfel de lucru necesită împărțirea temporară a clasei/grupei în grupe și subgrupe pentru rezolvarea în comun a anumitor probleme. Elevilor li se propune să

analizeze problema, să determine căile de rezolvare, să le realizeze practic și, în sfârșit, să prezinte datele sau rezultatul obținut în comun. Această formă de lucru e mai eficientă decât cea frontală; ea asigură luarea în considerare a participărilor individuale ale elevilor, oferă posibilități mari pentru cooperare, pentru apariția activității cognitive.

Modul de organizare a activității elevilor este un factor deosebit în activitatea comună (colectivă), deoarece are o puternică influență asupra dezvoltării personalității ființei umane.

Tehnologiile instruirii în grup se caracterizează prin:

- organizarea activității în comun, fapt ce duce la activizarea proceselor de cunoaștere-învățare;
- repartizarea acțiunilor și operațiilor inițiale;
- comunicarea fără de care nu se poate face repartizarea, schimbul și înțelegerea reciprocă, se planifică condițiile activității și se selectează modurile de acțiune adecvate obiectivelor instructive;
- schimbul cu moduri de activitate, dictat de necesitatea elaborării diferitor procedee pentru dobândirea procesului comun al activității – rezolvarea problemei;
- înțelegerea reciprocă, care este dictată de caracterul includerii elevilor în activitatea comună;
- reflexia, prin intermediul căreia se determină, care este atitudinea participantului față de acțiunea proprie și se asigură corecția adecvată a acestei acțiuni.

Lucrul omogen în grup presupune îndeplinirea de către elev a sarcinilor comune pentru toți, pe când lucrul diferențiat permite realizarea diferitor însărcinări pentru fiecare grup. Pe parcursul lucrului se acceptă discuția privind desfășurarea și rezultatele lucrului, adresarea reciprocă după sfat.

Practicarea lucrului în grupuri la lecție face să crească, într-o mare măsură, și ajutorul individual acordat elevului care are nevoie de acesta, atât din partea profesorului, cât și din partea colegilor.

Tehnologia procesului de lucru în grup include următoarele elemente:

1. pregătirea pentru îndeplinirea sarcinii grupului:

- a) precizarea domeniului de cunoaștere (situației de problemă);
 - b) instructaj în privința consecutivității lucrului;
 - c) repartizarea materialului didactic în grupuri;
- activitatea în grup: familiarizarea cu materialul de studii, proiectarea activității în grup;
- d) repartizarea sarcinilor în cadrul grupului;
 - e) îndeplinirea de sine stătător a sarcinii;

- f) discutarea rezultatelor individuale ale activității în grup;
 - g) discutarea sarcinii comune a grupului (observații, completări, concretizări, generalizări);
 - h) totalizarea rezultatelor obținute la îndeplinirea sarcinii grupului;
2. partea finală:
- i) comunicare despre rezultatele activității în grup;
 - j) analiza sarcinii cognitive, reflecția;
 - k) concluzia generală despre activitatea în grup și rezultatele la sarcina pusă [8].

În cadrul tehnologiei educaționale de realizare a teoriei formării pe etape a acțiunilor mintale, M. Волович se axează pe însușirea eficace a programelor. În contextul orientării asupra modernizării învățământului, autorul se bazează pe restructurarea didactică și metodică a materiei de studiu [apud 4].

Conform tehnologiei date interiorizarea activității în ontogeneză are loc în patru etape:

- a. Activitatea materială cu obiecte reale;
- b. Acțiunea cu concepte în voce;
- c. Acțiunea cu concepte pentru sine;
- d. Gândirea fără cuvinte.

După concepția de bază, tehnologia în cauză este umanistă. După factorul de bază al dezvoltării personalității este sociogenă.

Tehnologia se bazează pe anumite repere conceptuale și anume instinctul de orientare apare întotdeauna înaintea reflexului de cunoaștere, orientarea se transformă în procese psihice interne, gândirea este rezultatul interiorizării acțiunilor practice și însușirii lor logice.

Particularitățile tehnologiei susnumite ar fi următoarele: scopul instruirii este de a-i orienta pe elevi spre o muncă independentă. Schema propusă de autor în acest sens prevede ca fiecare elev să lucreze asupra conspectelor, asupra unor teste. În rezultat el are posibilitatea să perceapă dacă materialul este accesibil. În cazul când apar anumite întrebări, profesorul răspunde la ele.

În cadrul problemelor de pregătire intelectuală a elevilor o importanță deosebită o are etapa de orientare și, anume, când elevul citește problema, se orientează în conștiința și metodele de lucru. Evaluarea la toate etapele însușirii este una din componentele principale ale conținutului tehnologiei respective. În cadrul tehnologiei abordării sistemice a învățării creative la această vârstă S. Chirilenco se bazează pe abordarea sistemică a învățării creative în clasele primare [2].

Autoarea evidențiază particularitățile esențiale ale învățământului dezvoltativ, fiind completat

cu elemente pentru formarea creativității la elevii de vârstă școlară mică. Astfel, elevul devine subiect al procesului instructiv. Rolul preponderent în această tehnologie îi revine învățării creative care se bazează pe cunoștințe teoretice și metodologice. Se evidențiază o alternativă în baza activizării, optimizării activității elevilor, o restructurare didactică și metodică a materiei de studiu conform orientării spre modelarea personalității elevului. Conexiunea componentelor sistemului activităților de învățare a permis formarea priceperilor, competențelor de învățare creativă. În acest context autoarea redă structura activității de învățare creativă, tipuri de relații educaționale, modalități de abordare sistemică a învățării creative. Astfel, elevii trebuie să fie capabili să concretizeze coraportul obiectului studiat în sistemul științelor particulare. Elevii vor fi capabili de a realiza activități atât în plan teoretic, cât și practic la disciplinele de profil literar-artistic cu aplicarea modulelor tehnologice și a interdisciplinarității.

Obiectivul major al metodicilor particulare îl constituie în cadrul acestei tehnologii elaborarea metodologiei de stimulare și dezvoltare a capacităților creative ale elevilor.

Elementul procesual al tehnologiei susnumite se axează pe formarea experienței de activitate a elevilor. În acest sens se preconizează alcătuirea unui sistem de probleme și exerciții cu caracter problematizat, ceea ce contribuie la dezvoltarea gândirii creative a elevilor. Se propune fragmentarea acțiunii și încercarea de a stabili o corelare între problema înaintată și rezultatul practic. Se prevede, de asemenea, algoritmizarea procesului învățării. În cadrul activităților sunt utilizate tipurile de evaluare verbală, scrisă, practic-acțională.

O altă tehnologie relevantă în aria cercetării este tehnologia perfecționării competențelor generale de învățare în școala primară, autor B. Зайцев [10].

În cadrul elementului contextual al tehnologiei perfecționării competențelor generale de învățare condiția de bază este diagnosticarea și autodiagnosticarea.

Procesul de continuitate este asigurat prin echilibrul cotidian al nivelului de dezvoltare a deprinderilor. După caracterul conținutului metodologic, în cadrul tehnologiei sunt preconizate anumite obiective: a. Pregătirea pentru dezvoltarea vorbirii, formând deprinderi de lucru după repere, copierea desenelor, alegerea cuvintelor perechi, memorarea obiectelor demonstrate, audierea și povestirea;

Citirea optimă care vizează fluiditatea vorbirii orale;

c. Perfecționarea deprinderilor de a scrie;

d. Perfecționarea competențelor de calcul.

Aplicarea în practică a acestor elemente conține următoarele aspecte: organizarea claselor

speciale la anul patru de studii pentru elevii care nu au atins standardul de reușită; în clasele I-II se vor da note majore în cadrul evaluării; aprecierea competențelor se va face cu ajutorul evaluării verbale, scrise, autoevaluării și evaluării reciproce.

În tehnologia instruirii dezvoltative copilului i se atribuie rolul de subiect de sine stătător ce interacționează cu realitatea ce-l înconjoară. Această interacțiune include toate etapele de activitate pedagogică: formularea scopului, planificarea și organizarea, realizarea scopurilor și analiza rezultatelor activității. Fiecare dintre aceste etape include aportul specific în dezvoltarea personalității [9].

Această activitate are drept scop formarea sentimentului de libertate, onestității, criteriilor aprecierii, conștiinței, responsabilității, demnității, independenței.

După caracterul conținutului tehnologia susnumită este instructiv-umanistă. În cadrul materiei de studiu sunt utilizate metode și tehnici specifice unui anumit domeniu științific. Structurarea materiei de studiu include reperele specifice ale cunoașterii, proprietățile și relațiile teoretice ale obiectelor, condițiile originii lor. Tehnologia se axează pe îmbunătățirea nivelului teoretic al procesului de învățământ prin transmiterea atât a cunoștințelor empirice, cât și a valorilor conștiinței sociale prin noțiuni științifice, imagini artistice, valori etice etc.

Scopul cadrului didactic este de a determina motivația la elevi pentru cunoaștere și dezvoltare.

În practica educațională elevul cercetează, creează, reflectă asupra acțiunilor sale. Calitatea activității realizate de elev este apreciată din punctul de vedere al posibilităților subiective ale elevilor. După modul de evaluare, este practică observarea, evaluarea verbală, scrisă și practic-acțională. Elevul este orientat pe baza obiectivelor de autoevaluare sau autoestimare prin implicarea subiectului în activitate, realizată independent la toate etapele activității. După modul dirijării activității cognitive se formează un sistem de grupuri mici. Elevul devine un stimulator ce reflectă determinarea procesului educațional, motivarea lui pentru cunoaștere și autoperfecționare.

Tehnologia formării interconexe a proceselor psihice (autori V. Guțu, Gh. Rudic, N. Bucun) are ca scop formarea interconexă a proceselor psihice de receptare, memorare, gândire și a demersurilor intelectuale [apud 4].

Tehnologia are un caracter transdisciplinar și poate fi aplicată la nivelul unei discipline concretizându-se în baza specificului ei. Conform orientării modernizării sistemului tradițional existent, tehnologia susnumită se situează pe o poziție de alternativă. După caracterul conținutului

și învățământului este caracterizată ca fiind instructivă, umanistă. În tehnologie esența instruirii modulare constă în faptul că cel instruit poate să folosească modulele în mod individual, prin intermediul cărora se asigură atingerea în mod individual a unui nivel de pregătire anticipată a personalității. În cadrul tehnologiei se observă și se respectă un feed-back între învățător și elevi.

Elementul procesual al tehnologiei formării interconexe a proceselor psihice determină realizarea activităților practice și interpretarea rezultatelor. Activitățile sunt proiectate în contextul modulelor educaționale ce vizează dezvoltarea proceselor psihice. După modul dirijării activității cognitive în cadrul tehnologiei se formează sistemul de grupuri mici. După modul de evaluare sunt utilizate observarea, evaluarea verbală și scrisă. Este inclus aspectul practic-acțional.

La baza tehnologiei instruirii în perspectivă prin devansare cu aplicarea schemelor de reper (autor C. Лысенкова) se află problema învățării concomitente a elevilor cu diferite niveluri de dezvoltare, fără activități suplimentare [11].

După caracterul conținutului și structurii învățământului tehnologia se situează pe poziție didactocentrică. C. Лысенкова a descoperit faptul că pentru a micșora dificultatea obiectivă a unor teme din programa școlară, trebuie depășit introducerea lor în procesul de învățământ, idee care este actuală și azi. Tehnologia se axează pe eficiența organizării și dirijării activității de instruire. Succesul elevilor la învățătură depinde de accesibilitatea sarcinilor cu referire la materia de studiu, care se introduce treptat pentru a micșora dificultatea respectării consecutivității și sistematizării. În cadrul tehnologiei se evidențiază abordarea personală a elevilor conform pedagogiei colaborării. Tehnologia se bazează pe conducerea sau dirijarea comentată. Ca procedeu metodic conducerea comentată reprezintă răspunsul sau informația despre activitatea elevului în care se include pe parcursul lecției întreaga clasă. În felul acesta se stabilește o conexiune inversă în cadrul scrierii elementelor literelor, cifrelor, pronunțarea cuvintelor.

În cadrul aplicării practice tehnologia are la bază schemele de reper, care trebuie utilizate în procesul activității. Reperele sunt constituite din sintezele care apar în procesul explicării și se reprezintă sub formă de tabele, fișe, seturi de planșe. Schema devine un algoritm al raționamentului și argumentului. Activitatea întrebări - răspunsuri are loc diferențiat. Este absentă memorarea mecanică a formulelor și regulilor. În cadrul evaluării se utilizează observarea, evaluarea verbală și scrisă.

În aria aspectelor supuse reflecției, integrarea tehnologiilor educaționale în învățământul primar presupune o reunire a tehnologiilor educaționale în procesul educațional respectând cerințele de planificare, de proiectare, de realizare și de apreciere, care ar include scopul, condițiile și rezultatele. Cu alte cuvinte, este necesar să fie valorificată o structură integrată în ceea ce privește aplicarea tehnologiilor educaționale moderne în învățământul primar.

În acest context, în figura 1 este redată abordarea contextuală și procesuală a integrării tehnologiilor educaționale moderne în învățământul primar.

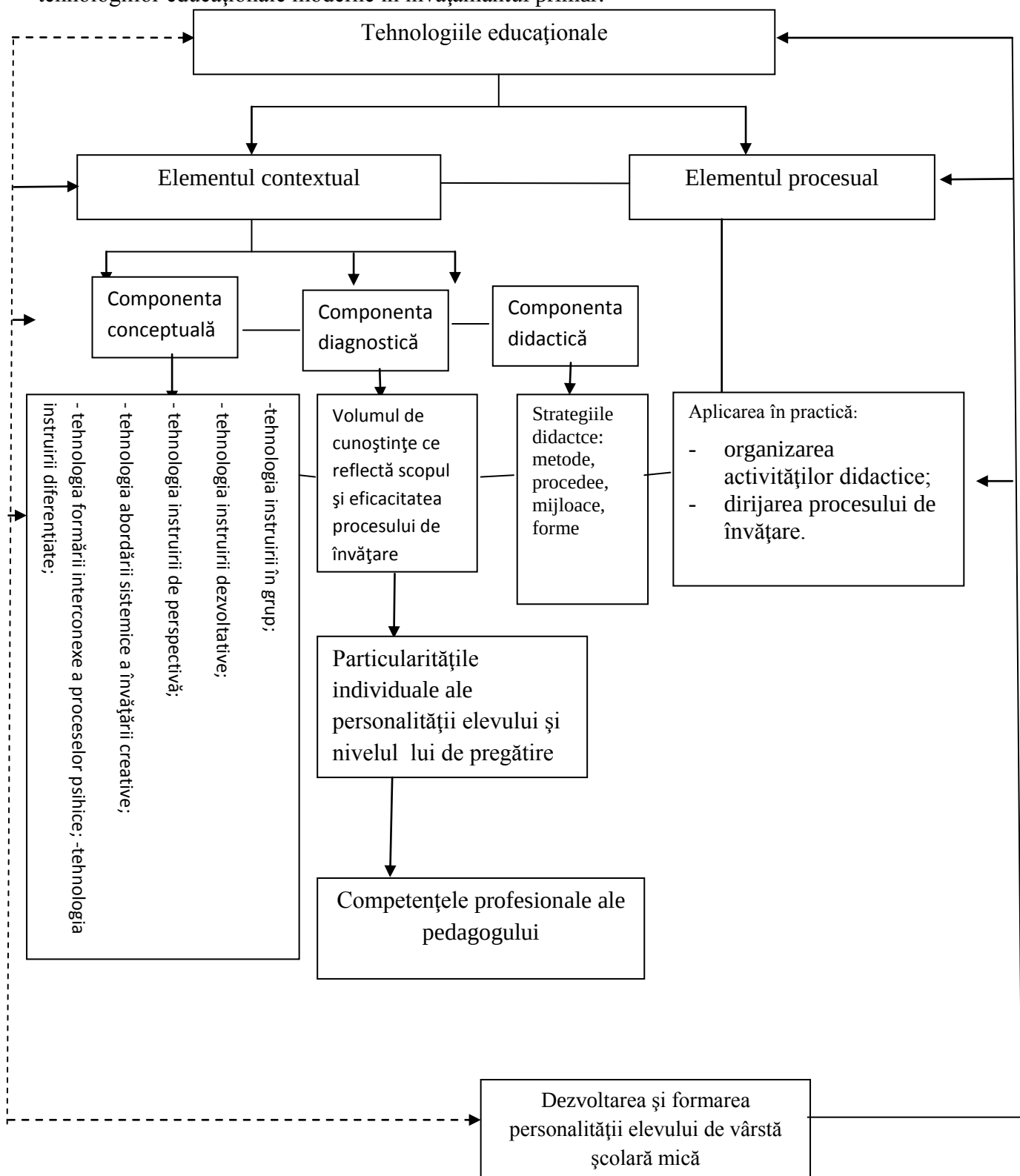


Figura 1. Abordarea procesuală și contextuală a procesului integrării tehnologiilor educaționale în învățământul primar

Așadar, tehnologiile educaționale moderne formează un sistem integral, centralizat pe un învățământ formativ. Aspectele integratoare denotă faptul că tehnologiile educaționale vizate

contribuie în egală măsură la dezvoltarea și formarea elevului de vârstă școlară mică. Procesul de integrare a tehnologiilor educaționale moderne în învățământul primar devine eficace în condițiile proiectării, realizării și evaluării corecte și accesibile a elevilor de vârstă școlară mică. Determinarea elementului contextual și procesual al tehnologiilor educaționale moderne în învățământul primar devin preponderente în procesul de integrare a acestora.

În acest context, integrarea tehnologiilor educaționale moderne în învățământul primar devine o condiție pentru formarea și dezvoltarea elevului, în cazul când procesul de învățământ este orientat spre formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale, spre crearea spectrului optim de introducere și aplicare a tehnologiilor educaționale, ținând cont de particularitățile individuale ale elevului și reperele psihopedagogice. Procesul integrării tehnologiilor educaționale devine accesibil și inovator în cazul când este direcționat spre elev, spre formarea și dezvoltarea lui, pe de o parte și aportul învățătorului în activitatea instructiv-educativă pe de altă parte.

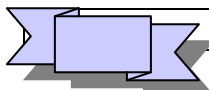
Summary

Survey originality consists in elaboration of the model of the integration process of the educational technologies in primary education, basing on the theories and concepts of the educational technologies; educational technology development on the basis of critical thought development in primary education.

Theoretical signification constitutes the scientific argumentation, definition and touching in the educational context of the “educational technology” concepts, “integration of the educational technologies” and conceptualization of the educational process from the perspective of modern educational technology integration in primary education that was materialized in pedagogical model. Practical signification of the article constitutes projecting of the methodological key points of modern educational technology integration in the view of formation and development of pupil personality of the minor scholar age.

Bibliografie:

1. Bontaș I. Pedagogie, București, Editura ALL, 1994.
2. Chirilenco S., Abordarea sistemică a învățării creative în clasele primare: teza de doctor. Chișinău, 1999.
3. Cucuș C. Pedagogie, Iași, Editura Polirom, 2002.
4. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005
5. Toader A., Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
6. Țîrcovnicu V. Învățământ frontal. Învățământ individual. Învățământ pe grupe, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
7. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии, М., 1989.
8. Гульцов В. В., Гузман Р.Я. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи. В: Вопросы психологии, М., 1983, № 5, с.48-63.
9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения, М., 1986.
10. Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению. М., 1991.
11. Лысенкова С.Н. Методы опережающего обучения. М., 1988.
12. Цукерман Г.А., Емцарова Н.Б. О детской самостоятельности. В: Вопросы психологии, М., 1990, № 6, с.37-44.



Роль личности педагога в формировании ненасильственной среды в школе.

Ковалева Е. А. – д-р пед.наук, конф. кафедры психологии КГПУ имени Крянгэ

Гуманизация отношений и формирование ненасильственной среды в образовательном учреждении требует изменения в отношениях учитель-ученик, возникновение доверия, понимания на базе педагогической эмпатии, рефлексии, саморегуляции.

Компетентность педагога позволит соответствовать новым задачам современной школы и развитию идеи ненасильственной педагогики. Маркова А.К. определяет компетентность педагога через « психологический модуль». Он состоит из профессиональных знаний, педагогических умений, профессиональных позиций, и психологических качеств. На поведение учителя, по мнению Марковой, влияют профессионально – психологические позиции учителя которые являются устойчивой системой отношений учителя к ученику и к самому себе. Наиболее адекватное отношение в педагогическом труде является эмпатия к детям.

Эмпатия обеспечивает общность взглядов, согласованность взаимодействий. Это продуктивное отношение задается компетентностью педагога, его личными особенностями, мотивационной направленностью, отношением к процессу взаимодействия. Эмпатия является профессионально важным качеством учителя, пронизывает всю педагогическую деятельность, создает условия для самораскрытия ребенка и способствует формированию ненасильственной среды в школе.

В современной психологии есть различные подходы к пониманию эмпатии. Это и «способность принять роль другого человека»(Дж. Мид) и «воображаемое перенесение себя в мысли, чувства и действия другого» (Даймонд)и «структурирование мира по образу другого»(К.Роджерс)и даже «социальный инсайт»(Бронфенбреннер)Эмпатию понимают как состояние, и как свойство личности, и как процесс, и как особое взаимоотношение. Другие авторы считают, что эмпатия это особый психический акт, целостное образование когнитивных, эмоциональных моторных компонентов. В социальной психологии эмпатия понимается как средство взаимного отражения и взаимопонимания. При эмпатии возникает слаженность в выполнении работы и способность прогнозировать других. Педагогический труд сопровождается психической напряженностью и наличием фрустрации, трудностями в

общении. Трудность понимается в психологическом смысле как разрыв «в деятельности», они делятся на:

1. преодолимые трудности
2. непреодолимые трудности
3. субъективно непреодолимые трудности

Трудности первой категории актуализируют возможности учителя как личности и профессионала и выполняют стимулирующую функцию. Трудности второй и третьей категории провоцируют насилие, так как сопровождают кризисные ситуации и выполняют блокирующую функцию профессиональной деятельности.

Способность справляться с трудностями связана с ценностными отношениями педагога, наличием адаптивных возможностей, гибким и активным поведением на основе саморегуляции. В ценностных педагогических ориентациях можно обнаружить три типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности:

- к педагогической деятельности
- к личности ученика, принятию и проектированию его развития
- к самому себе как учителю

Рефлексивные способности учителя имеют особое значение в ситуациях эмоционального напряжения и педагогических затруднений. Дж.Дьюи понимал рефлекссию, как мораль суть которой состоит в способности человека к саморегуляции поведения с опорой на свою индивидуальную шкалу ценностей. Именно рефлексия становится «инструментом» приспособления человека к среде и средством достижения успеха. Уровень рефлексивных способностей учителя определяется уровнем развития его педагогического самосознания и способствует организации ненасильственного взаимодействия с детьми.

Культура общения учителя воспитывает в учениках такие коммуникативные навыки как умение слушать, понимать, сопереживать собеседнику. Владение учителем спектром коммуникативных средств и приемов поможет снять эмоциональное напряжение в субъект – субъектном контакте в педагогическом контакте, профессиональная несостоятельность педагога при разрешении конфликтной ситуации в общении с учеником провоцирует акты психологического насилия. Зимняя И. А. считает « что позитивная Я- концепция учителя влияет не только на деятельность, но и на общий климат взаимодействия». Митина Л. М. выделяет более 50 личных свойств учителя (например: вежливость, выдержка, самообладание, гибкость поведения, гуманность, доброта, доброжелательность, любовь к

детям и др.). Находясь в многочисленных стрессовых ситуациях учитель часто не может сдерживать свои негативные личностные проявления. Труд учителя требует самообладания, саморегуляции, и нервно – психической устойчивости.

Педагогика ненасилия предполагает развитие личности учителя в направленности таких свойств как толерантность, самоконтроль, развитие индивидуальности, рефлексия своей деятельности. Учителя часто жалуются на нарушение дисциплины, агрессивность школьников, но это можно считать проявлениями авторитарной позиции учителя принудительной системы школьных занятий, против которой бунтует ребенок. Путь исполнения требований «Сверх Я», проявляющихся в процессе педагогического манипулирования, приводит к снижению учебной мотивации. Предметная направленность позиции учителя, заключающаяся в требовании работы от учеников может считаться формальной педагогической направленностью. Такая позиция учителя связан с самоутверждением его за счет учеников, сопровождающимся эгоцентризмом отношений. Н. В. Кузьмина предлагает отличать истинно педагогическую направленность личности от ложной направленности. Педагогическая направленность предполагает сотрудничество и взаимодействие в процессе обучающей деятельности.

Психическое (эмоциональное) насилие повсеместно распространено в практике школы, является постоянным или периодическим оскорблением ребенка угрозами, унижением, его человеческого достоинства, демонстрацией нелюбви и неприязни к ребенку. Димильева Т.Р. считает, что ложь и обман ребенка также относится к проявлению эмоционального насилия, т.к. ребенок теряет доверие к взрослому. В практике учителей встречаются некомфортные модели общения, которые проявляются в обвинении или отстраненности учителя от ученика. Авторитарный стиль обучения провоцирует сниженную самооценку ребенка, которую ребенок в последствии стремится восстановить, проявляя агрессию и насилие к сверстникам. Принизание успехов ребенка может быть способом манипулирования не только учащимися, но и их родителями. Обострение жестокости и насилия по отношению к детям связано с «редукцией социальных отношений» (Гельмут Фигдор). Школа как наиболее важный институт для развития ребенка является основной моделью социума. Это повышает профессиональную и личную ответственность учителя.

В рамках изучения факторов формирования ненасильственной среды взаимодействия нами изучались эмпатийные способности учителей (уровень эмпатийных тенденций Ю.М

Юсупов) направленность личности (Б.Басс), оценка нервно-психической устойчивости педагога (НПУ.) Выборка составила 34 человека, учителя лицея имени Кирилла и Мефодия. Диагностика выявила результаты представленные в диаграммах:

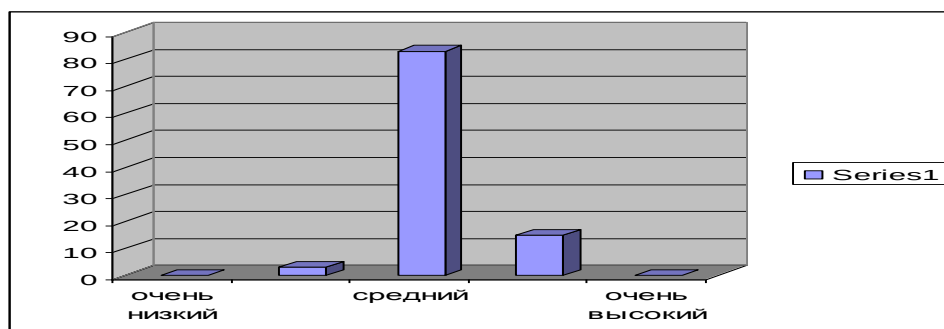


Диаграмма №1 Уровень эмпатийных тенденций

Очень низкий и высокий результаты выраженности эмпатийных способностей не представлены. 15% учителей обладают высокими показателями проявления эмпатии, преобладает средний уровень эмпатийных тенденций-83%. Низкий уровень присутствует только у 3% испытуемых.

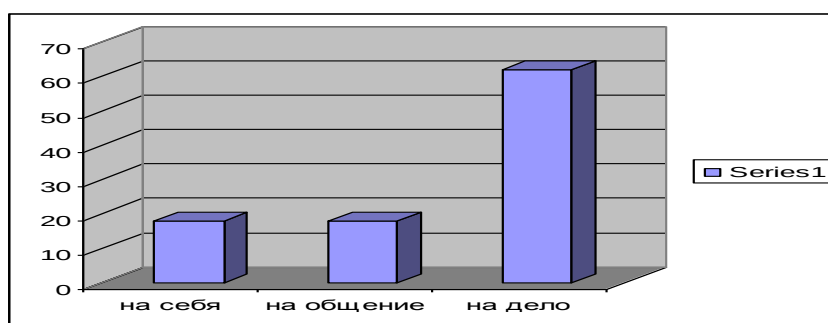


Диаграмма №2 Направленности личности

Методика определения направленности личности выявила представленность преобладающей деловой направленности в деятельности учителя – 62%. Направленность на себя -18 %, на общение- 18 %, Это свидетельствует о значимости для учителей предметной деятельности, а не общения с детьми. Статистическое сопоставление с использованием критерия Спирмена, показало значимую связь между эмпатией и направленностью личности. ($r = 0,7$).

Изучение нервно-психической устойчивости учителей выявило, что преобладают средние показатели психической устойчивости. Методика « Прогноз» показала, что нервно - психические срывы вероятны у 36 % учителей. Повышенная нервно-психическая

устойчивость наблюдается у 56 %, нервно – психические срывы маловероятны у 11 % учителей. Это ставит задачи перед психологической службой и администрацией школы создать необходимые условия для реабилитации и коррекции эмоционального состояния учителя.

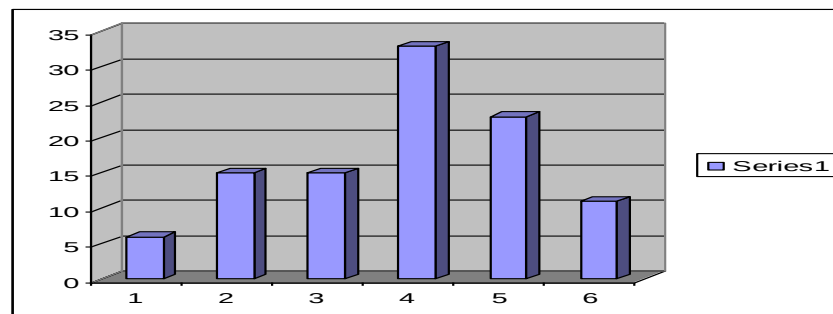


Диаграмма №3 нервно-психическая устойчивость учителей

- 1.- высокая вероятность нервно-психических срывов, необходимо дополнительное обследование психиатра - 6 %
2. – нервно-психические срывы вероятны в экстремальных условиях- 15%
3. – нервно-психические срывы вероятны, необходимо учитывать этот факт при заключении профпригодности-15%
- 4.- нервно-психические срывы маловероятны. При других положительных данных можно рекомендовать деятельность допускающую повышенную нервно - психическую устойчивость- 33%
- 5.- нервно-психических срывов практически не бывает-23%
6. – нервно-психических срывов нет, высокое НПУ -11%

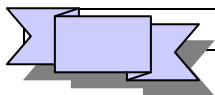
Статистический анализ по критерию Спирмена выявил значимую связь между проявлением учителем эмпатии и уровнем его нервно-психической устойчивости ($r = 0,57$).

Summary

The humanization of the education requires the creation of non-violent atmosphere at school. The teacher is the subject of the non-violent attitude toward the pupils. Personal characteristics of the teacher - empathy, personal orientation, nervous and psychological stability, etc. – affect the teacher's contact with the pupils.

Библиография

1. Зимняя И. Педагогическая психология. М: ЛОГОС. 2000 г. 384 с.
 2. Зиновьева О. Михайлова Н., Психология и психотерапия насилия. М.: Речь. 2003 г. 120 с.
- Primit 03.03.11.



STRATEGII ȘI TEHNICI DE OPTIMIZARE A IMAGINII CADRULUI DIDACTIC UNIVERSITAR (CDU)

Fornea Iuliana, dr. în psihologie, USMF „N. Testemițanu”

Programul psihologic formativ ce va fi prezentat în continuare este predestinat atât pentru CDU din medicină care doresc să-și dezvolte sau să-și optimizeze imaginea personalității, cât și pentru diferiți profesioniști, practicieni și CDU de la alte instituții de învățământ superior.

Realizarea training-ului. Din cele 8 ședințe proiectate, am selectat în continuare doar 3. Durata unei ședințe – 4 ore academice. Ședințele pot fi realizate o dată pe săptămână în decurs de două luni. Recomandăm, ca grupul experimental să fie neomogen, alcătuit din femei și bărbați.

Scopul activităților formative constă în aprofundarea cunoștințelor CDU în vederea dezvoltării unei atitudini pozitive a profesorului privind imaginea CDU și utilizarea tehnologiilor moderne și clasice în optimizarea imaginii personalității CDU.

Prin prisma tehnologiilor didactice moderne abilitățile date pot fi dezvoltate cu ajutorul strategiilor și metodicilor moderne de instruire în cadrul ședințelor de training ale programului elaborat și realizat de noi.

În continuare prezentăm ședințele 3, 4 și 5 ale training-ului realizat de noi.

ȘEDINȚA III.

1. Tehnica psihologică „Identificarea comportamentului non - verbal”

Scopul: Să înveți să recunoști și să controlezi trăsăturile comportamentului tău non-verbal.

Gen de sarcini: controlul, recunoașterea, analiza, identificarea, generalizarea în scris.

Finalități: Am ales această tehnică, fiindcă controlul comportamentului non-verbal este foarte semnificativ pentru un CDU ce aspiră la o eficientizare a imaginii personale pozitive. Cunoașterea trăsăturilor comportamentului non-verbal va ajuta profesorul să-și analizeze și să-și dezvolte trăsăturile personalității ce necesită a fi îmbunătățite și dezvoltate.

Surse bibliografice:

1. Dalat, Yvon. Ghidul reușitei tale profesionale. Trad. de Lucian Zup. Editura „Polirom”, Iași, 2003, p. 84-85.

2. Denny, Richard. Cum să te motivezi ca să câștigi. Ed. „Polirom”, Iași, 2005, p. 12-46.

2. Tehnica psihologică „Adoptarea unui comportament carismatic”

Scopul: asimilarea tehnicii de adoptare a comportamentului carismatic și conștientizarea rolului și puterii de influență a unei imagini carismatice a CDU.

Gen de sarcini: analiză, conștientizare, asimilare, dezvoltare și evaluare.

Finalități: Această tehnică a fost selectată, ea având ca avantaje: proiectarea, reflexia și conștientizarea CDU a importanței dezvoltării unei imagini carismatice și cu autoritate, cât și a unui comportament carismatic al profesorului ce dorește să fie respectat și să aibă succes.

Repere: Să devii mai carismatic cere deci a lucra în același timp asupra ta (a-ți diminua Ego-ul și a-ți dezvolta deschiderea de spirit) și asupra raporturilor cu ceilalți.

3. Tehnica psihologică „Cultivarea unei minți sau unui comportament deschis”

Scopul: dezvoltarea unui comportament și atitudini deschise față de alți oameni.

Gen de sarcini: dezvoltarea și schimbarea atitudinii, analiza, generalizarea, critica constructivă, optimizarea și menținerea unei atitudini deschise și oneste.

Finalități: Am selectat această tehnică pentru că ea este foarte importantă în dezvoltarea unei analize critice a situațiilor dificile ce există sau pot apărea în cadrul activității CDU.

De asemenea schimbarea atitudinii față de comportamentul personal este o tendință pozitivă în dezvoltarea unei personalități perfecționiste a CDU și a unei activități constructive și reușite ale acestuia.

Surse bibliografice:

1. Dalat, Yvon. Ghidul reușitei tale profesionale. Trad. de Lucian Zup. Editura „Polirom”, Iași, 2003, p. 137-139.

4. Tehnica „Optimizarea calității relațiilor Dvs. cu studenții”.

Scopul: îmbunătățirea fonului și calității relațiilor personale cu studenții.

Gen de sarcini: discuții în grup, menținerea poziției personale, modelarea, compararea, dezvoltarea abilității de a acorda întrebări constructive și inteligente.

Finalități: Prin această tehnică noi am proiectat optimizarea relațiilor interpersonale dintre CDU și studenți, prin analiza și compararea unor situații dificile și exteriorizarea expectanțelor CDU în ceea ce privește comunicarea constructivă și binevoitoare cu studenții.

Surse bibliografice:

1. Dalat, Yvon. Ghidul reușitei tale profesionale. Trad. de Lucian Zup. Editura „Polirom”, Iași, 2003, p. 140-142.

ȘEDINȚA IV.

1. Tehnica „Dezvoltarea responsabilității sau Propozițiile nefinisate”

Scopul: a ajuta cadrele didactice universitare să-și dezvolte simțul responsabilității față de sine și față de alții.

Gen de sarcini: analiza avantajelor și dezavantajelor, scriere, generalizare, discuții în perechi și în grup, conștientizare, dezvoltare și schimbarea atitudinii față de cei din jur.

Finalități: Această tehnică a fost selectată de noi din următoarele considerente:

- CDU vor scrie prima reacție, ce va fi cea mai corectă, fiindcă timpul este limitat;
- nu se acceptă prea multă meditație;
- au loc discuții în perechi, ce stimulează cercetarea;
- se vor face generalizările pe baza aspectelor celor mai semnificative în dezvoltarea responsabilității CDU;
- se vor exercita influențe asupra unor gânduri, ce blochează atitudinea constructivă și optimizarea imaginii CDU.

Concluzii finale: *Responsabilitatea* este o dimensiune foarte importantă a personalității pe care persoana, agentul uman sau profesorul și-o instituie liber și conștient.

Surse bibliografice:

1. Stog L. Responsabilitatea ca dimensiune a personalității. Chișinău, Editura „Museum”, 1999. 119 p.

2. Практическая психология для преподавателей. Под ред. Тутушкиной М. К., Москва: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1997. 328 с.

3. Швальбе, Б. и Х. Личность, карьера, успех. Психология бизнеса. Пер. с нем., Москва, «Прогресс», 1993.

2. Exercițiul „Dezvoltarea personalității profesorului de succes”

Scopul: formarea, dezvoltarea și proiectarea personalității profesorului de succes.

Gen de sarcini: conștientizarea, reprezentarea, reflexia, analiza, stimularea și evaluarea.

Finalități: Acest exercițiu este important prin faptul, că profesorii își analizează, conștientizează și proiectează permanent activitatea sa prin acțiuni și măsuri eficiente pentru dezvoltarea imaginii personale și profesionale optimale și reușite.

Surse bibliografice:

1. Cernițanu M. Stimularea dezvoltării motivației de autoactualizare la studenți. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2006, p. 118-119.
2. Klauser, H. A. Notează și acționează. Trad. de Nistor, I-M. București, Editura „Curtea veche Publishing”, 2000. 208 p.
3. Данилова, В. Как стать собой. Психотехника индивидуальности. Харьков: ИМП «Рубикон», 1994, стр. 102-113.

3. Exercițiul „Proiectarea imaginii personale”.

Scopul: proiectarea imaginii personale, formarea priceperii de recunoaștere a personalității necunoscute.

Gen de sarcini: analiză, formare, discuții în perechi și în grup, dezvoltarea abilităților de descriere a altor persoane, proiectarea și descrierea verbală a imaginii personalității CDU.

Finalități: Acest exercițiu are ca puncte forte analiza și dezvoltarea abilităților de recunoaștere a personalităților necunoscute și descrierea acestora pe baza trăsăturilor de personalitate (pozitive și negative).

De asemenea aceste sarcini sunt orientate spre formarea, dezvoltarea și proiecția imaginii personalității CDU.

Surse bibliografice:

1. Mîndîcanu, V., Tehnica și măiestria pedagogică. Chișinău, Edit. „Știința”, 1991.
2. Moscovici, S. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Editura Polirom, Iași, 1998.
4. **Tehnica „Trăsăturile personalității profesorului”**

4. Tehnica „Autoevaluarea trăsăturilor personalității CDU”.

Scopul: autoaprecierea și discutarea în grup a *trăsăturilor personalității CDU*, ce sunt valoroase pentru comunicarea interpersonală și reușita actului psihopedagogic.

Gen de sarcini: analiza, dezbateră, percepția personală, autoevaluarea, generalizarea.

Finalități: Acest gen de sarcini orientează CDU spre o analiză și conștientizare profundă a trăsăturilor personalității ce urmează a fi analizate, de asemenea schimbarea atitudinii față de unele trăsături ce au fost neglijate și necesită a fi dezvoltate.

Surse bibliografice:

1. Гин А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учит. М.: Вита-Пресс, 1999.

ȘEDINȚA V.

1. Tehnica psihologică “Măiestria comunicării”.

Scopul: conștientizarea și dezvoltarea sferei comunicative și proiecția personală a acesteia în dezvoltarea imaginii pozitive a CDU.

Gen de sarcini: interacțiunea, reflectarea psihologică, analiza și generalizarea materialului teoretic privind măiestria comunicării, evidențierea avantajelor și dezavantajelor, proiecția, reflexia personală, dezvoltarea și evaluarea.

Finalități: Această tehnică va ajuta CDU să-și dezvolte cunoștințele și abilitățile practice în arta comunicării, în formularea întrebărilor constructive, în transmiterea reușită a mesajelor necesare, în alegerea deciziilor reușite și soluționarea divergențelor sau conflictelor, în cazul când situația o cere. Aceste abilități și deprinderi sunt foarte valoroase pentru transpunerea reușită a CDU în situația comunicățională și în percepția adecvată a imaginii CDU de studenți.

2. Exerciții pentru retragerea din șocul de auditoriu (scenic, frica oratorică).

Scopul: diminuarea stărilor emoționale negative privind emoțiile-șoc, ce sunt legate de auditoriu și dezvoltarea unei atitudini echilibrate față de acest proces.

Gen de sarcini: dezvoltarea abilităților de respirație corectă (inspirație și expirație), încordare, relaxare, reprezentare.

Tehnici propuse spre realizare: „Cinci plus trei”; „Inspirație dublă”; „Respirația lui Hermes”; „Aruncarea”; „Umbrela”.

Notă: Tehnicile menționate sunt descrise detaliat în teză.

Finalități: Aceste tehnici și exerciții sunt semnificative pentru a dezvolta o personalitate echilibrată emoțional, ce va putea să-și controleze emoțiile negative în situațiile stresante și de emoții-șoc și va putea reacționa adecvat în orice situație neprevăzută.

De asemenea pentru a fi perceput pozitiv și a avea o imagine pozitivă și de autoritate CDU trebuie să-și țină sub control stările emoționale de orice intensitate, mai ales în situațiile de limită și să poată să manevreze rațional și reușit situațiile neprevăzute.

3. Tehnica psihologică „Estimarea imaginii”

Scopul: evaluarea și generalizarea valorii imaginii pozitive a CDU.

Gen de sarcini: evaluarea și generalizarea componentelor imaginii CDU, reflexia și autoanaliza personală a imaginii.

Finalități: Această tehnică are următoarele avantaje:

- analiza și evaluarea componentelor importante ale imaginii CDU;
- estimarea nivelurilor de satisfacție personală în ceea ce privește aceste componente;
- autoanaliza și autoevaluarea punctelor slabe a imaginii CDU;
- dezvoltarea și conștientizarea expectanțelor personale în ceea ce privește imaginea personalității CDU.

Tabelul 1. Estimarea imaginii.

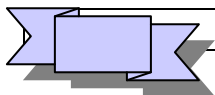
Componentele imaginii	Nivel scăzut de satisfacție	Nivel mediu de satisfacție	Nivel înalt de satisfacție
Capacitățile glasului			
Comunicabilitatea (scrisă și orală)			
Autoprezentarea			
Normele etichetei sociale (maniere rafinate)			
Arta contactului vizual			
Ținuta			
Imaginea habituală (exteriorul)			
Acuratețea (părului, mâinilor, unghiilor)			
Iscușința de a se îmbrăca (stilul individual)			
Podoaba capilară			
Tipul coloritului exterior			
Încălțăminte			
Parfumul			
Accesoriile			

Concluzii. Programul psihologic de optimizare a imaginii CDU este orientat să aplice cunoștințele achiziționate în activitatea CDU în medicină, în scopul eficientizării activității didactice universitare și dezvoltării relațiilor interpersonale constructive. În final am realizat o modificare a stării emoționale și atitudinii subiecților cercetați față de imaginea personalității CDU, cât și am dezvoltat o imagine de personalitate reușită a CDU.

Summary

This study is headed towards the research of the image of the teacher personality from the Higher Medical Educational Institution. Psychological formative program of high school teacher's image optimization is directed as for medical University teachers, who want to develop their personality, but for different specialists, practitioners and teachers of other universities. Forming experiment is based on the hypothesis that personality development and optimization of the image of the university teacher can be achieved through psychological intervention in specially organized conditions. The purpose of formative activities is to increase knowledge and develop positive attitudes of university teachers to its image and the use of modern and classic technologies to optimize the personal image.

Primit 03.03.2011



Fațetele de manifestare ale anxietății în preadolescență

Iulia Racu, lector Catedra de Psihologie

Anxietatea este o problemă acută a timpului în care trăim și reprezintă o entitate psihologică, ce poate fi descrisă ca o trăire afectivă vagă, difuză, de neliniște, de apăsare, de tensiune, de îngrijorare, de teamă nemotivată, care, la nivel scăzut, este necesară pentru că acționează ca motivator pentru acțiuni. Dincolo de acest nivel, când anxietatea atinge un grad de intensitate și durată, aceasta poate marca o persoană afectând viața de zi cu zi, fie prin faptul că impune anumite restricții, fie că o umbrește cu totul.

Cercetarea psihologică prezintă existența mai multor tipuri de anxietate. Psihologii R. Cattell, R. Doron, I. Hanin, N. Imedadze, C. Izard, R. Martens, F. Parot, R. Lazarus, J. Sartre și Ch. Spielberger evidențiază 2 tipuri de anxietate:

Anxietatea – stare este situațională fiind expresia personalității generată de factori externi, contextuali. Acest tip de anxietate denotă o permanentă predispunere a subiectului spre a percepe ca amenințător un larg diapazon de situații reacționând la ele printr-o stare de alarmă. Anxietatea – stare are un caracter trecător, care poate surveni la orice individ. Ea este o reacție ce rezultă din perceperea conștientă a tensiunilor însoțită de activarea componentelor vegetative [3, 4,5].

Anxietatea – trăsătură este o funcție a experiențelor trecute și are un caracter interiorizat, intrapsihic. Anxietatea trăsătură este cronică, dispune de constanță în manifestare permițând predicții asupra subiecților asistați. Cei ce au în structura lor de personalitate o asemenea trăsătură manifestă emoționalitate negativă, anticipări pesimiste, reacții motorii și de hiperactivitate, incapacitate de concentrare și relaxare, manifestări psihice de iritabilitate, instabilitate emoțională, așteptare anxioasă, teamă permanentă de viitor, abulie, rău psihic, un sentiment de catastrofă și tendință de a exagera valoarea evenimentelor aprioric banale [3, 4, 5].

Preadolescența este o vârstă a ieșirii din copilărie fiind una din perioadele de importanță majoră în dezvoltarea umană. Perioada dată se caracterizează prin numeroase și profunde schimbări biologice, fizice, psihice, morale, etc. este perioada dezvoltării, în care dispar trăsăturile copilăriei, cedând locul unor particularități complexe și foarte bogate, unor manifestări psihice individuale specifice [1]. Schimbările profunde ce au loc în această perioadă determină așa caracteristici ale acestei etape ca: îngrijorarea, neliniștea, agitația, frământarea și anxietatea.

În contextul celor expuse pentru o cercetare mai amplă și mai profundă a anxietății în preadolescență ne-am propus să examinăm tipurile de anxietate și evoluția acestora în dependență de vârsta și genul preadolescenților.

Pentru studierea nivelului anxietății pe două dimensiuni, anxietatea – stare și anxietatea – trăsătură la preadolescenți, am administrat testele: Inventarul de expresie a anxietății ca stare și trăsătură pentru copii (pentru preadolescenții de 10 – 12 ani) și Inventarul de expresie a anxietății ca stare și trăsătură (pentru cei cu vârsta cuprinsă între 13 și 15 ani) [2, 5].

Rezultatele obținute de preadolescenții din lotul experimental sunt ilustrate grafic în cele ce urmează.

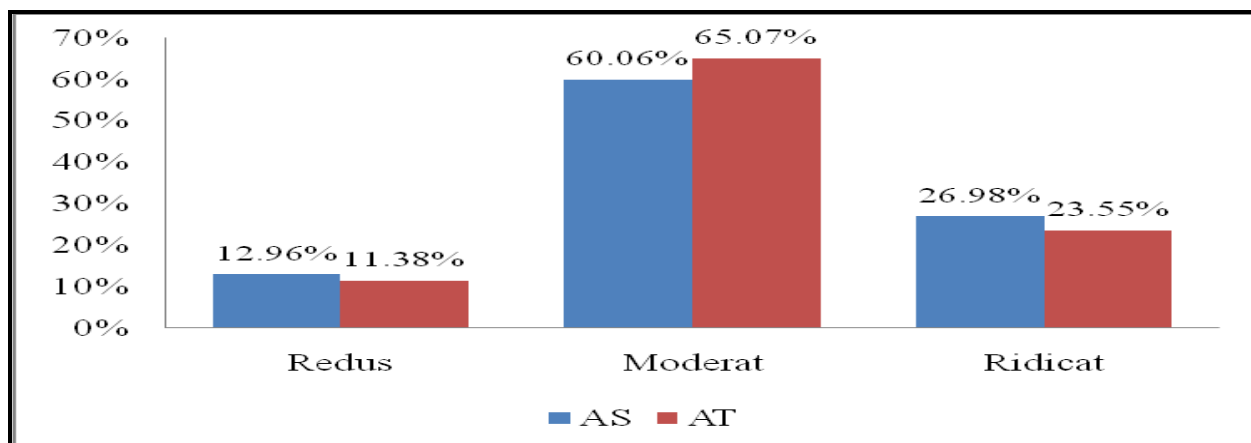


Fig. 1. Distribuția de rezultate privind AS și AT pentru preadolescenții supuși experimentului

Pentru AS 12,96% din preadolescenții incluși în cercetare obțin un nivel redus de AS, 60,06% din preadolescenți prezintă un nivel moderat de AS și 26,98% din preadolescenți manifestă nivel ridicat de AS. La AT rezultate s-au repartizat în felul următor: 11,38% din preadolescenți manifestă un nivel redus al AT, 65,07% din preadolescenți prezintă un nivel moderat al AT și 23,55% din preadolescenți demonstrează un nivel ridicat de AT. Între AS și AT se atestă o corelație pozitivă $r=0,520$, $p=0,01$. Faptul dat ne permite să constatăm că la preadolescenții ce manifestă AS este prezentă și AT. Odată cu creșterea AS crește și AT.

În continuare prezentăm datele obținute de preadolescenții testați pentru AS și AT la diferite subgrupe de vârstă.

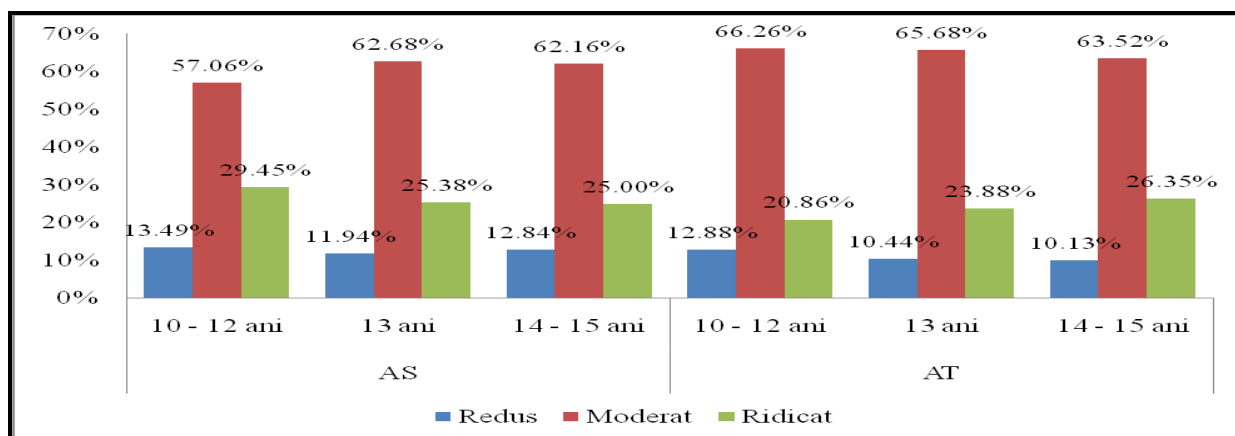


Fig. 2. Repartiția rezultatelor privind AS și AT la preadolescenții de 10 – 12 ani, de 13 ani și de 14 – 15 ani

Analiza comparativă a datelor ne permite să afirmăm că nivelul ridicat de AS cunoaște o descreștere pe parcursul vârstei preadolescente de la 10 – 12 ani (29,45%) spre 14 – 15 ani (25,00%). Nu au fost înregistrate modificări în rezultatele care reflectă nivelul ridicat de AS pentru preadolescenții de 13 ani și cei de 14 – 15 ani. Se atestă diferențe statistic semnificative pentru nivelul ridicat de AS între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și ale preadolescenților de 13 ani ($p=0,005$) și pentru rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și 14 – 15 ani ($p=0,001$), în ambele cazuri cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 10 – 12 ani.

Pentru nivelul ridicat de AT se observă o tendință inversă și anume AT crește pe parcursul vârstei de la începutul perioadei (20,86%) spre finele acesteia (26,35%). Între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și 13 ani și rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și 14 – 15 ani se atestă diferențe statistic semnificative $p=0,001$ și respectiv $p=0,005$ cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 14 – 15 ani. Rezultatele expuse ne permit să concluzionăm că cu cât mai multe vor fi situațiile stresante în care preadolescentul de 10 – 12 ani va reacționa cu anxietate, cu atât la finele perioadei anxietatea – trăsătură se accentuează și poate deveni o caracteristică stabilă a personalității.

În figurile 3 și 4 sunt prezentate rezultatele privind AS și AT în funcție de vârsta și genul preadolescenților.

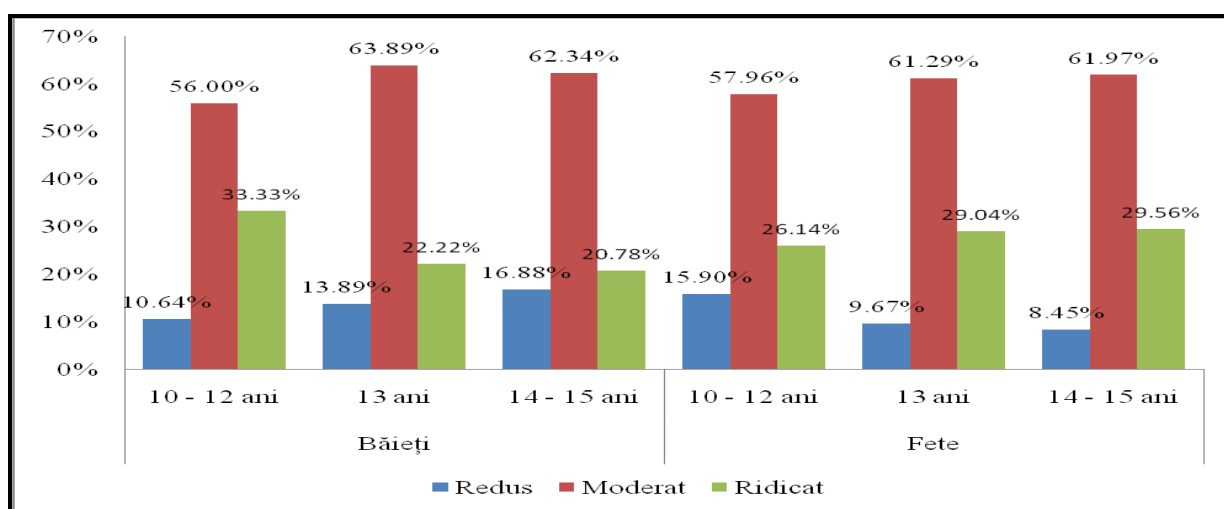


Fig. 3. Distribuția de rezultate privind AS în funcție de vârsta și genul preadolescenților

Băieții și fetele ce manifestă AS ridicată se deosebesc în ceea ce privește frecvența acesteia pe parcursul vârstei preadolescente. Rezultatele obținute de băieți indică o descreștere a AS odată cu vârsta: de la 10 – 12 ani spre 13 ani și în continuare spre 14 – 15 ani (33,33%, 22,22% și 20,87%). Diferențe statistic semnificative se atestă între rezultatele preadolescenților

de 10 – 12 ani și 13 ani ($p=0,01$) și între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și 14 – 15 ani ($p=0,01$), în ambele cazuri cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 10 – 12 ani. La fete a fost constatată o situație inversă și anume o creștere a frecvenței AS pe parcursul vârstei preadolescente: de la 26,14% la 10 – 12 ani la 29,04% la 13 ani și un procentaj similar de 29,56% la 14 – 15 ani. Diferențe statistic semnificative se înregistrează atât între rezultatele preadolescentelor de 10 – 12 ani și preadolescentelor de 13 ani ($p=0,005$), cât și între rezultatele preadolescentelor de 10 – 12 ani și 14 – 15 ani ($p=0,005$), cu rezultate mai mari pentru finele perioadei.

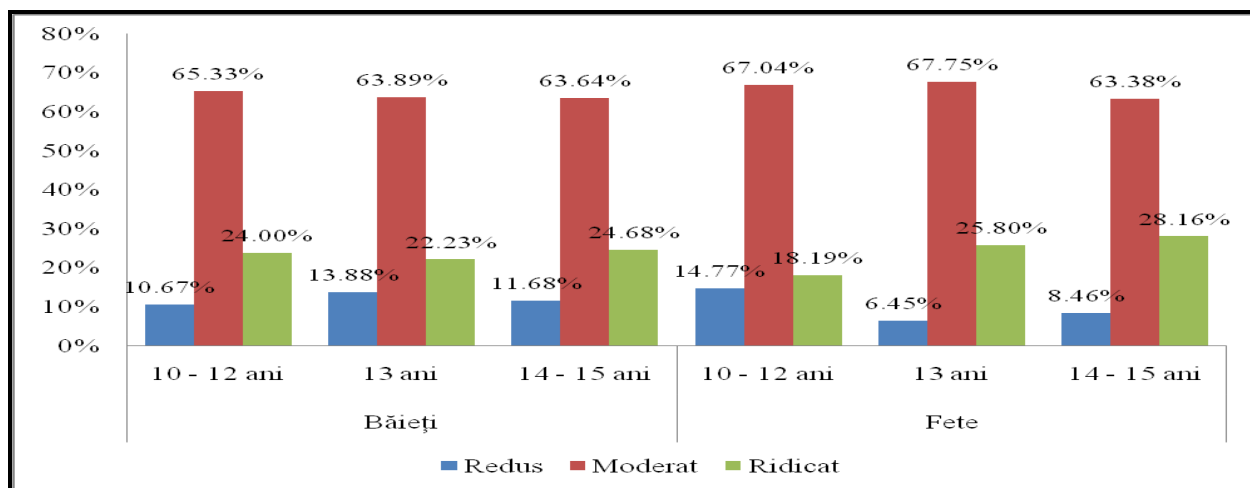


Fig. 4. Distribuția de rezultate privind AT în funcție de vârsta și genul preadolescenților

În cazul AT, băieții demonstrează o descreștere neesențială a frecvenței nivelului ridicat al acesteia de la 10 – 12 ani (24,00%) spre 13 ani (22,23%) și o creștere nesemnificativă către 14 – 15 ani (24,68%). Constatăm în acest caz că AT nu manifestă dinamică pe parcursul vârstei, ea fiind practic la același nivel de manifestare pentru toți preadolescenții. Pentru fete la AT se înregistrează aceeași tendință ca și în cazul AS, ponderea nivelului ridicat de AT crește odată cu vârsta: de la începutul perioadei (18,19%), la 13 ani (25,80%) și către sfârșitul perioadei (28,16%). Diferențe statistic semnificative au fost obținute între rezultatele preadolescentelor de 10 – 12 ani și preadolescentelor de 13 ani ($p=0,05$), între rezultatele preadolescentelor de 10 – 12 ani și cele de 14 – 15 ani ($p=0,05$) și între scorurile preadolescentelor de 13 și scorurile preadolescentelor de 14 – 15 ani ($p=0,01$), cu rezultate mai mari pentru preadolescentele de 14 – 15 ani. Conform rezultatelor expuse pe parcursul acestei vârste, se păstrează cu mici fluctuații AT aproximativ la 1/5 din preadolescenți. Fiind deja trăsătură de personalitate formată la începutul perioadei, ea cu mici modificări (în creștere și descreștere ca număr de subiecți) este stabil prezentă până la sfârșitul perioadei. Schimbări de mai departe în dinamică presupunem că au loc în perioada următoare de vârstă – adolescența.

Generalizând rezultatele obținute după aplicarea Inventarului de expresie a anxietății ca stare și trăsătură pentru copii și Inventarului de expresie a anxietății ca stare și trăsătură, vom consemna că există o corelație între cele două dimensiuni ale anxietății: AS și AT. Preadolescenții ce manifestă AS demonstrează și AT. Frecvența cea mai mare pentru AS este caracteristică preadolescenților de 10 – 12 ani, iar AT este specifică preadolescenților de 14 – 15 ani. Totodată în preadolescență diferă dinamica AS și AT la băieți și fete. AS accentuată la băieți cunoaște o scădere esențială de la 10 – 12 ani spre 14 – 15 ani, spre deosebire de fete la care se produce o creștere considerabilă de la 10 – 12 ani spre 14 – 15 ani. Pentru AT cu un nivel ridicat, în cazul băieților nu se înregistrează modificări importante pe parcursul vârstei, iar pentru fete este caracteristică o creștere semnificativă pe parcursul vârstei preadolescente.

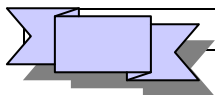
Summary

The article represents the comparative analysis of the different types of anxiety at preadolescent of different age. As a result was established a correlation between the two dimensions of anxiety: state anxiety and trait anxiety. Preadolescents that have a high level of state anxiety will tend to have a high level of trait anxiety. State anxiety and trait anxiety have different dynamics in preadolescence: the highest frequency of state anxiety is characteristic for 10 – 12 years while trait anxiety is more specific for 14 – 15 years.

Bibliografie

1. Eckersley J. Copilul anxios. Adolescentul anxios. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press, 2005. 111 p.
2. Практикум по возрастной психологии. Под ред. Л. Головей, Е. Рыбалко. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 694 с.
3. Тревога и тревожность. Хрестоматия. Сост. и общая ред. В. Астапова. Москва: ПЕР СЭ, 2008. 240 с.
4. Spielberger C. Assessment of State and Trait Anxiety: Conceptual and Methodological Issues. In: The Southern Psychologist. 1985, №2, p. 6 – 16.
5. Spielberger C., Ritterband L., Sydeman S. Assessment of Emotional States and Personality Traits: Measuring Psychological Vital Signs. Clinical Personality Assessment: Practical Approaches. J. Butcher (Ed.). New York: Oxford University Press, 1995. p. 42 – 58.

Primit 09.03.2011.



CARENȚA PARENTALĂ – FENOMEN CU IMPACT PSIHOSOCIAL

Cărăruș Margarita, lector universitar, USMF „N. Testemițanu”

Familia contemporană este caracterizată printr-un conglomerat de probleme și de situații care, de multe ori, o fac inaptă de a și le rezolva singură. Actualmente, numeroase familii nu dispun de puterea, flexibilitatea și capacitatea de a se adapta la schimbările sociale, politice și economice. Perioada dificilă și prelungită de tranziție a afectat modul de trai al familiei, determinându-i astfel pe mulți părinți să adopte o decizie în favoarea îmbunătățirii stării financiare a acestora și în detrimentul bunăstării sufletului fragil al copilului.

Deschiderea spre occident a însemnat, fără îndoială un factor pozitiv, oferind cetățenilor din Moldova posibilitatea de a călători liber în calitate de turist, cât și în căutare de lucru sau în legătură cu plecarea la studii. Feminizarea sărăciei, șomajului, nivelul redus de trai, a contribuit ca femeile să pornească într-un număr tot mai mare în căutare de lucru peste hotare, acceptând cele mai împovărătoare munci, fără a ține cont de eventualele consecințe. Cercetătorii din diferite țări observă că în situații catastrofale de acest gen femeile acceptă primele o muncă sub nivelul lor de studii și calificare, în timp ce bărbații mai ezită.

În Republica Moldova ca și în Ucraina și România, apare o categorie nouă de *copii abandonați și neglijati emoțional*, copii ai căror părinți sunt plecați la muncă peste hotare și care sunt crescuți fie de un singur părinte, fie de bunici, fie de alte rude, fie de persoane străine. Acești copii se bucură de o întreținere materială, dar sunt lipsiți de dragostea parentală, fapt care nu rămâne fără repercusiuni asupra dezvoltării personalității. Experiențele trăite de acești copii, adesea pe parcursul mai multor ani, lasă o amprentă negativă asupra sănătății lor psihice, le schimbă radical valorile umane și atitudinea față de sine și față de lume. Viața și relațiile lor sunt profund afectate – sub aspect social, economic, psihologic și, uneori, legal.

Lidia Cunicovschi, psihiatru principal netitular pentru copii la Ministerul Sănătății al RM, fiind interviuată de cotidianul „FLUX”, a menționat că în ultimii ani a crescut înspăimântător procentul *tulburărilor nevrotice* la copiii crescuți în cele mai bune condiții, copii iubiți și răsfățați. Aceștia sunt copiii persoanelor plecate la muncă în Europa. La copiii cu vârsta de până la 7-8 ani apar reacții depresive, fobii nocturne ducând până la accese peroxiste. Cei de 9-10 ani au obsesii, superstiții, coșmaruri frecvente, își imaginează părinții morți, bolnavi sau victime ale unor accidente ș.a., fiindcă le este teamă că nu-i vor mai revedea niciodată.

Prin **carență afectivă** avem în vedere lipsa îndelungată resimțită de cineva a unei atitudini pline de atenție, solitudine, afecțiune, căldură sufletească și înțelegere din partea celor din jur, adică orice izolare afectivă de durată. Fenomenul de lipsă sau satisfacere necorespunzătoare a unor trebuințe (senzoriale, emoționale, sociale, etc.) iau denumirea de privare (*privation*), deprivare (*deprivation*), foame psihică (*starvation*), carență (*carence*), deficit pedagogic, hospitalism (în mediul spitalicesc). Unii din termeni au o arie diversă, încercând să acopere o parte a fenomenului.

Conform rezultatelor unui studiu efectuat de UNICEF, circa un sfert de tineri de 10 – 24 de ani din RM (23%) au relatat că cineva din familia lor este plecat la muncă peste hotare. În aceeași proporție sunt afectați de acest fenomen atât tinerii din mediul rural, cât și din cel urban. Din totalul persoanelor afectate - 61.7% sunt fete, iar 38.3% - băieți. Din totalul celor intervievați, 16% au menționat că, peste hotare a fost plecat tata, iar în 11.3% de cazuri – mama, în circa 5% - ambii părinți. În funcție de mediul de reședință, femeile din mediul rural migrează relativ mai des decât femeile din mediul urban. În cazul bărbaților – tați, tabloul se inversează [1].

Climatul familial cu cel mai puternic impact pozitiv asupra formării copilului este climatul susținut de o constantă afectivitate, bine temperată. Practica educațională demonstrează, că nimic din ceea ce-l înconjoară pe copil nu are o mai puternică forță decât afecțiunea, ca element distinctiv al ambianței necesare dezvoltării.

Principalele funcții ale familiei se rezumă la:

1. **Funcția biologică** (ține de continuitatea neamului);
2. **Funcția psihologică** (asigurarea securității afective, a caracterului confidențial și apropiat al relațiilor familiale, a împărtășirii trăirilor legate de performanțele obținute sau de eșecurile suportate);
3. **Funcția socială** (asigurarea integrării sociale copiilor);
4. **Funcția culturală** (perpetuarea culturii: limbii, obiceiurilor, tradițiilor, experienței de viață, selectarea și transmiterea valorilor general-umane);
5. **Funcția economică** (asigurarea condițiilor materiale de trai și existență a familiei).

Toate aceste funcții se completează reciproc, aflându-se într-o relație de conexiune inversă. Părinții, plecând peste hotare, încearcă să realizeze ultima funcție, neglijându-le, însă, pe celelalte. Starea economică a familiei este o condiție importantă din punct de vedere educațional, dar nu determină, în exclusivitate, reușita școlară.

Există un raport foarte strâns între nivelul economic și cel sociocultural al unei familii, relevate de mulți cercetători. Dar sunt și caracteristici care întregesc factura de mediu favorabil:

tipul de autoritate parentală, relațiile interindividuale între părinți, între copii și părinți, stilul general de viață, etc. Copilul, neapărat are nevoie de un obiect central la care poate apela, concentrându-și toate activitățile, ce îi asigură încrederea necesară. Cercetătorul american D. Prer a observat că în situația în care acest punct central se schimbă des, copilul e în stare să reziste doar la 4 schimbări de acest gen, după care el își pierde total echilibrul interior și devine o personalitate disarmonică pe viitor.

J. Bowlby, numește *copilul deprivat de părinți* „caracter dezemoționat”. Portretul acestei personalități poate fi descris în felul următor: o persoană nedezvoltată intelectual, fără emoții, agresivă, neîncrezută, neputând să găsească limbă comună cu cei din jur. După părerea cercetătorilor acest tip de personalitate se diferențiază de personalitatea care a fost deprivată de afecțiunea maternă mai târziu pe parcursul vieții.

M. Rutter a criticat rolul decisiv care i se acordă ”deprivării materne” în teoria atașamentului (Bowlby), menționând că ambii părinți pot realiza rolul ”îngrijitorului primar” și subliniind următoarele aspecte:

1. S-a abandonat noțiunea de *monotropie*. În lucrările sale timpurii, Bowlby vehicula pe larg ideea despre existența trebuinței biologice în dezvoltarea atașamentului selectiv cu o singură persoană.

2. *Dezvoltarea socială* este influențată atât de relațiile timpurii, cât și de cele ulterioare.

3. Relatările anterioare accentuau exagerat ideea unei *perioade senzitive* relativ scurte de dezvoltare a trebuinței de atașament selectiv, cu specificarea faptului conform căruia, un părinte bun, după acest termen, nu poate influența prea mult.

4. Bowlby a trasat puncte de tangență între dezvoltarea atașamentului și *imprinting*. Este evident că între aceste concepte există mai multe diferențe decât similarități și această comparație a fost abandonată ulterior [6].

R. Spitz a realizat un studiu longitudinal asupra dezvoltării copiilor din orfelinate. Concluzia generală la care a ajuns autorul este, că ameliorarea condițiilor, stimularea activă etc. nu sunt suficiente pentru a compensa denaturările care au intervenit în dezvoltarea copiilor [7].

Teoriile bazate pe condiționarea operațională (instrumentală) încearcă să explice deprivarea prin fenomenul învățării. W. Dennis leagă reținerea în dezvoltarea sferei cognitive nu de absența mamei, ci de absența stimulilor necesari. J. Gewirtz în teoria sa vede cauza esențială a deprivării în

insuficiența contactului dintre reacțiile dezirabile din punct de vedere social și stimulii care ar întări aceste reacții. Privarea de acești stimuli nu vizează (în majoritatea cazurilor) lipsa tuturor stimulilor funcționali, ci mai degrabă a unei categorii specifice și mai frecvent stimulii „sociali”. Copilul se obișnuiește cu absența lor și reacționează la stimulii mediului fizic, este mai puțin sensibil la cei sociali, care au valoare pozitivă pentru alți copii. Astfel, treptat, el preia trăsături autiste.

Astfel se prezintă tabloul, în care copilul a avut parte o perioadă suficientă de acești stimuli sociali, iar mai târziu, pe neașteptate, a fost privat de ei. Mai întâi copilul va manifesta un comportament de alarmă, cu frecvență sporită a „cererilor” de recuperare a atenției, iar mai târziu acest comportament se va stinge în absența întăririlor. Se pot semna și reacții emoționale absolut necorespunzătoare.

Unele constatări clinice atestă, că problematica deprivării psihice nu poate fi explicată exhaustiv, reieșind doar din perspectiva psihanalitică sau teoriei învățării. H. Shaffer, de ex., explică reținerea în dezvoltare de pe poziție motivațională și anume că aceasta apare în rezultatul reducerii interesului și efortului. Instalarea apatiei și inactivismului fiind condiționate de nivelul redus al stimulării globale din mediul extern. Trebuie de menționat și studiile sociologice care încearcă să explice dezvoltarea copilului și deficiențele sale în limitele întregului sistem social. Conform acestei concepții, dezvoltarea socială a copilului are loc nu doar prin intermediul învățării unor genuri separate de activitate socială și nu se reduce doar la relația copil – mamă. În realitate, copilul este parte componentă a întregului sistem social și întotdeauna însușește formula întregului sistem organizat cu toate rolurile aferente (și conduita corespunzătoare anumitor poziții sau stataturi). El învață nu doar rolurile care le preia treptat și le realizează, ci și acele care le sunt caracteristice altor persoane, astfel fiind gata să și le asume mai târziu. Cunoașterea acestor roluri are loc în timpul interacțiunii sociale directe, mai întâi cu mama și tata, apoi cu alți membri ai familiei nucleare, iar mai târziu cu persoane din afara familiei.

Dacă din structura socială a copilului lipsește unul dintre elementele de bază ce determină un anume rol social (tatăl, mama, frații, surorile sau dacă lipsește comunicarea cu semenii), atunci individul este privat de experiența în raport cu unele componente ale culturii, ce sunt însușite de către copii în general din interacțiunea cu ceilalți [2].

Deprivarea trebuie privită nu prin prisma unei sau altei teorii, ci necesită o analiză de ansamblu, găsind elemente comune pentru o explicare completă.

I. La nivelul primar de manifestare, deprivarea psihică poate fi înțeleasă ca fiind generată de mediu lacunar, caracterizat prin stimulare senzorială insuficientă din punct de vedere cantitativ și calitativ, repetitiv și uniform.

II. Într-o oarecare contradicție cu cerința de noutate și variabilitate a stimulilor vine postulatul structurii cognitive relativ stabile. În această ordine de idei, deprivarea trebuie înțeleasă ca stare condiționată de insuficiența unei structuri de stimuli stabili și inteligibili pentru copil la nivelul său de dezvoltare, indiferent în ce formă apare ea: fie ca formă de contact al activismului copilului și stimulilor de întărire, fie ca o condiție de interiorizare a unor modele mult mai complexe din mediu.

III. Deprivarea („maternă”) condiționată de insuficiența contactului permanent, apropiat și stabil cu „obiectul” (persoana apropiată din anturaj) este, desigur, în multe cazuri fondată și reprezintă un factor - cheie ce contribuie la denaturarea dezvoltării copilului. Fără dubii, copilul are nevoie de acest „obiect” central spre care se orientează toate tipurile de activism și care îi acordă încrederea cuvenită.

Noțiunea de „*obiect*”, folosită în psihanaliză, nu este probabil cea mai reușită, chiar dacă la unii dintre copiii deprivați în realitate un obiect neînsuflețit se poate transforma în centru important de activism. În mod normal, desigur, mama sau altă persoană reprezintă punctul central de reper spre care este direcționat activismul copilului. La acest nivel de explicare se află acele teorii care studiază rolul mamei ca „organizator” al tendințelor copilului. Meritul psihanalizei constă în evidențierea legăturii emoționale dintre mamă și copil.

IV. Într-o oarecare contradicție cu necesitatea de atașament emoțional vine necesitatea de autonomie personală și necesitatea de a prelua propriul rol social în contextul interacțiunilor complexe. În această accepțiune, deprivarea este condiționată de posibilitatea insuficientă de a efectua observații asupra modelelor diferențiate de roluri sociale. Aici se însumează studiile social-psihologice și sociologice. Emanciparea treptată și formarea propriei identități, reprezintă scopul socializării pe care copilul deprivat îl obține cu dificultate și nu în întregime.

Deci, prin noțiunea de „deprivare psihică” în realitate deseori se subînțeleg diverse influențe nefavorabile, care în condiții naturale se întâlnesc în ansamblu și doar în condiții experimentale pot fi parțial izolate.

Reacția imediată în cazul carenței parentale (pentru care această pierdere a fost neașteptată) ține de manifestări cu caracter nevrotic temporar. Unii reacționează prin anxietate, deprimare, alții, dimpotrivă, manifestă ostilitate, agresivitate, indisciplină, suspiciune față de adulți și semeni. În cazul influenței intense și de durată a deprivării pot urma consecințe mai profunde, cum ar fi

reacțiile de regresie, abilități sociale la nivel rudimentar, nedorința de a interacționa, indiferență, neîncredere, sau, dimpotrivă, insistență exagerată în stabilirea relațiilor cu orice persoane străine, manifestând superficialitate.

Discutând despre consecințele absenței unuia sau a ambilor părinți pentru o perioadă mai scurtă sau mai lungă de timp, putem vorbi despre două categorii de copii din familii dezintegrate:

1. *Copii care nu au nici o veste de la părinți.* Aceștia sunt puțini la număr, ei aflându-se în cel mai mare pericol, întrucât trăiesc cu iluzia revenirii părinților. Respectivii copii suportă o traumă psihică ce poate determina reacții sau consecințe de lungă durată. Orice traumă psihică legată de separarea de persoana dragă implică o durere. Aceasta presupune nu o singură emoție, ci trăiri emoționale intense și variate. Emoțiile care însoțesc, de obicei, durerea separării sau pierderii sunt: regretul, angoasa, neîncrederea, disperarea, anxietatea, singurătatea, vina, resentimentele, dorul, sentimentul lipsei de sens.

Cu alte cuvinte, durerea copiilor este o rană a cărei vindecare necesită atenție, dragoste, căldură și sprijin. În caz contrar, durerea nu va trece niciodată. Pierderea celui apropiat implică și o mulțime de alte pierderi, cum ar fi:

- Pierderea mediului familial stabil;
- Pierderea contactului cu alți membri ai familiei;
- Nevoia de a schimba casa, școala;
- Pierderea atașamentului;
- Pierderea dragostei și a sprijinului părintesc;
- Pierderea siguranței zilei de mâine.

2. *Copii ai căror părinți sunt plecați, ei fiind susținuți financiar și moral de la distanță.* Acești copii și tineri sunt mai siguri de ei înșiși și în fața lor sunt deschise alte oportunități. Dar nu putem rămâne indiferenți față de efectele negative, care impregnează deja societatea:

- Iresponsabilitate;
- Relații bazate exclusiv pe valori materiale;
- Incompetență în soluționarea conflictelor;
- Formarea unui sistem de valori distorsionat;
- Atitudini ambivalente, confuze față de lume și față de sine;
- Incompetență pe plan relațional și emoțional;
- Depresie mascată;

- Hiperreactivitate;
- Abilități reduse de dezvoltare a problemelor cotidiene și de luare a deciziilor;
- Ignorarea aspectului intelectual al dezvoltării;
- Incapacitatea de a aprecia sacrificiul părinților;
- Incompetență în gestionarea rațională a banilor;
- Utilizarea banilor fără un control din partea adulților.

Deci, absența parentală marchează dezvoltarea personalității copilului de cele mai dese ori, în condiții igienice exemplare, cu o îngrijire și supraveghere pe măsură, însă cu carențe cognitive, și mai ales emoționale, evidente. Procesul de separare este normal și inevitabil în procesul formării și dezvoltării copilului prin eliberarea treptată a dependenței față de mamă. Însă, periculoasă este acea separare, când activismul separator vine nu de la însuși copilul, ci din condiții ce îi depășesc înțelegerea și atunci când acesta nu se așteaptă, când nu este gata de separare.

În afară de influențele pe care le are separarea asupra copilului, aceasta îi afectează și pe părinți, prin sentimente de vinovăție, anxietate, frustrarea de a nu fi alături de copil, de a-l ajuta, susține, apăra, etc. [8].

Includerea în categoria deprivării nu înlocuiește, desigur, analiza reală a tuturor condițiilor. În fiecare caz particular trebuie analizate minuțios privațiunile emoționale și insuficiența stimulilor, calitatea grijii materne (sau din partea altor persoane ce o înlocuiesc), cât și calitatea stimulării educaționale, situația familială generală, personalitatea părinților și pozițiile lor, atitudinea față de copil. În afară de aceasta fiecare copil reacționează diferit la condițiile mediului, corespunzător constituției sale fizice și psihice, capacităților și forțelor, dorințelor și trebuințelor, putând fi influențat diferit de factori traumatizanți. Doar printr-o abordare complexă se va putea înțelege în ce cazuri carența a jucat un rol hotărâtor și unde doar unul suplimentar.

Summary

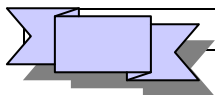
The phenomenon of parental absence as a consequence of migration is alive and well incorporated into contemporary lifestyles. This study has attempted to explore the influence of parental deficit over the pupil's personality. Often, migration is examined from the standpoint of its positive impact on the economy through remittances sent to improve family life of dependents left behind, its control of population growth and alleviation of the regions unemployment. Thus, the human dimension as opposed to the economic dimension of migration. Material goods in a barrel can never replace the presence of a mother and (or) a father.

Clinical literature suggests that these children face issues of grief, loss and attachment that may also give rise to depression, emotional distress and behavioural disorders. Proponents of Attachment theory may argue that the resulting disruption to the parent-child bond from migration puts the child at risk not only in the short term but also for poor long-term psychological adjustment. Their parents undergo a parallel experience as often times their grief is manifested in sadness, guilt and anxiety over the separation.

Bibliografie:

1. Sănătatea și dezvoltarea tinerilor. Studiu de evaluare. UNICEF, Chișinău, 2005.
2. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте, Прага: Авиценум, 1984, 335 с.
3. Прихожан А. М., Толстых Н.Н. Выделение категорий трудных детей // Рабочая книга школьного психолога. Москва, 1991. Ч. III, гл. 1.
4. Ainsworth M. Deprivation of maternal care. A reassessment of its effects. World Health Organisation WHO, 1962.
5. Bowlby J. Maternal Care and Mental Health, World Health Organisation WHO, 1951.
6. Rutter M. Maternal Deprivation Reassessed. Second edition. Harmondsworth, Penguin; 1981.
7. Spitz, R.A. The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations. New York: International Universities Press, 1965.
8. Suarez-Orozco C., Todorova I., & Louie J. Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. Family Process. 41, 625-643, 2002.

Primit 03.03.2011



Instruirea diferențiată în cadrul excelenței superioare

Marcel Teleuca, dr. în șt. mat., postdoctorand

Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul în Chișinău)

Învățarea este un proces cumulativ prin care o persoană asimilează gradual noțiuni din ce în ce mai concrete și abstracte (concepte, categorii și tipuri de comportament sau modele) și/sau dobândește deprinderi și competențe generale [2]. Acest proces se desfășoară în context informal, de exemplu, prin activități recreative, precum și în contexte de învățare formală care includ: grădinița, școala, universitatea, studiile postuniversitare și locul de muncă.

Învățarea este un produs al instruirii. În opinia profesorului I. Neașcu, instruirea reprezintă „acea zonă în care învățarea și predarea se întâlnesc în mod planificat și conștient” [6].

Același autor precizează că „instruirea apare ca un aspect formal al activității educaționale plasate într-o instituție de tip școlar” [6].

Psihopedagogia învățării reprezintă o sinteză științifică cu caracter interdisciplinar. Obiectul ei de studiu este modul în care personalitatea celui educat se dezvoltă și se formează prin învățare, pentru a deveni o personalitate autonomă și creativă în condițiile educației continue.

În acest articol, ne propunem să investigăm un aspect al psihopedagogiei învățării – instruirea diferențiată, urmărind cele trei componente: supradotatul, profesorul cu pregătire specială, alți participanți – familia, colegii, societatea.

Instruirea diferențiată are caracter de sistem, care se concentrează la următoarele niveluri:

1. La nivelul structurii de organizare a învățământului – diversificare pe tipuri, profiluri și secții;
2. La nivelul formelor de organizare: grupe de nivel – materii, grupe omogene (criteriile de grupare putând fi nivelul de instruire, ritmul de lucru, dificultățile tipice în învățare, capacitățile, etc.);
3. La nivelul conținutului - caracterul orientativ, deschis, fiabil al conținutului programei, obiective și teme la alegere;
4. La nivelul metodologiei - ofertă metodologică diversificată, centrată pe încurajarea autonomiei elevului

Dintre formele de intervenție educațională sau de strategii generale, la nivel mondial, cele mai recunoscute sunt următoarele:

1. Accelerarea studiilor;

2. Gruparea în clase speciale;
3. Adaptarea curriculară (curriculum diferențiat);
4. Amplificarea (îmbogățirea) extracurriculară, ș.a.

Există mai multe premise în aplicarea strategiilor de diferențiere a instruirii, dintre care menționăm următoarele:

- Aptitudinile, deprinderile și capacitățile elevilor cu ritmuri diferite de dezvoltare individuală, deosebiri ce pot fi observate cu ușurință în contextul activității școlare;
- Disponibilitatea pentru învățare ce se dezvoltă prin exersarea funcțiilor mintale, exersarea unei funcții sau capacități fiind condiția dezvoltării celor superioare; la fiecare nivel de dezvoltare, elevul are specificul său de relaționare, propriile reprezentări, noțiuni și concepte dominante;
- Maximizarea succesului posibil al fiecăruia presupune un diagnostic corect și eliminarea dificultăților prin măsuri corective, diferențiate și oportune.

Funcțiile instruirii diferențiate

Dacă în cazul excepționalității inferioare instruirea diferențiată are funcții recuperatorii, terapeutice sau de suplimentare, în cazul excepționalității superioare, are funcția de orientare sau reorientare a unor elevi, de instruire intensivă, de aprofundare, la cerere, a unor cunoștințe, de creație și de sensibilizare.

Experiența de peste un secol de instruire diferențiată pe plan mondial ne vorbește de cele mai diverse valențe activizatoare ale acesteia:

- Stimularea capacităților creative, mai ales, prin descoperirea de probleme, formularea de întrebări, ipoteze, soluții multiple;
- Solicitarea unui efort intelectual susținut și complex;
- Reactualizarea unui volum mare de cunoștințe;
- Orientarea spre aplicații diverse și la achiziții de cunoștințe procedurale, strategice;
- Generarea unor cunoștințe metacognitive, stimularea metacunoașterii ș.a.

Noțiunea de diferență include în sine diversitate, pluritate, contradicții. În procesul educativ percepția diferenței este o calificare pedagogică cheie, deoarece obiectul final este formarea personalității.

Metodologic, strategiile diferențierii (accelerarea, gruparea, adaptarea curriculară și amplificarea extracurriculară), ca strategii globale de instruire, presupun utilizarea unui ansamblu

diversificat de metode complementare: conversația, în special cea euristică, demonstrația, explicația, exercițiul, tehnica utilizării fișelor de muncă independentă (fișe de dezvoltare, de exersare, de creație, de concurs), utilizarea fișelor individuale de progres, sau a diagramelor de progres, a fișelor de evidență a rezultatelor tipice (succese sau erori) la nivelul unei clase sau a unui grup de elevi.

Tehnicile sus-menționate sunt tradiționale, dar eficiența lor rezidă în nivelul de complexitate și de dificultate a conținutului propus spre învățare și în gradul de pregătire a profesorului pentru munca cu supradotații.

Instruirea diferențiată se poate realiza:

- Individual și în grup didactic;
- Grupul mic, omogen se constituie în baza unor teste de identificare a copiilor supradotați sau în baza succeselor școlare atestate;

Dintre formele concrete de realizare a diferențierii deosebim:

- Individualizarea unor secvențe de instruire sau activități individuale;
- Activități în grupuri mici de 2 – 5 membri;
- Activități în grupuri mai mari de 10 – 15 membri, grupuri cu obiective comune, omogenizate în limita posibilităților, cu stabilitate relativă, cu durată de lucru variabilă, pentru a nu fi supraapreciați cei cu rezultate progresive evidente și pentru a evita „stigmatizarea” discipolului care nu poate atinge performanța;
- Programe de formare și exercițiu (training), cu obiective și metodologii negociate în prealabil, cu un conținut individualizat;
- Învățare autoritmată, traseu individual de formare în cadrul educației la distanță.

Pentru copii superior dotați la matematica din Republica Moldova se pot organiza:

- Cursuri pluridisciplinare în cadrul unor școli speciale, care își propun stimularea creativității;
- Clase speciale cu programe telescopate;
- Regruparea pe aptitudini;
- Cursuri la sfârșit de săptămână ori vacanță;

La Liceul Moldo-Turc „Orizont” din or. Chișinău, profesorii au o experiență prodigioasă în ceea ce privește regruparea pe aptitudini a elevilor și sunt deosebit de efective cursurile la sfârșit de săptămână ori vacanță și cele din ajunul olimpiadelor și al concursurilor școlare.

Programele de îmbogățire a instruirii elevilor supradotați presupun:

- Ajutorul unui tutore (sistemul tutorial);

- Ajutorul unui ghid;
- Învățământ diferențiat în cadrul claselor cu profil;
- Elemente de instruire diferențiată (pe niveluri) în cadrul clasei obișnuite;
- Un profesor în afara orelor de clasă.

În experiența noastră de lucru cu copii supradotați, am amplificat în repetate rânduri programe de tipul celor sus-menționate, eficiența lor fiind în funcție de mai multe circumstanțe: implicarea în sarcină a discipolului, susținerea ce am avut-o din partea familiei, vârsta și nivelul de experiență deținut pe parcursul anilor ca profesor.

Modalități de organizare a instruirii diferențiate

Instruirea diferențiată presupune diferențierea proceselor, structurilor și a conținuturilor și vizînd mai multe direcții ale învățămîntului:

- Accesul egal al tuturor la educație sporită;
- Asigurarea calității învățămîntului;
- Parteneriatul școală-societate;
- Promovarea și valorificarea diversității în educație;
- Finanțarea corespunzătoare a instruirii diferențiate;
- Autonomie (a instituției, a profesorului), descentralizare;
- Mobilizarea învățămîntului rural în scopul identificării copiilor supradotați.

Moldova ar putea prelua de la statele care au consfințit prin codul educației legile ce vizează învățămîntul pentru copiii supradotați modalități de diferențiere educațională diversă:

- Școli fără clase, sau deschise;
- Organizarea modulară;
- Promovarea învățării prin cooperare;
- Pedagogia contractelor de studiu/învățare;
- Ateliere instructive personalizate;
- Proiectul personal de studiu;
- Tutoriat, mentorat;
- Cursuri de vacanță;
- Școli de vară, etc.

Cele enumerate mai sus ne fac să conchidem că dezvoltarea și valorificarea potențialului tinerilor supradotați, capabili de performanțe înalte și facilitarea transformării acestora în creatori de cunoaștere pentru viitor cere o politică educațională pe termen lung, care să elaboreze

programe ce vor oferi experiențe de învățare diferențiată prin volum și profunzime, în raport cu experiențele obișnuite oferite de curriculumul național, vor impune crearea și implementarea unui sistem eficient și transparent de învățământ de excelență. Din păcate, nu putem vorbi astăzi de eficiența lucrului cu supradotații, ei fiind, de cele mai multe ori, exploatați în ajunul olimpiadelor și al concursurilor. Despre transparență nici nu poate fi vorba, pentru că acest aspect al învățământului – instruirea diferențiată - riscă să rămână în afara unui cadru legislativ.

Astfel, proiectul Codului Educației conține două articole care vizează copii cu cerințe educaționale speciale. Articolul 25 abordează suficient, prin 13 prevederi, necesitățile copiilor cu handicap și ale celor din centrul de reeducare. Pe când articolul 28 Învățământul secundar general pentru copii dotați, conține doar două prevederi care sunt transcrise din Statutul Liceului Academiei de Științe a Moldovei și nu vizează copii dotați în general.

Această atitudine față de generația în creștere este o moștenire din epoca trecută.

În acest context, recomandarea Consiliului Europei nr. 1248 privind educația tinerilor dotați/talentați subliniază cerințele educaționale speciale ale tinerilor excepționali și insistă pe importanța de asupra oferirii ajutorului și a susținerii necesare.

„Chiar dacă, din motive practice, sistemele educaționale trebuie adaptate astfel încât să ofere o educație adecvată majorității elevilor, vor exista întotdeauna tineri cu cerințe educative speciale pentru care vor fi necesare reglementări speciale. Un astfel de grup este cel al tinerilor extrem de talentați. Copiii dotați /talentați trebuie să poată beneficia de condiții educaționale adecvate, care să le permită dezvoltarea din plin a abilităților, pentru propriul beneficiu și pentru cel al societății. Nici o țară nu-și poate permite să irosească talentele și ar fi o pierdere pentru resursele umane neidentificarea la timp a oricărui potențial intelectual sau de alt tip. Pentru acest scop, sunt necesare instrumente adecvate <http://assembly.coe.int/documents/adoptedtext/ta94/free.1248.htm>)

Considerăm necesară evaluarea la nivel european a politicilor educaționale pentru tinerii dotați. Întucât în Republica Moldova un astfel de studiu, deocamdată, nu există vom efectua o analiză comparativă a politicilor europene existente care presupun un spectru larg de abordări, bazate pe două modele teoretice: modelul integrativ și modelul selectiv.

În cadrul modelului integrativ nu există termeni speciali - dotat/talentat, instruire diferențială,etc. și nu sunt implementate măsuri educaționale specifice. Cerințele educaționale ale tinerilor excepționali sunt satisfăcute în cadrul învățământului de masă printr-o abordare diferențiată și individualizată. Norvegia, țară în care calitatea învățământului preuniversitar este recunoscută a fi cea mai înaltă pe continent, este situată cel mai aproape de extremitatea

spectrului care corespunde abordării integrative. În imediată vecinătate , în acest sens, se plasează alte țări nordice – Finlanda, Suedia, Islanda. Modelul integrativ este urmat și de Malta.

Modelul selectiv presupune termeni speciali – tineri dotați/talentați și existența criteriului de performanță și de achiziții la care se adaugă rezultatele testelor de aptitudini. Modelul selectiv presupune existența cadrului legislativ care stipulează diferențierea structurilor, a proceselor și a conținuturilor. Informațiile disponibile ne vorbesc despre faptul că nici o țară europeană nu adoptă în totalitate modelul selectiv. Cel mai aproape de acest model sunt Cehia, Polonia, Lituania, care oferă o gamă largă de măsuri specifice și dispun de școli specializate, destinate cultivării diferitor tipuri de talent, în special, în învățământul secundar.

În ceea ce privește politica educațională pentru dotați, majoritatea țărilor europene optează pentru o abordare care combină măsurile integrative în mediul școlar cu formarea de grupuri separate și că în marea majoritate a țărilor europene este posibilă accelerarea studiilor.

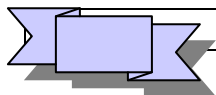
Summary

In this article, we propose to investigate an aspect of psycho-pedagogy learning - differentiated instruction, following three components: training objective – gifted children the subject - the teacher with special training, other participants - family, peers, society.

Bibliografie

- 1.Benito Yolanda.Copii supradotați. Iași:Polirom,2003.
- 2.Banolura Ludwik. Elevii dotați și dirijarea lor.București:Editura didactică și Pedagogică,1970.
- 3.Berar I.Orientarea în problemă a copiilor supradotați//Studii și cercetări din domeniul științelor socioumane.Cluj-Napoca:Editura Argonaut,2000,p.84-93.
- 4.Berar I. Strategii și metode de indentificare a copiilor supradotați// Studii și cercetări din domeniul științelor socioumane. Vol 8. Cluj-Napoca:Editura Argonaut,2001,p.16-20.
- 5.<http://assembly.coe.int/documents/adoptedtext/ta94/free.1248.htm>
- 6.Neașcu I. Instruireșiînvățare (teorii, modele, strategii). EdituraȘtiințifică, București, 1990
- 7.Teleucă, M.Personalitatea copilului supradotat,Revista de psihologie școlară,Volumul 3 nr.5/2010.Editura universității din Oradea.
- 8.Teleucă, M. Aspecte Istorice și contemporane ale educației copiilor supradotați,Revista Studia Universitatis ,Volumul 3 nr.9/2009, Chișinau,USM.

Primit 09.02.2011



RELATIA DINTRE CONTEXTUL SOCIAL ȘI REPREZENTĂRILE SOCIALE ALE UNIUNII EUROPENE ÎN REPUBLICA MOLDOVA ȘI ROMÂNIA

Ion Negură, conf. dr., UPS "Ion Creangă", Republica Moldova

Mihai Curelaru, conf. dr., Universitatea "Al. I. Cuza", Iași, România

Mioara Cristea, drnd., Universitatea "La Sapienza", Roma, Italia

Problematica cercetării

Pornind de la premisa că reprezentările sociale sunt tributare contextului în care se desfășoară interacțiunile și comunicarea socială, ne-am axat în studiul de față pe ideea de influență a contextului ideologic asupra opiniei publice și a reprezentărilor sociale ale Uniunii Europene, luând în vizor influența discursului politic atât în Republica Moldova, cât și în România.

Scopul pe care ni-l propunem constă în explorarea și evaluarea impactului contextului global-ideologic asupra reprezentărilor sociale ale Uniunii Europene în cele două țări menționate mai sus, Republica Moldova și România.

Dintre cele două tipuri de influență contextuală, discursivă și socială (Abric & Guimelli, 1998), am analizat în această cercetare impactul acestuia din urmă, care, la rândul său, este expresia combinată a două elemente. Pe de o parte, există factorul ideologic (normele sociale, valorile la care individul aderă), iar pe de altă parte prezintă importanță locul pe care o persoană îl ocupă în societate sau, mai precis, în grupul de care aparține (plasarea individului într-o organizare socială, istorie, mize sociale și valori). Aceasta i-a îndreptățit pe Abrie & Guimelli să mai adauge încă o etichetă pentru tipul de influență contextuală discutat numindu-l și context global-ideologic, formulă la care subscriem și noi.

Pornind de la scopul general al studiului, am formulat patru obiective cu caracter evaluativ-calitativ.

(1) Descrierea elementelor principale ale reprezentării sociale a Uniunii Europene, punând în evidență termenii care întrunesc cele mai reprezentative valori la indicatorii *frecvență* și *rang*. Elementele, considerate astfel ca posibile centrale, vor fi identificate prin tehnica tabelară propusă de Vergès (1992).

(2) Compararea calitativă între structura reprezentării sociale a UE din România și cea obținută de la subiecții din Republica Moldova. Anticipăm o serie de deosebiri bazate pe diferența de context socio-cultural, politic și istoric.

(3) Identificarea impactului variabilei *timp* asupra reprezentării, ținând cont de faptul că am aplicat subiecților de două ori aceeași sarcină, în 2006 și 2010. Astfel, atât pentru România cât și pentru Republica Moldova, anticipăm schimbări în structura reprezentării care să reflecte modificarea intervenită în contextul politic al celor două țări. În această perioadă, România a devenit deja membră UE, iar Moldova a trecut de la un regim politic mai puțin democratic și pro-est la unul democratic și pro-european.

(4) Relevarea diferențelor determinate de apartenența la grupuri lingvistice diferite, corespunzătoare utilizării celor două limbi vorbite în Republica Moldova, și anume grupul românofon și cel rusofon. Ne-am gândit că este posibil să existe diferențe în ceea ce privește reprezentarea UE, deoarece, în concepția subiecților rusofoni, o posibilă integrare a Moldovei în acest organism ar determina o eventualitate îndepărtare a Moldovei de Rusia.

Metodologia cercetării

Subiecții participanți (N=560) au completat o sarcină de asociere de termeni (De Rosa, 1988; Vergès, 1992; Abrie, 1994), în care termenul inductor a fost „Uniunea Europeană”. Cercetarea s-a desfășurat în două etape, cu un interval de patru ani între ele. Prima a avut loc în ianuarie 2006,

atunci când România se pregătea de aderarea la UE, înfăptuită în 2007, iar Moldova era condusă de un guvern care mima doar integrarea acestei țări la organizația europeană. Cea de a doua culegere a datelor s-a desfășurat în ianuarie 2010, când România avea deja o perioadă de 3 ani de când era membru cu drepturi depline al UE, iar alegerile din 2009 din Moldova au adus la putere o coaliție de partide pro-europene.

La prima culegere a datelor (2006) au participat, în total, 260 de subiecți, dintre care 134 subiecți români și 126 moldoveni (76 românofoni și 50 rusofoni). La cea de a doua etapă a cercetării (2010), au fost implicați, în total, 300 subiecți, din care 170 români și 130 moldoveni (65 românofoni și 65 rusofoni).

Rezultate și discuții

Datele obținute au fost prelucrate prin tehnica analizei prototipic-categoriale, propusă de Pierre Vergès, într-un studiu asupra reprezentării sociale a banilor (Vergès, 1992). În acest scop am folosit programul statistic Evoc2000 (autori: Pierre Vergès, Stéphane Scano și Christian Junique). Programul permite elaborarea unor tabele cu patru cadrane, pe baza încrucișării într-un tabel a doi indicatori: rangul apariției termenilor și frecvența de apariție.

În această structurare, elementele candidate la centralitate sunt plasate în cadranul 1 din stânga sus al tabelului, în timp ce cele periferice sunt așezate în cadranul 4 din dreapta jos. În celelalte două cadrane, 3 și 4, sunt elementele cu statut ambiguu, care nu pot fi considerate nici centrale, nici periferice. Această dispunere a elementelor reprezentării sociale arată ca în tabelul nr. 1.

Analiza globală a reprezentării sociale a UE. Urmând modelul lui Vergès, ne-am propus o analiză prototipică asupra datelor, prezentând tabelele corespunzătoare atât pentru reprezentarea globală a UE, cât și pentru toate cele trei niveluri ale comparației.

De asemenea, menționăm că, în cadrul acestui studiu, am preferat să operăm cu comparația calitativă, idee inspirată din același articol al lui Vergès (1992) cu privire la evocarea banilor.

Tabelul nr.1. Distribuția elementelor reprezentării sociale după criteriul centralitate / perifericitate

Rang Frecvență	Rang mare în apariție <i>Elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ (sub un anumit prag)</i>	Rang mic în apariție <i>Elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ (peste un anumit prag)</i>
Frecvență mare (peste un anumit prag)	Frecvență ridicată – rang mic Elemente centrale (teme centrale)	Frecvență ridicată – rang mare Elemente ambigue (teme cu statut ambiguu)
Frecvență mică (sub un anumit prag)	Frecvență slabă – rang mic Elemente ambigue (teme cu statut ambiguu)	Frecvență slabă – rang mare Elemente periferice (teme periferice)

În tabelul nr. 2 se poate vedea structura reprezentării globale a UE, fără a diferenția între variabilele studiului. Frecvența minimală este 20, iar separarea între cadranele tabelului s-a făcut, pe verticală, la frecvența 35, iar pe orizontală la rangul 2,8.

Elementele centrale aici sunt: *dezvoltare, euro, prosperitate, libertate, integrare, uniune, unitate și civilizație*. Distingem două categorii de informații situate central: unele aflate în legătură cu organismul propriu zis al UE (*uniune, integrare și euro*), altele în raport cu efectele aderării sau integrării statelor, care cuprinde restul elementelor enumerate mai sus.

Întreaga structură poate fi, așadar, reorganizată în funcție de aceste două dimensiuni, *identitate și efecte*. În afară de ceea ce am precizat deja, la nivelul identității, am mai putea adăuga, din restul cadranelor tabelului de mai sus, încă două: *Europa și grup state*. Majoritatea elementelor se organizează la nivelul *efectelor*, de departe pozitive, cu mare frecvență. Singurele elemente negative care apar aici, de tip ideologic-politic, sunt *manipulare* ($F^1=23$) și *independență* (cu

¹ Prin F am desemnat frecvența unui termen.

referire la pierderea independenței, având $F=20$). Sub numele primului termen, de exemplu, am grupat asocieri care indicau suspiciuni legate de intențiile posibil negative sau oculte, ale integrării europene, cum ar fi *minciună*, *folosire*, *fals*, *control al populației* etc. Remarcăm însă, lipsa lor de greutate în raport cu celelalte efecte.

Tabelul nr. 2. Structura reprezentării sociale globale a UE (560 subiecți)

Rang Frecvență		Rang	
		Sub 2,8	Peste 2,8 și egal cu 2,8
Frecvență	Peste 35 și egal cu 35	Dezvoltare 107: 2,626 ² Euro 99: 2,525 Prosperitate 97: 2,536 Libertate 91: 2,769 Integrare 86: 2,279 Uniune 54: 2,556 Unitate 39: 2,231 Civilizație 38: 2,789	Liberă circulație 91: 2,923 Ajutor economic 52: 3,096 Legislație 51: 3,176 Cooperare 40: 3,300 Trai bun 39: 2,897 Locuri muncă 38: 3,316 Educație 36: 3,722
	Sub 35	Modernizare 32: 2,750 Democrație 31: 2,645 Europa 30: 1,833 Schimbare 30: 2,700 Egalitate 27: 2,704 Manipulare 23: 2,783 Unire 23: 2,522 Stabilitate 22: 2,182	Oportunități 33: 2,879 Viitor 32: 3,469 Grup state 32: 2,813 Piață liberă 31: 3,258 Salariu mare 31: 3,226 Lipsa corupției 31: 3,161 Fără frontiere 31: 2,935 Politică 30: 3,367 Scumpiri 28: 2,964 Putere 27: 3,148 Cultură 25: 3,440 Siguranță 24: 2,833 Fonduri europene 20: 3,750 Independență 20: 3,500

O altă observație s-ar putea face în legătură cu prezența, în număr foarte mare la subiecți, a termenului *euro* ($F=99$). Aceasta dovedește că moneda unică a devenit unul dintre cele mai puternice simboluri ale UE. Remarcăm, de asemenea, prezența unor termeni care reflectă speranțe de redresare economică de tipul ajutorului financiar (de exemplu, *ajutor economic*, *oportunități* și *fonduri europene*), speranțe de realizare a unei situații materiale proprii decente (de exemplu, *traie bun*, *locuri de muncă* și *salariu mare*), circulație liberă în statele vestice (*liberă circulație*, *fără frontiere*) sau rezolvarea unor tare ale regimului comunist (de exemplu, *democrație*, *schimbare*, și *lipsa corupției*).

Comparația în funcție de țară: România – Republica Moldova. Am realizat, de asemenea, în vederea comparării, câte un tabel pentru fiecare eșantion de subiecți, atât români cât și moldoveni, în care am luat în considerare frecvența minimă 15, frecvența intermediară (de separare) de 25 și rangul mediu de departajare pe orizontală de 2,7. Apoi am grupat datele din tabelele realizate anterior, ținând cont doar de criteriul frecvenței (tabelul nr. 3). Această grupare cuprinde toate elementele, cu frecvență ridicată, în ambele cadrane de sus ale reprezentării globale. Cu litere îngroșate am marcat termenii comuni, aflați în cadrantul din stânga sus al celor două reprezentări, românească și moldovenească, pe care le considerăm centrale.

Datele prezentate comparativ, pentru cele două reprezentări, induc o serie de idei care ne dau o imagine despre diferențele urmărite prin obiectivele formulate inițial. Astfel, remarcăm faptul că subiecții români dețin în cadrul elementelor cadrantului din stânga sus termenii *unitate* și *civilizație*, care arată deja consecințe ale integrării.

² Prima cifră reprezintă frecvența, iar a doua rangul mediu de apariție pentru fiecare termen.

Dacă privim și datele din ultimul tabel, observăm că la subiecții din România anumiți termeni apar cu frecvență mai ridicată, reflectând aderarea deja realizată, ca de exemplu: *legislație* (care are în vedere armonizarea legislației, F=37) și, așa cum precizam anterior, *unitate* (F=31).

Tabelul nr. 3. Date comparative privind reprezentarea socială a EU globală, reprezentarea socială a EU în România și reprezentarea socială a EU în Moldova

	Reprezentarea socială globală (N=560)	Reprezentarea socială, România (N=304)	Reprezentarea socială, Moldova (N=256)
Dezvoltare	107	49	58
Euro	99	71	28
Prosperitate	97	38	59
Libertate	91	31	60
Liberă circulație	91	44	47
Integrare	86	52	34
Uniune	54	27	27
Ajutor economic	52	33	19
Legislație	51	37	-(14)
Cooperare	40	23	17
Unitate	39	31	-(8)
Trai bun	39	-(13)	26
Civilizație	38	30	-(8)
Locuri de muncă	38	20	18
Educație	36	18	18

O altă diferență, care reflectă integrarea, este la nivelul *traului mai bun*, subiecții din România având o frecvență mai mică (F=14) decât cei din Moldova (F=26). Credem că speranțele celor din Moldova sunt mai puternice, nivelul general de viață fiind mai scăzut decât în România.

De asemenea, în tabelul subiecților români mai apar și elemente contextuale diferite, cum ar fi *lipsa corupției, oportunități, modernizare, globalizare* etc., în timp ce la subiecții moldoveni remarcăm: *unire* (F=21) și *viitor* (F=26). Acestea din urmă reflectă situația din Republica Moldova, țară cu perspective mai îndepărtate de aderare la UE.

În ansamblu, comparația la nivel calitativ, realizată între structurile celor două reprezentări, indică mai degrabă asemănări între ele decât deosebiri, deși discutăm de țări care au raporturi politic-administrative diferite cu UE.

Explicăm aceasta prin structurarea comună a celor două reprezentări: axa fundamentală nu este cea *identitară*, ci cea a *efectelor*, prezente sau dezirabile. Credem că dacă identitatea europeană ar fi fost mai puternic asumată de subiecții români, diferențele ar fi fost mai mari. Identitatea ar fi fost exprimată mai clar prin prezența unor simboluri și instituții europene. Aici, nu avem decât termenul *euro*. Alte elemente sunt prezente la eșantionul românesc, dar cu frecvență destul de scăzută (*steagul Europei, imnul european, Consiliul Europei, Parlamentul European* etc.).

Comparația în funcție de perioadă (2006 / 2010): România. Ne-a interesat, de asemenea, o comparație între structura reprezentării sociale a UE, în funcție de variabila *timp*, considerând că, de regulă, reprezentarea înregistrează o astfel de modificare ca urmare a schimbării contextului global, socio-istoric.

Prezentăm, mai jos, tabelul obținut prin prelucrarea datelor subiecților români, date culese în anul 2006, cu puțin timp înaintea aderării, și în anul 2010, cu 3 ani de experiență comunitară. Am reținut pentru prezentare doar termenii cu frecvențele cele mai mari (tabelul nr. 4).

Tabelul nr. 4. Elementele reprezentării sociale a EU în România în funcție de perioadă

	Anul 2006 (N=134)	Anul 2010 (N=170)
Euro	26	45
Prosperitate	35	-(3)
Unitate	-(0)	31
Integrare	30	22
Liberă circulație	14	30
Dezvoltare	30	19
Legislație	26	11
Libertate	8	23
Aiutor economic	13	20
Uniune	19	8
Lipsa corupției	19	7
Europa	-(2)	18
Fonduri europene	-(2)	18
Cooperare	18	-(5)
Oportunități	10	17
Civilizație	13	17
Educație	15	-(3)
Salariu mare	15	-(0)

Comparația la nivelul cadranelor din stânga sus, a celor mai importante elemente, relevă modificarea de context între reprezentarea socială de dinainte de aderare și cea de după. Astfel, termenul *prosperitate*, aflat în prima structură nu se mai găsește în a doua ($F_{2006}=35$, $F_{2010}=3$). Aceasta arată că românii au înțeles, după patru ani, că aderarea României la UE nu aduce imediat și prosperitate, ci că aceasta poate veni după un proces mai lung.

În mod similar, alte speranțe ale românilor, mai mult sau mai puțin realiste, au fost retușate în 2010. *Cooperare* ($F_{2006}=18$, $F_{2010}=5$) este mai slab reprezentat ca frecvență, la fel și *educație* ($F_{2006}=15$, $F_{2010}=3$) și *salariu mare* ($F_{2006}=15$, $F_{2010}=0$). Acestea arată faptul că existau expectanțe în direcția unor mai bune colaborări între autoritățile românești și cele europene, ridicarea nivelului de educație al a populației, inclusiv reforma sistemului de învățământ și creșterea salariilor. Toate acestea s-au realizat într-o măsură mai mică decât se așteptau românii inițial.

S-a produs, de asemenea, o mutație și la nivelul simbolurilor. Astfel, termenul *uniune* decade la nivel periferic, locul său fiind ocupat de *Europa*, inexistent anterior în nici un cadran. *Euro* crește în frecvență și elemente identitare noi își fac apariția: *steagul Europei*, *Parlament european* și *Bruxelles*. Remarcăm aici și apariția termenului *unitate-diversitate*, desemnând ceea ce subiecții au numit “unitate în diversitate”, o expresie ale unei posibile limbi de lemn.

Alte elemente arată modificarea de context, cum ar fi *unitate* ($F_{2006}=0$, $F_{2010}=31$) și *fonduri europene* ($F_{2006}=2$, $F_{2010}=18$). Asociind acești termeni și cu alții care sunt prezenți doar în doilea tabel, cum ar fi *modernizare* și *globalizare*, desprindem o transformare semnificativă a reprezentării, indusă de context, care reflectă realitățile economice noi din România.

Elementele comune, *integrare* și *dezvoltare*, sunt relativ la fel reprezentate în structura reprezentării. Și alți termeni prezintă o oarecare constanță, chiar dacă nu au situare identică: *liberă circulație*,

libertate, legislație, civilizație etc. Sunt valori fundamentale, legate de cultură și drepturile omului, care sunt astfel garantate prin aderare și contextul nu are un impact major asupra lor.

În concluzie, am putea afirma că există mai multe elemente care arată diferențe între cele două reprezentări, dar nu poate fi vorba despre două reprezentări total diferite, independente. Facem această afirmație bazându-ne pe două aserțiuni: (1) sunt două elemente centrale comune care se mențin (dezvoltare și integrare) și (2) la nivelul celorlalte două cadrane sunt, de asemenea, mai multe elemente comune, dar care nu depășesc majoritatea. Schimbarea se observă la nivel identitar și al modificării realității economice.

Comparația în funcție de perioadă (2006 / 2010): Republica Moldova. Ne-a interesat, de asemenea, o comparație între structura reprezentării sociale a UE, în funcție de variabila *timp*, considerând că, de regulă, reprezentarea înregistrează o astfel de modificare ca urmare a schimbării contextului global, socio-istoric.

Am grupat, ca și în cazul comparației în funcție de țară, datele despre subiecții moldoveni, obținute în anul 2006 și, corespunzător, în 2010, luând în calcul doar elementele din cele două cadrane de sus, adică termeni cu frecvențele cele mai mari (tabelul nr. 5).

De această dată, dispunem de fapt de două structurări ale reprezentării sociale, destul diferite.

Dacă privim elementele considerate centrale, din cadranele din stânga sus, descoperim că nu există nici unul comun. Singurul termen apropiat este *dezvoltare* ($F_{2006}=34$, $F_{2010}=24$), dar se observă o diferență de rang, adică o situație în cadrane diferite.

Tabelul nr. 5. Elementele reprezentării sociale a EU în Moldova în funcție de perioadă

	Moldova 2006 (N=126)	Moldova 2010 (N=130)
Prosperitate	44	15
Libertate	25	35
Dezvoltare	34	24
Integrare	29	-(5)
Trai bun	-(0)	26
Uniune	24	-(3)
Liberă circulație	24	23
Unire	-(0)	21
Viitor	9	17

Reprezentarea din 2006 este mai generală și mai asemănătoare cu cea globală. Ceea ce modifică radical noua structură este poziția și frecvența termenului *unire* ($F_{2006}=0$, $F_{2010}=21$). Acest element arată o puternică modificare a contextului și ideile vehiculate în media de către intelectualitate și de către mai mulți politicieni de la Chișinău, și anume posibila integrare europeană prin unirea cu România, țară deja membră UE. În mod surprinzător, scade frecvența termenilor *integrare* ($F_{2006}=29$, $F_{2010}=5$) și *uniune* ($F_{2006}=24$, $F_{2010}=3$), primul plasându-se inițial în cadrul elementelor centrale. Considerăm că există o corelație între cele două cuvinte, *unire* și *integrare*, mulți dintre subiecți renunțând la cel de-al doilea în favoarea primului. Încă o remarcă s-ar cere a face aici: termenul *unire* ar putea să nu însemne neapărat unirea cu România, ci mai degrabă sau în egală măsură unirea cu UE. Renunțarea la termenul *integrare* în favoarea termenului *unire* constituie o mărturie în plus că valențele semantice ale termenului *unire* sunt cu dublă orientare.

Remarcăm, de asemenea, prezența termenului *niciodată* în structura reprezentării din 2006 și absența din lui din 2010 ($F_{2006}=8$, $F_{2010}=0$). Constatăm că subiecții cercetării nu au mai prezentat o atitudine pesimistă ci, ca urmare a schimbării politicii interne din Moldova, au devenit mai nuanțați, dovadă prezența expresiei *nu corespundem* ($F=9$). Din nou, vedem exprimată aceeași realitate,

pentru anul 2010, în concepția subiecților: nu există certitudinea ca Moldova să întrunească criteriile de aderare, dar totuși există șansa și speranța realizării integrării.

În concluzie, putem afirma că deși există o diferență substanțială la nivelul cadranelor din stânga sus, ceea ce arată deosebiri mari între cele două structuri, nu putem afirma că suntem în prezența a două reprezentări sociale diferite, independente.

Putem admite însă o mai mare modificare structurală indusă de context în Moldova comparativ cu România, dacă ne gândim că două elemente din grupul central au rămas comune. Reprezentarea socială a moldovenilor despre UE este într-o fază de formare și elaborare, proces care nu s-a încheiat încă, în timp ce în România se află într-o etapă de consolidare și sistematizare.

Comparația în funcție de identitatea lingvistică: Republica Moldova. Cel de-al treilea criteriu comparativ are în vedere variabila *limba*, care exprimă apartenența lingvistică a celor două segmente de populație care conviețuiesc pe teritoriul moldovean: românofonii și rusofonii.

În tabelul nr. 6 prezentăm datele pentru ambele categorii de subiecți elaborat în baza criteriului frecvențelor.

Datele sunt comune pentru cele două aplicări ale chestionarelor, în 2006 și în 2010.

Observăm, din tabel, că termenul *euro* este comun ($F_{rom}=7$, $F_{rus}=21$), dar că plasarea lui este foarte diferită. La subiecții românofoni, acest cuvânt ocupă un loc important în cadrul cadranelor din stânga sus, pe o poziție centrală, în timp ce la ceilalți deține un loc secundar. Nu găsim o explicație rezonabilă acestei situații.

La vorbitorii de limbă rusă, unele elemente sunt reprezentate mai slab, ca de pildă *trai bun* ($F_{rom}=22$, $F_{rus}=4$), *locuri de muncă* ($F_{rom}=18$, $F_{rus}=0$) și *educație* ($F_{rom}=15$, $F_{rus}=3$), ceea ce indică o reprezentare mai puțin optimistă asupra UE.

Tabelul nr. 6. Elementele reprezentării sociale a EU în Moldova
în funcție de apartenența lingvistică a subiecților

	Subiecți, vorbitori de limbă română (N=141)	Subiecți, vorbitori de limbă rusă (N=115)
Libertate	42	18
Prosperitate	41	18
Dezvoltare	37	21
Liberă circulație	26	21
Integrare	24	10
Trai bun	22	-(4)
Euro	7	21
Viitor	19	7
Locuri muncă	18	-(0)
Educație	15	-(3)
Democrație	15	8

La aceasta asociem și termenii negativi *manipulare* ($F=8$) și *forță* ($F=7$), neîntâlniți la ceilalți subiecți. O analiză a termenilor care apar doar în structura reprezentării sociale a subiecților românofoni arată un optimism mai mare al acestora. Aici putem cita *pace* ($F=9$), *frumusețe* ($F=9$), *civilizație* ($F=8$) și *înțelegere* ($F=7$).

Desigur, cei mai numeroși termeni sunt comuni, ca de exemplu, *libertate* ($F_{rom}=42$, $F_{rus}=18$), *prosperitate* ($F_{rom}=41$, $F_{rus}=18$), *dezvoltare* ($F_{rom}=37$, $F_{rus}=21$), *liberă circulație* ($F_{rom}=26$, $F_{rus}=21$) etc. Remarcăm prezența cuplului de termeni *unire* ($F_{rom}=12$, $F_{rus}=9$) și *integrare* ($F_{rom}=24$, $F_{rus}=10$), care arată, din nou, mari similitudini la nivelul celor două structuri.

În concluzie, putem vorbi de diferențe mari în cadrul structurii, dar nu despre două reprezentări complet diferite. Dincolo de anumite nuanțe ideologic-afective, cele două structuri sunt mai degrabă asemănătoare, elementele fiind cam aceleași, dar cu dispunere diferită în cele patru cadrane.

Summary

The aim of this study is to explore and evaluate the impact of the context on the social representations of the European Union in two Eastern-European countries: Republic of Moldova and Romania. According to the SR theory, when analyzing the dynamic of social representations we must take in consideration the discursive context (or situational) and the social context (Abric & Guimelli, 1998). In this study we tried to analyze the influence of the social (ideological –global) context derived on one side, from the ideological factor (social norms, values) and, on the other side, from the social status of a person, its place in society, in groups (placing the individual in a social organisation, social stakes and, values).

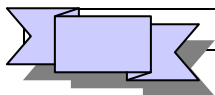
The participants (N=560) filled in a free task association (Verges, 1992; Abric, 1994) where the stimulus –word was “European Union”. The research was organised in two stages. The first stage took place in 2006 (January) when Romania was preparing to be integrated in the European Union (January, 1st 2007) and, Republic of Moldova was governed by pro-Russian politicians. The second stage took place in 2010 (January), when Romania was already integrated in the European Union and Republic of Moldavia was governed by a pro-Europe coalition.

In the first data collection we have had 260 subjects: 134 Romanians and 126 Moldavians. In the second stage, we collected data from 300 subjects: 170 Romanians and 130 Moldavians. The statistical data such as the prototypicality technique (Verges, 1992) have underlined the modifications induced by the three contextual variables: (the years of data collection, country, and linguistics affiliation for Moldova) to the social representations of the European Union.

Bibliografie

- Abric, J.C. & Guimelli, C. (1998). Représentations sociales et effets de contexte. *Connexions*, 72, 23-37.
- Abric, J.C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In Abric, J.C (ed.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Boza, M., Constantin, T. & Dârțu, C. (2002). Identitate națională și identitate europeană. In Neculau, A. (ed.). *Noi și Europa*. Iași: Polirom, 181 – 193.
- Curelaru, M. (2006). Reprezentări sociale, Iași: Polirom.
- De Rosa, A.S. (1988). Sur l’usage des associations libres dans l’étude des représentations sociales de la maladie mentale, *Connexions*, 51.
- Guimelli, C. (1994). Transformations des représentations sociales, pratiques nouvelles et schémas cognitifs de base. In C. Guimelli (ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 171–198
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Neculau, A. & Constantin, T. (2002). Românii și integrarea europeană: radiografia unor atitudini. In Neculau, A. (ed.). *Noi și Europa*. Iași: Editura Polirom, 13 – 28.
- Negură, I. (2004). Reprezentarea socială a puterii la studenții moldoveni. În Banuh, N. (ed.). *Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 46 - 51.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent, une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*. XLV, 405, 203-209.

Primit 17.03.2011



ФОРМИРОВАНИЕ САМОУВАЖЕНИЯ СТУДЕНТА В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Людмила Кёр, преподаватель Комратского Государственного Университета

На этапе профессионального образования в вузе происходят дальнейшие изменения в сфере самосознания молодого человека, которые имеют кардинальное значение для всего последующего становления индивида как зрелой личности. Исключительно важным компонентом самосознания, который переживает своё развитие на протяжении всего студенчества, является самоуважение. Данный феномен понимается как обобщенное и устойчивое отношение личности к себе. Это важный *компонент самосознания, охватывающий широкий круг личностных проявлений: удовлетворенность собой, принятие себя, чувство и осознание собственного достоинства, положительное отношение к себе, согласованность своего личного и идеального «Я», т.е. «актуального Я».* Вместе с тем, оно тесно связано с остальными свойствами личности.» [5] При должном уровне сформированности, самоуважение может стать основой душевного комфорта молодого человека, что в итоге обеспечит полноценную его реализацию в учебе, а в последующем – успешность его профессиональной деятельности.

В 2006 – 2009 годах на базе факультета национальной культуры Комратского государственного университета было реализовано исследование, целью которого было выявление особенностей, психологических аспектов развития самоуважения у современных студентов и разработка формирующих программ повышения его уровня и апробирование их эффективности.

В констатирующем эксперименте нашего исследования установлено, что причинами низкого и среднего уровней самоуважения могут выступать несколько основных факторов. Например, «бедность» или «дефицит» общения студента с людьми в окружающей жизни, а также отдельные недостатки в его взаимоотношениях с преподавателями и однокурсниками в вузе. Наряду с этими, другими базовыми факторами являются недостаточная целеустремленность и низкая мотивация к достижению успеха, а также нестабильность самооценки. Последняя на этом этапе подвержена влиянию быстро меняющихся обстоятельств жизни молодого человека. Именно на эти данные мы опирались при разработке и апробации коррекционных

программ, направленных на повышение уровня самоуважения студентов в ходе формирующего этапа исследования.

При выделении стратегий формирования самоуважения и разработки коррекционных программ, мы опирались на ряд психологических принципов в организации занятий, которые установлены и широко применяются в практической психологии для раскрытия потенциала личности в рамках тренингов:

1) *принцип активности участников* – в ходе занятий члены группы постоянно вовлекаются в различные действия: обсуждение и проигрывание проблемных и ролевых ситуаций, предложенных самими участниками; наблюдение по заданным критериям за поведением участников; выполнение специальных устных и письменных упражнений, техник и пр.;

2) *принцип исследовательской позиции* – в ходе работы в группе создаются такие ситуации, когда участникам нужно самим найти решение проблемы, самостоятельно сформулировать закономерности развития личности, взаимодействия и общения людей уже известные психологии;

3) *принцип объективации поведения* – в начале занятий поведение участников группы переводится с импульсивного на объективированный уровень и поддерживается на этом уровне; важным средством объективации поведения является организованная обратная связь, опираясь на которую участники могут корректировать свое поведение и т.д.;

4) *принцип партнерского общения* – предполагает признание ценности другой личности, ее мнений, интересов, а также принятие решения с максимально возможным учетом интересов всех участников группы, а не достижение, одной из сторон своих целей за счет интересов другой.

Необходимо отметить, что одним из наиболее перспективных вариантов коррекции низкого уровня самоуважения является воспитание и обучение, когда формирующие занятия осуществляются не только как тренинг личностного роста, а еще и средство выработки определенных навыков восприятия своей личности и отношения к себе, т.е. программирование самовоспитания. Такая психолого-педагогическая стратегия является прогрессивной, т.к. благодаря ей приобретает двойной эффект для индивида, когда он с одной стороны приобретает новые знания, овладевает эффективными приемами и техниками работы над собой и одновременно у него корректируются и продолжают свое дальнейшее становление личностные образования.

Формирование самоуважения должно опираться на закономерности личностного развития в молодости. [6; 8; 11] В указанном процессе важным является аспект целенаправленного психологического воздействия на субъект, а также учет его индивидуальных особенностей.

В процессе становления личностных образований у студентов подчеркнем важность создания у них внутренней мотивации, которая может способствовать и обеспечить реализацию ряда установок. Например, индивиду необходимо сравнивать себя не столько с другими, сколько с самим собой, изменять свое отношение к деятельности, в том числе и учебной, поощрять и развивать свою коммуникабельность и т.д. Студент может нацелить себя на приобретение знаний в данной области, а также стремиться их осмыслить и понять. В данном возрасте индивид способен самостоятельно дать оценку своих качеств, т.е. они формируются в том случае, если рефлексированы.

Заключительным звеном должно стать применение знаний, навыков с целью саморазвития. В данном контексте при активном использовании и освоении техник и приемов в различных учебных, бытовых и коммуникативных ситуациях, индивиду удастся получить значительные результаты в личностном развитии. На рис. 1 представим структуру разработанных нами программ.



Рис. 1. Структура программы коррекции самоуважения студента.

На основе многочисленных наблюдений и экспериментальных данных об особенностях личностного развития студентов, полученных в нашем констатирующем исследовании, мы выделили *две стратегии* коррекции самоуважения.

Первый вариант коррекционных занятий заключается в том, что молодой человек усваивает приемы, лежащие в основе изменения отношения к самому себе на положительное, т.е. на непосредственное и целенаправленное формирование самоуважения. В рамках реализации указанной программы были задействованы следующие механизмы: развитие самосознания, самонаблюдения, рефлексии, самопринятия, эмоционального отстранения от установок, которые индивид получил от своих родителей и т.д.

При этом мы отдавали себе отчет в том, что полугодовой цикл занятий по формированию явно недостаточен, т.к. становление феномена есть процесс длительный. В связи с этим, он ориентирован, скорее всего, на то, чтобы дать образцы техник по самовоспитанию в данном аспекте, другими словами тренинг должен был выступить своего рода «толчком или стартом» для дальнейшей работы индивида. Подчеркнем тот факт, что указанный вариант становления самоуважения эффективен уже в силу целевой направленности данного процесса. В рамках реализации первой программы для занятий были систематизированы и отобраны традиционные и новые задания, направленные на личностное развитие (упражнения, техники, приемы и игры). При этом из всего разнообразия развивающих заданий были использованы те, которые наиболее эффективны для коррекции низкого уровня самоуважения.

Второй вариант коррекционной программы был предложен в контексте основных гипотез нашего исследования. Мы предположили, что влияние на базовые факторы, определяющие развитие самоуважения в студенчестве, опосредованно способствует эффективной коррекции изучаемого феномена. Другими словами, в развивающих занятиях по личностному росту ставилась цель по улучшению особенностей взаимодействия и общения с педагогами и сверстниками, а также формирование потребности в мотивации достижения и повышение самооценки. В качестве теоретического основания для данной программы стало центральное положение нашего исследования о фундаментальном значении базовых компонентов для дальнейшего становления самоуважения у студентов.

Как уже отмечалось выше, основной целью первой программы являлась целенаправленная коррекция низких и средних уровней самоуважения, которая должна осуществляться в контексте дальнейшего становления личности в студенчестве. Наряду с

этим, главной целью формирующих занятий в рамках второй программы стало опосредованное воздействие на низкий и средний уровни самоуважения через дальнейшее развитие коммуникабельности, мотивации достижения к успеху и направленности на успешность в деятельности, а также повышение самооценки и т.д.

Полноценное общение со сверстниками должно опираться на положительное отношение испытуемого к себе. Вместе с тем, результаты наших констатирующих опытов показали определенную ограниченность «естественного» общения в становлении самоуважения. Последнее «само по себе» не создает необходимых психологических условий для самостоятельного овладения индивидом обобщений относительно переноса усвоенных теоретических знаний в повседневную жизнь. Очевидно, что для полноценного формирования самоуважения речь должна идти о специально организуемых ситуациях взаимодействия, межличностного общения психолога и студентов, а также участников тренинга между собой для постоянного закрепления в рамках занятий приобретаемых коммуникативных навыков. Логичным продолжением такого подхода, должна стать *самостоятельная систематическая работа молодых людей в данном направлении*. Ниже схематично представим варианты программ коррекции и формирования самоуважения студента.

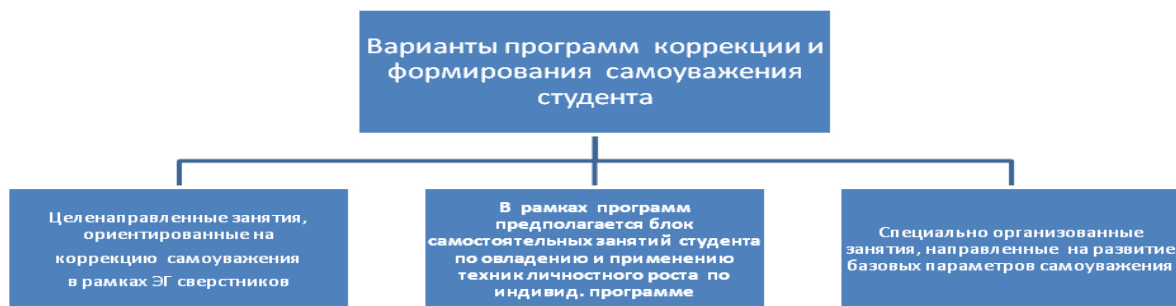


Рис. 2. Базовые варианты коррекции низкого самоуважения студента.

Для реализации указанных стратегий коррекции самоуважения могут использоваться специальные формирующие занятия, которые должны стать эффективной формой овладения качествами полноценной личности в рамках вуза. Они организуются дополнительно, в виде групповых тренингов, направленных на дальнейшее становление собственно самоуважения, так и основных детерминирующих его факторов. Наряду с коррекционной работой с применениями элементов тренинга важно и использование

самостоятельной деятельности индивида в данном направлении. В связи с вышесказанным выделим, что разработка эффективных технологий самовоспитания является приоритетной в юношеском возрасте и молодости. В связи с этим существует необходимость учета всех психологических закономерностей этого процесса для реализации двух формирующих моделей. Оба указанных направления могут быть актуальными и при коррекции уровня самоуважения в любом другом возрасте, но при этом их специфика будет определяться учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности и конкретных ситуаций.

Конкретизация целей в задачах осуществлялась ведущим при разработке каждого занятия и задания. В рамках коррекционных занятий важна работа по рефлексии испытуемым основных закономерностей развития личности. В данном контексте планировались достижения индивида по приобретению знаний и их применения на практике, усвоение и совершенствование разнообразных умений, формирование и закрепление волевых навыков и т.д.

Обязательным этапом двух программ являлась самостоятельная работа студента по самовоспитанию своей личности, которая может реализовывать разные задачи. Раскрывая психологические условия его осуществления и наряду с учетом принципов тренинговой работы, мы опирались на важный принцип, который был положен в основу самовоспитания – это создание позитивной *мотивации* для работы над собой, т.е. личностного роста. Базовым компонентом для реализации указанного принципа в рамках вводного этапа занятий является организация ситуаций, демонстрирующих студенту потребность самопознания, а также условий для саморазвития личностных качеств.

Вместе с тем, оба варианта программ имели общие элементы в их структуре. Так, формирующие программы проводились нами в несколько этапов – блоков.

1 блок – вводные и установочные занятия, в рамках которых осуществлялись: создание мотивации, подготовка к самостоятельной работе и ознакомление испытуемых с основными приемами, техниками самовоспитания.

2 блок – самостоятельная работа студентов на летних каникулах, направленная на овладение техниками повышения самоуважения или становление его базовых факторов, способствующих дальнейшему личностному росту.

3 блок – психологический тренинг для дальнейшего повышения уровня самоуважения или его основных факторов в рамках совместных занятий со сверстниками (отработка и применение вновь приобретаемых навыков).

В продолжение представим структуру, тематику и содержание двух вариантов формирующих программ с разработкой тематики всех занятий. В рамках их реализации широко использовалось межличностное общение. По характеру обучающей роли все задания включали прямые и косвенные приемы развития изучаемых личностных качеств. На соответствующих занятиях среди прямых приемов обучения традиционно выделялись ведущие или основные для него, а также дополнительные или вспомогательные.

В рамках тренинга применялись различные формы организации занятий и выполнения заданий: как индивидуальные, парные и групповые. Данная вариативность форм была обусловлена широкоплановостью реализуемых задач.

Отметим, что на занятиях со студентами при использовании большинства приемов специально создавалась положительная эмоциональная атмосфера. Это способствовало тому, что возникала живость, непосредственность в их проведении и повышалось внимание испытуемых, а положительные эмоции активизировали все процессы усвоения заданий и техник с целью их дальнейшего применения.

Далее представим организационную схему этого этапа исследования. Так, было скомплектовано две ЭГ по 8 и 7 испытуемых, в них вошли 15 студентов с низким и средним уровнем самоуважения, пожелавших участвовать в формирующих занятиях. Данная численность каждой из групп считается оптимальной и обусловлена основными требованиями к проведению психологического тренинга. При соблюдении указанного условия достигается его эффективность, которое определяется гармоничным сочетанием индивидуального подхода к каждому участнику и групповых форм работы. С каждой из двух ЭГ было проведено в среднем по 20-22 занятия по два раза в неделю в три этапа, которые были предусмотрены в стратегии развивающей концепции:

- на протяжении полутора месяцев в заключение учебного года, вне контекста основных занятий. По времени на каждое занятие отводилось от 2-х до 3 часов. При этом мы чередовали разные виды заданий в рамках каждого занятия.
- во время летних каникул – был предусмотрен этап самостоятельной работы студентов.
- в течение 1,5 месяца после каникул, на которых была продолжена реализация задач формирующего эксперимента.

Естественно, в формирующих опытах нами ставилась задача выявления общих тенденций, возможностей позитивного влияния и коррекции низкого и среднего уровней

самоуважения, которые затем можно широко и систематически применять в ходе самостоятельного и целенаправленного развития личности студента.

По итогам констатирующего опыта для каждого испытуемого, включенного в ЭГ, были выделены индивидуальные исходные показатели и уровни самоуважения, а также определяющие его базовые параметры. На их основе мы обозначили те «ориентиры», которых предполагалось достичь в ходе формирующих занятий.

Развитие мотивов и обучение постановке целей являются одними из главных факторов в условиях тренинга. Отметим, что именно они побуждают студентов овладевать новой информацией о самоуважении, навыками и умениями личностного развития, а также использовать и применить их в повседневной жизни.

В продолжение изложения формирующей части исследования перейдем к описанию общей структуры каждого занятия и выделим, что акцент нами делался, как на самом содержании задания, так и на форме, условиях его проведения, т.е. разворачивании межличностного общения со сверстниками.

Отметим, что разнообразные задания для формирующих занятий нами подбирались из различных источников [1, 2, 3, 4, 7, 9, 10]. На протяжении цикла формирующих занятий некоторые задания использовались неоднократно, т.е. по несколько раз для их полного усвоения и закрепления. В ряде случаев были использованы диагностические методики, которые давали дополнительную информацию о закономерностях становления самоуважения личности студентов. Важно то, что они одновременно носили как обучающий, так и развивающий характер.

Однако особо подчеркнем, что большинство развивающих заданий оказывают одновременно позитивное влияние на личностное развитие студентов в целом. Многие используемые упражнения, техники и игры модифицировались нами в зависимости от условий проведения и с учетом возраста испытуемых. Всего в рамках двух вариантов формирующих занятий было апробировано, использовано и предложено для самостоятельной работы студентов более 80 заданий.

Каждое занятие традиционно имело следующую структуру и включало в себя три части: организационный этап или разминка, основная часть и подведение итогов занятия.

В рамках разминки осуществлялось приветствие, психолог формулировал цель занятия и знакомил с его ходом, а также задавались мотивация, позитивный эмоциональный настрой и доброжелательная атмосфера для испытуемых. Основная часть занятия включала беседу участников на заданную тему, объяснение психологом и выполнение студентами упражнений, заданий, техник и игр, направленных на ее

реализацию. Заключительный этап, когда психолог подводил итоги занятия, а участники делились впечатлениями о приобретенных знаниях и информации.

В ходе проведения формирующих занятий экспериментатором постоянно осуществлялся качественный анализ поведения студентов, что позволяло осуществлять контроль над такими показателями:

- динамика процесса становления уровня самоуважения, в течение всего периода формирующего эксперимента;
- характер изменений по изучаемым компонентам для их своевременного выявления и учета.

На каждом занятии в зависимости от его тематики мы использовали 5-6 заданий. Вместе с тем отметим, что для последующего применения предлагаемые варианты формирующих программ, их структура и содержание не являются жестко заданными и фиксированными. В зависимости от конкретизации поставленной цели и реализуемых задач можно модифицировать в рамках занятий последовательность упражнений, набор заданий и т.д.

Общий ход занятий был тщательно продуман и намечены упражнения, техники и приемы для повышения уровня самоуважения личности студентов. Обоснованный и разумный подбор нужных приемов во многом способствовал эффективной коррекции низкого самоуважения или факторов, обеспечивающих его становление. Экспериментатор побуждал студентов к определенной рефлексии в заключение каждого задания.

В заключение, обобщим изложенные выше развивающие стратегии и уточним цель, гипотезу и задачи формирующего эксперимента. Так, опираясь на установленные в констатирующей серии опытов основные детерминирующие факторы, возрастные особенности и специфику становления самоуважения современных студентов, мы предположили, что целенаправленное и опосредованное воздействие в рамках двух формирующих стратегий будет способствовать коррекции низкого и среднего уровней самоуважения студента.

В качестве гипотезы для формирующего цикла исследования было высказано предположение о том, что позитивные изменения и повышение самоуважения у студентов возможно в рамках двух формирующих стратегий. С одной стороны, при целенаправленной коррекции низкого и среднего уровней самоуважения в экспериментальных условиях; а с другой – опосредованного воздействия через развитие мотивации достижения, стимулирование направленности на успешность в общении и учебной деятельности в ходе реализации формирующей программы.

Для проверки указанной гипотезы был предпринят формирующий эксперимент, его общей целью являлась разработка и апробация принципов, условий, структуры и содержания двух программ, обеспечивающих формирование самоуважения современных студентов. Все задания были ориентированы и направлены на становление личностных качеств студента.

Задача формирующего эксперимента заключалась в активной помощи психолога студентам по повышению их самоуважения и факторов, детерминирующих его становление: мотивации достижения, направленности на успешность в деятельности, общительности и самооценки. Вместе с тем, после цикла формирующих опытов при реализации второго варианта программы нами решался вопрос о том, как позитивные изменения данных факторов влияют на дальнейшее становление самоуважения.

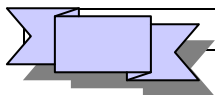
Summary

The article describes the basic provisions of the two formative programs focused on the correction of self-esteem at students. The structures, organization chart of the study are considered. The aim of the first program is a direct correction of low and medium levels of self-esteem in experimental conditions. The main purpose of forming classes in the second program is an indirect effect on low and middle levels of student self-esteem through the development of interpersonal skills, achievement motivation to succeed, focus on success in work and raising self-esteem.

Библиография

1. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой психотехники. Л.: Искусство, 1967.
2. Игры: обучение, тренинг, досуг. Под ред. В.В. Петрушинского. М.: Новая школа, 1994.
3. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг: Учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1990.
4. Кондратьева С.В. Практическая психология: учебно-методическое пособие. Минск: Издательство Университетское, 1997.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
6. Кон И.С. Категория «Я» в психологии. Психологический журнал. 1981. № 3.
7. Крылов А.А., Маничева С.А. Практикум по общей и экспериментальной психологии. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003.
8. Милорадова Н.Г. Студент в зеркале психологии. Архитектура и строительство России. 1995. № 9.
9. Основы психологии: Практикум. Под ред. Столяренко Л.Д. М.: Феникс, 1999.
10. Практикум по социально-психологическому тренингу. Под ред. Б.Д. Парыгин. СПб.: СКФ «Россия-Нева», 1994.
11. Филонов Л.Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми. Пушкино, 1982.

Primit 17.03.2011



Petru Jelescu,
dr.hab. în psihol., prof. univ.

Formarea profesională a studenților psihologi

Recent, la tipografia UPS „Ion Creangă” din Chișinău a văzut lumina tiparului o lucrare foarte importantă: **„Bazele teoretice și aplicative ale proiectării și implementării conținuturilor formării psihologilor la ciclul I licențial al învățământului superior”** (Chișinău, 2010. – 196 pag.) (coord. Ion Negură; autori: Igor Racu, Ion Negură, Daniela Sîmboteanu, Maria Pleșca, Elena Bîceva, Maria Sîrbu). Cartea este prefătată reușit și sugestiv de către Ion Negură, șeful Laboratorului de psihologie. Într-un stil original și inconfundabil, extrem de simplu și atractiv dânsul, fiind inspirat de ideile lui S.L.Rubinștein, J.Piaget, J.P.Guilford, F.M.Dostoievski, C.Noica, pledează pentru formarea unui psiholog profesionist cu o gândire psihologică autentică, datorită căreia „devine posibilă obținerea unei radiografii a procesului de înțelegere a omului, a problemei reale cu care el se confruntă și a procesului de soluționare efectivă a problemei în cauză”.

Lucrarea recenzată este bine structurată. Studiile inserate în ea, după cum ne mărturisește însuși coordonatorul ei, se axează pe ideea „necesității formării la studentul psiholog a competențelor de dezvoltare profesională și a abilităților de a face față problemelor cu care se va ciocni în viața lui de după studii, fie ele de ordin profesional sau personal”. Astfel, Igor Racu în capitolul *„Formarea abilităților de cercetare științifică la studenții psihologi ”* dezvăluie amănunțit și întemeiat, cum se realizează procesul de pregătire a studentului de la ciclul I de studii pentru cercetarea științifică, care sunt etapele cercetării științifice, metodele de bază în cercetarea științifică, cum sunt colectate datele brute, cum poate fi efectuată prelucrarea statistică a datelor științifice.

În capitolul *„Pregătirea studenților psihologi pentru activitatea didactică”* Ion Negură arată iscusit ce înseamnă a fi un bun profesor de psihologie și care sunt factorii de ordin psihosocial ce determină eficiența profesorului în stabilirea și gestionarea relațiilor sale cu studenții.

Este binevenit și util capitolul *„Strategii și tehnici de optimizare a relațiilor „profesor-student” în câmpul universitar”*, scris de Daniela Sîmboteanu și Ion Negură. Acest capitol începe cu o incursiune în comunicarea umană, este specificată apoi comunicarea didactică eficientă, după care urmează expunerea unor strategii de dezvoltare și perfecționare a capacității de ascultare, continuată de explicarea rolului empatiei în comunicarea didactică eficientă.

Capitolul finisează cu elemente de conținut al unui program de training ce vizează dezvoltarea competențelor de soluționare a conflictelor apărute în cadrul relațiilor „profesor-student”.

Problematica adaptării studenților la activitatea de învățare în mediul academic și pledarea pentru susținerea educației centrate pe student ca program de optimizare a învățării în rândul studenților sunt elucidate competent și convingător de către Maria Pleșca în studiul *„Adaptarea psihologică a studenților din anul I la învățarea de tip universitar”*. Același autor abordează la fel de bine și eficient problema gestionării timpului academic de către studenți în *„Managementul timpului la studenți”*.

„Formarea gândirii profesionale la studenții psihologi” este titlul studiului semnat de Elena Bîceva, în care este reflectat adecvat specificul gândirii psihologice, modelul gândirii psihologice a psihologului, principiile formării psihologilor, etapele dezvoltării gândirii psihologice profesionale, metodele și tehnicile interactive de instruire și învățare.

De o mare actualitate sunt rezultatele cercetării prezentate de Elena Bîceva și Maria Sîrbu în *„Organizarea și monitorizarea studiului individual al studenților”*, în care sunt indicate clar obiectivele studiului individual al studenților, componentele lui, fazele ale autoreglării învățării, condițiile psihologice de realizare cu succes ale acesteia, strategiile și tehnicile de acțiune pe domenii, condițiile de organizare și planificare a studiului individual, verificarea și evaluarea studiului individual, unele metode de lucru individual.

Lucrarea se încheie cu *„Formarea competențelor de învățare eficientă la studenții psihologi”*, capitol semnat de Maria Sîrbu, în care sunt tratate pertinent problema formării la studenții psihologi a capacității de învățare eficientă, formele și felurile acesteia, metodele de dezvoltare a ei, formarea competențelor de „a învăța să înveți”, fazele acesteia, diverse modele și metode de învățare eficientă.

Toate studiile analizate sunt însoțite de o bibliografie selectivă la tema respectivă.

Lucrarea recenzată e de un real folos atât pentru profesorii de psihologie de la ciclul licențial al învățământului superior, cât și pentru discipolii lor.

Primit 09.02.2011

Autorii noștri:

Maia Cojocaru, conf.univ., dr. în pedagogie, șef de catedră, UPS ” Ion Creangă”

Petru Jelescu, prof. univ., dr. habilitat în psihologie, catedra de Psihologie, UPS „Ion Creangă”

Лариса Кобылянская, dr. în psihologie, catedra de Psihologie, UPS ” Ion Creangă”

Marcel Teleuca, dr. în șt. mat., postdoctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul în Chișinău)

Elena Vinnicenco, lector universitar, catedra de Psihologie, UPS”Ion Creangă”

Елена Ковалева – conf.univ., dr. în pedagogie, catedra de Psihologie, UPS ” Ion Creangă”

Iuliana Fornea, dr. în psihologie, USMF „N. Testemițanu

Iulia Racu, lector universitar, catedra de Psihologie, UPS ”Ion Creangă”

Margarita Căărăuș, lector universitar, USMF „N. Testemițanu”

Ion Negură, conf.,univ., dr. în psihologie, catedra de Psihologie, UPS ”Ion Creangă”

Mihai Curelaru, conf. univ., dr. în psihologie, Universitatea ”Al. I. Cuza”, Iași, România

Mioara Cristea, doctorand, Universitatea ”La Sapienza”, Roma, Italia

Recomandări pentru autori

Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat din Chișinău „Ion Creangă” reprezintă un mijloc de informare și formare în domeniile psihologiei, pedagogiei speciale, asistenței sociale.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a ușura munca redacțională și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte cerințele față de materialele prezentate.

Textul lucrărilor vor fi prezentate în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe dischetă sau JetFlash în format A4, cu fonturi 12, Times New Roman, spațiu 1,5 și varianta scrisă pe hârtie A4.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- » numele și prenumele autorului, datele despre autor;
- » titlul lucrării (centrat; Bold; 12);
- » date despre recenzii;
- » textul lucrării propriu-zise;
- » un rezumat (în limba engleză)
- » bibliografia (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA)
- » 2 recenzii se prezintă în formă scrisă, A4.

Revista „ Psihologie. Pedagogie specială. Asistență Socială” este deschisă pentru toți psihologii, psihopedagogii speciali, asistenții sociali, practicieni și cercetători din domeniu, universitarilor și celor din domenii învecinate. Revista se adresează nu numai comunității științifice, dar și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai bune, așteptăm contribuțiile dvs. în formă de studii experimentale, cercetări aplicate, cronici științifice, traduceri, recenzii, etc.

Cu respect,

Colegiul de redacție.