Psihologie
Revistă ştiinţifico – practică
CUPRINS

The Psychology
The scientifical – practical magazine
CONTENTS

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

AGE SPECIFIC PSYCHOLOGY

LOSÎI Elena, RACU Iulia
Anxietatea şcolară la preadolescenţi.
3 **LOSIY Helen, RACU Yulya**
Anxiety school to pre-teens.

MAXIMENCO Lilia
Imaginea de sine la adolescenţii din familii cu diferite structuri.
8 **MAXIMENCO Lylya**
Teenagers self-esteem from families with different structures.

PSIHOLOGIA EDUCAŢIEI

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

PALADI Oxana
Interacţiunea dintre valori şi fenomenele psihologice.
16 **PALADY Oxana**
Interaction between values and psychic phenomena.

CERLAT Raisa
Dialogul intercultural în familia etnic mixtă.
26 **CERLAT Raisa**
Intercultural dialogue in mixed ethnic family.

КИНЧЕВА Наталья
К проблеме формирования позитивных межкультурных отношений посредством музыкальной деятельности.
30 **KYNCEVA Natalia**
The problem of formation of affirmative intercultural relations through musical activities.

MIHAI Iulia Mihaela
Abordare comparativă asupra conceptului de educaţie.
37 **MIHAI Yulya Mihaela**
The comparative approach concept of education.

UNCU Veronica, PENU Maria
Abandonul şcolar: abordare psihologică.
42 **UNCU Veronica, PENU Maria**
Drop: psychological approach.

SFATURI PENTRU PĂRINŢI

ADVICE FOR PARENTS

ULMANU Lucia
Proiecţia calităţilor indezirabile ale părinţilor pe propriul copil.
47 ***ULMANU Lucya***
Projection undesirable qualities of the parents your own child.

JELESCU Ieraida
Rolul familiei în diminuarea stresului la elevii din clasele primare.
57 **JELESCU Ieraida**
Family role in reducing stress the students in the primary school.

OPINII, DISCUȚII

CALUSCHI Mariana *69*
Procesul transformativ de formare personală în viitorul extrem.

SANDULEAC Sergiu *75*
Formarea gândirii ştiinţifice la tinerii cercetători din perspectivă interdisciplinară.

CERCETĂRI, SONDAJE, RECOMANDĂRI

ЖИГЭУ Елена *78*
Конфликты в молодых семьях разного типа.

REALIZĂRI ÎN PSIHOLOGIA APLICATĂ

SAVCA Lucia *83*
Conferinţa ştiinţifico-practică internaţională „Integrarea psihologiei şi medicinii în sistemul învăţământului în secolul XXI”.

GOLOVEI Lilia, SAVCA Lucia *90*
Psihologia interacţiunii familie - şcoala prietenoasă copilului.

OPINIONS, DISCUTIONS

CALUSKY Mariana *69*
Transformative process of personal training in very future.

SANDULYAK Serj *75*
Training of young researchers in scientific thinking interdisciplinary perspective.

STUDIES, RESEARCHES, RECOMMENDATION

JYGAU Helen *78*
Conflicts with young families of various types.

EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY REALIZATIONS

SAVCA Lucya *83*
International scientific practical conference “Integration of psychology and medicine in the the XXI century education system”.

GOLOVEY Lylya, SAVCA Lucya *90*
Psychology of family interaction - child friendly school.

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

ANXIETATEA ŞCOLARĂ LA PREADOLESCENȚI

Elena LOSÎI, Iulia RACU

Termeni cheie: anxietate, anxietate şcolară, vârsta preadolescentă.

Summary

This article briefly describes one type of anxiety – school anxiety. School anxiety represents the manifestation of the preadolescent's unfavorable emotional states. Are underlined the factors that determine the apparition of school anxiety and the particularities of preadolescents with it.

Anxietatea reprezintă o entitate psihologică, ce poate fi descrisă ca o trăire afectivă vagă, difuză, de nelinişte, de apăsare, de tensiune, îngrijorare, de teamă nemotivată, neavând un obiect precis sau factori obiectivi care să condiționeze această stare. Astfel, anxietatea provoacă disconfort psihic, dar care, la nivel scăzut, este necesară pentru că acționează ca motivator pentru acțiuni. Dincolo de acest nivel, când anxietatea atinge un grad de intensitate şi durată, aceasta poate marca o persoană, afectându-i viața de zi cu zi, fie prin faptul că impune anumite restricții, fie că o umbreşte cu totul.

Aşa cum anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim şi este specifică pentru toate vârstele, totuşi, la preadolescenți ea se manifestă mai pregnant din motivul că această vârstă este cea mai vulnerabilă. Acest fenomen se explică prin faptul că preadolescența este cea mai vulnerabilă şi mai sensibilă vârstă şi uşor predispusă la factorii nocivi. După sondajele efectuate de mai mulți autori, anxietatea este un fenomen destul de răspândit la această vârstă [4,].

Demersul ştiințific cu privire la preadolescență indică faptul că aceasta este o vârstă a ieşirii din copilărie, fiind una din perioadele de importanță majoră în dezvoltarea umană. Perioada dată se caracterizează prin numeroase şi profunde schimbări biologice, fizice, psihice, morale etc., este o perioadă a dezvoltării în care dispar trăsăturile copilăriei, cedând locul unor particularități complexe şi foarte bogate, unor manifestări psihice individuale specifice. Schimbările profunde ce au loc în această perioadă determină aşa caracteristici ale acestei etape ca: îngrijorarea, neliniştea, agitația, frământarea şi anxietatea [1, 2, 3].

Problema anxietății tot mai frecvent devine subiect de cercetare în cadrul ştiințelor contemporane cum, ar fi: medicina, fiziologia, filosofia, sociologia, psihiatria şi psihologia. În psihologie, problema anxietății a suscitat interesul multor cercetători, şi anume: A. Adler, V. Astapov, D. Ausubel, D. Barlow, S. Freud, R. Cattel, C. Ciofu, B. Cociubei, R. Doron, A. Freud, E. Fromm, G. Gabdreeva, K. Goldstein, I. Hanin, I. Holdevici, K. Horney, C. Izard, G. Kelly, H.

Liddell, R. Martens, R. May, I. Mitrofan, E, Novikova, F. Parot, I. Pavlov, F. Perls, P. Popescu-Neveanu, A. Prihojan, W. Reich, F. Robinson, C. Rogers, Ch. Spielberger, H. Sullivan, V. Suvorova, U. Şchiopu, J. Watson, J. Wolpe, A. Zaharov ş. a.

Tot mai frecvente în psihologia contemporană sunt cercetările cu referire la anxietatea caracteristică vârstei preadolescente. Contribuţii valoroase în acest domeniu reprezintă investigaţiile realizate de A. Andreeva, V. Astapov, A. Bacus, B. Cociubei, J. Eckersleyd, I. Imedadze, A. Iordan, T. Lavrentieva, A. Micleaeva, I. Mitrofan, A. Munteanu, M. Neagoe, E. Novikova, A. Prihojan, P. Rumeanţeva, L. Slavina, U. Şchiopu, A. Verdeş, E. Verza şi A. Zaharov ş. a.

Rezultatele cercetărilor consacrate anxietăţii în preadolescenţă sunt incontestabile. Totodată, constatăm că problema anxietăţii şcolare la preadolescenţi este investigată insuficient în contextul noilor realităţi sociale.

Necesitatea studierii complexe şi aprofundate a anxietăţii şcolare este foarte importantă, atât pentru descoperirea esenţei acestui fenomen, cât şi pentru înţelegerea ulterioară a particularităţilor de dezvoltare a sferei emoţionale şi a personalităţii preadolescentului. Anume anxietatea şcolară stă la baza multor dificultăţi psihologice având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a preadolescenţilor.

Anxietatea şcolară ţine de procesul instructiv-educativ şi reprezintă o manifestare a stării emoţionale nefavorabile a copiilor care se exprimă printr-un sentiment nedefinit de nesiguranţă. Ea se manifestă prin nelinişte şi agitaţie sporită în activităţile şcolare, prin aşteptarea aprecierii negative din partea învăţătorilor şi colegilor, prin neîncrederea în sine, în corectitudinea comportamentului şi a deciziilor proprii, prin aşteptarea dezaprobării şi prin sentimentul inferiorităţii [5, 6].

În scopul cercetării nivelului şi a specificului anxietăţii legate de şcoală la preadolescenţi, noi am administrat tehnica de diagnosticare a nivelului anxietăţii şcolare Phillips.

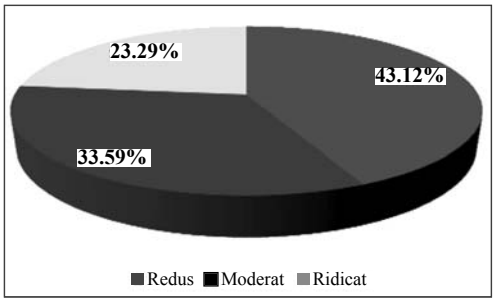

Figura 1. *Distribuţia rezultatelor privind AŞ pentru preadolescenţii supuşi experimentului.*

Datele ilustrate în figura 1 indică următoarea distribuţie de rezultate: **43,12%** dintre preadolescenţii examinaţi de noi au prezentat un scor **redus** privind AŞ; **33,59%** din subiecţi au un nivel **moderat** al AŞ şi **23,29%** din elevii testaţi au un **nivel ridicat** al AŞ.

Factorii ce determină AŞ la preadolescenţii din lotul experimental sunt prezentaţi în tabelul 1.

Rezultatele din tabelul 1 ne permit să vorbim despre variaţia mediilor la preadolescenţii cu diferite niveluri de AŞ în cazul celor 7 factori ai testului. Preadolescenţii cu un nivel ridicat de AŞ obţin scoruri maxime la toţi factorii. Pentru factorul *trăirea stresului social* scorul obţinut de aceşti preadolescenţi este de 2,00 (un. medii), ceea ce indică o stare emoţională negativă a copilului, pe fondul căreia se dezvoltă contactele sale

Tabelul 1

Distribuţia unităţilor medii a factorilor determinanţi ai AŞ la preadolescenţii din grupul experimental

Nr. F.	Factorii determinanţi ai anxietăţii şcolare	Nivelul anxietăţii şcolare		
		Redus	Moderat	Ridicat
1.	Trăirea stresului social	0,66	1,33	2,00
2.	Frustrarea necesităţii de atingere a succesului	0,92	1,08	1,98
3.	Frica de autoafirmare	0,50	1,00	1,96
4.	Frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor	1,00	1,33	2,33
5.	Frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur	0,83	1,50	2,18
6.	Rezistenţa fiziologică joasă la stres	1,33	1,98	2,24
7.	Problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii	1,00	1,18	2,66

sociale (mai întâi de toate cu semenii). Un alt factor studiat este *frustrarea necesităţii de atingere a succesului*. Copiii cu nivel ridicat de AŞ obţin un scor de 1,98 (un. medii), lor le este propriu un fond psihologic nefavorabil, care nu le permite să-şi satisfacă necesitatea de succes şi obţinere a rezultatelor înalte. Cel de-al treilea factor este *frica de autoafirmare*, la care şcolarii foarte anxioşi deţin un scor de 1,96 (un. medii), ceea ce reflectă trăirile emoţionale negative în situaţiile legate de necesitatea de autoprezentare în faţa celorlalţi şi de demonstrare a propriilor posibilităţi şi potenţial. La *factorul frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor,* preadolescenţilor cu un nivel ridicat de AŞ le este caracteristic un scor de 2,33 (un. medii), care indică o atitudine negativă a acestora însoţită de trăirea unei nelinişti în situaţiile de evaluare şi apreciere a cunoştinţelor, realizărilor şi posibilităţilor (în special în mod public). Pentru *factorul frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur* scorul obţinut de aceşti preadolescenţi este de 2,18 (un. medii) şi se manifestă ca o nelinişte trăită de preadolescenţi faţă de aprecierea dată de cei din jur şi aşteptarea unei aprecieri negative. Pentru *factorul rezistenţa fiziologică joasă la stres,* scorul obţinut de preadolescenţii cu AŞ ridicat este de 2,24 (un. medii), ceea ce presupune că acestor elevi le este specifică o reacţionare neadecvată şi distructivă la factorii anxioşi ai mediului. La *factorul problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii*, şcolarii cu un nivel ridicat de AŞ obţin un scor de 2,66 (un. medii) ceea ce presupune existenţa unui fond general negativ în relaţiile cu adulţii din şcoală, fapt ce determină descreşterea reuşitei la învăţătură.

Rezultatele expuse relevă că preadolescenţii cu AŞ accentuată obţin cele mai înalte scoruri la toţi factorii prezentaţi şi anume: trăirea stresului social, frustrarea necesităţii de atingere a succesului, frica de autoafirmare, frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor, frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur, rezistenţa fiziologică joasă la stres şi problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii. Astfel, în conformitate cu rezultatele prezentate, vom evalua relaţia dintre AŞ şi factorii enumeraţi utilizând coeficientul de corelaţie Spearman.

Tabelul 2

Corelația AŞ şi scalele testului Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății şcolare Phillips pentru întregul lot experimental (Spearman Correlation)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
AŞ / Trăirea stresului social	0,463	p=0,01
AŞ / Frustrarea necesității de atingere a succesului	0,518	p=0,01
AŞ / Frica de autoafirmare	0,618	p=0,01
AŞ / Frica de situațiile de verificare a cunoştințelor	0,814	p=0,01
AŞ / Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur	0,607	p=0,01
AŞ / Rezistența fiziologică joasă la stres	0,728	p=0,01
AŞ / Problemele şi temerile în relațiile cu profesorii	0,255	p=0,01

La toți preadolescenții din lotul de cercetare am evidențiat corelații pozitive între AŞ şi toți factorii testului: AŞ şi trăirea stresului social (r=0,463, p=0,01), AŞ şi frustrarea necesității de atingere a succesului (r=0,518, p=0,01), AŞ şi frica de autoafirmare (r=0,618, p= 0,01), AŞ şi frica de situațiile de verificare a cunoştințelor (r=0,814, p=0,01), AŞ şi frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur (r=0,607, p=0,01), AŞ şi rezistența fiziologică scăzută la stres (r=0,728, p=0,01) şi AŞ şi problemele şi temerile în relațiile cu profesorii (r=0,255, p=0,01).

În concluzie, vom remarca că există o legătură direct proporțională între AŞ şi toți factorii testului la preadolescenți şi că un scor ridicat la unul din factori determină scoruri ridicate şi pentru AŞ.

Pentru a ilustra ordinea factorilor ce condiționează AŞ la preadolescenții din diferite subgrupe de vârstă, vom prezenta un tabel cu variabilele analizate:

Tabelul 3

Ierarhia factorilor determinanți ai AŞ în funcție de vârsta preadolescenților

Preadolescenți de 10 – 12 ani	1. problemele şi temerile în relațiile cu profesorii; 2. trăirea stresului social; 3. rezistența fiziologică scăzută la stres; 4. frica de situațiile de verificare a cunoştințelor; 5. frica de autoafirmare; 6. frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur; 7. frustrarea necesității de atingere a succesului
Preadolescenți de 13 ani	1. frica de autoafirmare; 2. rezistența fiziologică scăzută la stres; 8. frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur; 3. trăirea stresului social; 4. frica de situațiile de verificare a cunoştințelor; 5. problemele şi temerile în relațiile cu profesorii; 6. frustrarea necesității de atingere a succesului.
Preadolescenți de 14 – 15 ani	1. trăirea stresului social; 2. frustrarea necesității în atingerea succesului; 3. frica de autoafirmare; 9. frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur; 4. rezistența fiziologică scăzută la stres; 5. problemele şi temerile în relațiile cu profesorii; 6. frica de situațiile de verificare a cunoştințelor.

Analizând rezultatele expuse în tabelul 3, vom menţiona că în diferite perioade ale preadolescenţei AŞ este influenţată de anumiţi factori. Pentru preadolescenţii de 10 – 12 ani, problemele şi temerile pe care elevul le trăieşte în relaţiile cu profesorii, stresul social în contactele pe care le dezvoltă cu colegii săi de clasă şi rezistenţa fiziologică joasă la schimbările ce intervin în viaţa şcolară determină AŞ. La 13 ani, factorii ce influenţează AŞ se modifică şi devin: frica de autoafirmare, autoprezentare şi demonstrare în faţa colegilor şi a profesorilor a propriilor capacităţi şi potenţial, rezistenţa fiziologică joasă la stres precum şi frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur şi anticiparea aprecierii negative din partea acestora. La sfârşitul preadolescenţei, în prim-plan ies alţi factori: trăirea stresului social, frustrarea necesităţii de atingere a succesului şi de a obţine rezultate înalte şi frica de autoafirmare.

În concluzie, vom menţiona că există un număr mare de preadolescenţi cu nivel ridicat al AŞ (23,29%). În preadolescenţă factorii determinanţi ai AŞ sunt: trăirea stresului social, frustrarea necesităţii de atingere a succesului, frica de autoafirmare, frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor, frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur, rezistenţa fiziologică scăzută la stres, problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii.

Pentru fiecare perioadă a preadolescenţei sunt anumiţi factori care influenţează evoluarea AŞ.

Bibliografie

1. Ausubel, D., Robinson, F., (tr. de L. Gavriliu, S. Lăzărescu). (1981). *Învăţarea în şcoală.* O introducere în psihologia pedagogică. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică, p. 462 – 469.

2. Birch, A., (tr. de L. Băiceanu). (2005). *Psihologia dezvoltării.* Bucureşti: Tehnica, 2000. 311 p.

3. Eckersleyd, J., *Copilul anxios.* Adolescentul anxios. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press, 111 p.

4. Holdevici, I., (1998). *Ameliorarea performanţelor individuale prin tehnici de psihoterapie.* Bucureşti: Orizont, 391 p.

5. Lozan, A., (2009). *Anxietatea normală şi anxietatea maladivă la elevi.* Revista Psihologie Nr. 1, p.40-47.

6. Racu, Iu., (2011). *Anxietatea la preadolescenţii contemporani şi modalităţi de diminuare.* Autoreferatul tezei de doctor. Chişinău, 30 p.

7. Racu, Iu., (2008). *Anxietatea şcolară.* În: Probleme actuale ale ştiinţelor umanistice: Analele şt. ale doc. şi comp. V. 7. P. II. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, p. 378 – 386.

Educaţia cea mai rea este să laşi copilul
nehotărât între voinţa lui şi a ta.
Jean Jaques Rousseau

IMAGINEA DE SINE LA ADOLESCENŢII DIN FAMILII CU DIFERITE STRUCTURI

Lilia MAXIMENCO

Cuvinte - cheie: adolescenţi, imagine de sine, stimă de sine, familie, familie dezintegrată, părinţi peste hotare, autoapreciere, optimism, încredere în sine.

Summary

This research study is focused on self-imaging problem of teenagers in different types of family. Children are directly affected by family climate in which they grow. We are in a period when the number of divorces increases, many parents are working abroad. Lack of a parent, reconstitution of a new family after divorce, family climate, their children's living conditions remains a question mark.

Actualitatea temei. Una dintre cele mai mari şi importante sarcini ale vieţii noastre este cunoaşterea de sine. Este o adevărată tragedie faptul că unii oameni îşi petrec întreaga viaţă fără a avea o ţintă precisă, împotmolindu-se în frustrări, pentru că nu ştiu nimic despre ei înşişi sau despre felul în care ar trebui să abordeze problemele, multe dintre acestea, fiind create chiar de mediul în care trăiesc. Fără îndoială, imaginea de sine are o putere atât de mare încât impactul ei este copleşitor asupra destinului ca fiinţă umană, ea putând influenţa atât reuşita, cât şi eşecul în viaţă [4].

Cunoaşterea şi formarea unei imagini pozitive despre sine sunt variabile fundamentale în funcţionarea şi adaptarea optimă la mediul social, în menţinerea sănătăţii mentale şi emoţionale.

Schimbările sociale şi economice radicale ce au avut loc în ultimii ani, au afectat toate sferele vitale ale omului, inclusiv integritatea personalităţii. Sporirea instabilităţii la toate nivelele sistemului social, acutizarea tendinţelor nefavorabile pentru viaţa şi activitatea generaţiei în creştere duc la manifestarea diferitor forme ale inadaptării persoanei la nivel intern psihologic şi extern social. Un copil la orice vârstă are nevoie să fie acceptat şi respectat, indiferent cum este el, are trebuinţa de iubire din partea celor apropiaţi (mamă, tată), fără să aibă performanţe deosebite în anumite domenii [9]. Afecţiunea, aprecierea, respectul acordat din partea părinţilor nu trebuie condiţionate de performanţe şcolare sau de alţi factori. Respectul, aprecierea, recompensa sunt stimuli ce încurajează dezvoltarea personală, previn şi remediază atitudini şi comportamente deficitare.

Conform psihologiei umaniste dezvoltată de Carl Rogers şi Abraham Maslow, fiecare persoană este valoroasă în sine. Prin natura sa umană, are capacitatea de a se dezvolta şi de a-şi alege propriul destin, de a-şi valida calităţile pozitive în

măsura în care mediul îi creează condiţiile de actualizare a sinelui. Acceptarea necondiţionată (indiferent de performanţe) şi gândirea pozitivă (convingerea că fiecare persoană are ceva bun) sunt atitudini care favorizează dezvoltarea personală.

Cunoaşterea de sine se dezvoltă odată cu experienţa de viaţă prin care trece omul. Pe măsură ce persoana avansează în vârstă, dobândeşte o capacitate mai mare de autoreflexie. Totuşi, niciodată nu vom putea afirma că ne cunoaştem pe noi înşine în totalitate; cunoaşterea de sine nu este un proces care se încheie odată cu adolescenţa sau tinereţea.

Confruntarea cu diverse evenimente ale vieţii cotidiene poate scoate la iveală dimensiuni noi ale personalităţii sau le dezvoltă pe cele subdimensionate. Imaginea de sine este un proces cognitiv, afectiv şi motivaţional individual, dar suportă influenţe puternice de mediu [apud 4].

Anume acesta a fost motivul care a declanşat realizarea unui studiu al aspectelor imaginii de sine, considerând-o unul din factorii decisivi ai asigurării confortului intern şi adaptării sociale şi, totodată, împărtăşind opinia că adolescentul contemporan se confruntă cu un şir de probleme în constituirea unei imagini de sine multilaterale, adecvate, favorabile integrării lui sociale.

Formarea imaginii de sine este direct legată şi de climatul familial în care se află adolescentul. Suntem într-o perioadă în care numărul divorţurilor creşte, mulţi dintre părinţi sunt plecaţi peste hotare. Lipsa unui părinte, reconstituirea unei noi familii după divorţ, climatul familial din aceste familii, condiţiile de viaţă ale acestor copii rămân un semn de întrebare. Lipsa stabilităţii şi conflictele frecvente în familie influenţează formarea adecvată a imaginii de sine, astfel părinţii sunt preocupaţi de alte aspecte în educaţia şi cultivarea valorilor la adolescenţi.

Problema investigaţiei: deşi în literatura de specialitate se menţionează despre rolul familiei în formarea personalităţii copilului şi că familia contemporană se confruntă cu o mulţime de dificultăţi şi distorsiuni, având nevoie enormă de intervenţie psihologică, studii asupra condiţiilor în care familia ar putea funcţiona cu o mai mare eficienţă, adaptându-se la cerinţele societăţii, sunt insuficiente. De asemenea, sunt puţine servicii dezvoltate special pentru familie, în special pentru familiile complete.

Baza conceptuală a sondajului s-a axat pe: studiile cu referinţă la esenţa, structura, calităţile şi funcţiile imaginii de sine în cadrul personalităţii (W. James, R. Berns, E. Berne, I. Kon, A. Stolin, I. Racu); ideea despre corelarea atitudinii faţă de sine şi adaptarea socială (C. Rogers, O. Z. Sibgatulina); principiul unităţii teoriei, experimentului şi practicii (S. L. Rubinştein).

Scopul investigaţiei : de a determina impactul familiei (structura familiei) asupra formării imaginii de sine la adolescenţi.

Obiectivele investigaţiei

- Analiza literaturii pentru evidenţierea conceptelor teoretice ce vor servi la desfăşurarea experimentului;
- Selectarea inventarului diagnostic;
- Determinarea influenţei structurii familiei asupra formării imaginii de sine la adolescenţi;
- Interpretarea cantitativă şi calitativă a rezultatelor obţinute;
- Elaborarea de recomandări;

În conformitate cu obiectivele stabilite, s-a înaintat următoarea **ipoteză:**

Presupunem că formarea imaginii de sine la adolescent mai este mult influențată de calitatea relațiilor interpersonale dintre el şi membrii familiei lui (părinți-adolescent; alți membri ai familiei-adolescent) decât de structura familiei.

Ipotezele de lucru.

1. Calitatea imaginii de sine la adolescenți este influențată mai mult de calitatea relațiilor între membrii familiei decât de structura familiei.
2. Există diferențe de gen în ceea ce priveşte vulnerabilitatea față de situația familială: băieții sunt mai mult influențați de structura familiei decât fetele.

Metode, procedee şi tehnici de cercetare

Metode teoretice: metoda biografică, analiza, sinteza, clasificări.

Metode practice:

1. Imaginea de sine (Dembo - Rubinştein) cu următoarele scale: *Inițiativă; încredere; autoritate; stimă; inteligență;optimism;apect exterior;*

2. Stima de sine (Rosenberg);

3. Scala de optimism (Scheier şi Carver);

4. Desenul familiei.

Metode statistice:

1. Criteriul T- Students, compararea a două medii.

Baza experimentală a cercetării.

Cercetarea a fost realizată pe un **eşantion de 50 de adolescenți** de la L. T ”Univers LIONS” din or. Chişinău. Vârsta medie a subiecților era de **16,5 ani.** În cercetare nu s-a ținut cont de mediul de proveniență al subiecților (urban/rural).

Subiecții au fost selectați în mod aleatoriu, doar în corespundere cu cenzul de vârstă:

- 49% adolescenți din familii complete, adolescenții locuiesc împreună cu părinții (F. C.);
- 29% adolescenți din familii incomplete -adolescentul locuieşte cu un singur părinte, în special cu mama (F. I.);
- 10% adolescenți sunt din familii reconstituite - în special cu tată vitreg (F. R.);
- 12% adolescenți din familii temporar dezintegrate - un părinte sau ambii sunt plecați peste hotare (F. T. D.).

Inovația ştiințifică a lucrării. Lucrarea oferă posibilitatea de a lărgi spectrul de cunoştințe în ceea ce priveşte formarea imaginii de sine la adolescenți în funcție de structura familiei şi calitatea relațiilor interpersonale din familie. Informația oferită poate fi folosită atât de psihologul şcolar cât şi de cadrele didactice, în vederea susținerii adolescenților ce se confruntă cu frustrări şi închistări din lipsa unei imagini de sine bine structurate.

Analiza cantitativă şi calitativă a rezultatelor:

O sarcină deosebit de importantă şi actuală a psihologiei aplicate, având menirea de a rezolva problemele dificile ale cotidianului, constă în investigarea imaginii de sine a adolescenților contemporani, a modului cum se formează şi se consolidează componentele ei; în elaborarea programelor psihopedagogice orientate spre formarea imaginii de sine favorabile a adolescenților contribuind la pregătirea lor prin dotarea cu metode şi procedee eficiente de adaptare personală şi de integrare socială eficientă.

Ultimii ani au fost marcați de transformările globale în toate domeniile (economic, politic, spiritual) care au avut un impact semnificativ asupra evoluției familiei, valorilor, normelor. Familia, ca element natural şi fundamental al societății, a su-

ferit schimbări la nivel de structură, funcţionalitate şi calitate a relaţiilor intrafamiliale. În ultimii ani este în creştere numărul divorţurilor, migraţiilor. Sfera economică şi cea politică au influenţat funcţionalitatea familiei, astfel adolescenţii contemporani sunt influenţaţi direct de instabilitatea căminului familial care, considerăm noi, afectează şi calitatea imaginii de sine.

Problema consolidării imaginii de sine favorabile este deosebit de acută pentru adolescenţi (16-17 ani), care sunt expuşi în mod direct schimbărilor condiţiilor sociale de viaţă şi activitate.

Pentru verificarea ipotezei am aplicat tehnica „Imaginea de sine" (Dembo – Rubinştein) pe eşantionul selectat din adolescenţi din diferite tipuri de familie. Rezultatele obţinute în urma analizei calitative şi cantitative a mediilor sunt reflectate în tabelul 1.

Tabelul 1

Valorile medii la proba „Imaginea de sine" (Dembo – Rubinştein) la adolescenţi din diferite tipuri de familie

Structura familiei	Iniţiativă	Încredere	Autoritate	Stimă	Inteligenţă	Optimism	Aspect exterior
Familie completă (F. C.)	7,2	7,01	**7,1**	6,8	8,1	7,1	7,9
Familie incompletă (F. I.)	6,6	6,8	6,4	8,2	7,4	8	8,4
Familie reconstituită (F. R.)	7,4	6,4	**5,5**	7,3	6,9	7,4	7,5
Familie temporar dezintegrată (F. T. D.)	7,3	6,6	6,4	8,4	7,2	7,2	8,2
t	-	-	**3,151**	-	-	-	-
p	-	-	**0,0001**	-	-	-	-

Analiza calitativă a datelor din tabelul 1 denotă că la segmentul *autoritate* este o diferenţă semnificativă dintre adolescenţii din familiile complete (x7,1) şi adolescenţii din familiile reconstituite (x 5,5): adolescenţii din familii complete manifestă un nivel mai înalt de autoritate decât adolescenţii care trăiesc în familii reconstituite (cu un părinte vitreg), din familii incomplete şi temporar dezintegrate). La celelalte segmente: Iniţiativă, Încredere, Stimă, Inteligenţă, Optimism, Aspect exterior, diferenţe semnificative nu s-au depistat, ceea ce înseamnă că adolescenţii de azi indiferent de structura familiei din care provin: completă, incompletă, reconstituită, temporar dezintegrată (cu părinţii plecaţi peste hotare), percep o imagine de sine adecvată în egală măsură.

Pentru a evidenţia stima de sine şi optimismul, indici ce conturează imaginea de sine, am aplicat: Stima de sine (Ro-

senberg) şi Scala de optimism (Scheier şi Carver). Mediile rezultatelor obţinute de la interpretarea acestor probe sunt reflectate respectiv în figurile 1 şi 2.

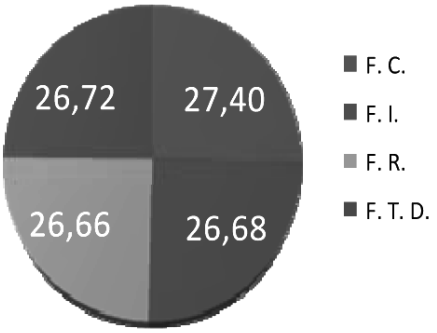

Figura 1. *Mediile de la Scala Stima de sine (Rosenberg) a adolescetţilor din familie cu diferită structură.*

Comparând mediile obţinute reflectate în figura 2, observăm că stima de sine la adolescenţi nu este influenţată semnificativ de structura familiei, însă analizând mediile la nivel calitativ, se observă că adolescenţii din familiile complete, au totuşi o imagine de sine mai înaltă - 27,4 (un. medii), decât adolescenţii din familiile incomplete - 26,68 (un. medii), familiile reconstituite - 26,66 (un. medii), şi cei din familii dezintegrate - cu părinţii plecaţi peste hotare - 26,72 (un. medii).

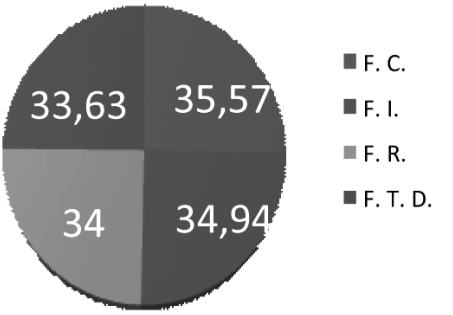

Figura 2. *Mediile de la Scala de optimism (Scheier şi Carver). a adolescetţilor din familie cu diferită structură.*

Mediile obţinute la scala *optimismul* în rândurile adolescenţilor de asemenea nu sunt esenţial influenţate de structura familiei, totuşi, la adolescenţii din familiile complete optimismul este la nivel mai înalt - 35,57 (un. medii), decât la cei din familii incomplete - 34,94 (un. medii), familii reconstituite - 34 (un. medii), familii dezmembrate cu unul sau ambii părinţi plecaţi peste hotare - 33,63 (un. medii),. Astfel, putem conchide că stabilitatea şi securitatea din familie influenţează pozitiv stima de sine şi optimismul la adolescenţi, însă acest indice nu este semnificativ afectat de structura familiei. După părerea noastră, aceasta se poate explica prin faptul că în ultimii ani creşte numărul divorţurilor, mulţi adolescenţi s-au adaptat cu familia incompletă sau reconstituită şi nu văd o discriminare în rândurile adolescenţilor la acest component.

Pentru verificarea calităţii relaţiilor dintre adolescent şi membrii familiei am utilizat tehnica **Desenul familiei.** Mediile obţinute de la această tehnică sunt reflectate în figura 3.

Din datele obţinute putem afirma că calitatea relaţiilor dintre membrii familiei afectează direct imaginea de sine a adolescenţilor, atât la nivel cantitativ cât şi calitativ sunt diferenţe semnificative la scalele încredere (x-6,9,x-9,1), autoritate (x-6,8; x-9,2), inteligenţă (x-6,3,x-9,2), aspect exterior (x-7,9,x-10). Adolescenţii crescuţi în familie armonioasă sunt mai încrezuţi în sine, având o autoapreciere mai înaltă atât în ce priveşte aspectul exterior cât şi la aprecierea capacităţilor intelectuale, ca cei din familie conflictogenă.

Astfel *ipoteza* 1 a studiului efectuat de noi s-a confirmat, deoarece numărul divorţurilor şi migraţiei este în creştere (perceput de multe persoane deja ca nor-

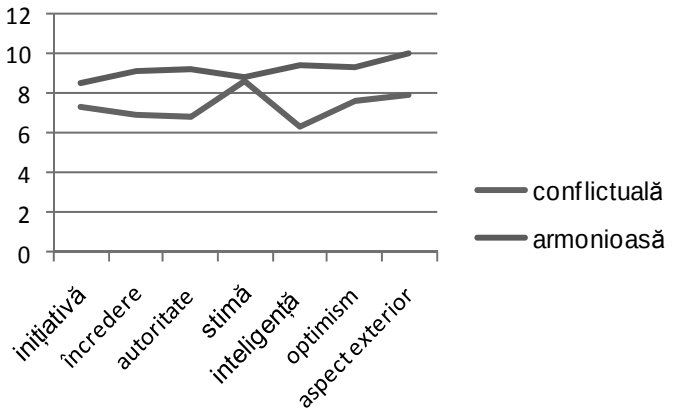

Figura 3. *Mediile imaginii de sine la adolescenții din familie armonioasă / conflictogenă.*

mă), rezultând că structura familiei nu influențează semnificativ formarea imaginii de sine, stimei de sine şi optimismului adolescenților, pe când calitatea relațiilor între membrii familiei afectează direct imaginea de sine la adolescenți.

Pentru verificarea celei de a doua ipoteze: *Există diferențe de gen în ceea ce priveşte vulnerabilitatea față de situația familială: băieții sunt mai puternic influențați de structura familiei decât fetele* am efectuat analiza calitativă şi cantitativă a imaginii de sine după factorul de gen la tehnicile aplicate: Scala de optimism (Scheier şi Carver) şi Stima de sine (Rosenberg). Rezultatele obținute indică acel fapt că băieții sunt influențați mai mult de structura familiei în ceea ce priveşte scala de optimism ca fetele (vezi fig. 4). Potrivit datelor obținute băieții din familii incomplete sunt mai puțin optimişti. Astfel ipoteza a 2-a **a studiului realizat** s-a confirmat: indiferent de structura familiei, fetele sunt mai optimiste, pe când băieții sunt mai vulnerabili la destrămarea familiei, media fiind de x-34,22 pentru băieți şi 23,69 pentru fete. Considerăm că băieții au nevoie de ambii părinți, şi în special, ei au nevoie ca tatăl să fie alături pentru a păşi cu încredere în viitor.

Considerăm că la formarea unei imagini de sine stabile în cazul adolescenților

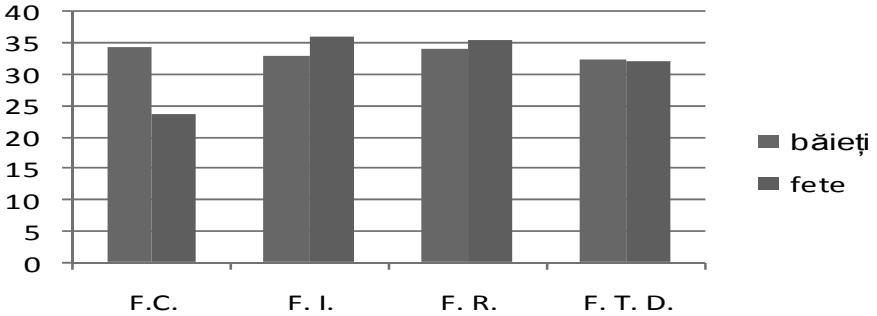

Figura 4. *Optimismul la băieți/fete din diferite tipuri de familie.*

aşa factori ca părinții, structura familiei nu mai reprezintă un rol la fel de important ca la o vârstă mai timpurie. La această vârstă formarea imaginii de sine mai este influențată de alți factori, care urmează să fie examinați, şi, în special, de însăşi "situația socială de dezvoltare" a adolescenților: poziția lor în societate, în grupul de referință (aflați în pragul vieții, ei asimilează o multitudine de roluri sociale noi), orientarea lor spre viitor, necesitatea obiectivă şi subiectivă de a-şi elabora propria concepție despre lume, de a se autodetermina în plan personal şi profesional, potențialul intelectual (gândirea abstractă dezvoltată, capacitățile de reflecție cu referire la valori, sensul şi scopurile vieții etc.). Adolescenții posedă deja capacitatea să-şi analizeze trăsăturile de personalitate, aptitudinile, aspirațiile, interesele, scopurile, propriul comportament, raportându-le la concepția despre lume, natură şi relațiile umane. La această vârstă apare posibilitatea sesizării imaginii de sine la un nou nivel. Un factor decisiv, considerăm noi, devine autodeterminarea, constituind baza tendințelor spre autoactualizare prin autoeducație şi autoperfecționare.

Concluzie:

Pentru "a trăi" cu adevărat, adică pentru a găsi viața satisfăcător de rezonabilă, este nevoie de o imagine personală adecvată şi realistă pe care s-o acceptam. Imaginea de sine ne influențează comportamentele. În cazul imaginii de sine pozitive poți îndeplini mai bine obiectivele propuse la nivel calitativ mai înalt. O imagine de sine pozitivă îți dă entuziasm, energie şi determinarea necesară pentru acest lucru, iar obstacolele sunt percepute ca provocări ce necesită să fie depăşite pentru atingerea obiectivelor.

O imagine de sine pozitivă te face să relaționezi armonios cu ceilalți, prin atingerea obiectivelor poți avea performante profesionale, succes social etc. O imagine de sine negativă te face să-ți scadă motivația spre activitate sau chiar o anihilează prin lipsa încrederii în forțele proprii ("ce rost are să încerc, oricum nu voi reuşi", "e greu", "nu sunt în stare" etc.) ducând, mai departe, la comportamente de evitare ("nu mă duc la interviu, eu nu sunt suficient de bun, deci nu are rost..."). O imagine de sine negativă este capabilă să creeze un cerc vicios din care persoanei îi este greu să iasă: nu face anumite lucruri pentru că nu se crede în stare, iar după ce renunță să facă lucrurile respective se autoculpabilizează şi se critică şi mai tare, întărindu-şi, astfel, convingerile negative despre sine şi alimentând dialogul interior negativ.

Recomandări

Elemente externe şi interne care participă la formarea imaginii de sine

Externe:

- Ajutați copilul şi adolescentul să se descopere pe sine
- Încurajați autoreflexia
- Ajutați adolescenții să îşi identifice structurile Eului
- Discutați cu copilul modul în care structurile Eului le influențează convingerile, emoțiile şi comportamentul
- Valorizați aspectele pozitive ale copilului şi adolescentului

Interne:

- Observarea propriilor gânduri, emoții, comportamente
- Informații verbale şi nonverbale primite de la alte persoane
- Analiza retrospectivă a traiectului de viață

• Estimarea resurselor individuale şi sociale

- Identificarea intereselor
- Analiza aspirațiilor şi scopurilor
- Identificarea priorităților
- Analiza valorilor personale

Trebuie să avem grijă ce le spunem copiilor. S-ar putea să fie de acord cu vorbele noastre. Înainte de a spune unui copil că este "prost", "neîndemânatic", "rău" sau "este o mare dezamăgire", este important ca un părinte să-şi pună întrebarea "oare în acest fel eu doresc să se perceapă pe sine fetița sau băiatul meu ?".

O imagine de sine pozitivă ne dă posibilitatea de a stabili o stachetă mai înaltă pentru reuşita în viață, ne poate transforma într-o persoană care rezolvă problemele şi nu care le acumulează, ne poate controla stresul pentru ca acesta să nu se transforme în disperare, ne poate ajuta să obținem relaxarea necesară sănătății fizice, ne sprijină în afirmarea spiritului şi a entuziasmului pentru viață, ne stimulează perseverența chiar şi în împrejurări dificile, ne ajută să transformăm un moment de criză într-o şansă şi nu într-o înfrângere, ne indică drumul de urmat spre o direcție pozitivă.

Bibliografie

1. Abric, Jean-Claude, (2002), *Psihologia comunicării.* Iaşi: Polirom,.468 p.

2. Adele, F., Mazlish, E., (2007), *Cum să-i asculți pe adolescenți şi cum să te faci ascultat.* Bucureşti: Curtea Veche Publishing, 322 p.

3. Ciofu, C., (1989), *Interacțiunea părinți-copii. Bucureşti*: Trei, 360p.

4. Gonța, V., (2003), *Specificul formării imaginii de sine în adolescență.* Chişinău: ULIM.

5. Mondrea, M., (2006). *Imaginea de sine şi personalitatea în adolescență*. Focşani: Aliter.

6. Forgo Maria, Selzem Edit, Porkoláb Anna Maria, (2007), *Busolă în activitatea educativă.* Târgu Mureș: University Press.

7. Nicolau Adrian, *(*2003), *Manual de psihologie socială*. Bucureşti: Polirom, 142p.

8. Savca Lucia, Vârlan Maria, (coord.) *Psihoteste*. Vol.2. Univers Pedagogic, Chişinău: 2008.

9. Pavelcu, V., (1970), *Invitație la cunoaşterea de sine.* Iaşi*:* Ştiința.

10. Şchiopu, U., (1995) *Criza originalității la adolescenți.* Bucureşti*:Ed.* Didactică, TIPO.

11. Şchiopu, U., (1967), *Psihologia copilului.* Bucureşti :Babel 385p.

12. Zlate, Mielu, (2004), *Eul şi personalitatea* . Bucureşti:Trei,.230p.

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

INTERACȚIUNEA DINTRE VALORI ŞI FENOMENELE PSIHOLOGICE

Oxana PALADI

Termeni-cheie: valoare, sistem valoric, valori sociale, valori individuale, motivație, atitudine, ideal, interes, trăsături de personalitate, conştiință de sine, socializare.

Summary

In this article is presented the interaction between the values and some psychological phenomenon. Centered on the individual values of the personality of the teen-ager, on the manner of hierarchy of these in different situations we presented the process of transformation and interaction of the values.

În concepția autorilor A. Biron, M. Moraru, V. Pavelcu, P. Popescu-Neveanu, noțiunea de valoare este considerată o însuşire, un criteriu, o reprezentare, un produs, în fond ca obiectivare a esenței umane [12, 13].

Mc Lauglin determină că valorile nu sunt direct observabile, conțin elemente cognitive, afective şi conative, nu operează independent de individ şi de câmpul social, se referă la standardele dezirabilului, sunt organizate ierarhic în sistemul personalității şi relevante pentru comportamentul real.

Gui Rocher menționează printre alte caracteristici ale valorilor relativitatea acestora şi funcția lor în determinarea comportamentului, iar Max Scheler insistă asupra atributului de valoare pe care îl au trăirile şi relațiile afective. Motivele şi scopurile, aspirațiile şi sentimentele, cu deosebire idealurile şi voința, reprezintă valori psihice sau spirituale [13].

Unii autori, precum R. Doron şi F. Parot, consideră că există cel puțin trei sensuri diferite ale noțiunii fundamentale de valoare pe care o raportează la: motivație – valoarea este apropiată de valență şi trimite la tot ce caută sau evită un anumit individ; procesele sociale şi organizaționale – valoarea este echivalentă cu utilitatea socială; ideologie – o valoare este apropiată de un scop (libertatea, solidaritatea, cunoaşterea) şi conduce la accentuarea semnificației praxisului sau practicilor sociale [7].

Sistemul orientărilor valorice determină partea consistentă a direcționării personalității şi alcătuieşte baza relațiilor ei cu: lumea înconjurătoare, alți oameni, sinele, baza concepției despre lume şi miezul motivației vieții active, baza concepției despre viață şi a „filosofiei vieții" [20].

C. Kluckhohn defineşte valoarea ca o concepție, explicită sau implicită, distinctivă pentru un individ sau caracteristică pentru un grup, cu privire la ceea ce este dezirabil şi influențează selecția modurilor, mijloacelor şi scopurilor disponibile ale acțiunii; orientarea spre valoare este o concepție organizată şi generalizată, care influențează comportamentul cu privire la natură, la locul omului în ea, la relațiile omului cu ceilalți şi cu privire la dezirabil şi indezirabil, aşa cum pot fi acestea lega-

te de mediu şi de relațiile interumane.

Valorile servesc drept criteriu selectiv al acțiunilor. Pe de o parte, valorile suscită judecăți, preferințe şi alegeri, pe de altă parte, valorile constituie principii pentru decizii de comportament. Indivizii, într-adevăr, preferă unele lucruri altora; selectează din scara posibilităților un anumit mod de a acționa, judecă propria conduită precum şi conduita altor persoane.

După părerea lui M. Rokeach, menirea valorilor umane rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcționa eforturile noastre în satisfacerea necesităților şi pe cât este posibil de a ne amplifica autoestimarea, adică a ne face autoimaginea percepută de noi şi de alții corespunzătoare definițiilor, social şi instituțional originale, ale moralității şi competenței. Autorul defineşte valoarea ca fiind o convingere de durată similară cu un anumit mod de comportament sau scop al existenței. Asemănător cu oricare alt tip de convingere, valoarea are trei componente: cognitivă, afectivă şi comportamentală [21].

Valorile nu există în sine, în mod independent. Orice valoare determină şi este determinată de alte valori. Rokeach nota că aceste legături de dependență nu sunt întâmplătoare. Oamenii sunt ființe consistente, ceea ce presupune existența unei armonii minimale între valorile pe care le are fiecare individ. Valorile nu există niciodată dispersat, ci sunt integrate în sisteme de valori. Aici relațiile dintre ele sunt organizate consistent, alcătuind un mod latent de orientare a indivizilor în toate acțiunile pe care le întreprind, ca efect al unor patternuri stabile, de durată, prin care fiecare individ îşi structurează credințele cu privire la scopurile existenței şi la modurile considerate dezirabile de atingere a acestora. Ca şi Kluckhohn, Rokeach imaginează o organizare ierarhică a valorilor, cu valori centrale, ce devin prioritare. Sistemul valoric este relativ stabil, însă el se poate schimba prin modificarea ierarhiilor valorice, prin schimbarea priorităților valorilor.

Stabilitatea este superioară atitudinilor, care se modifică mai uşor, fiind determinate de seturi diferite de valori, nu neaparat centrale. Pe de altă parte, interdependența dintre valori face ca centralitatea unora sau altora dintre acestea să reprezinte în fapt o centralitate a unui set mai larg de valori. De aici apare dificultatea de a distinge între orientările de valoare şi valori, cei doi termeni fiind folosiți în general ca intersanjabili.

Valoarea presupune o preferință specifică pentru un anumit tip de comportament sau anumite scopuri, care pot fi personale sau sociale.

În Dicționarul Larousse, valoarea este credință împărtăşită privind ceea ce este dezirabil sau util, adică ceea ce trebuie prescris sau proscris, în materie de comportamente şi de finalități [10].

Pentru H. Newcomb, R. Turner şi S. Converse, valorile constituie unul dintre obiectele centrale ale organizării atitudinilor [*apud* 8].

În tipologia lui Rescher, accentul este pus pe domeniile de aplicare şi sunt distinse valorile privind: lucrurile; mediul; individul; grupurile şi societatea.

G. Allport, P. Vernon şi G. Lindzey pun accent pe scopuri şi identifică şase tipuri de valori: teoretică; practică; etică; socială; legată de putere; religioasă; iar S. Schwartz inventariază zece tipuri de valori, formulate explicit în tipuri de scopuri: puterea, realizarea, plăcerea, căutarea de senzații, autodeterminarea, universalismul, bunătatea, păstrarea tradițiilor, conformismul şi securitatea [1].

Valoarea se consideră drept un produs axiologic al conştiinţei umane, care atribuie calităţi, entităţi sau stări existenţiale, fiind influenţat de preferinţe, dorinţe, intenţii; valoarea este un atribut situaţional, relaţional ce se declanşează ca urmare a orientării omului într-o ordine transcendentă.

N. Sillamy defineşte noţiunea de valoare ca interes manifestat faţă de un obiect; stimă arătată unei persoane. Noţiunea de valoare este esenţialmente subiectivă, variind în funcţie de individ şi de situaţie şi fiind legată de satisfacerea trebuinţelor. Un obiect nu are valoare decât în măsura în care este dezirabil. Există diverse valori: biologice, economice, morale, religioase, estetice etc., dar numai prin afectivitate şi prin intersubiectivitate fiinţa umană ia realmente cunoştinţă de lumea valorilor concrete. Valoarea unei persoane este fluidă, labilă, pusă mereu sub semnul întrebării; individul care caută să se definească nu o poate face decât prin raportare la lumea sa socială; el nu are valoare în propriii săi ochi decât în măsura în care este purtător al valorilor pe care i le recunoaşte grupul [15].

V. Sopov şi L. Karpuşina definesc noţiunea de valoare drept o atitudine a subiectului faţă de diverse fapte, evenimente ale vieţii, obiect şi subiect şi recunoaştere a acestora ca fiind importante în viaţă. Autorii analizează următoarele valori şi sfere ale vieţii: dezvoltarea sinelui; satisfacţia spirituală; creativitatea; contactele sociale; prestigiul personal; situaţia materială înaltă; aptitudinile; nivelul personal de individualitate; sfera vieţii profesionale; sfera studii, învăţământ; sfera vieţii familiale; sfera vieţii sociale; sfera distracţii; sfera activităţii fizice [18].

Valorile personale prezintă unul din cele mai importante subsisteme ale sferei de conţinut a personalităţii [17, 19]. Pornind de la clasificarea propusă de către D. Leontiev cu referire la natura psihologică a valorilor individuale, Л. Karpuşina, A. Kapţov consideră că valorile personale au esenţă dublă. Pe de o parte, acestea presupun că relaţia (raportul, atitudinea) are funcţia de direcţionare şi structurare, iar pe de altă parte, este situată în acelaşi rând cu trebuinţele şi motivele, prezentând ca atare învăţământul valoric, care manifestă putere de stimulare, adică are funcţia de orientare şi motivare [18].

B. Lomov indică faptul că în procesul vieţii în societate la fiecare individ se formează cel mai complicat sistem subiectiv-personal de relaţii care este multidimensional, multinivelar şi dinamic, adică sistemul valoric este ierarhic şi schimbător. Totodată, ca rezultat al schimbării condiţiilor sociale ale vieţii, „schimbările abordează nu atât înseşi valorile în totalitate, cât structura acestora – corelaţia interdependentă a importanţei lor” [*apud* 16].

Societatea, prin diferitele ei paliere de generalitate, oferă şi induce individului atitudini, valori, idealuri. Aşa cum la naştere copilul găseşte o anume tehnologie, o anumită structură socială şi anumite cunoştinţe, tot aşa el găseşte un anumit sistem de valori şi atitudini, un univers axiologic. Umanizarea şi socializarea copilului, cristalizarea şi maturizarea etajelor superioare ale personalităţii tânărului înseamnă, în primul rând, interiorizarea valorilor promovate de contextul sociocultural în care trăieşte [9].

Valorile apar ca elemente ale universului simbolic al realităţii şi au ca suport direct nivelul informaţional al socialului (diversele forme de mass-media) şi în primul rând comunicarea directă interumană prin limbaj. Valorile se nasc şi funcţionează în colectivităţi socioculturale, iar purtătorii lor materiali sunt indivizii concreţi

şi instituțiile respectivelor comunități.

J. Smith şi S. Schwartz [*apud* 8] desprind cinci aspecte mai importante ale acestora:

1. Valorile sunt idei (credințe), dar nu unele reci, ci infuzate de simțiri;

2. Valorile se referă la scopuri dezirabile (de exemplu, egalitatea) şi la moduri de conduite prin care se promovează respectivele scopuri (corectitudine, ajutor etc.);

3. Valorile transcend acțiuni şi situații specifice (supunerea, spre exemplu, se practică la şcoală, la locul de muncă, în familie, cu prietenii sau cu străinii);

4. Valorile servesc drept standarde de selecție şi evaluare a comportamentelor persoanelor şi evenimentelor;

5. Ele se ordonează atât la nivel societal, cât şi individual, după importanța uneia față de alta, formând sisteme de valori.

C. Marin clasifică valorile conform domeniilor de activitate umană în felul următor:

1. Valori vitale necesare apărării vieții şi mediului, cum sunt sănătatea (fizică şi mentală), tonusul şi forța fizică, frumusețea şi armonia organismului, starea de echilibru a mediului, bunurile materiale şi prosperitatea economică etc.;

2. Valori morale, politice, juridice şi istorice necesare existenței unui stat şi națiuni, cum sunt democrația, suveranitatea, binele, dreptatea, curajul, înțelepciunea, independența, legalitatea, demnitatea, iubirea de neam etc.;

3. Valori teoretice necesare cunoaşterii şi creației umane, cum sunt adevărul, evidența, obiectivitatea, imaginația ştiințifică, creativitatea;

4. Valori estetice şi religioase, care privesc contemplarea lumii şi a creației umane [C. Marin, *apud.* 6].

Esența educației axiologice ar fi reprezentată de un sistem de acțiuni ordonate teleologic pentru formarea/dezvoltarea la indivizii umani a capacităților de a-şi achiziționa / acapara un număr cât mai mare de valori.

Un şir de cercetări au fost realizate cu scopul de a determina componența axiologică în structura personalității. L. Culda a întreprins analize comparative ale diverselor accepțiuni date valorilor, desprinzând ca fiind comune pentru majoritatea construcțiilor axiologice următoarele afirmații: valoarea este acel „ceva”, relativ autonom, care intervine în aprecierile omului şi colectivității umane în aşa fel încât componentele mediului nu apar ca fiind „neutre”, acestea sunt fie preferate, fie respinse, cu anumite grade de intensitate: numai acele componente ale mediului pentru care gradul de intensitate al preferării sau respingerii este foarte scăzut apar ca „neglijabile”; valorile nu au o existență „naturală”, ele nu există în afara aprecierii subiectului (omului); valorile intervin în orientarea manifestărilor omului în modalități ce nu pot fi explicate prin apel la „cauze”. Aceste afirmații sugerează că valorile intervin în procesul gândirii umane ca criterii de semnificare: dacă cinstea este o valoare pentru om, atunci acel om se va strădui să fie cinstit; dacă un om consideră valori anumite creații culturale, atunci el nu va pierde niciun prilej să le admire sau să le achiziționeze. Acest mod de a desemna valorile are meritul de a indica implicarea psihicului celui ce evaluează în „afirmarea” unei valori [5].

Examinarea, chiar sumară, a stadiului actual atins în ceea ce priveşte conceptualizarea valorilor ne duce la următoarea concluzie: elaborarea în sine a unor taxonomii axiologice este puțin profitabilă, reprezentând în multe cazuri o simplă invenție expresională. Important este că aceste

clasificări ne dau posibilitate să le selectăm pe cele cu relevanță epistemică, adică pe cele care angajează cele mai profunde şi numeroase implicații în sistemul teoretico-metodologic al implicării conştiinței de sine în valorile adolescenților [9].

Formarea atitudinilor de valoare şi a sistemelor de valoare reprezintă o parte organică a procesului de socializare. Socializarea este un proces de continuă interacțiune şi adaptare socială prin care se asimilează aptitudinile şi deprinderile necesare activității specifice fiecărui individ posesor de statuturi şi roluri sociale definite. Rolul valorilor, în motivarea unor decizii de acțiune în defavoarea altora, se manifestă mai ales când există un conflict motivațional imediat premergător acțiunii alese. Purtătorul de valoare în acest conflict motivațional este acțiunea, în timp ce realizarea unei acțiuni este de fapt valorizarea concretă, adică o acțiune aleasă prin excluderea altora ca fiind mai puțin valoroase [10].

Omul, prin construcție este o ființă care se raportează proiectiv, atitudinal şi preferențial la realitățile din jurul lui, având o bază de ghidare a acțiunilor sale individuale şi sociale. Această bază de relaționare axiologică se prezintă ca totalitatea mobilurilor individuale şi a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care ființează în orice set de valorizare. Astfel, am putea spune că una dintre cele mai importante condiții existențiale ale ființei umane este cristalizarea unui spațiu axiologic care emerge din acțiunile sociale, dar care totodată este şi fermentul acestora.

Vizavi de geneza valorilor la ora actuală deosebim o mulțime de teorii, care pot fi regrupate în trei clase:

1. cele care văd originea valorilor în subiect (psihologism);

2. cele care spun că valorile sunt reflectări ale proprietăților obiective (realism naiv);

3. concepțiile care văd în axiologic un domeniu aparte, ce nu ține nici de lucruri şi nici de oameni, valorile fiind obiective şi transcendentale (idealism obiectiv) [5].

Prezintă interes relațiile dintre valori şi alte fenomene umane. Conceptul de valoare se intersectează şi are diferite relații cu: atitudinea, norma, idealul, interesul, nevoia şi trăsăturile de personalitate.

Dacă ne referim la raportul valoare-atitudine, dintr-o perspectivă preponderent macrosocioculturală, valorile ne apar ca date obiective, supraindividuale, ca fapte sociale în expresie durkheimiană. În acest fel putem vorbi îndreptățit despre atitudinea față de valoare, aşa cum vorbim despre atitudinea față de şcoală, față de părinți sau față de alte componente ale mediului înconjurător. Astfel, diferența noțională dintre valoare şi atitudine este clară, prima reprezentând obiectul atitudinii, iar cea de-a doua reacțiile, pozițiile indivizilor. Acesta este însă doar un nivel al relației dintre valori şi atitudini. Dacă privim valorile ca principii despre dezirabil interiorizate, încapsulate în structura personalității, atunci distanța dintre subiectiv (reacție atitudinală) şi exterior (valoare obiectivă) dispare, delimitarea atitudine/valoare (interiorizată) devenind mai greu de realizat [9, 14].

Valorile ocupă un loc mai central în configurația personalității umane şi ghidează deopotrivă atitudinile, judecățile şi acțiunile noastre; într-un anumit sens, valorile se exprimă în atitudini. Atitudinile apar astfel ca fiind instrumentale, față de valori. Plasate mai în centrul sistemului motivațional, valorile determină şi asigură direct procesele de apărare şi manifestare a Eului, stima de sine. Conținutul atitudinilor este legat de aceste mecanisme

doar mijlocit. De asemenea, atitudinile nu sunt prin ele însele standarde ale conduitelor noastre, în vreme ce valorile au prin excelență această funcție [8].

G. Allport vede legătura dintre valoare şi atitudine ca o stare de deprindere sufletească, spirituală şi neurologică care născându-se din experiență direcționează sau influențează dinamic toate reacțiile individului față de obiectele şi situațiile cu care el intră în contact. În acest context, făcând diferența dintre opinie şi atitudine, E. Aronson arată că opinia are numai o componentă cognitivă, pe când atitudinea are o componentă cognitivă şi afectivă [1].

Diferența esențială dintre atitudinea de valoare şi sistemul de valori este că atitudinea se referă totdeauna la lucruri, obiecte concret-unice, pe când sistemele de valoare sunt raportări axiologico-evaluative la categorii sau clase de obiecte. Relația atitudine-valoare, în opinia lui P. Iluț, se observă când atitudinea se referă la un complex de convingeri vizavi de un obiect sau situație specifică, pe când o valoare se referă la o singură convingere, însă una de mare generalitate, traversând situații şi obiecte particulare: valorile, ca principii fundamentale despre moduri de comportament sau scopuri ultime ale existenței sunt la nivelul individului de ordinul zecilor, atitudinile de ordinul sutelor sau chiar a miilor [4].

Este stabilită o relație între valoare şi normele sociale. Față de normele sociale, care sunt şi ele standarde ale conduitei, valorile sunt prescrieri mai generale ale modului de comportament, fiind, în acelaşi timp, şi scopuri, stări ultime de atins ale existenței noastre. Normele sociale ne spun cum să ne comportăm în împrejurări date, fără a constitui însă mobiluri ale organizării vieții cu bătaie pe termen lung.

R. Williams arată că valorile sunt standarde ale dezirabilității, aproape independente de situațiile specifice. Aceeaşi valoare este punct de referință pentru mai multe norme particulare. Totodată, normele sociale, chiar însuşite şi practicate de către individ, îi apar acestuia mult mai exterioare şi impersonale, în timp ce valorile sunt resimțite mai intim ancorate în Eu [*apud* 2].

Norma socială este definită ca regulă specifică de comportament ce poale fi folosită ca imbold imediat în raportarea soluționativă a oamenilor în situații date. După R. Nisbet, putem să concepem normele sociale ca soluții de rezolvare a problemelor sau a situațiilor, iar în ceea ce priveşte relația valoare-normă, nivelul de generalitate este net superior valorii, astfel putem enunța că valoarea este baza orientativă pentru mai multe norme sociale. În acelaşi timp normele sociale sunt resimțite de individ ca fiind exterioare lui, iar valoarea, după cum am arătat mai sus, este percepută ca o stare subiectivă sau o relație internă. Valorile sunt acele idei care sprijină şi/sau justifică normele [4].

R. Williams găseşte semnele valorilor în raport cu convingerile şi cunoştințele: judecata umană „cum trebuie să fie" concordă întotdeauna cu judecata „cum este". Schimbarea orientărilor valorice vechi este parțial o schimbare în cunoştințele biologice, psihologice şi sociologice, dar convingerile schimbate influențează substanțial standardele evaluative chiar dacă schimbările de valori vor afecta concepțiile noastre despre realitate [*apud* 8].

Nu este uşor de descifrat raportul dintre ideal şi valoare. Acesta este un alt aspect ce merită atenție, în încercarea de a trata cele mai importante fațete ale impulsurilor motivaționale ale comportamentului. Generalitatea valorică este limitată de existen-

ța unor idealuri care nu sunt purtătoare de valori, ci sunt neutre axiologic. Există însă şi idealuri ale umanității care se pot actualiza prin comportamente individuale sau de grup şi au un nivel dat de valoare socială la un anumit timp dat. Idealul, până la urmă, este valoarea ce apare în sfera comportamentelor şi a acțiunilor umane [4].

Pentru P. Andrei, idealul ar fi o valoare generală pe care individul o formulează sub influența societății şi spre a cărei realizare tinde din toate puterile, valoare ce devine criteriu de apreciere a tuturor celorlalte valori. Idealurile apar mai concrete decât valorile şi nu au funcții de criterii în evaluarea acțiunilor noastre sau ale altora: idealul de a deveni medic implică anumite valori, dar nu operează ca un standard al aprecierii conduitelor proprii sau ale altora.

Valorile nu pot fi identificate nici cu nevoile, propensiunile şi trebuințele. Ele apar ca o reprezentare şi distilare pe plan cognitiv a nevoilor şi, la nivel individual, ca o sinteză a trebuințelor personale cu cele grupal-societale. Eul simte de multe ori tendința de a nega, de a nu recunoaşte anumite propensiuni; valorile însă nu sunt niciodată negate de Eu. Spre deosebire de nevoi şi propensiuni, valorile sunt proprii omului. În acest sens, Ludwig von Bertalanffy notează că „...valorile sunt în parte verbalizări ori simbolizări ale datelor biologice şi acestea se aplică la multe valori egotiste şi societale din comportament. Dar anumite valori transcend universurile biologice; acestea reprezintă aşa-numitele valori superioare, ce sunt frecvent fără utilitate biologică”.

M. Rokeach consemnează distincția dintre valoare şi interes în următorii termeni: „Un interes este doar una dintre manifestările valorii şi, prin urmare, are doar câteva dintre atributele acesteia. Un interes poate (...) ghida acțiuni (...), poate servi funcțiilor de adaptate, apărare, cunoaştere şi actualizare a Eului. Dar interesul (...) nu este clasificabil ca un mod ideal de comportament sau stare ultimă a existenței. Ar fi dificil de argumentat că un interes este un standard sau că are caracter de „trebuie” [21].

P. Iluț, analizând atitudinile şi valorile la preadolescenți şi tineri, vede geneza valorilor în întâlnirea, intersecția, corespondența dintre nevoile, propensiunile umane şi calitățile obiectelor. Se poate afirma deci că în cadrul procesului de adaptare, omul îşi construieşte existența proprie prin raportarea optimă a intereselor şi nevoilor sale la obiectele şi situațiile mediului social ambiant.

Prezintă un mare interes relațiile dintre valori şi trăsăturile de personalitate. Trăsăturile de personalitate, prin gradul lor de generalitate în structura personalității, se aseamănă cu valorile. Dar, în vreme ce valorile sunt criterii ale dezirabilului, trăsăturile sunt mai degrabă caracteristici instrumentale neutre axiologic ale personalității. Caracteristicile „introvertit”, „extravertit”, „vorbăreț”, „dominant” sunt stiluri de comportament, şi nu scopuri de urmărit [9].

Diferențele dintre trăsăturile de personalitate şi valori se plasează în planul mobilității. M. Rokeach afirmă că trăsăturile de personalitate sunt componente de structură ale personalității fixe şi stabile, iar valorile sunt dinamice şi schimbătoare.

Valorile nu sunt unități finale în coordonarea comportamentului uman, ci reprezintă ansamblul intereselor clădite pe nevoile sociale şi necesitățile biologice ale oamenilor. Relația valoare-normă-comportament nu este o legătură unidirecțională, ci se poate concepe ca un sistem deschis autoreglabil în care feedbackul dinspre comportament spre normă are ro-

lul de a raționaliza existența noastră [8].

Există teorii ce joacă un anumit rol în istoria cristalizării unor modele explicative ale comportamentului social ca aspect acțional al omului. Astfel, A. Pareto defineşte acțiunea logică ca punct de plecare în analiza acțiunilor umane. O acțiune logică conține un şir de activități care vizează realizarea unor scopuri ce apar în conştiința subiectului, dar sunt recunoscute şi de ceilalți. Toate celelalte tipuri de acțiune A. Pareto le consideră alogice, produse şi motivate de reziduuri, care se identifică cu instinctele şi mobilurile iraționale psihice ale omului.

T. Parsons elaborează o tipologie a acțiunilor în funcție de orientările individului, evidențiind două aspecte ale orientărilor:

a) *orientare motivațională* în care individul se referă la situația acționată după dispoziția, necesitatea acțională (satisfacerea-nesatisfacerea);

b) *orientarea valorică,* adică după acele aspecte ale acțiunii care-l constrâng la respectarea unor norme şi valori.

În cazul modului de orientare valorică, T. Parsons face o triplă diferențiere a acțiunilor: acțiunea intelectuală – au superioritate standardele şi criteriile cognitive asupra celorlalte; acțiunea expresivă – se folosesc principiile judecatei afectogene; acțiunea morală sau responsabilă – funcționează criteriile morale. În alegerea scopurilor se manifestă raportările expresiv-sentimentale, iar în procesul atingerii scopurilor – criteriile cognitive [4].

M. Rokeach descrie rolul Eului în procesele manipulării orientărilor valorice. Deşi există posibilități largi de influență asupra profilelor axiologice individuale (mass-media) şi sunt descrise căile de schimbare, cercetările prezintă răspunsuri negative vis-a-vis de schimbarea arbitrară a sistemului de valori individuale fără implicarea conştientă a persoanei [21].

P. Iluț [8, 9] face o analiză minuțioasă a rezultatelor experimentale efectuate în diverse regiuni asupra valorilor dominante în legătură cu tipurile de personalitate. Analizându-le pe cele indicate în teoriile clasice, ne convingem că ierarhia valorică diferă în funcție de ambianța culturală, prezumția omogenității şi cvasiomogenității contextului cultural, influențele macro-, medio- şi microgrupale ş.a. Autorul evidențiază că proliferarea grupurilor şi rolurilor sociale, mobilitatea geografică şi socioprofesională tot mai accentuată ce caracterizează epoca actuală pot duce, îndeosebi la preadolescenți, adolescenți şi tineri, la fenomene de vidare, indiferență sau derută valorică. Şi mai pronunțată este confuzia axiologică în ieşirea din sistemele totalitar-comuniste şi în trecerea la economia de piață şi democrația pluralistă. Într-o anume măsură, respectiva trecere înseamnă şi o tranziție de la un cod valorico-normativ la altul.

Vidul axiologic, anomia şi anormalitatea s-ar explica prin absența sau slaba operativitate a reîntăririlor: studenții nu învață nu pentru că nu sunt interesați, ci pentru că standardele au fost coborâte sau pentru că subiectele de studiu nu mai au suficientă importanță pentru viață [11].

„Dacă individul este afectat într-adevăr de o stare internă numită lipsă de valori, atunci putem rezolva problema numai prin schimbarea acestei stări - de exemplu, prin „reactivarea puterii morale", „animarea forței morale", „întărirea fibrei morale şi a ataşamentului spiritual". Dacă însă considerăm condiționările ca fiind responsabile pentru un comportament deficitar ori pentru trăirile care spunem că explică respectivul comportament, atunci aceste condiționări trebuie schimbate".

De asemenea, P. Iluț afirmă că personalitatea în procesul dezvoltării sale şi a axiologiei trece prin două faze, numite sociali-

zare primară şi socializare secundară [8].

Astfel, în cadrul socializării primare are loc procesul necontenitei interacţiuni dintre individul în creştere şi ceilalţi, are loc şi formarea Eului şi a identităţii de sine. De fapt, în mare măsură Eul (sinele) reflectă atitudinile persoanelor semnificative faţă de individul respectiv, deşi nu putem reduce autoidentificarea la o simplă copie a identificării de către ceilalţi. Mai degrabă putem vorbi despre o permanentă circularitate între ele.

Socializarea secundară este legată de diviziunea socială a muncii şi de distribuirea socială a cunoştinţelor. Ea presupune internalizarea cerinţelor, informaţiilor, valorilor promovate de diferite instituţii specializate. Spontan sau conştient, individul va selecta din potenţialul relaţiilor interpersonale pe acelea care îi confirmă şi întreţin autoidentificarea şi stima de sine.

Intrarea în socializarea secundară ar coincide în general cu trecerea la pubertate şi adolescenţă şi, prin urmare, condiţiilor de statut socioprofesional li se suprapun noi faze ale dezvoltării intelectuale. În această perioadă este foarte importantă pentru tânărul în devenire legitimitatea sistemului axiologic propus, gândirea lui devenind din ce în ce mai mult critic-dubitativă şi pretinzând argumente raţionale pentru diferite practici, norme şi valori. Odată cu trecerea înspre adolescenţă şi tinereţe, personalitatea este mult mai independentă faţă de influenţele, sugestiile din exterior.

Prin socializarea secundară (re-socializare), preadolescentul, adolescentul şi tânărul îşi însuşesc o lume mai mult sau mai puţin apropiată de cea a socializării primare, dar nu total diferită. Astfel încât, pe planul mentalităţii, al axiologicului, problema nu este atât de a nega, minimaliza sau distorsiona trecutul din perspectiva prezentului, cât de a armoniza, de a găsi sinteze între cele două „lumi”.

În ceea ce priveşte formarea sistemului de valori, P. Iluţ consideră acest sistem într-un sens mai propriu, în perioada preadolescenţei, putem vorbi despre perioada preaxiologică, iar spre sfârşitul adolescenţei, începutul tinereţii procesul orientărilor valorice atinge un apogeu, rămânând un proces deschis [9].

În procesul studiului ne-am axat pe valorile individuale ale personalităţii adolescentului, precum şi pe modul de ierarhizare a acestuia în diferite situaţii. Valorile sociale pot deveni valori individuale după trecerea lor prin prisma conştiinţei de sine. Procesul de transformare şi interacţiune, în viziunea noastră, are o structură asemănătoare cu cea din fig. 1.

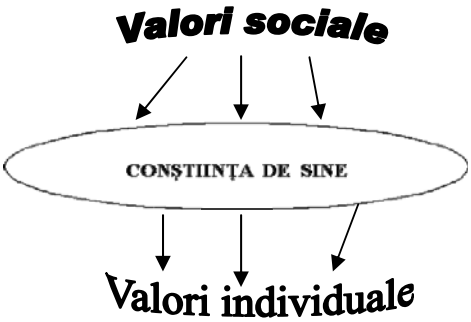

Figura 1. *Procesul de transformare şi interacţiune a valorilor.*

Valorile sociale filtrate prin conştiinţa de sine a personalităţii, fiind înţelese, gândite, analizate, comparate, generalizate, devin valori individuale. Bineînţeles că nu toate valorile sociale devin valori individuale, deoarece acestea sunt selectate în funcţie de scopurile, motivele, interesele, aspiraţiile, direcţionările personale ale individului [3, 4, 6 etc.].

Susţinem poziţia autorilor D. Leontiev, Л. Карпушина, А. Капţов [18, 19] conform căreia valorile personale au esenţă

dublă: 1. presupun relația (raportul, atitudinea) ce are funcția de direcționare și structurare; 2. sunt situate în același rând cu trebuințele și motivele, reprezentând învățământul valoric, care manifestă putere de stimulare, adică acestea au funcția de orientare și motivare. Valorile sociale influențează valorile individuale, dar și valorile individuale fac, la rândul lor, să se schimbe valorile sociale. Schimbarea condițiilor sociale nu duce la o transformare radicală a valorilor, ci doar schimbă structura acestora, corelația interdependentă a importanței lor.

Deoarece societatea este în permanentă schimbare, reflectându-se asupra persoanei în integritate, precum și asupra sistemului de valori al acesteia, ea modifică nivelul de implicare a conștiinței de sine în sistemul de valori al personalității adolescentului.

Referințe bibliografice:

1. Allport, G. W., (1991). *Structura și dezvoltarea personalității.* București: Ed. Didactică și Pedagogică, 578 p.

2. Calancea, A., (2006). *Psihologia personalității:* Suport de curs. Chișinău: F. E. P. „Tipografia Centrală", 271 p.

3. Ciobanu, V., (2000), *Valorile în societatea contemporană.* // Prodidactica, nr. 4, p. 20-23.

4. Csaba, M., (1995), *Orientările de valoare ale tineretului universitar român.* // Tineretul și dimensiunea sa valorică. Simpozion național, Eforie Nord. Timișoara: Ed. Helicon, p 171-179.

5. Culda, L., (1982). *Omul, valorile și axiologia.* București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 214 p.

6. Cuznețov, L., (2010). *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: „Primex-com" SRL, S.n., 159 p.

7. Doron, R., Parot F., (2001). *Dicționar de psihologie.* București: Ed. Humanitas, 384 p.

8. Iluț, P., (1995). *Structurile axiologice din perspectivă psihosocială.* București: Ed. Didactică și Pedagogică, 157 p.

9. Iluț, P., (2004). *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie.* Iași: Polirom, 256 p.

10. LAROUSSE, (2006). *Marele dicționar al psihologiei.* Trad. Ardeleanu A., Dorneanu S. ș.a. București: Ed. Trei, 1358 p.

11. Malim, T., (2003). *Psihologia socială.* Ed. a 2-a. București: Ed. Tehnică, 223 p.

12. Pavelcu, V., (1982). *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 268 p.

13. Popescu-Neveanu, P., (1978). *Dicționar de psihologie.* București: Albatros, Humanitas, 384 p.

14. Roco, M., (2001), *Cercetări privind gândirea morală și ierarhia valorilor.* // Revista de psihologie, t. 47, București, nr. 3-4, p. 151-163.

15. Sillamy, N., (2000). *Dicționar de psihologie.* Larousse. București: Ed. Univers Enciclopedic, 351 p.

16. Țîbuleac, A., (2002). *Implicațiile activității muzicale în constituirea orientărilor valorice ale adolescenților*. Teză de doctor în psihoologie. Chișinău, 151 p.

17. Журавлева, Н. А., (2006). *Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений.* // Психологический журнал, том 27, № 1, с. 35-53.

18. Карпушина, Л., Капцов, А., (2006). *Социокультурные детерминанты отношения к жизни современного подростка.* // Aspecte psihosociale ale procesului educațional. Chișinău, c. 109 – 111.

19. Леонтьев А. Н. (1971). *Потребности, мотивы, эмоции*. Изд-во Московского Унив-та, 38 с.

20. Столяренко Л. Д., (2003). *Основы психологии.* Практикум, 4-у издание. Ростов-на-Дону: Феникс, 703 с.

21. Rokeach M., (1979). *Introduction in: Understanding Human Value. Individual and Societal.* New York, The Free Press.

DIALOGUL INTERCULTURAL ÎN FAMILIA ETNIC MIXTĂ

Raisa CERLAT

Cuvinte-cheie: dialog intercultural, familie etnic mixtă, conflict intercultural, valori culturale, distanță interculturală, etnocentrism, etnorelativism, educație interculturală.

Summary:

The mixed ethnic family represents a complex agent of socialization, being the maintenance and the simultaneous reproduction factor of two different cultures. Thus, the child is subjected to some multiple influences, coming from both sides, which offer a wider horizon of knowledge and a bigger possibility of social adaptation.

În toate epocile au avut loc întâlniri între oameni care aparțineau unor culturi diferite, însă acestea aveau un caracter limitat. Astăzi dialogul intercultural este un fenomen generalizat, o experiență pe care, într-o anumită măsură, o trăiește oricare om. Este imposibil să găsim comunități etnice care să nu fi fost supuse influențelor altor culturi. Intensificarea comunicării interculturale creează de obicei un climat de deschidere către alteritatea culturală, dar istoria ne oferă şi numeroase exemple când asemenea contacte au generat, dimpotrivă, stări de tensiune şi fenomene de respingere.

Un loc aparte în acest spațiu multicultural îi revine familiei etnic mixte. Familia etnic mixtă este purtătoarea unor particularități culturale specifice diferitor etnii. De posibilitatea îmbinării lor corecte şi armonioase depinde stabilitatea familiei, dar şi educarea copiilor. Anume în familie se pun bazele toleranței etnice, a dialogului intercultural sau, dimpotrivă, a stereotipurilor şi a conflictelor interetnice [3]. Fenomenul dialogului intercultural a servit drept obiect de studiu pentru numeroase cercetări ale specialiştilor din domeniul ştiințelor socio-umane: Hall T., 1959; Mead M., 1960; Лебедева Н., 1995; Грушевицкая Т., 2002; Стефаненко Т., 2000; Lüsebrink H., 2005; Dasen P., 1999; Caunenco I., 2008; Tucicov-Bogdan A., 1995, ş. a.

În definirea conceptului de „dialog intercultural”, două elemente sunt subliniate de majoritatea cercetătorilor: persoanele care comunică sunt conştiente de diferențele lor culturale şi comunicarea este una interpersonală, directă, nemijlocită, fiind atât auditivă cât şi vizuală.

Tematizarea explicită a comunicării interculturale a fost făcută pentru prima dată de etnologul şi semioticianul american T. H. Hall în lucrarea sa *The Silent Language,* publicată în 1959 [6].).

În definiția clasică a culturii, Hall specifică trei trăsături importante: cultura nu este înnăscută, ci dobândită; diversele aspecte ale culturii constituie un sistem; cultura este împărtăşită de un colectiv. Se vorbeşte, de asemenea, de ”moştenirea culturală”, luându-se în considerare modificările care intervin de la o generație la alta, în funcție de schimbările condițiilor de viață. În concepția sa, partenerii de dialog intercultural folosesc nu doar limbajul, ci şi o serie de expresii nonverbale, precum tonul, mimica, gesturile.

În fiecare cultură, negația, afirmația, permisiunea, interdicția, uimirea etc. sunt

însoțite de gesturi, de expresii faciale şi tonuri specifice. Dacă mesajul verbal este de obicei bine gândit şi conştient, cel neverbal este deseori spontan. Comportamentul nonverbal serveşte nu doar la amplificarea şi la clarificarea mesajelor verbale, dar poate de asemenea servi drept formă de interacțiune simbolică fără omologul verbal [16].

Cultura are un impact important asupra comportamentelor omului în toate sferele manifestării sale. Ea influențează modul de exprimare şi de satisfacere a trebuințelor umane. Prin cultură se impun anumite tipuri de conduită învățate, profund achiziționate şi consolidate în timp, devenind obiceiuri, tabuuri, interdicții etc. Fiecare cultură se caracterizează printr-un *pattern* specific: o anumită configurație, un anumit stil, un anumit model. O cultură nu este o simplă juxtapunere de trăsături culturale, ci o manieră coerentă de a le combina. În plus, fiecare cultură oferă indivizilor o „schemă" inconştientă pentru toate activitățile vieții [4].

Atunci când oameni din culturi diferite vin în contact, îndeosebi în cadrul familiei, ei aduc cu sine, inconştient, elementele, trăsăturile, modalitățile de prezentare şi comunicare specifice culturii lor. Diferențele dintre aceste elemente specifice şi recunoaşterea sau neacceptarea lor sunt, cel mai adesea, cauzele unor dificultăți, nereuşite şi chiar conflicte interetnice. [14].

În funcție de "distanța interculturală" dintre parteneri, deosebim următoarele tipuri de familii etnic mixte (Samoilova I, 2004):

- Familii, partenerii cărora sunt apropiați după caracteristici etnice şi naționale, au aceeaşi religie, tradiții şi valori asemănătoare;
- Familii cu parteneri diferiți etnic şi național, având religie, cultură şi deprinderi de viață diferite;
- Familii, unde partenerii au aceeaşi religie, caracteristici culturale asemănătoare, dar naționalitate sau etnie diferită.

Dialogul intercultural presupune interacțiune, comunicare, solidaritate, reciprocitate. În cadrul familiilor mixte, fiecare etnie şi-a adus „zestrea" culturală, care, cu timpul, a intrat într-un proces de transformare, din care a răsărit o formă nouă – un semn cultural, o miraculoasă asamblare de idei, de fapte, de limbă, de tradiții, obiceiuri [2].

Comunicarea interculturală se realizează prin semnale, semne şi simboluri. Chiar şi modul în care cineva îşi face o cafea semnalizează fundalul său cultural, mediul din care provine, apartenența la un grup etnic. Astfel, într-o familie etnic mixtă vor coexista dimensiunile nonverbale a două culturi, iar acestea vor fi recepționate atât în exteriorul nucleului familial, cât şi în interiorul familiei, mai ales de către copii [9].

Familia este principalul agent al socializării copilului, ea are rol de intermediar între societatea globală şi copil, constituind locul în care se modelează principalele componente ale personalității umane [8]. Abilitățile ce țin de construirea vocabularului şi dezvoltarea dialectelor vin de asemenea din familie. Familia susține, încurajează, pedepseşte, având un efect marcant asupra dezvoltării valorilor copilului. Dacă, de exemplu, copilul învață de la părinți că tăcerea este cel mai prețios lucru, acelaşi aspect al culturii se va reflectă şi în comportamentul lui.

Cu referire la copilărie, pedagogul rus K. Uşinskii menționa: caracterul omului se formează în temei în primii ani de viață, iar ceea ce se pune la baza lui în aceşti ani, se inserează solid, devine o a doua natură a omului. Tot ce asimilează omul ulterior niciodată nu are atâta profunzime ca ceea

ce a fost însuşit în anii copilăriei.

În cadrul familiilor etnic mixte, socializarea copilului are un dublu sens: pe de o parte, se urmăreşte prezervarea limbii, a tradițiilor familiale de origine, iar pe de altă parte, o asimilare cât mai largă a culturii majoritare [11]. Soții, aparținând diferitor grupuri etnice, se pot deosebi prin anumite trăsături culturale specifice: limbă, religie, obiceiuri, comportament. Îndeosebi, odată cu naşterea copilului apare prețuirea şi definitivarea criteriilor de selectare a valorilor fundamentale (indiferent de apartenența etnică), care vor fi transmise copilului. Este important dacă soții au locuit până la căsătorie în medii etnic-omogene sau neomogene. De regulă, persoanele venind din medii multietnice sunt mai flexibile şi mai deschise pentru înțelegerea sau aderarea la valorile altor etnii. Este foarte bine când la educarea copilului participă ambii părinți. În asemenea caz ei selectează cu atenție valorile din ambele culturi, ținând cont de eficiența şi internaționalitatea lor, se străduiesc să-i educe copilului o atitudine egală atât față de etnia mamei, cât şi de cea a tatălui [14].

Socializarea timpurie a copiilor în familiile etnic mixte se face nu doar sub semnul preluării unor norme, conduite şi valori, dar şi al diferenței, al comparației diferitelor manifestări şi al evaluării de către însuşi copilul a ceea ce asimilează. Într-un astfel de mediu familial, are şanse mai mari stimularea opțională în manifestările copilului, se compară adesea expresiile verbale din cele două limbi, se produc opțiuni pentru diverse metafore, se însuşesc bogate semnificații sociale ale lucrurilor, ale evenimentelor şi faptelor umane. Aproape toate acțiunile devin bicultural etichetate. Spre exemplu: spargerea unui obiect e semn rău într-o cultură şi semn bun în alta.

Un ritual religios sau un procedeu culinar, ca norme ale comunității, se cer strict respectate, fără amestec, în timp ce unele preferințe pentru produsele artistice pot fi combinate, ducând la forme noi, originale. Din aceste combinații şi diferențieri, copiii, încă mici fiind, învață să se comporte şi *altfel*; socializarea lor devine mai puțin rigidă şi nu se transformă într-o *dresură socială,* care să le provoace mecanisme de apărare. În acest context, savanta americană M. Mead, bazându-se pe cercetări efectuate în opt triburi ce aveau culturi diferite, menționează influența majoră a exemplului pe care părinții îl oferă copiilor, precum şi rolul atenției şi empatiei în dialogul intercultural [15].

Copiii din familiile etnic mixte sunt mai uşor adaptabili, datorită complexității mediului în care trăiesc, dar şi ca urmare a experiențelor prin care au trecut (mulți dintre ei au mai locuit în altă regiune, țară). Experiența pozitivă a părinților privind rezolvarea tensiunilor interculturale prin comunicare îi face ca deseori să aibă statut de lideri, sau să fie capabili să-şi rezolve conflictele fără a apela la ajutorul altora. Această experiență plurivalentă, atât a părinților, cât şi a copiilor, constituie baza pentru afirmarea pozitivă a identității, formarea unei autoestimări adecvate şi deci a unei personalități armonioase [10].

Etnopsihologii ruşi sunt de părerea că atitudinea față de alte etnii este direct proporțională cu ambivalența relațiilor emoționale în familie [13]. La persoana educată într-o familie în care predomină relațiile formale şi drastice, o parte din agresivitatea acumulată se reflectă asupra celor pe care individul îi consideră „diferiți" (de multe ori asupra persoanelor de altă etnie, cultură). Cercetări efectuate asupra persoanelor cu viziuni antisemite

au demonstrat existența atitudinii negative față de alte etnii, indiferent de prezența relațiilor cu membrii respectivelor etnii. Mai mult, subiecții antisemiți au fost rugați să-și exprime atitudinea față de două popoare care în realitate nu existau. Reacția a fost negativă, ca și față de celelalte grupuri percepute ca „străine". Aceste persoane, în schimb, își supraapreciau propriul grup etnic [14].

Părinții din familiile etnic mixte trebuie să depună un efort suplimentar pentru a le explica copiilor apartenența lor etnică, dar și pentru a răspunde la inevitabilele întrebări cu caracter etno-cultural, ce țin de nuanța diferită a pielii, accentul în vorbire, tradiții familiale deosebite, etichetări ale colegilor de școală etc.

Răspunsul la aceste și alte întrebări poate fi oferit de către *educația interculturală*, etapele căreia sunt următoarele:

1. Etnocentrismul ca prețuire în exces a propriei identități culturale, însoțit de regulă de nerecunoașterea adevăratelor valori ale altor culturi.
2. Atenția acordată unei culturi străine și reprezentanților ei.
3. Comprehensiunea sau capacitatea de a interpreta adecvat valorile și simbolurile altor culturi.
4. Acceptarea diferențelor culturale, chiar și a celor care sunt fundamental opuse propriilor noastre repere axiologice.
5. Aprecierea sau respectul pentru alte valori și standarde culturale [5].

În ultimă instanță, procesul de educație interculturală determină trecerea de la o prea mare concentrare asupra propriei culturi, de la etnocentrism, la toleranță și respect pentru culturile străine, la etnorelativism [1]. Aceasta, însă, nu înseamnă anihilarea limbii materne, nepracticarea și neprețuirea obiceiurilor, datinilor și credințelor confesionale personale, ci dimpotrivă, solicită cultivarea lor în ansamblul valoric al societății respective.

În concluzie, menționăm că dialogul intercultural deține un rol esențial în funcționarea armonioasă a familiilor etnic mixte. Aceste familii servesc drept model de comunicare în cadrul comunității multietnice. Comunicarea interculturală bazată pe empatie și toleranță contribuie la îmbogățirea valorică, dar și la menținerea stabilității în familie și societate.

Bibliografie

1. Barmeyer, C., (2000). *Interkulturelles.* Management und Lernstile Campus Verlag. Frankfurt am Main, pag. 108.

2. Bărău Pescaru, A., (2004). *Familia azi.* / O perspectivă psihopedagogică/ București, pag. 18.

3. Dasen, Pierre, ș.a. (1999). *Educația interculturală.* Iași, pag. 90.

4. Gavreliuc, Alin., (2011). *Psihologie interculturală.* Iași, pag. 223.

5. Lüsebrink, H., (2005). *Interkulturelle Kommunikation / Interaktion / Kulturtransfer/ Stuttgart / Weimar*, pag. 69, pag. 3

6. Râmbu, Nicolae., (2006). *Tirania valorilor* /Studii de filosofia culturii și axiologie/ București,. pag. 23.

7. Tucicov-Bogdan, A., (coordonator). (1998). *Familia interetnică în societatea civilă din România*. București, pag. 65, 118.

8. Tucicov-Bogdan, Ana., (coordonator). (1996). *Vocația familiei în dezvoltarea comunicării interetnice în România.* București, pag. 56.

9. Zamfir, C., Vlăsceanu, L., (1993). *Dicționar de sociologie*. București, pag. 223.

10. Антилогова, Л., (2004). *Психологические факторы межэтнических конфликтов.* Омск, pag. 7, pag. 8.

11. Крысько, В., (2002). *Этническая психология*. Москва, pag. 234.

12. Стефаненко, Т., (2004). *Этнопсихология*. Москва, pag. 109.

13. Ibidem. pag. 168.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наталья КИНЧЕВА

Ключевые слова: музыкальная деятельность, межкультурные отношения, толерантные отношения, межкультурное воспитание, старшие дошкольники, новые психические качества.

Summary

The paper analyzes the motivational component of musical activity as a factor affecting the formation of positive intercultural relations children under school age. The role of musical activity in the formation of positive intercultural relations.

Проблемы поликультурного существования и культурного диалога являются чрезвычайно актуальными для современного общества. Мировая педагогическая мысль в ответ на возникновение новых социокультурных реалий: глобализацию и интернационализацию мира, процессы этнокультурного самоопределения, проблемы мультикультурного общества, разрабатывает соответствующую образовательную стратегию, что отражено в документах ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО, ОМЕП и т.д.

Проблема взаимодействия культур рассматривается в зарубежных концепциях мультикультурного образования (Д. Бэнкс и др.), межкультурного образования (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Нике и др.), глобального образования (Р. Хенви).

В Молдове, ближайшем зарубежье также активизировались теоретические поиски решения выше обозначенной проблемы: возникли концепции «Воспитание культуры межнационального общения» (З. Т. Гасанов), «Многокультурное образование» (Г. Д. Дмитриев), складывается традиция поликультурного образования под влиянием теоретических поисков авторского коллектива В. В. Макаева, З. А. Мальковой, Л. Л. Супруновой. Ведутся исследования в области мультикультурного образования (К. Кокош, В. Пыслару, А. Г. Абсалямова, Н. Б. Крылова, А. В. Шафрикова и др.), воспитания национального самосознания и межэтнической толерантности (И. И. Кауненко, В. Х. Абелян, Д. В. Зиновьев, З. Ф. Мубинова, Л. С. Ядрихинская и др.).

Следует отметить, что основная идея всех концепций – воспитание толерантного отношения к культурам, отличным от собственной, и приобщение к мировым гуманистическим ценностям (прав человека, свобод, плюрализма, демократии), - пронизывает и концепции «Воспитание культуры мира» (З. К. Шнекендорф), «Педагогики и психологии ненасилия» (А. Г. Козлова, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров); развивается этнопедагогика (Г. Н. Волков, Н. Силистрару, И. И. Валеев, М. Г. Тайчинов и др.) как основа для реализации большинства названных концепций. Ядром выше обозначенных концепций являются понятия «межкуль-

турное обучение», «межкультурное общение», «межкультурное взаимодействие», «межкультурные отношения», «межкультурная коммуникация», «межкультурное воспитание».

Исследования по проблемам межкультурного воспитания старших дошкольников ведут ряд исследователей, как у нас, в Молдове, так и за рубежом. В психолого–педагогической литературе изучены различные средства межкультурного воспитания детей. Так, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, Г. С. Виноградов, В. Ф. Афанасьева, Г. Н. Волков, А. Э. Измайлов, Л. Д. Столяренко и др. неоднократно подчеркивали высокие педагогические качества фольклора, воспевающие идеи народности и гуманизма в воспитании дошкольников. Исследователь В. В. Абраменкова изучала формирование гуманных отношений в процессе совместной деятельности детей. Научные работы В. Н. Мясищева раскрывают ценностное влияние коллектива, его особенное значение в формировании гуманной личности. Труды В. А. Николаева расширяют представления о возможностях фольклора, как средства межкультурного воспитания. Ученые: Л. А. Кричевский, Т. А. Репина, Р. А. Иванова и Л. П. Бухтиарова посвятили свои работы изучению совместной деятельности детей дошкольного возраста и ее влияния на их взаимопонимание. Исследователь Э. К. Суслова изучает воспитательные возможности сказки в межкультурном взаимодействии дошкольников. Научный вклад внесли работы Е. А. Покровского, анализирующего значение детских игр в нравственном развитии детей; Д. В. Менджерицкой, которая рассматривает возможности игры в формировании моральных качеств будущей личности; В. Д. Ботнарь изучает возможности игр-драматизаций на сюжеты сказок разных народов в формировании эмоционально-положительного отношения к их создателям и др.

Безусловно, в области музыкальной педагогики учеными также проводились исследования возможностей музыкальной деятельности детей, как средства в реализации различных целепологаний. Б. М. Теплов, опираясь на познавательную трактовку роли психики в деятельности человека, изучал механизмы влияния музыкальной деятельности на развитие способностей детей дошкольного возраста; Н. А. Ветлугина раскрывала потенциал музыкальной деятельности, как средства воспитания и развития творческих способностей детей. Опираясь на их опыт, В. Н. Шацкая, Н. Л. Гродзенская, М. А. Румер, Г. Л. Рошаль, Н. И. Сац отмечали особую значимость эмоционально-образной сущности музыки. С. Л. Рубинштейн изучал развивающий потенциал музыкальной деятельности, а Н. А. Метлов с научной точки зрения рассмотрел обучение детей игре на музыкальных инструментах, организацию детского оркестра. Д. Е. Огороднов, Т. Ригина, О. А. Апраксина, Ю. Б. Алиев в своих музыкально-педагогических трудах изучали и продолжают теоретически и практически развивать принцип творческого формирования детей. Е. И. Игнатьев рассматривает музыкальную деятельность в основе формирования эмоциональных представлений и воображения дошкольников; Р. Т. Акбарова исследует возможности музыкальной деятельности как

средства формирования творческого потенциала детей 5 – 6 лет и др. Однако, потенциал музыкальной деятельности как средства формирования позитивных межкультурных отношений, к сожалению, до настоящего времени, не было предметом достаточной теоретической рефлексии ученых.

Для того, чтобы раскрыть возможности музыкальной деятельности, как средства формирования позитивных межкультурных отношений, необходимо кратко осветить взгляды ведущих педагогов и психологов оказавших значительное влияние на развитие теории и практики музыкальной деятельности в целом.

Научные изыскания В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, П. Ф. Каптерева, послужили необходимой теоретической основой для построения системы музыкального воспитания. Исследования Л. С. Выготского выявили творческий характер социализации через восприятие искусства. Продолжив идеи Л. С. Выготского, психологи: А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн, И. С. Кон определяли искусство, как одно из значимых способов познания действительности. Исследователь Г. С. Тарасов изучал специфику музыкального искусства как общение, построенное на эмоциях и чувствах. Известные музыковеды, социологи Б. В. Асафьев, А. Н. Сохор, В. В. Медушевский также подчеркивали ведущую деятельность общения в процессе восприятия музыки.

Много таланта, ума и энергии вложили в разработку педагогических проблем, связанных с развитием личности ребенка В. Н. Шацкая, Н. Л. Гродзенская, М. А. Румер, Г. Л. Рошаль, Н.И. Сац, которые отмечали особую значимость эмоционально-образной сущности музыки. Многочисленные исследования В. В. Давыдова, Л. И. Божович, Г. И. Щукиной, А. К. Марковой, В. Д. Шадрикова, проведенные по вопросам формирования мотивов деятельности позволили рассмотреть музыкальную деятельность в ее мотивационном аспекте. Опираясь на «теорию установки» Д. Н. Узнадзе, исследователь М. С. Каган систематизировал представления о том, что в восприятии искусства существует множество специфических установок, выявив таким образом феномен полимотивации.

Итак, остановимся на понятии «деятельность». Деятельность – это активный процесс овладения общественным опытом, достижениями культуры. На протяжении своей жизни человек осваивает различные виды деятельности, в результате которых у него формируются психические качества и свойства личности. Некоторые из них приобретают особую значимость, протекают наиболее успешно. В избирательных отношениях, склонностях к определенным видам деятельности проявляются личностные качества человека. В деятельности совершенствуется восприятие, память, мышление, воображение, ощущения.

В процессе любой деятельности ребенок осваивает определенные действия, которые ведут к внешнему результату, и внутренние, психические действия, которые составляют основу содержания психического развития (восприятие, мышление, воображение, память). В. В. Давыдов отмечал, что важная особенность деятельности состоит в том, что она всегда носит явный

или неявный предметный характер. Все ее компоненты имеют то или иное предметное содержание, а сама деятельность направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта [5, с. 46- 62].

Музыкальная деятельность так же состоит из многочисленных действий. Если действие повторяется многократно, оно постепенно усваивается и переходит в навык. Совокупность этих навыков позволяет ребенку справиться затем с новыми, более сложными действиями. Опираясь на фундаментальное и научное понимание данного термина, можно определить и сущность понятия музыкальной деятельности – музыкальная деятельность это целенаправленная музыкальная активность человека. «Музыкальная деятельность дошкольников – это различные способы, средства познания детьми музыкального искусства (а через него и окружающей жизни, и самого себя), с помощью которого осуществляется и общее развитие» [1, с.52].

В музыкальном воспитании детей выделяются следующие виды музыкальной деятельности: восприятие, исполнительство, творчество, музыкально-образовательная деятельность. Все они имеют свои разновидности. Так, восприятие музыки может существовать как самостоятельный вид деятельности, а может предшествовать и сопутствовать остальным видам. Исполнительство и творчество осуществляются в пении, музыкально-ритмических движениях и игре на музыкальных инструментах. Музыкально - образовательная деятельность включает в себя сведения общего характера в музыке как виде искусства, музыкальных жанрах, композиторах, музыкальных инструментах и т. д., а так же специальные знания о способах исполнительства.

Как видно из приведенной схемы, все виды деятельности взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. Не углубляясь далее в разновидности музыкальной деятельности отметим, что каждый ее вид служит средством развития музыкальности ребенка. Восприятие музыки формирует ладовое чувство. Звуковысотный слух (музыкально-слуховые представления) развивается с помощью пения и игре на музыкальных инструментах по слуху, эмоциональная отзывчивость на музыку развивается в процессе всех видов музыкальной деятельности т.д.

Музыкальная деятельность обладает специфическими возможностями воздействия на формирование личности человека. В силу того, что музыка воспринимается эмоционально, она имеет весомое значение в развитии чувств ребёнка. Прослеживание «чувственной программы» музыкального произведения предполагает умственные операции – сравнение, анализ, синтез [3, с. 42]. В процессе различных видов музыкальной деятельности у ребёнка происходит формирование образного «словаря эмоций», позволяет расширить представления о чувствах человека, связать их с жизнью.

Важнейшее завоевание современной музыкальной науки – понимание музыки как формы художественного общения – позволяет, наряду с гностической характеристикой, выявить коммуникативные особенности музыки. Понимание музыки как формы художественного общения принципиально изменяет трактовку музыкаль-

ной деятельности. Только восприятие – понимание семантики музыки характеризует качественное своеобразие деятельности музыкальной как художественной [4, с. 15].

Основываясь на работах выше обозначенных исследователей, процесс ознакомления с различными музыкальными культурами активен, так как осуществляется в ходе расширения и обогащения духовно-личностного, музыкально-слухового опыта личности ребенка. Он предполагает диалог – общение с произведениями национального музыкального искусства: понимание, размышление, выражение своего мнения, оценки, т. е. выражения своего личностного отношения. «Без понимания нельзя и творить культуру, т. к. всякое творчество одновременно является и герменевтическим процессом, оно требует сопричастности культурно-историческим феноменам, реализации в них своих сущностных сил» [7, с. 22]. В результате этого процесса развиваются все сферы духовного мира человека: эмоционально-волевая, деятельностно-практическая, формируются нравственно-эстетические качества.

Реализация образовательного и воспитательного потенциала музыкальной культуры осуществляется в процессе деятельности. Результатом ценностного познания музыкальной культуры является эстетическое и нравственное переживание, ведущее к осознанному восприятию музыкального произведения и как, следствие этого, развитие нравственно-эстетической сферы личности ребенка.

Музыкальная культура воздействует не на одну какую-то сторону человеческого сознания, а на духовный мир личности в целом [2, с.40]. Именно эта обращенность к целостному духовному миру личности и делает ее важным средством формирования отношений.

Основываясь на теории деятельности Х. Хекхаузена, мы считаем, что музыкальная деятельность имеет свою специфику, обусловленную природой ее предмета – музыкального искусства. «Музыкальная деятельность в силу своей специфики, является средством, дающим возможность самовыражения, способом утверждения своего «Я», что является активным стимулом для формирования важных и трудноформируемых качеств личности». [6, с.53]. Так, в разнообразной музыкальной деятельности ребенок не только накапливает знания, но и формирует свои, личностные оценки. В процессе специально организованной музыкальной деятельности дети учатся, не только испытывают определенные чувства в соответствии с настроением и характером музыкальных произведений, а в совместной с другими детьми творческой деятельности имеют возможность видеть настроение других детей, проявлять свои переживания. У детей появляется возможность обогатить свой практический опыт общения с людьми, опыт нравственного поведения. Однако практика детского сада показывает, что отношения представителей разных этносов в группе детского сада не всегда складываются благополучно. В основе конфликтных взаимоотношений со сверстниками могут лежать различные проблемные ситуации: конформизм, агрессивность поведения, непринятие иных интересов, а также отсутствие определенной системы знаний, умений и навыков межнационального общения.

Заключение и выводы.

Рассмотренные нами аспекты изучения формирования отношений далеко не исчерпывают всего разнообразия подходов и методов исследования этой проблемы в психолого-педагогической литературе. Множественность точек зрения на содержание, своеобразие и роль культуры (национальной и мировой), обилие работ, посвященных этим вопросам за последнее время как у нас в Молдове, так и за рубежом, лишний раз демонстрируют актуальность и важность изучения особенностей межкультурного восприятия и взаимодействия.

Круг проблем, стоящих перед современной педагогической наукой постоянно расширяется, появляются новые методы и способы их разрешения, однако, неизменным остается главный принцип глубокого и беспристрастного изучения механизмов межкультурного взаимодействия с целью поиска путей адекватного восприятия других народов и общения с ними в духе терпимости и взаимоуважения. В этой связи возникает необходимость разрабатывать конкретные меры, с помощью которых можно было бы предупреждать или преодолевать конфликтные ситуации, порождающие нарушение правильных взаимоотношений между детьми в мультикультурном пространстве.

На наш взгляд, для того чтобы эффективно взаимодействовать с представителями различных культур люди должны интересоваться ими, быть достаточно чувствительными, чтобы замечать культурные различия, а, кроме того, быть готовыми к изменению своего поведения как проявлению уважения к людям других культур. Разумным условием обеспечения этих качеств в человеке является «межкультурная чувствительность» [8, p. 416].

Поскольку именно в дошкольном детстве происходит развитие динамической и содержательной сторон эмоций и чувств, формирование межкультурной чувствительности необходимо начинать именно в этот период. Развитие содержательной стороны обусловлено расширением и углублением знаний ребенка об окружающем мире, увеличением круга предметов и явлений, к которым он испытывает устойчивое отношение. Развитие динамической стороны обусловлено формированием умения контролировать и регулировать свои эмоциональные проявления.

Для формирования межкультурной чувствительности необходимо, чтобы осуществлялось эффективное воздействие на духовное, нравственное развитие личности всеми средствами воспитания, включая музыкальную деятельность. Основываясь на взаимосвязи и освоении культурно-образовательных ценностей музыкальных культур ближайшего окружения, возможна ориентация старших дошкольников на сосуществование различных культур в мировом пространстве, становление и развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

Процесс ознакомления с различными музыкальными культурами активен, так как осуществляется в ходе расширения и обогащения духовно-личностного, музыкально-слухового опыта личности ребенка. Он предполагает диалог-общение с произведениями национального музыкального искусства:

понимание, размышление, выражение своего мнения, оценки, т. е. выражения своего личностного отношения. В результате этого процесса развиваются все сферы духовного мира человека: эмоционально-волевая, деятельностно-практическая, формируются нравственно-эстетические качества. Реализация образовательного и воспитательного потенциала музыкальной культуры осуществляется в процессе деятельности. Результатом ценностного познания музыкальной культуры является эстетическое и нравственное переживание, ведущее к осознанному восприятию музыкального произведения и следствие этого, развитие нравственно-эстетической сферы личности ребенка.

Чрезвычайно важно, чтобы все богатство музыкальных культур, воплотившие в себе историю, самобытность народов, их характер, составило основу развития музыкального сознания каждого человека при непосредственном воздействии на формирование у него внутренних оценок и предпочтений.

Литература

1. Алиев, Ю.Б., (1998). *Методика музыкального воспитания детей* (от детского сада к начальной школе). - Воронеж: НПО «МОДЭК», с.52.

2. Ковалев, А.Г., (1971). *Воспитание чувств*. М.: Педагогика, с.40.

3. Медушевский, В. В., (1976). *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки.* М., с. 42.

4. Назайкинский, Е. В., (1972). *О психологии музыкального восприятия*. М., с. 15.

5. Особенности психического развития детей шести-семилетнего возраста. / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1988, с.46- 62.

6. Петрушин, В.И., (1997). *Музыкальная психология.* М., с.53.

7. Скрябина, А.К., *(*2000). *Педагогика как наука и как учебный предмет:* Тезисы докладов Международной научно-практической конференции с.22.

8. Bennett, M. J., (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, Paige, R. M., ed. Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, p. 416.

ABORDARE COMPARATIVĂ ASUPRA CONCEPTULUI DE EDUCAȚIE

Iulia Mihaela MIHAI

Termeni-cheie: educație școlară, educație familială, valori morale și culturale,

Summary

In this paper we want to highlight the crucial role that education plays in individual life, because education is one that provides capacity for knowledge, in all sense (in the knowledge that there are opportunities, there are opportunities to choose, etc.), and the many perspectives of the concept of education, which actually make up a unit called education.

În aceasta lucrare ne propunem să evidențiem atât rolul primordial pe care educația îl are în viața individului, deoarece educația este cea care conferă capacitatea de cunoaştere, în întregul sens al cuvântului (cunoaşterea faptului că există oportunități, că există posibilități de a alege etc.); cât şi multitudinea de perspective ale conceptului de educație care, de fapt, alcătuiesc un tot unitar, numit educație.

Cu alte cuvinte, dacă beneficiem de educație familială şi nu avem parte de educație socială, nu ne putem integra în societate; dacă beneficiem de educație şcolară, fără educație familială, nu vom şti să ne comportăm adecvat în anumite situații, nu vom şti să ne adaptăm în societate etc., deci complexul educațional este format din mai mulți factori, direcții care funcționează sinergic în scopul sănătății educaționale a individului.

Pornind de la definiția educației precum că ”Educația este o cultură a caracterului, o obişnuință contra naturii, dar şi singura care-i distinge pe oameni. Este o artă, care face să treacă conştientul în subconştient, este un fapt al şcolii şi al unei virtuți, pe care o porți cu tine” [6], printr-o explicație pur cotidiană, această definiție ne duce cu gândul la multitudinea de tipuri de educație, de la educația culturală, la educația în ceea ce priveşte natura, la educația familială, educația şcolară etc.

Sistemul educativ contemporan în opinia noastră, are ca obiectiv nu doar să genereze valori morale şi culturale, dar şi să îmbunătățească şi să schimbe atitudini, comportamente, mentalități. Mai mult decât atât, tinerii de astăzi sunt proiectați să devină persoane independente, care să poată să se adapteze cu uşurință la cerințele mediului şi societății în care aceştia activează. Acest sistem educativ implementează strategii educative, dezvoltând astfel mecanisme care ajută la crearea unor obiective, norme de comportament în societate, valori naționale. Luând în considerare aceste trăsături sociale, tinerii îşi dezvoltă propriile concepții despre societatea ce îi înconjoară, capătă abilități de acomodare cu mediul. Dar, în această situație, indivizii, nu asimilează valori în ritmul şi efectul necesar, din cauza complexității factorilor sociali, psihologici şi fiziologici.

Constantin Cucoş descrie în cartea sa *Pedagogie* (1996) că ”scopul educației este atins atunci când individul obține acea autonomie care-1 determină să fie stăpân pe propriul destin şi pe propria personali-

tate. Personalitatea nu este o stare despre care se poate spune că trebuie conturată definitiv, static, prin educația instituționalizată. O parte din trăsăturile personalității sunt formate direct prin educație, dar o bună parte din calitățile acesteia sunt opera propriei formări-care depinde, în ultimă instanță, tot de educație". [1]

Educația omului ca individ porneşte încă din copilărie, unde va deveni un om de ştiință miniatural odată ce mersul îl va ajuta să ajungă peste tot şi oriunde doreşte, şi va putea să ajungă la lucruri la care înainte nu ajungea, va începe să descopere diverse lucruri, să facă experimente, cum ar fi să se autoobserve şi autoanalizeze, în acelaşi timp să descopere ce se întâmplă dacă scuipă mâncarea din gură, o trage pe mama de păr, bagă în gură orice obiect pe care pune mâna etc, va dori să descopere din ce este făcută mâncarea băgându-şi mâna în ea, va înțelege ce înseamnă "cădere" atunci când aruncă mingea sau jucăria din mână şi multe altele pentru a vedea care lucruri fac zgomot, care cad, care plutesc, care se sparg etc.

Familia este un factor primordial de informare şi de creare a copiilor şi tineretului. Ea are rolul de a-l introduce pe copil în societate, de a implementa practici educative, construcții cognitive.

În cadrul familiei, omul, ca persoană, se dezvoltă prin prisma mai multor planuri, acestea cuprinzând mai multe ramuri de activitate. Un mediu tonifiant va ajuta individul la a-şi face o idee potrivită asupra omenirii, societății, o educație optimă va ajuta la crearea unui individ util societății. [7].

Familia are rol mai mult să formeze decât să aducă la cunoştință. Este primordială educația începând încă din copilărie, deoarece individul ia primele impresii din mediul înconjurător care, la vârsta fragedă a copilului, este familia. Tot din mediul familial, copilul, ca un burete, mai ia conduitele şi obiceiurile celor din jur. Individul va repeta şi va imita oamenii din jur, va avea aceleaşi păreri, idei, concepții. Copilul va mima, gesticula exact ca persoanele din jur (Influența familiei în procesul educațional) [8].

Întorcându-ne la definirea educației, vom observa că în unele definiții sunt evidențiate scopul educației, natura educației, conținutul procesului de educație, funcțiile sau perspectivele procesului educativ. Educația poate fi definită prin prisma mai multor perspective. Ioan Cerghit [1] concepe diverse posibile unghiuri de aprofundare a acesteia, după cum urmează:

a. educația ca proces (acțiunea de schimbare într-o manieră pozitivă şi de durată a ființei umane, în perspectiva unor finalități explicit formulate) [1];

Educația şcolară ne ajută la dezvoltarea cogniției, pe de o parte, la dezvoltarea personalității elevilor, încă de mici, de la clasele primare. Este vorba de dezvoltarea responsabilității şi seriozității în respectarea unor cerințe prin temele pentru acasă, prin ascultarea profesorului şi respectarea lui în timpul programului de instruire. Dezvoltarea abilităților de a socializa, de a relaționa, de a-şi forma un comportament potrivit fiecărei situații în care se află elevul (în pauză cu colegii, în clasă – la tablă, în bancă, în discuție cu învățătorul/profesorul etc.).

Pe lângă toate cele menționate, şcoala dezvoltă în copil, în elev dorința şi nevoia de a şti, de a cunoaşte din ce în ce mai multe lucruri şi îl învață pe copil să învețe.

Educația şcolară are ca finalitate diverse examene (capacitate, bacalaureat, licență, disertație etc.), trepte de promovare, de demonstrare a capabilităților şi cunoştințelor dobândite, dar şi a meritului pentru care individul ar trebui să treacă la treapta următoare. Şcoala este a doua casă a tânărului în formare. În această casă el trebuie să păşească cu bucurie şi încredere. Şcoala este un prim factor al educației continue şi sistematice. Activitățile educative, utilizate în şcoală, dezvoltă un caracter programat, planificat, individual la individ [8].

Educația de bază este o datorie şi o responsabilitate a individului față de ceilalți membri ai societății.

„A educa" reprezintă procesul prin care se utilizează varii modalități de învățare împreună, indivizii copiind diferite forme de gesticulare reciproce între indivizi. Acțiunile educative sunt organizate urmând principiile didactice, se aplică diferite metode de predare şi învățare.

b. educația ca acțiune de conducere (ghidarea individului spre drumul evoluției în sensul de persoană responsabilă, autonomă) [1].

Pe parcursul anilor, până la maturitate şi chiar dincolo de ea, vom avea sprijinul familiei. În special, la începutul vieții, în copilărie şi adolescență, părinții îşi vor orienta copiii către viitor, îi vor învăța să fie autonomi, să se descurce prin propria forță în orice situație, dificilă sau nu.

Mersul îl face să se simtă independent, este incitat şi emoționat de libertatea de a face mult mai multe lucruri față de perioada anterioară. Mersul îi dă libertatea să exploreze orice loc, orice colț, să atingă şi să guste orice. Mersul îi dă posibilitatea să descopere şi să exploreze o lume nouă, necunoscută, din ce în ce mai fascinantă cu fiecare pas pe care îl face, lumea lui.

Dacă sarcina copilului, în această etapă, este să fie un mic om de ştiință, să îşi descopere lumea, sarcina părintelui este de a-i oferi siguranță şi protecție. Dacă părintele îi configurează şi restaurează copilului său mediul înconjurător astfel încât lumea explorată să devină mai sigură, atunci copilul va învăța foarte repede multe lucruri, printre care şi acela că lumea este un loc sigur, se va simți protejat în ea. Va învăța, de asemeni, numeroase cuvinte şi va dori să învețe şi mai multe, va dori să ştie numele a tot ce vede.

Pe parcursul anilor, părinții vor fi nevoiți să îşi învețe copiii din ce în ce mai multe pentru ca aceştia să îşi poată forma personalitatea, identitatea, de la spălatul vaselor, la arta culinară, la a căuta în cărți, la a căuta răspunsuri în ei înşişi, la discuții dificile sau stânjenitoare, părinții vor fi în spatele copiilor lor în scopul orientării lor către ce este mai fructuos şi mai armonios în viață.

În adolescență, deja părinții fac un pas în spate şi le vor da, încet, drumul copiilor să îşi dezvolte autonomia, unii dintre părinți doar formal, alții la propriu, îşi vor lăsa copiii să îşi asume responsabilitatea pentru propriile acte, pentru propriile gânduri şi sentimente.

c. educația ca acțiune socială (activitatea programată ce se desfăşoară în baza unui plan social, care comportă un model de personalitate) [1];

Considerăm că educația ca acțiune socială are ca arie diverse acțiuni şi activități pe care individul le desfăşoară în societate şi care țin de personalitatea lui, începând cu normele comportamentale informale, adică, spre exemplu, salutul unui vecin, unui coleg etc, mulțumirea pentru

un cuvânt încurajator, o vorbă bună, un ajutor etc., respectul față de oamenii din jur, punctualitatea de care individul dă dovadă în activitatea sa, capacitatea de a finaliza un proiect început, curajul de a fi un bun cetățean, de a ajuta un necunoscut în dificultate, amabilitatea, abilitatea de a se ține de promisiunile făcute, capacitatea de a face compromisuri şi a le respecta, deschiderea către persoane nou cunoscute, către diverse acțiuni şi sarcini, către probleme şi chiar deschiderea către oportunități.

Educația în acțiunea socială este foarte importantă atât pentru convieţuirea în societate, cât şi pentru integrarea în societate, în grupurile în care activăm, pentru că altfel am fi izolați, la un moment dat ne retragem din propria voință văzând că nu ne putem integra, nu vom şti să lucrăm în echipă, să ne ajutăm reciproc etc.

d. educația ca inter-relație umană (efort comun şi conştient între cei doi actori – îndrumătorul (mentorul) şi educatul) [1].

Pe tot parcursul vieții întâlnim diverse persoane, mai mult sau mai puțin învățate, care ne pot fi mentori, de la părintele care ne învață în copilărie ce este bine şi ce este rău, ce este corect şi ce este greşit, ne îndrumă pe un drum, pe care el îl consideră potrivit pentru noi; la preotul care ne orientează către viața spirituală, către iertare şi rugăciune, cu alte cuvinte ne îndrumă şi ne însoțeşte în educația spirituală; de la educatorul de la grădiniță până la profesorii universitari, care ne învață să învățăm, ne învață să căutăm resursele din noi înşine şi să le utilizăm în dezvoltarea armonioasă a vieții noastre profesionale.

Educația ne ajută, în acest sens, să ne formăm potențialul de a depista aceste persoane şi de a închega o relație cu ele pentru a putea fi deschişi informațiilor şi deprinderilor primite de la aceste persoane.

e. educația ca ansamblu de influențe (acțiuni voite sau împotriva voinței individului, explicite sau implicite, sistematice sau haotice, care, conştient sau inconştient, contribuie în dezvoltarea individului ca persoană umană) [1].

În acest cadru ne putem referi la educația prin mass-media, la educația informatizată care are varii influențe asupra formării personalității, a caracterului (de exemplu: uşurința omului de a se adapta, capacitatea de a găsi facil informațiile necesare oricărei activități, dezvoltarea limbajului anglicistic, acces fără prea mult efort la diferite informații (educația sănătății, educația fizică, inițiere în diferite culturi, cum să construieşti o casă, cum să o mobilezi, cum sunt făcute diverse obiecte, acces la istorie, la geografie, la diverse obiceiuri, culturi şi tradiții ale altor țări etc.), dar şi repercusiunile mass-mediei şi a societății moderne, adică teama indusă, fobii, anxietate, depresie, dorințe nerealiste, dorințe dăunătoare nouă înşine (cure de slăbire drastice, violență, agresivitate, erotism, perversitate, limbaj obscen etc).

În epoca contemporană, a vitezei, a lipsei timpului, tehnologia este utilă în satisfacerea nevoilor noastre de a ne elibera, de exemplu, de timpul petrecut la servici (lucrul de acasă prin intermediul computerului cu webcam), de a ne elibera de stres prin vizionarea unui anume film dorit, prin vizionarea unor emisiuni de divertisment, ne satisface nevoia de cunoaştere prin vizionarea unor programe educative sau citirea unor reviste sau ziare educative etc.

Concluzie

Complexul educațional, format, după cum am descris mai sus, din diverşi factori, din diverse direcții spre care am fost şi suntem îndrumați pe toată durata vieții, este foarte important, atât pentru dezvoltarea noastră ca ființă umană sănătoasă, cât şi pentru întregul sistem social. Pe parcursul vieții avem nevoie de fiecare din factorii menționați mai sus pentru a ne putea dezvolta sănătos, pentru a ne putea forma discernământ şi pentru a putea înțelege demersurile şi căile vieții, pentru a putea anticipa mutarea următoare a noastră sau persoanelor din jur, pentru a ne putea integra în societate şi pentru a funcționa la întreaga noastră capacitate.

Educația durează pe tot parcursul vieții, iar scopul ei este să dezvolte responsabilitate şi autonomie. Educația facilitează drumul indivizilor spre a se putea valorifica şi a se integra în societate.

Bibliografie

1. Cucoş, C., (1996), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi
2. Cucoş, C., (2000), *Educația. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Editura Polirom, Iaşi
3. Kant, I., (1992), *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Editura „Agora" SRL, Iaşi.
4. Rosenberg, M., (2005), *Comunicarea nonviolentă. Limbajul vieții*, Editura Epigraf, Chişinău
5. http://www.psihologie.net/index.phpoption=com_content&task=view&id=199
6. http://www.educativ.info/ - Introducere în educație,
7. http://www.educativ.info/fact1.html - Influența familiei în procesul educațional,
8. http://www.educativ.info/form2.html - Influența şcolii la formarea concepției despre lume.

ABANDONUL ŞCOLAR: ABORDARE PSIHOLOGICĂ

Veronica UNCU, Maria PENU

Termeni–cheie: abandon şcolar, factori de natură psihologică, dimensiunea vizibilă, „efect de halo", dimensiunea invizibilă, etichetare, violenţa şcolară, mediu confortabil.

Summary

In this article reflect the image of science is a complex psychological problems serious enough as early school leaving. The notion of "school abandon" is used in the sense of leaving the system of education before graduating the compulsory school system. Children as a vulnerable social groups often resort to this extreme decision, having as a primary reason of psychological factors.

Cunoaşterea problemelor cu care se confruntă un elev în mediul şcolar trebuie să poarte un caracter holistic. Abordarea în aşa manieră ne-ar permite realizarea activităţii psihologice în mod integru precum prevăd direcţiile de lucru. Abandonul şcolar prin complexitatea sa atât a factorilor determinanţi, cât şi a consecinţelor multiple, impune o tratare integră, implicând nu doar psihologul şcolar, ci şi munca întregii echipe şcolare, regionale şi, desigur, familia.

Dintre factorii de natură psihologică ce stau la baza determinării abandonului şcolar pot fi menţionaţi:

• eşecul şcolar

• inadaptare şcolară

• insuccesul şcolar

• conflictele cu administraţia, cu pedagogii, cu colegii din şcoală

• etichetarea elevului

• violenţa în mediul şcolar

Abandonul şcolar cunoaşte următoarele faţete:

• **abandonul şcolar** reprezintă una din multiplele forme ale eşecului şcolar;

• ieşirea din sistem înainte de absolvirea unuia dintre nivelele acestuia;

• ieşirea din sistem, indiferent de nivel, fără obţinerea diplomei care atestă finalizarea nivelului respectiv de învăţământ;

• părăsirea sistemului de învăţământ fără dobândirea unui certificat care să ofere posibilitatea integrării pe piaţa muncii;

• ieşirea prematură din nivelul secundar de educaţie fără integrarea în programe de tipul "şansei a doua" (Education at a glass OECD Indication, 2000).

Dicţionarul de psihologie ne prezintă problema abandonului şcolar sub altă lumină, făcându-se referire la toate treptele de învăţământ, indiferent de nivel, menţionându-se faptul că persoana care a abandonat studiile se caracterizează prin lipsa unui certificat care ar specifica obţinerea unei calificări obţinute în procesul şcolarizării. De aici se desprinde ideea de bază, şi anume că abandonul şcolar poate fi un indicator prezent atât la nivelul preuniversitar, cât şi universitar. Abandonul şcolar prin dimensiunea sa complexă, natura factorilor determinanţi şi a consecinţelor în diverse planuri, constituie o definiţie ce ţine de obligaţia şcolară. În momentul în care statul se implică în controlul asupra abandonului şcolar, acest fenomen este mascat prin absenteism intens.

Aceeaşi sursă, menționată anterior, atribuie abandonului şcolar următoarele cauze:

a) neadaptarea sistemului educațional la cerințele unor categorii de copii, prin metodele şi programele sale, insuficiența cadrelor didactice, distanța dintre casă şi şcoală etc.;

b) caracteristicile afective şi intelectuale ale unor elevi. Dintre factorii importanți ce pot fi incluşi în această categorie vom enumera speranța şi utilitatea privind studiile şi terminarea lor de către elev, în majoritatea cazurilor transmisă ca o „moştenire socială" de la părinți la copii. [1, p.15]

• Eşecul şcolar

Un factor destul de important care determină în majoritatea cazurilor abandonul şcolar este considerat eşecul şcolar. Acest fenomen de natură negativă, are mai multe „fațete" sau dimensiuni, după cum le defineşte cercetătorul român Sorin Cristea, şi vizează o dublă dimensiune:

❖ *dimensiunea vizibilă*
❖ *dimensiunea invizibilă*

Dimensiunea vizibilă se referă la rezultatele şcolare ale elevului sau la randamentul şcolar. Specialiştii în domeniul pedagogiei menționează faptul că, deşi evaluarea performanțelor elevilor se centrează în prezent de pe cunoştințele obținute pe competențele formate la elevi, uneori aceasta este insuficient din motivul că instrumentele evaluării adesea sunt netransparente, discriminatorii, ineficiente. Evaluarea doar a unei intrări-ieşiri este considerată a fi aberantă, deoarece nu reflectă rezultatele şcolare ale elevilor pe o anumită perioadă a procesului predare-învățare-evaluare şi/sau activitatea de învățare a subiectului. Adesea procesul de evaluare a rezultatelor şcolare ale elevilor este afectat de aşa-numitul „efect de halo", care constă în aprecierea eronată ce se bazează pe o primă impresie de natură globală, capabilă să dezavantajeze din start şcolarul cu o „reputație pătată".

Dimensiunea invizibilă face referire la faptul că eşecul şcolar generează eşecul social prin pregătirea incompletă a persoanei pentru a intra în societate, prin lipsa calificării sau a calificării incomplete ce i-ar permite penetrarea pieței muncii. Specialiştii în domeniu consideră că abandonul şcolar creează premisele „favorabile" eşecului integrării sociale, în sensul că reduce semnificativ şansele autorealizării personalității în domenii în care este necesară o pregătire profesională şi respectiv şcolarizare. „Eşecul în a-şi realiza o educație şcolară completă se asociază cu perspectivele ocupaționale şi economice limitate, detaşarea de valorile societății şi de instituțiile ei şi cu scăderea venitului personal de-a lungul întregii vieți". [apud. 3, p.210] Interpretările date însă necesită a fi racordate la mai multe aspecte, inclusiv cel contextual, adesea şcoala promovând inegalitatea şi discriminarea instituțională.

• Inadaptarea şcolară

Şcoala ca instituție ce promovează şi contribuie la valorificarea potențialului fiecărui elev şi totodată context instructiv-educativ ce presupune ordine, disciplină, model, relații de natură constructivă atât pe verticală cât şi pe orizontală, evaluarea performanțelor, eficiență şi eficacitate, etc. în prezent se confruntă cu mari probleme, precum inadaptarea şcolară. Printre consecințele cele mai cunoscute pe care le poate cauza inadaptarea şcolară se numără şi abandonul şcolar. [2, p.5]

Inadaptarea şcolară, în viziunea cercetătorului Manesse, este o „noțiune foarte extinsă, care acoperă toate cazurile în care un copil nu este în armonie cu nor-

mele din mediul şcolar, din cauza deficienţelor intelectuale sau tulburărilor psihice, mentale sau afective. [4, p.11]

Glasser consideră că elevul inadaptat la mediul şcolar şi la solicitările acestuia pierde parţial sau total sentimentul propriei identităţi şi al apartenenţei la grup, este autocritic la un nivel exagerat, intolerant la frustrare şi depune eforturi enorme pentru a fi acceptat, iubit şi înţeles de către ceilalţi. [4, p.12]

Abandonul şcolar este considerat ca fiind o consecinţă a inadaptării şcolare, iar elevul nu beneficiază de experienţele educaţionale şi sociale obişnuite, trăind realitatea şcolară ca ceva străin, inaccesibil pentru el. Aceste dificultăţi de natură emoţional-volitivă şi comportamentală necesită asistenţă psihologică şi implicare din partea echipei şcolare.

• Insuccesul şcolar

L. Berkowitz menţionează patru situaţii tipice de frustrare a elevului ce explică natura insuccesului şcolar care constă în existenţa unei imposibilităţi (sau a unei bariere fizice), iar dificultatea sarcinilor face imposibilă obţinerea succesului în activitatea planificată. Insuccesul şcolar mai poate fi cauzat de apariţia unei perioade de latenţă între debutul şi sfârşitul activităţii, când între realizarea sarcinii şcolare şi comunicarea rezultatelor evaluării, de exemplu, se instalează un interval mare de timp. Elevul poate obţine insucces şcolar în momentul în care se reduce sau este omisă recompensa atunci când aceasta reprezintă motivul acţiunii de învăţare. Insuccesul şcolar mai poate fi cauzat de apariţia unei tendinţe spre un răspuns incompatibil cu expectanţele subiectului, de exemplu, când elevul întreprinde o acţiune anticipând o recompensă, dar rezultatul obţinut este o sancţiune.

• Conflictul şcolar

Conflictele se pot grupa în 2 categorii:

❑ Conflicte determinate de problema individualităţii, independenţei şi controlului.

❑ Conflicte determinate de lipsa de înţelegere şi de sprijin din partea adulţilor.

Prin negociere se rezolvă în mod paşnic problema care a generat conflictul, totodată părţile implicate în conflict trebuie să participe de pe poziţii egale la soluţionarea lui. Când raportul dintre forţele implicate în soluţionare nu este echitabil, conflictul este parţial închis, căci în momentul în care unul îşi asumă întreaga răspundere, ceilalţi implicaţi rămân într-o stare de frustrare şi nemulţumire ce poate deschide din nou starea conflictuală.

În momentul în care în cadrul şcolii conflictul dintre elevi a degenerat în bătaie, profesorul este obligat să oprească imediat confruntarea, dar modalitatea în care o face să rezerve spaţiu liber pentru comunicare. Clasa de elevi este astfel un context favorabil soluţionării conflictelor ce apar între elevi şi totodată ei să înveţe modalităţi eficiente de rezolvare a situaţiilor conflictuale.

În cadrul unei situaţii de conflict, profesorii pot face apel la o serie de procedee de aplanare şi soluţionare, ca: învăţarea prin cooperare şi interacţiune productivă; elevii să accepte de fiecare dată când apare un conflict să negocieze cerinţele soluţiei; să fie empatici şi să dea dovadă de răbdare în comunicare; să dea dovadă de abilităţi de-a asculta şi analiza soluţiile posibile de aplanare şi soluţionare a conflictului; formarea la elevi a abilităţii de căutare de soluţii la probleme. Exersarea permanentă a acestor modalităţi de soluţionare a conflictelor şcolare duce la interiorizarea lor ca parte a comportamentului.

În psihologie se recunoaşte faptul că problemele de comportament constituie o componentă absolut normală a procesului de dezvoltare (L.Bauman, R.Richie).

• Etichetarea elevului

Profesorul care încearcă să corijeze un comportament apelând la etichetare nu face decât să-l fixeze şi mai mult.

În gestul de etichetare a elevilor cu tulburări de comportament ca fiind "anormali"se pot distinge două componente:

➢ Efortul de distanțare a acestuia față de grup;

➢ Încercarea de autoprotejare a Sinelui.

În majoritatea cazurilor etichetarea se centrează pe ceea ce nu poate realiza elevul decât pe reuşitele lui, astfel este afectată starea lui şi există riscul rănirii Eului [5, p.66-67].

Totodată etichetarea elevului poate fi considerată drept o stigmatizare, în care persoanele ce nu manifestă un comportament acceptat de grup, sunt izolate.

Adesea această problemă în mediul şcolar este provocată de înşişi profesorii sau cei ce ar trebui să contribuie la eradicarea ei.

Etichetările practicate în şcoală (de tipul "elev-problemă, exemplu negativ, pervertit moral, incapabil, leneş, etc") exercită o influență considerabilă în menținerea ori adoptarea unei conduite de izolare şi refuz al şcolii. Astfel, ceea ce le rămâne copiilor ca o alternativă incitantă este petrecerea timpului liber pe străzi departe de foştii colegi şi mai târziu chiar de propria familie.

Orientarea predilectă a cadrelor didactice spre aspectele negative de comportament al elevului influențează atitudinea acestuia față de profesor şi de şcoală. Elevul deseori dezaprobat, ofensat, ironizat va deveni nemulțumit de viața şcolară, îndeplinindu-şi obligațiile şcolare nu dintr-o motivație intrinsecă, ci din dorința de a evita sancțiunile. El işi va căuta satisfacția, mulțumirea în afara cadrului şcolii, ceea ce constituie un potențial pericol de absenteism intens, iar mai apoi – de abandon şcolar.

În cazul elevilor din clasele medii cu inadaptare şcolară, al celor care se regăsesc de obicei etichetați, atât de profesor, cât şi de alți elevi, drept "proşti", "rataţi", "incapabili", variantele de reacție sunt:

• introduc noi criterii de comparare socială, altele decât cele specifice şcolii, pentru a compensa deprivarea de status, a-şi conserva stima de sine; un astfel de criteriu ar putea fi curajul de a "contesta" normele şcolii, autoritatea profesorului, curajul de a fi el însuşi;

• toți cei care se regăsesc categorizați, etichetați într-un mod asemănător se afiliază, formează grupuri informale distincte, din dorința de a reduce anxietatea, pentru a găsi împreună o soluție de reabilitare a identității sociale pozitive;

• etichetează, la rândul lor, grupul elitist; eticheta de "tocilar" trimite la schema: plictisit, timid, sedentar, neexperimentat, introvertit;

• abandonează orice strategie şi recurg la conduite evazioniste: chiul, abandon şcolar, consum de substanțe psihoactive şi periculoase pentru sănătate, prostituția juvenilă, devianța juvenilă etc.;

• se mobilizează pentru a-şi depăşi situația şi pentru a micşora diferența dintre ei şi cei din grupul cu status şcolar înalt.

Foarte importantă este remarca Silviei Tinică care, făcând referire la etichetare, menționează: "comportamentul se poate modifica, etichetele nu. Dar ele pot fi descompuse în comportamente vizibi-

le şi măsurabile asupra cărora se poate acţiona".[5, p.68]

• Violenţa şcolară

Acţiunile pedagogice pot provoca sau înlătura manifestările de agresivitate ale copiilor şi adolescenţilor, dar cu cât este mai sever controlul elevilor de către pedagogi, cu atât aceştia manifestă sentimente de frustrare, de neîncredere în forţele proprii şi respectiv aceştia manifestă agresivitate faţă de semeni.

Consecinţele violenţei şcolare sunt diverse şi afectează în cel mai înalt grad eficienţa şcolii ca instituţie socială.

Violenţa şcolară se exprimă prin numeroase forme:

- operează în şcoală la nivel structural şi cultural;
- determină frică;
- suferinţă psihică şi fizică;
- reduce oportunităţile educaţionale ale elevilor şi provoacă aplicarea metodelor de disciplinare tot mai dure.

Sub eticheta "violenţă" se ascunde:

• Orice comportament ce are ca scop prejudicierea sau distrugerea victimei;

• La intensitate mică violenţa presupune confruntare vizuală;

• Poreclirea;

• Tachinarea;

• Ironizarea;

• Imitarea în scop denigrator;

• Refuzul de-a acorda ajutor;

• Bruscarea;

• Lovirea cu diverse obiecte;

• Pălmuirea;

• Împingerea şi aruncarea;

• Înjunghierea şi împuşcarea, care deja fac parte din forme de o intensitate crescută a violenţei.

După J. Herbet, există mai multe tipuri de violenţă şcolară sub forma de agresiuni active fizice directe: lovirea unui coleg; agresiuni active fizice indirecte: lovirea unui substitut al victimei; agresiuni active verbale directe: injuria, ameninţarea; agresiuni verbale indirecte: calomnia; agresiuni pasive fizice directe: împiedicarea producerii unui comportament al victimei; agresiuni pasive fizice indirecte: refuzul de-a realiza o sarcină, o activitate; agresiuni pasive verbale directe: refuzul de a vorbi; agresiuni pasive verbale indirecte: negativismul. [J. Herbert,1991, apud. 3, p. 221].

Concluzii şi recomandări:

• Abandonul şcolar este o tulburare comportamentală destul de complexă

• Consecinţele abandonului şcolar sunt atât în plan intern: psihologice şi pedagogice; cât şi extern: socio-economic şi cultural;

• Rolul echipei de intervenţie este crucial: prezenţa psihologului şcolar – **imperativă**

Bibliografie

1. Doron Roland, Parot Françoise, (2007). *Dicţionar de psihologie*, Editura Humanitas, Bucureşti.

2. Neacşu Ioan, (2005). *Adaptare şi inadaptare – abordare descriptiv-cauzală şi strategii de intervenţie psihoeducaţională.* În revista Protecţia socială a copilului, nr. 19/2005, Editura, Semne, Bucureşti, p. 3-10.

3. Neamţu Cristina, (2003). *Devianţa şcolară.* Editura, Polirom, Iaşi.

4. Negovan Valeria, (2005). *Adaptare socială şi şcolară.* În revista Protecţia socială a copilului, nr. 19/2005, Editura Semne, Bucureşti, p.10-15.

5. Tinică Silvia (coord.), (2004). *Repere în abordarea copilului "dificil".* Editura Eikon, Cluj-Napoca.

6. Zamfir Cătălin, Vlăsceanu Lazăr, (1993). *Dicţionar de sociologie.* Editura Babel, Bucureşti.

SFATURI PENTRU PĂRINȚI

De ce te uiți la paiul din ochiul fratelui tău şi
nu iei seama la bârna din ochiul tău?"
(Matei 7:3)

PROIECȚIA CALITĂȚILOR NEDORITE ALE PĂRINȚILOR PE PROPRIUL COPIL

Lucia ULMANU

Termeni –cheie: proiecție, proiecții pozitive, proiecții negative, proiecții pasive şi active, proiecție primară, proiecție secundară, proiecția pe copil, proiecția complimentară, proiecția atributivă, proiecția de similititudine, proiecția Pangloss - Kassandra, a calităților nedorite ale părinților, efectele negative

Summary

It is undeniably the fact that the projection is very important in a person's life and behavior.

In this article, we aimed to study in a deepest way the projection's phenomenon. The interest for this phenomenon reappears permanently in the world of the scientific investigations.

We propose you an analysis of how this projection is used in the vision of different courses: psychological, psychoanalytical, mitanalytical, patopsychology, gesturealtist, the transactional analysis. We proposed ourselves to investigate empirical an aspect of this phenomenon, moreover, the projection on the child; the parents' undesirable features and to point out its negative effects on the development of the child's personality. Based on an experience, we will propose you recommendations which will decrease the negative effect of the PCN in the child's education.

Actualitatea problemei

Fenomenul proiecției, descris pentru prima dată de S. Freud, a fost studiat şi dezvoltat de mai mulți autori. Astăzi conceptul de proiecție are o largă utilizare în psihologie şi în psihanaliză.

Noțiunea de proiecție, introdusă de S. Freud în limbajul ştiințific, desemna situația în care subiectul atribuie altuia tendința sau dorința pe care le ignoră în sine însuşi.

Freud a invocat proiecția pentru a lămuri diferite mecanisme de apărare la persoanele cu normalitate şi patologie.

1) Proiecția a fost descoperită la persoanele cu paranoia. Începând cu 1895 - 1896, Freud consacră acestei afecțiuni două scurte scrieri şi capitolul III al Noilor observații asupra psihonevrozelor de apărare (Weitere Bemerkungen iiber die Abwehr - Neuropsychosen, 1896). Proiecția e descrisă aici ca o apărare primară care constă într-o proastă utilizare a mecanismului normal de a căuta în exterior originea unei neplăceri. Paranoicul îşi proiectează reprezentările intolerabile care se întorc la el din exterior sub formă de reproşuri [8].

2) Freud, încă în 1915, descrie ansamblul construcției fobice ca pe o veritabilă "proiecție" în real a pericolului pulsional: "Eu-l compară ca şi cum peri-

colul dezvoltării angoasei n-ar veni de la o mişcare pulsională, ci de la o percepție: el poate deci să reacționeze împotriva acestui pericol exterior prin tentativele de fugă prezente în evitările fobice"[2].

3) În ceea ce Freud desemnează sub numele "gelozie proiectivă", distingând-o atât de gelozia "normală", cât şi de delirul de gelozie paranoic, el vede efectul proiecției: subiectul se apără împotriva propriilor dorințe de a fi infidel, imputând infidelitatea partenerului său; procedând astfel, el îşi deturnează atenția de la propriul inconştient, o deplasează spre inconştientul celuilalt, câştigând atâta clarviziune în ce-l priveşte pe celălalt câtă ignoranță există în raport cu el însuşi.

4) Freud a insistat de mai multe ori asupra caracterului *normal* al mecanismului proiecției. Astfel, el vede în superstiție, în mitologie, în "animism" exemple de proiecție.

5) În teoria freudiană a halucinației şi a visului se poate repera o nouă dificultate. Dacă, aşa cum insistă Freud, ceea ce e proiectat este conținutul neplăcut, cum se explică proiecția unei împliniri de dorință? Problema nu i-a scăpat lui Freud, care-i dă un răspuns pe care l-am putea formula astfel: chiar dacă în conținutul său visul împlineşte o dorință plăcută, în funcția lui primară el este defensiv: el are în primul rând ca scop să țină la distanță tot ceea ce riscă să perturbe somnul: „... în locul solicitării interne care ar căuta să-l acapareze (pe cel care doarme), se instalează o experiență externă de care (cel care doarme) se poate debarasa. Un vis este deci, între altele, şi o proiecție: o exteriorizare a unui proces intern" [12].

Concepția lui Freud lasă în suspensie o serie de întrebări fundamentale, pentru care nu găsim un răspuns univoc. Printre ele la acelea care se referă la ceea ce este proiectat. Un răspuns ne vine de la Melaniei Klein. În concepția ei, proiectat este obiectul "rău" fantasmatic – ca şi cum pentru a putea fi într-adevăr expulzate, afectul sau pulsiunea trebuiau să se încarneze într-un obiect. Oricum, utilizarea pentru care Freud o dă termenului, proiecția este net orientată. Este vorba de a expulza ceea ce refuzăm să recunoaştem în noi înşine sau ceea ce refuzăm să fim noi înşine [1].

Afirmațiile expuse mai sus ne permit să evidențiem două accepțiuni mai generale ale proiecției:

a) într-un sens comparabil sensului cinematografic: subiectul trimite în afară imaginea a ceea ce există în el în mod inconştient. Aici proiecția se defineşte ca un mod de ignorare, cu, în compensații, cunoaşterea în celălalt a exact ceea ce este ignorat în subiect.

b) ca proces de expulzare cvasireală: subiectul aruncă în afara lui ceea ce refuză în el, regăsindu-l apoi în lumea exterioară. Se poate spune schematic că aici proiecția nu se defineşte ca "a nu vrea să cunoşti" ci ca "a nu vrea să fii".

Prima perspectivă apropie percepția de iluzii, a doua o fixează în bipărțile originale – a subiectului şi a lumii exterioare.

Karen Horney, referindu-se la angoasă ca urmare a unei ostilități refulate, vorbeşte despre necesitatea imperativă a persoanei de a se debarasa de afectul respectiv, care reprezintă un pericol pentru interesele şi securitatea ei. Ca urmare, intervine involuntar un proces de "expulzare" - individul "proiectează" pulsiunile sale duşmănoase asupra ambiantului; cu alte cuvinte el se "preface" că tendințele destructive nu-i aparțin lui, ci sunt induse din mediu. Conform acestei logici,

persoana asupra căreia sunt proiectate tendințele dușmănoase este acel obiect asupra căruia ele sunt orientate. Astfel, persoanei îi sunt atribuite calități fie improprii, fie exagerate.

O funcție derivată a proiecției (K. Horney, 1934) ține de trebuința de justificare a individului. Nu individul însuşi are dorința de a minți, a umili, ci alții intenționează să facă aceste lucruri în raport cu el.

Pentru C. G. Jung (1994) proiecția înseamnă transferarea în exterior, într-un obiect a unui proces subiectiv (în opoziție cu introiecția). Proiecția este un proces de disimulare, deoarece un conținut subiectiv este înstrăinat subiectului şi incorporat oarecum într-un obiect. Autorul lărgeşte aria proiectatului, el incluzând atât conținuturi penibile, incompatibile de care subiectul se debarasează astfel, cât şi valori pozitive inaccesibile subiectului din anumite motive, de pildă ca urmare a faptului că el se subestimează [3, 4].

Proiecția se întemeiază pe identitatea arhaică a subiectului cu obiectivul, dar poate fi numită cu adevărat proiecție abia în momentul în care intervine necesitatea desfăşurării identității cu obiectivul. O astfel de necesitate intervine atunci când identitatea devine supărătoare, adică atunci când absența conținutului proiectat aduce prejudicii importante adaptării şi este deci de dorit ca acest conținut să fie redus în subiect.

După C. G. Jung, proiecția este o stare de identitate care a fost remarcată, şi a devenit astfel obiectul criticii, fie a criticii obiectului însuşi, fie a criticii altuia. C. G. Jung delimitează **proiecții pasive şi active**. Prima este forma obişnuită a tuturor proiecțiilor patologice şi a multora din cele normale, care nu rezultă dintr-o intenție anume, ci sunt fenomene pur automate. Ultima este o importantă parte componentă a actului empatic. Empatia este, ca întreg, un proces de introiecție prin aceea că pune obiectul în relație intimă cu subiectul. Pentru a înfăptui această relație, subiectul separă de sine un conținut, de pildă un sentiment, şi îl transferă în obiect pe care îl însufleţeşte astfel şi îl atrage în sfera subiectivă. Forma activă a proiecției apare şi ca act de judecată care urmăreşte o separare a subiectului de obiect, în acest caz o judecată subiectivă, considerată ca circumstanță valabilă, este separarea de subiect şi transferată în obiect, ceea ce duce la detaşarea subiectului de obiect. Proiecția este deci un proces de introversiune, căci, spre deosebire de introiecție, ea nu duce la includerea subiectului în obiect şi la asimilarea lor, ci la diferențierea şi separarea lor.

În psihologie se vorbeşte de proiecție pentru a desemna următoarele procese:

a) Subiectul percepe mediul ambiental şi îi răspunde în funcție de propriile sale interese, aptitudini, obiceiuri, stări afective durabile sau momentane, aşteptări, dorințe etc:

- un om de afaceri îşi va putea considera toate obiectele din punctul de vedere a ceea ce poate fi vândut sau cumpărat („deformare profesională”);

- omul bine dispus este înclinat să vadă “viața în roz” etc.

Este incontestabil faptul că proiecția joacă un rol colosal în viața şi conduita omului. “Realitatea” umană, acea realitate care este desemnată în psihologie ca realitate psihologică, poate exercita în viața omului două funcții: una se impune ca un câmp viu, strălucitor, organic în care el, omul, îşi satisface în mod normal nevoile sale, alta – prin care mediul apare ca un ecran pe care omul proiectează nişte imagini denaturate, inventate de el. Evident

este vorba într-un caz de proiecții pozitive şi de cele negative în alt caz.

De cele mai dese ori unele trăsături de personalitate esențiale pot să se manifeste prin comportamentul persoanei. În baza acestei confirmări au fost alcătuite şi se interpretează tehnicile proiective: „Copacul", „Desenul familiei", „CCO", „Omul în ploaie" etc.; testele proiective de tipul „Rorschach", „T. A. T", „Handtest", „Rozenzweig", „Rene Jili" etc. [19, 10, p. 143-160]. În ele subiectul este pus în fața unor situații puțin structurate şi a unor stimuli ambigui, ceea ce permite „… citirea după reguli de descifrare proprii tipului de material şi de activitate creatoare propusă, a anumitor trăsături de caracter şi a anumitor sisteme de organizare ale conduitei şi emoțiilor sale" [9, p. 308].

b) Subiectul arată prin atitudinea sa că asimilează o persoană cu alta: se spune atunci, de exemplu, că el "proiectează" imaginea tatălui asupra patronului. Se desemnează prin aceasta, într-un mod nu prea potrivit, un fenomen pe care psihanaliza 1-a descoperit sub numele de transfer.

c) Subiectul se asimilează unor persoane străine sau, invers, îşi asimilează persoane, ființe animate sau neanimate. Se spune astfel în mod obişnuit că cititorul de romane se proiectează în cutare sau cutare erou, şi celălalt sens, că La Fontaine, de exemplu, a proiectat pe animalele din fabulele sale sentimente şi raționamente antropomorfe.

d) Subiectul atribuie altora tendințele, dorințele sale etc. pe care el le ignoră în sine însuşi: rasistul, de exemplu, îşi proiectează asupra grupului disprețuit propriile greşeli sau tendințe nemărturisite. Acest sens, pe care H. B. English şi A. C. English îl desemnează ca „disowning projection", pare cel mai aproape de ceea ce Freud a descris sub numele de proiecție. [9, 309].

Uneori subiectul crede că conştientizează proiecțiile sale, însă în realitate nu este aşa. Şi aceea ce el nu conştientizează rămâne inconştient şi pare că aparține obiectului.

Proiecția conținuturilor emoționale întotdeauna are o anumită influență. Orice proces, cu caracter afectiv, imediat activează aceleaşi procese în alții. De exemplu, aflându-ne într-o țară unde se vorbeşte o limbă necunoscută pentru noi, când cineva spune o glumă, chiar dacă nu am înțeles gluma, văzând că toți râd, zâmbim şi noi [3, 4].

După Freud, proiecția are conținuturi exclusiv erotice şi infantile, însă Jung consideră că proiecția poate avea orice conținut, iar transferul erotic este numai una din multitudinea formelor de transfer. În inconştientul omenirii sunt şi alte conținuturi, care au o natură afectivă nu mai scăzută şi pot fi proiectate în aceeaşi măsură ca şi sexualitaea. Toate conținuturile activate ale inconştientului au tendințe de a se manifesta în proiecție. Există chiar şi următoarea regulă: constelația conținutului inconştient în primul rând se manifestă în proiecție. Orice arhetip activat poate apărea în proiecția pe o situație externă, pe oameni, pe circumstanțe, deci pe orice obiect *[13]*.

Proiecția semnifică un eşec al refulării. Într-adevăr, grație apărărilor mai elaborate, ca refularea, Eu-l se apără în mod normal împotriva pericolelor interne prin mijloace utilizând direct inconştientul, imediate, automate. Dacă aceste procedee nu mai sunt suficiente, apare necesitatea proiecției, transformarea pericolului intern în pericolul extern contra căruia funcționează mijloace de protecție, de apărare mai arhaice, mai elementare, utilizând conştientul, pro-

iecția, deplasarea, evitarea.

Proiecția în psihologia gestaltistă.

În psihologia gestaltistă proiecția - este o trăsătură de caracter, sentimentele sau fragmentul atitudinii, care într-adevăr aparțin sie însuşi, dar nu sunt sesizate, conştientizate, şi se atribuie oamenilor din mediul ambiental.

În proiecție omul cunoaşte impulsul şi recunoaşte obiectul în afară, dar nu se anexează cu agresiunea sa asupra celuilalt. Drept rezultat el pierde senzația că acesta este impulsul său. În locul acestuia el stă neclintit, şi nu înțelege de ce şi aşteaptă rezolvarea problemelor sale în afară. În aşa caz acest mecanism este specific nevroticilor. Toate aceste mecanisme pot fi patologice dacă apare fixarea structurală: oarecare obiecte imposibile şi neînsuflețite, pierderea cunoştinței, existența confluenței izolate şi următoarea din această integrare blocată. Spaima de a fi înlăturat este esențială pentru toți nevroticii.

Proiecția poate fi şi sănătoasă, dacă se manifestă printr-o activitate planificată. În ea omul se proiectează în situațiile viitoare – proiectează în mediu şi totodată urmărind aceasta el practic se integrează pe sine cu proiecția. Imaginea potrivită în stabilirea genului simpatic, omul se simte cumva altfel, şi rezolvă problemele străine rezolvând-o pe a sa. Artiştii facilitează rezolvarea problemelor sale proiectându-le în creații artistice.

Când copilul mic proiectează un ursuleț (jucărie) din pătuc pe podea, aceasta înseamnă că el singur doreşte să fie acolo.

Într-o astfel de lume proiecțiile oamenilor, în loc să se supere, "sunt supuse" unui acces de furie, la care omul nu poate "să le facă față". El nu gândeşte, gândul "îi vine" în cap. El e "obsedat" de probleme. Grijile sale îl "stângenesc", – în timp ce în realitate el se neliniştește şi neliniştește pe toți din jurul său [16].

În analiza **tranzacțională** se consideră că uneori proiecțiile vin din starea Eu-lui de Copil care vrea să i se acorde atenție de la Părintele care ascultă, alteori ele țintesc direct spre Copilul care ascultă. Proiecția devine patologică când pune stăpânire pe individ în totalitate şi umple individul de iubirea pe care nu a avut-o când era mic, îl goleşte tot mai mult si, când va ajunge la fundul sacului, atunci apare şi decompensarea psihică (cei care fac proiecții ca unicul mod de a obține stroke-uri ajung la psihoză).

De fapt e un cerc vicios, fac proiecții ca să capteze atenția, aprecierea, acceptarea, dar de fapt primesc respingere, si atunci vor face din ce în ce mai multe proiecții în disperarea de a primi ceea ce de fapt nu au primit, însă nu vor primi niciodată pe această cale. Proiecțiile au efect de picătură chinezească asupra stării Eu-lui de Copil al celui care le ascultă. Ele pot fi anulate prin reflecție sau respinse din starea Eu-lui de Adult, atât de emitent cât şi de receptor. Însă receptorul nu le poate respinge la infinit dacă emitentul nu conştientizează şi nu se opreşte. De aceea excretorii de EGO ("proiectanții") cam sunt lăsați baltă de anturaj, pentru că nu se opresc niciodată.

Familia este playground-ul, locul unde aceştia fac mizerie pentru că li se permite, în cadrul unor jocuri psihologice. Proiecțiile nu se fac doar verbal, ci şi nonverbal, "tu jigneşti şi când taci" se spune, sau alții emit mesajul "ce proşti sunt ceilalți" în timp ce se îndepărtează, priviți din spate ei emit acest mesaj prin mers şi postura corporală (aceştia sunt cei grav parazitați de Părintele critic negativ care l-au avut şi pe care l-au "iubit" mult şi încă îl mai "iubesc"). Mecanismul proiecției poa-

te fi atât de rigid încât dacă îl stopezi doar verbal, se amplifică nonverbal, îl stopezi şi nonverbal, se va amplifica în subconştient prin proiecţii fantastice (conspiraţii mondiale, delir mistic, etc.). De aceea în cazurile mai severe (când voinţa, mintea conştientă e depăşită) este necesară psihoterapia reală, faţă în faţă cu un psihoterapeut competent, când înveţi să relaţionezi ok - ok (de la egal la egal şi pe constatarea obiectivă a realităţii), aşa cum ar fi trebuit să înveţi în familie, dacă părinţii tăi erau lucizi. De ce este aşa de rigid mecanismul proiecţiilor? Pur şi simplu pentru că fără el, agresorul ar muri (e o sursă de stimuli emoţionali negativi, dar mai bună decât nimic, si de asemenea e o modalitate de a se iubi pe sine în mod parazit, prin desconsiderarea celorlalţi, prin distrugerea stimei de sine a acestora şi a sentimentului lor de siguranţă vis-a-vis de mediul social). Poţi sta multă vreme în nevroză, dacă ai pe cine băga în psihoză, ăsta e motto-ul după care funcţionează dependenţii de proiecţii. Structural, ca simptom, proiecţia patologică e un indicator că mintea conştientă – straturile superioare ale cortexului sunt aproape decuplate. În acele straturi "sălăşluieşte" Adultul din om, adult care e construit cu multă migală şi dragoste de părinţii conştienţi şi de individul însuşi ulterior pe fundamentul dat de părinţi. Deci, când un om rulează numai proiecţii, se poate deduce că rulează de fapt pe inconştient-subconştient (pe şabloane), iar conştientul e "dus". Aceşti oameni puţin probabil să mai fie acceptaţi în psihoterapie. Ei vor alcătui pacienţii în psihiatrie, dependenţii de pastilele "miracol" descoperite în ultimele două decenii. Un alt mod de protecţie contra unei realităţi nedorite este de a ne proiecta „calităţile" ce le considerăm prea rele, chiar inacceptabile pentru a fi ale noastre, către alte persoane. Astfel, atunci când atribuim în mod exagerat unor persoane anumite caracteristici, s-ar putea să fie vorba despre ceva ce ne deranjează la noi înşine, dar nu vrem să recunoaştem. Uneori o proiecţie constituie o scuză pentru un comportament, „dacă toţi fură de la serviciu, de ce să fiu eu mai... fraier", dacă toţi copiază la examen, atunci de ce eu să nu copiez. Spunem asta, dar o dovadă certă a afimaţiei „toţi fac.." nu există. De fapt, şi din punct de vedere spiritual proiecţia este un semnal de alarmă. Atunci când în jurul nostru sunt prea multe persoane agresive, acestea nu sunt în jurul nostru întâmplator. Poate că... au rezonat cu noi, poate că o autointrospectie ar fi mai necesară şi utilă decât a arunca cu noroi în ceilalţi (care sunt într advăr agresivi, dar oare de ce au apărut ei în viaţa noastră?). Astfel, defectele ce le vedem prea des la alţii s-ar putea să fie ale noastre, într-o măsură mai mică sau mai mare [24].

O perioadă îndelungată de timp, în CDR „Armonie" al DGETS, Chişinău, noi am observat că unii părinţi adesea proiectează calităţile lor negative asupra propriului copil, atribuind acestuia ceea ce nu posedă.

Ipoteza cercetării: în procesul educaţiei în familie, părinţii proiectează calităţile sau trăsăturile lor de caracter negative (PCN) pe propriul copil, pe care în realitate aceştia nu le posedă.

Metode, tehnici de cercetare: Interviul cu părinţii, Chestionarul „Analiza relaţiilor interpersonale în familie" (130) de E. G. Eidemiller şi V. V. Iustiţkii [13].

Lotul de cercetare a fost alcătuit din **60 de părinţi** ai copiilor cu diverse probleme: de conduită, eşec şcolar, abateri în sfera emoţională.

În studiul prezentat ne-am propus să examinăm frecvenţa PCN de către părinţi

în procesul educațional în familie pe propriul copil. Rezultatele sondajului sunt reflectate în fig. 1, din care relevăm că 30% dintre părinții din lotul de cercetare proiectează calitățile lor nedorite pe propriul copil.

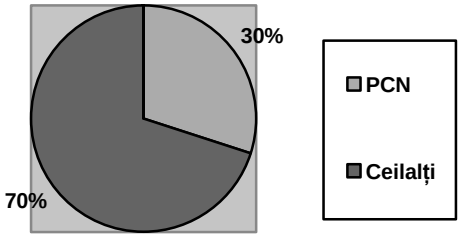

Figura 1. *Frecvența proiecției calităților nedorite ale părinților pe propriul copil (%).*

E. J. Eidemiller şi V. V. Iustițkii consideră că proiecția calităților nedorite ale părinților pe propriul copil duce la o perturbare în sistemul relațional al familiei, şi anume problemele psihologice ale părinților sunt soluționate pe contul copilului. Aceasta, de asemenea, duce la perturbarea reprezentării conceptului de sine al copilului. În interacțiunea cu copilul lor, părinții iau în considerare numai consecințele imediate şi nemijlocite ale măsurilor educaționale față de copil, şi mai rar reflectează referitor la consecințele îndepărtate ale lor. Părinții nu conştientizează legătura dintre problemele lor personale şi dificultățile întâlnite în educarea şi comunicarea cu copilul lor.

PCN duce la aşa tulburări în educația copilului ca deprivarea emoțională şi atitudine agresivă față de copil. Cauza acestui fel de educație constă în aceea că părintele vede la copilul său acele calități pe care nu le acceptă la sine: agresivitate, lene, negativism, comportament opozant, impulsivitate. Ducând lupta cu aceste calități nedorite reale sau imaginare ale sale, el obține alinare psihologică în plan personal. Părinții impun copilului roluri negative de „rău", „incorigibil" etc. Lupta cu calitățile nedorite reale sau imaginare îl face pe părinte să creadă că el nu posedă aceste calități. Aceşti părinți vorbesc des şi cu „plăcere" despre lupta principială şi continuă cu calitățile negative şi neajunsurile copilului lor, despre măsurile educaționale şi pedepsele aspre la care recurg. În acelaşi timp ei îşi exprimă convingerea că toate măsurile întreprinse nu vor aduce nici un folos, deoarece copilul este aşa de felul său. Sunt dese intonațiile „de inchiziție" în discuțiile despre copil cu tendința caracteristică de a elucida cauza „veridică" – răutatea [19].

Din analiza după factorul de gender am depistat că părinții mai frecvent fac proiecția calităților negative pe fecior – 89%, şi doar în 11% – pe fiică (vezi fig. 2). Ținând cont de faptul că copiii îşi iubesc părinții şi se simt total dependenți existențial de ei, trăiesc intens suferința emoțională a acestora. De asemenea, copilul are în instinct dorința de a-şi asculta părintele. Astfel el poate ajunge fie să execute comanda proiecției, fie să încerce furibund să scape de ea proiectând-o la nesfârşit asupra altora.

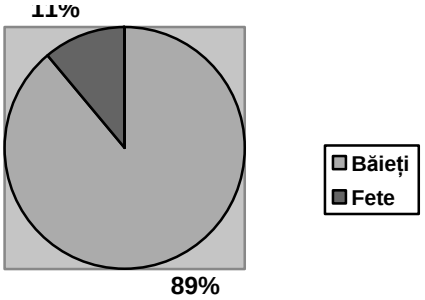

Figura 2. *Raportarea PCN după factorul de gender (%)*

E bine ca să fie x sau y „rău”, nu e bine să fii tu însuți. Totuşi cei care au suferit proiecția din partea părintelui, în ei înşişi, nu mai sunt, nu mai pot fi ei înşişi, iar scopul unei psihoterapii nu e acela de spălare a creierului, ci de a fi tu însuți aşa cum ai fi fost în condițiile în care identitatea ta nu ar fi fost călcată în picioare de un părinte egocentric; iar dacă a fost, nu ai de unde să ştii, conştient, simptomele ce îți dau de veste că identitatea ta e pe cale de a se neantiza. Aceste simptome sunt: anxietate, atacuri de panică, insomnie, depresie, diverse somatizări şi, în final, dacă nu sunt luate în seamă, se poate ajunge până la psihoză, care nu e altceva decât neantizarea identității persoanei. Copilul învins de părintele critic negativ învață direct prin model parental să facă proiecții, dacă îşi aude părinții adorând pe x sau y, sau generalizând anumite defecte. În loc de gândire obiectivă, copilul primeşte un mecanism patologic de apărare prin imprinting parental (introiecție), mecanismul proiecțiilor, care e unul malefic (îmi proiectez defectele şi temerile mele în ceilalți). Unde duce acest mecanism în timp? La sentimentul de totală lipsă de putere şi valoare personală, la un acut sentiment de insecuritate (“cei răi trăiesc cu teamă”). Mecanismul proiecțiilor se poate atenua în timp sau se poate amplifica devenind insuportabil atât pentru cel care le face cât şi pentru anturajul său, ducând la izolare, depresie, psihoză. Proiecția psihologică implică o stimă de sine scăzută, o capacitate mentală redusă, dar şi o vanitate considerabilă.

Apoi, Copilul se metamorfozează în Părinte Paranoic şi încearcă să scape de obiectul introiectat proiectându-l asupra altor persoane, care au de regulă ceva în comun cu obiectul introiectat. Exemplu: tatăl spune copilului său “nu e nimic de capul tău” (proiecția sinelui părintelui în copilul său). Apoi, copilul (ca ființă biologică) încearcă să scape de acest cartof fierbinte plasându-l altor copii: “toți sunteți nişte proşti”. Sau părintele spune: ”nu e bine cum ai făcut, nimic nu eşti in stare să faci, uite cum se face”, apoi copilul la joacă face la fel cu ceilalți copii, criticându-i şi normându-i permanent, pentru a scăpa de stigmatul “incapabilului”.

Ciclul introiecție - proiecție apare pentru că individul descoperă inconştient această soluție magică de a se despăgubi. Această soluție funcționează pe moment, nu e definitivă şi e nevoie să fie repetată la nesfârşit. Care sunt consecințele? Distrugerea celui care face proiecții la nesfârşit şi contaminarea celor care “acceptă” proiectia, care sunt slabi în fața proiecției. Aceştia fie vor face proiecții la rândul lor asupra altora, fie vor dezvolta alte mecanisme de apărare inconştiente, care de asemenea sunt nocive. Sunt indivizi care nu se lasă introiectați de proiecțiile malefice ale altora. Atunci are loc reflexia/deflecția în oglindă, proiecția se întoarce asupra celui care o emite.

Pe exemplul unui studiu de caz vă propunem obiective şi recomandări ce vor diminua efectul negativ al PCN.

Studiu de caz

• Acuze principale. Copilul de 8 ani s-a adresat cu mama şi tata la CDR „Armonie” cu probleme de comportament neadecvat, hiperactivitate, negativism.

• Condiții de viață. Provine dintr-o familie organizată, este singurul copil, părinții au studii medii speciale, ambii sunt angajați în câmpul muncii. După prima jumătate de an de învățământ părinții sunt impuşi de către profesoară să transfere copilul în altă şcoală, unde sunt cerințe

mai lejere față de copil, atitudinea este binevoitoare.

• Antecedente. În 2007 a avut o intervenție chirurgicală la cord.

• Istoricul personal şi social: De mic părinții întâmpină dificultăți în educarea copilului, deoarece este impulsiv, nervos, neatent, neascultător (din spusele părinților).

• Starea psihică: Copilul uşor intră în contact cu alții, comunică liber, dar nu manifestă interes deosebit în discuție, se mişcă continuu. Atenția este dispersată. Gândirea este coerentă asociativă. Fondul emoțional este normatimic, impulsiv. Ambii părinți îi fac multe observații referitor la comportament. Copilul prezintă un comportament opozant, ignoră observațiile, este nervos.

Diagnosticul psihologic multiaspectual pune în evidență un nivel mediu al dezvoltării intelectuale (IQ - 101), un nivel mediu al dezvoltării productivității şi stabilității atenției (S- 0,8). Testele proiective au evidențiat următoarele: egocentrism, agresiune verbală, suspiciune, dezechilibru emoțional, anxietate, subapreciere, imaturitate psihologică, dependență.

Testul proiectiv „Familia mea": relații interpersonale imature, ataşament emoțional de mamă, dominarea mamei în familie.

Chestionarul pentru părinți Eidemiller E. J.: completat de tată, denotă o instabilitate a stilului educațional, obligații şi restricții insuficiente, proiecția pe copil a calităților nedorite ale sale; cel completat de mamă a relevat în educația copilului obligații şi restricții insuficiente, sancțiuni minime, ignorarea necesităților copilului, proiecția calităților nedorite. Aşa părinți nu conştientizează PCN, des exclud ideea că prin acțiunile lor, cuvintele proprii influențează negativ copilul lor. Tulburările emoționale, cognitive, comportamentale sunt consecințe ale lacunelor în relațiile părinte-copil.

În urma examenului psihiatric s-a stabilit diagnoza: Sindromul hiperactivismului cu deficit de atenție.

Evoluție: Obiective de bază în pshocorecție: diminuarea hiperactivismului, atenuarea negativismului şi ameliorarea relațiilor în familie. Pe parcursul efectuării psihocorecției cu copilul părinții au primit consultații vis-a-vis de educația copilului şi excluderea proiecției, ameliorarea relațiilor în familie şi recomandarea de a aplica măsuri educaționale mai eficiente în educarea copilului.

Apelând la serviciul psihologic, părinții respectivi aşteaptă de la psiholog o confirmare că copilul lor este într-adevăr „rău", că el necesită tratament la psiholog, propunerea ca părinții să aplice măsuri severe de pedeapsă. Ei solicită de la psiholog o indulgență care ar argumenta depravarea emoțională a părinților, care-i va elibera de sentimentul culpabilității în educația incorectă a copilului.

În aşa situații psihologul trebuie să fie foarte precaut, când comunică părinților informația psihologică diagnosticată, deoarece orice informație, chiar şi cea neutră, poate fi utilizată de părinte drept argument pentru a rămâne pe poziția sa convenabilă de a-şi soluționa problemele personale pe contul copilului său.

Pe parcursul şedințelor de consiliere a părinților referitor la proiecția pe copil a calităților nedorite ale părinților noi recomandăm să se obțină următoarele obiective:

- Analiza şi conştientizarea de către părinți a propriilor probleme
- Părinților li se propune să fie mai rezonabili în educația copilului, să mani-

feste mai mult interes față de autocunoaşterea, autoaprecierea şi autoanaliza acțiunilor şi calităților propriei persoane şi a celor din jur.

• Conştientizarea cauzelor apariției dificultăților în relațiile lor cu copilul

• Conştientizarea corelației dintre problemele lor personale şi dificultățile întâlnite în educația copilului.

• Modificarea modalităților de apreciere şi reacțiilor emoționale.

• Perfectarea procedeelor şi modurilor noi de conduită ce contribuie la funcționarea optimă a familiei.

• Informarea părinților despre particularitățile de vârstă, legitățile dezvoltării personalității copilului, despre particularitățile individuale ale copilului cu sindromul hiperactiv şi deficit de atenție.

Bibliografie

1. Bergeret I., (1997), *Psyhologie pathologigue*, Ed. Lasson, Paris.

2. Dolto, Francoise, (1971). *Psychanalyse et pediatrie*", Ed. Scuil, Paris.

3. Yung C. G., (1997), *Personalitate şi caracter*, Ed. Teora.

4. Yung C. G., (1994), *Puterea sufletului. Antologic*, Ed. Anima, Bucureşti.

5. Holmes D., (1968), *Dimension of projecțion*. Ed. Psychol. Bull.

6. Horney K., (1950), *Neurosis and human growth*. New-York.

7. Horney K., (1942), *Saelg – analysis*. New – Yorc.

8. Fernandez - Zoilka A., (1995), *Freud şi psihanalizele*", Ed. Humanitas, Bucureşti.

9. Laplanche Jean, Pontalis J.-B. (1994), *Vocabularul psihanalizei*. Ed. Humanitas, Bucureşti.

10. Savca Lucia, Vîrlan Maria (coordonatori), 2008, *Psihoteste*.vol. II. p.144-160. Tipografia „Univers Pedagogic".

11. Берн Эрик, (1991), *Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных*. Международного фонда истории науки, С.- Петербург.

12. Бодалева А. А., Столина В. В., (1989), Семья в психологической консультации. Москва, «Педагогика», -206 с.

13. Калина Н. Ф., (1997), *Основы юнгианского анализа сновидений*. Изд. Ваклер.

14. Лакан Жак, (1986), *Стадия зеркала и другие тексты*. Изд. Eolia, Париж.

15. Малкина-Пых И. Т. (2008), Семейная терапия. Справочник практического психолога. Москва. Изд. «Эксмо», -992 с.

16. Перлз Фредерик, (1993)., *Опыты психологии самопознания.* Изд. Гиль-Эстель, Москва.

17. Роджерс К. Р., (1994). *Взгляд на психотерапию, становление человека.* Изд. Прогресс.

18. Столин В. В., (1983), *Самосознание личности.* Изд. Московского Университета,

19. Соколова Е. Т., (1980), *Проективные методы исследования личности.* Москва.

20. Урсано Р. И., (1992), *Психодинамическая психотерапия.* Изд. Библиотека психологическая и психодинамическая.

21. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. (1990). *Семейная психотерапия*. Ленинград, Изд. «Медицина», 992с.

22. Юнг К. Г., (1995), *Тэвистокские лекции*. Киев, Изд. Синто,

23. Юнг К. Г., (1996), *Хрестоматия по глубинной психологии*. Изд. Черо, Москва,

24. http://psihologie.50g.com/proiectia-in AT. htm English Fanita „Proiecția în analiza tranzacțională".

ROLUL FAMILIEI ÎN DIMINUAREA STRESULUI ŞCOLAR LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

Ieraida JELESCU

Termeni-cheie: elevii din clasele primare, familie, stres şcolar, dificultăţi, conflicte, părinţi, disconfort emoţional.

Summary

Family is first and most important institution in shaping personality and child protection. Students in elementary school faces various difficulties in school and at home. The family must cooperate with the school class that teaches children to create conditions for normal development of children and to relieve stress. The collaboration between these institutions will make the child more self-confident, independent and truly happy.

Din primii ani de viaţă copilul, ca şi orice om, se confruntă cu multiple probleme, care continuu se înnoiesc, dar frecvent se repetă. Fiind la începutul vieţii, este şi firesc ca copilul să nu-şi poată rezolva problemele de unul singur, neavând experienţă de viaţă. De aceea adultul este obligat să învețe copilul modalităţi constructive şi eficiente de rezolvare a problemelor, iar în situaţiile mai grave să le depăşească împreună. Dirijându-i viaţa, activităţile, părintele este obligat nu numai să-l învețe cum să-şi rezolve problemele, dar şi şă-l prevină la timp despre o eventuală primejdie ori nenorocire în caz de neascultare şi de acţiuni pripite, nechibzuite. E de reţinut însă că adultul care încearcă să-i facă copilului viaţa fără probleme în sensul că-l va feri de greutăţi, luând asupra sa responsabilitatea şi iniţiativa în rezolvarea definitivă a lor, lipsindu-l de ele, riscă să crească o personalitate infantilă, care va fi pasivă şi mereu în aşteptarea salvatorului care ştie şi poate să-l scoată din impas, şă-i rezolve problemele de orice ordin.

Copilul, însă, se va învăţa să învingă dificultăţile vieţii numai atunci, când va încerca să se mobilizeze, să elaboreze soluţii în rezolvarea lor, acţionând cu insistenţă şi prudenţă. Astfel va deveni mai rezistent, mai insistent, mai descurcăreţ, mai abil în depăşirea problemelor. "Rezistenţa copiilor, abilitatea lor în obţinerea succesului, a performanţelor şi competenţelor de viaţă depinde mult şi de relaţiile emoţionale pozitive pe care le stabileşte şi le menţine mama cu copilul în perioada dezvoltării lui intrauterine, apoi şi de relaţiile emoţionale pozitive cu ceilalţi membri ai familiei după naştere" [10].

În acest articol vom aborda problema despre rolul părinţilor în prevenirea destresului şcolar şi în formarea unor strategii de coping în activitatea de învăţare a elevilor de vârstă şcolară mică.

Unitatea cerinţelor cadrelor didactice şi ale părinţilor faţă de copii în activitatea de învăţare este prima şi cea mai importantă condiţie în evitarea apariţiei unor situaţii stresante în viaţa de elev, precum şi în dezvoltarea independenţei şcolare. În această ordine de idei E. Nicolaeva menţionează următoarele: "Dacă părinţii vor considera că şcoala e datoare, iar şcoala va admite că părinţii sunt obligaţi," par-

teneriatul real constructiv dintre şcoală şi familie nu va avea niciodată sorţi de izbândă [10 p.26].

Pentru copii nu este nimic mai de preţ decât dragostea, sprijinul părinţilor atât în viaţa de toate zilele, cât în activitatea de învăţare. Este necesară conştientizarea de către părinţi a importanţei rolului familiei în formarea personalităţii copilului, apt de a trăi şi activa normal în societate, de a fi descurcăreţ şi insistent în obţinerea succesului şi a performanţelor pozitive în dezvoltarea sa.

Casa părintească trebuie să fie casa susţinerii copiilor în orice situaţie atât plăcută, cât şi neplăcută, în cele mai critice evenimente şi întâmplări, casa speranţelor şi viselor împlinite. La rândul lor şi copiii trebuie să înţeleagă că părinţii sunt persoanele de încredere ale lor care îi vor ajuta să opună rezistenţă greutăţilor vieţii şi vor rezolva pozitiv cele mai dificile probleme, indiferent de vina pe care o poartă ei înşişi în insuccesul şcolar ori în relaţiile tensionate cu careva dintre colegi ori chiar cu învăţătorii.

Copiii vor avea folos mai mare, preluând de la părinţi experienţa de a privi lucrurile cu încredere, de a acţiona hotărât şi insistent în situaţiile critice şi dificile, spre a le depăşi oportun şi constructiv. E de menţionat în mod deosebit că experienţa optimistă, de sacrificiu şi încredere exercitată de părinţi în comun cu copilul, uneori şi cu învăţătorul în situaţiile dificile şcolare, îi va înaripa pe copii, îi va face mai încrezuţi în forţele proprii, le va servi drept etalon de acţiune în propriile manifestări, va spori sentimentul securităţii, atitudinea pozitivă a copiilor faţă de şcoală, faţă de activitatea de învăţare. Experienţa pasivă de desperare şi de neîncredere a părinţilor în situaţiile şcolare dificile nu-i va învăţa pe copii nimic bun. Nu vor fi constructive nici experienţele ostile ale părinţilor faţă de şcoală şi faţă de învăţător sau faţă de elevi în situaţiile şcolare stresante. Preluând experienţele pasive, ostile, negative, ineficiente de coping de la părinţi, copilul numaidecât le va distorsiona şi mai mult, deoarece la această vârstă lui îi este proprie tendinţa de a schimonosi uşor lucrurile. Sarcina părinţilor este de a-i învăţa pe copii să lupte, să opună rezistenţă, să depăşească stresul şi dificultăţile şcolare onest, prin hărnicie, insistenţă, prudenţă şi călire.

În educaţia copiilor, orice părinte e dator să dezvolte *independenţa* copiilor nu numai în activitatea de învăţare, dar şi în orice alte activităţi.

Fiecare părinte este dator să mai reţină că rezolvând problemele copilului, acţionând în locul lui „îi reţine dezvoltarea intelectuală, îi complică adaptarea lui la viaţă”, de asta e necesar să se implice în treburile lui doar când acesta nu se descurcă de unul singur în ele. E. Николаева [10] consideră că persoanele dependente de fumat, de droguri, de alcool, precum şi de jocurile la calculator sunt acele persoane care nu au fost învăţare să depăşească independent dificultăţile de viaţă ori şcolare cu care s-au confruntat în copilărie. Este o presupunere, dar are şi o mică doză de adevăr. Nu vom greşi dacă vom completa această idee afirmând că persoanele date sunt uşor influenţabile, deoarece au şi voinţa slab dezvoltată. Ele acceptă necritic aceste experienţe negative, nu pot lupta nici cu sine, nici cu alţii. Pe de altă parte, unele din aceste persoane sunt şi foarte conformiste. Din dorinţa de a se încadra cu orice preţ în societăţile copilăreşti ori adolescentine neordinare, cu viziuni şi opinii „noi, contemporane” des-

pre viață, ele acceptă şi preiau cu uşurință orice experiențe negative.

Nu e un secret nici faptul că astfel de persoane, de regulă, trăiesc de mici în medii de fumători activi, precum şi de consumatori de alcool, experiențe care involuntar se depun în sfera inconştientă a conştiinței, care la momentul potrivit numaidecât se exteriorizează ca fiind de mare valoare pentru ele (le atribuie bărbăție, maturitate ş.a.). Apostolul Pavel scria:"Toate-mi sunt îngăduite, dar nu toate-mi sunt de folos. Toate-mi sunt îngăduite, dar eu nu voi fi stăpânit de ceva (Testamentul Nou, 1 Corinteni 6,12). Şi dacă maturii întotdeauna ar desprinde binele de rău şi niciodată nu şi-ar permite, cel puțin, în prezența copiilor să fumeze, să se îmbete, să înjure, să le demonstreze şi alte experiențe negative, copiii n-ar avea de unde le prelua.

Aşadar, copilul învață etalonul de a fi om de la părinți, de la învățători, profesori, de la cei cu care nemijlocit comunică zi de zi. Exemplul valid, prudența, vigilența adulților poate să-i ferească pe copii, fără îndoială, de orice experiențe negative şi agresive.

În depăşirea problemelor şcolare eforturile copiilor trebuie orientate spre compararea cu sine, cu succesele proprii în dinamica lor. Mai bun, mai descurcăreț copilul va deveni pe contul meritelor personale, dar nu pe slăbiciunile ori orgoliul, capacitățile, eforturile altora.

Părinții trebuie să urmărească şi să contribuie ca elevii acasă să lucreze întotdeauna eficient şi nicidecum nu sub posibilitățile lor intelectuale, precum şi asupra statutului social al acestora în familie, fiind un stimul deosebit de important în obținerea succesului şcolar.

E de menționat că în ultimele secole savanții psihologi au abordat multiple probleme ce țin de dezvoltarea psihică a copiilor supuşi influențelor educaționale, însă n-au dat un răspuns clar la întrebarea despre conexiunea dintre suprasolicitarea acestora şi dezvoltarea lor, precum şi despre consecințele ei.

În opinia lui G. Doman (1999), copilul de la naştere este programat să învețe că între suprasolicitare şi dezvoltare există o conexiune direct proporțională. "Dacă suprasolicitarea este intensivă, este şi dezvoltarea", menționa savantul în concluziile sale., explicând acest fenomen prin faptul că creierul are capacitatea de a se dezvolta. În condiții social inadecvate, cu grave erori de educație creierul degradează.

Întrebarea care ne interesează este: când suprasolicitarea devine factor stimulativ şi când factor regresiv, perturbator al dezvoltării?

Psihologia copilului ne arată că individul parcurge în dezvoltarea sa o cale proprie, specifică fiecărei perioade de vârstă care se caracterizează prin particularități generale şi individuale. Noi, adulții, nu avem dreptul să le ignorăm sau să le neglijăm în educația şi instruirea copiilor.

Rezultatele experimentale obținute de noi recent într-un sondaj cu elevii din clasele primare ne demonstrează că în condiții obişnuite de evaluare a competențelor şcolare, copiii se tem că nu vor termina lucrarea la timp, că nu vor lua nota dorită, că nu vor obține succesul aşteptat, iar în caz de insucces vor fi dojeniți, aspru pedepsiți. Temerile sunt mai mari la disciplinele mai complicate şi la debutul şcolar. Mai alarmanți, de regulă, sunt copiii eminenți la învățătură şi cei mai vulnerabili.

Aceste date experimentale ne permit

să constatăm că dozarea corectă a volumului sarcinilor didactice şi pregătirea psihologică eficientă pentru probele de evaluare a elevilor îi poate descătuşa de frică şi disconfort emoţional, îi poate face încrezuţi în forţele proprii, îi poate înaripa şi stimula pozitiv în activitatea de evaluare şi de învăţare. Prin urmare, **suprasolicitarea** în sensul încadrării copilului în activităţi variate, interesante, accesibile, fără pierderea timpului preţios fără de nici un sens, într-un fel de amorţeală ori încadraţi în activităţi inutile, trebuie acceptată până când simţim că copilul a obosit, s-a plictisit, are nevoie de o pauză de odihnă, de relaxare, de energizare sau de liniştire, ţinând cont de starea generală a copilului, respectând şi trecerile adecvate de la o etapă la alta ale evaluării ori învăţării, dar şi de dorinţa, pasiunea lui de a continua activitatea. Pentru a evita consecinţele negative ale suprasolicitării elevilor nu se admite aplicarea metodei herculiene în munca cu elevii de vârstă şcolară mică, care presupune teoretizarea prea timpurie a conţinuturilor de învăţare, prezentarea unui volum mare de materie pentru studiu, prezentarea conţinuturilor cu grad înalt de dificultate, neînţelese, neînsuşite, inaccesibile, nepotrivite nivelului general de dezvoltare al copilului, nivelului de pregătire al lui şi stării sănătăţii ori oboselii generale a lui. Respectând aceste cerinţe, suprasolicitarea elevului în activităţi interesante şi accesibile vârstei va avea sens de amplificare a dezvoltării lui, de intensificare, sporindu-i interesul pentru activitatea de învăţare în ansamblu.

Demult se ştie că „învăţarea depinde de cunoaşterea rezultatelor ei”(J, Bruner, 1970). Prin urmare, şi părinţii trebuie să înţeleagă că orice situaţie de învăţare va fi urmată de o situaţie de evaluare, sporindu-le astfel copiilor atât responsabilitatea, cât şi calitatea învăţării. „Ar fi însă o iluzie să credem că un copil, indiferent de vârstă, experienţă şi de complexitatea sarcinilor didactice are de la sine capacitatea de a-şi aprecia obiectiv rezultatele activităţii. Capacitatea de autocontrol se cultivă treptat în procesul de învăţământ” (J. Bruner, 1970).

„Împletind autoevaluarea cu evaluarea, educatorul face să crească treptat independenţa copilului, pentru ca „până la urmă acesta să-şi poată asuma singur funcţia corectivă”, fenomen similar şi cu capacitatea de autoevaluare a clasei ca grup.(Apud Ştefan M. 2003).

O altă problemă cu care se confruntă destul de frecvent părinţii, învăţătorii, dar şi copiii este problema *conflictelor dintre părinţi si copii.* Pentru abordarea corectă a acestui fenomen destul de frecvent întâlnit în anii copilăriei, psihologii Wierson şi Forehand (1994) îi sfătuiesc pe părinţi să nu consolideze comportamentele ostile şi de confruntare cu ei prin accentuarea atenţiei asupra capriciilor copilului, să nu cedeze în faţa lor, pentru a nu declanşa stări stresante sau tensionate şi pentru sine, şi pentru copii. În cazul în care părinţii nu vor fi insistenţi, exigenţi în cerinţele înaintate copiilor, dar şi inconsecvenţi, conduita de neascultare va deveni din ce în ce mai puternică şi trainică, iar rezistenţa copiilor va fi foarte dificil de învins. Pentru a alege just argumentele de convingere, făcând o conexiune mai potrivită între exigenţe şi neascultare, şi a dobândi ascultarea râvnită de părinţi, psihologii mai sus numiţi le propun părinţilor mai multe tehnici disciplinare:

1. să consolideze acţiunile insistente dorite de copii prin laudă, găsind în ele ceva util pentru întreaga familie şi per-

sonal pentru copil, accentuându-i atenția asupra originalității, oportunității etc.;

2. să fie insistenți şi fermi în cerințele înaintate, argumentând temeinic necesitatea ascultării, ignorând capriciile neîntemeiate ale copilului;

3. să aplice pedepse inofensive, nedureroase, care nu lezează demnitatea copiilor (să se aşeze în fotoliu, pentru a se relaxa ori a-şi analiza dorințele, capriciile, neascultarea);

4. să i se explice care pot fi consecințele comportamentului de moment, ale atitudinii lui ostile şi de neascultare pentru întreaga familie, nu doar pentru el.

Astfel de traininguri însuşite de părinți şi aplicate just în comunicarea cu copiii în familie sunt o modalitate sigură de influență asupra copiilor, precum şi de evitare a conflictelor, dobândind ascultarea necondiționată a copiilor în familie.

E. Николаева (2009) consideră că în soluționarea conflictelor principalul efort trebuie să fie orientat de părinți spre lichidarea speculațiilor copiilor.

La vârsta şcolară mică, din dorința de a fi iubit, de a se apropia ori de a menține mai mult timp relații apropiate, confidențiale cu părinții, copilul concurează cu frații, cu surorile ori cu colegii de clasă pentru dragostea ori atenția acestora. În astfel de situații adulții trebuie să-i demonstreze fiecărui copil din familie cât de important este pentru el. În cazul în care copilul va fi respins, se va înrăi şi se va distanța cu timpul de toți. Simțindu-se de prisos, va căuta refugiu în altă lume, nimerind uşor în grupuri neformale, acolo unde este acceptat, asimilând un comportament deviant, intrând în conflict cu legea.

Părinții nu trebuie să ia decizii pripite sau să-i necăjească pe copiii implicați în conflict cu insulte, cu încercarea de a aplica pedepse fizice. Părinții trebuie să-i învețe cum să rezolve problemele pe cale paşnică, să depăşească conflictele, acceptând compromisul. În caz contrar conflictele se vor agrava şi mai tare, soluționarea lor devenind şi mai dificilă.

După cum se ştie, copiii sunt nerăbdători şi foarte dinamici, adesea se îmbulzesc, se iau la harță, la bătaie, se poreclesc, după care se aprind şi mai tare, conflictele între ei pot apărea pe neaşteptate, fără vreun motiv esențial. Ciondănindu-se, nici nu observă când se produc *accidente cu consecințe imprevizibile: fracturi, comoții cerebrale etc.* De aceea pentru a evita declanşarea conflictelor şi consecințelor nedorite, este benefic ca părinții să facă pe rând de serviciu la şcoală, să ajute învățătoarea din clasele primare să organizeze cu elevii la pauză activități accesibile vârstei şi neapărat copiii trebuie supravegheați oriunde de părinți, frați şi surorile mai mari.

Părinții trebuie să ştie că la această vârstă chiar şi când copiii promit că vor îndeplini anumite activități ei trebuie ghidați în realizarea lor direct sau latent. Deoarece sunt impulsivi, cu atenție instabilă, ei nu totdeauna pot evita acțiunile nefaste. E de menționat şi faptul că interdicțiile sistematice, pedeapsa la această vârstă nu-i învață pe copii nimic bun. Când părintele ştie că copilul este puțin egoist ori bătăuş, mai bine e să-l învețe cum poate obține încrederea în sine, cum poate să-şi facă prieteni noi, cum poate să colaboreze cu colegii din clasă ş.a. Aşa, de exemplu, în loc de indicațiile „Să nu vorbeşti la lecții! Să nu te iei după capul altora! ” ş.a., mai eficiente ar fi propunerile concrete de a fi atent la lecții, pentru a reproduce apoi conținutul lor acasă, când va interpreta rolul de învățător pentru mama, bunica

etc.. E absolut inutil de a-i repeta zilnic copilului să nu se bată cu colegul său de bancă. Un procedeu mai eficient este de a-i propune să-l servească cu fructe, dulciuri ori să-i propună să se folosească ambii de creioanele colorate noi.

Pentru a evita un eventual conflict între elevi, în orice situație copilul are nevoie de indicații clare şi concrete (cum să obțină succesul dorit), ce ar putea fi aplicate, deoarece la această vârstă predomină gândirea concretă. Primind astfel de directive de la părinți, lucrurile vor deveni înțelese de copii. Aşa vor însuşi mai uşor şi într-un mod mai accesibil regulile elementare de conduită în şcoală.

O altă problemă a părinților legată de cea a conflictelor este problema *securității vieții copiilor*. Pentru aceasta fiecare copil trebuie să ştie că fără să vrei poți să pui sănătatea, uneori şi viața, oricui în pericol. Nu mai puțin importante sunt şi alte motive, cum ar fi: deprecierea autorității prietenului, colegului cu care va trebui să înveți într-o clasă ori într-o şcoală; demoralizarea personalității cuiva; pagubele materiale aduse colegilor ş.a.

Pentru a evita un eventual distres şcolar legat de securitatea copilului în stradă ori în localurile publice, părinții vor avea grijă să le dea indicații concrete cum să se comporte cu oamenii necunoscuți ori puțin cunoscuți. Principala regulă va fi să nu intre în vorbă cu ei, să nu le încredințeze ghiozdanul, cheile de la apartament, secretele lor ori ale familiei, să nu se lase ademeniți de ei nici într-un caz (să nu ia dulciuri de la străini, să nu accepte să se plimbe împreună cu maşina, să intre cu ei într-o casă, într-un apartament necunoscut etc.).Va trebui să fie prudenți copiii şi rămânând singuri acasă, răspunzând la telefon ori la sunetul soneriei, la lucrul cu calculatorul, chiar şi fiind vizitați de careva dintre colegi sau prieteni. În aceste situații **ei vor trebui să respecte strict cerințele părinților** care vor fi repetate de fiecare dată când vor rămâne singuri acasă. Părinții nu se vor limita la o singură repetare a regulii, deoarece la această vârstă copiii repede uită, iar luându-se cu jocul ori cu alte ocupații preferate, devin neatenți şi pierd uşor prudența.

Pe de altă parte, la această vârstă ei sunt foarte sinceri şi încrezători. Reieşind din aceste particularități de dezvoltare, oricine poate să-i inducă în eroare, să-i mintă. Chiar şi în cazurile când se pare că minorii au însuşit bine ce au de făcut, necesită să fie ajutați să ducă lucrul început la bun sfârşit, deoarece la această vârstă ei nu privesc lucrurile atât de serios ca maturii şi oricând ar putea să se abată destul de repede. Pentru aceasta nu vor fi lăsați absolut fără control şi supraveghere, periodic li se va aminti ce mai au de făcut, fiind controlați la ce etapă de lucru sunt, reamintindu-li-se să repete cu voce tare sub formă de joc ori după părinți ce reguli trebuie să respecte de fiecare dată până la întoarcerea părinților.

Părinții trebuie să țină cont şi de faptul că la şcolarul mic emoțiile sunt contagioase şi copiii repede se pot molipsi de ele. De aceea în timpul evaluărilor părinții trebuie să-şi păstreze calmul, să se exprime clar şi să le dea copiilor indicații explicite, laconice. Dacă copiii exprimă îngrijorare, vor fi neliniştiți, părinții trebuie să-i calmeze, dar vor fi şi mai prudenți în relațiile cu ei.

Copiii care sunt acceptați de părinți şi se mențin cu ei în familie relații democratice, de regulă, înregistrează o dezvoltare intelectuală mai rapidă, sunt mai originali, emoțional mai echilibrați, mai

disciplinați şi cu capacități de autoevaluare mai avansate. Copiii neaccepați de părinții autoritari sunt, de regulă, neechilibrați, instabili, neascultători, agresivi şi buclucaşi. ”(Baldwin, 1949). Ținând cont de faptul că fiecare copil este o persoană unică în felul său de a fi şi a percepe lumea, cu un anumit tip de sistem nervos, temperament şi alte însuşiri psihice individuale, pe care nu le putem neglija, susținem cu certitudine ideea autorului că „atitudinea față de copii în familie, condițiile de viață, stilul de comunicare cu ei, domeniul exigențelor, îngăduințelor şi al pedepselor au influență considerabilă asupra creşterii şi formării ca personalitate a fiecărui copil în parte”.

„Securitatea psihologică a copiilor în familie va fi garantată de aprecierea pozitivă şi de înțelegerea empatică a lor de părinți, iar libertatea psihologică se va realiza prin exprimarea deliberată a gândurilor, intereselor, doleanțelor la orice vârstă de copii”, susține psihologul Harington Block (1987).

Părinții trebuie să mai cunoască şi faptul că mulți copii nu învață bine nu de aceea că nu sunt capabili, ci de aceea că nu ştiu cum să învețe, iar a învăța sistematic pentru ei este foarte dificil. Dacă copilului nu-i vine nimeni în ajutor, el pierde timpul în aşteptări inutile şi până ce se întorc părinții de la serviciu oboseşte şi nu mai este capabil să învețe cu succes temele date pentru acasă înainte de culcare. Bine procedează acei părinți care iau situația sub control şi, imediat după primele semnale de alarmă, se implică în activitatea de învățare a copiilor, acordând ajutorul adecvat. Ajutorul oportun, înlăturarea stării de distres are ca efect creşterea încrederii în forțele proprii şi plasarea copilului pe un loc de frunte la învățătură.

Fiecare părinte trebuie să mai cunoască şi motivele neîncrederii în sine a copiilor la această vârstă. Conform concepției psihologului Albert Bandura, preluarea stereotipurilor de comportare neîncrezătoare pe care le observă la părinți, rude, prieteni, dat fiind faptul că servesc pentru copii drept etalon de imitare, este unul din motivele neîncrederii lor în forțele proprii.

Neîncrederea copiilor în forțele proprii se poate explica prin teoria „învățării slăbiciunii” susținută de Martin Seligman, conform căreia asupra formării personalității copilului influențează nu numai „etaloanele” de comportare ale adulților ca modele de imitare, dar şi reacțiile părinților, precum şi ale tuturor celor din preajma copiilor față de comportamentul acestora. Slăbiciunea, definită de autor ca starea care apare în situația când evenimentele din afară nu depind de noi şi, drept consecință, omul este incapabili de a le influența, schimba, se manifestă şi la copil ca urmare a neputinței lui de a selecta doar ceea ce este pozitiv în conexiunile cu mediul, când nu este apreciat deloc de părinți sau de educatori, când recepționează experiențe exclusiv negative („Totuna mă vor pedepsi”) ori exclusiv sarcastice la adresa lui („Este feciorașul mamei”). Aşadar, aprecierile, atitudinile, reacțiile celor apropiați din preajma copilului, în special ale părinților față de eforturile, manifestările comportamentale ale copilului pe care le-a însuşit ca etaloane determină traseul valid, pozitiv sau deviant, negativ al dezvoltării lui ulterioare. În ultima variantă poate apărea slăbiciunea ori incapacitatea copilului de a se descurca independent în dificultățile activității şi ale vieții.

O altă interpretare a neîncrederii

copilului în sine poate fi nesiguranța lui în eficiența, calitatea activității pe care o execută independent (o execută corect sau nu). Dacă apoi rezultatele muncii copilului sunt apreciate de părinți sau de învățători mai frecvent negativ, eficiența sârguinței, a eforturilor şi siguranței copilului este în descreştere şi cu timpul se transformă în autoapreciere negativă a propriilor tendințe şi posibilități. Autoaprecierile negative, pe de o parte, blochează inițiativele sociale ale copilului, iar, pe de alta, declanşează emoții, trăiri negative profunde.

Experiențele de acest gen, precum şi tendințele părinților de a-i critica, a aprecia rezultatele muncii lor mai frecvent negativ, de a-i pedepsi aspru pentru cele mai neînsemnate eşecuri în activitatea de învățare, suitele frecvente ale insucceselor şcolare nu-i încurajează, ci, dimpotrivă, îi discriminează pe copii, nu le insuflă încredere, ci îi dezarmează complet în fața dificultăților şcolare şi contribuie involuntar la asimilarea nesiguranței, a neîncrederii în sine, a stresului cronic, la epuizarea forțelor fizice şi intelectuale, deşi e de menționat că nici un copil nu se naşte neîncrezut în forțele proprii.

Din cele menționate mai sus, rezultă concluzia că părinții trebuie să excludă în educația copiilor aceste experiențe şi în cazul în care copilul merită mustrare, să i se explice clar motivele şi consecințele rezultatelor obținute la învățătură, a faptelor necugetate, pripite şi să se caute împreună câi de soluționare şi schimbare a lucrurilor spre bine, supraveghind neapărat copiii şi acordându-le ajutorul solicitat de ei în funcție de problema, situația cu care se confruntă, cu particularitățile individuale ale fiecăruia etc.

După cum afirmă Максимов М. (7, p.181), motivul insuccesului şcolar poate deveni divorțul părinților şi nicidecum capacitățile reduce de a învăța ale copiilor. În exemplul adus de autor fetița care a fost părăsită de tatăl ei, intenționat aducea note de doi chiar şi după lecțiile suplimentare cu preparatorul şi doar cu scopul de a atrage atenția tatălui şi a-l reîntoarce în familie.

E de menționat şi faptul că elevii de vârstă şcolară mică comit adesea greşeli de orice ordin, deoarece nu au atenția şi voința dezvoltate şi nu pot învăța sistematic. Ținând cont de aceste particularități, părinții sunt obligați să dirijeze atât activitatea de învățare, cât şi cea de odihnă a copiilor, acordându-le ajutorul necesar la solicitările lor şi după necesitate.

În activitatea de învățare şi părinții, şi copiii trebuie să se înarmeze cu multă răbdare, deoarece ea necesită nu numai eforturi mari fizice şi intelectuale, ci şi competențe de mobilizare, de dirijare şi de repartizare justă a timpului.

Părinții mai tineri, şi în special mamele, trebuie să țină cont şi de faptul că bunăvoința şi atitudinea plină de duioşie şi de afecțiune față de copiii în creştere are importanță pentru dezvoltarea ulterioară validă a intelectului copilului.

Cea mai eficientă formă de colaborare a şcolii cu părinții, dar şi cu copiii poartă caracter individual. Eficiente mai pot fi şi următoarele forme de colaborare cu părinții şi elevii:

- ziua uşilor deschise;
- experiența buletinelor deschise;
- discuții la întruniri comune cu elevii clasei;
- conversații cu copiii în drum spre casă;
- dialogurile discrete cu elevii la pauză;

- vizitarea elevilor la domiciliu;
- sărbători, plimbări, excursii cu clasa ş. a.

Datele experienţelor proprii, alte date experimentale, precum şi experienţa vieţii ne demonstrează că în componenţa claselor intră copii care provin din medii sociale foarte variate. O bună parte din ei provin din familii vulnerabile, care practic nu pot rezolva problemele copiilor. Dimpotrivă, părinţii lor şi mai mult le agravează problemele.

În opinia noastră, oricare ar fi situaţia în care nimereşte copilul la şcoală, dar cum ne arată datele de mai sus, mai frecvent în familie, definite în psihologia socială foarte variat, bunăoară ca „stres, situaţie stresantă, distres" (H. Selye), „situaţii critice" (T. Kotarbinski), „situaţii de impas" (I. Botkin, M. Elmandjra, M. Maliţa), „situaţie de disconfort emoţional" (M. Lisina, R. Jelescu), „atmosferă sau climat emoţional nefavorabil" (R. Jelescu) ş.a., copiii necesită să fie ajutaţi.

Strategia soluţionării situaţiilor de impas şi disconfort mai cu seamă în familie include mai multe direcţii de acţiune educaţională asupra copiilor nu numai cea de coping (ajustare, adaptare), dar vizavi de ea şi cea de reabilitare socială, de tratament special, traininguri psihologice, psihoprofilaxie, psihoterapie ş. a., direcţii de care au nevoie, întâi de toate, părinţii, familiile vulnerabile. Aceste familii se vor încadra în educaţia propriilor copii numai după consilierea psihologică, în caz contrar ei vor fi singuri provocatorii ai invalidităţii în dezvoltarea nu numai a propriilor copii, dar parţial şi a altor copii, deoarece aceştia trăiesc alături şi împreună cu ei zi de zi în clasă, în stradă, în societate.

E de menţionat şi faptul că astfel de situaţii pot fi provocate şi de unele cadre didactice, precum şi de unii elevi. Viaţa şcolară e îmbibată cu surprize şi fenomene imprevizibile, de aceea orice învăţător e dator să ştie cum să intervină oportun şi să le soluţioneze just oriunde.

Principalele strategii de „autostimulare" în sala de clasă în activitatea de învăţare, după Bandura şi Zimmerman (1998), sunt:

1. Pentru a-şi redimensiona motivaţia, copiii trebuie învăţaţi să folosească cât mai frecvent limbajul interior („Data viitoare mă voi strădui să îndeplinesc lucrarea mai bine. De asta va trebui să fiu mai atent, mai prudent, mai descurcăreţ, mai încrezut în forţele proprii, mai perseverent, dar şi mai înţelept, pregătindu-mă mai serios de ea" şi nicidecum „Data viitoare voi face mai bine", deoarece astfel el nu pătrunde profund şi nu analizează just situaţia creată, dat fiind faptul că nu face conexiunea dintre rezultate şi motivele lor, dintre efort şi succes).

2. Copiii trebuie să-şi schimbe reprezentările despre stilul şi metodele proprii de învăţare, utilizând sub dirijare unele principii generale valabile, dar şi „stilul propriu" de muncă, care este pentru el cel mai eficient, care nu se va face arbitrar, ci prin înţelegerea lor de fiecare elev.

3. Copiii trebuie să fie învăţaţi fără jenă să-şi argumenteze opiniile în public. Astfel de discuţii le permit să-şi analizeze mai critic modul gândirii, să fie responsabili de cele relatate, să deducă, să tragă concluzii, să întreţină constructiv şi inteligent un dialog necesar.

4. Copiii trebuie să înveţe strategii ce implică colaborarea şi participarea activă în actul de învăţare, de descoperire, creaţie . Învăţarea în grup permite adultului să se schimbe cu rolurile, iar când situaţia o

permite, prin empatie să înțeleagă şi modul de gândire al celuilalt (n-a înțeles, n-a fost atent, n-a judecat corect, deoarece s-a grăbit, nu-i este pe plac obiectul ş.a.).

Paris şi Newman aminteau faptul că atunci când elevii iau rolurile profesorilor, părinților au posibilități de a reînvăța ceea ce credeau că ştiu. Pe de altă parte, ei devin şi mai responsabili, şi mai critici față de sine.

Când copiii sunt în rolul de învățător, „predau" tema, explică celorlalți, îşi dezvoltă „modul propriu de predare, explicare", de expunere a materiei învățate. Dacă aceste strategii au succes, motivația elevilor poate creşte proporțional.

5. Copiii trebuie exersați să adreseze întrebări, să răspundă la ele, să rezume paragrafele învățate, secvențele esențiale din textele învățate, procedee care sporesc capacitatea şi profunzimea înțelegerii.

Recomandări:

1. La toate etapele evaluării trebuie evitate situațiile stresante.

2. Să se realizeze oportun pregătirea sistematică conştientă de lecții.

3. Să se realizeze oportun pregătirea calitativă de probe.

4. Să se realizeze oportun montarea psihologică a elevilor la dificultăți şi eforturi.

5. Să se realizeze oportun formarea încrederii în forțele proprii prin respectarea indicațiilor de completare a itemilor (întâi se vor completa itemii mai facili, apoi cei mai dificili), pentru a se încadra în timp.

6. Să se realizeze oportun montarea psihologică la un eventual eşec în activitatea de evaluare.

7. Să se studieze oportun problema care a indus starea de alertă/stres/distres, depistându-se motivele şi să se soluționeze în comun cu învățătoarea ori cu părinții problema apărută.

8. Modelarea situațiilor posibile care ar putea declanşa starea de stres cronic / distres şi căutarea algoritmului eficient de depăşire oportună a ei.

9. Autoreflecția asupra trăirilor emoționale în situațiile stresante ale evaluării.

10. Prognosticarea rezistenței la situațiile dificile de evaluare. Eforturi comune vizând depăşirea lor.

11. Schimb de experiențe vizând depăşirea stresului.

12. Activități de relaxare şi de recuperare (plimbări, pauze muzicale, sport, distracții, training).

Distresul este consecința unor relații nefavorabile în familie cu părinții sau la şcoală cu învățătoarea, precum şi consecința neputinței copiilor de a ține piept tuturor dificultăților şcolare odată cu complicarea conținuturilor de învățare, de aceea sunt necesare acțiuni pentru a-i descărca de emoții negative, de a le diminua distresul.

Concluzii:

În activitatea de învățare elevii trăiesc în mod diferit multiple emoții pozitive şi negative.

Starea emoțională a copilului influențează esențial sănătatea lui, fapt determinat de particularitățile creierului în copilărie. Dacă copilul este sistematic supus unor trăiri emoționale negative profunde, mai des se îmbolnăveşte ori simulează în unele situații boala, pentru a se apăra, a evita o eventuală furtună/catastrofă emoțională. Nu este de mirare că la începutul anului şcolar, la începutul săptămânii, imediat după vacanță, în ajunul probelor de evaluare elevii mai vulnerabili, fără

motive serioase, se îmbolnăvesc, refuză ori tărăgănează prin mofturi neîntemeiate plecarea la şcoală.

Trăirile emoţionale negative îndelungate ori experienţele negative în învăţare induc şi starea de stres cronic, care trece în distres şi care slăbeşte imunitatea fizică şi psihică, epuizând elevul.

În vederea perfecţionării evaluării performanţelor şcolare în clasele primare, pentru a diminua starea de încordare şi alertă la matematică, limba şi literatura maternă/modernă ş. a. concomitent cu repetarea imediată a temelor sau a unor probleme mai dificile, recomandăm părinţilor să aplice mai frecvent itemi cu caracter practic (să măsoare, să cântărească, să rezolve situaţii de problemă reale, legate de implementarea şi transferul cunoştinţelor; să dramatizeze, să se joace, alegând după sugestiile părinţilor ori independent jocurile intelectuale pentru fiecare domeniu şi aspect de cunoaştere). Prin urmare, formele de prezentare a sarcinilor didactice, precum şi a probelor de evaluare trebuie să mărească implicarea activă, captivantă a copiilor şi capacitatea lor de mişcare, de explorare, de descoperire.

Alţi factori de diminuare a alertei, fricii, încordării în procesul de evaluare a competenţelor şcolare ale elevilor sunt şi accesibilitatea conţinuturilor de evaluare pentru nivelul mediu de dezvoltare al lor în toate clasele şi în toate localităţile, micşorarea volumului conţinuturilor la disciplinele şcolare mai stresante, mai cu seamă la etapele iniţiale ale evaluării şi evitarea stresării elevilor acasă în toate etapele evaluării. Astfel, se vor debarasa complet, credem, de emoţiile negative care le perturbă sfera cognitivă, afectivă şi volitivă în activitatea de evaluare şi învăţare.

Traumele psihice care fac necesară psihoterapia sunt, de regulă, condiţionate de relaţii sociale tensionate, de asta e firesc ca remedierea lor să se realizeze prin restructurarea relaţiilor şi atitudinilor. Distresul şcolar de asemenea poate fi prevenit prin intervenţii educaţionale de psihoprofilaxie şi psihoterapie. Pentru depăşirea stării de inadaptare şi distres în care se află elevii cu tulburări socio-afective, cognitive, volitive, psihomotorii, este necesar, întâi de toate, să fie ajutaţi să iasă din pasivitate, apatie, indiferenţă, să muncească efectiv. Reuşita într-o activitate consolidează sentimentul propriei valori, dezvoltă capacitatea de cooperare, amortizează tensiunile psihice, formează simţul autonomiei.

Părinţii trebuie să excludă pedepsele fizice pentru insuccesul şcolar. Prin încurajare şi stimulare permanentă să fie convinşi că munca sistematică şi analiza erorilor comise, dorinţa de a învinge pot da roade succesului dorit în activitatea de învăţare. Şi numai compararea succeselor proprii de la o etapă la alta a învăţării, fiecare copil fiind ajutat atât timp de cât va avea nevoie, va depăşi distresul şcolar. Copingul părinţilor va avea sorţi de izbândă, când aceştia vor înţelege că fiecare copil este o individualitate, care poate obţine succes numai prin muncă şi disciplină de muncă. Mijloacele şi căile, timpul, viteza obţinerii lui vor varia mult de la un copil la altul, deoarece depind de foarte mulţi factori. Lumea interioară a copilului este foarte bogată şi miraculoasă, drept urmare nimeni nu poate prevedea ce reacţie ar putea avea un copil sau altul într-o situaţie ori alta de învăţare, într-o situaţie ori alta de viaţă. Părintele însă poate să prevadă căile de soluţionare a tuturor problemelor care apar în viaţa familiei şi a

copilului în mod individual, paşnic, pentru a nu se îndepărta unii de alţii, ci de a se apropia şi a le asigura copiilor calea spre succes. Fiecare părinte ar trebui să fie şi un bun psiholog în propria familie. Pentru aceasta propunem ca în cadrul sectorului de psihologie al I. Ş. E. să se organizeze zile de consiliere a părinţilor vizând acumularea unor cunoştinţe şi competenţe de abordare justă a problemelor de educaţie a copiilor în familie cu genericul „Ziua uşilor deschise pentru părinţi".

Bibliografie selectivă

1. Caluschi, M., Coord. (2008). *Psihologul de familie - necesitate în spaţiul românesc contemporan.* Campusul Universitar „Tudor Vladimirescu", Iaşi.

2. Goraş-Postică, V., Coord., (2009). *Parteneriatul şcoală-familie în viziunea managerilor şcolari.* Chişinău.

3. Jelescu, R., (2009). *Dezvoltarea şi adaptarea copiilor la grădiniţă.*Chişinău.

4. Jelescu, R., Savca, L., (2009). *Profilaxia şi terapia stresului şcolar*. Revistă ştiinţifico-practică „Psihologie", nr. 3, pp.55-66.

5. Ştefan, M., 2003.*Teoria situaţiilor educative.* Bucureşti.

6. Болбочану, А., Литаи, Р., Бен Цви, (2003). *Путь к родительской успешности*. Кишинэу.

7. Лоуренс, П., Оливер, Дж., (2001). *Психология личности.* Теория и исследования. М.

8. Максимов, М., (1992). *Не только любовь.* М.

9. Мелхорн, Г., Мелхорн, Н-Г., (1989). *Гениями не рождаются.* М.

10. Николаева, Е., (2008). *Байки для детских психологов*. Москва-Минск.

11. Овчарова, Р. В., (1996). *Практическая психология в начальной школе*. М.

12. Социальная психология личности в вопросах и ответах. (1999). Под ред. В. А. Лабунской. М.

Anexă

Test de evaluare a eficienţei înţelegerii copilului de părinţi

Instrucţiune.La fiecare întrebare din chestionar răspundeţi prin „Da" sau „Nu".

1.Deşi Vă opuneţi din răsputeri, copilul D-voastră reuşelte să facă numai ce doreşte?

2.Cînd Vă cumpăraţi ceva de îmbrăcat, Vă gândiţi să-i placă şi copilului haina procurată?

3.Verificaţi de fiecare dată cum a făcut copilul D-voastră tualeta?

4.Sînteţi recunoscut ca expert de toată lumea că aveţi o abilitate extraordinară?

5.Aţi fi fericit dacă copilul Dvs. ar sacrifica totul pentru performanţele şcolare?

6.Aveţi frică să nu fiţi şantajat de copilul Dvs.?

7.Copilul D-voastră este tot timpul nemulţumit, deşi i-aţi oferit tot ce şi-a dorit. Alegeţi cel mai potrivit răspuns, ce credeţi despre asta?

7.1.Să nu-i mai oferiţi nimic pentru a-l învăţa minte.

7.2.Nu i-aţi dat tocmai ce-i trebuia.

7.3.Va creşte şi va vedea cît de greu este să fii părinte.

8.Are deprinderi negative:suge degetul, se leagănă, poartă aparate corectoare.

9. I-aţi descoperit vreodată mici secrete, doar prividu-l în ochi?

OPINII ŞI DISCUȚII

PROCESUL TRANSFORMATIV DE FORMARE PERSONALĂ ÎN VIITORUL EXTREM

Mariana CALUSCHI

Termeni-cheie: viitor extrem, dezvoltare personală, autocunoaştere, autoexploatarea, autoexplorarea, autoinventarea/reinventarea, autotranscendere , cosmizare, antrenament de dezvoltare personală, acceptare, antrenare.

Summary

The article references a new interpretation the personal development. An effective and efficient strategy to prepare people to adapt and overcome extreme phenomena and future trends is to design programs personal development, supported for the efforts of family psychologists, therapists, clinicians, school psychologists, etc.

By accepting and engaging in personal development, self-realization through the development of creativity, each person can make a model of continuous personal development.

1. Provocări şi efecte ale viitorului extrem la nivelul individului

Repertoarul de competențe al psihologului practician, în general, şi al psihologului şcolar, în special, se extinde şi se îmbogățeşte prin descifrarea solicitărilor şi expectanțelor societății cunoaşterii.

Mileniul trei a prevestit prin ”megatendințele” apărute încă din ultimele decenii ale mileniului doi, intrarea în societatea cunoaşterii. Denumirea este incitatoare, provocatoare şi entuziasmantă, deoarece cunoaşterea înseamnă co-naştere, deci trăim într-o societate prin care vom renaşte la nivelul multidimensional al conştiinței. Cu alte cuvinte, într-un prezent caracterizat prin progresul tehnologiilor înalte, al informatizării şi globalizării, al întâlnirii culturilor şi comunicării inter- şi multiculturale etc., expectanțele față de formarea oamenilor cresc prin solicitări imprevizibile şi nebănuite în deceniile anterioare.

Orice profesionist în domeniul socio-uman trebuie să posede, dezvoltată la nivel de competență, dacă nu megaabilitate, sensibilitatea la probleme, provocări şi oportunități, deoarece, aşa cum se ştie: ”Trecutul, prezentul şi viitorul se află înlănțuite de o asemenea manieră încât cunoaşterea şi înțelegerea unui eveniment impun simultan luarea în considerație a tuturor celor trei dimensiuni temporale pentru a afla ce este acel eveniment, ce semnifică el, ce cauze şi condiții l-au produs şi ce consecințe poate antrena în continuare” (cf. John Mc Hole, The Future of the Future” (1969).

Tendințele ce apar sub diferite forme în prezent trebuie descifrate şi formate acele abilități denumite de John Naisbitt (2006) ”mind set” sau de Howard Gardner (2006) ”cinci minți pentru viitor”. Aceste ”mind set” sau ”minți” pe care trebuie să şi le formeze oamenii pentru a se adapta performant la viitor constituie ade-

vărate provocări pentru formatori, profesori, psihologi. În acest sens J. Naisbitt [8, p. 237] se întreabă: ”Ceea ce nu vor obține oamenii de știință este cheia pentru sufletele noastre, pentru natura noastră spirituală. Marea întrebare a acestui secol este formulată de spiritul trecutului, deşi i se adaugă un sentiment inedit al urgenței: **Ce înseamnă să fii om?”** Cine să răspundă la întrebare, în primul rând, dacă nu **psihologii practicieni,** apreciem noi.

Ce fenomene care anunță viitorul extrem operează noi deschideri în activitatea psihologului practician?

Dacă Alvin Toffler, în anii ’70 ai secolului trecut, avertiza asupra şocului pe care dezvoltarea tehnologică o să-l producă la nivelul societății, John Naisbitt contura în 1989 zece megatendințe ce prefigurau viitorul, acestea deja manifestându-se, James Canton, format la şcoala de cercetări şi previziune a viitorului a lui Alvin Toffler, dedică un volum, în 2010, viitorului extrem. În acest volum, autorul delimitează ”principalele tendințe care vor reconfigura lumea în următorii cinci, zece, douăzeci de ani”. Interpretând modul de manifestare al acestor tendințe şi schimbările antrenate la nivelul societății, în general, James Canton a conturat şi definit conceptul de viitor extrem. Pe harta viitorului extrem, autorul (2, p. 15) a înscris zece tendințe ce reconfigurează viitorul. Aceste tendințe sunt:

❖ criza energetică versus energia viitorului;

❖ economia bazată pe inovații cu cele patru instrumente de forță: nanotehnologia, biotehnologia, IT-ul şi neurotehnologia;

❖ viitoarea forță de muncă;

❖ medicina asigurării longevității în care forțele-cheie sunt nanotehnologia, neurotehnologia şi genomica;

❖ ştiința bizară a viitorului;

❖ asigurarea securității în viitor;

❖ viitorul globalizării şi coliziunea culturilor, confruntarea dintre culturi şi valori, bătălia pentru dominarea viitorului;

❖ modificările climaterice;

❖ viitorul individului,

❖ viitorul Statelor Unite şi al Chinei, şi cum vor reuşi cele două mari națiuni să reconfigureze viitorul.

Raportându-se la fenomenele antrenate de aceste tendințe, James Canton redimensionează sarcinile şi responsabilitățile fiecărui cetățean. El afirmă (2, p. 22): ”Vă puteți influența viitorul, dar veți avea nevoie de:

1) o viziune asupra viitorului şi o viziune clară a țintei spre care vă îndreptați;

2) o strategie solidă pentru a ajunge în acel punct;

3) instrumentele care să convingă persoanele–cheie: colegi, coechipieri, membri ai familiei şi aşa mai departe, să împărtăşească o viziune şi o strategie comune,

4) punerea în aplicare efectivă.

”Fiecare trebuie să-şi schimbe gândirea față de viitor, un viitor care este brăzdat de schimbări, provocări şi riscuri. Este un nou tip de viitor. Se apropie schimbări majore pe care eu le numesc ”viitorul extrem”. Este un viitor extraordinar de dinamic, turbulent şi multidimensional”.

Cinci factori, consideră Canton, vor defini viitorul extrem:

➢ Viteza. Ritmul schimbărilor va fi amenințător, acoperind o multitudine de domenii şi va atinge toate aspectele vieții.

➢ Complexitatea. Un salt cantitativ înregistrat de forțe aparent fără legătură între ele va avea un efect direct asupra tuturor aspectelor lumii noastre, de la stilul de viață la muncă şi până la siguranța națională şi personală.

➢ Riscul. Riscuri noi, riscuri mai mari şi mai multe amenințări, de la teroare şi crimă până la răsturnări economice globale, vor reconfigura fiecare aspect al vieții.

➢ Schimbarea. Transformări radicale la locul de muncă, în comunitate şi la nivelul relațiilor vă vor constrânge să vă adaptați rapid la schimbările radicale.

➢ Neprevăzutul. Uneori pozitive, alteori dificil de imaginat, elementele–surpriză vor deveni o trăsătură cotidiană a vieții, fiind deseori o provocare pentru sensibilitate şi logică [2, p. 18].

La nivelul individului tendințele şi caracteristicile viitorului extrem atrag fenomene şi efecte noi, neprevăzute ce trebuie să stea în atenția psihologului, să fie descifrate, prevenite, conturate oportunitățile, dar şi anunțate față de populația adultă şi comunitate. Este necesar ca specialiştii din domeniul educației să contureze viziunea legată de viitor, strategiile şi metodologiile de lucru pentru a o realiza în concordanță cu schimbările şi efectele aşteptate la nivelul individului.

Futurologii consideră că viitorul individului va fi configurat de tendințe care deja se fac percepute:

”Respectarea dreptului la intimitate va trebui să devină un drept fundamental al indivizilor”;

”Indivizii trebuie să fie vigilenți pentru a se proteja de ingineria informațională care le-ar putea limita libertățile personale”;

”Se conturează un periculos război între organizațiile globale, guverne şi religie, concurând între ele pentru a controla drepturile, gândirea şi libertățile indivizilor”;

”Adevărata amenințare pentru drepturile individului se va contura pe nesimțite şi în timp. Este vorba despre o insecuritate sporită determinată de înmulțirea furtunilor de identitate, accentuarea terorismului, înrăutățirea situației sau a crizelor” [2, p. 295].

Aceste tendințe ce acționează în dinamica viitorului într-o societate a cunoaşterii oferind paradoxal o fațetă fericită a progresului şi bunăstării sporite a individului concomitent cu o fațetă plină de amenințări privind libertatea, identitatea, sănătatea, profesia, familia etc. constituie o provocare majoră pentru psihologi chemați să inventeze, să elaboreze strategii performante de transformare a problemelor şi crizelor, cu care se confruntă şi se vor confrunta indivizii, în oportunități de aur.

2. Dezvoltarea personală în societatea cunoaşterii

Într-o viziune personală asupra viitorului realizată pe baza Modelului Creativ Brâncuşian elaborat de noi cu un deceniu în urmă, consider că o strategie eficientă şi performantă în pregătirea oamenilor pentru a se adapta şi depăşi fenomenele şi tendințele viitorului extrem este proiectarea programelor de dezvoltare personală, susținute pentru populație de eforturile conjugate ale psihologilor de familie, terapeuților, clinicienilor, psihologilor şcolari etc.

Două mari forțe afirmate în psihologie în secolul XX au fundamentat concepția cu privire la dezvoltarea personală: a) Psihologia umanistă prin C. G. Jung

(precursor), C. R. Rogers, Ab. Maslow şi psihologii români V. Pavelcu, I. Holban, N. Mărgineanu; ultimii şi psihologia transpersonală prin S. Grof, R. Assagioli, J. Lili, I. Mânzat.

În România este recunoscută Contribuția Şcolii SPER de psihologie dezvoltată prin concepția psihologului de excepție dr., prof. univ. Iolanda Mitrofan care a elaborat conceptul de dezvoltare personală pe fundamente originale inovatoare ale psihoterapiei experiențiale a unificării.

Dezvoltarea personală este un proces complex, numit individuare de C. G. Jung sau procesul devenirii sinelui, în accepțiunea Mariei Tănase-Mânzat sau procesul împlinirii sinelui în concepția lui Erich Fromm, Erik Erikson, R. Assagioli ş.a.

Ovidiu Brăzdău [1, p. 243]. aprecia că procesul împlinirii sinelui are două etape:

1. Dezvoltarea personală – asimilarea Eului de către Sine;
2. Dezvoltarea transpersonală – transcenderea totală a Eului.

Procesul de împlinire a Sinelui este denumit de R. Assagioli (1, p. 246) psihosinteză, un proces transformativ, care are ca obiectiv de atins pacea, armonia şi forța. Ca proces, împlinirea Sinelui are patru etape:

Etapa I: Cunoaşterea deplină a personalității noastre

Etapa II: Controlul diferitelor elemente ale personalității

Etapa III: Descoperirea sau crearea unui centru de unificare a personalității spre care să se îndrepte toate eforturile individului.

Etapa IV: Psihosinteza. Prin psihosinteză, individul după ce şi-a stabilit un centru de unificare a personalității şi construieşte o nouă personalitate în jurul centrului stabilindu-şi un plan de acțiune interior, dar aprecia Assagioli, puține ființe îşi ating scopul.

Toți marii psihologi transpersonalişti, printre care amintim pe Ken Wilber, Ab. Maslow, I. Mânzat, Anca Munteanu ş. a., consideră că dezvoltarea personală se continuă cu transcenderea Eului prin procesul denumit dezvoltare transpersonală.

Dacă în balanța existențială a fiecăruia vom pune pe un taler dezvoltarea personalității şi pe celălalt, dezvoltarea personală şi transpersonală a individului, caracteristicile viitorului extrem vor înclina balanța în direcția dezvoltării personale continue.

Viziunea complexă a viitorului implică şi impune cu forța necesității o viziune asupra dezvoltării personale delimitând principii, etape şi modalități de realizare a obiectivelor pentru apropierea de scopurile fixate la nivel individual şi al umanității.

3. Principii şi direcții de acțiune în dezvoltarea personală

În viziunea Modelului Brâncuşian, noi concepem procesul dezvoltării personale ca un proces evolutiv-transformativ ce trece prin mai multe faze, are funcții şi efecte numeroase în planul complex al personalității.

Pentru uz didactic am cartografiat procesul dezvoltării personale **(vezi fig. 1).** deoarece considerăm că psihologul şcolar trebuie să cunoască principalele principii, etape şi direcții de acțiune în inițierea şi antrenarea elevilor, profesorilor, părinților etc. în procesul dezvoltării personale.

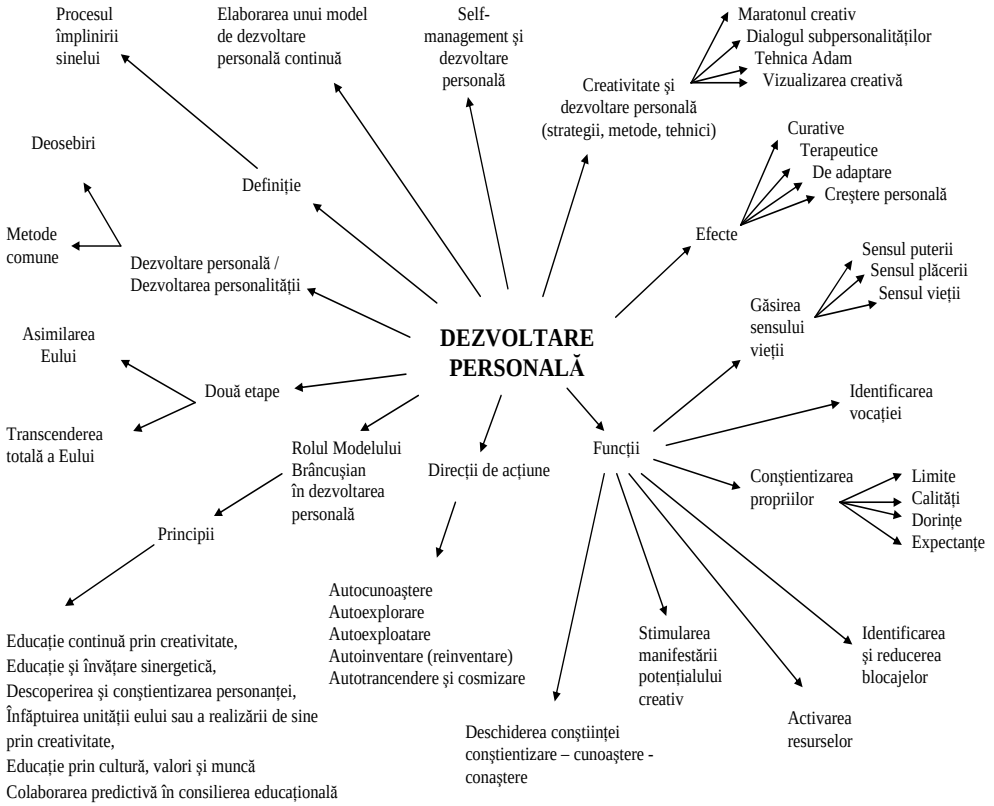

***Fig. 1**. Harta mentală – Dezvoltare personală*

Între principiile ce stau la baza proiectării programului nostru de dezvoltare personală prin creativitate, noi înscriem:

1. Principiul educaţiei continue prin creativitate
2. Principiul educaţiei sinergetice
3. Principiul descoperirii şi conştientizării personanţei
4. Principiul înfăptuirii unităţii Eului sau al realizării de sine prin creativitate
5. Principiul descoperirii şi exploatării oportunităţilor
6. Principiul educaţiei prin cultură, valori şi muncă (P. Andrei)
7. Principiul consilierii educaţionale pentru dezvoltare personală şi transpersonală.

Aceste principii sunt activate în atragerea şi înscrierea partenerilor şi clienţilor în cele cinci direcţii de acţiune:

1) autocunoaşterea,
2) autoexploatarea şi autoexperimentarea,
3) autoexplorarea
4) autoinventarea/ reinventarea,
5) autotranscendere şi cosmizare.

În antrenamentele noastre de dezvoltare personală am elaborat şi utilizăm

strategii, metode şi tehnici cum sunt Maratonul Creativ, Tehnica Adam, Dialogul la Masa Tăcerii cu Rebelul Interior, Copilul Mic, Strămoşul Comun şi Nepotul Bizar ş. a.

Urmărim ca prin acceptarea şi antrenarea în procesul dezvoltării personale, a împlinirii Sinelui şi realizării de sine elevul, studentul, clientul să-şi elaboreze un model propriu de dezvoltare personală continuă.

Funcțiile dezvoltării personale: de conştientizare a propriilor calități, limite, dorințe, temeri, expectanțe; de identificare şi reducere a blocajelor, de deschidere a conştiinței prin accesarea fluxului personanței, de activare a resurselor, de identificare a vocației şi de găsire a sensului vieții se multiplică într-o societate a cunoaşterii ce evoluează spre o viitoare societate a renaşterii spirituale, aşa cum apreciază Ion Mânzat şi Maria Mânzat, (2011, pp. 11-13), Gary Zukav (2009, p. 196).

Într-o societate a cunoaşterii rolul psihologului practician este de a contribui la renaşterea spirituală a celorlalți. Suntem actori ai renaşterii spirituale de la acest început de mileniu al cărui prim deceniu a conturat cu claritate ideea necesității reechilibrării balanței psihic – fizic, spirit – materie etc.

Dezvoltarea personală ca drum, cale şi principal proces al devenirii conştiente şi de împlinire a Sinelui în ”Şcoala Pământului” este cerută de însăşi evoluția omului, de esența sa divină, de inteligența materiei.

Toate descoperirile din varii domenii de cercetare şi de activitate susțin şi impun procesul dezvoltării personale ca scop al progresului umanității şi țel al existenței noastre pe pământ.

Bibliografie:

1. Brăzdău, O., (2000). *Procesul împlinirii Sinelui. Cercetare teoretică şi experimentală.* în vol. Psihologia Sinelui. *Un Pelerinaj spre Centrul Ființei* (coord. Prof. univ. dr. Ion Mânzat, pp. 235-275), Editura Eminescu, Bucureşti.

2. Canton, J., (2010). *Provocările viitorului. Principalele tendințe care vor reconfigura lumea în următorii 5, 10, 20 de ani.* Editura Polirom, Iaşi.

3. Gardner, H., (2006). *Fine minds for the future.* Harvard Business School Press Boston, Massachusetts, U.S.A.

4. Mânzat, Ion, Tănase-Mânzat Maria, (2011). *Începe renaşterea spirituală.* în vol. Kreatikon. Creativitate. Formare. Performață, pp. 11-13, Editura Spiru Haret, Iaşi.

5. Mânzat, Ion, (coord), (2000). *Psihologia Sinelui. Un Pelerinaj spre Centrul Ființei*, Editura Eminescu, Bucureşti.

6. Mitrofan, Iolanda, (2004). *Terapia unificării. Abordare holistică a dezvoltării şi a transformării umane.* Editura Sper, Bucureşti.

7. Naisbitt, J., (2006). *Mind set! Programează-ți mintea pentru a înțelege viitorul.* Editura Antet XXPress, Filipeşti de Târg, Prahova.

8. Tănase-Mânzat, Maria, (2000). *Individuarea sau a deveni propriul sine.* în vol. Psihologia sinelui. *Un Pelerinaj spre Centrul Ființei* (coord Prof. univ. dr. Ion Mânzat, pp. 155-179), Editura Eminescu, Bucureşti.

9. Zukav, G., (2009). *Lăcaşul sufletului.* Editura Curtea Veche, Bucureşti.

FORMAREA GÂNDIRII ŞTIINŢIFICE LA TINERII CERCETĂTORI DIN PERSPECTIVĂ INTERDISCIPLINARĂ

Sergiu SANDULEAC

Termeni cheie: activitate de cunoaştere, nivel empiric, nivel teoretic, capacităţi de cunoaştere ştiinţifică, gândire ştiinţifică, dezvoltare cognitivă.

Summary

There are a lot of paradigms of thinking. In this article the author tries to explain the opportunity of interdisciplinary approach. Explain the positive aspects of this approach and how it influences on the good scientific formation on the young researchers. The author proposes a strategy of scientific thinking formation through interdisciplinary context based on several important factors or how he says disciplines.

Conceptul de cunoaştere ştiinţifică, în evoluţie evidenţiază două niveluri fundamentale care reprezintă căile de parcurgere a oricărei dintre ştiinţele naturii: *nivelul empiric-perceptiv* şi *nivelul teoretic-raţional*, iar specific este faptul că ele se intersectează, se despart, se întâlnesc din nou fără ca să indice locul direcţionării lor. Aceste două niveluri sunt strâns legate între ele, reprezentând cele două trepte ale procesului *unic al cunoaşterii ştiinţifice,* menţionează S. P. Conda. [2, p. 8]

J. M. Kattelle evidenţiază trei tipuri de activităţi ale cunoaşterii*: a şti să reproduci, a şti să faci, a şti să fii*. Mai târziu, J. Delors descrie al patrulea tip de activitate de cunoaştere: *„a şti să devii”*.

Activităţile cognitive conduc la dezvoltarea capacităţilor corespunzătoare în cadrul unui anumit domeniu de cunoaştere. Ele pot fi exersate în cadrul celor trei domenii de cunoaştere: cognitiv, psihomotor şi socio-afectiv. Interacţiunea dintre activităţile de cunoaştere şi domeniile de cunoaştere generează *resursele interne* pe care elevul le achiziţionează în procesul educaţional.

Cunoştinţele ştiinţifice acumulate din diverse domenii ale ştiinţei contribuie la dezvoltarea capacităţilor transversale de cunoaştere ştiinţifică, deoarece pentru formarea competenţei sunt necesare cunoştinţe integrate din domeniul biologiei, fizicii, chimiei etc.

Prin urmare, competenţa de cunoaştere ştiinţifică este o competenţă fundamentală, transversală, interdisciplinară, deoarece este specifică pentru diferite domenii de studiu: biologia, fizica, chimia, şi nu numai. Foarte bine este redat caracterul interdisciplinar de interpretare a psihologiei ca ştiinţă în modelul circular propus de J. Piaget în care punctul de pornire al clasificării ştiinţelor îl constituie relaţia dintre subiect şi obiect în procesul cunoaşterii. Prin acest model autorul ne explică nu numai importanţa psihologiei şi locul acesteia în cadrul ştiinţelor, dar şi procesul cunoaşterii ştiinţifice care nu poate avea loc fără o relaţie de intersecţie dintre ştiinţe. [2, 5]

O idee bine conturată a interdisciplinarităţii dintre ştiinţe este foarte bine redată în lucrarea *Creative Marginality. Innovation at the intersection of social sciences*, scrisă de M. Dogan şi R. Pahre. [5,

p. 56]. Modelul hibridării ştiinţelor propus de autorii respectivi vine să confirme o dată în plus faptul că gândirea ştiinţifică poartă un caracter interdisciplinar.

Important este să precizăm că domeniile mai largi de activitate se împart în subdomenii. În cazul dat ne vom referi la domeniul psihologiei, care, ca şi oricare altă ştiinţă, îşi are subdomeniile sale. De la psihologia generală derivă o multitudine de domenii, ca: psihologia educaţiei, psihopedagogia specială, etc. M. Zlate, fiind inspirat de modelul propus de M. Dogan şi R. Pahre, elaborează propriul model în care clasifică aceste subdomenii ale psihologiei generale în douăsprezece categorii, ca: ştiinţele pedagogice, sociologie, biologie, psihiatrie, filozofie, ştiinţe economice, juridice, matematice, artistice, neurologie, medicină generală, etc. Astfel M. Zlate ne conduce spre concluzia că atât psihologia cât şi gândirea ştiinţifică ce predomină în această ştiinţă au caracter interdisciplinar şi nu pot fi concepute fără aportul altor ştiinţe. [5, p. 59]

Aceste modele propuse de diferiţi autori ne demonstrează că competenţa de a gândi ştiinţific poate fi dobândită doar în context interdisciplinar. Dacă ne referim la cercetătorii din domeniul psihologiei, atunci o bună gândire ştiinţifică a acestora va reflecta cunoştinţe vaste în diferite ramuri ale psihologiei. Analizând formarea gândirii ştiinţifice într-un context mai larg, vom observa că o bună formare a gândirii ştiinţifice presupune şi un anumit nivel de cunoştinţe în domenii aferente psihologiei, dacă ne referim la această categorie de cercetători. În cazul dat prin domenii aferente se subînţeleg ştiinţele ce au tangenţe cu psihologia. Astfel de conexiuni foarte bine sunt redate în modelele triunghiulare de reprezentare a psihologiei, ca de exemplu modelul propus de B. M. Kedrov, în care psihologia ocupă un loc aparte fiind amplasată mai aproape de filozofie, dar fiind legată de ştiinţele naturii şi ştiinţele sociale. [Ibidem, p. 55]

Anume aceste tangenţe între diferite ştiinţe ne explică foarte clar legătura strânsă dintre gândirea ştiinţifică ce se referă la un cadru restrâns de cunoaştere, caracteristic în mare măsură unui anumit domeniu, şi gândirea critică care o alimentează pe cealaltă cu cunoştinţe din diferite domenii, asigurând continuitatea în dezvoltarea gândirii ştiinţifice.

O bună formare a gândirii ştiinţifice este posibilă deci doar în context interdisciplinar. Dar care sunt disciplinele de bază ce ar contribui la dezvoltarea acesteia?

Sistematizând multitudinea ideilor cercetătorilor J. M. Kattelle, J. Delors, X. Roegiers, E. Macavei, L. Franţuzan a definit competenţa de cunoaştere ştiinţifică în aspect pedagogic astfel: *Competenţa de cunoaştere ştiinţifică inter/transdisciplinară reprezintă „un ansamblu integrat de resurse interne ale elevului, comune disciplinelor şcolare Biologia, Fizica, Chimia, axate pe interacţiuni ale raţionamentului dialectic, gândirii epistemologice, utilizării adecvate a limbajului ştiinţific şi realizate prin comportamente în vederea rezolvării unor situaţii semnificative modelate pedagogic ”*. [2, p. 10]

Din perspectivă pedagogică această definiţie se dovedeşte a fi una foarte completă şi comprehensivă. Esenţial este însă să elucidăm aspectul psihologic, care să ne releve cu certitudine importanţa disciplinelor psihologice de bază ce ar contribui la o bună formare a gândirii ştiinţifice. Optica interdisciplinară constituie o abordare economică din punctul de vedere al raportului dintre cantitatea informaţiei şi

volumul de învăţare. Un aspect pozitiv ce trebuie remarcat e că o abordare interdisciplinară ar permite evitarea tendinţei de generalizare abuzivă, ceea ce ar putea duce la scăderea performanţei în formarea gândirii ştiinţifice.

Autorul propune deci o strategie de formare a gândirii ştiinţifice din perspectivă interdisciplinară, şi anume utilizarea exerciţiilor ce ar permite tinerilor cercetători să depăşească anumite bariere psihologice (încredere în sine, comunicare, imagine de sine, motivaţie, creativitate). Pentru dezvoltarea gândirii în activitatea de învăţare este necesar de a se crea anumite condiţii. Totodată nivelul încrederii în sine şi al respectului de sine are consecinţe profunde asupra fiecărui aspect al existenţei noastre: modul în care acţionăm la locul de muncă, relaţiile cu oamenii, cât de mult este probabil să ne realizăm în plan personal, ce nivel de fericire personală atingem etc.

Însuşi procesul de formare a gândirii ştiinţifice porneşte de la un proces de transformare în personalitatea proprie, a gândirii în general. T. Brian vede acest proces de transformare a gândirii prin prisma perseverării afirmând: „Atunci când vei începe procesul de perfecţionare a persoanei tale, pentru a-ţi crea pe dinăuntru o imagine clară a lucrurilor de care vrei să te bucuri în exterior, progresul poate fi încet la început. Dar dacă vei persevera, vei continua să faci şi să spui lucrurile potrivite în modurile oportune, vei începe să obţii curând rezultate în concordanţă cu eforturile pe care le depui. [1, p. 331]

Este bine cunoscut faptul că încrederea în sine şi respectul de sine stau la baza comportamentului asertiv, determină persoana să se afirme, să-şi expună liber gândurile, emoţiile, drepturile, respectând totodată şi principiile, drepturile şi tendinţele celor din jur, acesta fiind încă un argument în favoarea ideii că într-o bună formare a gândirii ştiinţifice este loc pentru schimbări de personalitate. [3, p.122]

Drept concluzie vom afirma: combinarea metodologiilor educaţionale propuse mai sus trebuie realizată din considerentul că gândirea ştiinţifică la tinerii cercetători este privită ca o latură (modalitate) de formare a profesionalismului, de aceea această combinare a fost necesară pentru a realiza finalităţile propuse. [Ibidem, p.46].

Bibliografie

1. Brian, T., (2006). *Schimbând gândirea îţi schimbi viaţa.* Curtea Veche, Bucureşti. 332. p
2. Franţuzan, L. (2009). *Formarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică la liceeni în context inter/transdisciplinar. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie.* Chişinău, 27 p.
3. Pâslaru, V., Papuc, L., Negură, I., Morărescu, M., Donica, E., Dragan, Z., Zbârnea, A., Sâmboteanu, D. (2005). *Ghid metodologic: Construcţie şi dezvoltare curriculară.* Chişinău, 172 p
4. Zlate, M., (2000). *Introducere în psihologie.* Polirom. Iaşi, 416. p

CERCETĂRI, SONDAJE, RECOMANDĂRI

КОНФЛИКТЫ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ РАЗНОГО ТИПА

Елена ЖИГЭУ

Ключевые слова: молодая семья, брачно-семейные отношения, зарегистрированный брак, гражданский брак, удовлетворенность браком, взаимодействие супругов, конфликт, семейные ценности, ролевые установки, ролевая адекватность, согласованность представлений супругов, личностная идентификация, стремление к автономии, социальная активность, нормы поведения.

Summary

The results of studying of conflicts reasons in families living together up to 5 years are described. Legally married couples and couples that do not live in legal marriage are studied. The importance of co-ordination of spouses' purposes and views on their roles, responsibilities, family values for prevention serious conflicts during the period of family adaptation and stabilization is shown.

В сложном комплексе причин, вызывающих дезорганизацию и распад семьи, значительное место занимают причины социально-психологические, связанные со спецификой взаимоотношений в семье. Становится все более очевидным, что оптимизация одних лишь социально-экономических условий жизни семьи не всегда приводит к повышению стабильности брака.

По данным Национального Бюро Статистики РМ за 2009 год было зарегистрировано 26781 браков и 11884 развода. Причем 31 % разводов совершены лицами, состоявшими в браке до 5 лет [2]. Действительно, большинство психологов, исследующих семейные отношения, подчеркивают важность начального периода семьи. «Как и все живое, семья бывает наиболее слабой в момент возникновения» [3]. Чтобы семья была благополучной, представления о целях супружеского союза, мотивация супругов должны либо совпадать, либо быть таковыми, чтобы поведение одного супруга в его семейной роли не противоречило представлениям другого. Важными факторами стабильности молодых семей являются:

1) *согласование представлений* о характере и распределении семейных обязанностей и ролей в семье между супругами, о проведении свободного времени;

2) уровень *готовности* супругов *к семейной жизни*.

На сегодняшний день установлено, что семей без конфликтов практически не бывает, и в особенности это относится к молодым семьям. Конфликты существенно различаются в разных семьях по характеру и частоте, а главное, по умению супругов их разрешать, по культуре поведения в конфликтной ситуации. Решение больших и малых проблем на начальном этапе семейной жизни способствует выработке долговременных устойчивых форм поведения, действующих на протяжении всего жизненного цикла.

В данной работе *предпринята попытка* изучения причин конфликтов в молодой семье, определения позиций супругов относительно требований друг к другу. В исследовании *участвовали* 25 семейных пар со стажем семейной жизни до 5 лет, незарегистрировавших свои отношения, и 25 пар со стажем совместной жизни до 5 лет, незарегистрировавших свои отношения. Все испытуемые являются жителями города Кишинева.

Такой выбор испытуемых обусловлен тем, что на современном этапе наряду с традиционными браками незарегистрированные союзы становятся все более частым и обычным явлением. В Европе количество гражданских браков уже превышает количество официальных. Например, в Эстонии, Швеции и Франции в гражданском браке живут не менее 60 % пар. В России эта цифра приближается к 40 %. Характерно, что почти половина пар в возрасте до 30 лет проживают совместно без регистрации. И, тем не менее, перспектива таких союзов, их значение, смысл и статус неочевидны и неоднозначны.

В исследовании *были применены* тест удовлетворенности браком (Столин В.В., Романова Т.Л., Бутенко П.П.), методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» и методика «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре» [1].

Результаты исследования. Сравнение удовлетворенности отношениями в гражданском и зарегистрированном браке показало, удовлетворены браком 47 % женщин в законном браке и 40 % мужчин в гражданском браке (таблица 1).

Таблица 1

Соотношение удовлетворенных и неудовлетворенных лиц своими брачно-семейными отношениями (в %)

Тип отношений	Зарегистрированный брак		Гражданский брак	
	женщины	мужчины	женщины	мужчины
удовлетворены	47	20	20	40
не удовлетворены	53	80	80	60

В целом же, в молодых семьях, участвовавших в нашем исследовании, преобладает неудовлетворенность браком. Средние показатели удовлетворенности брачно-семейными отношениями: в зарегистрированном браке составил 22 балла; в гражданском – 23 балла; 17 – 22 балла – значительная неудовлетворенность браком; 23-26 баллов – скорее неудовлетворенность, чем удовлетворенность.

Возможно, это обусловлено тем, что молодые семьи только проходят период адаптации, который является непростым, а порой и конфликтным периодом семейной жизни.

Таблица 2

Средние показатели удовлетворенности брачно-семейными отношениями

Зарегистрированный брак		Гражданский брак	
женщины	мужчины	женщины	мужчины
24,0	20,7	19,1	26,2

Бóльшая неудовлетворенность отношениями отмечена у мужчин в зарегистрированном браке и у женщин – в гражданском. В то время как мужчины в незарегистрированном браке относительно удовлетворены ситуацией (26,2 баллов), женщины такие отношения оценивают как неблагополучные (19,1).

Отличия между мужчинами и женщинами в гражданском браке по удовлетворенности брачно-семейными отношениями статистически значимы (значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни = 2,219; $p \leq 0,05$). В законном браке гендерные отличия удовлетворенности не значимы.

Итак, в исследуемой выборке для женщин зарегистрированный брак – более приемлемая форма семейных отношений, чем гражданский брак, в то время как для молодых мужчин незарегистрированные отношения представляются более подходящими, чем зарегистрированные.

Изучение конфликтов и поведения в них супругов показало, что общий индекс конфликтности значительно выше в парах, состоящих в зарегистрированном браке. Действительно, в официальных браках люди больше друг другу доверяют, а потому проявляют себя и свои чувства открытее и ярче, что порой и проявляется в виде конфликтов. Тогда как в гражданском браке конфликты нивелируются, проблемы могут замалчиваться из-за боязни разрушить и так хрупкий и ничем не скрепленный союз.

Характерно, что у женщин (в обоих типах брака) при семейных недоразумениях поведение более пассивно, чем у мужчин. А наибольшее число позитивных реакций в ситуации конфликта отмечено у мужчин, проживающих в незарегистрированном браке. Учитывая, что именно они наиболее удовлетворены своей позицией в таких союзах, неудивительно их стремление сохранить удобные для себя отношения.

Дифференцированный анализ поведения супругов как законного, так и гражданского брака в конфликтных ситуациях выявил наличие общих тенденций (таблица 3).

Таблица 3

Средние показатели индексов реагирования супругов в конфликтных ситуациях

№	Сферы конфликта	Зарегистрированный брак	Гражданский брак
1	Проблемы отношений с родственниками и друзьями	-0,24	-0,26
2	Вопросы, связанные с воспитанием детей	0,03	0,51
3	Проявление стремления к автономии	-0,08	-0,08
4	*Нарушение ролевых ожиданий*	*-1,25*	*-0,75*
5	Рассогласование норм поведения	-0,22	0,25
6	Проявление доминирования одним из супругов	0,25	0,14
7	Проявление ревности	0,14	0,30
8	Расхождение в отношении к деньгам	0,20	0,14
	Общий индекс	*-1,17*	*0,25*

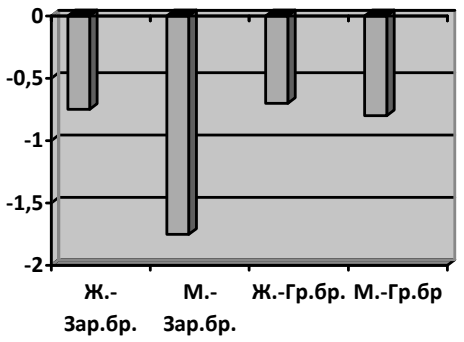

Рисунок. 1. *Показатели индексов реагирования мужчин и женщин в конфликтных ситуациях, связанных с нарушением ролевых ожиданий*

Наиболее конфликтной сферой, как в законном, так и гражданском браке, являются ситуации, связанные с нарушением ролевых ожиданий друг от друга. Кроме того, и у женщин, и у мужчин в этих ситуациях преобладают отрицательные реакции (73 % всех реакций).

Таким образом, вступая в брак, молодые люди не имеют правильного представления об обязанностях супруга и супруги. Максимально отрицательные баллы получены мужчинами в зарегистрированном браке, что свидетельствует о их негативной реакции на вопросы, связанные с ролями супруга/супруги, обязанностями, невыполнением обещаний, невнимательности и т.д. (рис.1).

Помимо сферы нарушения ролевых ожиданий для женщин, проживающих в законном браке, конфликтной является близкая к указанной сфера рассогласования норм поведения супругов (-0,75). Характерно, что для мужчин (как в зарегистрированном, так и в гражданском браке) конфликтными являются ситуации, связанные с родственными и дружескими отношениями (-0,37). По мнению респондентов, их партнеры слишком много времени проводят с друзьями либо родственниками, которые могут нарушать «границы» семьи, так или иначе мешать, влиять, оказывать давление.

Анализ согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеских парах показал, что расхождения в ролевых ожиданиях, ценностях и ролевых притязаниях в молодых семьях существуют (таблица 4).

В законных браках со стажем совместной жизни до 5 лет выраженная рассогласованность в семейных ценностях наблюдается в хозяйственно-бытовой сфере, в установках супругов

Таблица 4

Показатели согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеских парах

№	Семейные ценности	Зарегистрированный брак	Гражданский брак
1	Интимно-сексуальная	2,2	2,0
2	Личностная идентификация	2,03	*3,2*
3	Хозяйственно-бытовая	*3,1*	*3,8*
4	Родительско-воспитательная	2,5	*3,5*
5	Социальная активность	*3,3*	*3,2*
6	Эмоционально-психотерапевтическая	2,3	2,5
7	Внешняя привлекательность	*3,3*	2,4

на значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной) для стабилизации брачно-семейных отношений и их установках на значимость внешнего облика, его соответствия стандартам современной моды, привлекательности.

У мужчин и женщин, живущих в гражданском браке, нет согласованности в установках на личностную идентичность со своим партнером, которая предполагает общность интересов, потребностей, ценностных ориентаций и способов времяпровождения; в установках на реализацию хозяйственно-бытовых функций; в представлениях о родительско-воспитательных обязанностях и в мнениях о значимости внешней социальной активности друг друга.

Именно указанные сферы являются для взаимоотношения партнеров наиболее проблемными и, соответственно, конфликтными.

Таким образом, как правило, семейные конфликты связаны со стремлением людей удовлетворить те или иные свои потребности или создать условия для их удовлетворения без учета интересов партнера. И поэтому, чем более согласованными, едиными будут взгляды и установки партнеров на роли, обязанности каждого, семейные ценности, цели их супружеского союза, тем менее вероятно возникновение «опасных» семейных конфликтов (т.е. приводящих к разрыву и разводу), особенно неблагоприятных в первые годы совместной жизни, когда каждая семья переживает период адаптации и стабилизации.

Литература

1. Психологические тесты. (1999.) / Под ред. А.А. Карелина: В 2 т. – М., Т.2.

2. Статистический ежегодник Республики Молдова. (2010) - Кишинэу.

3. Юркевич Н.Г., Красовский А.С., Бурова С.Н. и др. (1989) Этика и психология семейной жизни. - М.

REALIZĂRI ÎN PSIHOLOGIA APLICATĂ

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ INTERNAȚIONALĂ „INTEGRAREA PSIHOLOGIEI ȘI MEDICINEI ÎN SISTEMUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN SECOLUL XXI”

Lucia SAVCA

Summary

The article describes the conduct of the conference scientific - practice international "Integration of psychology and medicine in the XXI century education system". It is emphasizing the need to implement reports indicating psychology and medicine in the education system as a pillar of prevention of mental disorders, emotional and conduct the rising generation. Psychological functioning and medical centers in the education system is a lifeline to young people's mental health. The conference was developed a number of measures that require urgency in changing the educational process.

La 20 mai, 2011 Centrul de Diagnosticare şi Reabilitare „Armonie” al DGETS, Chişinău în parteneriat cu Universitatea Pedagogică de Stat «Ion Creangă» – Catedra de Psihologie; Universitatea de Medicină şi Farmacie „Nicolae Testemițanu” – Catedra de Psihiatrie, Narcologie şi Psihologie Medicală; Universitatea „Petre Andrei ” din Iaşi – Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației; Centrul de Consiliere Educațională şi Formare Creativă „Ion Holban”, Iaşi, România; Asociația Psihologilor Practicieni din Moldova a desfăşurat Conferința internațională **“Integrarea psihologiei şi medicinei în sistemul învățământului în sec. XXI“.**

Conferința a fost consacrată celor XX de ani de la inițierea formării psihologilor practicieni în Republica Moldova şi fondarea Centrului de Diagnosticare şi Reabilitare (psihologică) „Armonie”, în cadrul Direcției Generale Tineret şi Sport, Chişinău.

La Conferință au participat managerii principali, cadre didactice din învățământul preuniversitar şi superior, psihologi şi medici, savanți în domeniul pedagogiei, psihologiei, medicinei, reprezentanți ai ONG, studenți de la facultățile de medicină şi psihologie. În cadrul Conferinței a avut loc un schimb de experiență ştiințifică şi ştiințifico-practică dintre practicieni şi savanți vizavi de profilaxia primară şi secundară a abaterilor posibile în sfera psihică, emoțională şi comportamentală.

Un cuvânt de salut pentru participanții la Conferință a rostit **dl. Mihail Şleahtițchi**, Ministrul Educației şi Tineretului**.** Dl. ministru a punctat importanța dezvoltării psihologiei aplicate în R.Moldova, importanța psihologului practician în fiecare instituție de învățământ, indiferent de numărul de elevi, necesitatea organizării Centrelor psihologico-medicale în sistemul învățământului.

În continuare **Dl. Mihail Şleahtițchi,** conf. univ., doctor în pedagogie şi în psihologie, a făcut o analiză a problemelor cu care se confruntă şcoala contemporană în educarea copilului şi necesitatea serviciului psihologic în rezolvarea unor probleme stringente, ca: diminuarea evoluării tulburărilor în dezvoltarea psihică,

emoțională şi în conduită şi incluziunea copilului cu inadaptare socială şi celor ce necesită anumite condiții pentru dezvoltare în instituția de învățământ preşcolar şi preuniversitară, generală, prezența specialiştilor pentru acordarea asistenței psihologice, medicale neîntârziate.

În încheiere **Dl. Mihail Şleahtițchi** a acordat diplome de onoare persoanelor care au participat activ la crearea serviciului psihologic în Moldova şi a Centrului de diagnosticare şi reabilitare „Armonie" al DGETS, Chişinău.

Tatiana Nagnibeda-Tverdohleb, director general al DGETS, Chişinău, în raportul „Rolul managerului in susținerea psihologicoi-pedagogică a elevilor din grupul de risc" a menționat necesitatea de a revedea programele şcolare în concordanță cu cerințele internaționale, ținându-se cont de volumul materiei de Studiu pentru fiecare clasă, în vederea preîntâmpinării surmenajului la elevi. Dna **Tatiana Nagnibeda-Tverdohleb** a punctat decalajul care s-a reliefat la analiza manualelor din clasele a III-a şi a IV-a, a V şi a VI-a. Elevul din clasa a V-a, spre exemplu, zilnic, în afară de limbile străine, la celelalte obiecte în limba maternă are de însuşit 8-10 concepte noi, pe care trebuie să le folosească în vocabularul activ, ceea ce nu este în stare creierul uman. Surmenajul zilnic al elevilor scade motivația învățării, incită abandonul şcolar, acutizează psihosomatica, trezeşte indiferența față de şcoală. Nu este o noutate agresivitatea elevilor, care predomină în şcoală dar poate fi şi o consecință a surmenajului şi stresului şcolar.

În vederea profilaxiei fenomenelor negative este necesară revederea urgentă a programelor şi manualelor în clasele menționate. Serviciul psihologic în şcoală, dar şi în instituțiile preşcolare, trebuie să aibă ca sarcină depistarea timpurie a copiilor din grupul de risc şi organizarea măsurilor de asistență psihologo-pedagogică adecvate pentru crearea condițiilor de dezvoltare normală a fiecărui elev

În încheiere, directorul general a dat citire unui şir de măsuri care, fiind implementate în mod de urgență, ar schimba lucrurile spre bine în şcoală.

Prof. univ., dr. habilitat în psihologie, Igor Racu, prorectorul pe ştiință al UPS „Ion. Creangă", Chişinău, a făcut o trecere în revistă privind dezvoltarea psihologiei aplicate în Moldova. Dl Racu a menționat că în a. ş. 1990-1991, din inițiativa dnei Lucia Savca, a fost pregătit primul grup de psihologi şcolari în cadrul DGETS, proces în care s-au încadrat colaboratorii Catedrei Psihologie a UPS „Ion Creangă": dl Igor Racu, dna Aurelia Pospai, dna Marina Ratinova şi şefa Catedrei Psihologie dna Valentina Vlas. Pentru a acorda în continuare ajutor metodic psihologilor şcolari în anul şcolar 1991-1992, L. Savca a creat în cadrul DGETS Centrul psihologico-medical de diagnosticare şi reabilitare „Armonie", pe care îl dirijează până în prezent. Acest Centru a servit şi drept instituție de instruire continuă a psihologilor şcolari. În decurs de 20 ani Centrul, cu susținerea colaboratorilor de la Catedra de Psihologie a UPS "Ion Creangă", a ghidat psihologii şcolari elaborând pachetul de documente necesar pentru evidența activității psihologului în şcoală, a publicat indicațiile metodice strict necesare pentru desfăşurarea a patru direcții de activitate. Colaboratorii Centrului şi catedrei au organizat lunar seminare teoretico-practice pentru psihologii şcolari cu diversă tematică la toate direcțiile de activitate a psihologului în şcoală.

Dl profesor I. Racu a atenționat despre lacunele pregătirii psihologilor practi-

cieni în cadrul facultăților de psihologie, timp de 3 ani, în conformitate cu programul de la Bologna. Având în vedere că nu se reuşeşte o formare de calitate a psihologilor practicieni în aşa timp limitat şi ținând cont de experiența în formarea psihologilor în alte țări, din acest an în R.Moldova se va recurge la instruirea postuniversitară obligatorie cu durata de doi ani.

În raportul „Abordarea multiaspectuală a abaterilor în dezvoltarea copilului", conf. univ., dr., **Lucia SAVCA,** şefa CDR „Armonie" al DGETS, Chişinău a menționat că fiecare persoană are anumite predispoziții înnăscute nu numai de a avea unele talente, dar şi pentru evoluarea anumitor abateri de la normă în plan fizic, psihic, comportamental. Calea de trecere la o anumită tulburare psihică, comportamentală, emoțională în unele cazuri poate fi inopinată (în urma unui stres puternic, traumatismelor cerebrale etc.), însă, de cele mai dese ori, ea este îndelungată, plină de eşecuri şi confruntări ale copilului din cauza anumitor deficiențe relaționale, adaptative etc. Ele pot fi apreciate după manifestările comportamentale şi emoționale neordinare ale copilului în diferite situații. Însă, după cum arată practica, aceste abateri sunt trecute cu vederea de către părinți. În unele cazuri părinții, observând anumite simptome negative în conduita copilului, se adresează la specialist, însă acesta, fiind puțin competent în problema vizată, consolează părinții că comportamentul neordinar va dispărea de la sine cu vârsta. Abaterile în dezvoltarea copilului pot cu adevărat dispărea de la sine, dacă geneza lor este determinată de mediul ambiental nefavorabil în care se dezvoltă minorul o perioadă scurtă de timp 4-6 luni, apoi acest mediu este redresat devenind favorabil pentru o dezvoltare normală. Dacă nu intervin schimbări majore rapide, spre regret, ele nu dispar, ci se acutizează şi mai mult cu vârsta. Riscul de contractare a uneia dintre tulburările de personalitate, psihice, emoționale, comportamentale etc. este condiționat de influența unui şir de factori nefavorabili, iar trecerea din categoria grupului de risc în categoria tulburărilor este destul de flexibilă.

Abaterile în dezvoltare din vârsta mică, ce nu sunt depistate şi nu au fost supuse recuperării, în vârsta pubertară, sub influența factorilor nocivi, pot să evolueze în tulburare emoțională, psihică, comportamentală etc. Dacă factorul nociv continuă să influențeze o perioadă mai îndelungată, el poate provoca tulburări psihice, emoționale, comportamentale etc. În acest sens este necesar ca părinții şi cadrele didactice să fie mai atenți la manifestările negative şi să apeleze la sfaturile specialiştilor. Colectarea minuțioasă a anamnezei şi simptomatologiei de la părinți despre dezvoltarea copilului, examenul funcțional timpuriu ajută la depistarea timpurie a abaterilor, iar organizarea promptă a psihocorecției poate preîntâmpina multe tulburări, a menționat în concluzie raportoarea.

În raportul său „O provocare pentru psihologii practicieni: dezvoltarea personală în viitorul extrem" **prof. univ. dr. Mariana Caluschi,** decan al Facultății de Psihologie şi Ştiințele Educației de la Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi, a menționat că repertuarul de competențe al psihologului practician, în general, şi al psihologului şcolar, în special, se extinde şi se îmbogățeşte prin descifrarea solicitărilor şi expectanțelor societății cunoaşterii. Mileniul trei se caracterizează prin progresul tehnologiilor înalte, al informatizării şi globalizării, al întâlnirii culturilor şi comunicării inter – şi multiculturale etc., expectanțele față de formarea oame-

nilor cresc prin solicitări imprevizibile şi nebănuite în deceniile anterioare.

Orice profesionist în domeniul socio-uman trebuie să posede sensibilitatea la probleme, provocări şi oportunităţi deoarece, aşa cum se ştie, ”trecutul, prezentul şi viitorul se află înlănţuite de o asemenea manieră încât cunoaşterea şi înţelegerea unui eveniment impun simultan luarea în considerare a tuturor celor trei dimensiuni temporale pentru a afla ce este acel eveniment, ce semnifică el, ce cauze şi condiţii l-au produs şi ce consecinţe poate antrena în continuare”. Ce înseamnă să fii om?” Cine să răspundă la întrebare, în primul rând, dacă nu psihologii practicieni.

Prof. Mariana Caluschi a subliniat că la nivelul individului tendinţele şi caracteristicile viitorului extrem atrag fenomene şi efecte noi, neprevăzute ce trebuie să stea în atenţia psihologului, să fie descifrate, prevenite, conturate oportunităţile, dar şi anunţate faţă de populaţia adultă şi comunitate. La etapa contemporană este necesar ca specialiştii din domeniul educaţiei să contureze viziunea legată de viitor, strategiile şi metodologiile de lucru pentru a o realiza în concordanţă cu schimbările şi efectele aşteptate la nivelul individului.

Psihologul şcolar trebuie să cunoască principalele principii, etape şi direcţii de acţiune în iniţierea şi antrenarea elevilor, profesorilor, părinţilor etc. în procesul dezvoltării personale. Referindu-se la antrenamente de dezvoltare personală raportoarea a menţionat că utilizează strategii, metode şi tehnici speciale, cum sunt Maratonul Creativ, Tehnica Adam, Dialogul la Masa Tăcerii cu Rebelul Interior, Copilul Mic, Strămoşul Comun şi Nepotul Bizar etc.

Prin acceptarea şi antrenarea în procesul dezvoltării personale, a împlinirii Sinelui şi realizării de sine elevul, studentul, clientul trebuie să-şi elaboreze un model propriu de dezvoltare personală continuă.

Funcţiile dezvoltării personale: de conştientizare a propriilor calităţi, limite, dorinţe, temeri, expectanţe; de identificare şi reducere a blocajelor, de deschidere a conştiinţei prin accesarea fluxului personanţei, de activare a resurselor, de identificare a vocaţiei şi de găsire a sensului vieţii se multiplică într-o societate a cunoaşterii ce evoluează spre o viitoare societate a renaşterii spirituale.

Rolul psihologului practician, consideră **Dna prof. M. Caluschi,** este de a contribui la renaşterea spirituală a celorlalţi. Suntem actori ai renaşterii spirituale de la acest început de mileniu al cărui prim deceniu a conturat cu claritate ideea necesităţii reechilibrării balanţei psihic – fizic, spirit – materie etc.

Dl. Anatol NACU, dr. hab. în medicină, prof. univ., Şeful Catedrei de Psihiatrie, Psihologie Medicală şi Narcologie, USMF “N. Testemiţanu”, în raportul său „A**specte inconştiente în problematica nereuşitei şcolare la copiii din familiile temporar dezintegrate”,** a atras atenţia publicului asupra fenomenului de separare a copilului de mamă şi consecinţelor acestuia. Separarea de mamă provoacă suferinţe psihice pentru copil ce se manifestă prin sporirea anxietăţii, dezvoltarea sentimentului de culpabilitate, diminuarea curiozităţii, dificultăţi în însuşirea programei şcolare etc.

Dna Otilia STAMATIN, dr., conf. univ. academician, Membru al AŞPS (Moscova – Rusia) în raportul „**Particularităţile subculturii preadolescenţilor contemporani”** s-a referit la necesitatea cunoaşterii subculturii preadolescenţilor. Cercetările experimentale asupra preferinţelor petrecerii timpului liber au evidenţiat că preadolescenţii contemporani din ambele medii (urban/

rural) o bună parte din timpul liber ascultă muzică-84%/100%; vizionează emisiuni televizate – 76%/84%; dedică timpul liber familiei 72%/84%; navighează în internet – 72%/52%; practică sportul – 72/42%; dar foarte puțini frecventează teatrul – 8%/8%; bibliotecile – 16%/8%. Totodată, cei din mediul rural citesc mai mult – 20%, decât cei din mediul urban – 4%. Neavând multe instituții culturale, preadolescenții de la sate, mai des ca cei de la oraş, frecventează cafenelele, barurile, discotecile din localitate. Aceste date conferă un colorit specific subculturilor de la sate şi oraşe. Diferențele statistice dintre indicii ce caracterizează preferințele petrecerii timpului liber s-au dovedit a fi neesențiale la majoritatea itimilor, putem deci conchide că subculturile preadolescenților din diferite medii sunt apropiate, cu diferențele de navigare în internet. Luarea în calcul a acestor momente va contribui la perfecționarea programelor educaționale ale preadolescenților din ambele medii, a încheiat discursul său raportoarea.

Dl. Dănuț MURARIU, asist. univ. la Universitatea „Petre Andrei" din Iaşi, România. În discursul său „**Parteneriatul psiholog - medic o relație de succes în susținerea familiei româneşti",** a amintit despre responsabilitățile comune ale psihologului şi medicului de familie, despre *necesitatea psihologului de familie la etapa contemporană.* Adesea categorii de dificultăți pe care le întâmpină în familia în care unul sau ambii părinți sunt plecați la muncă în străinătate*, abuzul* din familie, conflictele sistematice pot provoca la membrii familiei diverse suferințe somatice, care, pe de o parte, sunt de competența medicului de familie, pe de altă parte, a psihologului de familie. În grupul psihologilor practicieni, psihologul de familie reprezintă un specialist cu atribuții şi cu funcții în următoarele domenii:

- ✓ evaluarea stării de sănătate psihică şi morală-civică
- ✓ evaluarea dinamicii relațiilor dintre membrii familiei;
- ✓ evaluarea posibilităților multiple de evoluție a familiei şi a resurselor de care aceasta dispune.

În acest sens, psihologul de familie realizează consilierea educațională a membrilor familiei, orientarea vocațională a adolescenților şi a tinerilor, consilierea în situații de criză (sarcină nedorită, şomaj, incapacitate de muncă prin boală sau handicap), asigurarea interfeței cu specialiştii care oferă servicii în domeniul asistenței medico-psihologice, educaționale şi sociale a familiei.

Întocmai ca şi medicul de familie, în paralel şi independent de acesta, psihologul de familie va "veghea" familia şi va veni în întâmpinarea sa, stându-i la dispoziție şi contribuind astfel la sănătatea psihică a ei în toate fazele importante ale vieții (naşterea copilului, îndrumarea copilului, căsătorie, divorț, boală, bătrânețe, deces, conflicte, bucurii, etc.). Colaborarea psihologului de familie cu medicul de familie este foarte importantă în: diminuarea depresiei, anxietății, fobiilor, stărilor isterice, frigidității, tulburărilor de dinamică sexuală, consecințelor avortului, tulburărilor de comportament la copii, tratarea tulburărilor de vorbire, soluționarea problemelor de atenție la copii, combaterea agresivității, în caz de abuz în familie, etilism cronic, pacienți afectați emoțional de bolile somatice, paranoia, melancolii cronice, persoane care nu-şi mai pot stăpâni nervii, pacienți cu intervenții chirurgicale mutilante (amputații) şi care au mare nevoie de suport psihologic etc.

Irina KAUNENCO, dr. conf. univ., colaborator ştiințific, AŞRM, în discursul **„Rolul relațiilor interetnice în echilibrul**

emoțional şi psihic al populației", a atras atenția asupra stării sănătății populației în cazul conflictelor naționale în societate.

Şedința în plen a fost urmată de două secțiuni.

În prima secțiune: „Profilaxia tulburărilor psihice, emoționale şi de conduită la generația în creştere", moderatori lect. univ., dr. **Viorica Adăscăliță**, lect. univ., **Larisa Chirev,** lect. univ., dr. **Viorel Robu,** asist. univ., drd., **Mihaela Şerban**. În cadrul şedinței s-au pus în discuție probleme stringente, ce domină între adolescenți, ca riscul suicidar, stresul şcolar şi anxietatea la adolescenți, La secțiune au luat cuvântul Viorica **Adăscăliță**, dr., conf. univ. UPS „Ion Creangă"

Anişoara Sandovici, conf. univ. dr. Universitatea Petre Andrei din Iaşi, România, lect. univ. drd. **Constantin Nechifor** Universitatea „Petre Andrei" din Iaşi, România,. **Viorel ROBU,** dr., lector universitar Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi

Larisa CHIREV, *lector superior, catedra Psihologie, UPS „Ion Creangă";* ***Larisa Coraberu,*** *master în psihologie, psiholog, LT „Univers LIONS";* **Carmen Claudia Boiangiu**, profesor de pedagogie, Colegiul Național Vocațional „ Nicolae Titulescu " Slatina – Olt, România; **Елена А. Ковалева** – др. пед. наук, конференциар, кафедра психологии КГПУ им. «И. Крянгэ»; **Elena Losîi,** conf.univ., dr., Catedra Psihologie, UPS „Ion Creangă"; **Carolina Perjan,** dr. conf., univ., UPS „Ion Creangă"; **Victoria Plămădeală,** drd., UPS „Ion Creangă"; **Natalia Perciun,** psiholog superior, grad didactic I, CDR "Armonie" al DGETS; **Iulia Racu** lector, Catedra de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"; Jana Racu**,** IŞP; **Olesea Avram,** lector UPS „Ion Creangă" **Tatiana Baciu,** conf. univ. dr., UPS „I. Creanga", **Marina Coadă, psiholog, Tatiana Botezat,** psiholog, gr. did. I Liceul Teoretic „Ion Creangă", **Larisa Coraberu,** psiholog, gr.did. II, Liceul Teoretic "Univers LIONS", **Georgiana Corcaci,** lect. univ. dr., Universitatea „Petre Andrei" din Iaşi,*;* **Irina Rotaru,** psiholog, gr. did. I, Liceul M. Koțiubinski;. **Cristina Elena Stărică,** lector univ. drd. Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi; **Iulia Mihaela Mihai,** asist. cercet. şt. ,Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi; **Maria Vârlan,** dr., conf. univ.,**; Maria Dița,** lector , Catedra asistență socială, UPS *"* Ion Creangă*";* **Tatiana Focşa, lector, UPS „Ion Creangă",** Chişinău, **Ionuț Gabriel Ivanciu**, şcoala medie, s. Vidra, j. Vrancea, România; **Mihaela Şerban,** asist. univ. drd. Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației Universitatea „Petre Andrei", din Iaşi, **Magda Tufeanu,** asist. univ. Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației, Universitatea „Petre Andrei" din Iaşi; **Lilia Papina,** master în psihologie, psiholog, gr. did. II, CDR „Armonie";

Mihaela Stomff, lect. univ. drd., Universitatea Hyperion, Bucureşti, **Ana Negrea,** psiholog, (M. A.), Cabinet individual de psihoterapie, Bucureşti,

A II-a secțiune: „Sănătatea psihică a copilului: căi de păstrare şi optimizare" Moderatori **Cornelia Borodin**, dr., conf. univ., dr., lector univ., **Georgina Carcaci,** lector univ., drd., **Cristina-Elena Stărică,** master în psihologie, psiholog **Nina Mîrza,** care au pus în discuție problema asistenței psihologo-pedagogice a elevilor cu diferite abateri fizice (vedere slabă, hipoacuze) cu tulburări de limbaj, tulburări de conduită, cu sindromul ADHD, profi-

laxia eşecului şcolar şi integrarea socială a acestora**.** Un subiect important a fost diminuarea stresului şcolar şi sindromului burn-aut la cadrele didactice, care nu în ultimul rând are importanță în menținerea sănătății psihice a elevilor în şcoală.

La secțiune au participat cu rapoarte **Iulia Colomeițeva,** master în psihologie, psiholog, gr. did. II, Liceul A. Puşkin; **Nina Mîrza** master în psihologie. psiholog, gr. did II. ,L.T. „N. Iorga"; **Grosu Tatiana,** logoped, grad didactic I, CDR „Armonie" al DGETS; **Cornelia Borodin,** dr. conf. univ. şef Catedră Psihologie Specială UPS „Ion Creangă"; **Larisa Celan,** Vicepreşedinte Asociația orbilor din Moldova; **Elena Bâceva,** lect. sup. catedra psihologie, UPS „Ion Creangă"; **Natalia Bolode**, master psihologie, asistent**,** catedra psihologie, ULIM; **Golovei Lilia,** master în Ştiințe Sociale, psiholog, grad didactic II, gimnaziul nr. 17; **Liliana Chisari,** master în psihologie, psiholog, L. T. „Mihai Viteazul", Chişinău; **Tatiana Popov,** psiholog gr. did. I, CDR"Armonie" al DGETS, Chişinău **Sanduleac Tatiana,** master în psihologie, Facultatea Psihologie şi Asistență Socială, ULIM; **Pastuh Vitalie,** medic primar, psihoterapeut, CDR "Armonie" al DGETS, Chişinău; **Romeo Panaintescu,** drd. IŞE, asist. univ. Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi; **Marta Vicol,** Vicepreşedinte Societatea Română Alzheimer Neamț; **Lucia Ulmanu,** master în psihologie, psiholog CDR "Armonie"; **Daniel Paladiciuc** medic psihiatru, CDR "Armonie"; **Olesea Frunze, lector sup. UPS „Ion Creangă", Gore Olesea,** master în psihologie, Psiholog, CDR "Armonie"al DGETS; **Lilia Maximenco** ,master în psihologie, psiholog, gr. did II, CDR „Armonie"; **Ala Cordineanu, master în psihologie, psiholog, gr. did. II, LT „Tudor Vladimirescu", Chişinău, Veronica Calancea,** magistru în psihologie, lect. sup., ULIM, **Lilia Iachim,** drd., ULIM, psiholog, spitalul clinic de psihiatrie; **Natalia Kinceva,** drd., USM.

La masa rotundă participanții la Conferință, generalizând cele puse în discuție, au luat următoarea Hotărâre:

1. Pentru realizarea calitativă a direcțiilor de activitate cerem insistent pregătirea psihologului şcolar într-un termen de 4 ani la instruirea universitară şi 2 ani la instruirea postuniversitară.

2. Admiterea la facultate la psihologie să fie posibilă în exclusivitate pentru absolvenții ce au studiat psihologia doi ani în liceu.

3. Ținând cont de faptul că în ultimul deceniu a sporit dublu numărul divorțurilor, după care au de suferit mai mult copiii, persistă tendința spre conviețuirea în concubinaj, întemeierea familiilor dintre persoane de acelaşi gen, necesitatea ridicării responsabilității către viața de familie, se impune începerea pregătirii tineretului către viața de familie prin introducerea obligatorie a obiectului "Educația pentru viața de familie", cu durata de 2 ani.

4. În vederea autocunoaşterii şi autoreglării emoționale, familiarizării cu cunoştințele psihologice este necesară includerea obiectului „Psihologia" în toate clasele liceale.

5. Pentru ridicarea eficienței organizării serviciului psihologic este necesară stabilirea numărului de elevi real (300 – 500 elevi), pentru un psiholog.

6. Salariul psihologului şcolar să fie echivalat cu cel al cadrului didactic, iar săptămâna de muncă să fie stabilită de 20 ore.

7. Asigurarea psihologului cu materialele necesare pentru realizarea direcțiilor de activitate: computer, hârtie, creioane, corioci.

"Copiii sunt cel mai frumos dar pe care îl putem avea.
De vreme ce ei înseamnă atât de mult pentru Dumnezeu,
ar trebui ca pentru noi, maturii, să însemne totul."
(Gary Charman & Ross Campbell)

PSIHOLOGIA INTERACȚIUNII FAMILIE-ŞCOALA PRIETENOASĂ COPILULUI

Lilia GOLOVEI, Lucia SAVCA

Termeni-cheie: familie, şcoală, educație, copii, surmenaj, părinți bolnavi, copii din familii cu diferită structură.

La Conferința cu genericul "Psihologia interacțiunii familie-şcoala prietenoasă copilului", ce s-a desfăşurat la 18 august 2011 în Centrul de Diagnosticare şi Reabilitare "Armonie" al DGETS, Chişinău, psihologii şcolari au pus în discuție rolul familiei în educația copilului la etapa actuală şi ponderea şcolii de a ajuta familia în realizarea acestei funcții extrem de importante. Actualitatea temei, a menționat dr. conf. univ. **Lucia Savca**, şefa Centrului, este condiționată de mai multe circumstanțe, printre care:

1. La etapa contemporană se diminuează importanța institutului familie - ca mediu primar de dezvoltare a copilului. În societatea noastră, după modelul unor țări europene, se observă tendința de conviețuire a tinerilor în concubinaj.

2. Copilul născut în concubinaj, adesea este abandonat în instituțiile de Stat, la destrămarea cu multă uşurință a acestei familii.

3. Familiile complete nu mai sunt o regularitate. Multe persoane, eschivânduse de la responsabilități suplimentare, se limitează la înfierea unui copil.

4. Părinții din familii complete, din cauza sărăciei, pleacă peste hotare în căutarea mijloacelor de existență, lăsând copiii în grija rudelor (bunei, veri) sau chiar a prietenilor de familie.

5. O normalitate a devenit divorțul, după care mai mult suferă copilul (în funcție de vârstă, după observațiile noastre cei mai mult suferă după destrămarea familiei copiii cu vârsta cuprinsă între 7-15 ani).

Părinții, fiind preocupați de viața personală, de asigurarea materială a familiei, acordă prea puțină atenție dezvoltării copilului. Alți părinți îşi compensează lipsa atenției față de copil prin excesul de cadouri, surplusul banilor de buzunar, educând copilul ca un consumator de bunuri, fără a depune efort pentru a le produce sau a le merita.

În procesul disputelor, psihologii şcolari au scos în relief provenienta elevilor care frecventează şcoala ei făcând parte din următoarele tipuri de familii:

- Familii complete;
- Familii divorțate (45% din căsătorii finalizează cu divorț)
- Familii cu unul sau ambii părinți adoptivi a unui copil, având sau nu propriii copii biologici;
- Familii temporar dezintegrate din

cauza plecării unui sau ambilor părinți la muncă peste hotare.

➢ Familii infantile, create de tineri înainte de împlinirea majoratului (care nu pot îngriji un copil fără ajutorul altor persoane adulte).

➢ Familii neînregistrate (în concubinaj - conform recensământului din 2004, 7% din familii nu au fost înregistrate oficial (numărul lor este cu mult mai mare), iar ponderea copiilor născuți în afara căsătoriei fiind de 22,4%)

➢ Familii, în care un părinte este bolnav psihic;

➢ Familii, în care un părinte se află în închisoare;

➢ Familii, în care unul dintre părinți are comportament adictiv, antisocial (abuz de alcool, droguri, dependent de jocuri de hazard, fac diverse acțiuni ce intră în contradicție cu legea) etc.

Participanții la Conferință au punctat că familia joacă un rol important în dezvoltarea bio-psiho-socială a copilului. Dragostea, grija, afectivitatea, siguranța și armonia din familie transformă treptat copilul într-un fruct util societății.

Funcția părinților, educatorilor sau psihologilor consilieri, pe care suntem obligați s-o realizăm este asigurarea dreptului fiecărui copil de a avea o educație de calitate – a menționat **Lilia Golovei,** master în științe sociale, psiholog, gr. did. II, gim. nr. 17. Această funcție, este deosebit de actuală, deoarece realitatea cotidiană „conturează un tablou sumbru al unei societăți plină de vicii, unde sănătatea fizică și psihică a copiilor este pusă în pericol.” [9]

Actorii principali ai procesului de formare a personalității copilului până la majorat sunt:

- **familia** care se ocupă de creșterea copiilor, asigurându-le existența materială și un climat favorabil afectiv și moral;

- **școala,** unde copilul atinge un anumit nivel de pregătire intelectuală și spirituală și care, la momentul actual ea trebuie să devină prietenoasă copilului, și un sprijin pentru familie.

“Părinții sunt persoanele ce mijlocesc procesul transformării ființei biologice într-o ființă socială” [4, p.46]. Ei sunt acei care oferă copilului primele experiențe de viață, de care copilul se atașează și pe care-i iubește cu adevărat, chiar și atunci când părinții nu sunt la nivelul cuvenit. „Întreaga atmosferă a vieții de familie, modul de viață în familie, lasă o urmă de neșters asupra personalității copilului” [7, p.4]. După Călin M. (2001), anume părinții sunt acele persoane care au dreptul și datoria de a supraveghea și călăuzi creșterea și dezvoltarea copilului, de a-l educa să formeze relații de dragoste și încredere reciprocă durabilă. „Atmosfera din familie este, pentru copil, soarele, apa, căldura și solul pentru o plantă.” [8]

Dacă copiii sunt lăsați în voia sorții, posibil să genereze și ei familii imperfecte, care trăiesc preponderent pentru satisfacerea necesităților biologice, familii în care copiii primesc un model imperfect al relațiilor femeie-bărbat, soț-soție, mamă-tată, părinte-copil, un model distorsionat al valorilor, unde însăși valoarea persoanei, dar și a familiei, sunt neglijate.

Participanții la Conferință au încercat să răspundă la întrebarea: Ce se întâmplă cu o personalitate formată într-o familie dizarmonică?

Concluziile sunt evidente: neînțelegerile, relațiile imperfecte între părinți și violența afectează grav starea psihică a copilului.

Copiii din familii cu un climat psihologic nefavorabil pot manifesta schimbări comportamentale, somatizări sau conduite nevrotice. [5, p. 117] Din cauza lipsei tatălui copilul suferă social, emoțional şi psihic, iar lipsa mamei „are urmări devastatoare pentru dezvoltarea afectivă a copilului." [8, p. 175] Lipsa unui sau ambilor părinți poate duce la abandon şcolar, înrăutățirea rezultatelor şcolare, delincvența juvenilă, depresii şi alte afecțiuni de natură psihică. În cazul părintelui unic, copilul suferă social, emoțional şi intelectual; se simte inferior celorlalți copii şi duce dorul figurii parentale lipsă. Copiii instituționalizați prezintă probeme sociale, afective şi/sau intelectuale.

Chiar şi în cadrul familiilor complete putem elucida probleme, ce afectează calitatea relațiilor părinți-copii.

Ținând cont şi de datele din literatura de specialitate [2, p.105-106], psihologii au punctat factorii ce determină calitatea vieții de familie:

1. Starea economică. Creşterea „veniturilor duce implicit la creşterea nevoilor, dorința de a beneficia de tot mai multe servicii şi facilități" etc. Insuficiența finanțelor îngreuiază mult îndeplinirea funcțiilor familiei. Părinții sunt nevoiți să muncească la 2-3 servicii pentru a fi în stare să asigure existența materială a familiei.

2. Locul de muncă al părinților. Dorința de a câştiga mai mult „se soldează cu scăderea energiei şi disponibilității pentru familie." Drept rezultat, „ familia îşi creşte consumul material pentru a-şi suplea parțial lipsa suportului emoțional."

3. Cultura familiei. Mediul în care trăieşte şi se dezvoltă copilul, nivelul de educație al părinților, valorile morale care sunt transmise noilor generații pun amprenta asupra relațiilor vieții de familie.

Părinții fiind mereu ocupați, lasă copiii singuri cu problemele lor. Copiii pot nimeri sub influența persoanelor de către care pot fi maltratați, hărțuiți moral, fizic şi sexual.

Creşte numărul violurilor copiilor de vârstă fragedă, suicidul realizat în rândul minorilor (11-18 ani). Copiii din această vârstă au probleme de care părinții, de cele mai multe ori, nici nu-şi dau seama. Dar acești copii învață în şcolile noastre care au şi un program suprasolicitat.

Cu părere de rău, şcoala, uneori, nu este prietenoasă copilului. Cauzele care împiedică copilul să se simtă comod în şcoală sunt diverse.

Şcoala este o instituție, unde copiii petrec jumătate şi mai mult din zi. Programa şcolară ramâne a fi exagerată. În paralel, există şi o tendință a profesorilor de a suprasolicita elevii cu activități atât în cadrul orelor şcolare, cât şi în afara lor.

Copiii au necesitate de a se mişca; cu cât copilul e mai mic, cu atât necesitatea în mişcare este mai stringentă. Dar, sunt nevoiți să stea în bănci câte 4-7 ore şi tot atâtea pentru pregătirea temelor. Supradozarea materiei de studiu face ca elevii să le îndeplinească până la miezul nopții. Există două variante posibile: sau copilul nu învață, se deprinde să falsifice pregătirea temelor, sau munceşte până la epuizare, acuzând nevrotism, depresie, extenuare emoțională etc.

Care este atitudinea părinților față de această situație? Foarte mulți consideră că copilul trebuie să învețe, să aducă numai note de „10", dar să mai facă şi muzică,

desen, sport, dansuri, limbi străine etc., altfel se vor face de râs în fața rudelor, vecinilor, lumii întregi. Iar bietul copil nu mai poate duce povara acestor sarcini. Astfel, el devine mai răutăcios, agresiv, intolerant, perfecționist, acuză cefalee, insomnie, tulburări gastro-intestinale, diverse infecții - sub aspect somatic.

Fiecare profesor are stilul propriu de comunicare cu elevii. Unii sunt reținuți, alții – mai puțin. Pentru unii profesori este caracteristică aprecierea preponderent negativă a elevului, pentru alții – preponderent pozitivă.

Dar nu trebuie să uităm că profesorul interacționează cu oamenii, ceea ce presupune un mediu stresant şi pentru el, nu doar pentru elevi. Multe probleme de relaționare profesor-elev, copil-părinte apar din cauza stresului, oboselii, responsabilităților multiple, suprasolicitării. De asemenea, există cazuri de agresare verbală a profesorilor. Nu doar elevii, ci şi profesorii trebuie protejați, şi pentru profesori şcoala trebuie să fie prietenoasă.

De asemenea, participanții la Conferință au pus în evidență şi atitudinea părinților față de şcoală. Ei au menționat că există trei categorii de părinți:

➢ *Părinți pentru care şcoală este un prieten*, un partener în educația copilului. Ei sunt interesați de rezultatele şcolare şi relaționale ale copilului, cunosc evenimentele şcolare, cu plăcere şi des vin la şcoală. Copiii au o motivație înaltă față de şcoală şi procesul de instruire, vin cu plăcere la şcoală şi povestesc amănunțit părinților despre evenimentele şcolare.

➢ *Părinți indiferenți* care aduc copilul în clasa I, îl predau în mâinile profesorului şi consideră că aici finalizează relațiile lor cu şcoală. Ei consideră că învățătura nu este necesară, iar competențele formate nu îi vor fi de folos copilului în viață. Copiii au o motivație scăzută față de şcoală şi procesul de instruire, rezultate şcolare scăzute, abandonează, deseori, şcoala.

➢ *Părinții pentru care şcoala este un duşman, un pericol pentru viața copilului şi liniştea părinților.* Ei, de asemenea, vin la şcoală doar cu scopul de a pedepsi copilul în fața clasei întregi pentru nota „9”, pentru a se certa cu profesorii sau sunt invitați la şcoală din cauza comportamentului perturbator al copilului. Copiii simt panică, frică, frustrare, devin agresivi, nu recunosc autoritatea părinților, cu cât copilul creşte, cu atât mai dese sunt conflictele între părinți şi copii, dar şi la şcoală.

Familia şi şcoala sunt două instituții care produc oameni şi valori. Cadrele didactice, psihologii, educatorii şi-au format competențe în colegii şi universități.

Unde învață părinții meseria de mamă şi tată? Care dintre părinți a fost învățat cum să educe copilul?

Fiecare se descurcă cum poate: modelul oferit de familia precedentă, sfaturile prietenilor, emisiunile televizate, cărțile etc. Totuşi, şcoala este acea instituție care poate şi trebuie să dirijeze procesul pedagogizării părinților.

La Conferință psihologii au mai pus acentul o dată în plus pe necesitatea funcționării “Şcolii/Universității/Academiei pentru părinți” în toate instituțiile de învățământ şcolare, preşcolare şi în Centrele de familie. Conducătorul acestei instituții trebuie să fie o persoană neutră sau un părinte. În lucru cu părinții urmează să fie atraşi diferiți specialişti: medic pediatru, dietolog, psiholog, narcolog, sexolog,

psihiatru, preot, psihoterapeut, pedagogi cu experienţă, părinţi, care au succese în educaţia copilului. Părinţii participă la diverse activităţi după necesitate în funcţie de problemele abordate şi tematică.

Informarea părinţilor, în cadrul Universităţii pentru părinţi, să se efectueze prin diverse forme de lucru: mese rotunde, dispute, seminare în care vor participa părinţi cu copiii lor şi profesorii; training, joc de rol, dispute, întrebări şi răspunsuri, consiliere psihologică individuală şi de grup, chestionarea părinţilor şi pedagogilor (aşteptări reciproce), psihoterapia familiei. În şcoală să fie prezentare standului cu informaţie pentru părinţi

În scopul apropierii părinţilor de şcoală este benefic să se organizeze diverse activităţi cu tematica: "Ziua familiei", "Ziua celor mai buni părinţi", "Ziua uşilor deschise pentru părinţi", „Ziua toleranţei, adevărului, empatiei"etc. Promovarea tradiţiilor şi obiceiurilor a familiilor din diferite etnii, organizarea concursului copiilor cu purtare exemplară, menţionarea cu diplome a celor mai educaţi copii din şcoală, a celor mai inteligenţi copii , a celor mai buni părinţi ş. a.

Fiecare instituţie de învăţământ şcolară sau preşcolară are un potenţial bogat al părinţilor din diferite profesii care îşi educă bine copii. Mobilizarea acestor părinţi în scopul înbunătăţirii comportamentului copiilor din familii vulnerabile, lichidarea lacunelor în educaţie a părinţilor care au mai puţine abilităţi în acest domeniu, ar salva mulţi copii de la contractarea diferitor abateri în sfera psihică, emoţională şi în conduită.

Grupul de lucru al Conferinţei psihologilor şcolari "Psihologia interacţiunii familie-şcoala prietenoasă copilului": dna **Irina Chicu,** psiholog gr. did. I, lic. "Alexandru-Ioan Cuza", dna **Lilia Golovei,** psiholog, gim. nr. 17, dna **Nina Mârza,** psiholog, gr. did. II, L. T. "N. Iorga", Dna **Svetlana Gore,** specialist principal al DGETS, dr. conf. univ. **Lucia Savca** - şefa CDR "Armonie" al DGETS, au generalizat cele puse în discuţie şi au elaborat un şir de recomandări şi propuneri, care necesită o implementare urgentă:

1. Pentru a forma personalitatea copilului e necesar de a fortifica eforturile familiei şi ale şcolii, de a dezvolta colaborarea familie-şcoală prietenoasă copilului.

2. Extinderea funcţionării sistematice a Universităţii / Academiei / Şcolii pentru părinţi, în instituţiile de învăţământ şcolare şi preşcolare, Centrele medicale teritoriale în care părinţii vor fi familiarizaţi cu particularităţile individuale şi de vârstă ale copiilor, cauzele în abaterile de la normă în dezvoltarea psihică, emoţională şi comportamentală a copiilor, cu modalităţi de prevenire şi aplanare a conflictelor în familie etc. Instruirea părinţilor poate fi realizată de către cadrele didactice cu o pregătire specială, psihologi, specialişti din diverse domenii şi chiar de către părinţi ce reuşesc în educaţia propriului copil.

3. Elaborarea de către organele de resort a unei legi ce ar sancţiona părinţii pentru neglijarea responsabilităţilor părinteşti şi ar obliga pe cei care au carenţe în educaţia copilului să frecventeze şedinţele în instituţiile de instruire a lor.

4. Elaborarea de către stat a unei legi care să prevadă tratamentul obligatoriu al părinţilor bolnavi psihic şi cu tulburări comportamentale (dependenţi de alcool, droguri).

5. În vederea pregătirii tinerilor către viața de familie, întăririi institutului familiei, familiarizării lor cu funcțiile și obligațiile persoanelor ce întemeiază o familie să fie introdusă o disciplină obligatorie în clasa a X-a „Etica și psihologia vieții de familie”, iar din clasele primare “Psihologia”, în scopul autocunoașterii, autoevoluării, autodeterminării.

6. În scopul protejării sănătății psihice a cadrelor didactice, diminuării surmenajului să se oblige administrația instituțiilor de învățământ în organizarea cabinetelor de relaxare pentru profesori în fiecare școală, organizarea ședințelor de autoreglare emoțională orientată la înlăturarea sindromului Burn-out.

„Multe din lucrurile ce ne sunt necesare mai pot aștepta, numai nu copilul. Acum e timpul când se formează trupul și spiritul lui. Copilului nu i se poate spune: Așteaptă până mâine. Numele lui se cheamă azi.! (Gabriela Mitralli)

Bibliografie

1. Călin M. C., (2001). *Filosofia educației.* Aramis, București.

2. Ciofu C., (1998). *Interacțiunea părinți-copii.* Editura Medicală Amaltea, București.

3. Cosma T., (2001). *Ședințe cu părinții în gimnaziu.* Polirom,Iași.

4. Cuznețov L., (2005). *Etica manifestării relațiilor copii-părinți în cadrul familiei în dificultate.* // Univers Pedagogic, nr.1, p.13-17.

5. Jinga I., Negreț I., (1999), Familia, acest miracol înșelător. Editura Didactică și Pedagogică, București.

6. Legea învățămîntului nr. 547 din 21.07.95, Monitorul Oficial al R.Moldova nr.62-63/692 din 09.11.1995

7. Maișeva, V. A., (1984), Munca cu părinții.Lumina, Chișinău.

8. Petre I., (2007), Și tu poți fi SUPERMANN. Cum să-ți crești bine copilul. Editura 3, București.

9. Pîntea, M., (2007), Abordarea familiei, școlii și comunității (ONG, APL) în educația morală a tinerilor ca fundament al culturii păcii // În: Familia și cultura păcii în Moldova, Materialele Conferinței Internaționale, Chișinău, p. 11-17.

10. Educația de bază in Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului, (2009)/ Studiu de Arcadie Barbăroșie, Anatol Gremalschi,[et al.], Institutul de Politici Publice, Chișinău.

11. www.statistica.md

AUTORII NOŞTRI

CALUSCHI Mariana, dr. prof. univ., Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea ”Petre Andrei” din Iaşi.

CERLAT Raisa, master în psihologie, cercetător ştiinţific, Centrul de Etnologie al Institutului Patrimoniului Cultural al A.Ş.M.

GOLOVEI Lilia, master în ştiinţe sociale, psiholog, gr. did. II, gim. nr. 17, Chişinău.

JÎGĂU Elena, dr., conf. univ., Universitatea Slavonă, **Chişinău.**

JELESCU Ieraida, col. şt., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Chişinău.

KINCEVA Natalia, master în psihologie, drd., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei din RM.

LOSÎI Elena, dr., conf. univ., şef Catedra Psihologie, UPS „Ion Creangă”, Chişinău, R M.

MAXIMENCO Lilia, master în psihologie, psiholog, gr. did. II, CDR „Armonie” al DGETS, Chişinău.

MIHAI Iulia Mihaela, asist., cercet. şt., Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei Universitatea ”Petre Andrei” din Iaşi.

PALADI Oxana, cercetător ştiinţific, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei din RM.

PENU Maria, master în psihologie, Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chişinău.

RACU Iulia, dr., lector univ., catedra Psihologie, UPS „Ion Creangă”, Chişinău, RM.

SANDULEAC Sergiu, lector UPS „Ion Creangă”.

SAVCA Lucia, dr., conf. univ., psiholog, gr. did. sup., director CDR „Armonie” al DGETS, Chişinău.

ULMANU Lucia, master în psihologie, psiholog, gr. did. I, CDR „Armonie” al DGETS, Chişinău.

UNCU Veronica, dr., lector superior universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chişinău.