

Psihologie
Revistă științifico – practică
CUPRINS

The Psychology
The scientifical – practical magazine
CONTENTS

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

СМОТРОВАЯ Татьяна

Ценностные ориентации и копинг-стратегии подростков в семьях трудовых мигрантов: специфика содержания и взаимосвязи.

AGE SPECIFIC PSYCHOLOGY

3 SMOTROVAYA Tatiana

Value orientation and coping strategies of adolescents in families of migrant workers: the specific of maintenance and interaction

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

ROBU Viorel

Valența și fațetele atitudinii față de școală a elevilor.

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

17 ROBU Viorel

Meanings and facets of students' attitudes toward school.

**PSIHOCORECȚIE ȘI
PSIHOTERAPIE**

SAVCA Lucia

Perspective psihologice în abordarea terapeutică a depresiei la preadolescenți.

**PSYCHOCORRECTION AND
PSYCHOTHERAPY**

28 SAVCA Lucia

Psychological Perspectives in the therapeutic approach of depression in preadolescent.

СИНИЦАРУ Лариса

Особенности проведения психолого - коррекционных занятий с заторможенными детьми дошкольного возраста

36 SYNYTSARU Larissa

The peculiarities of organization psycho-correction meetings with inhibited preschool children.

GOLOVEI Lilia

Program de adaptare școlară pentru elevii clasei întâi.

46 GOLOVEY Lilia

School adaptation program for the first grade of pupils.

SFATURI PENTRU PĂRINȚI

ADVICE FOR PARENTS

УЛМАНУ Лучия

Оптимизация взаимодействия между родителями и их первоклассником.

CERCETĂRI, SONDAJE,
RECOMANDĂRI

SANDULEAC Sergiu

Abordări ale gândirii științifice și importanța formării centralizate a acesteia la tinerii cercetători.

MAHDI Tarabeih,

GONTA Victoria, PERJAN Carolina

Formarea gândirii clinice în procesul instruirii la studenții primului an de studii a facultății de medicină.

OPINII, DISCUȚII

NECHIFOR Constantin,

SANDOVICI Anișoara

Modele explicative ale motivației sportive din perspectiva performanței.

STUDIES, RESEARCHES,
RECOMMENDATION

ULMANU Lucia

The optimize of interaction between parents and their first-grade children.

SANDULEAC Sergiu

Approaches of scientific think and its importance to young researchers.

MAHDI Tarabeih,

GONTA Victoria, PERJAN Carolina

Teaching clinical thinking to first-year medical students.

OPINIONS, DISCUTIONS

NECHIFOR Constantine,

SANDOVICI Anishoara.

Explanatory models of motivation in terms of sporting performance.

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЯХ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ: СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ И ВЗАИМОСВЯЗИ

Тамиана СМОТРОВАЯ

Ключевые слова: дети трудовых мигрантов, ценностные ориентации, семейное воспитание, социализация личности, детский стресс, потребность в аффилиации, копинг-стратегии.

Summary

The present article analyses the value orientations of teenagers from the families of labor migrants. As a whole, hierarchy of values of teenagers, whose parents have left on earnings, is identical to that of teenagers constantly living with parents, except the raised importance of «safety» value. The formed value structures prove a bigger personal maturity of such teenagers, and the analysis of coping-strategy specifies their good adaptive potential.

Настоящая статья посвящена анализу ценностных ориентаций подростков из семей трудовых мигрантов. В целом ценностная иерархия подростков, чьи родители уехали на заработки, идентична иерархии подростков постоянно проживающих с родителями, кроме повышенной важности ценности «безопасность». Оформленность ценностных структур говорит о большей личностной зрелости таких подростков, а анализ копинг-стратегий указывает на хороший адаптивный потенциал респондентов.

Наше исследование проводилось в рамках проекта «Социально-психологическая адаптация детей трудовых мигрантов в условиях трансформации детско-родительских отношений», РГНФ № 08-06-00434а

Формирование ценностных ориентаций - длительный и сложный процесс, на который оказывают влияние многие факторы. Среди них важная роль принадлежит семейному воспитанию.

Известно, что семья остается ведущим институтом социализации личности. Именно в семье закладываются ценности, идеи и нормы общения друг с другом. Ближайшее семейное окружение и семейная среда в целом (структура, образ жизни семьи, образовательный уровень и трудовая занятость родителей, уровень семейного благосостояния) определяют ход и содержание развития и ценностного самоопределения детей и подростков. Поэтому особый интерес, на наш взгляд, вызывает

исследование особенностей формирования ценностных ориентаций детей в семьях, отличающихся специфическими средовыми характеристиками. К числу таких семей, несомненно, можно отнести семьи трудовых мигрантов.

Трудовая миграция как явление социально-экономического порядка связана, прежде всего, с экономической нестабильностью и высоким уровнем безработицы в малых городах, низкими доходами многих семей. Эти и другие причины вынуждают людей (как мужчин, так и женщин) уезжать на заработки в более благополучные регионы страны (России – прим. ред.), меняя привычный уклад и образ жизни, покидая на время семьи и домочадцев.

Решая материальные проблемы по обеспечению достойного существования членов своих семей, трудовые мигранты и их семьи попадают в поле проблем другого рода. К их числу относятся функциональные нарушения семейных отношений (супружеских и детско-родительских), когда один из супругов не может постоянно выполнять свои роли, что ведет к превращению такой семьи в функционально неполную. Этим обстоятельством может быть обусловлено снижение воспитательного потенциала семьи.

Другая проблема – психологические стрессы, переживаемые самими мигрантами и их детьми. Стресс мигрантов вызван социально-психологической адаптацией к новым условиям работы и жизни. Детский стресс обусловлен изменениями структуры детско-родительских отношений после отъезда одного или обоих родителей и в связи с трудностями осваивания новой для ре-

бенка среды семейного общения (когда родительские функции выполняются не родителями, а другими родственниками, кратковременно или на длительный срок замещающими их).

Протекание психологического стресса в детском и подростковом возрасте чаще всего сопровождается нарушениями в развитии различных сфер личности – когнитивной, эмоциональной, поведенческой. Именно эти сферы создают предпосылки для процесса формирования ценностных ориентаций как системы взаимосвязанных компонентов – интеллектуального, эмоционального и действенного.

В когнитивной сфере складываются социальные представления, понятия и суждения, знание социально-значимых ценностей и степень их обобщения (интеллектуальный компонент). В эмоциональной – в процессе переживания значимости для себя выстраивается определенное отношение к социальным ценностям, их личное принятие или непринятие (эмоциональный компонент). В поведенческой сфере реализуется действенный компонент ценностных ориентаций – готовность действовать соответственно своим знаниям и переживаниям.

Разбалансировка системы взаимосвязанных компонентов формирующихся ценностных ориентаций у детей трудовых мигрантов возникает вследствие проблем, связанных с нарушениями в основных личностных сферах. В *когнитивной* – нарушается процесс формирования представлений о классических взаимоотношениях и распределении ролей в семье; меняется усвоение ценностных ориента-

ций, социальных правил и моральных норм (при отсутствии примеров со стороны значимых близких). В эмоциональной – возникают негативные переживания, испытываемые ребенком в состоянии фрустрации, отчужденности, отверженности, «оставленности», тревожности, агрессивности и др. А недостаток общих впечатлений и переживаний, обусловленных отсутствием совместной деятельности между родителями и детьми, влияет на динамику взаимопонимания, на эмоциональную близость или отдаление от родителей, что в свою очередь определяет уровень самоконтроля и саморегуляции поведения. Иными словами, наличие нарушений в эмоциональной и когнитивной сферах в контексте детско-родительских отношений детерминируют возникновение нарушений в *поведенческой сфере ребенка*.

Подобные проблемы, отражающиеся на процессе формирования ценностных ориентаций личности, наблюдаются и у других детей, оказавшихся в условиях утраты одного или обоих родителей при других обстоятельствах (развод, лишение родительских прав, смерть родителей и др.). Однако в семьях трудовых мигрантов эти проблемы могут приобретать свою специфику, определение которой и стало целью нашего исследования. В процессе достижения поставленной цели предполагалось решение следующих задач:

- исследование иерархии ценностей подростков как важнейших регуляторов социального поведения;
- выявление отношения к себе (уровень самооценки и уровень притяжаний);

- выяснение характерных для детей трудовых мигрантов вариантов преодоления трудностей, неудач, проблем повседневной жизни;
- определение взаимосвязи ценностных ориентаций и стратегий преодоления жизненных трудностей.

Специфика формирования ценностных ориентаций подростков в семьях трудовых мигрантов может быть обнаружена при проведении исследования, направленного на выявление особенностей их социализации и социально-психологической адаптации в сравнении с результатами аналогичных исследований контрольных групп, состоящих из детей, находящихся объективно в более благоприятных или неблагоприятных условиях, чем дети трудовых мигрантов. Именно поэтому выборка исследования была представлена тремя группами подростков в возрасте 12-14 лет: основной и двумя контрольными по 30 человек каждая. Основная группа состояла из подростков, родители которых уезжают на заработки. В первую контрольную группу вошли подростки из благополучных семей, в которых родители имеют постоянную работу по месту жительства. Вторая контрольная группа включала в себя подростков, оказавшихся после лишения их родителей родительских прав на попечении родственников.

Исследование проводилось в Балашовском районе Саратовской области, одном из наиболее неблагополучных по уровню дохода и показателям обеспеченности населения рабочими местами, что стало причиной массовых трудовых миграций трудоспособных взрослых людей в экономически более

развитые регионы страны.

В методический инструментарий для решения поставленных задач были включены следующие психодиагностические методики: опросник С. Шварца по изучению ценностей и мотивационных типов личности [1], методика Т. В. Дембо-С. Я. Рубинштейн в модификации А. В. Прихожан на выявление уровня самооценки и уровня притязаний ребенка [3], а также методика Р. Лазаруса и С. Фолкмана на выявление характера восприятия респондентами проблем и копинг-стратегий преодоления неудач и трудностей в повседневной жизни [5].

Результаты эмпирического исследования обрабатывались методами математической статистики с использованием пакета прикладных программ STATISTICA 6.0.

Обратимся к результатам исследования.

Как отмечали выше, исследование системы ценностей подростков осуществлялось с помощью опросника С.Шварца по изучению ценностно-мотивационных типов личности, сконструированного на основе теоретической концепции С. Шварца и У. Бильски [2]. Специфику ценностной системы подростков из семей трудовых мигрантов можно определить в результате сравнения их предпочтений с аналогичными данными респондентов из контрольных групп. Для решения поставленной задачи проводилось вычисление среднегрупповых показателей выраженности различных типов мотивации в каждой группе с последующим их ранжированием. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Средне-групповые показатели выраженности ценностно-мотивационных типов у подростков исследуемых групп

	Ценностно-мотивационные типы	Дети мигрантов		Дети, постоянно проживающие с родителями		Дети опекаемые	
		Средне-групповые значения	Ранговые значения	Средне-групповые значения	Ранговые значения	Средне-групповые значения	Ранговые значения
1	Конформность	2,67	7	2,79	7	3,05	8
2	Безопасность	1,8*	2	2,23*	2	2,3*	3
3	Благосклонность	1,77	1	2,01	1	2,14	1
4	Универсализм	2,72	8	2,83	8	2,9	7
5	Традиции	3,00	9	3,16	9	3,27	9
6	Саморегуляция	2,49	4	2,40	5	2,48	4
7	Достижения	2,65	6	2,55	6	2,86	6
8	Стимулирование	2,55	5	2,38	4	2,66	5
9	Гедонизм	2,36	3	2,29	3	2,12	2
10	Власть	4,01	10	3,67	10	3,91	10

* - отмечены показатели, между которыми выявлены значимые различия по t-критерию Стьюдента при $p < 0,05$

Как видно из данных табл. 1, в блок наиболее значимых ценностно-мотивационных типов для представителей всех исследуемых групп вошли ценности **благосклонность, безопасность и гедонизм**.

На первое место в структуре ценностной иерархии всех подростков выходит **благосклонность**, в основе которой лежит индивидуальная потребность позитивного взаимодействия, потребность в аффилиации, или принятия другими людьми.

Второе место в структуре ценностей подростков из семей трудовых мигрантов и у подростков из полных благополучных семей занимает **безопасность**, суть которой проявляется в потребности снижения неопределенности, в желании предсказуемости мира и адаптированности. Вместе с тем, по среднегрупповым показателям наблюдаются достоверные по t -критерию Стьюдента различия между группой детей трудовых мигрантов и двумя другими группами детей в оценке степени значимости данной ценности. Для подростков, чьи родители уехали на заработки, ценность **безопасности** оказывается более важной, чем для подростков из полных благополучных семей и подростков, находящихся на попечении родственников. Выявленные различия можно интерпретировать исходя из дефицитарной теории ценностей, согласно которой существует опосредованная связь между степенью значимости ценности и степенью ее реализованности. Оказавшись в новых для себя обстоятельствах вынужденной разлуки с одним или обоими родителями, у детей трудовых мигрантов стрем-

ление к безопасности актуализируется и обретает большую важность в связи с необходимостью адаптироваться к не-привычным условиям существования, изменившемся укладу жизни. Наименее значима данная ценность для подростков, родители которых были лишены родительских прав, и занимает лишь третью позицию в их ценностной иерархии. Очевидно, что после того, как эти дети были переданы на попечение родственников, новые условия существования представляются им более безопасными и стабильными по сравнению с условиями непредсказуемой жизни рядом с неблагополучными асоциальными родителями.

В исследовании ценностно-мотивационных типов, проводимом в 2005-2007 гг. на взрослой выборке [4], по наиболее значимым ценностям, размещенным на первой и второй позициях ценностных структур получены аналогичные данные. То есть, так же как и для взрослых, для данных групп подростков стремление к безопасности жизни и благосклонности социального окружения являются базовыми ценностями, от реализации которых зависит благополучие жизнедеятельности в целом.

В тройку ведущих ценностей всех подростков входит ценность **гедонизма**, мотивационная цель которого – удовольствие, чувственное наслаждение, наслаждение жизнью. В основе его лежит необходимость удовлетворения биологических потребностей и испытываемое при этом удовольствие, что в свою очередь вполне соотносится с идеей о наличии тенденции личности подросткового возраста стремиться по-

лучать от жизни удовольствия. У взрослых данная ценность расположена ближе к «хвосту» ценностной иерархии.

Выраженность гедонистических установок у абсолютного большинства испытуемых подростков, на наш взгляд, может быть объяснена целым рядом причин: во-первых, очевидно мощное влияние на формирование ценностей подрастающего поколения средств массовой информации, которые в свою очередь, культивируют потребительские модели поведения; во-вторых, интенсивно продолжающееся расслоение общества зачастую создает питательную среду для воспитания у подростков крайне упрощенного истолкования движущих сил и мотивов человеческого поведения, что проявляется в стремлении к наслаждениям, чувственным удовольствиям и в сниженной значимости социально одобряемых, стандартных форм поведения.

Необходимо отметить, что у подростков, находящихся на попечении родственников, ценность **гедонизма** занимает в структуре ценностей второе по значимости место, хотя в ее оценке и не выявлено значимых различий с двумя другими группами. И, тем не менее, можно предположить, что выявленная тенденция большей выраженности **гедонизма** у опекаемых детей связана с особенностями протекания процесса их социализации. Такие дети прошли путь «научения через наблюдение» и усвоения ценности стремления к удовольствиям через опыт созерцания жизни родителей, наполненной фактами «чрезмерной реализации» тех самых гедонистических установок (алкоголизм, наркомания и т.д.), кото-

рые «мешали» родителям надлежащим образом исполнять свои родительские обязанности (что и послужило причиной их лишения родительских прав).

Наименее значимыми для всех групп подростков являются ценности **власти** и **традиции**. Мотивационная цель **власти** заключается в достижении социального статуса, престижа и влияния на других людей. Ценность традиции, являющаяся символом солидарности группы, целью своей имеет уважение и поддержание обычая, принятие и признание идей, существующих в определенной культуре и религии. Эти же ценности, по результатам исследования 2005-2007 гг. [4], замыкают ценностную структуру взрослых респондентов.

В заключение сравнительного анализа структуры ценностной мотивации необходимо отметить, что по ранговым позициям наблюдается полное совпадение вершины и «хвоста» ценностной иерархии у подростков из семей трудовых мигрантов и у подростков из полных благополучных семей. Однако разброс в среднегрупповых показателях между наиболее и наименее значимыми ценностями у детей трудовых мигрантов составляет почти четыре единицы, в то время как в двух других группах благополучных и опекаемых подростков не достигает полутора и двух единиц соответственно. Такая более четкая дифференциация ценностей у подростков из семей трудовых мигрантов указывает на то, что их ценностные структуры более оформлены, что в свою очередь свидетельствует о большей личностной зрелости респондентов основной группы.

В этой связи определенный интерес представляют данные сравнительного анализа показателей самооценки подростков исследуемых групп. Само-

оценка определялась по методике Т. В. Дембо-С. Я. Рубинштейн в модификации А. В. Прихожан. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Средне-групповые показатели выраженности значений самооценки у подростков исследуемых групп

Критерии самооценки	Дети мигрантов	Дети, постоянно проживающие с родителями	Дети опекаемые
Самостоятельность	73,16*	54,6*	59,5
Ум	66,5	60,54	54,5
Характер	69,2*	52,58*	63,75
Авторитет	63,66	56,48	50,6
Умелые руки	62,96	54,29	56,83
Внешность	64,56	64,06	68,16
Уверенность	64,03	65,03	66,25
Среднее значение по самооценке	65,34	58,3	60,26

* - отмечены показатели, между которыми выявлены значимые различия по t-критерию Стьюдента при $p < 0,05$

По данным таблицы 2 можно сделать вывод о том, что у подростков из семей трудовых мигрантов обнаруживаются более высокие значения самооценки по сравнению с представителями контрольных групп практически по всем показателям. Исключение составляет лишь оценка уверенности в себе. Кроме того, дети трудовых мигрантов более высоко оценивают себя по сравнению с детьми, постоянно проживающими с родителями по показателям «самостоятельность» и «характер» (достоверность различий подтверждается по t-критерию Стьюдента).

Следует полагать, что такая высокая самооценка самостоятельности у детей мигрантов небезосновательна. Изменение структуры семьи и пересас-

пределение функционально-ролевых обязанностей в условиях отсутствия одного из родителей способствует возникновению стрессовой для подростков ситуации, которая стимулирует их к проявлению большей самостоятельности, к осознанию необходимости принятия на себя ответственности как за самого себя, так и за других членов семьи, что приводит к форсированию процесса взросления.

То, каким образом подростки из семей трудовых мигрантов преодолевают стрессовые обстоятельства можно проследить на примере используемых копинг-стратегий.

Проблема «совладания» (копинга) личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологической

науке в 20-м веке. A. Neal (1998) трактует «копинг» как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, оцениваемые субъектом как напряженные и/или превышающие

ресурсами человека [6].

Анализ полученных нами в ходе исследования эмпирических данных с помощью копинг-теста Р. Лазаруса и С. Фолкмана позволил установить количественные и качественные характеристики дискретных стратегий (таб. 3).

Таблица 3.

**Стратегии совладающего поведения,
используемые подростками исследуемых групп, в %**

	Копинг-стратегии	Дети мигрантов (1)	Дети, постоянно проживающие с родителями (2)	Дети опекаемые (3)
1.	Конфронтация	47,8	47,3	45,8
2.	Дистанцирование	48,6 ³	52	61,8 ¹
3.	Самоконтроль	49,4 ³	55,3 ³	35,4 ^{1,2}
4.	Поиск социальной поддержки	61,8	65,3	56,3
5.	Принятие ответственности	55,5 ³	58,0 ³	37,5 ^{1,2}
6.	Бегство	40,2	40,3	33,3
7.	Планирование решения проблемы	58,8	63,4 ³	46,5 ²
8.	Положительная переоценка	51,0 ³	44,3	35,4 ¹

^{1,2,3} – степенью указан номер группы, с которой обнаружены достоверные различия в показателях

Анализируя представленные в таблице 3 данные, прежде всего, отметим, что отсутствуют статистически значимые различия в предпочтениях копинг-стратегий подростков из семей мигрантов и тех, кто постоянно проживает с родителями. Достоверные различия в применении копингов обнаруживаются у подростков этих групп с группой опекаемых детей.

В разряд повышенного копинга (т.е. копинга, превышающего 60%) детей из семей мигрантов входит стратегия «поиск социальной поддержки», а стратегия «планирование решения проблемы» максимально приближена к повышен-

ному копингу и составляет 58,8%.

У подростков, постоянно проживающих с родителями, повышенный копинг также отмечается по стратегиям «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы».

Стратегия поиска социальной поддержки связана с обращением за информационной, эмоциональной, действенной помощью к другим людям. Ее преобладание в экспериментальной и одной из контрольных групп, скорее всего, может объясняться особенностями подросткового возраста, когда недостаток жизненного опыта в преодолении затруднительных ситуаций

компенсируется привлечением опыта и знаний других людей.

Стратегия «планирование решения проблемы» предполагает аналитический подход к решению проблемы, связанный с разработкой и реализацией плана действий, направленного на преодоление трудностей.

Рассматриваемые стратегии относятся к числу активных проблемно-разрешающих копингов, которые являются наиболее эффективным способом преодоления трудностей и использование данных стратегий подростками двух исследуемых групп может указывать на их хороший адаптивный потенциал.

Отметим также отсутствие дефицитарных (т.е., набирающих менее 40%) копинг-стратегий у подростков из семей мигрантов и подростков, постоянно проживающих с родителями, что свидетельствует о наличии широкого репертуара стратегий преодоления жизненных трудностей и повышает адаптивные возможности личности.

У подростков, находящихся на попечении родственников, повышенный копинг прослеживается по стратегии «дистанцирование», направленной преимущественно на усилия по отделению от ситуации и уменьшению ее значимости. Видимо, эта стратегия была вынесена опекаемыми детьми из опыта своего не столь отдаленного прошлого, когда дистанцирование было, возможно, единственным способом переживания ребенка ситуации пребывания в условиях неблагополучной асоциальной семьи.

В отличие от двух других групп, у детей, опекаемых родственниками, ровно половина из выявленных копингов относится к дефицитарным. Меж-

ду группой опекаемых детей и двумя другими группами респондентов обнаруживаются достоверные различия в показателях выраженности именно этих стратегий. В их число вошли стратегии «самоконтроль», «принятие ответственности», «бегство» и «положительная переоценка». Проявляется дефицит данных копингов в отсутствии ярко выраженных стремлений контролировать и регулировать свои чувства и действия в критической ситуации, в неумении иногда просто уйти от проблемы, в неспособности признавать свои ошибки, анализировать свое поведение или переоценить любое негативное событие в положительном для себя ключе. Полученные данные могут указывать на наличие проблем в социально-психологической адаптации опекаемых детей, поскольку набор используемых ими стратегий совладающего поведения не так богат и не всегда может быть адекватным для тех обстоятельств, в которых вынуждены их применять подростки.

И, наконец, последняя исследовательская задача заключалась в выявлении связи ценностных ориентаций с показателями отношения к себе и стратегиями преодоления жизненных трудностей.

Несмотря на то, что далеко не все различия в структуре ценностных ориентаций, показателях самооценки и применяемых копинг-стратегий у представителей исследуемых групп определялись как достоверно значимые, выявленные корреляционные связи между названными характеристиками, представленные в таблицах 4-6, оказались весьма специфичными для каждой группы респондентов.

Таблица 4.

Корреляционные связи между показателями выраженности ценностно-мотивационных типов и копинг-стратегиями у детей трудовых мигрантов

Описание корреляционной связи		
1.	Чем более выражена ценностная мотивация конформность , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии Положительная переоценка	$k = 0,3$ (при $p < 0,05$)
и реже обнаруживается прибегание к копинг-стратегиям Конфронтация	$k = 0,55$
2.	Чем более выражена ценностная мотивация благосклонность , тем реже обнаруживается прибегание к копинг-стратегии Решение проблемы	$k = 0,45$
3.	Чем более выражена ценностная мотивация универсализм , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии Положительная переоценка	$k = 0,41$
4.	Чем более выражена ценностная мотивация саморегуляция , тем реже обнаруживается прибегание к копинг-стратегии Решение проблемы	$k = 0,57$
5.	Чем более выражена ценностная мотивация достижения , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегиям Конфронтация	$k = 0,36$
	Самоконтроль	$k = 0,39$
	Поиск социальной поддержки	$k = 0,45$
6.	Чем более выражена ценностная мотивация гедонизм , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегиям Конфронтация	$k = 0,36$
7.	Чем более выражена ценностная мотивация власть , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии Конфронтация	$k = 0,4$

Таблица 5.

Корреляционные связи между показателями выраженности ценностно-мотивационных типов и копинг-стратегиями у детей, постоянно проживающих с родителями

Описание корреляционной связи		
1.	Чем более выражена ценностная мотивация конформность , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии Конфронтация	$k = 0,37$ (при $p < 0,05$)
2.	Чем более выражена ценостная мотивация благосклонность , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии Решение проблемы	$k = 0,39$
	дистанцирование	$k = 0,46$
3.	Чем более выражена ценостная мотивация безопасность , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии Поиск социальной поддержки	$k = 0,38$

Таблица 6.

**Корреляционные связи между показателями выраженности
ценностно-мотивационных типов и копинг-стратегиями
у детей, опекаемых родственниками**

Описание корреляционной связи	
1.	Чем более выражена ценностная мотивация <i>универсализм</i> , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии
	Принятие ответственности $k = 0,62$ (при $p < 0,05$)
2.	Чем более выражена ценностная мотивация <i>традиция</i> , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии
	Принятие ответственности $k = 0,69$ Положительная переоценка $k = 0,83$
3.	Чем более выражена ценностная мотивация <i>саморегуляция</i> , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии
	Принятие ответственности $k = 0,69$ Положительная переоценка $k = 0,74$
4.	Чем более выражена ценностная мотивация <i>гедонизм</i> , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии
	Конфронтация $k = 0,64$
5.	Чем более выражена ценностная мотивация <i>власть</i> , тем чаще обнаруживается прибегание к копинг-стратегии
	Принятие ответственности $k = 0,72$

Несмотря на то, что выявленные корреляционные связи между ценностными ориентациями и копинг-стратегиями представлены в таблицах достаточно развёрнуто, они всё же нуждаются в некоторых комментариях.

Наиболее многочисленные корреляционные связи обнаружены на выборке подростков, чьи родители уезжают на заработки. Эти связи вполне логичны, но далеко не во всём.

Закономерна выявленная на данной выборке положительная корреляция между выраженной ориентацией на ценность *достижений* и использованием стратегий самоконтроля, поиска социальной поддержки и конфронтации. Действительно, для достиже-

ния личного успеха нужно приложить определённые усилия по контролю над собственными поступками и чувствами, поиску информационной, действенной и эмоциональной поддержки у окружающих, а при необходимости проявить натиск, напор и готовность рисковать.

Выраженность мотивации *гедонизма* и *власти* связана с поведением конфронтации. Видимо, в сознании респондентов данной группы сложилось представление о том, что реализация ценностей, направленных на достижение социального статуса и получения удовольствий сопряжена с необходимостью устранения возможных препятствий путём агрессии.

Некоторые затруднения в понимании и интерпретации вызывает отрицательная корреляционная связь между ценностями **саморегуляции**, **благосклонности** и стратегией «планирование решения проблемы». Мотивационная цель **саморегуляции** - свобода мысли и действия (выбор, творчество, познание), обусловленные потребностью индивида быть автономным и независимым. Цель **благосклонности** - поддержание и повышение благополучия людей, с которыми человек находится в контакте. Очевидно, что при реализации данных ценностей стратегия аналитического подхода к решению проблемных ситуаций и преодоления жизненных трудностей могла бы быть оптимальной. Но подростки из семей трудовых мигрантов данное обстоятельство пока игнорируют.

Предпочтение ценностей **универсализм** и **конформность**, целью которых является поддержание благополучия всех людей, природы и ограничение собственных действий для сохранения внутригрупповой гармонии согласуется с копинг-стратегией «положительная переоценка», предполагающей готовность переоценить любое негативное событие в положительном ключе и усмотреть в нем некое значение и смысл для себя. Кроме того, что также вполне логично, ценностная мотивация **конформности** у детей трудовых мигрантов отрицательно коррелирует с копингом конфронтации.

В группе подростков, родители которых работают по месту жительства, обнаруживаются иные взаимосвязи между описываемыми переменными.

Всё та же ценность **конформнос-**

ти на рассматриваемой выборке, в отличие от выборки детей мигрантов, дает положительные корреляции со стратегией конфронтации, отражающей готовность к агрессивным действиям в отношении вызывающей напряжение и фрустрацию ситуации. В принципе ценность **конформности** не совместима с поведением конфронтации, если только последняя не является актом защиты групповых интересов и не направлена против тех, кто своим поведением может подорвать групповую гармонию и разрушить позитивные отношения внутри группы.

В отличие от отрицательной корреляционной связи, выявленной на выборке детей мигрантов, обнаружена положительная корреляция между ценностью **благосклонность** и копинг-стратегией «поиск решения проблемы» на выборке подростков постоянно проживающих с родителями. Ещё одна стратегия – «дистанцирование» – также доминирует в связи с выраженностью мотивации **благосклонность**. Т.е., чем выше для представителей данной выборки ценность благополучия окружающих людей, тем чаще в напряженных для себя обстоятельствах они будут подходить к решению проблем с позиций их рационального анализа или уменьшения степени значимости для себя.

И последняя корреляция, выявленная на данной выборке, отражает связь мотивационного типа **безопасность** и стратегии «*поиск социальной поддержки*». Нам представляется также вполне логичным в случае стремления к реализации потребности в адаптированности, предсказуемости мира и

снижении неопределенности использование совладающего поведения, направленного на поиск информационной, эмоциональной и действенной поддержки окружающих.

Наименее противоречиво, но крайне удручающее выглядят взаимосвязи копинг-стратегий и ценностных мотиваций, выявленные на группе опекаемых подростков. Низкая значимость ценностей *универсализма, традиции, саморегуляции и власти* даёт положительные корреляционные связи с дефицитом стратегии «принятие ответственности». То есть, чем менее выражена у испытуемых данной группы мотивация, связанная с потребностью поддержания благополучия людей и природы, уважительного отношения к культурным нормам и традициям, чем менее выражена потребность личной свободы, достижения социального статуса и лидирующих позиций, тем реже в стрессовых ситуациях они демонстрируют готовность к признанию своей роли в возможном решении проблем. Ниспровержение ценностей *саморегуляции и традиции* связано с редким использованием стратегии «положительная переоценка». Это означает, что при слабой ориентации как на достижение автономии и независимости, так и на поддержание принятых в обществе обычаяев и традиций, в напряженных жизненных обстоятельствах респондентами практически не предпринимаются усилия, направленные на усмотрение в сложившейся ситуации положительного значения с фокусированием на возможных религиозных аспектах ее осмысления, на росте собственной личности. Пере-

численные ценности не входят в число наиболее предпочитаемых опекаемыми подростками, а коррелирующие с ними копинг-стратегии являются дефицитарными (т.е. их значение не достигает 40%). В целом можно сказать, что наличие взаимосвязей подобного содержания при низком потенциале использования стратегий совладания с трудностями может отражать проблемы в социальной адаптации.

Таким образом, по результатам сравнительного анализа данных, полученных на выборках подростков основной и контрольных групп, можно охарактеризовать специфику ценностных мотиваций и стратегий совладания детей из семей трудовых мигрантов:

- ❖ – ценностная иерархия подростков, чьи родители уехали на заработки в целом, идентична иерархии подростков постоянно проживающих с родителями;
- ❖ – наиболее значимые позиции в структуре ценностей подростков принадлежат базовым мотивациям стремления к безопасности жизни и благосклонности социального окружения; наименее значимы ценности поддержания групповой солидарности и достижения власти;
- ❖ – важность ценности *безопасность* значимо выше для подростков основной исследуемой группы по сравнению с представителями контрольных групп, что является свидетельством актуализации этой ценности в ситуации вынужденной разлуки с родителями, когда возникает необходимость адаптироваться к непривычным условиям существования, изменившемуся укладу жизни;

- ❖ – выявленная более четкая дифференциация ценностных предпочтений, большая оформленность ценностных структур и значимо более высокие показатели по самооценке самостоятельности у подростков из семей трудовых мигрантов могут свидетельствовать о форсировании процессов взросления и большей личностной зрелости респондентов данной группы;
- ❖ – повышенным копингом у подростков из семей трудовых мигрантов обладают проблемно-разрешающие стратегии, что указывает на хороший адаптивный потенциал респондентов;
- ❖ – отсутствие дефицитарных копинг-стратегий у подростков из семей мигрантов является свидетельством наличия широкого репертуара стратегий преодоления жизненных трудностей, что также повышает адаптивные возможности личности;
- ❖ – относительная логичность выявленных корреляционных связей между ценностными предпочтениями и копингами свидетельствует в основном о способности подростков в проблемных ситуациях применять стратегии совладания, адекватные мотивационным целям.

Библиографический список:

1. Карандашев, В. Н., *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. СПб.: Речь, 2004.
2. Лебедева, Н. М., *Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре* // Психол. журн. 2001. Т. 22. № 3. С. 26–36.
3. Приходян, А. М., *Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога* // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. – М., 1988. – С.110-118.
4. Смотрова, Т. Н., Гриценко, В. В., *Ценностные ориентации личности и склонность к нарушению социальных норм: взаимосвязь, соотношение, условия влияния* // Психол.журнал, 2009. Т.30. №6. С.5-18.
5. Lazarus, R. S., Folkman, S., *Coping and adaptation. The handbook of behavioral medicine*. // W.D.Gentry (Eds. The handbook of behavioral medicine. – N.Y.: Guilford, 1984. - P. 282-325.
6. Neal, A., *National trauma and collective memory. Major events in the American century*. New-York, 1998; p. 43.

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

VALENȚA ȘI FAȚETELE ATITUDINII FAȚĂ DE ȘCOALĂ A ELEVILOR

Viorel ROBU

Termeni-cheie: elevi de liceu, atitudine față de școală, valență,

Abstract

In Romania, the school and education seem to have become the subject of very different perceptions and attitudes of the youth and adults of different ages. The present study depicts the results of a survey conducted among the 323 high school students. The data showed the participants tendency to express a positive attitude toward school – as an institution whose attendance is critical to success in life. The results were interpreted in terms of some methodological limitations stressing the need for the replication of our survey on a more representative sample of Romanian high school students.

Introducere

În orice țară, sistemul de învățământ reprezintă unul dintre pilonii susținerii economice, sociale și culturale, asigurând coerența dinamicii în toate sectoarele. Alături de familie, școala reprezintă unul dintre mediile în care copiii – mai târziu, adolescenți, tineri și, apoi, adulți – învață primele reguli și norme de conduită, achiziționează o parte din filosofia despre viață, își descoperă și își cultivă calitățile personale și dobândesc o serie de cunoștințe esențiale pentru adaptarea la exigențele vieții profesionale, sociale și familiiale de mai târziu.

În România, școala și educația au constituit dintotdeauna piloni ai identității naționale și culturale din spațiul carpato-danubian. Misiunea școlii românești a fost foarte bine conturată de către intemeietorii ei ideologici (Domnitorul Al. I. Cuza, C-tin Rădulescu-Motru, Șt. Bârsănescu, D. Gusti, S. Haret și alții). Au fost proiectate și implementate numeroase reforme, destinate să calibreze sistemul de învă-

țământ românesc, în acord cu evoluțiile socio-economice, politice și culturale ale diferitelor perioade din istoria poporului român. După 1989, școala românească a intrat într-un amplu proces de reorganizare, punctat de numeroase reforme legislative, dar și de „împotmoliri”. Reformele au vizat atât procesul educațional (planurile de învățământ, structura ierarhică a treptelor de formare și educare, modalitățile de transmitere a cunoștințelor, strategiile formative, modalitățile de evaluare, criteriile de selecție, etc.), cât și infrastructura logistică și materială a sistemului de învățământ.

Din păcate, evoluția în domeniul politicilor și al practicilor educaționale din sistemul de învățământ românesc a întâmplat numeroase provocări, unele dintre acestea de natură socială și culturală. De exemplu, România a început să traverseze o perioadă de reorganizare a sistemului de valori, a practicilor sociale și culturale care și-au pus amprenta și asupra reprezentărilor și perceptiilor pe care românii

le au despre școală și educație, implicit asupra atitudinii pe care o manifestă.

Diversitatea mijloacelor prin care unele persoane au obținut succesul în plan material și succesul social (de la pregătirea temeinică prelungită prin dezvoltarea unei cariere vocaționale riguroase sau plecarea la muncă în străinătate însotită de întreprinderea ciclului educațional și până la dezvoltarea aşa-ziselor cariere care nu implică neapărat o pregătire școlară și academică temeinică – afaceri mai mult sau mai puțin legale în domeniul comerțului, al imobiliarelor, al construcțiilor, al *show-bizz-ului*, etc.) a plasat școala și educația românească într-un noian de percepții și atitudini din partea tinerilor și a adulților de diferite vîrste: de la percepții și atitudini valorizatoare (în care educația formală – prin intermediul școlii, și cea informală – din familie sunt văzute ca resurse-cheie pentru obținerea succesului în viață) până la percepții și atitudini devalorizatoare, unele chiar negative (pentru unii dintre tineri și, mai grav, dintre părinți, a merge la școală nu are o însemnatate prea mare, deoarece poți obține succesul în viață și fără prea multă învățătură).

Ceea ce tocmai am afirmat este susținut de răspunsurile pe care româniile le-au dat la întrebările care vizau percepțiile populației asupra sistemului românesc de învățământ. La inițiativa și cu sprijinul financiar al *Centrului Educația 2000+*, aceste întrebări au fost incluse în ediția din mai 2003 a *Barometrului Opiniiei Publice* (cf. www.cedu.ro). Astfel, într-o proporție destul de mare (75.4 %), româniile de diferite vîrste consideră că ceea ce se învață în școală le va folosi tinerilor în viață. În schimb, în ciuda acestei opinii pozitive, educația nu este percepță ca factor al succesului în viață materializat în starea

de bine a românilor. Astfel, 56 % dintre respondenți au considerat că majoritatea oamenilor care au făcut avere în România au reușit acest lucru prin încălcarea legilor, 14.4 % au considerat că succesul celor care au făcut avere s-a datorat „relațiilor”, 8.4 % – norocului și doar 11.5 % – muncii și meritelor personale. Totuși, întrebăți dacă este important să mergi la școală pentru a avea bani, aproximativ 52 % dintre români intervievați au indicat că acest lucru nu este adevărat. Cu toate acestea, dacă ar avea un copil care a terminat învățământul obligatoriu (8 sau 10 clase), aproximativ 84 % dintre concetătenii noștri l-ar îndemna să-și continue studiile. Constatăm, aşadar, o complexitate a opinioilor și percepțiilor pe care româniile le au despre școală și educație – panoramă în care se reflectă o anumită vulnerabilitate a imaginii pe care școala și educația o au în opțiunile de viață ale concetătenilor noștri.

Scopul anchetei. Pornind de la aceste constatări, am ajuns la următoarea întrebare pe care, de altfel, trebuie să ne-o punem cu stringență, în contextul reprezentării evoluției în viitor a societății românești: *Ce a (mai) rămas din școala românească în momentul de față, dacă ne raportăm la percepțiile și la atitudinea tinerilor care tocmai se află pe băncile școlii?*

Încercând să răspundem la această întrebare, am proiectat și am derulat o mini-anchetă în populația de elevi români, prin care ne-am propus evidențierea valenței predominante a atitudinii față de școală (care poate fi favorabilă sau, dimpotrivă, nefavorabilă) și a fațetelor acesteia în rândul liceenilor.

Participanți și procedură. Datele pe care le raportăm în acest articol au fost obținute în urma prelucrării răspunsurilor a 323 de elevi din două instituții româ-

nești de învățământ liceal tehnic: *Grupul Școlar "Ioan C. Ștefănescu"* din Municipiul Iași (N = 109 elevi), respectiv *Colegiul Tehnic "Danubiana"* din Municipiul Roman, județul Neamț (N = 214). Proto-coalele cu răspunsuri ale acestor elevi au fost selectate dintr-un lot mai numeros, din care am eliminat toate protoalele invalide: cele care aveau răspunsuri lipsă la unii dintre itemii scalei pentru evaluarea atitudinii față de școală sau cele care includeau răspunsuri „simptomatice”: de exemplu, aceeași variantă de răspuns aleasă la toți itemii scalei.

Dintre elevii ale căror protoale cu răspunsuri au fost reținute în baza de date finală, 73.4 % au fost fete și restul băieți. Vârstele elevilor au fost cuprinse între 14 și 20 de ani ($m = 16.71$ ani; $s = 1.22$ ani). Repartiția procentuală a elevilor în funcție de variabila *clasă școlară* a fost următoarea: clasa a IX-a – 33 %, clasa a X-a – 32 %, clasa a XI-a – 17 %, clasa a XII-a – 18 %. Așa cum se poate constata din această repartiție, au predominat elevii de clasa a IX-a și a X-a (aproximativ două treimi din total).

Elevii au completat scala pentru evaluarea atitudinii față de școală în timpul orelor de curs obișnuite. Pe lângă cei zece itemi ai scalei pe care au avut-o de completat, elevilor li s-a cerut să indice vârstă, clasa și sexul. Datele au fost colectate în perioada 14 aprilie-12 mai 2010.

Chestionarul de anchetă

În vederea evaluării atitudinii față de școală în rândul elevilor de liceu, am construit o scală cu zece itemi. Jumătate dintre aceștia (itemii 1-3, 6 și 9) au fost traduși și adaptăți după *Attitudes Toward School – Denver Youth Survey* – o scală elaborată în cadrul Institutului de Științe Comportamentale de pe lângă Universi-

tatea din Colorado (SUA). Scala este inclusă într-un volum cu instrumente destinate evaluării atitudinilor față de violență în rândul tinerilor, a comportamentelor agresive și violente, precum și a factorilor care le determină (vezi Dahlberg, Toal, Swahn și Behrens, 2005, p. 41). Iată câteva exemple de itemi pe care i-am prelucrat, tradus și adaptat din *Attitudes Toward School – Denver Youth Survey*: „Făcutul temelor pentru acasă reprezintă pentru mine o pierdere de timp”/, „Homework is a waste of time”, „Mă străduiesc din greu să fac față cerințelor de la școală”/, „I try hard in school”, „Nu-mi pasă ce cred profesorii mei despre mine”/, „I don't care what teachers think of me”.

Cealaltă jumătate dintre itemii scalei, pe care am utilizat-o în ancheta noastră, a fost formulată de către noi. Iată trei exemple de itemi: „Poți să ai succes în viață și fără să te străduiești din greu la școală”, „Lucrurile pe care le învăț la școală nu-mi vor fi prea folosite în viață”, „Nu-mi pasă ce rezultate obțin la școală, am alte lucruri mai importante de făcut”.

La fiecare dintre cei zece itemi ai scalei, un elev a răspuns alegând una dintre următoarele patru variante: A – dezacord total, B – dezacord, C – acord, D – acord total. Pentru fiecare item în parte, scorul putea să fie 0, 1, 2 sau 3, în funcție de varianta de răspuns aleasă de un elev. Itemii 1, 4, 7, 9 și 10 au necesitat inversarea punctajelor, în cadrul procesului de scorare (dezacord total – 3 puncte, dezacord – 2 puncte, acord – 1 punct, acord total – 0 puncte). Scorul total al unui elev a fost obținut prin însumarea scorurilor la cei zece itemi. Un elev putea să obțină un scor cuprins între 0 și 30. Un scor ridicat a fost interpretat ca indicând o atitudine pozitivă (favorabilă) față de școală, în

temp ce un scor scăzut a fost interpretat ca semnificând o atitudine nefavorabilă (negativă).

Tabelul 1 prezintă valorile coeficien-
tului α -Cronbach pe care l-am utilizat
pentru evaluarea consistenței interne a
scalei.

Tabelul 1.

Consistența internă a Scalei pentru evalua- area atitudinii față de școală

Sub(loturi)	N	α -Cronbach
total	323	0.67
băieți	86	0.61
fete	237	0.68
elevi de clasa a IX-a	106	0.60
elevi de clasa a X-a	104	0.60
elevi de clasa a XI-a	56	0.80
elevi de clasa a XII-a	57	0.67

Pentru întregul lot de elevi ale căror protocoale cu răspunsuri au fost reținute în baza de date finală, valoarea coeficien-
tului α -Cronbach a indicat o consistență internă satisfăcătoare. De asemenea, pentru subploturile diferențiate în funcție de variabilele *sex* și *clasa școlară*, consistența internă a fost satisfăcătoare, însă ușor mai scăzută pentru subploturile omogene de elevi de clasa a IX-a, elevi de clasa a X-a, respectiv pentru subplotul de băieți.

În vederea evidențierii valenței pe care atitudinea față de școală o are în rândul elevilor, am procedat la recodificarea scorurilor la scala pe care am utilizat-o în cadrul anchetei, după cum urmează:

- ✓ 0-7 – scoruri foarte scăzute/atitudine pronunțat negativă față de școală;
- ✓ 8-11 – scoruri scăzute/atitudine negativă față de școală;
- ✓ 12-18 – scoruri moderate/atitudine ne față de școală neutră (slab diferențiată sau polarizată);

- ✓ 19-25 – scoruri ridicate/atitudine pozitivă față de școală;
- ✓ 26-30 – scoruri foarte ridicate/atitudine pronunțat pozitivă față de școală.

Rezultate și comentarii

Figura 1 prezintă repartitia elevilor chestionați în funcție de valența atitudinii față de școală, stabilită pe baza scorului brut la chestionarul de anchetă.

Din datele pe care le-am obținut, se pot constata următoarele:

- ✓ absența scorurilor foarte scăzute (cuprinse între 0 și 7), adică a categoriei *atitudine pronunțat negativă față de școală*;
- ✓ preponderența scorurilor ridicate (216 sau 66.9 % dintre participanți) sau foarte ridicate (32 sau 9.9 % dintre participanți), adică a participanților care au exprimat o *atitudine pozitivă sau pronunțat pozitivă față de școală* – ca instituție a cărei frecventare este esențială în raport cu obținerea succesului în plan profesional, familial și social; aşadar, peste trei sferturi dintre elevii chestionați (68.6 % dintre băieți, respectiv 79.7 % dintre fete) au exprimat o atitudine favorabilă față de școală;
- ✓ doar 8 elevi (sau 2.5 % din totalul celor 323 ale căror protocoale cu răspunsuri au fost analizate) au exprimat o *atitudine defavorabilă față de școală*, în temp ce 20.7 % au exprimat o *atitudine slab diferențiată (polarizată)*;
- ✓ dorim să precizăm caracteristicile descriptive ale distribuției scorurilor brute pe care elevii chestionați le-au înregistrat la scala pentru evaluarea atitudinii față de școală: $m = 20.91$, mediana = 21, $s = 3.93$, *skewness* (asimetria) = - 0.61, *kurtosis* (boltirea) = 0.49, scorul minim = 8 și scorul maxim = 30; se poate constata o dis-

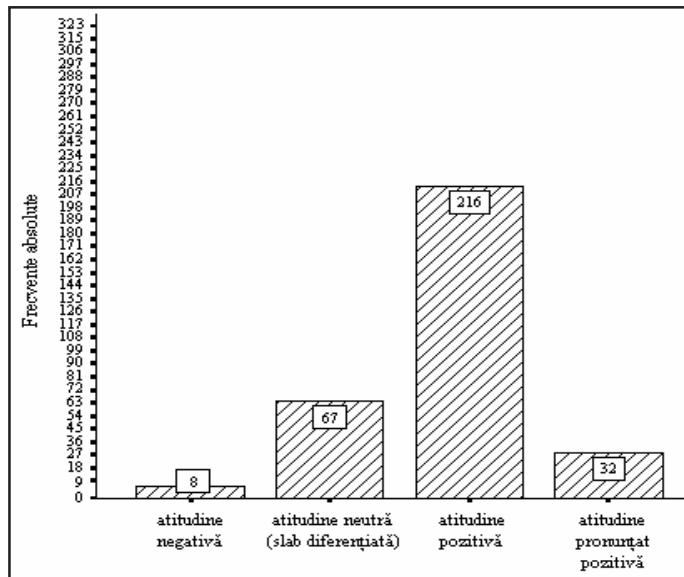


Figura 1. Valențe ale atitudinii față de școală în rândul elevilor chestionați

tribuție cu asimetrie negativă (de stânga), ceea ce echivalează cu tendința scorurilor de a se concentra înspre zona valorilor ridicate sau foarte ridicate; valoarea testului Kolmogorov-Smirnov ($z = 1.74$, $p < 0.01$), pe care l-am utilizat pentru evaluarea normalității distribuției scorurilor la scara de atitudine față de școală în rândul

elevilor chestionați, întărește observațiile cu privire la depărtarea de caracteristica normalității a distribuției.

Tabelul 2 prezintă repartitia elevilor în funcție de valența atitudinii față de școală (așa cum a rezultat aceasta în urma analizei scorurilor brute la scală) și de clasa în care erau.

Tabelul 2.

Valențe ale atitudinii față de școală ținând cont de clasa în care erau elevii chestionați

Valență atitudine față de școală	cls. a IX-a	cls. a X-a	cls. a XI-a	cls. a XII-a	Total
atitudine negativă	2	1	3	2	8
atitudine neutră (slab diferențiată)	11	24	17	15	67
atitudine pozitivă	79	71	31	35	216
atitudine pronunțat pozitivă	14	8	5	5	32

$$\chi^2(9) = 16.48; p > 0.05$$

Deși, la nivel global, variabila *clasa școlară* a avut un efect nesemnificativ din punct de vedere statistic asupra distribuției elevilor în funcție de valența atitudinii față de școală [$\chi^2(9) = 16.48$, $p > 0.05$], o

analiză mai atentă relevă faptul că atitudinea pozitivă sau pronunțat pozitivă față de școală a fost o caracteristică prezentă mai ales în rândul elevilor de clasele a IX-a și a X-a. Astfel, 79 (sau 36.6 %) dintre cei

216 elevi care s-au încadrat în *categoria atitudine pozitivă față de școală* erau în clasa a IX-a, iar 71 (sau 32.9 %) – în clasa a X-a. De asemenea, 14 (sau 43.8 %) dintre cei 32 de elevi care au exprimat o atitudine pronunțat pozitivă erau în clasa a IX-a, în timp ce alți 8 (sau 25 %) erau în clasa a X-a. În cazul categoriei *atitudine negativă față de școală*, repartitia elevilor în funcție de clasa școlară a fost mai echilibrată. În fine, atitudinea neutră (slab polarizată) față de școală a fost mai puțin caracteristică elevilor de clasa a IX-a (doar 11 elevi sau 16.4 % dintre cei 67 de elevi care au intrat în această categorie), fiind mai răspândită în rândul elevilor din clasele mai mari (47.8 % dintre elevii care au intrat în categoria *atitudine neutră* erau în clasele a IX-a sau a XII-a).

Datele pe care le-am obținut sugerează că atitudinea față de școală este o caracteristică care evoluează odată cu avansarea în traseul școlar. Astfel, aşa cum au indicat datele noastre, valența pozitivă (favorabilă) a atitudinii față de școală pare să fie întâlnită mai ales în rândul elevilor din clasele mai mici. În explicarea acestui rezultat, trebuie să ținem cont de posibila influență din partea culturii și a climatului caracteristice instituțiilor școlare în care elevii învață, precum și din partea provocărilor care apar în timpul vieții școlare. Este posibil ca elevii din clasele mai mici să fie mai motivați pentru învățătură, identificând faptul de a merge la școală, de a fi conștincios și de a avea o conduită bine integrată în raport cu exigențele vieții de elev cu una dintre sursele succesului în viață. Aceasta, întrucât este posibil ca, în cazul elevilor din clasele mai mici, influența modelelor care promovează lipsa de valoare a școlii și educației să nu fie la fel de puternică ca cea care se manifestă

asupra elevilor din clasele mai mari. De aceea, orientarea copiilor și a adolescenților către modele de succes pozitive, în care pregătirea școlară temeinică să fie o componentă permanent promovată, trebuie să înceapă de la vîrste cât mai fragede, pentru a conduce către interiorizarea unor modele motivaționale și comportamentale stabile și rezistente în timp la eventualele influențe negative.

La fel de adevărat este și faptul că relația unui elev cu instituția școlară în care învață se poate modifica în timp, ca urmare a unor evenimente pozitive (de exemplu: succesul școlar, siguranța și fizică și emoțională a mediului din instituția școlară, intervenția formativă a profesorilor dirigenți, colaborarea constructivă între școală și familie) sau, dimpotrivă, negative (de exemplu: risc de eșec școlar, conflicte cu profesorii și colegii de clasă, discriminare, expunerea la diferite tipuri de violență etc.), punându-și amprenta și asupra atitudinii pe care elevul o va manifesta vis-à-vis de școală în general – ca instituție a cărei frecvențare contează pentru dezvoltarea personală și obținerea succesului în viață.

În analiza atitudinii față de școală în rândul elevilor, trebuie să ținem cont și de alte variabile, precum:

✓ *situatiile familiale speciale*, în care climatul socio-afectiv (funcția psihologică) și funcția educativă sunt deficitare (de exemplu: familii cu un nivel educațional și cu un statut social precar, care întâmpină greutăți economice și/sau în care promiscuitatea morală reprezintă un *pattern* parmanent al funcționării, familii destrămate prin plecarea părinților la muncă în străinătate, divorțul sau decesul părinților – situații care se asociază cu amplificarea lipsei de monitorizare paren-

tală și a deficitului pe direcția modelelor pozitive de găndire și de comportament); nu trebuie uitat riscul de asociere a tinerilor la grupuri având carieră delincvențională, care există în cazul familiilor de-structurate;

✓ *credințele și practicile socio-culturale promovate în sănul comunității din care elevul provine, cu deosebire cele referitoare la educație și la rolul școlii în obținerea succesului în viață (de exemplu, cazul romilor sau al altor etnii);*

✓ *situatiile de discriminare a elevilor în interiorul instituției școlare în care încearcă să se integreze* (discriminare pe motive rasiale sau etnice, legate de statutul socio-economic sau orientarea religioasă, discriminare a minorităților sexuale, discriminare având la bază o boală socială – cancer, HIV/SIDA, tuberculoză etc.);

✓ *climatul și cultura din interiorul instituțiilor școlare:* de la un climat și o cultură stimulante din toate punctele de vedere (cognitiv-intelectual, afectiv-emotional, interpersonal, al exprimării personale și creativității, al libertății democratice de opinie și atitudine, al viziunii asupra dezvoltării și succesului personal etc.) până la un climat inhibant, conflictual și demotivant;

✓ *atractivitatea conținuturilor educaționale* (transmitere de cunoștințe și activități formative) pe care instituțiile le propun elevilor, în virtutea cadrului legislativ național, dar și a autonomiei promovată în ultimii ani în sistemul de educație românesc; atractivitatea activităților și a programului școlar trebuie pusă în relație imediată cu nivelul motivării elevilor și al participării acestora; mulți elevi ajung să manifeste atitudini opozante față de școală (absenteism, acte de indisiplină școlară) ca urmare a faptului că se plătesc și vor

să se distreze; astfel, în cadrul unei cercetări prin care a vizat prevalența și motivațiile actelor de indisiplină în timpul programului școlar pe care le săvârșesc elevii de liceu, V. Robu (2010) a identificat următoarea ierarhie a motivațiilor: plătesea în timpul programului școlar (45 % dintre cei 300 de elevi de clasele IX-XII chestionați au indicat această motivație), nevoie de distracție (indicată de 26 % dintre elevii chestionați), dorința de a fi la fel ca ceilalți colegi (10.3 % dintre respondenți), faptul că profesorii sunt ostili, agresivi și nu îi înțeleg (9.7 % dintre elevi) și nevoie de a fi originali (8.7 % dintre elevi).

Comparația în funcție de sexul elevilor

Tabelul 3 prezintă datele pe care le-am obținut în urma comparației scorurilor la atitudinea față de școală în funcție de variabila *sex*.

Tabelul 3.
Comparația în funcție de variabila <<gen>>

Subiecturi	N	m	s	t
băieți	86	19.80	3.77	- 3.08
fete	237	21.31	3.92	**

** $p < 0.01$

Comparația între media scorurilor la scala pentru evaluarea atitudinii față de școală obținută de băieți și media înregistrată de către fete a evidențiat o diferență semnificativă din punct de vedere statistic ($t = - 3.08$, $p < 0.01$). Băieții au obținut o medie semnificativ mai scăzută decât media fetelor (deci, fetele au exprimat o atitudine mai pozitivă față de școală). Dorim să precizăm că datele pe care le-am obținut

sunt convergente cu cele care au rezultat în urma prelucrării a 300 de protocole cu răspunsurile date de către elevi de clasele IX-XII din alte patru instituții de învățământ liceal¹. În cadrul acestei anchete, realizată în luna mai a anului 2009, autorul a vizat relația dintre unele caracteristici ale climatului familial și actele indisciplinate pe care elevii le manifestă în timpul programului școlar. Atitudinea față de școală în rândul elevilor a fost evaluată cu ajutorul celor cinci itemi din *Attitudes Toward School – Denver Youth Survey*. Datele pe care autorul le-a obținut au fost: $m_{băieți} = 12.79$, $s_{băieți} = 2.53$, $N = 102$, $m_{fete} = 14.49$, $s_{fete} = 2.14$, $N = 198$, $t = -6.09$, $p < 0.001$. În cadrul aceluiași studiu, autorul a mai constatat o frecvență semnificativ mai ridicată a actelor de indisciplina manifestate în timpul programului școlar de către băieți ($m = 14.32$), comparativ cu frecvența actelor indisciplinate în care se angajau fetele ($m = 10.38$) ($t = 5.66$, $p < 0.001$).

De ce fetele au tendința să manifeste o atitudine față de școală mai pozitivă decât cea a băieților? În explicarea acestui diferență, trebuie să ținem seama, în primul rând, de *pattern-urile* de socializare și de educare a fetelor și a băieților în familiile din care provin. Părinții tind să încurajeze băieții să fie mai independenți, să-și manifeste forță fizică, să fie mai combative și să-și impună punctul de vedere și sunt lăsați mai liberi în explorarea lumii înconjурătoare și în manifestarea opiniei lor și a atitudinilor, în timp ce fetele sunt încurajate să fie mai ascultătoare și mai conștiințioase. Acest fapt poate influen-

ta tendința băieților de a manifesta o arie mai variată de comportamente care exprimă fie o atitudine pozitivă față de școală, fie una ușor sau pronunțat negativă (de exemplu, se pot implica mai frecvent în acte indisciplinate atât la școală, cât și în familie sau comunitate).

Analiza fațelor atitudinii față de școală în rândul elevilor chestionați

Tabelul 4 prezintă frecvențele răspunsurilor pe care elevii le-au dat la cei zece itemi ai scalei prin care am evaluat atitudinea față de școală. Această analiză a servit la evidențierea componentelor atitudinii față de școală (opinii, percepții, motivație și comportamente) în rândul elevilor de liceu care au participat la studiul nostru.

Din răspunsurile elevilor, s-au degajat următoarele tendințe:

- ✓ majoritatea elevilor au acordat importanță activității de realizare a temelor pentru acasă, în efortul de pregătire individuală: 76.9 % au fost în dezacord sau în dezacord total cu faptul că făcătul temelor pentru acasă reprezintă o pierdere de timp; acest rezultat a fost în acord cu harta răspunsurilor pe care elevii le-au dat la itemii 6 – „Mă străduiesc din greu să fac față cerințelor de la școală” (67.5 % dintre elevii chestionați au ales variantele *acord* sau *acord total* la acest item) și 10 – „Nu-mi pasă ce rezultate obțin la școală, am alte lucruri mai importante de făcut” (82 % dintre elevi au ales variantele *dezacord* sau *dezacord total*); se pare că majoritatea dintre elevii chestionați se străduia să facă față cerințelor de la școală; de asemenea, majoritatea elevilor le păsa ce re-

¹ Caracteristicile lotului de elevi de liceu în care a fost realizată ancheta sunt prezentate în detaliu în: V. Robu, 2010, Indisciplina în rândul elevilor de liceu români: prevalență și motivații. În *Psihologie. Revistă științifico-practică*, nr.1, pp. 29-30.

Tabelul 4.

Fațete ale atitudinii față de școală în rândul elevilor chestionați

Itemi	Dezacord total	Dezacord	Acord	Acord total
Făcutul temelor pentru acasă reprezintă pentru mine o pierdere de timp	31.1 %	45.8 %	19.5 %	3.7 %
Chiar dacă sunt obiecte care nu-mi plac, profesori „bătuți în cap” sau programul școlar este obositor, merită să merg la școală și să învăț, pentru că știu că asta o să-mi servească în viață	3.4 %	6.2 %	37.8 %	52.6 %
<u>In general, îmi place să merg la școală</u>	3.4 %	12.7 %	63.8 %	20.1 %
Poți să ai succes în viață și fără să te străduiești din greu la școală	18.9 %	35.9 %	36.5 %	8.7 %
Dacă nu ai carte, nu ai parte	4.6 %	9.9 %	34.7 %	50.8 %
Mă străduiesc din greu să fac față cerințelor de la școală	3.1 %	29.4 %	53.6 %	13.9 %
Lucrurile pe care le învăț la școală nu-mi vor fi prea folositoare în viață	44.3 %	41.2 %	11.8 %	2.8 %
După ce voi termina școala, voi putea spune că am făcut un pas esențial în viața mea	0.6 %	6.5 %	41.5 %	51.4 %
Nu-mi pasă ce cred profesorii mei despre mine	16.1 %	39.6 %	26.6 %	17.6 %
Nu-mi pasă ce rezultate obțin la școală, am alte lucruri mai importante de făcut	57.0 %	35.0 %	6.2 %	1.9 %

zultate obțineau la școală; totuși, la itemul 4 – „Poți să ai succes în viață și fără să te străduiești din greu la școală”, repartitia răspunsurilor a fost mai eterogenă, majoritatea (72.4 % dintre răspunsuri) oscilând între *dezacord* și *acord*:

✓ o majoritate covârșitoare dintre elevii chestionați (90.4 %) a fost de *acord* sau total de *acord* cu faptul că, chiar dacă existau obiecte care nu le plăceau, profesori „bătuți în cap” sau programul școlar era obositor, merita să meargă la școală și să învețe, pentru că aceste lucruri aveau să le servească în viață; acest rezultat a fost întărit de procentul de elevi care au respins ideea potrivit căreia lucrurile pe care le învățau la școală nu aveau să le fie prea folositoare în viață (85.5 % dintre elevii chestionați au ales variantele *dezacord* sau *dezacord total*), de procentul de elevi (85.5 %) care au ales variantele *acord* sau *acord total* la itemul 5 – „Dacă

nu ai carte, nu ai parte”, precum și de procentul de elevi potrivit cărora, după terminarea școlii, vor putea spune că au făcut un pas esențial în viața lor (92.9 % dintre elevii chestionați au ales variantele *acord* sau *acord total* la itemul 8);

✓ de asemenea, aproximativ 84 % dintre elevii chestionați au declarat că le făcea plăcere, în general, să meargă la școală;

În analiza datelor pe care le-am obținut în acest studiu – atât a celor cu privire la valența, cât și a celor referitoare la fațetele atitudinii față de școală – trebuie să ținem cont de tendința probabilă a unora dintre elevi de a distorsiona în mod voluntar răspunsurile, pentru a prezenta o imagine a propriei persoane favorabilă. Aproape întotdeauna, există o anumită tendință din partea participanților la o cercetare de a distorsiona (conștient sau nu) într-un sens pozitiv (favorabil pentru ei

înșiși) – și, mai rar, negativ (de exemplu, pentru a simula existența unor tulburări) – răspunsurile la chestionarele de personalitate, de atitudini, valori sau la cele destinate evaluării comportamentelor. Este dificil de descurajat această tendință „naturală”, întrucât chiar și atunci când respondenților li se comunică despre ea, ca și despre faptul că răspunsurile lor nu vor fi relevante, dacă nu vor fi sincere, aceștia tot o vor manifesta. Această problemă este cu atât mai stringentă în cazul elevilor-adolescenți care se află la vârsta cristalizării identității de sine, motiv pentru care evită situațiile în care ar putea să-și piardă respectul și încrederea din partea adulților: părinți și profesori.

Concluzii

Faptul că România încă se află într-o perioadă de tranziție este cvasiunanim acceptat de către istorici, analiști politici și economici, politicieni, precum și de către opinia publică românească. Dacă istoria socio-culturală, politică și economică a anilor de dinainte de 1989 este cunoscută, cel puțin de către o parte a concetătenilor noștri, astăzi nu ne este deloc clar încotro ne îndreptăm. Românii doresc cu ardoare să progresăm pe drumul țărilor prospere din Occident, dar, în contextul tranziției și al crizelor neașteptate și profunde (atât în plan socio-economic și politic, cât și în plan cultural), despre care nu știm cât vor dura, evoluția României rămâne sub un mare semn de întrebare.

Sistemul de învățământ românesc nu a fost ferit de rigorile tranziției și de crize. Ca instituție fundamentală, sistemul de învățământ trebuie analizat contextualizând mediul politic, economic, social și cultural în care românii trăiesc. După 1989, școala românească a intrat într-un amplu proces de reorganizare punctat de numeroase re-

forme legislative, precum și de crize. Dar, România a început să traverseze o perioadă de reorganizare și a sistemului de valori, a practicilor sociale și culturale care și-au pus amprenta și asupra percepțiilor și atitudinilor pe care tinerii și părinții lor le au despre școală și educație.

Diversitatea mijloacelor prin care mulți dintre români (unii deveniți modele intens mediatizate) au obținut succesul material și social a plasat școala și educația într-un noian de percepții și atitudini din partea tinerilor și a adulților: de la percepții și atitudini valorizatoare până la atitudini devalorizatoare. Astfel, deși o proporție covârșitoare dintre românii de diferite vârste consideră că ceea ce se învață în școală le va folosi tinerilor în viață, educația nu este percepță ca factor al succesului în viață materializat în bunăstarea românilor.

„Faptele sociale” la care ne-am referit ne-au sugerat o serie de întrebări. Încercând să răspundem la aceste întrebări, am realizat o anchetă în populația de elevi, prin care ne-am propus evidențierea valenței predominante a atitudinii față de școală și a fațetelor acesteia în rândul liceenilor. Datele anchetei pe care am realizat-o au indicat tendința elevilor de liceu de a manifesta o atitudine pozitivă față de școală – ca instituție a cărei frecventare este esențială pentru obținerea succesului în viață. Atitudinea pozitivă sau pronunțat pozitivă față de școală a fost o caracteristică prezentă mai ales în rândul elevilor de clasele a IX-a și a X-a. Fetele au tins să manifeste o atitudine față de școală mai favorabilă decât cea a băieților.

Analizând rezultatele anchetei noastre, suntem puțin reținuți în ceea ce privește generalizarea constatărilor la nivelul întregii populații de liceeni, din cauza

unor posibili factori care ar putea interveni conducând la mascarea atitudinilor reale pe care elevii le au față de școală. Cel mai important dintre aceștia ține, aşa cum tocmai am spus, de disponibilitatea elevilor de a comunica ceea ce gândesc și simt în mod real despre școală. Este vorba despre o limită inherentă cercetărilor de teren care se bazează pe completarea de chestionare declarative.

Pe de altă parte, rezultatele pe care le-am obținut trebuie interpretate ținând cont și de faptul că datele s-au bazat pe răspunsurile oferite de elevi din două instituții de învățământ liceal tehnic, care și-au dat consimtământul de participare la cercetare. Ori, este posibil ca atitudinea față de școală și învățătură în rândul elevilor din liceele de top (considerate ca fiind prestigioase și în care se pune un accent deosebit pe exigență și pe competiție) să fie puțin mai diferită de atitudinea exprimată de către elevii din liceele vocaționale sau din cele tehnice. Oricum am pune problema, nu am construit un eșantion probabilist (aleatoriu) sau unul nonprobabilist (de exemplu, eșantionarea pe cote care să țină seama de o serie de variabile, precum: mediul de rezidență al elevilor, filiera liceului, prestigiul liceului etc.), care să fie reprezentativ pentru populația de elevi de liceu din România, motiv pentru care generalizarea datelor pe care le-am constatat în ancheta noastră este, deocamdată, limitată.

Ținând cont de limitele la care ne-am referit, apare ca fiind stringentă replicarea anchetei pe care am întreprins-o pe un eșantion mult mai reprezentativ pentru populația de elevi de liceu din România. În cadrul unei viitoare anchete, ne propunem să rafinăm variabilele colectate, în sensul construirii unui chestionar supli-

mentar, prin care să-i întrebăm pe elevi despre situația și climatul familial, despre satisfacția față de programele educaționale și climatul din instituția școlară în care învață, precum și despre alte aspecte care ar putea fi relevante pentru nuanțarea studiului atitudinii față de școală.

Dacă îi întrebăm pe tinerii din România ce reprezintă școala pentru ei, s-au putea să avem surpriza neplăcută să constatăm că, pentru mulți, școala în sine nu mai reprezintă cheia succesului în viață, motivația de pregătire teoretică și practică temeinică și de dezvoltare personală, deoarece există perspectiva succesului financiar și social imediat (pe care nu-l atingi neapărat dacă stai prea mult în școală). Totuși, chiar și ținând cont de problema sincerității în răspunsuri, din datele anchetei noastre a reieșit că majoritatea dintre elevi par să aibă o atitudine pozitivă față de școală. Dacă într-adevăr aşa stau lucrurile, înseamnă că există un teren propice, pentru a „lucra mentalitatea” actualelor și a viitoarelor generații de elevi (și pe cea a părinților) în direcția creșterii apropierii de instituția scolii și a identificării acesteia cu una dintre resursele-cheie ale succesului în viață.

Bibliografie:

1. Dahlberg, L. L., Toal, S. B., Swahn, M. H., & Behrens, C. H., 2005, *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youth. A Compendium of Assessment Tools*, Second Edition, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Atlanta.
2. Robu, V., 2010, *Indisciplina în rândul elevilor de liceu români: prevalență și motivații*. În Psihologie. Revistă științifico-practică, nr.1, pp. 27-38.

PSIHOCORECȚIE ȘI PSIHOTERAPIE

PERSPECTIVE PSIHOLOGICE ÎN ABORDAREA TERAPEUTICĂ A DEPRESIEI LA PREADOLESCENȚI

Lucia SAVCA

Termeni-cheie: depresie, stres, agresivitate, sentimentul de vină, sentimentul inferiorității, abordare cognitiv-comportamentală.

Summary

Depression is a normal response to every day stress. Many people may be sad for a short period of time for various reasons, for example may be separation from dears persons, failure in life, poor relationships with others, etc. In case of illness, depression can take months and years, affecting behavior, quality of relationships with other people. In this research we present symptoms of depression and we give a program about cognitive-behavioral therapy for correction of this disorder.

Dispoziția omului depinde de mulți factori: relațiile cu alții, obținerea succesorilor expectate, de preferința unor anotimpuri și timpul de afară etc. Uneori suntem mai trăși, alteori mai veseli. Unele persoane sunt melancolice, altele vioaie, vesele, optimiste și bine dispuse. Însă, există unele persoane la care indispoziția se menține un timp îndelungat, întrecând toate limitele de a reveni la normal. *Depresia* este caracterizată ca fiind o tulburare a dispoziției afective. Ea este un răspuns normal la stresul zilnic și în normalitate poate avea diverse motive: despărțirea de persoana iubită, insuccesul sistematic în activitatea de bază, decesul persoanei apropiate, maltratarea fizică și psihică îndelungată etc. Depresia este considerată anormală atunci când este disproportională în raport cu evenimentul ce a avut loc și continuă dincolo de perioada când majoritatea persoanelor revin la normalitate. În caz de depresie anormală mai pregnant apar două simptome:

pierderea satisfacției de la orice activitate și a plăcerii de viață

Cercetarea de față a avut ca obiectiv principal de a pune în evidență simptomatologia manifestărilor depresive la copii și adolescenti și de a propune intervențiile utile în aceste cazuri.

Actualmente statistica de peste hotare demonstrează că 10-15% dintre copii și adolescenti manifestă semne de depresie (Koplewiev, 2002). În Republica Moldova lipsesc datele statistice vizavi de această tulburare la copii și adolescenti.

În literatura de specialitate de peste hotare depresia a început să fie descrisă după aa. 1960. Pentru a indica tulburarea depresivă se folosesc următoarele concepțe: trăire depresivă, comportament depresiv, stare depresivă, gândire depresivă.

Pentru prima dată Anthony și Scott au sesizat debutul acestei tulburări la copii și adolescenti și au separat debutul ei sub 12 ani și la adolescentă. Kraepelin a

descrie această tulburare la un copil de 6 ani, iar Rene Spitz vorbește despre “depresia anaclitică” la copiii de 1 an separați de părinții lor [1, p.557].

Evans et al. (2002) consideră că “Depresia este una dintre cele mai trecute cu vederea și subtratate tulburări psihologice ale adolescentei”. Reinecke și colab. accentuează faptul că depresia este o tulburare severă, care necesită o intervenție rapidă [2 p.213].

Tulburările depresive sunt declanșate de un grup de factori, printre care:

a) **factorii genetici:** Klein et. Al. (2001), Shaffer (2002) arată că pentru copiii cu părinți ce acuză depresie este de trei ori mai mare riscul îmbolnăvirii la copiii fară antecedente, circa 15-45% au riscul de a face depresie. Totodată alți autori (Koplewicz, 2001) menționează că majoritatea adolescentilor cu depresie nu aveau rude care să fi suferit de depresie;

b) **factorii de mediu:** distorsiunile culturale în adolescență timpurie, conflictele din familie și în grupul de prieteni. Copiii care sunt neglijati sau deprivați afectiv au un risc mai mare de a dezvolta stări depresive, caracterizate prin apatie, lentoare, scădere în greutate. Riscul de tulburări afective crește în familiile defavorizate din punct de vedere economic, în familii dezorganizate, conflictuale, cu un statut socioeconomic scăzut, trăiri afective în urma evenimentelor negative de viață.

c) **factorii de gen** Cercetătorii în domeniu menționează că până la vîrstă de 12 ani depresia se manifestă în egală măsură la fete și băieți, iar după vîrstă de 12 ani fetele acuză această boală de două ori mai frecvent ca băieții [2, p. 216].

David Brent și Robin Weersing [1 p. 581] afirmă că la copil simptomatologia

poate avea intensitate și variabilitate clinică diferită, ca:

- **depresia simptom:** senzația de tristețe trăită și observată sau relatată;

- **depresia sindrom:** totalitatea simptomelor depresive; clusterul de comportament și emoții negative, fără a putea fi atribuite unei cauze sau unui context;

- **depresia boală:** simptomatologia depresivă este persistentă, modifică comportamentul și relația cu anturajul și adesea se poate stabili un context etiologic determinant sau favorizant.

Majoritatea autorilor (Evans și al. 2002; Friedberg și McClure, 2002; Merrell, 2001; Koplewicz, 2002) în linii generale nu fac diferențiere dintre manifestările simptomatologiei acestei tulburări la adulți, copii și adolescenti.

În cazul depresiei se înregistrează patru seturi de simptome, dintre care:

a) **simptomele afective (dispoziția)**, unde predomină tristețea, indispoziția și melancolia; activitățile care producă satisfacție nu mai aduc bucurie; se înregistrează pierderea interesului afectiv pentru persoanele dragi; sunt prezente simptome obcesive, fobiile, simptome isterice ca fuga sau paralizia unui membru,

b) **simptomele cognitive**, constau în predominarea gândurilor negative. Persoanele deprimate au o apreciere de sine scăzută, sunt pesimiste, nu mai au speranță în schimbarea pozitivă, se simt neadaptați și se blamează pentru eșecurile lor. Memoria este scăzută, atenția dispersată.

c) **simptomele motivationale** - persoana deprimată tinde să fie pasivă și prezintă dificultăți în inițierea activității;

d) **simptome somatice:** lipsa de energie, tulburări de somn, pierderea apetitului, constipația și disconfortul dureros locali-

zat oriunde în corp sunt cu totul particulare. Acuzele privind orice boală somatică preexistentă cresc de obicei, iar preocupările hipocondriace devin obișnuite.

e) simptome comportamentale: refuz de la activitățile preferate, iritabilitate, izolare etc.

Astfel, putem conchide că gândurile negative din depresie își au originea în atitudinile dobândite în perioada copilăriei și ulterior. În multe situații, aceste idei pot fi utile și pot orienta comportamentul în vederea obținerii de performanțe. De pilădă, afirmația precum că “Pentru a fi demn de încredere, trebuie să am succes” pare să motiveze considerabil o activitate pozitivă. Totuși, această idee face individul vulnerabil la anumite evenimente critice. În cazul unui insucces, acesta poate fi interpretat ca o pierdere majoră și conduce la producerea unor gânduri negative automate, cum ar fi “Nu sunt bun de nimic”, “Sunt un nimeni”.

Depresiile pot fi clasificate după diverse criterii. Unul dintre acestea este, după severitatea lor, în funcție de care depresiile pot fi grupate în: *depresie ușoară*, *depresie de severitate moderată*, *depresie severă*.

În cazul **tulburărilor depresive ușoare** subiecții se plâng de dispoziție scăzută, iritabilitate, de pierderea energiei și a interesului, precum și de tulburări de somn ce se manifestă prin dificultăți de adormire și treziri repetitive, urmate de o perioadă de somn la sfârșitul nopții. Dispoziția poate varia în timpul zilei, seara este mai proastă, decât dimineața. Aspectul exterior nu exprimă simptome de depresie. Din totalitatea simptomelor mai pregnante devin anxietatea, fobiile, obsesiile și, mai rar, simptome isterice. Anxie-

tatea în forma ușoară de depresie poate fi tot așa de severă ca și în celealte forme mai grave de depresie. Această constatare a sugerat ideea că tulburările depresive ușoare nu sunt doar o variantă minoră a cazurilor moderate și severe, ci reprezintă un sindrom separat. Ele poartă denumirea de *depresie nevrotică*.

Tulburarea depresivă de severitate moderată se caracterizează prin: dispoziție scăzută, lipsă de plăceri, gândirea pessimistă și energia redusă. Aspectul exterior al persoanei depresive: sunt neglijate vestimentația și ținuta. Trăsăturile feței se caracterizează prin coborârea comisurilor bucale, frecvența clipirii poate fi scăzută. Umerii sunt aplicați, capul înclinat înainte, privirea este mai mult orientată în jos. Gesturile sunt reduse. Sunt cazuri când unii dintre pacienți păstrează un zâmbet exterior. Majoritatea dintre subiecți au *mișcări lente*, pe îndelete îndeplinește orice activitate. *Lentoarea gândirii* se reflectă în vorbirea pacientului, răspunde la întrebări după o pauză mai îndelungată. *Dispoziția* este caracterizată prin suferință și nefericire, mai mult este trist. Persoanele în cauză nu mai au dorința de a trăi. Nu-și duc la sfârșit activitățile, îndatoririle. Perturbarea somnului se caracterizează prin trezirea devreme. În majoritatea cazurilor este frecventă agitația, anxietatea sporită, neliniștea neîntemeiată, iritabilitatea, răspunde cu supărare exagerată la solicitări și frustrări minore.

Tulburarea depresivă severă sau *depresia psihotică* se caracterizează prin idei delirante de inutilitate, vinovătie, sănătate proastă, idei delirante de percepție. Tulburările de percepție în cazul tulburărilor depresive severe nu corespund halucinațiilor adevărate. Doar în cazuri rare

apar halucinații auditive. Vocile auzite confirmă ideile bolnavului de lipsă de valoare. De exemplu, fraze de tipul „ești un om rău, mai bine este să mori”.

Ideile depresive se referă *la prezent, trecut și viitor*. Pacientul la care ideile depresive ce se referă *la prezent*, vede parțea nefericită a oricărui eveniment actual apreciază, totul primește ca un eșec propriu, consideră că toți îl privesc ca pe un ratat, nu mai are încredere în sine și desconsideră orice succes.

Ideile depresive ce se referă *la viitor* includ gândurile și vorbele despre eșecurile în muncă, ruinarea veniturilor, o ne-norocire ce amenință membru familiei, o inevitabilă deteriorare a sănătății. Aceste idei de disperare și deznaște sunt însotite de ideile că viața nu mai are rost și că moartea este o ușurare.

Ideile depresive ce se referă *la trecut* iau forma sentimentului de vină, lipsit de rațiune, de autoacuzare fără temei. Unii pacienți își atribuie sentimentul de culpabilitate fără nicio legătură cu vreun eveniment. Amintirile sunt focalizate pe întâmplările nefericite, ocazii în care era trist, a avut eșecuri. Aceste amintiri negre devin din ce în ce mai frecvente pe măsură ce depresia se acutizează.

În cazul depresiei ușoare la **preșcolari** se înregistrează următoarele simptome:

- apatia, refuzul alimentației, copilul refuză să se joace;
- țipă și plângere cu ușurință, este ușor iritat;
- scade în greutate, simptom motivat sau nu de diaree, apetit scăzut, vomă;
- are uneori enuresis, encoprezis, dureri abdominale;
- copilul este nemulțumit, se simte în

nesiguranță și nefericit, rareori zâmbește și râde;

- adeseori prezintă întârziere în dezvoltare;

- jocul este destructiv, “distrugе tot”, rupe sau sparge și obiectele care nu-i aparțin.

Din anamneză se relevă că motivele comportamentului afectiv pot fi: neglijarea afectivă a copilului din partea părinților, privarea de părinți (în special de mamă), lipsa unor îngrijiri adecvate sau prezența abuzului (fizic sau sexual).

La școlarul mic și preadolescent distingem câteva dintre următoarele simptome:

- simptome psihosomatische: céfalee și dureri abdominale sau tulburări vegetative însotite de anxietate;

- inattenție, lipsa de inițiativă, fără energie și vitalitate;

- scad performanțele școlare și poate interveni refuzul școlar;

- evoluează iritabilitatea, nu dorește să se joace, preferă să stea singur, refuză îndeplinirea activităților curente, pe care le făcea copilul cu placere înainte, motivând că „nu are chef”, „se plăcutește”, sau nu-i mai place ce facea;

- manifestă incapacitatea de a găsi soluții în situații complicate, „plângere”, „se retrage într-un colț” sau țipă, devine violent, brutalizează, lovește, manifestă agresivitate verbală;

- par nefericiți, amărăți, vorbesc despre moarte, au gânduri suicidare, la elevii din clasele medii se înregistrează tentative de suicid.

Simptomatologia la adolescenți este similară cu a adulțului. Spre deosebire de copiii mici, adolescentul poate recunoaște și înțelege că este depresiv:

- se plâng de lipsa interesului, lipsa de energie, pierderea plăcerii;
- acuză adesea tulburări de somn, lipsa apetitului;
- își face griji de aspectul exterior;
- are sentimente de nefericire, inutilitate, eșec general;
- sunt prezente gândurile suicidare și tentativele de suicid;
- în caz de depresie majoră sunt posibile halucinațiile și iluziile auditive congruente cu dispoziția, precum și anhedonia pervazivă.

Stările deprimante de severitate moderată și severă este rațional să fie recuperate în clinica specializată, însă depresiile ușoare la copii și adolescenți pot fi recuperate în Centre psihologico-medicale fără întreruperea programului școlar.

Scopul programului de terapie psihologică este orientat la compensarea disfuncționalităților produse de depresia ușoară. Acest program se realizează concomitent cu medicația ce include antidepresante și stimulente prescrise de către psihiatru.

Terapia cognitiv-comportamentală are rolul de a interveni asupra gândurilor, sentimentelor și comportamentelor care provoacă dificultăți în adaptarea individului la situațiile stresante cu care se confruntă. Astfel, conform acestei terapii, o situație devine stresantă, poate strica dispoziția numai dacă ea este interpretată dramatic de către individ. În terapia deprimante la copii și adolescenți sunt implicați părinții, care ghidează îndeplinirea sarcinilor propuse de psiholog și psihiatru.

În practica noastră în CDR “Armonie” al DGETS, Chișinău, în lucru cu elevii cu depresii ușoare ne bazăm pe ipoteza lansată de A. Beck că gândurile negative nu

sunt doar un simptom, ci au un rol central în menținerea depresiei [1, p. 62]. Ședințele de psihoterapie au fost organizate ajutând pacientul să identifice și să transformă gândurile negative în pozitive.

Metodele și tehniciile folosite la pretestare: Con vorbirea cu părinții, cu elevul, selectarea anamnezei minuțioase despre evoluarea depresiei, selectarea informației despre antecedentele bolii la părinți, bunei, alte rude apropiate, Inventarul de depresie Beck, Scala de anxietate Kondaș, Proba de evaluare a nivelului Stimei de Sine – scala Rozenberg, Inventarul de personalitate Matalina, Desenul Cinetic al Familiei.

Așa cum persoanele cu depresie ușoară nu acceptă includerea în grup, am organizat inițial 6 ședințe individuale a căte 45 minute de două ori pe săptămână și 4 ședințe în grup a căte 90 minute o dată pe săptămână.

Şedința 1:

- ❖ Subiectul este rugat să povestească când și cum a apărut starea depresivă;
- ❖ I se propune să-și analizeze diferența dintre calitatea îndeplinirii activităților până la intervenirea acestei stări; se discută ce dificultăți are în îndeplinirea activităților curente;
- ❖ Se analizează situațiile care pot genera unele dintre gândurile negative;
- ❖ Se elaborează alternative pozitive pentru gândurile negative: „Nimic din ceea ce fac nu este bine” – se analizează activitățile realizate cu succes;
- ❖ Se lucrează asupra vestimentației, ținutei, formarea conducei unei persoane încrezute în sine;
- ❖ Exerciții de relaxare, sugestia orientată la formarea încrederii în sine;
- ❖ Sarcina pentru acasă: complexul

de exerciții Yoga; exersarea în schimbarea ținutei, mersul semet.

Şedința 2:

❖ Verificarea sarcinii pentru acasă – efortul depus în schimbarea ținutei;

❖ Formarea motivației de a înlătura starea depresivă, analiza alternativelor, exersarea în dirijarea gândurilor negative;

❖ Desenarea depresiei. Se propuna diverse culori, rechizite (creioane, cariocci, guașe etc.). Se analizează cum arată depresia inițial. Se adaugă diverse elemente pentru a-i schimba aspectul să devină mai haioasa, mai veselă.

❖ Formarea alternativei de a acționa încrezut în sine, de a fi agreabil pentru un cerc restrâns de prieteni;

❖ Alegerea activităților preferate, pe care le-a avut la altă perioadă a vieții, depunerea efortului în îndeplinirea unora dintre ele;

❖ Exerciții de relaxare, sugestia orientată la formarea încrederii în sine, dispoziției bune;

❖ Sarcina pentru acasă: alcătuirea regimului zilei cu activități interesante de ajutor pentru „altul”.

Şedința 3:

❖ Evaluarea îndeplinirii sarcinilor pentru acasă: subiectul povestește pentru cine a făcut ceva deosebit, ce senzații i-a prelejuit succesul obținut;

❖ Analiza evenimentelor trăite de depășire a indispoziției, neliniștii – calitatea îndeplinirii activităților preferate;

❖ Desenarea depresiei. Se propune diverse culori, rechizite (creioane, cariocci, guașe etc.). Se analizează cum arată depresia inițial. Se adaugă diverse elemente pentru i-a schimba aspectul să devină mai haioasa, mai veselă.

❖ Exersarea în înlăturarea din vo-

cabular a generalizațiilor: „Nimeni nu are nevoie de mine” – se concretizează cine este „nimeni”: mama, tata, bunica etc. Se aduc alternativele de a avea grija de alții;

❖ Exersarea în asimilarea tehniciilor de relaxare pe care pacientul poate să le folosească în situații neplăcute;

❖ Dezvoltarea atașamentului: „Povestea celor trei păsări”.

❖ Exerciții de relaxare, sugestia orientată la formarea încrederii în sine, dispoziției bune;

❖ Sarcina pentru acasă: Să citească în fața oglinzi fabula „Greierașul și furnica” gesticulând și exprimând prin mimica feței trăirile personajelor și protagonistului.

Şedința 4:

❖ Evaluarea sarcinii pentru acasă. Schimbă mimica feței în fața oglinzi de persoană fericită și nenorocită;

❖ Se propune subiectului să-și amintească o situație când s-a simțit nefericit, deprimat. Se analizează ce a simțit, ce cuvinte l-au făcut să sufere, care au fost împrejurările? Apoi i se propune să-și amintească o situație în care a fost fericit, se analizează după aceleași etape. În ce situație s-a simțit mai bine?

❖ Desenarea depresiei. Se propune diverse culori, rechizite (creioane, cariocci, guașe etc.). Se analizează cum arată depresia inițial. Se adaugă diverse elemente pentru a-i schimba aspectul să devină mai haioasa, mai veselă.

❖ Găsirea alternativelor situațiilor care ne creează indispoziție, ne face să ne simțim inferior. Analiza frazelor “totul sau nimic”, “a fi sau a nu fi”.

❖ Se propune subiectului să elaboreze soluții, acțiuni, gânduri raționale față de predicțiile negative, precedarea situațiilor negative;

❖ Exerciții de relaxare, sugestia orientată la formarea încrederii în sine, dispoziției bune;

❖ Sarcina pentru acasă: să privească un film comedie. Să analizeze ce situații l-au distrat cel mai mult.

Şedința 5.

❖ Discutarea sarcinii pentru acasă.

❖ Se discută cu subiectul despre impactul dispoziției asupra calității oricărrei activități îndeplinite;

❖ Se elaborează soluții cum putem dirija emoțiile;

❖ Desenarea depresiei. Se propun diverse culori, rechizite (creioane, cariochi, guașe etc.). Se analizează cum arată depresia inițial. Se adaugă diverse elemente pentru a-i schimba aspectul să devină mai haioasă, mai veselă.

❖ Se propune subiectului să alcătuiască o povestire din cuvintele: mlaștină, helicopter, casă, girafă, iepure. Se analizează gândurile pozitive, cele negative. Se elaborează alte soluții alternative în ameliorarea situațiilor negative.

❖ Exersarea în înlocuirea frazelor din vocabularul subiectului „trebuie să...”, cu „mai bine să...”; acum o să”, cu „este necesar să”, cu „ar fi bine dacă”; excluderea cuvintelor trebuie, este necesar; cu alte cuvinte care nu ne obligă;

❖ Sarcina pentru acasă: îndeplinirea activităților preferate din trecut – să frecventeze secția de..., să participe la ... (cercul de dansuri, vocal etc.)

Şedința 6.

❖ Discutarea sarcinii pentru acasă. Analiza dificultăților întâlnite în îndeplinirea activităților preferate;

❖ Se analizează împreună cu subiectul dispoziția și gândurile negative din ultima perioadă – 48 ore. Cum a în-

cercat să le depășească, să-și creeze dispoziție bună;

❖ Desenarea depresiei. Se propuna diverse culori, rechizite (creioane, cariochi, guașe etc.). Se analizează cum arată depresia inițial. Se adaugă diverse elemente pentru a-i schimba aspectul să devină mai haioasă, mai veselă.

❖ Se propune subiectului să finiseze propozițiile începute cu final ambiguu: Când am rămas singur (ă)...; Atunci, când m-am întâlnit cu ...; Dacă voi avea eșec, ... Se analizează frazele care au un sens dramatic;

❖ Se propune subiectului din sirul de trăsături de caracter să selecteze acele care îl caracterizează mai mult. Se alcătuiește profilul unei persoane plină de viață, cu succes; Putem fi de acord cu ideea că nimici nu este perfect?

❖ Se analizează succesele obținute la unele din activități, satisfacția de la ele. Se discută dacă toți oamenii pot avea numai succes la toate activitățile. Argumentele pozitive în caz de insatisfacție. Analiza frazelor utilizate „Știu că...” De unde știi? Poți afla gândurile pozitive sau negative ale altor persoane?

❖ Analiza frazelor prezente în exprimarea uzuială de tipul. “Nu văd ca viața mea să aibă sens”;

❖ Exerciții de relaxare, sugestia orientată la formarea încrederii în sine, dispoziției bune;

❖ Sarcina pentru acasă. Petrecerea timpului liber în locurile în care simte liniste sufletească, placere.

Şedințele în grup sunt orientate la dezvoltarea proceselor cognitive, exercitarea în jocul de rol în manifestarea prin comportament îndrăzneț, încrezut în sine, bine dispus, satisfăcut de sine.

Prin crearea condițiilor favorabile în familie, în colectivul de elevi după o perioadă de 1-2 luni comportamentul depresiv revine la normalitate. La finele tratamentului se realizează interviul cu părinții și subiectul, pentru retest se utilizează aceleași instrumente psihologice. Subiectul este ținut în evidență o perioadă de doi ani, iar tratamentul complex se repetă după 5-6 luni, indiferent de evoluarea sau nu a stării depresive a subiectului.

Bibliografie

1. Dafinoiu, Ion, Vargha, Jeno-Laszlo, 2005, *Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici*. Editura Polirom. București. 345 p.
2. Dobrescu, I., Rad, F. *Tulburările de dispoziție / afective la copil și adolescent*. În Manual de psihiatrie a copilului și adolescentului. 2010, sub red. Prof. Dr. Dobrescu Iuluana, vol. II., Ed. Medica, București. 844 p.
3. Ellis, A., Bernard, M. E., *Terapia rational emotivă și comportamentală în tulburările copilului și adolescentului*. 2007. Editura RTS., Cluj Napoca.
4. Ionescu, Ș 1998, *Paisprezece abordări în psihopatologie*. Ed. Polirom. Iași.
5. Rudică, T. 2006, *Psihologia frustrației*. Ed. Polirom. Iași.

«Любовь есть сила, порождающая любовь»
Эрих Фромм

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГО - КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С ЗАТОРМОЖЕННЫМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лариса СИНИЦАРУ

Основные понятия: «заторможенность», психолого-педагогическая коррекция, тип личности с заторможенным сознанием, сфера эмоциональных переживаний, интерпсихическая и интрапсихическая категории, совместные переживания, совместная деятельность, «удобные дети», единство мотивов и средств деятельности.

Summary

This article is dedicated to the peculiarities of psycho-corrective lessons with «slow» pre-school school children. Quiet, obeyed «slow» children do not interrupt lessons, do not demand heightened attention from adults, they are «comfortable». But the external side of such children's conduct is combined with their internal passiveness and sluggishness. The article gives the description and explanation of the psychological mechanism of communication with «slow» children thanks to which all the evident indications of sluggishness disappear.

Феномен «заторможенности» за- служивает пристального внимания педагогов и психологов, поскольку, как выяснилось в нашей исследовательской работе, особый тип личности с заторможенным сознанием, сниженной мотивацией, послушно исполняющий чужую волю закладывается уже в дошкольном возрасте, когда, на наш взгляд, еще возможна психолого-педагогическая коррекция.

Психолого-педагогические коррекционные занятия с заторможенными детьми, у которых обнаруживаются отставания по разным линиям психической деятельности: эмоциональности, активности (в том числе и речевой), осознанности собственных действий, уверенности в себе, общения со сверстниками, требуют от психолога особой

подготовки.

Работая с заторможенным дошкольником, психолог не только должен владеть арсеналом диагностических методик, но и уметь общаться с ним так, чтобы создавать возможность для формирования новых потребностей и новых для ребенка форм деятельности. М. И. Лисина показала, что общение с взрослым создает оптимальные условия для основ личности ребенка и его самосознания [7, 8]. Оно влияет на формирование внутреннего плана действий и сферы его эмоциональных переживаний, стимулирует развитие речи и предметной деятельности, повышая познавательную активность дошкольников [5, 9].

М. И. Лисина сформулировала положение о том, «что в ходе общения

ребенок совершает первые вылазки в новые области; благодаря общению подготавливается смена предыдущей деятельности последующей, более высокой по своему развитию» [7]. Именно в общении происходит зарождение новой мотивации и новых форм деятельности ребенка с взрослым. При этом взрослый является для ребенка не только носителем средств, образцов и способов действия (т. е. значений), но и живым олицетворением тех мотивационных (смысловых) уровней, которыми ребенок пока не владеет. На эти уровни он может подняться только вместе с взрослым – через общение, совместную деятельность и совместные переживания [9]. Можно полагать, что мотивация, как всякая другая высшая психическая функция, обнаруживает себя дважды: сначала как форма взаимодействия и сотрудничества между людьми, как категория интерпсихическая, затем как внутреннее, собственное отношение субъекта, как категория интрапсихическая [2]. Однако, способ передачи смысловых уровней, по-видимому, принципиально иной, чем при усвоении средств и образцов деятельности.

Исследуя осознание собственного поведения детьми старшего дошкольного возраста, которые воспитываются в полных семьях, мы выявили наряду с другими поведенческими вариантами группу детей, у которых наблюдались явные признаки заторможенности. Тихие, послушные они не нарушают дисциплину, не требуют повышенного внимания со стороны взрослого – они «удобные». Однако внешняя произвольность поведения у таких детей сочетается с внутренней заторможенностью. Слепо выполняя все указания,

инструкции взрослого, они не проявляют при этом ни интереса, ни инициативы. Любая инициатива со стороны взрослого или сверстников воспринимается ими как ненужная. Создается впечатление, что их интересует только одно: «сделайте так, чтобы меня никто не трогал». Они не умеют общаться со сверстниками, ориентация на взрослого носит внешний характер. Для этих детей характерна полная пассивность, как в общении, так и в предметной деятельности, которая выражается в эмоциональной и интеллектуальной заторможенности. Для них закрыта содержательная сторона любого действия. Такие дети не видят смысла выполнения своих действий и действий других. В то же время они послушно выполняют простые инструкции взрослого и не нарушают ограничительных правил поведения. Дети могут действовать только «под диктовку» взрослого. Эмоционально обедненные, заторможенные они с дошкольного возраста носят на своем лице постоянную маску отсутствия и невключенности.

Сниженный уровень мотивации в предметной деятельности порождает сниженнный уровень ее осознанности: субъективно не значимые для детей правила не фиксируются в сознании и не выделяются как средства организации своего поведения. Такие методы работы: как беседа, введение дополнительной мотивации в виде похвалы, награды оказываются совершенно не действенными. Они лишь повышают их тревожность и без того сильную непосредственную ориентацию на взрослого (дети чувствуют, что от них что-то требуется, но что и как нужно делать – не понимают).

Главной задачей в работе с такими детьми является развитие осознанности их действий и мотивационной сферы, формирование интереса к самостоятельной предметной деятельности. Мы считаем, что необходимое осознание своего поведения может сформироваться только в таком взаимодействии с взрослым, в котором взрослый передает мотивы и средства деятельности в единстве.

Основные этапы и методы проведения психолого-педагогических коррекционных занятий с заторможенными детьми

На первом этапе, начиная общение с заторможенными детьми, следует завоевать безусловное их расположение и доверие. В течение месяца психологу необходимо регулярно посещать группу детского сада, участвовать в играх детей, присутствовать на занятиях, пытаться поговорить с детьми, беседовать с родителями, посещать испытуемых в семье. Чтобы преодолеть отчужденность и заторможенность детей психолог не должен упускать ни малейшей возможности вовлечь их в игру, в активное слушание рассказа, работать с другими детьми в их присутствии. Только после того как дети проявят полное доверие и расположение, можно начинать следующий этап работы.

На втором этапе общение ребенка и взрослого должно быть включено в совместную, содержательную деятельность. Причем, нужно иметь в виду, что сложность работы с заторможенными детьми заключается в том, что для них недоступно внеситуативно-личностное общение (как познавательное, так и личностное). Ролевая игра, как и игра с правилами, так же

недоступна для них: они не принимают и не удерживают роль, не соблюдают правил самостоятельных действий, не вступают в контакт со сверстниками и не проявляют никакого интереса к играм. Детям не свойственна ситуативная активность, направленная на воспринимаемые предметы и действия с ними. Для этих детей характерна спонтанная активность, которая характеризуется стереотипным поведением, простое следование указаниям взрослого, поэтому начинать нужно с самого простого действия. **Выбранная для занятий с детьми деятельность** должна быть предельно простой, чтобы ребенок мог достаточно быстро овладеть ею, понять ее смысл и добиться каких-то успехов. Она **должна делиться на ряд последовательных этапов**, каждый из которых должен фиксироваться и обозначаться взрослым, что поможет ребенку охватить сознанием каждый из них и их взаимосвязь.

Наблюдение за детьми, беседы с воспитателями, предварительные проблемы дали нам возможность остановиться на такой деятельности как работа с ножницами. Наблюдения показали, что заторможенные дети не владеют этим простым навыком. На занятиях по аппликации, где требуется умение вырезать достаточно сложные фигуры, они не справляются с заданиями и не достигают поставленной задачи. Интерес к этой деятельности не возникает.

Мы начали с резания листа бумаги по прямой линии. Это действие должно выполняться по определенным правилам, включающим ряд последовательных операций.

1. Сначала взрослый показывает, как можно разделить бумагу на 4 час-

ти без линейки и карандаша – сложив ее пополам, а потом еще раз пополам, совмещая каждый раз уголки.

2. Взрослый объясняет, как правильно держать ножницы, делать маленький надрез, направлять концы ножниц по прямой линии и пр.

3. Взрослый обязательно следит за тем, как дети пошагово выполняют каждое комментируемое им действие.

4. Выполненное ребенком действие обязательно проверяется. Взрослый дает образец – ровно отрезанную полоску и предлагает ребенку путем наложения своей полоски на образец убедиться в правильности или неправильности выполненного действия.

5. Контроль полученного результата проводится с помощью вопросов, которые активизируют ребенка, заставляют выполнить инструкцию взрослого: «Посмотри, правильно ли ты отрезал полоску. Каким должен быть отрезанный край полоски? (сравни с образцом) Какой должна быть линия? (ровной, без зазоров). Какой она получилась у тебя? (проведи пальчиком по ее краю). В ходе общения с взрослым ребёнок должен увидеть свои ошибки, сравнив предложенный взрослым образец с результатом своей работы.

На третьем этапе для осознания и понимания смысла своих действий после каждого занятия взрослый должен спрашивать ребенка все ли у него получилось, ровные ли у него вышли полоски, были ли ошибки. Эти вопросы нужны для того, чтобы ребенок, смев, овладев деятельностью, понять ее смысл. Вопросы заставляют детей еще раз вернуться к своим действиям, мысленно представить их и осмыслить каждую операцию в контексте целого

действия, с точки зрения его конечного результата.

Главная задача общения с детьми во время коррекционного занятия состоит не столько в том, чтобы научить резать полоски из бумаги, а в том, чтобы вызвать у ребенка желание заниматься этим делом, увлечь его. Для этого нужно использовать все имеющиеся в арсенале психолога средства: интонационную окраску голоса, взгляд, мимику, жесты и пр. Психолог должен использовать разнообразные приемы, чтобы эмоционально зарядить детей. Каждое действие взрослого должно быть эмоционально насыщенным, чтобы сделать совместную деятельность привлекательной и значимой для ребенка. Можно создать обстановку сюрпризности и загадочности. Таинственным голосом ребенку предложить сложить листок бумаги пополам, показать, как это надо сделать. Комментируя свои действия, психолог должен выражать явную заинтересованность в том, что он делает. Интонационная выразительность голоса заинтриговывает, заставляет детей прислушиваться, сосредотачиваться на том, что им объясняют. Взрослый включает детей в свое личностное пространство, показывает им, как он переживает, относится к результату их совместной деятельности. Субъективная значимость этой простой и даже примитивной деятельности создается не только эмоциональной включенностью взрослого, но и подробным объяснением значения каждой мелкой операции. В ходе такого взаимодействия, когда взрослый передает мотивы и средства деятельности в единстве, дети начинают снимать «маску невключённости».

На четвертом этапе дети начинают пошагово воспроизводить за взрослым все необходимые действия, копируя не только рисунок конкретной операции совместной деятельности, но и личностное отношение взрослого к тому, что он делает с детьми. На этом этапе они следят за каждым действием взрослого, за его мимикой, жестами, взглядами. Они начинают реагировать на замечания, проявляют желание исправить свои ошибки. И все это делается ради взрослого, который стал интересен, который ведет за собой. Безусловно, этот этап знаменует собой качественные изменения в поведении заторможенных детей. Однако психолог на данном этапе, когда заторможенные дети начинают проявлять незначительный, но уже интерес к тому, что происходит вокруг них, должен быть особо осторожен. Любое неправильное действие взрослого с целью получить быстрый результат в коррекционной работе, может причинить ребенку непоправимый вред. Каждый ребенок должен двигаться в своем темпе и выходить из состояния заторможенности с помощью взрослого в силу своих индивидуальных возможностей.

На пятом этапе в поведении детей фиксируются элементы самостоятельности. Действия, которые на

начальном этапе копировались с действий взрослого, начинают присваиваться, становятся собственными и самостоятельными. На этом этапе наблюдается за детьми поведение, когда они активно добиваются положительного результата, многократно повторяют действие, которое у них не получается, чтобы добиться безошибочного его выполнения. Освоенное действие, когда оно становится субъективно значимым, дети демонстрируют через активность, самостоятельность, отказываясь от помощи взрослого. Даже если действие выполняется ими с ошибками, они знают, как его переделать, как сделать его правильным.

Коррекционные занятия с заторможенными детьми следует проводить с обязательным соблюдением всех этапов, описанных выше. Как правило, на их проведение уходит не менее 4-х месяцев. Индивидуально с каждым ребенком проводится от 12 до 20 занятий.

В процессе занятий следует фиксировать такие показатели как: 1) эмоциональная вовлеченность; 2) речевая активность; 3) адекватность оценки собственных действий (умение видеть свои ошибки и оценивать результаты своей деятельности). Эти показатели оцениваются в условных баллах по специальному разработанным нами шкалам:

I.	Эмоциональная вовлеченность:	Баллы
1.	Отсутствие всякого интереса, активных действий.	0
2.	Вялое включение: единичные взгляды на взрослого, редкая улыбка, действия по просьбе взрослого.	1
3.	Появление интереса: единичные самостоятельные действия, частые взгляды на взрослого, улыбка. Радость при удачном результате и положительной оценке взрослого.	2
4.	Полное включение: полная сосредоточенность на действии, частые и яркие эмоции.	3

II.	Речевая активность:	
1.	Отсутствие высказываний.	0
2.	Единичные высказывания (по просьбе взрослого).	1
3.	единичные высказывания (по собственной инициативе)	2
4.	Речевые высказывания с комментированием своих действий в виде целых предложений.	3
III.	Адекватность оценки собственных действий:	
1.	Неадекватная оценка своих действий (не видит своих ошибок).	0
2.	Даёт общую правильную оценку своим действиям (не может указать свои конкретные ошибки).	1
3.	Видит свои отдельные ошибки, правильно оценивает 2 – 3 полоски.	2
4.	Адекватно оценивает свои результаты (видит, называет все свои ошибки).	3

Наблюдение за детьми с анализом полученных результатов в ходе занятий

В ходе занятий с детьми обязательно следует вести наблюдение, фиксировать его результаты, что позволит вовремя оказывать индивидуальную помощь детям, правильно строить с ними общение в процессе занятий и сделать правильные выводы, подводя итог их результативности.

Приведем пример наблюдения, которое велось за детьми в ходе проводимых нами коррекционных занятий.

Как отмечалось выше, первой задачей взрослого в работе было завоевание и расположение детей. Наши испытуемые продемонстрировали 2 типа отношения к взрослому. Одни дети демонстрировали яркую зависимость от взрослого. Приход взрослого настораживал их. Они часто и напряженно смотрели на него, выполняли любые указания (хотя и без особого желания), оставались возле него после беседы, не зная, что им делать дальше. Они не проявляли собственной инициативы, активности, но явно были доверительны,

податливы, открыты влияниям взрослого. В то же время они проявляли амбивалентность поведения, когда взрослый был далеко, они напряженно смотрели на него, ожидая его внимания. Однако когда обращался к ним индивидуально, они отводили глаза, смущались и стремились избежать контакта.

Дети другой группы как бы вовсе не замечали взрослого и демонстрировали негативное поведение. Любые просьбы, вопросы, предложения проходили мимо них и не вызывали совершенно никаких реакций. Дети как бы вовсе не слышали взрослого, его настойчивые требования вызывали молчаливый протест и неприятие. Дети пассивно отвергали всякую инициативу взрослого и сами не предпринимали никаких попыток вступить в контакт. В обоих случаях необходимо было завоевование полного доверия и расположения детей.

После нескольких посещений взрослого дети с амбивалентным поведением стали проявлять явное расположение к нему, подходили, стремились прикоснуться к его руке, садились

на колени, всячески пытались осуществить физический контакт. При этом они принимали любое предложение взрослого и послушно соглашались на совместную деятельность, хотя не проявляли при этом никаких эмоций и были ориентированы только на указания взрослого.

Детям с негативным поведением подобных посещений явно было недостаточно. Для того, чтобы завоевать расположение детей взрослый принимал участие во всех делах группы: читал сказки, рисовал вместе с детьми, играл, пытаясь хоть как-то вовлечь детей в совместную деятельность. Если дети отказывались от участия в игре, то взрослый не настаивал, продолжая играть с другими. Сначала, отказавшись от игры, они уходили далеко в сторону и тихо сидели, не глядя на взрослого. Потом стали оставаться неподалеку от играющих, явно желая участвовать в игре. Для того, чтобы завоевать расположение детей, взрослый проводил беседы с их родителями. Темы бесед специально не планировались. Взрослый отвечал на вопросы родителей, делился своими наблюдениями. Данное общение психолога с родителями особенно в трудных случаях очень важно, так как оно помогает установить контакт и расположить ребенка к занятиям. Следует сделать родителей помощниками в работе с детьми. После того как все дети доверительно относились к взрослому, начались основные занятия с детьми.

На первых занятиях дети формально подходили к выполнению предлагаемых им действий. Они выполняли задание без интереса. После каждой операции убирали руки со стола и считали свою задачу выполненной. У отдельных

детей (с самого начала ориентированных на взрослого) наблюдалась некоторая тревожность во взгляде. На вопрос взрослого, все ли они сделали правильно, все дети отвечали формально и однозначно: «Да, все». Однако взрослый вместе с ребенком начинал анализировать результат действия – оценивать получившиеся полоски, сравнивать их с образцом, отмечал, на каком этапе были допущены ошибки и неточности. Все это делалось ровным, спокойным тоном без спешки и без осуждения. Взрослый старался вызвать самостоятельные суждения и высказывания ребенка, представляя ему для этого все возможности: он просил выбрать самому полоску, которая получилась лучшего всего (самую ровную), обнаружить неровности в других, проведя пальчиком по краю или на образец, сказать почему здесь получилось неровно.

Очевидно, что такого рода оценка не требовала особых умственных усилий и была доступна всем дошкольникам. В то же время она требовала включенности ребенка в деятельность, его сосредоточенности, понимания смысла и осознанности своих действий.

То расположение детей, которого добился в самом начале общения с ними взрослый, помогло увлечь детей на первый взгляд неинтересной и даже примитивной деятельностью. Дети начали прислушиваться к замечаниям взрослого, следовать его указаниям, чутко реагировали на оценивание своих результатов. Эмоциональные реакции на полученный результат нарастали. После каждой выполненной операции они робко поднимали глаза на взрослого и тут же опускали. Взрослый спокойно объяснял, с чем он не со-

гласен, поощрял ребенка: «Так, смотри, уже лучше. Постарайся следующую полоску отрезать также» и т.п. После нескольких занятий, дети стали просить взрослого взглядом, речевыми высказываниями оценить получившийся результат. «Так? Посмотрите у меня. Я уже все». Многие, выполнив действие, просто ждали, если взрослый был занят, когда его проверят. Взрослый медленно, но настойчиво обращал детей к самой деятельности, терпеливо обучал детей самостоятельно контролировать свои действия. Так, Аня каждый этап своих действий должна была согласовывать с взрослым и получить от него одобрение. Одобрение вызывало ее удовлетворение, хотя бурной радости при этом не проявлялось. Взрослый старался, включая ребенка в деятельность, раскрыть связь конечного результата, к которому стремилась Аня, с каждой выполненной ею операцией. Постепенно взглядов на взрослого становилось все меньше – она сама уже знала, что и как нужно делать. На этом этапе появилось ее первое, сознательное «хочу». На вопрос: «Хочешь ли заниматься с ножницами, она уверенно и заинтересованно ответила: «Да, хочу». От занятий к занятию Аня проявляла все больший интерес, сама брала бумагу, ножницы, готовила себе рабочее место, начинала делать знакомые ей действия. Даже приход родителей не мог оторвать ее от занятий: «Аня, за тобой пришла мама». Аня, не прерывая работы: «Скажите, что я еще чуть-чуть позанимаюсь, а потом пойду домой».

Заключение

В результате проведенных психолого-педагогических коррекционных занятий были достигнуты значитель-

ные позитивные сдвиги по разным линиям психической жизни детей: их эмоциональности, активности (в том числе и речевой), осознанности собственных действий, уверенности в себе, общения со сверстниками и пр.

Следует напомнить, что для детей, с которыми проводились занятия, характерна полная пассивность, как в общении, так и в предметной деятельности. Показательно, что даже в ситуации полного отсутствия контроля и препятствий к самостоятельной деятельности они остаются совершенно пассивными. Так, например, один из наших испытуемых, оставшись перед занятием один в комнате, полной игрушек, спокойно просидел 15 минут на стуле, не дотронувшись ни до одной из них и даже не пытаясь поиграть самостоятельно. Полное равнодушие ко всему (и в семье, и в детском саду), своеобразная эмоциональная уплощенность, безусловное принятие привычных форм жизни и благополучное функционирование в них свидетельствует о том, что в сложившихся, устойчивых обстоятельствах эти дети не переживают внутренних конфликтов. Этот конфликт возникает, когда они оказываются в непривычных обстоятельствах и от них требуется какая-либо инициатива, самовыражение или преодоление стереотипных реакций. Неосознанность собственных действий и собственных желаний приводит к тому, что собственное «Я» ребенка растворяется в требованиях взрослых и подчиняется им. В данном случае мы наблюдаем не столкновение противоречивых отношений личности, а их несформированность, невыделенность для ребенка собственного «Я».

Очевидно, что в дальнейшем, в сложных жизненных ситуациях все это может привести к серьезным невротическим отклонениям. Как отмечает А. И. Захаров, отсутствие возможности создания «Я –концепции» является одной из главных причин невротических изменений личности ребенка [4]. Наши беседы с родителями, наблюдения за их отношениями с детьми показали, что в семьях имеет место дефицит эмоционально-теплого, личностного общения с ребенком. С детьми общается авторитарно, подавляя их инициативу и самостоятельность. Показательно, что отсутствие самостоятельной активности, неосознанность своих действий и желаний, и эмоциональная уплощенность наиболее характерны для воспитанников детского дома, где как известно, преобладают формальные отношения со взрослыми и от детей требуется лишь соблюдение принятых правил поведения [6]. Тревогу вызывает тот факт, что число таких детей возрастает не только в детских домах, но и в семьях. Особенно опасным представляется то, что такого рода послушное поведение вполне устраивает и родителей и воспитателей, и даже поощряется ими. В дошкольном возрасте эти дети остаются незамеченными и обойденными вниманием педагогов, что естественно вызывает еще более глубокое отставание в развитии их личности и самосознания. Очевидно, что для нормального развития личности это отставание должно быть преодолено как можно раньше. Наши занятия показали, что в дошкольном возрасте такое преодоление является возможным.

После 4-5 занятий повышается речевая активность детей, они начинают

комментировать собственные действия. Речь как бы фиксирует действия детей, создавая их «слепок» [1], становится средством овладения своим поведением. Подъем речевой активности сопровождается всплеском эмоциональных проявлений и возрастанием осознанности своих действий.

В процессе занятий наблюдался феномен, который условно мы обозначили как «резерв коммуникативного пространства». Если в начале занятий дети стремились к индивидуальному контакту, ревниво относились к взрослому и всячески оберегали общение с ним от вторжения сверстников, то, начиная с 6-7 занятия, они сами стремились привлечь сверстника к совместной деятельности с взрослым.

Овладение конкретным действием, и его привлекательность побуждают детей к взаимному контролю, к оценке действий другого, к сопереживанию и обмену впечатлениями. Подобный феномен свидетельствует о том, что действия присвоены ребенком и могут осуществляться без поддержки взрослого.

Исправление поведения у «заторможенных» детей нелегко и длится достаточно долго. Тут должен включиться обратный ход – дать ребенку достаточно эмоциональных импульсов, чтобы он не просто ориентировался на указания взрослого, а начал понимать, осознавать, а значит действительно относиться ко всему, что его окружает. Действенное отношение к окружающему миру требует включенности личности, ее эмоций, переживаний, которое копируется ребенком с поведения взрослого.

Взрослому следует научиться организовывать специальное взаимо-

действие с ребенком, в котором смысл и средства деятельности передаются в единстве.

Первая задача, которую следует решить психологу, строя специальное взаимодействие – это дать почувствовать ребенку себя, ощутить радость от самостоятельных действий. Для этого необходимо выраженное отношение взрослого к ребенку и его действиям. Однако, чтобы не повысить тревожность детей и без того выраженную зависимость их от взрослого, следует, чтобы эмоциональное отношение взрослого относилось не только к самому ребенку, но и к его конкретному действию. Личная включенность взрослого в простые предметные действия делает его для ребенка аффективно значимым, привлекательным, побуждающим его активность. Благодаря этому отношение взрослого передается ребенку.

Вторая задача связана с тем, что передача эмоционального отношения к действию должна быть неотделима от раскрытия его способа и содержания. Собственные действия взрослого (образец), его объяснения, интерпретация оценки, фиксация ошибок и неточностей должны способствовать «пониманию содержания и способа действия».

Таким образом, воздействия психолога должны включать эмоционально-смысловые и операциональные моменты в их единстве. Благодаря этому происходит осознание собственных действий ребенка, которое включает понимание способа и субъективную привлекательность действия. Формируется образ собственного действия, его представленность в сознании ребенка.

Список использованной литературы

1. Выготский Л. С., *Педагогическая психология*. М.: Педагогика, 1991. с. 128 -144.
2. Выготский Л. С., *Развитие высших психических функций*. М., 1960. 500 с.
3. Гуткина Н. И., *Несколько случаев из практики школьного психолога*. М.: Знание, 1991. 80 с.
4. Захаров А. И., *Классификация нервных нарушений, их проявления и распространенность* // *Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития*. Санкт – Петербург, 2002. с. 208 – 222.
5. Капчеля Г. И., *Общение со взрослым как фактор формирования готовности к школьному обучению*: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1983. 23 с.
6. Лагутина А. Н., *Особенности осознания своего опыта дошкольника*: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1991. 20 с.
7. Лисина М. И., *Проблемы онтогенеза общения*. М. : Педагогика, 1986 -133 с.
8. Лисина М. И., Сильвестру А. И. *Психология самопознания у дошкольников*. Кишинев, 1983. – 93 с.
9. Мастиюкова Е. М., *Виды и причины отклонений в развитии детей* // *Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития*. Санкт – Петербург, 2002. с. 166 -195.
10. Смирнова Е. О., *Роль воспитателя в формировании произвольности и осознанности поведения дошкольников* // *Творчество и педагогика*. М., 1986. с. 48 -52.
11. Смирнова Е. О., *Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе* // Вопр. Психол. 1994. № 6.

PROGRAM DE ADAPTARE ȘCOLARĂ PENTRU ELEVII CLASEI ÎNTÂI

Lilia GOLOVEI

Cuvinte-cheie adaptare școlară, vârstă școlară mică, mediu școlar, program de adaptare la treapta școlară, indicatori specifici ai adaptării școlare, tehnici art-terapeutice.

Summary

This article includes one program of school adaptation for the pupils of the first form. It is transladed from Russian and it is adapted bu undersigned. This program is based on the art-terapy, the drawing and on the tales which permit better diagnosis of fear connected with school and psycho prophylaxis in school adaptation.

Intrarea în școală este un eveniment deosebit pentru copii. Majoritatea copiilor sunt bucuroși și entuziasmați de noul statut – **statutul de elev**, dar în paralel, simt un disconfort emoțional, încordare, uneori, frică, anxietate, sunt stresați din cauza intrării într-un nou mediu – **mediul școlar**, care se deosebește radical de mediul în care au trăit până acum. Nivelul fricii, anxietății este mult mai mare la copiii care nu au frecventat grădinița. Ca exemplu, anul acesta în clasa I-B, gimnaziul nr. 17 circa 9% din copii înmatriculați la școală nu au frecventat grădinița. Nivelul maturității școlare era scăzut la 57% din copii și foarte scăzut la 28%. Majoritatea dintre ei aveau nivelul anxietății mărit (64%) și chiar înalt (25%).

În primele zile (săptămâni) de școală, practic, la fiecare copil se observă o scădere a rezistenței organismului, o înrăutățire a poftei de mâncare, a somnului, creșterea temperaturii. Uneori, copiii încep să facă mofturi, să plângă, se enerveză fără vreun motiv serios.

Fiecare copil trece printr-o perioadă de adaptare. Doar că la unii această perioadă durează câteva săptămâni, la alții câteva luni, iar pentru anumiți copii adap-

tarea poate să dureze un an. Adaptarea depinde de particularitățile individuale ale copilului, de predispunerea însușirii activității școlare etc.

Învățătorul claselor primare este persoana care devine nu doar mentor și îndrumător pentru tinerii învățăcei, dar, de multe ori, le înlocuiește copiilor părinții. Cerințele programei școlare, precum și numărul mare de copii, fiecare cu un anumit caracter și cu anumite capacitați, îi complică mult activitatea, de aceea persoana care poate ajuta mult învățătorul este psihologul. Psihologul este cel mai indicat pentru organizarea și desfășurarea unui **program de adaptare la treapta școlară** – program care îl-ar ajuta copilului să se integreze cât mai repede la cerințele și normele școlii.

După J. Piaget, **adaptare** înseamnă asimilare și acomodare în cadrul interacțiunii om-mediu. De aici, **adaptarea școlară** ar fi un acord dintre elev și mediul școlar prin care elevul asimilează cerințele și normele școlare și se acomodează la ele, finalizând prin reușită școlară.

Adaptarea școlară include:

- perceperea adecvată a lumii înconjurătoare și pe sine însuși;

- capacitatea de a munci, de a învăța și de a-și organiza timpul liber;
- comunicare eficientă cu semenii și adulții, precum și o atitudine adecvată față de cei din jur;
- capacitatea de autoconducere și autodirijare;
- modificarea conduitei în raport de așteptările celor din jur.

În urma studiilor desfășurate, A. Coasan (1988) a identificat câțiva indicatori specifici ai adaptării școlare:

- a) Însușirea conținutului învățământului de către elevi;
- b) Reușita școlară;
- c) Indicatorii relațional-valorici, ca:
 - integrarea în grup,
 - perceperea pozitivă a grupului școlar,
 - perceperea pozitivă a elevului de către grup,
 - asimilarea valorilor corespunzătoare vârstei;
- d) Indicatorii comportamentali.

Intrarea în școală schimbă radical modul de viață: se „modifică regimul, tensiunea și planul de evenimente ce domină în viața copilului” (6, p.163). Dacă până acum majoritatea timpului era dedicat jocului, acum copiilor li se impun multe cerințe, obligații și restricții: este obligat să meargă la școală în fiecare zi, să respecte regimul zilei, să pregătească temele pentru acasă, să respecte cerințele învățătorului, să stea în bancă câte o jumătate de zi nemișcat etc. Treptat „jocul, ca formă dominantă a activității fostului preșcolar este substituit de învățare” (1, p. 14).

Din primele zile copilul este pus în situația de a „câștiga independent un statut în colectivitatea clasei.” (6, p.164) Mama și tata nu mai sunt alături, iar învățătorul nu reușește să acorde atenție maxi-

mă fiecărui din cei 20-25 de copii. Copilul devine membru al unui nou colectiv, cu un nou climat social, „de recunoaștere a autorității și raporturi de reciprocitate.” Treptat se destramă „mitul copilăriei și se dezvoltă realismul concepției despre lume și viață în care acționează modele sociale noi de a gândi, simți, aspira și tendințele de identificare cu aceasta capată consistență” (6, p. 164).

Cauzele apariției problemelor de adaptare sunt diverse:

1. schimbarea, după cum s-a menționat mai sus, a activității dominante: jocul este substituit de învățare;
2. apariția cerințelor, normelor și restricțiilor școlare;
3. lărgirea gamei relațiilor interpersonale;
4. manifestarea contradicției dintre închipuirea despre școală și cerințele ei și realitatea existentă;
5. simțirea unui disconfort din cauza închipuirilor vagi despre persoana învățătorului, particularitățile și condițiile de învățare;
6. diferența din rea stilul parental de educație și conduită și stilul învățătorului etc.

Dacă încordarea psihică de pe urma acestor probleme se menține o perioadă îndelungată, copilul devine neatent, nedisciplinat, obraznic, rămâne în urmă la învățătură, obosește repede și nu mai dorește să meargă la școală. Menționăm că procesul de adaptare, precum și formarea unor relații pozitive cu colegii de clasă și învățătorul, derulează mai greu la copiii cu nivelul anxietății înalt. Chiar și un copil cu capacitați intelectuale înalte poate avea probleme de reușită.

Pentru ca perioada de adaptare a nou-lui elev să decurgă eficient este important de a trece prin următoarele etape:

1. elaborarea unui program de adaptare pentru elevii clasei I;
2. acceptarea și înțelegerea necesității unei perioade de adaptare de către învățătorii care predau în clasa I;
3. elaborarea condițiilor pentru implementarea programului de adaptare pentru elevii clasei I de către administrația școlii și învățătorul-diriginte al clasei I (ordin pe școală, modificarea orarului).

În continuare propunem un **program de adaptare pentru elevii clasei I** adaptat la condițiile școlii din Republica Moldova.

Programul respectiv utilizează ca metode de recuperare de bază tehnicele art-terapeutice:

1. Povestea care ca **instrument psihologic** ce oferă posibilitatea creării unui model conceptual sau situațional mai simplu ca realitatea.

2. Desenul care permite relevarea motivațiilor inconștiente, a fricilor și problemelor de existență cărora, uneori, nici nu ne dăm seama.

N. Tkacenka, psiholog-practician rus, consideră că tehnicele art-terapeutice permit realizarea următoarelor funcții:

- *de catharsis* – curățare, eliberare de emoțiile negative;
- *de relaxare* – eliminarea încordării neuro-psihice;
- *de tratare* – reglarea proceselor psihosomatice și intrapsihice;
- *de cunoaștere* – învățarea noilor modalități de cunoaștere a lumii;
- *de transgresiune* – schimbarea calitativă a percepției lumii;
- *de reglare* – modelarea stării psihemoționale pozitive;
- *de comunicare* – corecția tulburărilor de comunicare și autoexprimare;

- *de adaptare* – formarea unui comportament adecvat și a autoaprecierii.

Pentru copii povestile sunt o modalitate importantă de a se familia rizează cu lumea. Prin poveste copilul cunoaște lumea înconjurătoare, învață normele de conduită, principiile morale, relațiile interpersonale și intergrupale etc. Povestea presupune crearea unei lumi virtuale, în care se desfășoară povestirea ei pe scurt sau amănuntit. Chiar și o poveste amănuntită permite simplificarea realității, focusarea pe acele situații sau evenimente care pot permite copilului rezolvarea problemelor cu care se confruntă.

Scopul principal al povestei constă în crearea unui model virtual și organizarea întâlnirii dintre lumea reală și cea ireală, alcătuită de povestitor. Dacă în urma acestei interacțiuni copilul își formează niște reprezentări noi, fie chiar incerte, povestea este utilă pentru a fi folosită.

Orice „poveste prezintă un conflict și modul său, uneori neașteptat, de rezolvare. Când conflictul din poveste se asemănă cu ceea ce a trăit sau trăiește cel ce ascultă, atunci soluția propusă poate sugera un nou cadru de rezolvare a problemei sale” (3, p.151).

Povestile propuse dezvăluie cinci teme principale pentru elevii de clasa întâi:

- adaptarea școlară;
- atitudinea față de lucruri;
- atitudinea față de lecții;
- conflictele școlare;
- atitudinea față de sănătate.

Scopul: Adaptarea elevilor de clasa I la condițiile școlii contemporane.

Obiective:

1. Dezvoltarea imaginației și gândirii.
2. Formarea emoțiilor pozitive în legătură cu școala.

3. Analiza comportamentului propriu prin prisma imaginilor din poveste.

4. Reducerea nivelului de anxietate școlară.

5. Formarea de comportamente pozitive în viața reală.

Structura activităților:

1. Ritualul de începere a ședințelor
Toți elevii odată își spun prenumele, bătând din palme

2. Lectura poveștii

3. Discuție despre faptele eroilor, de înțelegere a cauzelor și consecințelor

4. Desenarea unui episod din poveste

5. Analiza desenelor

6. Ritualul de închidere a ședințelor
Toți elevii odată își spun prenumele, bătând din palme

Povestea întâi Crearea "Școlii din Pădure"

A fost odată ca niciodată un arici. El era mic, rotunjor, de culoare gri, cu un născut ascuțit și ochișori negri ca năsturei. Pe spate Aricilă avea ace adevărate, dar, cu toate acestea, era foarte amabil și afectuos. Aricilă trăia în școală.

Da, într-o școală din cele mai obișnuite, unde erau mulți copii, pe care îi învățau profesori înțelepți. Cum a ajuns aici, Aricilă nu știa. Probabil, cineva dintr-elevi l-a adus pentru "Ungherașul viu" când era mic de tot sau, poate, că el s-a și născut în școală. De când se ținea minte, el întotdeauna auzea sunetele școlii, simțea mâinile calde ale copiilor, mâncarea gustoasă și asista la efectuarea lecțiilor.

Lui Aricilă îi plăceau mult cum se desfășurau lecțiile. Împreună cu copiii Aricilă învăța să citească, să scrie, să socotească, studia și alte discipline. Desigur oamenii nu știau despre asta. Lor li se pă-

rea că Aricilă aleargă toată ziua și se bucură de viață. Iar Aricilă visa...

Și visa el că, atunci când va deveni mare, se va face învățător și îi va putea învăța pe prietenii săi din pădure tot ce a învățat singur la școală.

Iată că Aricilă a devenit matur și a săsit timpul realizării visului său. Locuitorii din pădure au construit o școală adevărată, în care vor studia iepurașii, vulpișoarele, lupușorii, șoriceii și alte animale. Învățătorul-Aricilă amenaja clasa pentru a primi elevii în clasa întâi. În clasa luminioasă a așezat bănci și scăunele. Pe perete a atașat o tablă, pe care se putea scrie cu cretă. Aricilă a adus manualele – cărțulii cu imagini, care îi va ajuta să citească și să socotească.

Coțofana a adus la școală din pădure un clopoțel strălucitor și răsunător.

- De ce ai adus la școală această jucărie? a întrebat Paznicul-Cărțitoi de Coțofană. Doar la școală nu se joacă, ci se învăță!

Coțofana a răspuns vajnic:

- M-a rugat Aricilă. Eu voi fi responsabilă de sunete.

- Și de ce să sunăm? Școala nu e mașină de pompieri! s-a mirat Cărțitoiul.

- Eh, tu nu știi nimic despre școală! Dacă sună clopoțelul, înseamnă că începe lecția. Și dacă sună, când ești la lecție, înseamnă că e timpul pauzei și poți să te odihnești, prietene! a tăcănit Coțofana.

- Stai, Coțofană, explica-mi încă o dată. Dacă elevii vor veni la școală și vor auzi clopoțelul, vor alerga la lecție?

- Da, dar nu vor alerga, ci se vor aprobia de bănci și vor aștepta începutul lecției, a răspuns Coțofana.

- E adevarat! a adăugat Aricilă. Anume aşa fac elevii adevărați.

- Dar puii de animale ar putea să nu cunoască aceste reguli? s-a neliniștit Cârtițoiul.

- Vor veni la școală și vor afla! din nou a tăcănit Coțofana.

- Da, a confirmat Aricilă, vor învăța cum să devină elevi, cum să scrie corect, să socotească și multe altele.

Aricilă, Cârtițoiul și Coțofana au tăcut. La Școala din padure era liniște și răcoare. În aşteptarea elevilor copacii din curtea scolii s-au împoțat și foșneau cu frunzișul lor galben-roșietic. Se părea că ei tot mai vorbesc.

- E timpul, e timpul! anunță întregii păduri arțarul.

- La școală, la școală! șoptea mesteană.

Sarcini:

1. Discuție: școală, mobilierul școlar, recreații, lecții.

2. Desen: clasa în care vor învăța elevii clasei întâi; un animal care va învăța la școala din pădure, plasându-l într-un anumit loc în clasă.

3. Observații: Animalul este o proiecție a eu-lui copilului, iar plasarea într-un anumit loc permite determinarea nivelului autoaprecierii elevului.

Povestea a doua *Un buchet pentru profesori*

În pădure e mare agitație și tărăboi. Iepuroiul aleargă toată ziua în căutarea unui ghiozdan pentru fiul său. Iepurilă mâine merge la școală, dar ghiozdan n-are. Cum va duce el cărțile și caietele? Veverița a promis să-i ajute. Ea i-a meserit fiului său un ghiozdan adeverat, cu secții, cu curelușe și buzunare.

Iar Ursoaica lucrează la un costum pentru Mișulică. "Doar la școală trebuie să meargă elegant, ca într-o zi de sărbă-

toare", blând spunea ea, netezind gulerașul alb al cămășii.

Vulpoaica este îngrijorată: "Trebue să-l spăl pe Vulpișor, să-l pieptân, frumos și îngrijit, să-i aşez codița, dar el nu-i, se tot joacă undeva cu Lupușor!"

Dar Vulpișor, Lupușor, Mișulică împreună cu Veveriță și Iepurilă nu erau la joacă. ei făceau un lucru important și necesar. Viitorii noștri elevi din clasa întâi culegeau flori în pădure pentru învățătorul lor și discutau.

- Ah, Veveriță, cum vei învăța la școală? Tot timpul sari și sari, se îngrijora pentru prietenul său Vulpișor.

- Nu știu, a răspuns Veveriță, eu chiar nu pot sta în liniște.

- Nu-i nimic, a linisit-o Iepurilă. Se spune că acolo vor fi recreații, iată atunci vei sări în voie.

- Recreații? s-a mirat Lupușor. Iar mie tata îmi spunea că la școală vor fi lecții, unde vom învăța, vom cunoaște ceva nou.

- Este corect! și-a suștinut prietenul Mișulică. Pentru aceasta și mergem la școală.

- Da, dar să înveți tot timpul, să șezi timp îndelungat în bancă nu se poate, vom obosi, a explicat Iepurașul, - de aceea au născocit recreațiile, unde te poți odihni și te poți juca.

- Vom trăi și vom vedea, a mormăit Mișulică. Iar acum să alegem florile cele mai frumoase ca să-i placă Învățătorului-Arici.

- Dar cum e învățătorul? s-a interesat Veveriță. E bun sau rău?

- Nu știu.

- Mi se pare că cel mai important este ca el să fie inteligent, să știe mult și să poată face multe, gândeau Lupușor.

- Iar eu vreau să fie bun, a continuat Veveriță, că să ne permită să facem tot ce dorim.

- Imagineați-vă, ce fel de lecții vor fi! s-a mirat Vulpișor. Unuia î se va permite să urle, altuia să sară, iar al treilea se va juca cu jucăriile!

Toți puii de animale au râs vesel.

- Aș dori un învățător bun, dar corect, astfel încât să poată înțelege și ierta, să te ajute la nevoie, iar în timpul lecției ținute de el să fie interesant, a încheiat Veveriță.

- Da, ar fi bine...a confirmat Mișulică.

- Iar mie mi se pare că fiecare dintre noi își visează propriul învățător, a spus gânditor Iepurilă.

- Ce te-ai întristat, Iepurilă, ți-e frică? s-a mirat Lupoșor. Nu te descuraja! Lasă să fie un învățător real și nu unul închipuit!

- Iar mie mama mi-a spus că învățători devin numai acei care iubesc copiii și doresc să-i învețe foarte mult! a exclamat Veveriță.

- Ah, copii, uitați-vă ce buchet mare și frumos am adunat! a exclamat Vulpișor.

«Probabil, învățătorul nostru va fi încântat!» au gândit elevii de mâine.

Sarcină:

1. Discuție: așteptările și temerile elevilor referitor la rolul și calitățile unui profesor.

2. Desen: un buchet de flori.

3. Observații: Atitudinea față de profesor.

Povestea a treia *Temeri hazlăi*

A sosit întâi septembrie. Fiecarui elev îi este clar – în această zi toți merg la școală! Iar pentru elevii din clasa întâi e o zi specială: ziua cunoașterii cu școala, învățătorul, clasa. Soarele zâmbea micuților din clasa întâi, iar un vântuleț Cald îi îndemna spre școală. Curați, frumoși, cu ghiozdane adevărate și cu un buchet mare de flori ei se apropiau de Școala din Pădure.

Lângă școală elevii erau întâmpinați de Învățătorul-Aricilă. El privea cu atenție la elevi și le zâmbea blajin. Buchetul î-a plăcut foarte mult. Aricilă a apreciat eforturile depuse de băieți. «Multumesc!» a spus învățătorul și în ochii lui a licărit un foc vesel.

Coțofana saluta elevii cu sunetul clopoțelului ce răsună în întreaga pădure.

- Vă rog să mergeți în clasă și să alegeti banca, în care o să vă simțiți confortabil! a pronunțat solemn Aricilă.

Elevii au urmat învățătorul. Au stat puțin în fața clasei, privind în jur, apoi și-au ales repede câte un loc.

- Azi la prima lecție vom face cunoștință, calm a zis Aricilă. Veți spune cum vă cheamă și ce vă place să faceți.

Fiecare elev a vorbit despre jocurile sale preferate, despre desenele animate, cărțile și chiar despre dulciurile sale preferate. Doar Iepurilă n-a povestit nimic. El s-a ghemuit și s-a ascuns în bancă astfel, încât i se vedea doar urechișele tremurânde. Ariciul l-a lăsat în pace, a așteptat până când toți elevii au povestit despre sine.

- Iar pe tine cum te cheamă? Și ce îți place să fac? a răsunat deasupra urechiuselor iepurașului vocea învățătorului.

- Eu? Nu-nu-nu știu! a șoptit cu voce tremurândă Iepurilă.

- Cine te-a speriat atât de tare? s-a îngrijorat învățătorul.

- Fra-fratele..., a răspuns Iepurilă, el a spus că la școală voi fi pedepsit și bătut cu o crenguță.

Toți elevii au început să râdă.

- Și ce ți-a mai spus fratele despre școală? a continuat să întrebe Aricilă.

- El a spus..., a rostit cu mai mult curaj Iepurilă, că aveți ace foarte ascuțite cu care îi veți întepăta pe elevii nedisciplinați.

Aricilă, toți elevii și chiar Iepurilă au început să râdă în unison.

- Da, fratele tău e un mare şmecher! a spus zâmbind Învățătorul. Probabil, el nu a vrut să vîi la școală pentru că nu are cu cine să se joace. De aceea a născocit aceste povești de groază.

- Probabil..., deja calm a răspuns Iepurilă, și încă s-a supărat pe mine pentru că am învățat să sar și să alerg mai bine ca el.

- Iar tie îți place să alergi și să sari? a precizat Învățătorul.

- Foarte! a răspuns bucurios Iepurilă.

- Foarte bine! Deci, vei fi cel mai bun elev în sala de gimnastică! Iar la recreație vei ajuta la organizarea jocurilor în aer liber.

După aceste cuvinte ale învățătorului a sunat clopoțelul și Aricilă i-a invitat pe copii în corridor pentru a se odihni.

Copiii ieșeau zâmbind din clasă, iar Iepurilă mergea mândru înaintea tuturor.

1. Discuție: Fiecare elev se prezintă, precizând numele și ocupațiile preferate.

2. Desen: Lucrurile preferate ale copiilor

3. Observații: Diagnosticarea fricilor elevilor.

Povestea a patra Jocurile la școala

La recreație puii de animale au reușit să examineze școala și să-și împărtășească impresiile unul altuia.

- Da, nu prea ai unde sări aici! a spus Veveriță.

- De ce? a obiectat Lupușor. Dar scaunele și băncile din clasă pentru ce-s? Sunt foarte bune pentru sărituri.

Veveriță s-a bucurat de inventivitatea lui Lupușor. Împreună ei au organizat o adevărată cursă cu obstacole prin toată

clasa. Când a sunat clopoțelul la lecție, jocul era în plină desfășurare.

Lupușor era atât de ciufulit și empatizant, că nu a observat imediat apariția Învățătorului. Iar când s-a opri, s-a uitat cu uimire la tovarășii săi. Veveriță, de asemenea, nu putea înțelege ce se întâmplat. Ceilalți elevi stăteau în picioare lângă băncile lor și se uitau pierduți la dezordinea din sala de clasă.

- Da, v-ați veselit..., a zis calm Aricilă. Iar sunetul la lecție deja a sunat!

- Eu n-am auzit! a spus gâfâind Lupușor.

- Nici eu n-am auzit..., a șoptit Veveriță.

- Veveriță și Lupușor, așezați la loc băncile și scaunele, a rugat Învățătorul.

Când ordinea în clasă a fost reinstalată, Învățătorul a anunțat lecția de matematică. Aricilă a propus elevilor să deschidă manualul și caietul în pătrătele. În caiet trebuiau să îndeplinească prima sarcină: să numere și să deseneze figurile. Toți s-au descurcat repede, doar Veveriță și Lupușor n-au înțeles sarcina.

În curând Veveriță s-a plăcut, a scos din ghiozdan niște alune și a început să se joace cu ele.

- Cum ai rezolvat, Veveriță? s-a adresat elevului Aricilă.

- Eu n-am putut rezolva, a spus Veveriță, ascunzând alunele sub bancă.

- Dar numai ce Iepurașul a explicat amănunțit această sarcină! N-ai auzit?

- Nu! a mărturisit Veveriță. N-am auzit...

- Și ce făceai? s-a interesat Aricilă.

- Mă jucam cu alunele, a recunoscut sincer Veveriță.

- Ei bine, a sosit timpul să vorbim despre jocurile la școală, s-a adresat Aricilă întregii clase. La școală se poate să vă

jucați, dar să concretizam împreună când vă jucați, cum și în ce jocuri, a continuat Învățătorul.

- Poți să sari și să alergi! a propus bucurios Lupușor, care încă se afla sub impresia plăcută a jocului cu Veveriță.

- Puteți, a fost de acord Aricilă. Dar numai pe terenul de joacă sau în sala de sport, deoarece în sala de clasă sau în hol de la astfel de jocuri se pot întâmpla accidente. Ce accidente, copii?

- Se vor murdări sau strica băncile și scaunele! a răspuns Vulpișor, netezindu-și cu grija banca.

- Se vor lovi elevii între ei sau vor lovi pe cineva întâmplător! s-a îngrijorat Iepurașul.

- Da, e adevărat! Ce altceva? După aceste jocuri este destul de greu să te calmezi și la lecție elevul devine distras, fiind că este dificil să înțeleagă și să asculte! a completat Aricilă.

- Este corect, au căzut de acord Veveriță și Lupușor, și au adăugat: Dar cum să ne jucăm în timpul recreațiilor?

Toți au căzut pe gânduri și Aricilă gândeau împreună cu elevii.

- Putem juca jocuri de masă: dame sau şah? a întrebat Mișulică.

- Desigur, puteți! Dar, dacă stați timp îndelungat pe scaune la lecție, iar apoi veți sta pe scaune și la recreație, spatele vă va obosi, de aceea mișcarea este necesară pentru organism, a explicat profesorul.

- Dar poate să amplasăm o masă de tenis în corridor și să organizăm întreceri? a propus Iepurilă.

- Sau să atârnăm pe perete un cerc colorat pentru a arunca în țintă mingi mici! a adăugat Lupușor.

- Bravo, copii! Aveți idei bune! i-a lăudat Învățătorul. Așa vom face, dar există și alte jocuri interesante și negăligioase:

se: «Podișorul», «Încet mergi – deparet ajungi», «Labirintul» și altele. Am să vă prezint numai de cît. Dar cum vă puteți juca la lecție?

- La lecție nu se joacă, ci se învăță! a declarat vajnic Mișulică. Altfel pierzi toată lecția! Cum atunci vom învăța ceva nou?

- Corect, Mișulică! a căzut de acord Aricilul. Dar sunt jocuri care vă ajută să asimilați, să consolidați materia învățată mai ușor. Eu o să vă le demonstreze de asemenea.

- Iar jucările în timpul lecției distrau foarte mult atât elevul care se joacă, cât și pe colegii săi. Ai înțeles, Veveriță?

- Da, a spus ea încet. Nu voi mai face aşa, scuzeți-mă, vă rog.

- Desigur, te scuzăm. Din greșelile voastre, elevii au învățat cum să se joace și să se odihnească corect la școală.

A sunat clopoțelul. Puii de animale s-au grăbit să instaleze masa de tenis în corridor. Iar Aricilă le-a arătat jocuri noi.

Iată aşa, vesel și interesant, a trecut prima zi la școală din Pădure.

1. Discuție: Jocurile la școală. Identificarea urmărilor jocurilor mobile, alergărilor și săriturilor în clasă, pe corridor.

2. Desen: Jocurile în care ne putem juca la școală.

3. Exercitii: Jocurile “Podișorul”, “Labirintul” etc.

4. Observații: Relații de grup în timpul jocurilor.

Povestea a cincea *Regulile școlare*

În ziua următoare elevii din clasa întâi se grăbeau spre școală. Aceștia se ridicau cu îndrăzneală pe scările școlii, amintindu-și de evenimentele din ziua precedență. Când a sunat clopoțelul, Aricilă a văzut dorința tuturor elevilor pentru o nouă lecție. Toți elevii stăteau în picioare lângă băncile lor și zâmbeau Învățătorului.

- Bună ziua, stați jos, vă rog! a spus Aricilă. La această lecție vom vorbi despre reguli. Ce este o regulă, cine îmi poate spune?

- Mama mi-a spus, a început Veveriță, că există reguli pentru alimentație. De exemplu, când mânăcăm, ar trebui să vorbim mai puțin, astfel ca aerul să nu intre în burtică.

- Iar mie tata mi-a spus, a continuat Lupușor, că în toată lumea există o mulțime de reguli. Există reguli pentru alimentație, există reguli pentru jocuri, reguli de comportare: în pădure, pe drum, în ospătie și în alte locuri.

- "Regulă - înseamnă a face ceea ce este corect", a rezumat Mișulică.

- Bravo! i-a lăudat pe toți Învățătorul. Dar de ce avem nevoie de reguli, nu putem trăi și fără ele?

- S-ar putea, dar apoi vei fi nevoit în totdeauna să îneveți pe propriile greșeli, a spus zâmbind, Lupușor. Așa cum am pătit-o ieri cu Veveriță.

- Da, și probleme vor fi mai multe, a căzut de accord Veveriță. Iar mie nu-mi plac problemele.

- Nimănui nu-i sunt pe plac problemele, a confirmat Învățătorul. De aceea au apărut regulile, ca să știi cum mai bine să trăiești și cu toți să prietenești.

- Ce versuri minunate ați alcătuit? s-a minunat Iepurilă.

- Păi putem împreună să compunem poezii despre regulile școlare. Sunteți de acord, copii?

- Desigur suntem de acord! au răspuns în cor elevii.

- Eu voi numi o regulă, iar voi o veți transforma în poezie.

Regula întâi: În școală toți elevii se salută, zâmbind adulților și unul altuia.

- Gata! s-a bucurat Lupușor. La școală "Bună ziua" spui, zâmbind adulțului și prietenului.

- Excelent, Lupușor!

Regula a doua e mai dificilă: până la lecție trebuie să pregătești tot ce este necesar. Iar când sună clopoțelul, fiecare elev aşteaptă învățătorul lângă banca sa.

- Pot să încerc? a propus Iepurilă.

Vină până la sunet. Să-ți faci ordine în bancă!

Iar când sună, toți în rând

Învățătorul în picioare aşteptați cuminti!

- Bravo, Iepurilă!

Regula a treia: Pentru a afla lucruri noi și a învăța bine lecția, elevii ascultă cu atenție și îndeplinește cerințele învățătorului. Rogi prietenul rar și în șoaptă, iar către învățător te adrezezi ridicând mâna.

- E complicat! Nu știu dacă e bine ceea ce am compus, a mormăit Mișulică.

Prietenul nu deranja. Păstrează linistea.

Iar când răspunzi sau întrebi ceva Mâna vei ridica!

- Foarte bine, Mișulică!

Regula a patra: Când elevul răspunde, este interzis să-i șoptești, lăsați-l să-și amintească liniștit răspunsul și să înevețe să gândească.

- Astă-i ușor! a exclamat Lupușor. La lecție se aşteaptă-un răspuns, Dar nu se șoptește pe-ascuns.

Doar acel elev vorbește, Pe care învățătorul îl numește.

- Excelent! Sunteți poeți adevărați! Mai încercăm?

Regula a cincea este deja cunoscută de voi: La recreație ne jucăm liniștit, ca să ne relaxăm și să nu le încurcăm tovarășilor. Da, nu uitați despre pregătirile pentru

lecția următoare, precum și despre ordinea pe bancă și în clasă.

- Acum e rândul meu! a spus Veveříčka.

Clopoțelul a sunat, e timp de recreat:

Poți cu prietenul să te plimbi, poți să te joci liniștit,

Și de lecție să te pregătești ca ușor să înveți!

- Da, minunat! Cred că veți învăța ușor și interesant, odată ce ați făcut față atât de bine acestei sarcini dificile, s-a bucurat pentru elevii săi Aricilă. Aceste cinci reguli le vom memoriza, dar există și alte reguli pe care le veți învăța mai târziu. Acum, prima temă pentru acasă. Da, la școală se dau teme pentru acasă cu scopul de a înțelege mai bine temele, să învățați să lucrați în mod independent fără profesor și fără părinți. Deci, iată ce veți face: să alcătuiri poezii despre regulile de conduită la masă, pe drum, în transport, în ospeție sau în alte locuri. Succes!

1. Discuție: regulile la școală.
2. Sarcini: Alcătuirea regulilor-poezii.
3. Desen: O regulă pe care o consideră cea mai importantă.
4. Observații: Atitudinile elevilor față de regulile școlare.

În funcție de nivelul dezvoltării psihico-emoționale și necesitățile specifice ale clasei cu care lucrează psihologul, numărul ședințelor acestui program poate fi mărit, iar structura și tematica pot fi modificate.

Aș dori să închei cu câteva sfaturi, propuse de L. Marinangeli (2000), pe care atât psihologul și învățătorul, cât și părinții ar trebui să le insuflă copiilor:

Școala este un loc de transmitere a informației, deci a puterii, de la adult la copil.

Școala este o școală de socializare, un loc unde înveți să trăiești cu alte persoane decât cele din familie.

Școala este o arenă unde pot să-mi cunoasc calitățile și să le fac cunoscute altora.

Școala este un loc unde mai multe persoane laolaltă fac să se nască scânteie, fac viața mai intensă.

Școala este un loc al păcii unde un grup de oameni se consacră unei ocupații pașnice și frumoase.

Școala este un loc de promovare socială unde sunt puse în valoare alte înzestrări decât cele materiale.

Școala este fructul victoriei înaintașilor noștri asupra nedreptăților și privilegiilor.”

Bibliografie

1. Bejan, F., *Particularități psihologice de vîrstă ale elevilor din clasele primare*, Lumina, Chișinău, 1983. – 108 p.
2. Coasan, A., Vasilescu, A., *Adaptarea școlară*, Editura Științifică și Tehnică, București, 1988.
3. Dafinoiu, I., *Elemente de psihoterapie integrativă*, Polirom, Iași, 2001. – 226 p.
4. Marinangeli, L., *De vorbă cu Pinocchio*, Editura Arc, Chișinău, 2000. – 232 p.
5. psy-creation.pp.net.ua Tcacenco, N., *Практическая арт-терапия*
6. Schiopu, U., Verza, E., *Psihologia vîrstelor. Ciclurile vieții*, Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 510 p.
7. www.1september.ru

SFATURI PENTRU PĂRINȚI

Поступление в школу существенно меняет жизнь ребенка, но не должно лишать ее многообразия, радости, игры.

ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ИХ ПЕРВОКЛАССНИКОМ

Лучия УЛМАНУ

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, физиологическая адаптация, родитель, первоклассник, оптимизация взаимодействия, рекомендации, режим дня, домашняя работа, досуг, сон, общение, уверенность в себе, дисциплина.

Summary

This article suggests useful information and advice for parents who have a child entering the first form, because he has to meet very difficult and responsible moment of his life. It depends on the right cooperation of the family and the child how quickly and easy the child will adapt in a social – psychological and physical plan. The stages of adaptation are described in the article. This information will help parents to define correctly the stage on which their child is and if the behaves himself correctly. It depends on that if you help your child to adapt to school activity correctly what the future of your child will be in the posterior 12 years of his life.

Эта статья предлагает полезную информацию и рекомендации для родителей, имеющих ребенка, идущего в первый класс – то есть, проходящего через очень сложный и ответственный момент в жизни. В статье описаны этапы адаптации: психологической и физиологической. От правильного взаимодействия родителя с первоклассником зависит как быстро и легко адаптируется их ребенок как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане. Эта информация поможет родителям правильно определить этап, на котором находится их ребенок и правильно ли он развивается. От того, как пройдет адаптация детей к школе, зависит во многом как сложится будущее вашего ребенка в школе последу-

ющие 12 лет. Необходима готовность ребенка к изменению своего социального статуса. Этот процесс адаптации, или привыкания, подчиняется особым психологическим закономерностям, которые очень важно учитывать родителям первоклассников.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления. Чтобы адаптироваться, необходимо приложить специальные усилия.

Первоначальный этап пребывания в школе, как раз и есть период социально-психологической адаптации ребенка к новым условиям. Результат адаптации - адаптированность, которая составляет собой систему качеств личности, умений и навыков, обеспе-

чивающих успешность последующей жизнедеятельности. Дети далеко не одинаково «вживаются» в новые условия. В ходе исследований выявлено три уровня адаптации детей к школе. Зная их, родители могут проверить как происходит этот период привыкания к новой школьной жизни их ребенка. Известны несколько уровней *адаптации*:

Высокий уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; решает усложненные задачи, приложен, внимательно слушает указания, объяснения учителя, выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к учебной работе; общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; занимает в классе благоприятное статусное положение.

Средний уровень адаптации: Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний, понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи; сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; общественные поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

Низкий уровень адаптации: Первоклассник отрицательно или инфантильно относится к школе; нередки

жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объяснимый учителем материал усваивается фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интерес; к урокам готовится нерегулярно, необходимы постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлиненных паузах для отдыха; для понимания нового и решения задач по образцу требуется значительная учебная помощь учителя и родителей; общественные поручения выполняются под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей не только в социально-психологическом но и в физиологическом плане. Процесс физиологической адаптации ребенка к школе можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется различной степенью напряжения функциональных систем организма Выделено три основных этапа физиологической адаптации.

Первый этап – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых взаимодействий, связанных с началом систематического обучения, отвечают бурной реакцией и значительным напряжением практически все системы организма. Эта «физиологическая буря» длится достаточно долго (две-три недели).

Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты реакций на это воздействие.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находится наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

Какую бы работу не выполнял школьник, будь то умственная работа по усвоению новых знаний, статическая нагрузка, которую испытывает организм при вынужденной «сидячей» позе, или психологической нагрузке общения с большим и разнородным коллективом, организм должен отреагировать своим напряжением, своей работой. Поэтому, чем больше напряжение будет «выдавать» каждая система, тем больше ресурсов израсходует организм. А мы знаем, что возможности детского организма далеко не безграничны, а длительное напряжение, и связанное с ним утомление и переутомление могут стоить организму ребенка здоровья.

Продолжительность всех трех этапов адаптации организма приблизительно пять - шесть недель. При легкой адаптации состояние напряженности функциональных систем организма ребенка компенсируется в течение первой четверти. При адаптации средней тяжести нарушается самочувствие, и отклонения здоровья более выражены и могут наблюдаться в течение первого полугодия. У части детей адаптация к школе происходит тяжело. При этом значительные нарушения в состоянии здоровья нарастают от начала к концу учебного года.

В центре «Армоние», ГУНО, г. Кишинёва были проведены исследования для выявления уровней готовности детей к школьному обучению. Исследовались не только когнитивные процессы, но и личностные черты первоклассников. В рисунке 1, изображены данные последних 2-х лет – 2009 г. и 2010 годов. В исследовании участвовало 206 учеников из начальных 3-х классов из трёх школ г. Кишинёва. Выявлено следующее (рис. 1):

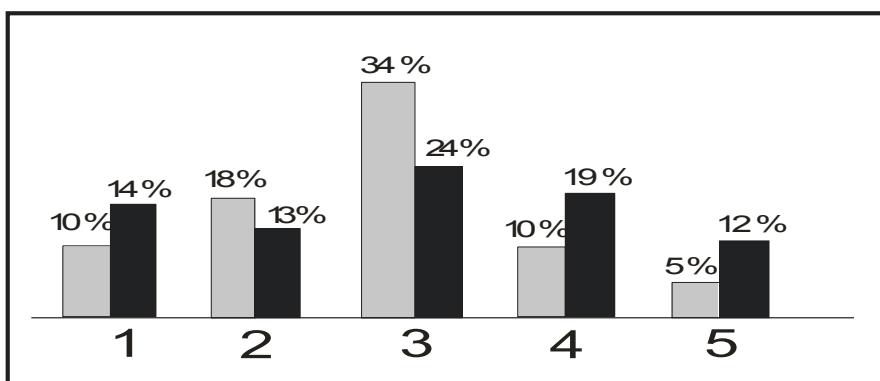


Рисунок 1. График личностных черт учеников 1 класса, которые могут повлиять негативно на школьную адаптацию (Белый – 2009 г. Черный – 2010 г.). 1. агрессивность; 2. импульсивность; 3. тревожность; 4. эгоцентризм; 5. инфантильность.

Агрессивность как бы не слишком много (10-14 %), но попробуйте убедить хотя бы одного ребенка с выраженной агрессивностью в том, что нельзя драться с одноклассником на перемене.

В свою очередь, *импульсивность* (18-13 %) тоже не так уж часто встречается, но попробуйте убедить своего первоклассника не поднимать руку, не обдумав сначала ответ.

А *тревожность* может и встречается чаще (34-24%), но вы думаете, что она скоро пройдет. А ведь может не пройти, а усугубиться, перейдя в более выраженную форму – страхи.

Что касается *эгоцентризма* (10-19%), то попробуйте помочь вашему ребенку понять точку зрения своего нового друга, и тогда вы убедитесь, что это не так просто.

Инфантильность (5-12%) выражена больше у 6-летних детей, которые могли бы упустить один год из своей жизни на такое «пустячное» дело, как игра и успешная подготовка к школе. Так, ничего, повзрослеет! Родители иногда думают, а ведь это может перейти в школьную дезадаптацию быстрее, чем ребенок сможет достичь психологической зрелости.

Если суммировать данные за 2009 году -77% детей, и 2010 году -85% детей, у которых есть риск плохо адаптироваться к школе, эти цифры заставляют задуматься, как помочь своему ребенку правильно адаптироваться, как оптимизировать ваши с ребенком взаимодействия. Большое значение имеют такие факторы, как особенности жизни ребенка в семье.

Для того, чтобы период адаптации к школе прошёл у ребенка относительно легко, очень важно, чтобы взаимо-

отношения в семье были хорошиими. Итак, как ребенок будет учиться, станет ли радостным и счастливым этот период в жизни семьи или вскроет ранее невидимые трудности, все это зависит от подготовленности ребенка и его семьи к новым условиям. Родителям полезно не только знать о том, что же собой представляет эта психологическая готовность, но и уметь ее целенаправленно созидать.

Как только ребенок поступает в школу, отношение взрослых к его занятиям, да и к нему самому становится более серьезным. Учеба - важное и нужное занятие. Это становиться важным и для самого ребенка. Серьезное отношение к школе у большинства детей появляется еще до того, как сами они стали учениками. Откуда же ребенок еще до поступления в школу узнает, что быть школьником хорошо? Конечно, от нас, взрослых. При поступлении в школу практически все первоклассники выражают искреннее желание учиться. Почему же у многих из них это желание гаснет? В значительной степени это связано с воспитательными недочетами и недоработками взрослых. Уже в дошкольном детстве, а особенно в начальной школе, нужно воспитывать ответственное отношение к делу, поручению, своим обязанностям. Формирование этих качеств начинается с внимательного, серьезного отношения родителей к делам малышей. Все должно быть замечено родителями: достижения принесут всем радость, ошибки будут совместно исправлены.

В этой кропотливой, длительной, незаметной работе рождаются и первые победы над собой, и радость преодоления трудностей.

Для детей школа – это символ взросления. А детям очень не терпится стать взрослыми. От родителей зависит, какое отношение к школе будет у их ребенка.

Ситуация 1. Родители иногда говорят: «Как тебе не стыдно! Такая большая девочка, а не умеешь, как следует сидеть за столом». И ребенок думает: «Как плохо быть большой. Маленьким все можно, а большим ничего нельзя». А раз маленьким быть хорошо, а большим плохо, школа становится нежеланной.

Ситуация 2. Совсем другое дело, когда напоминание о взрослении связано с похвалой. «Как хорошо ты нарисовал! Сразу видно, что ты большой и умный мальчик!» Тут у ребенка возникают совсем другие рассуждения: «Когда я стану школьником, я еще лучше всему научусь».

Итак у большинства детей появляется желание стать школьниками. Ребенок не только готов принять новую позицию школьника, но и начинает стремиться к ней, потому что ребенок стремится к самоутверждению в таких видах деятельности, которые подлежат общественной оценке и охватывают сферы жизни, прежде недоступные ребенку.

Один из основных факторов, которые влияют на уровень и динамику работоспособности становится рациональная организация режима дня школьника.

Родители иногда считают этот вопрос несущественным, не требующим специального внимания. Но часто приходя к психологу, обнаруживают значительные нарушения психогигиены

в семье. Нерационально организованный режим дня ведет к резкому снижению работоспособности, утомлению и переутомлению.

Что же такое рационально организованный режим дня? Во первых, это точно регламентированное время и продолжительность подготовки домашних заданий и творческой деятельности ребенка; во-вторых, достаточный отдых на свежем воздухе; в-третьих, регулярное и полноценное питание, и наконец, достаточный по продолжительности сон, со строго установленным временем подъема и отхода ко сну. Обязательна при этом и правильно организованная двигательная активность ребенка. Конечно, следить за правильной организацией режима дня школьников должны сами родители. Организация четкого режима школьника с первых дней обучения – одно из условий не только успешной учебы, но и нормального физического развития. Примерный режим дня включает:

- Вставать и ложиться надо в одно и то же согласованное с ребенком время;
- Сделать утреннюю гимнастику, которая придает бодрость, прогоняет остаток сна;
- Хорошо напомнить ребенку, что в школу нужно идти не спеша, пропледить, чтобы у него в запасе было 10-15 минут. Спешка, суета нервируют, сводят на нет утреннюю прогулку – приятную и полезную для здоровья;
- Занятия в школе приходятся на период наиболее высокой работоспособности, а потом отмечается спад работоспособности. Вот почему, вернувшись из школы, ребенку необходимо

мо обязательно отдохнуть – ни в коем случае не садиться сразу же за уроки. Желательно, чтобы отдых проходил на свежем воздухе, в активных играх, в движении. По гигиеническим нормативам время прогулки для младших школьников 3-3,5 часа в день. Нередки случаи, когда родители лишают детей прогулки в наказание, еще больше снижая работоспособность ребенка;

- Перед поступлением ребенка в школу желательно пересмотреть его дополнительные нагрузки и представить, как они уложатся в распорядок дня первоклассника. Но смена социальной позиции ребенка не означает отмены всех его увлечений и изменения привычек, хотя с некоторыми придется расстаться. Чтобы больше успеть, потребуется более четкий распорядок дня, более продуманный отдых ребенка. Здесь нет одного для всех правила. Следует учесть особенности ребенка, а также возможности всей семьи. И все же нередко дети оказываются перегруженными. Установка родителей на то, что главное - занять ребенка, чтобы он не «болтался» без дела, равно как и погоня за престижными «увлечениями» для своего ребенка, ведет к тому, что резко сокращается время для общения, игры, совместных дел. В такой ситуации ребенок занят формально;

- Лучшим отдыхом для детей ослабленных, со слабой нервной системой является 1,5-часовой дневной сон в хорошо проветриваемой комнате. Особенno важен для ребенка достаточный и продолжительный ночной сон. Так, первокласснику необходимо спать 10-11 часов в сутки. Чтобы сон был глубоким и спокойным, нужно соблю-

дать правила: перед сном не играть в шумные и азартные игры, не заниматься спортом, не смотреть «страшные» фильмы, не устраивать «взбучку»;

- Очень важным моментом режима дня является приготовление домашних заданий. Если занятиями ребенка не интересуются в семье, не придают им должного значения, не поощряют усердия и прилежания, ребенок тоже начинает относиться к ним пренебрежительно, не стремится работать лучше, исправлять свои ошибки, преодолевать трудности в учении. Некоторых детей такое невнимание глубоко обижает, они замыкаются. Наоборот, интерес родителей к делам первоклассников придает особое значение всем достижениям ребенка. Помощь в преодолении трудностей, возникающих при выполнении любого рода занятий, принимается всегда с благодарностью и способствует близости родителей и детей.

А теперь конкретно рассмотрим, что следует и чего не следует делать родителям при совместном приготовлении уроков, как приучить ребенка к выполнению домашних заданий. Безусловный долг родителей состоит в том, чтобы наладить процесс приготовления домашних заданий. Сюда входит и организация рабочего места, и уточнение распорядка дня с тем, чтобы выделить на приготовление уроков необходимое время, и определение последовательности приготовления уроков. Часто выполнение домашнего задания затягивается на час, а то и два потому, что не сформированы навыки самостоятельной работы, а родители не учитывают этого. Имеет значение

и время, когда ребенок садится делать уроки. Оптимальным является период от 15 до 16 часов («совы» - на один час позже). Начинать приготовление уроков нужно с менее трудных, потом переходить к наиболее сложным. Папам и мамам приходится уделять немало времени, чтобы все уроки были выполнены вовремя и достойным образом. 6-7 летний ребенок – неопытный ученик. Родители часто требуют, чтобы ребенок не вставал из-за стола, пока не приготовит все уроки. Это неверно. Для 7-летнего ребенка время непрерывной работы не должно превышать 15-20 минут, к концу начальной школы оно может доходить до 30-40 минут. Перерывы не должны быть длительными – достаточно 5 минут, если они заполнены интенсивными физическими нагрузками. Можно в эти 5 минут поиграть с ребенком в мяч. Если дома есть спортивные снаряды, ребенок может полазать по канату и несколько раз подтянуться на турнике. Если всего этого нет, можно попрыгать через скакалку, сделать несколько приседаний, наклонов. Без помощи взрослых на первых порах никак не обойтись. Ему трудно самому спланировать время для выполнения домашних заданий, проанализировать, какой урок лучше сделать сначала, а какой – потом. Надо объяснить, что письменные уроки чередуются с устными. Конечно, нужно требовать, чтобы домашнее задание было выполнено чисто, аккуратно, красиво. Но все эти требования должны оставаться в пределах возможностей ребенка. Кроме того, на первых порах дети делают много ошибок и помарок от неумения распределять внимание, от чрезмерно-

го напряжения, быстрого утомления. Не правы те родители, которые заставляют переписывать домашние задания по десять раз. Добившись даже небольших успехов, можно закрепить их на следующий день. Рывки же не приносят положительного эффекта. То что требуется от родителей - это приучить сына или дочь вовремя садиться за уроки. Подсказать, что пришло время сделать перерыв. Затем - что надо его кончить. Надо следить, чтобы он не отвлекался, не начинал посреди работы что-то рисовать на случайно подвернувшейся бумажке. Он должен сразу же привыкать работать не отвлекаясь. А раз не должно быть отвлечений, то и родительские замечания нужно свести к минимуму. Вернуть внимание ребенка к работе можно жестом, кивком головы, негромким напоминанием: «Пиши, пиши», удивленным вопросом: « Почему ты не решаешь?».

Нотации, пространные рассуждения, раздражения, восклицания недопустимы: они только дополнительно отвлекают ребенка от работы. Внимательно изучив домашнее задание своего ребенка, сядьте рядом с ним за стол и предложите свою помощь. Однако, это не значит, что родитель выполняет домашнее задание вместо ребенка или же сообщает ему готовые ответы и решения до того, как сам поймет, как и что ему делать. В противном случае это только навредит ребенку, заставит его чувствовать неловкость перед одноклассниками, поскольку он просто не сможет воспроизвести в классе то, что вы объяснили ему дома. Поэтому, настоящая помощь будет заключаться в вашем содействии, когда вы подво-

дите ребенка к тому, чтобы он сделал собственные выводы и подтвердил их правильность. Вы так же должны научить ребенка четко и ясно излагать свои мысли. Если видите, что его попытки выполнить домашнее задание ни к чему не приводят, разрешите ему отложить его до более подходящего времени. При этом не забудьте заранее сообщить учителю о том, почему ваш ребенок не подготовлен к уроку. Не помогайте ребенку делать уроки, когда он не просит. Выполнение домашних заданий ребенка в начальной школе – проблема непростая и для него самого, и для его родителей.

Вечером желательно проводить только спокойные занятия, не возбуждающие нервную систему. Важно, чтобы время, когда ребенок ложиться спать, не зависело от каких-либо внешних причин, его желания или нежелания, а всегда был одним и тем же.

Итак, если ребенок пришел в первый класс подготовленным, то учеба будет даваться ему довольно легко. Но это не значит, что родители могут считать свою задачу выполненной и полностью передоверить воспитание учителю. Усилия семьи и школы должны дополнять друг друга, способствуя формированию гармонично развитой личности. К сожалению, так получается не всегда. *Единство требований семьи и школы* – очень важный принцип воспитания. Немного огрубляя реальную ситуацию, можно сказать так: школа дает ребенку научные знания и воспитывает у него сознательное отношение к действительности. Семья обеспечивает практический жизненный опыт, воспитывает умение сопе-

реживать другому человеку, чувствовать его состояние. Для гармоничного развития личности необходимо и то, и другое.

Важным условием перехода ребенка на уровень личностного общения является воспитательное воздействие взрослого. Поэтому перед родителями стоит важная задача: используя индивидуальный подход, контакт с детьми на том уровне, которого они уже достигли («делового», «познавательного общения»), и постепенно обогащая общение беседами, усложняя их содержание, подводить детей к новому, более сложному уровню взаимодействия со сверстниками и учителями вашего ребенка, дать возможность ощутить особую радость от рождающейся при этом общности единства.

Теперь несколько слов об *отношении к учителю*. Большое значение для формирования этого отношения имеет общее уважительное отношение ребенка к взрослым. Если ребенок привык перебивать их, когда они разговаривают, не умеет выслушивать просьбы и указания, обращается на «ты», то, конечно, ему будет трудно усваивать школьные требования. Общее неуважительное отношение к взрослым будет переноситься и на учителя. Итак, обучение ребенка нормам вежливости не только сделает общение с ним более приятным для ваших друзей и знакомых, но и поможет ему быстро овладеть школьными правилами поведения.

Воспитание – процесс творческий. Родитель сам должен найти пути к своему ребенку, чувствовать, что нужно именно его сыну или дочери,

чего они ждут от него. Поэтому речь может идти лишь о некоторых общих принципах во взаимоотношениях родителей с детьми:

- попытайтесь сначала разобраться в поведении ребенка, внимательно его выслушайте, а потом уже действуйте. Ваше первое впечатление о том, что реально происходит с ребенком, а значит, и ваша реакция могут быть неверными;

- реагируйте не на все проявления сына или дочери, которые вам не нравятся. В противном случае вы можете добиться лишь того, что закрепите нежелательное поведение ребенка. Если же при этом вы обращаете на него мало внимания в другие моменты (когда он хорошо себя ведет, например), то ребенок получает информацию: «Хочешь, чтобы взрослые обратили на тебя внимание, - раздражай их»;

- не копите недовольства ребенком. Многие родители, подобно коллекционерам, копят свое раздражение против детей. Однажды оно лавиной выплескивается на сына или дочь. Вместо этого попытайтесь разобраться в тех чувствах, которые вызывает у вас ребенок, обсудите их с супругом или с самим ребенком;

- не вступайте с ребенком в «борьбу за власть». Сын или дочь не хотят выполнить ваших требований: «Я не хочу! Не буду, и все!» Как избежать противоборства с ребенком? В каждой семье есть свои правила и запреты. Если число их невелико, они тверды, а главное, логичны, то родитель, убеждая ребенка, может опираться на них. Эту беседу лучше вести следующим образом. Сначала выслушать ребенка,

постараться понять его образ мыслей, а затем принимать решение, которое включает в себя некоторые ограничения для него;

- пострайтесь не быть многословным, говорить спокойно и твердо. Не поддавайтесь искушению включиться с ребенком в бесплодный спор, который поведет к выяснению, кто главнее. Главенство родителя, когда речь идет о 7-12-летнем ребенке, безусловно - в споре вы лишь подвергаете этот факт сомнению. В особых случаях, когда спор прекратить не удается, можно даже выйти из комнаты, показывая, что разговор закончен, решение принято и нужно переходить к другим делам;

- часто ребёнок противоборствует потому, что таким образом пытается утвердить себя. «Я тоже взрослый, тоже самостоятельный, могу думать и принимать решения» - вот что бы он сказал, если бы мог сформулировать свои чувства. Чаще давайте ему чувствовать, что вы считаетесь с его мнением, что и его суждения могут быть для вас авторитетными;

- пострайтесь в своей семье не устанавливать слишком много запретов. Но уж те, которые существуют, нарушать нельзя – ребенок должен быть в этом уверен. В противном случае его ждет наказание. При этом родитель должен быть последователен в своем поведении: если уж он пригрозил наказанием, то угроза эта будет исполнена;

- не стоит здесь говорить о возможных видах наказаний - в каждой семье свои. Отметим только, что наказание физическое при кажущейся его действенности быстро снимает у наказанного чувство вины и препятствует

ее осознанию. Одновременно оно передает ребенку информацию: «Когда ты на кого-то зол - бей»;

- и последнее, наиболее трудно выполнимое пожелание. Если вы чувствуете, что вы не правы - имейте мужество признаться в этом. Чаще всего, боясь потерять авторитет, родители избегают признаваться в своей неправоте. Однако тем самым они подают ребенку пример подобного поведения: упрямо стоять на своем, не желая объективно оценить свои слова и поступки.

Конечно, каждый родитель может выражать это по-своему. Но каждому необходимо поддерживать у ребенка уверенность в себе. Для этого нужно быть готовым и терпеливо относиться к тому, что дети ошибаются. Ошибки ребенка не должны раздражать вас настолько, чтобы вы почувствовали отчуждение. Ваш ребенок всегда должен чувствовать, что он неповторим и что вы любите его таким, каков он есть. На первых порах бывают и срывы, и огорчения. Уверенность родителей в том, что постепенно учеба наладится, спокойные требования, в конце концов, принесут свои плоды. Если же ребенку все удается, если мама и учительница часто его хвалят, то учеба будет связана с ощущением успеха. А успех – важнейший источник положительного отношения к занятиям.

Все эти нюансы, оттенки, которые чувствует ребенок в вашем взаимодействии с ним, чрезвычайно для него серьезны. Из них складывается такое

важное для ребенка ощущение - сопереживаете ли вы ему, принимаете ли его, любите ли. Собственно все, о чем шла речь, так или иначе направлено к одной цели - укрепить у ребенка веру в себя. Ведь она так нужна ему на этом этапе его жизни - в первые школьные годы, когда он открывает для себя мир сложных знаний и не менее сложных отношений.

Литература

1. Арпохова, И., *Треугольник ответственности*, www.1september.ru.
2. Бардиер, Г., *Почему психолог похож на кота*. 2002 г., изд. Генезис, Москва, 112 стр.
3. Безруких М. М., Ефимова С. П., *Знаете ли вы своего ученика*. 1991 г., изд. Просвещение, Москва, 175 стр.
4. *Популярная психология для родителей*. Под ред. Бодалев А. А., 1988 г., изд. Педагогика, Москва, 256 стр.
5. Данилова Е., *Первоклассник*. www.1september.ru.
6. Лютова, Е. К., Монина, Г. Б., *Тренинг эффективного взаимодействия с детьми*. 2003 г., изд. Речь, Санкт-Петербург, 190 стр.
7. Кочеткова, Н. К., *Режим дня младшего школьника*. 1984 г., Москва
8. Филипчук Г., *Знаете ли вы своего ребенка*. 1985 г, изд. Прогресс, Москва, 206 стр.
9. Перейре Хилари, *Давай дружить*. 2010 г., изд. Папурри, Минск, 176 стр.

CERCETĂRI, SONDAJE, RECOMANDĂRI

ABORDĂRI ALE GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE ȘI IMPORTANȚA FORMĂRII CENTRALIZATE A ACESTEIA LA TINERII CERCETĂTORI

Sergiu SANDULEAC

Termeni-cheie: gândire științifică, gândire critică, potențial de cercetare, metodă științifică, Tânăr cercetător.

Summary

This article describes the importance of scientific thinking for researcher and some difficulties to define this concept because there are different opinions. And in most cases the process of thinking at yang researchers is formed accidentally and affects the professionalism. There are also described the principles of scientific thinking. It is presented the research that confirm the necessity of scientific thinking centralized formation and development. It is also presented the key concepts that contribute to good scientific formation.

Gândirea este un factor arhimportant care conduce viața fiecărui individ. În primul rând gândirea favorizează procesul cunoașterii în calitate de segment superior al acesteia. Cunoașterea este indispensabilă fiecărei persoane. Pentru cercetător, ea este necesară în scopul de a dobândi cunoștințe noi în baza unui studiu, experiență, a identifica un anumit fenomen, pentru a putea stabili relații dintre fenomene, a face predicții, a descoperi adevărul etc.

Gândirea îl definește pe om ca suject al cunoașterii logice, raționale, ca ființă creatoare de destin [1, p.162].

Importanța gândirii științifice în activitatea unui cercetător este marcată de importanța gândirii în general, deoarece toate creațiile de artă și științifice își au originea în gândire, „ea fiind de o importanță evidentă” – spunea Gilhooly K [2, p.227].

Dewey J. consideră că gândirea ia naștere atunci când „există o nepotrivire sau discrepanță între ceea ce se întâmplă de fapt” [1, p.163].

Cosmovici A. definește gândirea ca „o succesiune de operații care duc la dezvoltarea unor aspecte importante ale realității și la rezolvarea unor probleme” [3, p.178].

Popescu – Neveanu P. oferă încă o definiție dată în aceeași manieră: „proces cognitiv de însemnatate centrală în reflectarea realului care, prin intermediul abstractizării coordonate în acțiuni mentale extrage și prelucrează informații despre relațiile categoriale și determinative în formarea conceptelor, judecărilor, raționamentelor” [1, p.164].

Golu M. și Dicu A. oferă o altă definiție cu același caracter. „Gândirea este un sistem ordonat de operații de prelucrare, interpretare și valorificare a informațiilor, bazat pe principiile abstractizării, generalizării și anticipării și subordonat sarcinii alegerii alternativei optime din mulțimea celor inițial posibile [3, p.139].

Toate definițiile prezentate mai sus reflectă *caracterul operațional* al gândi-

rii pe care îl vom folosi drept bază conceptuală pentru a argumenta importanța *gândirii științifice* pentru cercetător. Pe lângă definițiile operaționale ale gândirii, Zlate M. oferă și definiții de tip *descriptive explicativ* ale gândirii. În definițiile operaționale accentul cade pe dobândirea și ordonarea informațiilor, pe pregătirea răspunsului la o situație critică, gândirea fiind determinată de situațiile „saturate problematic, situații noi, mai puțin obișnuite”. Cercetările recente au ajuns la concluzia că există mai multe moduri ale gândirii.

Pornind de la **caracteristicile gândirii**, am considerat oportun de a prezenta „*gândirea științifică*” ca un mod al gândirii characteristic cercetătorilor. Fiind nu numai characteristic acestora, dar și strict necesar. Înținând cont de necesitatea formării gândirii științifice la tinerii cercetători, apare întrebarea care sunt modalitățile de formare ale *gândirii științifice* și care sunt finalitățile gândirii științifice, știindu-se că nu există viziuni unitare asupra gândirii?

În opinia noastră, *gândirea științifică* poate fi explicată prin definiții de *tip operational* la care psihologia în ultima perioadă apelează tot mai des fiind interesată de un grad mai mare de eficiență. În cazul nostru eficiența își găsește reflectare în nivelul de profesionalism. O astfel de definiție aparține lui Shafersman S., care consideră că *gândirea științifică* are la bază *metoda științifică*. Aceasta, după părerea lui, fiind acel element ce promovează *cunoștințele științifice*. Shafersman S. scrie că *gândirea științifică* poate fi confundată cu alte tipuri de gândire, ca: gândire logică, analitică, critică, euristică, divergentă etc. Cert este faptul că *gândirea științifică* im-

plică operații cognitive ce sunt folosite în viața cotidiană, cum sunt: inducția, deducția, rezolvarea de probleme, argumentarea etc. Dar nicidecum nu poate fi identificată ca fiind o operație a gândirii în general, sau confundată cu un alt tip de gândire, precum consideră unii autori [6, p. 705].

Mulți autori sunt de părere că *gândirea științifică* are la bază gândirea critică ca fiind elementul esențial ce o compune. În cazul dat Shafersman S. pune accentul pe *originea gândirii științifice*, afirmând că *gândirea critică* începe a fi *gândire științifică* atunci când răspunde la *probleme de ordin științific*. El afirmă că: „Cercetătorii trebuie să gândească critic pentru a putea face știință”. Deci putem afirma că gândirea științifică reprezintă o continuitate a gândirii critice, ca fiind o filieră aparte sau un aspect deosebit al gândirii care se referă la știință.

Astfel gândirea științifică nu poate exista fără o formare bună a gândirii critice [7]. Deci gândirea critică este elementul esențial ce formează gândirea științifică.

Zimmermann C., în definiția sa, pune accentul pe *caracterul operational al gândirii științifice*. Dar, la fel ca și Shafersman S., încearcă să definească gândirea științifică prin termeni afiliați ca *gândire critică, metodă științifică*; Zimmermann C. prezintă *gândirea științifică* drept un set complex de *abilități cognitive* și *meta-cognitive*, formarea sau dezvoltarea acestor abilități fiind posibilă prin exerciții și practică [8].

O definiție mai comprehensivă este oferită de Koslowsky B., Khun. D. și Wilkening F. în lucrările lor dedicate *argumentării științifice*. Gândirea științifică reprezintă o aplicare a metodelor și principiilor științifice de cercetare pentru a ar-

gumenta sau a facilită situații de rezolvare a problemei. Acest lucru implică abilități de testare sau revizuire a teoriilor, iar în caz că aceste aptitudini sunt pe deplin dezvoltate investigatorul poate reflecta asupra procesului de cunoaștere (achiziționarea cunoștințelor) [9, 10, 11].

Paul R. și Elder L. definesc *gândirea științifică* ca o modalitate de gândire ce se referă la un anumit subiect științific, conținut ori problemă științifică, în care gânditorul efectuează inferențe, evaluatează evidența științifică dezvoltând calitatea gândirii științifice. Autorii pledează pentru faptul că gândirea științifică se autoreglează, se autocorectează. Astfel, autorii conferă o oarecare autonomie acestui proces (tip de gândire). *Finalitățile gândirii științifice* reprezintă standarde riguroase de excelență în gândire, comunicare efectivă, abilități de rezolvare a problemelor, capacitate de dezvoltare a cunoștințelor științifice, tendință spre autoactualizare. [12, p.3]

Paul R. și Elder L. propun câteva caracteristici ale unui gânditor științific bine cultivat:

- Ridică probleme și întrebări vitale științifice, formulându-le clar și precis
- Adună și apreciază datele și informația științifică relevantă folosind idei abstracte pentru a le interpreta eficient
- Ajunge la concluzii și soluții științifice bine formulate ce pot fi testate în corespondere cu criteriile și standardele relevante
- Gândește obiectiv, deschis în cadrul unui sistem al gândirii științifice, recunoscând și asumându-și responsabilități, implicații și consecințe practice
- Comunică efectiv cu alți cercetători propunând soluții la probleme științifice complexe [Ibidem, p.3]

În psihologia rusă conceptul de *gândire științifică* este asociat cu reprezentări de natură socială, caracteristici structurale și surse de dezvoltare. *Concepțele științifice*, în conformitate cu criteriile și caracteristicile descrise de Vâgotsky, diferă de concepțele empirice (spontane), deoarece aceste nu rezultă din experiența cotidiană.

Vâgotsky scrie că „Noțiunile științifice devin determinante pentru dezvoltarea noțiunilor empirice. Dezvoltarea noțiunilor științifice este însușirea semnificației cuvintelor; ele sunt un produs al unei activități mintale a copilului” [4, p.53]. „Pentru ca copilul să fie capabil să însușească *noțiunile științifice* este necesar un anumit nivel de dezvoltare al noțiunilor spontane”, scrie Racu [Ibidem, p.53]

Kornilova T. oferă o abordare originală a gândirii științifice. Autorul încearcă să explice gândirea științifică prin standarde profesionale. *Standardele profesionale ale gândirii științifice* diferă de *modelele gândirii spontane* prin „artificialitate”. Artificialitatea în cazul dat desemnează utilizarea de către cercetător a unor modalități de gândire, reflectare, ce sunt însușite în cadrul procesului de formare profesională. Acestea, la rândul lor, îndeplinește funcția de sistematizare și mediere a gândirii individuale. Prin urmare, abordarea oferită de Kornilova T. conferă un nou aspect gândirii științifice contribuind la schițarea definitivă a acesteia. Pentru că în abordarea sa ea stabilește linie de demarcație între gândirea științifică și alte tipuri de gândire, arată limitele în care se încadrează gândirea științifică. Adică până unde putem considera gândirea științifică și unde este vorba de un alt tip de gândire. Drept exemplu ne servește gândirea critică cu care deseori este confundată gândirea științifică [14, p.86].

Rakitov A. consideră că *gândirea științifică* are la bază câteva principii care ne dictează în ce mod trebuie să fie organizat și studiat materialul empiric, în ce modalitate trebuie să fie efectuată legătura între teorie, observație, activitatea teoretică și empirică (experimentală) [15, p.21]. Principiile ce stau la baza gândirii științifice influențează formarea gândirii prin organizarea conținutului acesteia, scrie A. Rakitov. Principiile gândirii științifice nu sunt determinate numai de anumite circumstanțe specifice și probleme științifice, dar și de principii fundamentale filosofice. [Ibidem, p.31] Astfel, autorul pune capăt unei alte dificultăți, privind *conținutul gândirii științifice*. Problema constă în faptul că *principiile gândirii științifice*, precum și *principiile teoriilor științifice*, sunt într-o continuă schimbare și conținutul acestora se modifică, se modifică și compoziția, locul în sistemul de cunoștințe științifice. A. Rakitov, afirmă că principiile filosofice atestă o schimbare mai lentă, decât principiile gândirii științifice, cu atât mai mult principiile pe care se construiesc teoriile științifice. [Ibidem, p.32]

În conformitate cu abordările gândirii științifice, prezентate mai sus, se impune concluzia că gândirea științifică trebuie formată în mod deliberat, începând cu instruirea inițială a studentului, în calitate de viitor cercetător. Studiul inițiat de noi, care va fi prezentat în continuare, ne demonstrează importanța acestui fapt.

În cadrul studiului realizat au participat 44 de subiecți studenți de la facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Subiecților li s-a

aplicat un chestionar la gândire științifică, un test la gândire critică ICAT (International Critical Thinking Essay Test) elaborat în cadrul organizației Internaționale de evaluare a gândirii critice (International Critical and Assessment Thinking) elaborat de R. Paul și L. Elder.

Dr. Richard Paul, fiind un lider important în mișcarea internațională în gândirea critică, director de cercetare la Centrul pentru dezvoltarea gândirii critice și președintele Consiliului Național pentru autor de excelență în gândirea critică a publicat peste 200 de articole șișapte cărți consacrate gândirii critice. Dr. Paul a elaborat sute de workshopuri privitor la gândirea critică și a alcătuit o serie de programe video de gândire critică pentru PBS. Dr. Linda Elder este specialist în psihologia pedagogică, președinte al Fundației pentru dezvoltarea gândirii critice și Directorul executiv al Centrului pentru dezvoltarea gândirii critice. Ea este autoarea unei teorii originale a etapelor de dezvoltare a gândirii critice, precum și autoarea și co-autor la o serie de articole pe gândirea critică [13].

De asemenei, subiecților li s-a administrat un test la inteligență generală și un test de diagnosticare a potențialului de cercetare elaborat de V. E. Milman. Sarcinile situaționale de căutare utilizate în metodica lui Milman V. E. reprezintă investigarea capacitaților de cercetare și orientare în viață, realizate în regim de dialog [16].

Rezultatele studiului au arătat o frecvență scăzută în ceea ce privește gândirea științifică, gândirea critică și potențialul de cercetare, în aspect pozitiv. (Vezi Tabelele 1, 2, 3)

Tabelul 1**Frecvența la gândirea critică**

ICAT Test Eseu la gândirea critică				
Niveluri		Frecvența absolută	Frecvența în %	Frecvența cumulată în %
	superior	4	9.09	9.09
	deasupra nivelului mediu	3	6.82	15.91
	nivel mediu	8	18.18	34.09
	sub nivelul mediu	12	27.27	61.36
	minim	17	38.64	100
	Total	44	100	

Din numărul total de subiecți, la variabila gândire critică 38,64 % s-au plasat la nivel minim, și doar 9,09 % au demonstrat abilități de gândire critică superioară.

Tabelul 2**Frecvența la gândirea științifică**

Chestionar la gândire științifică				
Niveluri		Frecvența absolută	Frecvența în %	Frecvența cumulată în %
	superior	9	20.45	20.45
	deasupra nivelului mediu	6	13.64	34.09
	nivel mediu	6	13.64	47.73
	sub nivelul mediu	10	22.73	70.45
	minim	13	29.55	100
	Total	44	100	

La variabila gândire științifică majoritatea subiecților din lotul de cercetare au demonstrat la fel un nivel minim (29,55 %) al acesteia.

Tabelul 3.**Frecvența la potențialul de cercetare**

Diagnoza potențialului de cercetare (Milman V.E)				
Niveluri		Frecvența absolută	Frecvența în %	Frecvența cumulată în %
	nivel bun de rezolvare	1	2.27	2.27
	Mediu	5	11.36	13.64
	nesatisfăcător	38	86.36	100
	Total	44	100	

Potențialul de cercetare s-a dovedit a fi la un nivel nesatisfăcător, în această categorie plasându-se 86,36 % din cei supuși testului.

Astfel am ajuns la concluzia că majoritatea tinerilor cercetători, având un nivel de inteligență bun, și deci un potențial bun de dezvoltare, nu posedă abilități de a gândi critic, de a raționa în mod științific și nici de a întreprinde o cercetare. Acest fapt este probabil condiționat de lipsa unui ghid de formare a gândirii științifice ce ar putea fi aplicat la nivel de instruire inițială a tinerilor cercetători. Gândirea științifică

reprezentând finalitatea procesului de studiu a Tânărului cercetător. Analizând datele reflectate în figura 1, putem observa că nivelul gândirii științifice la tinerii cercetători este foarte scăzut reprezentând 29% la nivel minim. Astfel, la nivel superior subiecții au acumulat doar 20 %, deasupra nivelului mediu s-au plasat doar 14 %, nivelul mediu la fel constituie 14 %. Cea mai mare rată din numărul total de subiecți posedă un nivel al gândirii științifice *sub mediu*, reprezentând 23 % din numărul total de subiecți și nivel *minim* - 29 %, precum a fost enunțat anterior (Vezi Fig. 1).

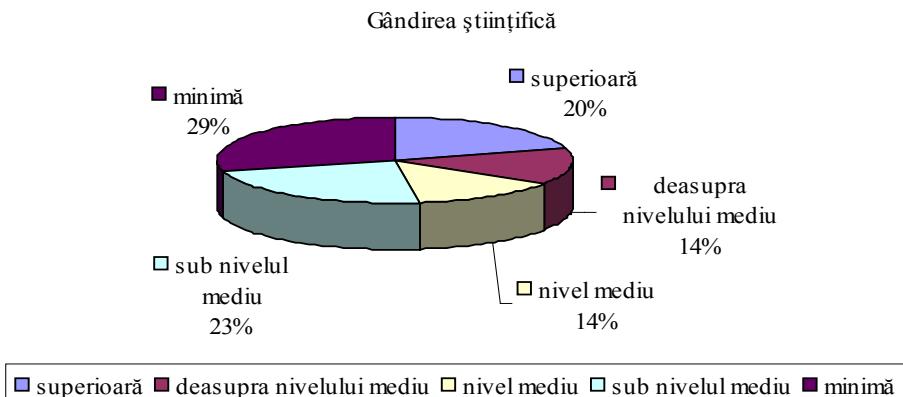


Figura 1. Reprezentarea grafică în procente a ratei dezvoltării gândirii științifice la tinerii cercetători

Deci, rata nivelului de dezvoltării a gândirii științifice, raportată la populație, este foarte scăzută. Astfel, calitatea formării gândirii științifice lasă de dorit. Pentru a spori nivelul gândirii științifice ar fi necesar de introdus un program centralizat de formare a gândirii științifice. Dar în cazul dat problema se pune cum să dezvoltăm capacitatele de a face știință? Răspunsul ar fi: o bună formare a gândirii științifice la tinerii cercetători ar contribui la dezvoltarea acestor capacitați.

În diagrama din figura 2, prezentată în continuare, observăm că nivelul gândirii

critice la tinerii certători reprezintă o situație similară cu nivelul gândirii științifice. O gândire critică la nivel superior posedă doar 9 % din subiecți, pe când nivelul minim al gândirii critice reprezintă rata cea mai mare, tocmai 39 %. La un nivel sub mediu sau plasat 27%, reprezentând o rată destul de mare, pe când doar 18% din subiecți au demonstrat un nivel mediu de gândire critică și doar 7 % deasupra nivelului mediu.

Trebuie de precizat faptul că gândirea critică a fost studiată la tinerii certători în cazul dat ca componentă a gândirii științifice.

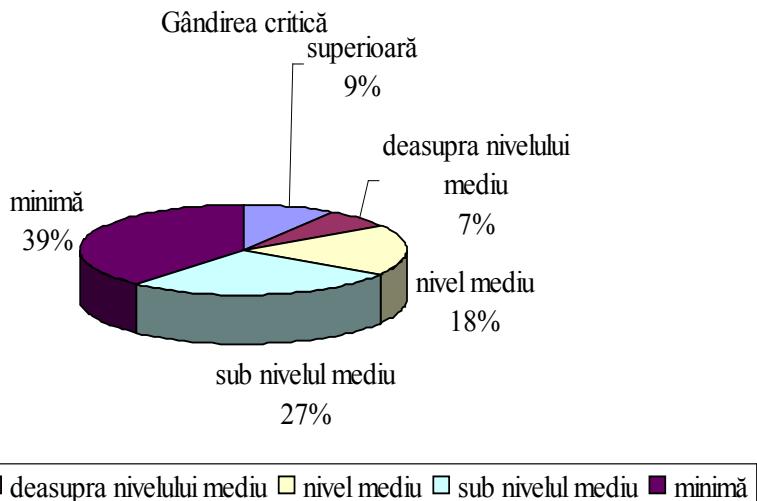


Figura 2. Reprezentarea grafică în procente a ratei dezvoltării gândirii critice la tinerii cercetători

Pentru a demonstra o dată în plus legătura indispensabilă dintre gândirea științifică, gândirea critică și potențialul de cercetare, noi am cercetat corelația dintre aceste trei variabile. Am optat pentru co-

relația Spearman (vezi Tab. 5), datorită faptului că s-a obținut o distribuție asimetrică în urma analizei descriptive a datelor, coeficienții de asimetrie fiind prezentați în tabelul 4.

Tabelul 4

Statistica descriptivă a datelor

Statistica descriptivă					
		Test de inteligență I-2	ICAT Test Eseu la gândire critică	Chestionar la gândire științifică	Diagnoza potențialului de cercetare (Milman V.E)
N	Valid	44	44	44	44
	Valori lipsă	0	0	0	0
Mediana		31.11	3.80	3.27	2.84
Mediana		32.5	4	4	3
Modul		35	5	5	3
Deviația Std		4.89	1.29	1.53	0.43
Varianța		23.92	1.65	2.34	0.18
Skewness		-1.221	-0.904	-0.321	-2.810
Std. Error of Skewness		0.357	0.357	0.357	0.357
Kurtosis		1.770	-0.151	-1.397	7.916
Std. Error of Kurtosis		0.702	0.702	0.702	0.702
Suma		1369	167	144	125

Prin urmare, s-a obținut o corelație puternică de ($r=0,69$) la un prag de semnifica-

ție ($p=0,001$), care a demonstrat autenticitatea chestionarului de gândire științifică.

Tabelul 5
Corelația dintre variabilele cercetate

Corelația					
		Test de inteligență	ICAT Test Eseu la gândirea critică	Chestionar la gândire științifică	Diagnoza potențialului de cercetare (Milman V. A)
Test de inteligență	Spearman	1	-0.32	-0.19	-0.15
	p	.	0.04	0.22	0.34
ICAT Test Eseu la gândirea critică	Spearman	-0.32	1	0.69	0.23
	p	0.04	.	0.001	0.13
Chestionar la gândire științifică	Spearman	-0.19	0.69	1	0.34
	p	0.22	0.001	.	0.02
Diagnoza potențialului de cercetare (Milman V. E)	Spearman	-0.15	0.23	0.34	1
	p	0.34	0.13	0.02	.

S-a atestat de asemenei o corelație medie direct proporțională de ($r=0,34$) la un prag de semnificație ($p=0,02$), între variabilele potențialul de cercetare și gândire științifică. Totodată s-a obținut și o corelație medie de ($r= -0,32$) la un prag de semnificație ($p=0,04$) la variabilele inteligență generală și gândire științifică. (vezi tabelul 5). Corelațiile obținute în urma prelucrării statistice a datelor ne relevă faptul că gândirea științifică are la bază inteligență, gândirea critică și potențialul de cercetare. Gândirea critică ca element de bază ce formează gândirea științifică, la fel ca și potențialul de cercetare, sunt la un nivel scăzut la tinerii cercetători din Republica Moldova, fapt ce împiedică o bună dezvoltare a gândirii științifice. Pentru ameliorarea acestei stări de lucruri autorul propune modalități de formare centralizată a gândi-

rii științifice la tinerii cercetători începând cu instruirea inițială, precum s-a menționat anterior.

În concluzie remarcăm că prin gândire se realizează saltul calitativ al activității de cunoaștere de la particular la general, de la accidental la necesar, însă prin gândire științifică se realizează cunoașterea științifică, a cărei formă fundamentală este „teoria”. Teoria este forma superioară a cunoștințelor științifice. Importanța teoriilor pentru știință a fost formulată de Bunge M., cunoscut filosof și fizician canadian în maxima „dacă nu există teorie, nu există știință”; deci teoriile reprezintă apogeul cunoașterii științifice fiind mediate de gândirea științifică. [5, p.164] De aceea un bun cercetător trebuie să posede un nivel înalt al gândirii științifice.

Bibliografie

1. Albu, G., *Concepțe fundamentale ale psihologiei*. București: Ed. Economică, 2003. 448 p.
2. Cosmovici, A., *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1996. 253 p.
3. Корнилова, Т. В., *Экспериментальная психология*. Москва: Аспект Пресс, 2005. 384 стр.
4. Мильман, В.Э., Поливанова, Н.И., *Структурно-содержательное и предметно-рефлексивное взаимодействие в мыслительном процессе*. – «Новые исследования в психологии». Сообщение 1. Теоретическая и методическая постановка проблемы. – 1985 г. №1, стр. 14-19;
5. Racu, I.; Racu, Iu., *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 257 p.
6. Tapoc, V., Capcelea V., *Cercetarea științifică*. Chișinău: Ed. Arc., 2008. 312 p.
7. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999. 528 p.
8. Ракитов, А., *Принципы научного мышления*. Москва: Изд. Политической литературы, 1975. 144 стр.
9. Koslowsky, B., *Theory and evidence: The development of scientific reasoning*. Cambridge: MIT Press. 1996. p 283.
10. Kuhn, D., Franklin, S., *The second decade: What develops (and how)*. In: W. Damon, R.M. Lerner, (Series Eds), D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception and language* (6th ed.). 2006. pp. 953-993.
11. Mansoor, N., *Enhancing thinking skills: Domain specific/Domain general strategies - A dilemma for science education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 1995 p.413-422.
12. Paul, R., Elder, L. A., *Miniature guide for students and faculty to scientific thinking base on critical thinking concepts and principles*. Foundation of critical thinking. 2003. 52 p.
13. Paul, R., Elder, L., White Paper, *Consequential validity Using Assessment to Drive Instruction*. Foundation for Critical thinking. 2007. 8 p.
14. Schafersman, S., *An introduction to critical thinking [online]*. January 1991. <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html> (cited 11.08. 2009)
15. Wilkening, F., & Sodian, B., *Scientific reasoning in young children: Introduction*. Swiss Journal of Psychology, 64, 2005. pp.137–139.
16. Zimmermann, C., *The development of scientific thinking skills in elementary and middle school*. Illinois: Illinois State University press. 2006. p. 223

TEACHING CLINICAL THINKING TO FIRST-YEAR MEDICAL STUDENTS

Tarabeih MAHDI, Victoria GONTA, Carolina PERJAN

Termeni cheie: gândire clinică, activitate medicală, dezvoltarea gândirii, module curriculare, studenții de la medicină.

Abstract

Capacitatea de a gândi clar și critic este necesar pentru a efectua orice activitate umană normală. În articol sunt reflectate rezultatele studiului gândirii profesionale la medici, modalitățile de logică și de inferență utilizate de către medici și alți lucrători medicali în practica clinică. În baza principiilor care stau la baza gândirii critice ale medicilor a fost dezvoltat un cadru pedagogic, proiectat și implementat un set de module curriculare pentru studenții de la medicină, în primul an de studii. Modulele proiectate au fost puse în aplicare la Facultatea de Medicina de la Universitatea McGill.

Introduction

The curriculum for entering medical students at the Faculty of Medicine, McGill University, includes modules on clinical thinking that are parts of a continuum with preceding units on attentive listening (Boudreau et al. 2009) and clinical observation (Boudreau et al. 2008). These, together, form the core of the Clinical Method, which is in turn a central theme of our curriculum on ‘Physicianship’ (Boudreau et al. 2007). We aim to impress upon students at the outset of their training, that hearing, seeing and thinking in the clinical context are special exemplars of their quotidian counterparts and are skills that must be learned explicitly and practiced continually. In other words, a clinician develops, with training and exercise, special ways of interacting with patients and their worlds. The skills of the clinical method – applied repeatedly in the crucible of the clinical context, enriched by the experiences of numerous patients, shaped by the ethical exigencies of providing medical

care, and infused with the personal values that these engender – are transformed into practical wisdom. We have chosen to call this clinical phronesis, following a suggestion made previously by Pellegrino in his work in biomedical ethics (Davis 1997). This basket of pragmatic skills, together with knowledge and skills in therapy and clinical management taught later in the curriculum, form the armature upon which the patient–physician relationship is anchored, and the explanatory core of the medical curriculum, and of medicine. The ethos and guidelines termed professionalism (Steinert et al. 2007), when enacted through the clinical method, enable the process of healing that is the goal of the clinical relationship.

Practice points

The modes of clinical thinking implicit in the teaching of medical students do not reflect actual practice by physicians.

Clinicians quickly acquire cues from patients and develop several hypotheses

that serve as explanatory stories of the illness.

Abduction is the form of inference used by clinicians in generating these hypotheses.

Such hypotheses are evaluated by further inquiry and an informal application of Bayesian reasoning.

Clinical judgment, in the context of an introductory course, refers to the process of choosing amongst hypotheses whilst accommodating the particularities of the individual patient.

Videotape clips of an experienced clinician interviewing simulated patients are useful in teaching clinical thinking to medical students in ‘think-aloud’ exercises.

Why teach clinical thinking?

Clinical skills were traditionally imparted in piecemeal fashion. The medical interview and physical examination were taught at the outset of the student’s clinical experience on the presumption that the prerequisite skills of observation, listening and reasoning were absorbed by witnessing role models, generally in the hospital setting. It is clear that this is no longer feasible, nor desirable. Clinicians are increasingly busy and have less time dedicated to instruction of students during the course of clinical care; hence specific attention to acquisition of these skills is necessary. In addition, the skills of the interview and communicating with patients were taught separately from those of observation and thinking, forcing students to independently forge links amongst these related aptitudes.

By contrast, we endeavour to demonstrate their connectedness by grouping these training units under the rubric of

physicianship, a longitudinal component that extends throughout the entire medical school curriculum. A more cogent pedagogical rationale for teaching clinical thinking in the early phase of a medical curriculum is to promote encapsulation (Schmidt & Rikers 2007), a process by which biomedical knowledge becomes linked to and understood as explicating the causal chains of illnesses and diseases taught in courses in pathology and medicine and later observed in the clinic. Clinical reasoning thus serves as a cognitive link by providing a process in which biomedical knowledge is utilized, a bridge for transition into the clinic, and a framework whose interstices are then filled with clinical content. Teaching clinical reasoning provides a means of transforming for the students and encapsulating the basic notions of biomedicine with the higher-order content of the illnesses of patients. We propose that teaching the clinical method early in the curriculum may help to eliminate the gap between basic and clinical knowledge that continues to plague the Flexnerian curriculum (Boudreau et al. 2007). As Elstein (Elstein et al. 1978) and others (Bowen 2006) have noted, clinical thinking cannot be taught simply as a process of logic or heuristics alone – it must be imparted with content that makes it, literally, ‘memorable’. One important motivation for our strategy is the recognition that the traditional approach to teaching case histories, physical examination and diagnostic analysis does not reflect how physicians actually work and think (Barrows & Tamblyn 1980). Clinical educators insist that students carry out a history and a review of systems by following a prescribed path suspending until the end



of all formulations of the illness in question. Teachers pretend that such an agnostic mode is actually possible and that a list of putative diagnoses will emerge naturally if the job is done right. No clinician would actually testify that such is his method of work. To quote Elstein et al. (1978) who have actually investigated how physicians think, ‘. . . the teacher is frequently unaware of the real system he uses to make his expert judgments. He may even believe that he operates in a very different fashion from the way in which he actually does operate. Imagine the frustration of students who must learn to ignore what he says they should do, and instead must themselves infer the model of his judgments’ (Elstein et al. 1978, p. 40). In the same vein, Barrows and Tamblyn note the ‘myth’ (Barrows & Tamblyn 1980, p. 22) of the review of systems being taught in courses on the medical interview. In fact, Elstein et al. (1978, pp. 66, 168) have demonstrated that clinicians, as well as medical students in training, begin to generate hypotheses regarding the putative illness very quickly after gathering cues and information from the patient. Within minutes, several such hypotheses are formulated and these then guide the actual inquiry. In fact, they note that this approach is a means of coping with the open-ended problem presented by a patient.

They state, ‘The function of early hypotheses, therefore, is to limit the size of the space that must be searched for solutions to the problem. Some way of progressively constraining the size of the search space must be found or else a clinical workup could never end in the time that is actually available’ (Elstein et al. 1978, p. 65). In other words, hypotheses transform an open problem into one with

several hypothetical solutions and the goal of the interview and physical examination is to carry out a comparative evaluation of these competing ‘diagnoses’. Thus, we detriment our students in the traditional training approach by teaching a scheme that is more difficult to apply to complex problems, and, in any event, is not actually the one we expect them to utilize a scant year or two later. Our initial evaluations have indicated that students enjoy the experiences of problem-solving that clinical thinking presents and the opportunity to develop their nascent skills. As noted in the companion manuscripts on teaching listening (Boudreau et al. 2009) and observation (Boudreau et al. 2008), we consider that the explicit teaching of how a doctor thinks aids in their identity formation as physicians and as scientific healers. To cite Barrows and Tamblyn, ‘The physician’s experiment is his inquiry strategy, utilizing clinical skills’ (Barrows & Tamblyn 1980, p. 43). Finally, such learning is a source of motivation and enjoyment for our students who, after all, applied to medical school to become skilled in the arts of ‘doctoring’.

What do we teach?

We have constructed our modules around the following five main features:

- (1) The elements of clinical thinking: Inquiry and judgement.
- (2) The goal of the clinical encounter: Therapy and management.
- (3) The process of clinical thinking: Hypothesis generation and evaluation.
- (4) The clinician’s mode of logic: Abduction.
- (5) The clinician’s mode of evaluation: Probability, natural frequencies and Bayesian reasoning.

1. The elements of clinical thinking: Inquiry and judgement

Clinical thinking has also been termed clinical reasoning, clinical problem-solving and clinical judgement. We have found the following distinctions useful in teaching first-year medical students. Clinical thinking is a portmanteau term that refers to the cognitive processes of a clinician in the course of his work. It includes, inter alia, clinical inquiry – the acquisition from the patient and other sources, of information relevant to the care of the patient; clinical reasoning – the generation of hypotheses, analysis of the information acquired and the evaluation of the hypotheses by means of the analysed information; and clinical judgment – the choice of hypotheses, diagnoses and modalities of treatment and management made in the light of the particularities of a given patient. These are based in part on the psychological model proposed by Elstein et al. (1978, p. 66) of ‘cue acquisition, hypothesis generation, cue interpretation and hypothesis evaluation’. Hypothesis is ‘a supposition or conjecture put forth to account for known facts; . . . a provisional supposition from which to draw conclusions that shall be in accordance with known facts, and which serves as a starting-point for further investigation by which it may be proved or disproved and the true theory arrived at’. (Oxford English Dictionary. Available at: <http://www.oed.com>; accessed 14 July 2008.).

2. The goal of the clinical encounter: Therapy and management

Diagnosis is neither the goal, nor the end point, of the clinical encounter. Despite this fact, the patient is often described as a problem to be solved with the

diagnosis as the solution. The actual goal of the patient in seeking help or advice is the resolution of a symptom or symptoms, whether by explication or treatment, and the recovery of the patient’s ability to meet his purposes and goals and return to a sense of well-being. It is therefore helpful to frame the work of the doctor–patient interaction as the shared construction of an explanatory narrative that accounts for the facts at hand and whose elaboration can itself be helpful to the patient and may lead to interventions that relieve suffering and promote healing. We thus shift the focus somewhat from simple problem-solving, since that implies that once a plausible solution is available, the task is completed. In fact, many medical problems are complex and, even if soluble, cannot be captured by a single diagnostic label. The hegemony of the diagnosis in medical thinking is underscored by the popular portrayal as the doctor as detective in a ‘whodunnit’ who must identify the culprit, or disease, in question. The taxonomic needs of epidemiologists and health care administrators for distinct categories, the organization of textbooks of medical knowledge by disease, and the celebration of the model physician as the astute diagnostician, rather than outstanding caregiver or healer, have all contributed to the current state of affairs. By contrast, we aim in our teaching to stress the particularity of each patient, the uniqueness of his story and its instrumentality, not simply its (diagnostic) title. Finally, we demonstrate that the narrative jointly constructed by patient and physician can serve as a casual explanatory drain for the doctor and mediate meaning for the person who is ill.

3. The process of clinical thinking: Hypothesis generation and evaluation

The students are taught by model scenarios that presume that even as first-year medical students, they have accumulated sufficient information about illnesses and physiology to proffer hypotheses about medical problems. They are then encouraged to consider evidence and develop several explanatory hypotheses that explain the symptoms in the context presented. This teaches that: (a) hypotheses are generated early in the clinical encounter; (b) they are based on cues acquired from the patient by observation and attentive listening, whether from his demeanour, physiognomy, words or paralanguage; (c) hypotheses must not be generated too early, that is, before the patient provides suggestive and useful cues and (d) more than one hypotheses is almost always needed, as the best evaluation of an hypothesis is by a comparison with alternatives. The students are then asked what additional clinical features would be entailed by each hypothesis, and are encouraged to generate questions whose answers will be useful in the evaluation of the hypothesis, i.e. make it more or less likely as an explanation. We have devised an acronym QUEST: answers to questions, observations from physical examination, patient's description of symptoms, results of laboratory tests. All these represent useful sources of information (or cues, in Elstein's configuration) that help evaluate hypotheses. This underscores the notion that although the concepts of sensitivity and specificity are generally applied to quantitative data from laboratory tests, they are equally applicable to the results of interrogation or examination of

patients. We then demonstrate how some hypotheses are strengthened whilst others are weakened by applying to their evaluation the results of the clinical inquiry. Some hypotheses are then discarded and others modified. We then proceed to further iterations and demonstrate how a likely hypothesis can evolve with a series of judiciously chosen questions to the patient and due and careful attention to the answers and 'clues'.

4. The clinician's mode of logic: Abduction

In order to present a model familiar to the students, we use the fictional detective Sherlock Holmes whose method of 'ratiocination' mirrors the medical model we are demonstrating. In addition to having been modelled by Conan Doyle on his professor at Edinburgh, the physician Joseph Bell (Wagner 2006), Holmes is also an exemplar of the astute observer who appreciates the need for cogent facts and cautions against premature conclusions. The method described in these fictional accounts is similar to that dramatized by Edgar Allan Poe in the stories of his own fictional detective, Auguste Dupin (Poe 1938), and termed abduction (Peirce 1998, Vol. 2, p. 106) by scholars of logic. As noted by Holmes in the Study in Scarlet, 'There are few people, however, who, if you told them a result, would be able to evolve from their own inner consciousness what the steps were which led up to that result. This power is what I mean when I talk of reasoning backward or analytically' (Doyle 2003). We have found the Holmesian genre to be a useful introduction to the formal explication of the modes of logic used by clinicians (Kempster 2006). Charles Sanders Peirce, the American

pragmatic philosopher, described the form of inference he termed retro-duction or abduction (Peirce 1998, Vol. 2, p. 441). Unlike deduction, which applies a known and proven rule to a particular case to arrive at an inexorable result, and induction, which collects the results of many cases to define a probabilistic rule, abduction, faced with a result, proposes a previously known rule (or hypothesis) under which the case in question could be subsumed. The contrasts amongst these three forms of logic

are summarized in Table 1. Abduction characterizes the mode of thought of the detective, the clinician, and the scientist in the creative phase of his work. ‘In abduction, the consideration of the facts suggests the hypothesis’ (Peirce 1998, CS Vol. 2, p. 106). Just as the hypotheses of the scientist lead to experiments designed to ascertain their strength (or in a Popperian model, to experiments designed to eliminate one or more hypotheses), so does the clinician test his proposed explanatory hypotheses of the illness by further inquiry, physical examination or laboratory tests. By contrast, induction is the common mode of work of the epidemiologist, and deduction that of the mathematician and philosopher. This underscores the probabilistic nature of medical reasoning and its conclusions and also leads readily to the next section, the teaching of probability and Bayesian reasoning. This framework provides a contrast between medicine, the art of individualizing, and natural science, the art of generalizing.

5. The clinician’s mode of evaluation: Probability, natural frequencies and Bayesian reasoning.

To move to the next steps of the physician’s reasoning process, namely,

evaluation of hypotheses, we introduce the concepts of chance, odds, probability, sensitivity, specificity, likelihood ratios and positive and negative predictive values. Although these ideas are traditionally used in describing laboratory tests, the same concepts are applicable to any clinical inquiry. It is also useful to note the contrast between what the evaluator of a test wishes to know, namely, sensitivity and specificity and what a patient and physician must understand, namely, the interpretation of a test result. In order to do so, we introduce the concept of base rates and the epidemiologic context within which the patient lives. We have found the natural frequency method and diagrammatic approach propounded by Gigerenzer and colleagues a simple and approachable means to demonstrate the impact of base rates on the contextualization of a test outcome (Sedlmeier & Gigerenzer 2001) (Figure 1). This means of display avoids the well described base rate fallacy to which clinicians and others have been shown to be prone (Eddy 1982). It is also an intuitive and arithmetically simple means of calculating a posterior probability in the light of new information. Hence, it is a means of teaching a Bayesian approach to hypothesis evaluation but avoiding the theorem and formula that neophytes, and even seasoned clinicians, find intimidating and confusing.

Once students are comfortable with the natural frequency approach, we demonstrate the use of likelihood ratios in converting prior to posterior probabilities as such ratios are now available not only for validated laboratory tests but also clinical findings that flow from clinical inquiry (McGee 2007). This then fully deploys

the concepts promulgated by the Bayesian approach, namely, the evolution of the probability of a given hypothesis, as more data are brought to bear on the question. A recent article by Gill et al. (2005) underscores this mode of thinking by physicians deciphering a clinical problem and notes that 'Bayesian reasoning is a natural part of clinical decision making'.

Our overall approach to clinical thinking is hypothesis generation by abduction, followed by iterative cycles of Bayesian reasoning. We find this to be a more precise description than the term 'hypothetico-deductive' often cited in the medical literature (Kassirer 1983; Lawson 2000). Abduction is a more precise term and permits comparison between clinical reasoning and other modalities of inference. The term has a distinguished history in Peircean philosophy and has been applied to the detective fiction of Poe and Doyle by the semioticians Umberto Eco and Thomas Sebeok (Eco & Sebeok 1983). The hypotheses generated by abduction stem from the experience of the clinician and what Eco called, the *reductio ad unum* of the observations (Eco & Sebeok 1983, p. 205). As Peirce noted, 'Upon finding himself confronted with a phenomenon unlike what he would have expected under the circumstances he looks over its features and notices some remarkable character or relation among them, which he at once recognizes as being characteristic of some conception with which his mind is already stored, so that a theory is suggested which would explain (that is, render necessary) that which is surprising in the phenomenon' (Peirce quotation cited in Eco & Sebeok 1983, p. 181). In brief, the educated guess, clinical acumen or physician's experience. This model is congruent

with the findings by Elstein that medical diagnostic work is driven by content rather than process (Elstein et al. 1978, p. 276) and teaches the students that nothing can substitute for knowledge acquisition and clinical experience.

How do we teach?

We use a combination of interactive lectures and small group learning sessions that, together with an examination session, provide 8 h of direct contact instruction. The topics addressed in each session are noted in Table 2. The small group teaching format is the mainstay of the pedagogical strategy for the initial 18 months of the medical curriculum at McGill University. Groups of 15 students work collaboratively with a facilitator to explore in depth various issues introduced in the whole class lectures. We start the module (Table 2) with a small group workshop in which students are presented with a simulated and simple clinical story of a college student with a 3 day history of nausea and vomiting. The students analyse the material and learn that they can use their own life experiences, burgeoning knowledge of pathophysiology and shared intuitions to arrive at an explanatory story. A script concordance (Charlin et al. 2000) exercise demonstrates how a hypothesis changes in likelihood in the face of new information and anticipates, in a rudimentary fashion, the Bayesian calculations that follow. We address the concepts of hypothesis, diagnosis and explanatory story of illness, clinical inference and abduction and the use of likelihood ratios in updating probabilities. The significance of base rates, and the base rate fallacy are then reviewed, followed

by an exposition of Bayesian reasoning. By using videoclips of physicians interviewing simulated patients, we encourage students to ‘think aloud’ about the mindset and rationale of the clinician as evidenced in the video. These exercises permit the students to practice the clinical skills previously taught.

Session objectives Session format and content

Discover and explain that clinical reasoning revolves around inquiry, hypothesis generation and hypothesis evaluation. Small group – using a simulated case history and script concordance exercises (Charlin et al. 2000) with vignettes derived from every-day life experiences. Describe hypotheses as explanatory narratives of illness. Define and contrast different modes of inference, emphasizing abduction as the mode of clinical practice. Define odds, probability and chance. Interactive lecture – the model of the detective as someone who uses ‘backward reasoning’; mathematical exercises requiring the calculation of odds from probabilities and vice versa (Simel 1985).

Discuss the QUEST model in solving clinical vignettes. Define sensitivity, specificity, likelihood ratios and base rate. Define decision-making. Interactive lecture – using diagrammatic approaches (Loong 2003), visual aids (Paling 2003) and natural frequency methods (Sedlmeier & Gigerenzer 2001). Calculate predictive values, likelihood ratios. Demonstrate the use of likelihood ratios and a simplified version of Bayes theorem to determine posterior probabilities. Small group – using exercises that can be solved with abductive– Bayesian iterative cycles and

a technique to approximate probability (McGee 2007). Apply the QUEST model. Understand and discuss the goals of the clinical encounter. Small group – using guided questioning and ‘think-aloud’ exercises (Elstein et al. 1978) based on the viewing of video recordings of physician interviews of simulated patients. Integrate attentive listening, clinical observation with principles of clinical thinking. Interactive lecture – using targeted questioning and ‘think-aloud’ exercises of pre-recorded clinical scenarios. In a whole class setting:

- ❖ review the five main principles of clinical thinking.
- ❖ practice with a formative performance examination – using multiple choice questions, short answer questions and a student response system i.e. ‘clickers’ (Premkumar & Coupal 2008).

Teaching clinical thinking

Clinical setting of what may have seemed like ‘dry’ theories of inference. In the teaching of clinical reasoning, we introduce the method of near peer learning by recruiting senior medical students as group facilitators. Both learners and facilitators are pleased with this choice. First-year students feel that senior students are better able than members of the faculty to understand their needs as learners and conversely, senior students appreciate a formal review of the methods of clinical thinking that they employ every day in the clinic. The senior students often request more workshops sessions to practice Bayesian approaches to reasoning for their own clinical learning, especially in evidence based medicine.



What do we not teach?

There are a great number of issues relevant to clinical thinking that we do not teach in the first year and explicitly defer to future years when students are better equipped to deal with more complex issues. These include the following:

1. Rapid clinical assessments: These are particularly relevant to medicine in the emergency room or other settings of acute care. The ability to rapidly ascertain if a patient is critically ill (and requiring immediate intervention), must be developed and is best taught when students are comfortable in the clinical setting and have sufficient experience with patients to begin to recognize those that are acutely ill. Similarly, the recognition of other important clinical gestalts can be learnt later in the medical school experience, for example, patients with chronic wasting illness, or those with renal, hepatic, pulmonary or cardiac failure. Indeed, the experienced clinician's course of inquiry is dependent on and flows from his 'specification' of the case, in other words, his earliest impressions of the patient. These reflect the values and prior conceptions of both actors in this interaction and considerable clinical skill is needed to generate valid early choices. In that sense, clinical judgment plays a role in all phases of the encounter. These are topics for more advanced training as the students accumulate their own clinical experience.

2. Building relationships: The clinical encounter accomplishes a great deal more than understanding the nature of the illness. The relationship between patient and physician is crafted in that context and the communication of genuine concern is necessary to the trust that is at the

core of healing. We specifically do not engage in these issues in this initial module so that the students can focus their attention on the issues of clinical thinking that are the pedagogical objectives at that point. In fact, it may be rather advantageous to teach clinical thinking without engaging real patients at the outset since the emotional issues that students face in their initial clinical encounters may overshadow the simpler goals of learning clinical inquiry.

3. Memory and content: In teaching the clinical method, our focus is on development of skills and we minimize the importance of content at this stage. Nonetheless, the literature notes that the quality of hypothesis formation and evaluation depend greatly on the learned and experiential databases of the physician. In other words, material that is present and organized in memory.

4. Heuristics and their biases: Psychologists have described the weaknesses of various heuristic devices in reasoning such as the availability, representativeness, framing, anchoring and confirmation biases. Such pitfalls in diagnostic thinking have been described pithily in a recent book by Jerome Groopman (2007) who warns patients about the biases that may afflict their doctors. We believe these issues are best introduced at later stages in the development of medical students' reasoning capabilities.

Conclusions

Teaching clinical thinking in first year is for us an innovation. Heretofore, such material was taught just prior to the students' first clinical experiences in the hospital setting. This early introduc-

tion enables us to link this module to our continuing series on physicianship and the clinical method and establish the connections amongst these. The videoclip modules are specifically chosen to permit integration of listening, observation and clinical thinking. We also underscore the use of language, paralanguage and behavioural cues evident in the videotaped interviews. Teaching these modules while the students are deeply embedded in learning the scientific basis of medicine should enhance the process of encapsulation by demonstrating how hypothesis formulation can be anchored in the students' newfound knowledge of anatomy, physiology and biochemistry. A natural bridge is thus created to pathophysiology and clinical medicine taught later in the curriculum. The students are eager for material that appears to them clinically relevant and these modules afford an early experience with 'doctoring' and a prelude to interacting with actual patients. In fact, teaching how doctors think also illustrates what doctors do – thus, the students, we anticipate, will be more at ease when encountering patients for whose welfare they are in part responsible. Teaching clinical inference in the classroom and small group setting permits students to learn this specific subject with the appropriate level of attention and intensity. If the material is first introduced when actual patients are encountered, the students' attention is naturally drawn to dealing with the anxieties of their first clinical opportunity and the demands of the interpersonal interaction. Thus, we believe students should come to these milestone learning events with at least a theoretical knowledge and certain level of practice at clinical think-

ing with models and simulated patients. Another link that is forged is between the epidemiologist's attention to populations, and the focus of clinical medicine on the individual patient. Clinical epidemiology and evidencebased medicine thus become scientific sources of the likelihood ratios, odds and distributions useful to the understanding of the individual with an illness. We propose in future modules to grapple with the relation and tension between seeing the 'point' of the individual and the 'curve' of the population of which that person is a putative member.

References

1. Barrows H. S, Tamblyn R. M. 1980. *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer Pub. Co.
2. Boudreau J. D, Cassell E. J, Fuks A. 2008. *Preparing medical students to become skilled at clinical observation*. Med Teach 30 (9–10) :857–862.
3. Boudreau J. D, Cassell E. J, Fuks A. 2007. *A healing curriculum*. Med Educ 41:1193–1201.
4. Bowen J. L. 2006. *Educational strategies to promote clinical diagnostic reasoning*. New England J Med 355(21):2217–2225
5. Charlin B, Brailovsky C, Roy L, Goulet F, van der Vleuten C. 2000. *The script concordance test: A tool to assess the reflective clinician*. Teach Learn Med 12:189–195.
6. Davis F. D. 1997. *Phronesis, clinical reasoning, and Pellegrino's philosophy of medicine*. Theor Med 18(1–2): 173–195.
7. Doyle A. C. 2003. *A study in*

- scarlet. New York: Modern Library. Eco U, Sebeok TA. 1983. The sign of three: Dupin, Holmes, Peirce. Bloomington: Indiana University Press
8. Eddy D. M. 1982. *Probabilistic reasoning in clinical medicine*: Problems and opportunities. In: Kahneman D, Slovic P, Tversky A, editors. *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge, England: Cambridge University Press. pp 249–267.
 9. Elstein A. S, Shulman LS, Sprafka S. A. 1978. *Medical problem solving: An analysis of clinical reasoning*. Cambridge: Harvard University Press. Gill C, J, Sabin L, Schmid CH. 2005. Why clinicians are natural bayesians. *Br Med J* 330:1080–1083.
 10. Groopman J. 2007. *How doctors think*. New York: Houghton Mifflin Company, Boston.
 11. Kassirer J. 1983. *Teaching clinical medicine by iterative hypothesis testing*. Let's preach what we practice. *New England J Med* 309 (15):921–923.
 12. Kempster P. A. 2006. *Looking for clues*. *J Clinic Neurosci* 13:178–180.
 13. Lawson A. 2000. *The generality of hypothetico-deductive reasoning: Making scientific thinking explicit*. *Am Biol Teach* 62:482–495.
 14. Loong T. W. 2003. *Understanding sensitivity and specificity with the right side of the brain*. *Br Med J* 327:716–719.
 15. McGee S. 2007. *Evidence based physical diagnosis*. St. Louis, Missouri: Saunders.
 16. Paling P. 2003. *Strategies to help patients understand risks*. *Br Med J* 327:745–748.
 17. Peirce C. S. 1998. *The essential Peirce vols. 1 and 2*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
 18. Poe EA. 1938. *The complete tales and poems*. New York: Modern Library.
 19. Premkumar K, Coupal C. 2008. *Rules of engagement – 12 tips for successful use of 'clickers' in the classroom*. *Med Teach* 30:146–149.
 20. Schmidt H. G, Rikers RMJP. 2007. *How expertise develops in medicine: Knowledge encapsulation and illness script formation*. *Med Educ* 41(12):1133–1139.
 21. Sedlmeier P, Gigerenzer G. 2001. *Teaching Bayesian reasoning in less than two hours*. *J Exp Psychol: Gen* 130:380–400.
 22. Simel D. L. 1985. *Playing the odds*. *Lancet* 1:329–330.
 23. Steinert Y, Cruess RL, Cruess SR, Boudreau JD, Fuks A. 2007. *Faculty development as an instrument of change: A case study on teaching professionalism*. *Acad Med* 82(11):1057–1064.
 24. Wagner E. J. 2006. *The science of Sherlock Holmes*. Hoboken, New Jersey: Wiley.

OPINII ȘI DISCUȚII

MODELE EXPLICATIVE ALE MOTIVAȚIEI SPORTIVE DIN PERSPECTIVA PERFORMANȚEI

Constantin NECHIFOR, Anișoara SANDOVICI

Termeni-cheie: motivație, performanță

Summary

Motivation stay at the bases of the obtain performances. Like a deep psychic structure, motivation explain why, how, for what purpose and in what manner action human being. In relation with performance sporting activities, motivation represent foundation and generic frame at high performance activities.

În teoria motivației propusă de H. M. Murray motivația de realizare (nevoia de realizare) definită ca „dorința sau tendința de a depăși obstacolele, de a exersa puterea, de a face ceva dificil, la fel de repe de și bine pe cât este posibil” stă la baza obținerii de performanțe. Pornind de la această concepție, McClelland (apud Ziglar, Savage, 1997) abordează motivația de realizare din perspectiva experiențelor afective. „... motivele se dezvoltă în jurul experiențelor afective, presupunându-se că omul acționează ca și cum ar aștepta un rezultat plăcut sau s-ar feri de un eșec, un rezultat neplăcut. Dacă o situație de realizare anterioară a determinat un efect pozitiv, persoana se va angaja mai ușor în comportamente de realizare; invers, dacă un individ a fost pedepsit pentru că a greșit, o frică de greșală, de ratare se poate dezvolta și aceasta va fi un motiv pentru ocolirea greșelii, deci motivele acțiunii emerg din experiențele individului și, ca urmare, motivația poate fi educată și dezvoltată...”[10, p. 47].

După McClelland, persoanele performante din perspectiva motivației de reali-

zare se caracterizează prin: obiectivitatea în fixarea scopurilor (își fixează scopuri cu un risc moderat, altfel spus posedă o bună cunoaștere a resurselor psihologice, este capabil de optim motivațional), preferă să abordeze și să rezolve singure problemele, se orientează spre acele activități în care poate găsi imediat feedbackul asupra performanțelor obținute.

McClelland, abordând motivația de realizare din perspectiva educabilității, consideră că trebuința de realizare poate fi facilitată, stimulată prin intermediul unor condiții de genul:

- ✓ Rezultatele finale sau scopurile activității să fie specifice și explicite;
- ✓ Scopurile dorite sau rezultatele de realizat să prezinte un grad moderat de risc pentru individ;
- ✓ Scopurile să fie de așa natură încât să poată fi ajustate din timp în timp;
- ✓ Oamenii antrenați în realizarea sarcinii trebuie să cunoască rezultatul eforturilor lor;
- ✓ Responsabilitatea pentru rezultate trebuie să fie reală;
- ✓ Recompensele sau pedepsele aso-

ciate cu succesul sau insuccesul să fie în legătură cu realizarea scopurilor.

Modelul factorilor moderatori, personalitate și performanță

Din punct de vedere psihologic, stabilitarea unei corelații între un factor de personalitate și performanță are valoare strict teoretică. O teorie mulțumitoare trebuie să prezică *factorii moderatori* care fac să fie sau nu observată o corelație între personalitate – performanță.

În studiile empirice au fost investigate două tipuri de factori moderatori. Primul este legat de faptul că asocierile dintre trăsături și performanță depind adesea de *factorii ambientali*, cum ar fi volumul de stimulare sau de amenințare din timpul activității desfășurate. O anumită trăsătură ar putea reprezenta un avantaj în unele situații și un dezavantaj în altele. De exemplu, atât introvertiții, cât și persoanele cu un nivel înalt al nevrozismului tind să aibă o performanță redusă în efectuarea anumitor sarcini doar atunci, când mediu este excitant sau stresant (Eysenck, 1985). Al doilea tip de factor moderator este *natura sarcinii*. În mod caracteristic, trăsăturile se leagă de un tipar destul de complex al performanței. Doar anumite sarcini sunt sensibile la trăsături, iar o anumită trăsătură ar putea avea efecte benefice sau nocive, în funcție de sarcina respectivă. Prin urmare, dependența față de sarcină a asocierilor dintre trăsături și performanță este una dintre principalele descoperiri empirice pe care le explică în mod științific teoria trăsăturilor.

Teorii ale personalității din perspectiva performanței

a) *Teoriile psihobiologice* pornesc de la premisa că trăsăturile de personalitate

pot fi considerate manifestări ale sistemelor cerebrale. Eysenck (1981) a legat extravensiunea de excitabilitatea circuitului cortico-reticular și nevrozismul de excitabilitatea sistemului limbic, responsabil cu controlul emoțiilor. Pornind de la această teorie, a apărut întrebarea: cum acționează excitația corticală asupra performanței. Conform legii Yerkes-Dodson (Matthews, 2006, pp. 346-348), există o relație în formă de U inversat între excitația corticală și performanță: valorile extreme ale excitației, atât cele înalte, cât și cele scăzute, tind să fie asociate cu perturbarea performanței. După Eysenck, extravertiții tind să aibă un nivel scăzut de excitație corticală în comparație cu introvertiții. De fapt, teoria prezice o sensibilitate legată de context a efectelor trăsăturilor, adică faptul că relațiile dintre extravensiune și performanță vor varia în funcție de „contextul” stării generale de excitație ridicată sau scăzută a persoanei respective. Factorii ambientali influențează nivelul de excitație a oamenilor și, la rândul lor, determină cel mai favorabil nivel de excitație pentru performanță. Conform legii Yerkes-Dodson, persoanele care au inițial un nivel scăzut de excitație tind să funcționeze mai bine în zgromot. Prin urmare, întrucât la extravertiți excitația scăzută tinde să fie cronică, ei sunt înclinați să-i depășească pe introvertiți în medii stimulante. De asemenea extravertiții sunt dezavantajați în mediile nestimulante sau dezexcitantă, fiind vulnerabili la subexcitație. Teoria excitației a fost aspru criticată din perspectiva posibilităților de a explica fenomenul performanței.

b) *Teoriile cognitive și performanța*: teoriile psihobiologice abordează studiul trăsăturilor de personalitate cu aspectele generale ale funcționării creierului, cum

ar fi excitația, dar nu reușesc să explică de ce efectele personalității asupra performanței depind de cerințele exacte ale sarcinii în privința prelucrării informațiilor. Teoriile cognitive presupun că *performanța* este controlată de numeroase componente distințe, care ar putea fi legate în mod diferit de sarcina respectivă. Prin ur-

mare, fiecare trăsătură este asociată cu un tipar cognitiv, un profil al deficiențelor și avantajelor prelucrării, precum și cu unele procese care nu sunt influențate de trăsătură. Din perspectiva „tiparului cognitiv”, extravertii se deosebesc de introvertiți în privința indicilor de performanță.

Tabelul 1.

Funcții de adaptare posibile ale corelativelor extraversiunii – introversiunii din zona prelucrării informațiilor conform tiparului cognitiv (Matthews, 2006, p. 359)

Trăsătură	Prelucrarea informațiilor	Abilitatea	Beneficiu adus în adaptare	Contextul
Extroversiune	Regăsire rapidă. Resursele atenției. Memoria de lucru. Criteriul reacției reduse Interacțiunea cu excitația și cu momentul zilei. Rezistența fiziologică la stres.	Abilități Convenționale. Reacție rapidă. Funcționare eficientă seara.	Succes în mediile sociale și bogate în informații.	Întâlniri romantice și relații sexuale. Ocupații de înaltă tensiune.
Introversiune	Vigilență. Precauție strategică.	Supraveghere prelungită. Rezolvarea problemelor, capacitatea de a reflecta.	Succese în medii izolate și sărare în informații.	Ocupații artistice, literare, științifice.

Conform datelor prezentate în tab. 1, extravertii se deosebesc de introvertiți în privința indicilor de performanță. Extravertii sunt relativ buni la atenția distributivă, rememorarea verbală pe termen scurt, regăsirea din memorie și producția discursului, dar relativ slab la vigilență, memoria de scurtă durată și rezolvarea problemelor de tip reflexiv. De asemenea, se constată uneori că extravertii au un comportament mai impulsiv decât

introvertiții. În cazul anumitor sarcini, extravertii tind să funcționeze mai bine în contexte cu nivel înalt al excitației, în vreme ce introvertiților le priesc niveluri scăzute de stimulare. Dar momentul zilei moderează și el aceste efecte. Teoria excitației oferă o explicație a acestei dependențe față de context, propunând ipoteza că introvertiții tind să fie supraexcitați, în vreme ce extravertii au un nivel de excitație sub cel optim. Această explicație nu

reușește totuși să lămurească dependența de sarcină a diferențelor dintre extravertii și introvertii. Concepția cognitiv-psihologică permite legarea extraversionii de o varietate de mecanisme specifice de procesare a informațiilor, dar nu oferă „tabloul general” al modului în care aceste diferențe de procesare ar putea modela personalitatea în situațiile din viața reală.

c) Anxietatea și perturbarea performanței din perspectiva „tiparului cognitiv”.

Abordarea anxietății în contextul performanței pornește de la premisa că, deși anxietatea este considerată o dimensiune „afectogenă”, în manifestarea ei comportamentală sunt implicați factori cognitivi (vezi tab.2).

Tabelul nr. 2

Beneficii adaptative posibile în cazul stabilității emoționale și al anxietății
(Matthews, 2006, p.366)

Trăsătura	Procesarea informațiilor	Abilitatea	Beneficiul adus de adaptare
Stabilitate emoțională	Insensibilitatea la amenințare	Toleranța la amenințarea socială și evaluativă	Succes în medii stresante
Anxietate	Sensibilitate la amenințare Emotivitate	Motivație în contexte ne-stresante Pregătirea pentru amenințare	Succes atunci când amenințările sunt rare sau greu de detectat

Atât nevrozismul, cât și anxietatea ca trăsătură influențează eficiența și stilul calitativ al performanței. Anxietatea ca trăsătură倾de să fie asociată cu o performanță mai slabă în cazul sarcinilor dificile. Mechanismul acestui efect pare să fie cognitiv: îngrijorarea legată de sarcină interferează cu performanța prin supraîncărcarea atenției sau a memoriei de lucru. Anxietatea este și ea asociată cu o înclinație a atenției selective, adică sensibilitatea la stimuli sau sursele de stimuli care se leagă cu amenințarea, precum și cu înclinațiile similare ale judecății și raționării. Există mai multe explicații cognitive pentru intensificarea prelucrării amenințării la persoanele anxiouse. Anxietatea ar putea fi asociată cu o înclinație involuntară, automată a prelucrării amenințării sau cu folosirea strategiilor voluntare de supraveghere a stimulilor pentru a depista conținutul amenințător. Ca și în

cazul extraversionii – introversiunii, diferențele individuale în privința anxietății ar putea reflecta specializări adaptative diferite. Persoana cu un nivel scăzut al nevrozismului este echipată pentru a funcționa bine la niveluri înalte de stres și de solicitare cognitivă, însă cea cu un nivel înalt al nevrozismului ar putea fi avantajată atunci când amenințările ambientale sunt subtile sau măcate și este nevoie de niveluri înalte ale vigilenței la amenințare.

Specificul motivației umane din perspectiva activităților sportive

Din perspectiva activităților umane, motivația și găsește un binemeritat loc central în dinamica psihică. Motivația explică *de ce, pentru ce, în ce fel, cum, cât* sunt dispuși oamenii să investeacă, din punct de vedere psihologic, pentru a obține anumite beneficii. Altfel spus, sursa motivației umane se află în sine. Motiva-

ția transformă ființa umană într-un subiect activ și selectiv, cu un determinism intern propriu în alegerea și declanșarea acțiunilor și comportamentelor. Posedând o structură motivatională proprie, omul se plasează într-o relație dublă față de mediul ambient: una de independență - constând în capacitatea lui de a acționa pe cont propriu, în absența unor stimuli sau solicitări externe, cealaltă de dependență – constând în satisfacerea stărilor de necesitate pe baza schimburilor substanțiale, energetice și informaționale cu mediul ambient. Motivația apare ca o cauzalitate externă transpusă în plan intern: astfel dacă obiectul corespunzător satisfacerii unei trebuințe lipsește și nu are cum să se declanșeze comportamentul corespunzător, locul său este luat de starea de necesitate în raport cu el, actualizată spontan, în urma unor modificări de ordin fiziologic sau psihologic.

Motivația poate fi definită ca *direcția* și *intensitatea* unui singur efort (Sage, 1977). Astfel, *direcția efortului* constă în centrarea comportamentului și activității pe un obiectiv anume, iar *intensitatea efortului* exprimă încărcătura energetică a motivului și se concretizează în forță de presiune a lui asupra mecanismelor de decizie și execuție.

În sfera preocupărilor psihologice pentru problematica motivației umane se constată o diversitate a punctelor de vedere, o lipsă de consens în ceea ce privește definiția motivației. În acest sens, motivația definită „ca o caracteristică internă a personalității” (exemplu: el este foarte motivat la nivel individual – este un adevarat profesor), „ca fiind consecința unei influențe externe” (exemplu: am nevoie de ceva care să mă motiveze, care să mă

ajute să îmi fac temele, să învăț pentru examen), „ca o consecință sau o explicație a propriului comportament” (exemplu: am fost foarte motivat, de aceea l-am dorit atât de mult) (Weinberg, Gould, 2007) își pierde din consistență.

Având în vedere faptul că motivația este o structură psihică internă ce se manifestă într-o situație acțională dată și care, de cele mai multe ori, presupune interacțiunea cu alte structuri motivationale, putem delimita următoarele perspective de înțelegere a motivației.

a) *Motivația ca structură intrapsihică* – pornește de la premisa că orice comportament motivant reprezintă o funcție bazală și absolut necesară în dinamica caracteristicilor individuale. Astfel, personalitatea umană are nevoie de scopuri precise pentru apariția comportamentelor motivante. De exemplu, un antrenor poate descrie un sportiv ca fiind un „adevărat campion”, descriere care va determina în timp și în mod constant efortul sportivului pentru a menține sau a depăși performanțele personale. Din contra, descrierea în termenii „incapabil”, „neperformant” va avea ca impact inhibarea motivației personale și obținerea rezultatelor „prescrise” de antrenor. Din perspectiva avută în vedere, caracteristicile motivationale se găsesc într-o relație de interdependență cu caracteristicile generale ale personalității precum stima de sine, percepția de sine, optimismul/pesimismul, autocontrolul, inteligența emoțională integrate în „fațetele personalității” (Zlate, 1999, pp.51-58). Conform autorului citat, la nivelul personalității umane putem delimita între *personalitatea reală, personalitatea autoevaluată, personalitatea ideală, personalitatea percepță, personalitatea*

proiectată și personalitatea manifestă. Personalitatea reală reprezintă ansamblul sistemului psihic uman de care dispune omul la un moment dat pe scara dezvoltării și pe care îl poate activaoricând, fapt ce îi asigură individualitatea și identitatea. Personalitatea autoevaluată își găsește conținutul în ansamblul ideilor, credințelor persoanei despre propria sa personalitate, altfel spus *imaginea de sine*. Personalitatea ideală se referă nu la ceea ce este o persoană în realitate sau la ceea ce crede ea despre sine, ci la ceea ce ar dori să fie, altfel spus personalitatea proprie proiectată să devină realitate în viitor. Personalitatea percepță cuprinde ansamblul reprezentărilor cu privire la alteritate. Imaginea despre un „altul” este în relație cu imaginea despre sine și regleză comportamentul interpersonal. Personalitatea proiectată sau „imaginea de sine atribuită lumii” (Ceaușu, 1983, p. 41) cuprinde ansamblul gândurilor, ideilor, sentimentelor pe care crede o persoană că le au ceilalți despre ea. Această imagine despre sine atribuită lumii ne conduce la elaborarea unui set de expectanțe comportamentale, altfel spus, așteptăm ca alții să se comporte, să reacționeze conform propriilor noastre „grile de comportament”. Personalitatea manifestă reprezintă modul concret de exteriorizare a persoanei prin raportare la un altul sau la o sarcină dată. Din perspectiva congruenței și /sau a divergenței fațetelor personalității sunt delimitate următoarele tipuri de personalitate (Zlate, 1999, pp. 60-62) relevante pentru problematica *motivației ca structură internă*:

- *Tipul unitar și armonios dezvoltat* se caracterizează prin coerență și concordanță de sens a tuturor fațetelor personalității. De exemplu, dacă profesorul

spune unui student încadrat în tipul unitar și armonios dezvoltat „ești competent” – această etichetă corespunde proprietății descriptivă sine și, implicit, el va avea comportamente motivante indiferent de acțiunea exteriorului.

- *Tipul instabil* se caracterizează prin acțiunea independentă, necorelată și nesistemnică a fațetelor personalității. De exemplu, pentru tipul instabil o etichetă de genul „ești performant” nu determină automat și de fiecare dată activarea de comportamente motivante. El este supus circumstanțelor, stării de moment, nu poate face abstracție de gândurile asociate unor situații recent trăite sau unor remarcă față de propria sa persoană care nu au legătură cu situația acțională în care se află.

- *Tipul dedublat* prezintă discrepanțe între interioritate și exterioritate, între gândirea latentă și cea manifestă. Tipul dedublat poate lăsa impresia activării de comportamente motivante la primirea unei recompense psihologice pozitive (ești capabil să...), dar în realitate să rămână pasiv, neverind în întâmpinarea sau menținerea recompensei.

- *Tipul accentuat* se caracterizează prin suprafuncționarea unei fațete, subordonându-le pe toate celelalte. De exemplu, o persoană accentuată la nivelul fațetei autoevaluate nu va avea comportamente motivante din perspectiva prescripțiilor exterioare venite de la o persoană cu autoritate de rol (părinte, profesor).

b) *Motivația din perspectiva situației motivationale a acțiunii* – această abordare pornește de la premsa că o activitate umană de tip social se desfășoară într-un cadru extrem de complex care cuprinde potențialități intelectuale, reacții afective, fond motivational, predispoziții,

aptitudini, atitudini. Luând în calcul faptul că la nivelul fiecărei persoane există anumite tendințe pozitive nespecifice legate de trebuința de reușită, de împlinire, de competență, în scoală, în centrele de pregătire a sportivilor se pot crea anumite situații care să stimuleze, să amplifice aceste resurse și să influențeze astfel eficiența activităților întreprinse. Situațiile motivaționale specifice sunt:

- *Situarea de control*: controlul ca situație motivațională presupune o comparație între fenomenul controlat și modelul corespunzător. În acest act de comparație, de identificare, autorul acțiunii este dirijat la început din afară, de către autoritatea în domeniul activității (profesor, antrenor) și are nevoie de control exterior îndelungat. Cunoașterea rezultatului de către autorul acțiunii acționează ca întărire, ca motivație ce ia naștere în urma efectuării formelor de control: interior și exterior. Orice control al acțiunii reprezintă un factor motivațional numai dacă este localizat, specializat. De aceea, putem delimita

între: controlul cognitiv sau intrinsec – operează prin administrarea de către suiectul însuși a recompensei și a pedepsei, oferă evaluare continuă și formativă; controlul prin constrângere, sau extrinsec – este administrat pe căi exterioare, este secvențial. Situația motivațională de control asigură mobilizarea unor motive intrinseci ca autoaprecierea, autocontrolul, autoafirmarea, iar toate acestea contribuie la realizarea motivului de competență ca formă superioară de recompensă.

- *Situarea de competiție*: creează posibilitatea manifestării dorinței de a excela în activitate, determinând mobilizarea trebuințelor de exprimare a eului, de afirmare, de performanță. Influența situației motivaționale de competiție depinde de dificultatea sarcinii, tipul de temperament, trăsăturile voinței, capacitatea de a-și conștientiza posibilitățile în raport cu cerințele, autocontrolul în activitățile care fac apel la rivalitate pentru a activa resursele personale, nu defectele coparticipanților.

Modelul interacțional al motivației (Sorentino, Sheppard, 1978):

Factori personali	Participant Situarea de interacțiune	Factori situaționali vs.
<ul style="list-style-type: none"> - personalitate - nevoi - interes 	<ul style="list-style-type: none"> - scopuri <p>Motivația participantului</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stilul antrenorului - oportunități atractive - victoria /înfrângerea

Caseta nr. 1

Autorii citați au studiat un grup de 44 bărbați și 33 femei care practicau înotul în trei universități canadiene, testându-i pe fiecare în două situații: când înotau 200 m. individual și când făceau parte dintr-o echipă. Cercetarea a urmărit verificarea importanței situației activității, dar și eva-

luarea caracteristicilor de personalitate ale înnotătorilor din perspectiva afiliației motivaționale, altfel spus, în ce măsură fiecare persoană se identifică cu grupul, percep grupul ca pe o oportunitate sau din contra, îl respinge văzându-l ca pe un factor de stres, implicit de nereușită.

Tipuri de motivație	Situată de competiție		
	↓ Singur	↓ În echipă	
<i>Stil orientativ pozitiv orientat pe aprobare și încurajare (sportiv orientat spre social)</i>	↓ Performanță scăzută	↓ Performanță crescută	
<i>Stil orientativ pozitiv, dar orientat pe critică și presiune (sportiv orientat spre o respingere a grupului)</i>	↓ Performanță crescută	↓ Performanță crescută	

Casetă nr. 2

Modelul interacțional al motivației a condus la elaborarea unor „pași strategici” necesari a fi urmăriți în activitățile practice care au ca scop dezvoltarea motivației.

Pasul 1: Luarea în considerare a ambelor variabile motivaționale, situația și trăsăturile personale, în construirea, dezvoltarea motivației.

Pasul 2: Abordarea holistă a motivelor care stau la baza implicării oamenilor în activitate. Este necesar un efort consistent și constant pentru a identifica și a înțelege motivele care stau la baza implicării în diferite activități (activități sportive, educaționale).

Cercetătorii domeniului au delimitat câteva moduri de înțelegere:

1. Identificarea „De ce-ului”: oamenii participă la activități sportive, deoarece aceștia consideră că efectele obținute prin practicarea acestor activități se răsfrâng asupra performanțelor individuale sau de grup. (Theodorokis & Gorgolianos, 2003). După metaanaliza studiilor de specialitate care abordează problematica motivației la copiii implicați în activități sportive Gill (2000) concluzionează că aceștia își autodetermină mult mai multe motive de activitate, precum dezvoltarea abilităților, autocunoaștere, autodepășire, creșterea coeziunii de grup, recreere, distracție decât pot identifica părinții sau antrenorii vis-a-vis de dinamica copiilor.

2. Observarea participanților și monitorizarea motivelor. Deoarece oamenii au o diversitate de motive pentru care practică anumite activități, iar datorită faptului că rezultatele activității influențează dimineața motivelor, participanții trebuie ajutați să își conștientizeze și să își monitorizeze propriile motive de acțiune (De exemplu, motivul pentru care unii indivizi au început activitățile sportive – sănătate, beneficii corporale – nu este necesar să rămână același de-a lungul desfășurării activității – atmosferă, mediu social nou etc).

Pasul 3: Schimbarea mediului pentru a schimba motivația

Pasul 4: Rolul formatorului în dezvoltarea motivației

Pasul 5: Modificarea comportamentelor disfuncționale pentru a schimba motivele care stau la baza lor

Bibliografie

1. Ceaușu, V., (1983), *Autocunoaștere și creație*, Editura Militară, București.
2. Epuran, M., (1964), *Pregătirea psihologică a sportivului*, Editura UCFS, București.
3. Eysenck, H. J., Eysenck, M. W., (1985), *Personality and individual differences: A natural science approach*, Pergamon, New York.
4. Maslow, A. H., (2007), *Motivație și personalitate*, Editura TREI, București.

5. Matthews, G., Derryberry, D., Siegle, G. J., (2000), *Personality and emotion: Cognitive science perspectives*, în S. E. Hampson (coord.), *Advances in personality psychology (vol.1)*, Londra.
6. Matthews, G., Deary I.J., Whiteman, M.C., (2005), *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*, Editura Polirom, Iași.
7. Sage, G., (1977), *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach*, (2nd ed.), Reading, MA: Addison – Wesley.
8. Srafino, E. P., (2002), *Health psychology: Biopsychosocial interactions*, John Wiley and Sons, New Zork.
9. Sorentino, R.M. & Sheppard, B.H., (1978), *Effects of affiliation – related motives on swimmers in individual versus group competition: A field experiment*, Journal of Personality and Social Psychology, 704-714.
10. Stog, L., Caluschi, M., (2002), *Psihologia managerială*, Editura Cartier, Chișinău.
11. Theodorokis, L. N. & Gorgolianos, D. G., (2003), *The importance of internal and external motivation factors in physical education and sport*, International Journal of Physical Education, 21-26.
12. Zlate, M., (1999), *Eul și personalitatea*, Editura TREI, București.
13. Weinberg, R. S., Gould, D., (2007), *Foundations of Sport and Exercise Psychology*, Fourth Edition, USA.

AUTORII NOȘTRI

GOLOVEI Lilia, magistru în Științe Sociale, psiholog, gimnaziul Nr. 17, Chișinău, Ambasador al Păcii.

GONTA Victoria, dr., conf. univ., șef catedră Asistență Socială, Universitatea Liberă din Moldova, Chișinău.

NECHIFOR Constantin, drd., asist. univ., Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România.

PERJAN Carolina, dr., conf. univ., decan, facultatea Psihologie și Asistență Socială, UPS „I. Creangă”, Chisinau.

ROBU Viorel, dr, lector univ., Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea ”Petre Andrei”, Iași, România.

SANDOVICI Anișoara, dr., conf. univ., Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România.

SANDULEAC Sergiu, drd, lector, UPS „I. Creangă”, Chișinău.

SAVCA Lucia, dr., conf. univ., șefa CDR „Armonie” al DGETS, Chișinău.

SINIȚARU Larisa, dr., conf. univ., sef catedră Psihologie, Universitatea Slavonă, Chișinău.

SMOTROVAIA Tatiana, dr., conf. univ., sef catedră Psihologie, Universitatea Saratov, Rusia.

TARABEIH Mahdi, dr., conf. univ., Rambam, Health Care Campus, Israel, Free ULIM.

ULMANU LUCIA, magistru în psihologie, psiholog gr. did. II., CDR „Armonie” al DGETS, Chișinău

CONDIȚIILE DE DESFĂȘURARE A SEMINARELOR LA INTERPELARE

Asociația Psihologilor Practicieni din Moldova (APPM) prestează servicii în efectuarea seminarelor la cererea contribuabililor după semnarea unui contract de colaborare.

Obligațiunile Asociației:

1. Seminarele sunt realizate de doctori în psihologie și pedagogie, psihologi, deținători de grade didactice unu și superior, cu experiență avansată, versăți în domeniu.
2. Participanții la seminar primesc setul de materiale necesare și certificatul cu creditele acumulate de la seminar elaborat de Asociație.
3. Asociația asigură participanții cu materiale suplimentare la solicitarea participanților.

Condițiile:

1. Achitarea cheltuielilor pentru pregătirea materialelor, muncii formatorilor în funcție de numărul participanților în grup.
3. Achitarea transportului formatorilor tur-retur.
4. Achitarea diurnei formatorilor.
5. Transportarea formatorilor: întâlnirea, însoțirea de la stație spre hotel, la locul de muncă.
6. Amenajarea încăperii pentru desfașurarea seminarului.

ÎNREGISTRAREA PARTICIPANȚILOR LA DIVERSE ACTIVITĂȚI REALIZATE DE ASOCIAȚIA PSIHOLOGILOR PRACTICIENI DIN MOLDOVA

- Înregistrarea la diverse activități efectuate de APPM este obligatorie. Telefoane de contact: 491314; 724765, 270667.
 - La înregistrare se prezintă următoarele informații: Nume, prenume. Locul de muncă. Studiile. Stagiul de muncă în domeniul psihologiei, telefonul de contact, date despre studii.
 - Numărul participanților în grup la unele activități este limitat. În caz de suprasolicitare organizatorii au dreptul să propună o altă perioadă pentru efectuarea activității solicitate.
 - Membrii APPM beneficiază de reduceri la achitarea taxei de participare și la procurarea testelor psihologice, literaturii etc. elaborate de Asociație.
 - Persoanele care participă la activitățile realizate de Asociație și au nevoie de cazare vor fi asigurate cu rezervarea camerei la hotelul pe care îl solicită.
 - Persoanele dorințe de a participa la anumite activități ale Asociației, însă au nevoie de invitație nominală, cont bancar pentru achitarea taxei de participare prin transfer, vor fi asigurate cu cele solicitate din contul Asociației.

ABONAREA LA REVISTA “PSIHOLOGIE” PENTRU A II-A JUMĂTATE A ANULUI 2010

se poate face la oficiul poștal cu indexul PM și la redacție. Costul unui abonament la redacție este de **23 lei**. În această sumă nu sunt incluse taxele pentru expedierea revistei prin poștă.

Majorarea cheltuielilor pentru editarea revistei pe parcursul anului nu afectează abonamentele făcute la începutul acestuia.

Plata se efectuează pe contul revistei: REVISTA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ “PSIHOLOGIE”, B.C. “VICTORIA BANC” S.A. filiala nr. 11, Chișinău, CODUL BÂNCII, VICBMD 2X883; CONTUL BANCAR : 2224311200; CODUL FISCAL: 42227016

Trimiteți pe adresa redacției prezentul talon completat, însotit de copia bonului bancar.

Talon de abonare

Numele _____ Prenumele _____

Adresa: Strada _____ Nr. _____ bl. _____ sc. _____ et. _____ ap. _____

Localitatea: orașul/satul/raionul _____

-----Cod poștal _____
