

Institutul de Științe ale Educației

UNIVERS PEDAGOGIC

*Revistă științifică
de pedagogie și psihologie*

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chișinău, 2014

Colegiul de redacție

- Victor Moraru**,
doctor habilitat, profesor universitar,
coordonator al Secției Științe Sociale și Economice, AȘM
- Loretta Handrabura**,
doctor în filologie,
Ministerul Educației al Republicii Moldova
- Lilia Pogolșa**,
doctor habilitat în științe istorice, conferențiar universitar
- Nicolae Bucun**,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar
- Aglaida Bolboceanu**,
doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător
- Tatiana Callo**,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
- Vladimir Guțu**,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
- Viorica Andrițchi**,
doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar
- Ion Botgros**,
doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar
- Angela Cara**,
doctor în pedagogie, conferențiar cercetător
- Nelu Nicol**,
doctor în filologie, conferențiar universitar
- Valentina Pascari**,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
- Ion Achiri**,
doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar
- Virginia Rusnac**,
doctor în psihologie, conferențiar cercetător
- Maria Volcovschi**,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
- Maria Hadârcă**,
doctor în pedagogie, conferențiar cercetător
- Tamara Cazacu**,
doctor în pedagogie
- Veronica Bîlici**,
doctor în pedagogie
- Aliona Paniș**,
doctor în pedagogie
- Valentina Pritcan**,
doctor în psihologie, conferențiar universitar
- Ludmila Scolare**,
doctor în pedagogie, profesor universitar, academician, Rusia
- Laurențiu Șoitu**,
doctor în pedagogie, profesor universitar, România
- Tatiana Viscovatova**,
doctor habilitat, profesor universitar, Ucraina
- Iurie Maximenco**,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Ucraina

Echipa redacțională:

- Lilia Pogolșa** – director
Nicolae Bucun – redactor-șef
Oxana Raș – redactor coordonator
Mihai Burdilă – coperta
Elvira Țăganuș-Pânte – corectoare
Tipografia Prag-3 Com. 1472

Adresa noastră:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Institutul de Științe ale Educației
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”
Telefon de contact: 022 400 717
e-mail: universs2@mail.ru
Tiraj: 720 ex. ISSN 1811-5470

Indice de abonare la Poșta Moldovei – PM 31742

Cuprins

Teoria educației: inovație și modernizare

- 3 **Angela Cara**, Sisteme psihopedagogice de formare la elevi a atitudinii civice active și a competențelor de incluziune socială în cadrul disciplinelor socioumane/ The forming of active citizenship and skills of social inclusion of pupils within the social-humanity subjects
- 8 **Tamara Cazacu, Victor Țâmpău**, Integrarea național-europeană a valorilor educației umaniste/Integration national-europeene des valeurs de l'éducation humaniste
- 14 **Maria Hadârcă**, Educația integrală: fundamentări teoretice și demersuri aplicative/Integral Education: theoretical foundations and opportunities for implementation
- 19 **Ion Botgros, Ludmila Franțuzan**, Abordări generale ale optimizării curriculumului școlar din perspectiva societății bazate pe cunoaștere/General approaches of the optimization to school curriculum from the perspective of knowledge society
- 26 **Tatiana Vasian**, Socializarea copiilor de vârstă preșcolară din perspectiva modernizării procesului de educație timpurie/Socialization of preschool age children from the perspective of early education modernization process
- 33 **Natalia Burlacu**, Dimensiuni informațional-tehnologice și psihopedagogice ale softwarelor educaționale/Informational, technological and psychological dimensions of educational software

Psihologia pedagogică

- 42 **Aglaida Bolboceanu**, Sensuri actuale ale educației și dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică/Actual ways of education and the development of psychological assistance service

Psihologia socială

- 51 **Николае Букун, Людмила Аницбор**, Особенности направленности личности, склонной к манипуляции/The particularities of personality orientation willing to manipulation
- 60 **Olga Moroșan**, Intervenția psihologică în cazul dependenței de internet din perspectiva terapiei cognitive-comportamentale/Psychological Intervention in Case of Internet Addiction from the Perspective of Cognitive-Behavioral Therapy
- 66 **Людмила Доноза**, Особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации и социальных установок у старшеклассников/Characteristics of psychological and social adjustment relationship and social attitudes at high school
- 75 **Юрий Топал**, Основные психологические характеристики правового сознания/The basic psychological characteristics of the legal consciousness

Sisteme psihopedagogice de formare la elevi a atitudinii civice active și a competențelor de incluziune socială în cadrul disciplinelor socioumane

The forming of active citizenship and skills of social inclusion of pupils within the social-humanity subjects

Angela CARA,
doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Articolul este consacrat rezultatelor obținute de cercetătorii sectorului Educație Socioumană în cadrul proiectului instituțional: **Sisteme psihopedagogice de formare a atitudinii civice active și a competențelor de incluziune socială la elevi în cadrul disciplinelor socioumane, în perioada 2011-2014.**

Cuvinte-cheie: cetățenie activă, educație socială și financiară, discipline socioumane.

În perioada 2011-2014, membrii sectorului *Educație Socioumană* au fost implicați în realizarea proiectului **Sisteme psihopedagogice de formare a atitudinii civice active și a competențelor de incluziune socială la elevi în cadrul disciplinelor socioumane.**

La realizarea proiectului au participat:

Lilia Pogolșa, director de proiect, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar; **Angela Cara**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător; **Ina Grigor**, doctor în pedagogie, cercetător științific; **Pavel Cerbușcă**, doctor în pedagogie, director-adjunct, Liceul

Abstract

The article reflects the results obtained by the staff of the sector Social Department within the institutional project: **The forming of active citizenship and skills of social inclusion of pupils within the social-humanity subjects which was carried out in the period of 2011-2014.**

Key-words: active citizenship, social and financial education, social and human disciplines.

Academiei de Științe a Republicii Moldova; **Angela Starîș**, cercetător științific; **Valentina Haheu**, cercetător științific superior; **Lilian Orîndaș**, cercetător științific, IȘE.

Obiectivele de cercetare au vizat: analiza multidisciplinară a conceptului privind educația cetățeanului din perspectiva politicilor democratice, incluzive și participative; elaborarea cadrului conceptual și metodologic privind formarea cetățeniei active și a competențelor de incluziune socială la elevi în cadrul disciplinelor socioumane; structurarea cadrului referențial privind educația cetățeniei active și

a competențelor de incluziune socială la elevi în cadrul disciplinelor socioumane; dezvoltarea componentelor curricula modernizate la disciplinele socioumane din perspectivă interdisciplinară; elaborarea recomandărilor pentru modernizarea programelor de formare continuă la disciplinele socioumane din perspectiva formării cetățeniei active și a competențelor de incluziune socială la elevi în baza principiului interdisciplinarității; elaborarea suportului metodologic pentru cadrele didactice în vederea formării cetățeniei active a elevilor și a competențelor de incluziune socială din perspectivă interdisciplinară.

Ca urmare a activităților investigaționale din cadrul proiectului a fost: validată teoretic, praxiologic și experimental **paradigma privind formarea cetățeniei active și a competențelor de incluziune socială a elevilor în cadrul disciplinelor socioumane**; conceptualizat **modelul tehnologic vizând educația pentru cetățenie activă și incluziune socială a elevilor**; proiectate, dezvoltate **conținuturi curriculare (disciplinele socioumane)** adresate elevilor din perspectiva valorizării diferențelor; operaționalizat conceptul de competențe de incluziune socială și civice prin demersuri didactice vizând educația cetățeanului activ; conceptualizată și introdusă în Planul-cadru de învățământ **disciplina opțională: Educația Socială și Financiară (cl. V-IX)**; elaborate **sugestii de revizuire a Curriculumului disciplinelor socioumane** din perspectiva cetățeniei active și a competențelor de incluziune socială.

Rezultatele cercetării au stat la baza fundamentării teoretico-științifice a sistemelor psihopedagogice de formare a atitudinii civice active și a competențelor de incluziune socială la elevii în cadrul disciplinelor socioumane și sunt reflectate în conținuturile educaționale la disciplinele socioumane, ansamblul de metodologii ce vizează implicarea familiei și societății în educația cetățeanului.

În același timp a fost: valorificată dimensiunea prospectivă a relației dintre **educație, cetățenie și incluziune**; argumentată abordarea integratoare a conceptului **cetățeniei active** relaționat cu conceptele: **incluziune socială, educație incluzivă, educație economică și financiară** în formarea cetățeanului. Relevanța rezultatelor obținute este determinată de: fundamentarea **interdependenței conceptelor incluziune educațională și participare (cetățenie activă)**; valorificarea relației dintre **participarea civică și dezvoltarea economică**, corelate de competențe de **incluziune socială și civică**; operaționalizarea conceptului de competențe de incluziune socială și civice prin demersuri nonformale. Rezultatele cercetării au stat la baza: **conceptualizării disciplinei Educație Socială și Financiară** [2] în sistemul educațional din Republica Moldova; elaborării de sugestii/recomandări referitoare la politici educaționale, procesul educațional, formarea continuă a cadrelor didactice privind formarea **cetățeniei active și a competențelor de incluziune socială a elevilor**.

În acest context au fost propuse: recomandări pentru redefinirea legăturilor dintre societatea civilă, mediul de afaceri, organe și stat în vederea dezvoltării unei agende comune centrate pe **cetățenie, participare, democratizare și responsabilitate**; dezvoltarea unei dimensiuni incluzive a cadrului normativ bazat pe consultare și cooperare cu toți actorii interesați (elevi, părinți, personalul școlii) direcționate pentru promovarea **cetățeniei economice responsabile**; consolidarea și încurajarea diferitor căi de participare a elevilor, cadrelor didactice, părinților și membrilor comunității locale în viața școlară, precum și în procesul de luare a deciziilor; asigurarea unei **cooperări și colaborări** dintre toți factorii care au impact asupra mediului educațional al copilului.

Modelul tehnologic ce vizează educația pentru cetățenie activă și incluziune socială a elevilor

Bazându-se pe abordarea multidimensională a conceptului privind educația cetățeanului din perspectiva valorilor **incluziunii sociale, financiare și educaționale**, a fost proiectat **Modelul tehnologic ce vizează educația pentru cetățenie activă și incluziune socială a elevilor**. [3]

În acest context, a fost argumentată contribuția disciplinei **Educația socială și financiară** la dezvoltarea competențelor cheie europene, valorificând următoarele domenii de competențe: *spirit de inițiativă și antreprenoriat, competențe sociale și civice, a învăța să învețe*.

Aceasta a fost conceptualizată și introdusă în Planul-cadru de învățământ (ca disciplină opțională pentru treapta gimnazială); a fost elaborat și aprobat Curriculumul și Ghidul metodologic [4] adresat cadrelor didactice pentru implementarea Educației Sociale și Financiare în Republica Moldova, fiind pregătiți formatori naționali în domeniul educației financiare.

La nivel național au fost elaborate și implementate metodologii privind formarea cetățeniei active și a competențelor de incluziune socială în cadrul disciplinelor socioumane din perspectivă interdisciplinară: **Istorie, Educație civică, Educație economică, Educație socială și financiară; precum și menținerea parteneriatului școală-familie-comunitate**.

Sectorul *Educație Socioumană* în parteneriat cu *Banca Națională și Child and Youth Finance International* a organizat **Săptămâna internațională a Educației Financiare în Republica Moldova**. [5]

Dezvoltarea componentelor curricula modernizate la disciplinele socioumane din perspectivă interdisciplinară

Cercetarea vizând analiza Curriculumului la **Geografie, Istorie, Educație Civică** a permis elaborarea sugestiilor de îmbunătățire/

revizuire a *Curriculumului la disciplinele socioumane*, după cum urmează:

Geografie:

- Revizuirea conținuturilor în **clasa a V-a** (din perspectiva interdisciplinarității). Studiul realizat a constatat că noțiunile, informațiile din manualul de Geografie, clasa V, nu sunt corelate cu disciplinele de studiu din clasa V.
- Revizuirea subiectelor legate de tectonică în toate clasele, fiindcă acestea sunt considerate dificile pentru elevi și nu sunt utile vieții;
- Introducerea la toate clasele a unui modul sau a unor subiecte privind educația ecologică;
- Axarea pe metoda proiectului în cadrul elaborării strategiilor didactice;
- Asigurarea anuală a suportului *statistic* în cazul studierii cursului de Geografie umană.

Istorie:

- Revizuirea competențelor specifice considerate dificile pentru elevi, și anume: *Determinarea relațiilor de cauzalitate și schimbare în istorie, aprecierea critică și obiectivă a situațiilor, faptelor și proceselor istorice*. Cadrele didactice consideră aceste competențe ca fiind nerelevante treptei gimnaziale, exprimând îngrijorare pentru elevii - absolvenții gimnaziului, în caz dacă *Istoria* va fi selectată ca examen de absolvire.
- Descongestionarea conținuturilor curriculare pentru clasa a V-a, a VII-a, a VIII-a în funcție de: cronologie, complexitatea subiectului; personalitățile implicate în evenimentele istorice; opiniile istoricilor față de subiect.
- Continuitatea conținuturilor și strategiilor didactice la toate treptele de școlaritate.
- Acordarea mai multor ore pentru sinteză.
- Punerea accentului pe studierea personalităților istorice.
- Accesibilizarea conținuturilor; corelarea dintre conținuturi, strategii și competențe specifice disciplinei.

Pentru toate disciplinele socioumane se recomandă: axarea pe competențe transversale (*de ex. a învăța să înveți*), care sprijină învățarea pe tot parcursul vieții;

proiectarea și implementarea Curriculumului diferențiat; punerea accentului pe abordarea interdisciplinară care ar corespunde nevoilor sociale și individuale ale celor care învață.

Elaborarea recomandărilor pentru modernizarea programelor de formare continuă la disciplinele socioumane din perspectiva formării cetățeniei active și a competențelor de incluziune socială a elevilor în baza principiului interdisciplinarității a inclus elaborarea: **recomandărilor** privind abordarea conceptuală a programelor de formare inițială și continuă; **competențelor** ce trebuie accentuate în cadrul programelor de formare inițială și continuă din perspectiva formării cetățeniei active și a competențelor de incluziune socială; **conținuturilor** necesare a fi introduse în Programele de formare inițială și continuă din perspectiva formării cetățeniei active și **a competențelor de incluziune socială**.

Recomandările privind abordarea conceptuală a programelor de formare inițială și continuă vizează [6]:

- Regândirea programelor în concordanță cu reforma sistemului educațional din Republica Moldova, având drept scop *eficiența*.
- Punerea accentului pe tehnologiile moderne de comunicare și informare, precum și pe mijloace noi cum sunt videoconferințele.
- Reorientarea Curriculumului și programelor de formare continuă a cadrelor didactice prin consolidarea îndrumării către calificări flexibile.
- Integrarea TIC în situațiile de învățare formală și în toate practicile profesionale; lucrul în echipe cu profesori / formatori și alți profesioniști implicați în procesul de învățare a acelorași elevi; colaborarea cu părinții și cu alți parteneri sociali; promovarea propriei dezvoltări profesionale în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții; contribuția la educația cetățenească a elevilor având în vedere: conviețuirea într-o societate multiculturală, incluzivă și tolerantă; rezolvarea probleme-

lor privind egalitatea de șanse, conștiința cetățeniei europene, organizarea propriei dezvoltări a carierei; promovarea dezvoltării noilor competențe ale elevilor într-o societate a cunoașterii:

- Focalizarea formării cadrelor didactice spre domeniile de impact/schimbare ce încurajează participarea școlară în condiții de calitate.
- Asigurarea unei relații funcționale între aspectele teoretice ale științelor educației și aspectele practice de predare-învățare-evaluare în cadrul disciplinelor socioumane. Cursurile de formare ar trebui să fie centrate pe competențe practice și experiențele didactice (practice), pe interacțiune și participare.
- Îmbunătățirea mecanismelor de cooperare între instituțiile de învățământ superior și școli, în special în cadrul realizării practicii pedagogice.
- Oferirea posibilităților cadrelor didactice de a comunica cu lideri de opinie din domeniul educației.
- Promovarea unor atitudini responsabile, favorabile parteneriatului la nivelul cadrelor didactice, cadrelor didactice de sprijin; promovarea interdisciplinarității ca principiu fundamental de organizare a activității didactice; formularea unor conținuturi curriculare care ar răspunde nevoilor de învățare în raport cu nevoile sociale și individuale ale celor care învață.

Referindu-ne la competențe în cadrul programelor de formare inițială și continuă din perspectiva formării cetățeniei active și formarea competențelor de incluziune socială este necesar a fi accentuate: formarea/dezvoltarea competenței comunicative, civice, lingvistice, de cercetare; stăpânirea competențelor pedagogice utile în sprijinirea dezvoltării personale atât a elevilor care aparțin unor categorii de risc, cât și a celor talentați; dezvoltarea competențelor specifice integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale într-un mediu școlar; crearea competențelor și aptitudinilor de formare interactivă.

Printre conținuturile necesare a fi intro-

duse în Programele de formare inițială și continuă din perspectiva formării cetățeniei active și formarea competențelor de incluziune socială menționăm: dezvoltarea deprinderii elevilor *de a învăța cum să învețe*; colaborarea cu familia pentru monitorizarea și îmbunătățirea rezultatelor; aplicarea unor modalități eficiente de implicare a familiei în viața școlii; stabilirea relațiilor de parteneriat cu părinții, cu potențialii factori de instruire/educare din comunitate: părinți, agenți economici, reprezentanți ai direcțiilor de învățământ și ai sectorului privat; elaborarea strategiilor didactice care încurajează comunicarea și acceptarea ideilor celuilalt și a strategiilor eficiente pentru integrarea sociopsihopedagogică a elevilor; desfășurarea activităților pentru consilierea/orientarea/integrarea sociopsihopedagogică; crearea strategiilor de lucru cu elevii cu devieri de comportament; emiterea reperelor pentru elaborarea proiectelor educaționale.

Recomandările elaborate au fost reflectate în proiectul standardelor de formare continuă a cadrelor didactice, precum și în Programa analitică a Cursului *Educație Socială și Financiară* din cadrul Institutului de Științe ale Educației, studii superioare de masterat, ciclul II.

Rezultatele cercetării realizate de membrii sectorului pe parcursul a cinci ani s-au materializat în 96 publicații, dintre care: monografii, Curriculum, manuale școlare la Istorie, Educație civică; publicații științifico-didactice, articole în reviste naționale și internaționale. De exemplu:

Punte către înțelegere. Educație, Toleranță, Acceptare. Suport didactic pentru profesori, CARA A.; *Educația socială și financiară.* Curriculum pentru treapta gimnazială de învățământ. CARA A., BAXAN I.; *Educația civică.* Ghidul profesorului. Clasa a V-a., CERBUȘCA P.; *Istoria românilor și universală.* Caietul elevului. Clasa a IV-a,

CERBUȘCA P.; *Istoria Universală, Manual pentru clasa VIII*, CERBUȘCA P., DRĂHINBERG C.; *Formarea competențelor de incluziune socială la elevi în cadrul educației economice*, GRIGOR I.

Referințe bibliografice:

1. Cojocaru Ștefan, *Metode apreciative în Asistența socială, Ancheta, supervizarea și managementul de caz*; Iași, Polirom, 2005;
2. Cara Angela, Baxan Ina, *Curriculum Educație Socială și Financiară*, Chișinău, Liceum, 2012;
3. Cara Angela, *Punte către înțelegere, Educație, Toleranță, Acceptare*, Suport didactic pentru profesori. Chișinău 2012;
4. Cara Angela (coordonator), Pogolșa Lilia, Grigor Ina, Starîș Angela, Orîndaș Lilian, *Ghid metodologic Educație Socială și Financiară*, clasele V-IX, Chișinău, Lyceum, 2012;
5. Child and Youth Finance International, *Global Money Week Report*, 2013;
6. Pavel Zgaga, Ioan Neașcu, Simona Velea, *Formarea cadrelor didactice. Experiințe europene*. Editura Universitară, București, 2006;
7. Solovei Rodica, *Educație incluzivă*. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general. Chișinău, 2013;
8. Ggigor I., *Formarea competențelor de incluziune socială la elevi în cadrul educației economice*. Chișinău, IȘE, 2014;
9. Vremiș M., Craievschi-Toartă V., Rojco A., Cheianu-Andrei D. *Abordări ale excluziunii sociale în Republica Moldova. Aspecte metodologice și analitice*. Chișinău, 2010;
10. Hobbs T., Westling D.L., *Promoting successful inclusion through collaborative problem solving*. In: *Teaching Exceptional Children*, 1998, 31(1), p. 12-19.

Recenzent: Rodica SOLOVEI, doctor, conferențiar cercetător, IȘE.

INTEGRAREA NAȚIONAL-EUROPEANĂ A VALORILOR EDUCAȚIEI UMANISTE

INTEGRATION NATIONAL-EUROPEENE DES VALEUR DE L'EDUCATION HUMANISTE

Tamara CAZACU,
doctor

Victor ȚÂMPĂU,
cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În articol sunt menționate obiectivele, rezultatele Proiectului **Principii și metode de integrare național-europeană a valorilor educației umaniste în gimnaziu și liceu**. Acesta expune și contribuția la formarea orientării axiologice a elevilor, la integrarea național-europeană a valorilor educației umaniste, instrumentele metodologice, tehnologiile de aplicare și lucrările elaborate.

Cuvinte-cheie: integrare europeană, prioritate națională, valori național-europene, valori fundamentale, model de integrare a valorilor, educație bilingvă/multilingvă, conștientizare a diversității.

Oportunitatea integrării europene a Republicii Moldova a devenit o prioritate națională, iar integrarea prin educație poate fi unul din pașii cei mai siguri prin care putem demonstra competitivitatea noastră pe piața ofertelor europene. În atare mod, suntem invitați, obligați să facem față unei concurențe acerbe și să demonstrăm capacitatea de competitivitate la diferit nivel. Este oare sistemul educațional național apt pentru astfel de competiție? Nu putem pretinde la

Résumé

On insiste sur les objectifs, les résultats du Projet **Principes et méthodes d'intégration national-européenne des valeurs de l'éducation humaniste dans le cadre du collège et lycée**, la contribution à la formation de l'orientation axiologique des élèves, à l'intégration national-européenne des valeurs de l'éducation humaniste, les instruments méthodologiques, les technologies d'application, les travaux élaborés, les conclusions.

Mots-clés: intégration européenne, priorité nationale, valeurs national-européennes, valeurs fondamentales, modèle d'intégration des valeurs, éducation bilingue/multilingue, conscientisation de la diversité.

multe puncte forte, dar totuși am putea invoca o serie de argumente și realizări: adăptarea la Procesul de la Bologna, reformarea curricula conform standardelor europene, racordarea curricula la limbi străine la nivelurile Cadrului Comun de Referință pentru Limbi, promovarea multilingvismului școlar, elaborarea manualelor conform standardelor metodologice europene etc. În aceste priorități actuale trebuie să se regăsească și integrarea valorilor național-europene a

educației umaniste ca vector major pentru un sistem de învățământ optimizat în care elevul, viitorul cetățean al noii comunități, să fie format *prin* valori și *pentru* valori.

În condițiile unei globalizări inevitabile, valorile naționale reprezintă fundamentul unei integrări durabile și echitabile. Cercetările au pornit de la ideea clarificării stării de spirit a elevilor în acceptarea unei educații noi, cu perspective europene, construite pe bogăția spirituală a neamului, a limbii și literaturii române care reprezintă condiția de bază a studierii celorlalte discipline școlare.

Obiectivele educației lingvistice și literar-artistice se referă: la valorile limbii materne, a literaturii naționale și a celei universale, a etniilor conlocuitoare; la integrarea atitudinală, afectivă în sistemele de valori naționale și europene; la formarea axei valorice personale și a capacităților de receptare – producere a valorilor; la educarea în spiritul mândriei naționale, a obligațiilor civice fundamentale.

Activitățile de cercetare s-au axat pe perspectivele sociale ale educației lingvistice și literar-artistice, dar și ale educației bilingve, ale educației prin geografie și pentru mediul ambiant; pe perspectivele personalizării învățării (pedagogia constructivistă) și pe cele de integrare a materiilor de învățare cu finalitate integralizată.

Educația în spiritul valorilor europene urmărește: dobândirea identității europene în consonanță cu identitatea națională; exercitarea drepturilor; asumarea obligațiilor; modelarea conștiinței și a condiției individuale și comunitare în sensul asumării valorilor europene; dezvoltarea sentimentului de apartenență la cultura și civilizația europeană. [14] *Cunoașterea și explorarea valorilor este reperul fundamental al umanizării subiectului educațional și al dezvoltării potențialului său creativ, psihologic și social.*

În acest context, echipa de colaboratori ai sectorului *Educație Lingvistică*,

Literară și Artistică: dr. Tamara Cazacu, dr. Veronica Bîlici, Liuba Cibotaru, dr. Lilia Frunze, dr. Adrian Ghicov, dr. Ion Guțu, dr. Eugenia Novac, Natalia Odoleanu, dr. Vitalie Sochircă, Victor Țâmpău, dr. Doina Usaci, Oxana Uzun-Negrescu, dr. Nelu Vicol - au efectuat cercetări în cadrul Proiectului *Principii și metode de integrare național-europeană a valorilor educației umaniste în gimnaziu și liceu*. Obiectivele proiectului prevăd:

1. Inventarierea valorilor educației umaniste în piesele curriculare ale disciplinelor școlare din arile curriculare Limbă și Comunicare, Științe socioumane.
2. Elaborarea unui model teoretico-didactic de integralizare național-europeană a valorilor educației umaniste în cadrul unor discipline școlare.
3. Validarea experimentală a Modelului.
4. Elaborarea studiului teoretic, recomandărilor practice, a materialelor didactice cu privire la modalitatea de integralizare național-europeană a valorilor educației umaniste în gimnaziu și liceu.

Inventarierea pieselor curriculare a evidențiat idei, viziuni care au servit ca repere la elaborarea *Modelului*. Investigația este relevantă practicii educaționale a Republicii Moldova, deoarece societatea este separată lingvistic, etnic și cultural; valorile educației umaniste în curricula disciplinare sunt insuficient prezentate și corelate (planul integrării naționale); obiectivele integrării europene ale educației și învățământului preconizează o sincronizare a valorilor umaniste național-europene la nivelul fiecărei discipline școlare.

Metodologic și strategic, cercetarea s-a desfășurat pe plan național - integralizarea valorilor educației umaniste la nivel de curricula disciplinare și arii curriculare, și pe planul integrării europene – corelarea sistemelor de valori ale educației umaniste naționale cu valorile educației moderne ale comunității europene.

Ca și concept ce ține de *teoria pedagogică*, modelul are drept reper teoria curriculară care vizează „condiționarea operantă” a comportamentului uman. În contextul *filozofiei educației* el poartă un caracter general umanistic, dat fiind faptul că elevul este unul din subiecții procesului educațional, iar în aspect antropozofic se axează pe teoriile științifice despre om. Din punctul de vedere al *dezvoltării personalității* este actual prin metode activ – participative de predare – învățare – evaluare orientate spre formarea axiologică a elevului prin motivare, atitudine, comportament de la interiorizare spre exteriorizarea celor însușite și deschiderea spre megacomun, spre fazele civilizației și culturilor europene.

Raportat la *conceptul de învățare*, modelul este axat pe formarea motivațiilor, competențelor, comportamentelor de rezolvare a problemelor cotidiene din punct de vedere valoric, iar *personalitatea elevului* - pe formarea unui mecanism interior moral-volitiv care oferă subiectului procesului educațional posibilități reale de autodezvoltare prin valori și pentru valori, pornind de la obiectivele generale ale documentelor reglatoare din Republica Moldova [4,5,9] prin care se conturează o personalitate social activă, deschisă spre autocunoaștere, autoapreciere, apreciere critică, autoformare axiologică. Racordat la *competențele transversale*, modelul denotă un caracter social direcționat spre formarea unei personalități demne de o societate, care tinde la o democrație autentică de integrare în structurile politice, economice, culturale, educaționale europene.

Dimensiunile (componentele) *Modelului* sunt funcționale prin scopuri și obiective, conținuturi și tehnologii specifice educației din perspectivă axiologică, teoretică și metodologică de integrare a valorilor curriculare și culturii naționale în context european, universal. Dimensiunea teoretică include un sistem de relații între componentele axiologice generale (Ideal, Umanism, Democrație) și speciale (acțiuni educaționale: sociopolitice, culturale, curriculare). Aceasta reflectă idei, concepte, teorii cu privire la Cultură – Educație – Valori, obiecte și subiecte din perspectivă integratoare.

Dimensiunile: teleologică, conținuturi, tehnologii specifice, au reperi pe o epistemologie a valorilor din perspectiva integrării. Se manifestă prin: competențe, comportamente axiologice, cunoașterea alterității, înțelegerea altor culturi, exprimarea opiniei, capacitatea de a evidenția în alte limbi/culturi/literaturi valori utile pentru sine, abilitatea de a depăși prejudecățile și diferențele valorice, de a le înțelege și a le trăi în spații ca proprii, temporalitate.

Componenta metodologică vizează interacțiunea profesor-elev, predare-învățare-evaluare. Prin formare/dezvoltare elevul se manifestă activ, tolerant, deschis. Pentru realizarea acestui obiectiv se vor antrena activități și achiziții: cunoaștere, comunicare, înțelegere, comprehensiune, interpretare, comentare, spirit critic, argumentare, atitudine, eventual comportament, deschidere de la comunitar/național spre european prin comunitate de valori.

Modelul își propune să rezolve ipoteze semnificative de formare/dezvoltare a unei personalități cu niște calități axiologice autentice, oferind subiecților educației posibilități reale de a conștientiza că nevoile spirituale, atitudinale, comportamentale sunt orientate spre autocunoaștere, autoafirmare, autoperfecționare continuă pe parcursul vieții. Orientarea spre autodezvoltare și autoperfecționare

implică condiții educaționale speciale: acțiune și comportament civilizată, libertate în gândire, spirit (auto)critic, criterii valorice pe temeuri motivaționale argumentate.

Axându-se pe integralitatea procesului educațional, *modelul* dă educației primordialitate prin condiționare operantă. Acțiunea didactică are repere pe valorile: fundamentale, lingvistice, ale literaturii artistice, aferente educației axiologice prezente prin obiective și conținuturi curriculare. *Modelul* este un concept unitar constituit din principii, teleologie, conținuturi și metodologie, reieșind din specificul educațional, particularitățile socioculturale ale Republicii Moldova și cele de vârstă ale elevilor. *El* presupune realizarea demersului educațional axiologic ca o modalitate maxim posibilă și eficientă în care să se vadă atât elevul și profesorul, cât și procesul.

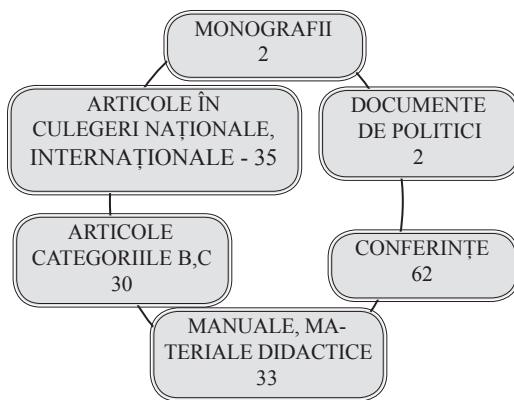
Metaeducația, ca o dimensiune teoretică a *Modelului*, reprezintă idei, concepte, principii, teorii, paradigme referitoare: la axiologie, cultură, valori, educație, comunicare de valori naționale, la interacțiunea valorilor europene; la atitudini, la modul de formare, schimbare a acestora prin stabilizarea unui context interaxiologic - ideal educațional - valori fundamentale ale umanității - Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea.

Examinarea rezultatelor experimentale demonstrează intensificarea formării/dezvoltării competențelor disciplinare și a unui anumit nivel al orientării axiologice. Valorile procesului educațional se însușesc prin axiologizarea parcursului educațional și a instrumentarului științifico-didactic. Rezultatele obținute se datorează metodologiei elaborate de către fiecare cercetător, conform obiectivelor proiectate în concordanță cu standardele, curriculumul disciplinar, Cadrul Comun de Referință pentru Limbi [2].

În scopul realizării experimentului, a fost stabilit și aplicat instrumentarul științifico-didactic în vederea validării *Modelului*; au fost elaborate materialele experimentale: chestionare, fișe didactice pentru elevi și profesori, module tematice, teste, minidicționare bilingve și tematice, proiecte și alte auxiliare didactice; a fost creată o scară (de la 4-0) de apreciere a comportamentului elevului în scopul determinării gradului de intensificare și aprofundare a formării/ orientării axiologice.

Integrarea competențelor și atitudinilor raportate la valorile culturii europene se manifestă prin comportamente intelectuale de înțelegere, însușire a situațiilor de natură axiologică prin stabilirea unui context interaxiologic: Ideal educațional – Valori fundamentale ale umanității - studierea comparată a literaturii, culturii naționale din perspectiva integrării.

PUBLICAȚII



(în curs de apariție)

- *Coordonate de integralizare național-europeană a valorilor educației umaniste. Studiu monografic, cercetătorii sectorului ELLA.*
- *Metodologia de formare/dezvoltare a competențelor elevilor din perspectivă axiologică în gimnaziu și liceu (în baza Modelului teoretico-didactic), cercetătorii sectorului ELLA.*
- *Recomandări de implementare a Modelului de integrare național-europeană a*

valorilor educației umaniste în gimnaziu și liceu, cercetătorii sectorului ELLA.

- Vitalie Sochircă, *Concepția disciplinei opționale cu caracter transdisciplinar* Educația pentru mediul ambiant.
- Евгения Новас, *Я и мир вокруг меня. Дидактический материал по развитию русской речи учащихся гимназий с румынским языком обучения.*
- Lilia Frunze, *Predarea unor discipline în limba română elevilor alolingvi.* Fișe didactice la disciplina școlară *Educația civică*, clasele IX-X.
- Tamara Cazacu, *Predarea unor discipline în limba română elevilor alolingvi. Științe, cl. a III-a. Fișe didactice pentru elevi și profesori.*
- Veronica Roșcovanu, *Portofoliu didactic. Dezvoltarea personalității elevului prin abordarea comunicativ-valorică.* Suport didactic pentru profesori și elevii alolingvi.
- Natalia Odoleanu ș.a., *Dezvoltarea competenței de soluționare a problemelor de mediu. Bune practici.* Suport didactic pentru profesori.
- Livia State, *Educare de valori prin valori.* Auxiliar didactic la limba și literatura română. Instituțiile de învățământ cu limba de instruire română.
- Liuba Cibotaru, *Predarea unor discipline în limba română elevilor alolingvi. Caietul elevului.*

Valoarea de bază a educației lingvistice și literar-artistice este formarea cititorului orientat axiologic în literatura de orice gen, printr-o scară valorică proprie, cu atitudini și competențe de integrare socială și culturală, realizate prin obiective de cunoaștere artistică, estetică, atitudinală, utilitară. Perceperea valorilor umaniste integrate în text poate fi realizată prin conștiința unui cititor inițiat (profesor/elev) care vede textul ca pe un organism viabil, ce funcționează în baza unui angrenaj de valori ce interacționează iar cititorul este motivat să le găndească liber și să le transfere axiologic.

Valorile educației multilingve oferă deschideri didactice pertinente pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română ca valoare apropiată, aplicând, din perspectivă axiologică, metoda integrării unei discipline de studiu și a unei limbi nonmaterne.

Realizarea obiectivelor de menținere și îmbunătățire a calității mediului ne oferă posibilități de prevenire a apariției și soluționare a problemelor de mediu; conștientizarea diversității problemelor ecologice; dezvoltarea respectului față de mediu; dezvoltarea competenței de a lua decizii care pot influența pozitiv raporturile cu mediul etc.

Asimilarea de către elevi a valorilor generate de educația patriotică asigură coerența dintre conștiința și conduita patriotică. Actul educațional general promovat în contextul de formare a sentimentului de patriotism este unul esențialmente marcat de ideea democrației, care are ca fundamentare și ca ideal libertatea omului – idealul umanității.

Naționalul și europeanul (universalul) sunt două fenomene, principii definitorii ale culturii europene (universale) și celei naționale, prin componentele acestora ele nu se opun, ci se întregesc. Formarea/dezvoltarea identității național-europene a elevilor este un proces conform cu: a) natura/esența culturii naționale (europene), științei, artei, literaturii; b) procesele de globalizare și europeanizare economică, financiară, culturală, educațională; c) modul în care omul cunoaște/crează lumea și pe sine în lume, toate acestea reprezentând și universalitățile culturale, ce sunt definite ca repere fundamentale în acțiunea educațională preconizată.

Individul se poate realiza prin identitate, națiune. Prin interiorizarea valorilor naționale, ca purtător al acestora, drept condiție sine qua non, el poate să se întregze în alte culturi, sisteme axiologice, apropiindu-le dreptat ca pe propriile

valori. **Comunitatea de valori** formează o identitate comună prin solidaritatea socială, culturală, psihologică, morală-valori etice comune.

Procesul de constituire/realizare a europenismului se identifică, în mare parte, cu procesul de globalizare, care reprezintă forma modernă de manifestare a naționalului prin depășirea spațiului public național de existență cultural-spirituală și crearea unor spații publice (economice, politice, educaționale, etc.) transnaționale.

Referințe bibliografice:

1. Andrei P., *Filosofia valorii*. Iași: Polirom, 1997;
2. Cadrul Comun de Referință pentru Limbi, 2001;
3. *Comoara lăuntrică*: Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000;
4. Concepția dezvoltării învățământului în R. Moldova, Făclia, 22.04.95;
5. Curriculum de bază. Documente reglatoare. TIPCIM, 1997;
6. Dumitru A., Văceanu A., *Interculturalitate și interdisciplinaritate în educație*. București: Editura Universitară, 2010;
7. *Educația interculturală în Republica Moldova*. Ch.: ARC, 2004;
8. Husar Al., *Ideea europeană*. Iași: Institutul European, 1993;
9. Legea învățământului, Chișinău, 1995.
10. *Libertatea în educație. Culegere de texte din Declarații și Convenții Internaționale* / Institutul de Științe ale Educației, București, 1993;
11. Mantzaridis G., *Globalizare și universalitate*. București: Edit. Bizantină, 2002;
12. Pichiu D., Albuț C., *Teoria valorii și elemente de praxiologie*. Iași, Ed. Gheorghe Asachi, 1994;
13. *Studierea limbilor și cetățenia europeană* // [http:// www.culture2.coe.int/portfolio/documents/ CEFmoldave.doc](http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/CEFmoldave.doc);
14. Șerbănescu B., *Valorile naționale și educația*. București: Ed. Universitară Carol Davila, 2000;
15. Tomlinson J., *Globalizare și cultură*. Timișoara: Amarcord, 2002.

Recenzent: Maria HADÂRCĂ, doctor, conferențiar cercetător, IȘE.

Educația integrală: fundamentări teoretice și demersuri aplicative

Integral Education: theoretical foundations and opportunities for implementation

Maria HADÎRCĂ,

doctor, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Articolul prezintă o sinteză a rezultatelor științifice obținute în cadrul proiectului de cercetare „Paradigme, metode și tehnici de educație integrală în învățământul general”, desfășurat în perioada 2011 – 2014. Totodată, el evidențiază obiectivele, care au orientat cercetarea, echipa încadrată în proiect și principalele rezultate ale cercetării.

Cuvinte-cheie: educație integrală, integralitate pedagogică, integralitatea sistemului și A procesului de învățământ, formare/dezvoltare integrală a personalității, model pedagogic de formare/dezvoltare integrală a personalității.

Viziunea postmodernă privind cercetarea în educație orientează spre abordarea demersului educațional nu doar dintr-o perspectivă funcțional-pragmatică, ci, mai ales, din perspectiva *integralist-sistemică*, avându-se în vedere atât necesitatea proiectării și realizării acestui demers pe toate dimensiunile activității de formare-dezvoltare a personalității (intelectuală, morală, psihofizică, artistică, socială etc.), cât și necesitatea corelării tuturor tipurilor de educație (formală, nonformală, informală) în procesul integral de formare a personalității, dat fiind că anume această perspectivă integratoare

Abstract

This article synthesizes the scientific results obtained within the framework of the research project titled „Paradigms, Methods and Techniques of Integral Education in the General Education System”, that was carried out in the period of 2011-2014. The article outlines the main objectives of the research, the team of researchers involved in the study, as well as the key results of the research, identified at each stage of the project.

Key-words: Integrated education, integralisation and pedagogical integrity, the integrity of educational system and process, integral formation-development of personality, pedagogical model of integral formation-development of personality.

oferă calea de redobândire a integralității acțiunii pedagogice, desfășurate la nivelul celor patru repere de referință (funcțional, teleologic, substanțial, contextual) aflate în interdependență, pe orizontala și verticala sistemului educativ [3].

În această viziune, reformele în educație nu pot neglija ideile promovate de teoria socială a gândirii postmoderne în ultimele decenii: renunțarea la fragmentarism, apelul la sinteză maximă, la un proces continuu de complexificare, multiplicarea stilurilor de cercetare într-un spațiu deschis în sens formal, nonformal și informal,

paradigma educației integrale constituind astăzi o sursă de (re)construcție continuă a tuturor factorilor implicați în orice acțiuni cu finalitate formativă. Evoluția acestor factori de la condiția de *agenți* spre cea de *actori și autori* ai educației marchează posibilitatea transformării educației însăși dintr-un factor extern (situat alături de mediu) într-un factor intern al (auto)dezvoltării personalității umane, opinează T. Callo [2].

În aceeași ordine de idei, cercetătorul american H. Gardner propune o raportare a educației/instruirii la câteva puncte de reper esențiale:

- a) educația înseamnă mai mult decât instruire;
- b) educația nu se limitează doar la domeniul cognitiv;
- c) educația se realizează și nonformal, și, în mod implicit, prin influențe informale, exercitate de familie, comunitate, mass-media etc. [4].

Prin urmare, în societatea cunoașterii, este nevoie de o altă abordare a educației și formării, una *holistică și integratoare*, care să determine din start formarea integrală a ființei umane, pe toate cele trei dimensiuni care-i alcătuiesc ființa: *mentală, emoțională și fizică*, precum și achiziționarea, încă din școală, a unui sistem de competențe-cheie, în vederea dezvoltării acestora pe tot parcursul vieții sale, învățarea permanentă fiind condiția de bază pentru dezvoltarea cetățeniei active, a coeziunii sociale și a ocupării forței de muncă în secolul XXI.

Altfel spus, suntem la momentul când **schimbarea de paradigmă în ceea ce privește activitatea de formare/dezvoltare a personalității** este nu doar necesară, ci și oportună, dat fiind faptul că numai printr-o abordare în complex a acesteia, pe toate dimensiunile și formele ei de realizare, poate fi asigurată dezvoltarea echilibrată a celor trei dimensiuni ale ființei umane, dar și „echilibrul necesar dintre interioritatea și exterioritatea omului” de-a lungul existenței sale [6].

S-a constatat că gândirea holistică și proiectarea în sistem a educației este astăzi una deficitară în R. Moldova, fiind reținută de caracterul fragmentar, izolat al cercetărilor pedagogice realizate până în prezent, deși, pe plan mondial, tocmai abordarea de tip integrator și tendința de integralizare a fenomenelor și proceselor pedagogice sunt din ce în ce mai pregnante. Pe de altă parte, abordările de tip integrator sunt interesate de coerența și relevanța întregului într-o investigație, accentul în cercetarea pedagogică punându-se astăzi nu pe fragmentare și pe descrierea părților independente ale unui întreg, ci pe viziunea de ansamblu asupra întregului, care „ia ca obiect complexitatea, totalitatea și sinteza” [1].

În psihopedagogie, integralitatea este înțeleasă ca o unitate a diversității, iar delimitarea componentelor acesteia nu se poate face decât formal. Ea va putea fi stabilită numai când va fi observat „resortul”, adică mecanismele și procesele ce asigură funcționarea și permit varierea ei în funcție de circumstanțe, de problemele tratate, de mizele momentului [2]. În acest sens, integralizarea pedagogică se prezintă ca un demers *global și unificator* ce funcționează conform schemei sistemice, această metodă fiind considerată una dintre formele superioare ale acțiunii pedagogice care produce ordine prin intermediul relaționării elementelor din sistem [5].

Plecând de la aceste considerații teoretice, prezentăm, în cele ce urmează, rezultatele cercetărilor pedagogice derulate în cadrul proiectului Paradigme, metode și tehnici de educație integrală în învățământul general.

Cercetarea a pornit de la premisa că educația din R. Moldova, așa cum este concepută, proiectată și se realizează astăzi, nu relevă o înțelegere a totalității fenomenului educațional, nu vizează o abordare în complex a activității de formare pedagogică, prin toate formele educației și pe toate dimensiunile sale, dar și extinsă dincolo de pereții școlii, precum și pe tot parcursul vieții, așa cum o

cere caracterul permanent și prospectiv al educației, nu asigură *formarea-dezvoltarea integrală a personalității umane* – idealul educativ în epoca postmodernă.

De aici, se depistează problema științifică care este necesar a fi soluționată: *cum ar trebui concepută, proiectată și realizată educația în societatea cunoașterii, astfel încât să se poată ajunge la idealul de formare-dezvoltare liberă, integrală și armonioasă a personalității umane?*

Scopul cercetării a vizat reactualizarea, în postmodernitate, a conceptelor de *educație integrală, integralizare și integralitate pedagogică*, prin: elaborarea concepției hermeneutice a educației integrale și a unor noi paradigme educaționale ca elemente ale educației integrale; dezvoltarea modelului de formare-dezvoltare integrală a personalității elevului; valorificarea strategiilor, metodelor și tehnicilor de învățare inovatoare; integrarea formelor și domeniilor educației în scopul atingerii integralității pedagogice la nivel de sistem și proces de învățământ.

Cercetarea s-a desfășurat în patru etape consecutive și a angajat următoarea echipă de cercetători: **Maria Hadîrcă**, dr. în pedagogie, conf. cercetător, director de proiect; **Tatiana Callo**, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.; **Larisa Cuznețov**, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.; **Aliona Afanas**, dr. în ped., cercetător științific; **Valentina Chicu**, cercetător științific (2011); **Agnesia Eftodi**, cercetător științific stagiar (2011 – 2012); **Antonina Rusu**, cercetător științific; **Lilia Cebanu**, dr. în ped., cercetător științific; **Veronica Clichici**, doctorandă, cercetător științific stagiar.

I etapă a cercetării (2011) a vizat diagnosticarea teoretică și practică a integralității sistemului și procesului educațional din Republica Moldova și elaborarea bazei conceptuale pentru proiectarea și realizarea procesului educațional în integralitatea sa pedagogică, din perspectiva educației integrale și a învățării permanente.

Analiza stării de fapt, efectuată în baza tendințelor, principiilor, modelor de dezvoltare a educației de calitate în epoca postmodernă, a confirmat ipoteza de lucru: la nivel de politică educațională nu există o concepție privind educația integrală și învățarea permanentă, factorii de decizie, cadrele didactice nu au o percepție clară asupra întregului proces educativ; la nivelul procesului de învățământ se pune accent pe educația formală, care se realizează preponderent pe dimensiunea ei cognitiv-intelectuală, mai puțin pe cea afectiv-atiudinală și acțională; influențele formative ale educației nonformale nu sunt luate în considerare, iar din cele două componente de bază ale educației formale – instructivă și educativă – se realizează, în fond, prima, educativul fiind un domeniu aproape total neglijat.

Principalele rezultate ale cercetării obținute în această etapă:

1. **Au fost sistematizate, reconceptualizate, dezvoltate conceptele:** educația integrală și integralizarea pedagogică; educația incluzivă și incluziunea școlară; educația integrală în familie și în școală; educația pentru timpul liber etc.

2. **Au fost elaborate studii teoretice privind:** valoarea integralității prin prismă hermeneutică; axiologia integralității în știința pedagogică; tendințele, orientările și perspectivele de reconfigurare a modelului educativ în societatea cunoașterii etc.

3. **A fost elaborată Concepția educației integrale**, în care sunt evidențiate: caracteristicile, funcțiile, scopul, obiectivele și finalitățile educației integrale, factorii integralității pedagogice angajați în activitatea de formare-dezvoltare integrală a personalității.

4. **Au fost elaborate studii analitice și comparative** privind: planul-cadru de învățământ; deschiderile spre integralizare în curricula școlare; posibilitățile de extindere a învățării dincolo de pereții școlii, de corelarea educației nonformale

la educația formală; a timpului liber la cel de învățare nonformală etc.

Etapa a doua a proiectului (2012) a vizat: proiectarea, din perspectiva educației integrale și a integralității pedagogice, a educației/ formării /învățării; elaborarea cadrului conceptual și metodologic al activității de formare-dezvoltare integrală a personalității elevului; fundamentarea reperelor teoretice și metodologice pentru implementarea educației incluzive în învățământul general. În această perioadă au fost elaborate:

1. **Concepția Învățării pe tot parcursul vieții**, care a servit drept bază științifică pentru elaborarea *Strategiei naționale privind învățarea pe tot parcursul vieții*.

2. **Paradigma educației pentru timpul liber** ca element al educației integrale, ce prezintă modelul pedagogic și metodologia de implementare a acestei „noi educații” în procesul de învățământ;

3. **Cadrul conceptual și metodologic al educației incluzive**, care: argumentează necesitatea implementării în R. Moldova a educației incluzive; prezintă forme de incluziune școlară a copiilor cu CES și modele de adaptare curriculară și de individualizare a activității de predare-învățare-evaluare.

4. În scopul sprijinirii Programului de dezvoltare a educației incluzive în RM, au fost elaborate două **documente inovatoare pentru învățământul general:**

- **Planul Educațional Individualizat** pentru instruirea diferențiată a elevilor cu CES integrați în învățământul general;

- **Metodologia de adaptare curriculară și de evaluare** a progresului școlar al copiilor cu CES integrați în învățământul general.

A treia etapă a cercetării (2013) a vizat elaborarea strategiei de reabilitare a laturii educative a procesului de învățământ, prin: intensificarea educației morale, valorizarea personalității elevului în baza unui sistem de valori ale educației, dezvoltarea personalității elevului printr-o pedagogie a atitudinilor.

În această etapă au fost stabilite oportunitățile de intensificare a educației morale – dimensiune fundamentală a activității de formare-dezvoltare a personalității: a) în cadrul educației formale: prin curricula disciplinelor școlare, curriculumul de dirigenție, curriculum opțional; b) în cadrul educației *nonformale și extrașcolare*: prin curriculumul de educație nonformală, programe de autor și activități extrașcolare; c) în cadrul educației pentru adulți: prin curriculumul de educație pentru familie, cursuri de formare continuă, organizarea universităților populare, școlii părinților, radio-tele-școlii etc.

Principalele realizări ale etapei s-au concretizat în următoarele elaborări:

1. **Monografia colectivă Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale**, care descrie și interpretează modelul educativ în societatea cunoașterii, prezintă strategii de intensificare a educației morale în cadrul familiei și școlii, propune noi paradigme educaționale pentru a fi implementate în procesul de învățământ;

2. **Strategia de reabilitare a laturii educative a procesului de învățământ**, care prezintă o viziune de autor privind revitalizarea educativului în școală, prin asumarea și promovarea, la nivel de proces educațional, a unui sistem de valori ale educației;

3. **Monografia de autor Educația pentru familie din perspectiva educației permanente**, care descrie cadrul conceptual și metodologic al proiectării și realizării educației în familie;

4. **Curriculum de dirigenție pentru clasele V – XII**, care elucidează conceptele de bază privind activitatea educativă în clasă, definește scopul și obiectivele acțiunii educative, stabilește direcțiile principale ale activității de formare-dezvoltare a personalității elevului, prezintă conținuturi recomandate și activități educative posibil de realizat în cadrul orelor de dirigenție;

5. **Lucrarea *Managementul activităților educative la clasă***, care prezintă strategii, metode și tehnici de facilitare a interacțiunii profesor – elev în cadrul orelor de dirigiență;

6. **Paradigma educației nonformale;**

7. **Paradigma educației etnoculturale.**

Etapa a IV-a de desfășurare a proiectului (2014) a vizat racordarea educației nonformale și a educației informale la scopurile și valorile educației formale; coordonarea activității de dezvoltare curriculară și asigurare metodologică a educației nonformale/extrașcolare. Întru realizarea acestui obiectiv au fost executate:

1. **Curriculumul de educație nonformală**, care vizează reglementarea proiectării activităților extracurriculare și extrașcolare desfășurate în cadrul învățământului complementar/extrașcolar;

2. **Monografia de autor** (T. Callo) *Pedagogia practică a atitudinilor*, care tratează aspectele teoretice și practice ale problematicei formării atitudinilor și vizează două categorii de formabili: cadrele didactice și elevii.

3. **Monografia colectivă** (T. Callo, L. Cuznețov, M. Hadîrcă ș.a.) *Paradigme, metode, strategii de educație integrală* - prezintă concepția educației integrale, învățarea permanentă ca principiu călăuzitor al acesteia, modelul pedagogic de racordare a educației nonformale la scopurile, obiectivele și valorile educației formale etc.

4. **Lucrarea *Aspecte manageriale ale activității extrașcolare***, care constituie un suport metodologic adresat directorilor adjuncți pentru educație din învățământul secundar general;

5. **Teza de doctorat *Conceptualizarea educației pentru timpul liber din perspectivă axiologică*** (V. Clichici);

6. **Lucrarea *Educația pentru sănătate în instituțiile preșcolare*** - îndrumar metodologic (L. Cebanu), în care sunt prezentate

obiectivele, conținutul și formele de realizare a educației pentru sănătate la preșcolari.

Considerăm că aceste rezultate vor determina schimbarea paradigmei în ceea ce privește proiectarea și realizarea activității de formare-dezvoltare a personalității, care nu se mai axează pe o singură ideologie, nu mai este totalizatoare, ci ia în considerație, în primul rând, **integralitatea persoanei, individualitatea și multiperspectivitatea în abordare**, dar și **autoreflexivitatea** asupra realizării demersului educațional – caracteristici ale pedagogiei în postmodernitate, care încearcă să concilieze idei, concepte, teorii și curente de opinii, să stimuleze libertatea de gândire și creativitatea, să promoveze spiritul critic și autocritic, respectul față de părerea și poziția celuilalt, acestea fiind considerate valori autentice ale educației în secolul XXI [7].

Referințe bibliografice:

1. Bîrzea C., *Arta și știința educației*. Ediția a II-a. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995;
2. Callo T., *O pedagogie a integralității: teorie și practică*. Chișinău, CEP USM, 2007;
3. Cristea S., *Dicționar de pedagogie*. Chișinău, Editura Litera 2000;
4. Gardner H., *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București, Sigma, 2007;
5. Minder M., *Didactica funcțională*. Chișinău, Editura Cartier, 2003;
6. Nicolescu B., *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași, Junimea, 2010;
7. Ulrich Cătălina, *Postmodernism și educație. O perspectivă caleidoscopică*. Editura didactică și pedagogică, 2007.

Recenzent: Ion BOTGROS, doctor, conferențiar universitar, IȘE

Abordări generale ale optimizării curricula școlare din perspectiva societății bazate pe cunoaștere

General approaches of the optimization to school curriculum from the perspective of knowledge society

Ion BOTGROS,
doctor, conferențiar universitar
Ludmila FRANȚUZAN,
cercetător științific superior, Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

*Acest articol prezintă o sinteză a cercetării realizate în cadrul proiectului **Moduri și procedee de optimizare a procesului educațional în învățământul secundar-general din perspectiva societății competitive**, desfășurat în perioada 2011-2014 de sectorul Educație Științifică, Tehnologică și Fizică. Abordările teoretice și metodologice ale acestei cercetări au consolidat studii ale conceptelor de optimizare, integralizare și umanizare ancorate în curricula educaționale de Educație Științifică, Tehnologică și Fizică.*

Cuvinte-cheie: optimizare, integralizare, umanizare, proces educațional, curriculum școlar.

Curriculumul școlar actual din R.Moldova reprezintă o abordare sistemică și integratoare asupra procesului educațional. Obiectivele de formare reflectate în cadrul lui vizează competențe de nivel superior privind aplicarea

Abstract

*This article present a summary of research made on the project: **Modes and proceedings of the optimization to educational process in secondary-general education from the perspective of competitive society**, unfolded in years period 2011-2014, at the sector Education Scientific, Technological and Physical. Theoretical and methodological approaches of this research consolidates the studies of the concepts: optimization, integration and humanization anchored on the school curriculum of Education Scientific, Technological and Physical.*

Key-words: optimization, integration, humanization, school curriculum, educational process.

achizițiilor dobândite în contexte noi de rezolvare a problemelor cu caracter teoretic și practic. Astfel curriculumul școlar în R.Moldova este proiectat la nivel macro - drept *paradigmă pedagogică* și la nivel micro - drept *proiect educativ*.

Curriculum în sens de paradigmă pedagogică presupune anticiparea ansamblului de acțiuni și operații desfășurate în cadrul activităților educative conform finalităților reprezentate de competențe la nivel de sistem și proces, asigurându-se astfel funcționalitatea curriculumului în sens managerial și strategic.

Curriculum în sens de proiect educativ devine activitatea principală a cadrelor didactice din perspectiva organizării eficiente a procesului de predare-învățare-evaluare. În acest context conținuturile curriculare ajung *valori instrumentale* și puncte de plecare în acțiunea complexă a procesului didactic. Accentul se pune pe valorificarea valențelor informative și formative ale conținuturilor, pe flexibilitatea și adaptabilitatea acestora. Optimizarea conținuturilor educaționale în contextul formării de competențe va asigura realizarea calitativă a curriculumului școlar la nivel micro, drept proiect educativ.

Viziunea experților în domeniul educației privind perspectivele de dezvoltare a curriculumului din România, situație similară și în R.Moldova, a orientat cercetarea spre următoarele abordări:

- Centrarea pe elev, pe elemente raționale și umaniste (E.Noveanu).
- Reconsiderarea axiologică a curriculumului, accentul fiind pus pe *formarea integrală a personalității umane*, adică un curriculum centrat pe valori (I.Negreț Dobridor).
- Valorile reprezintă *conținutul învățământului, care necesită a fi reorganizat în contextul formării de competențe* (I.Cerghit).
- Asigurarea eficienței produselor curriculare prin inversarea rolului conținuturilor curriculare și ale finalităților educaționale (M.Bocoș).
- Lipsa „*unei paradigme unitare și ferme*” pentru cadrele didactice, existența căreia ar condiționa „*schimbări fundamentale de mentalitate și stil*” (A.Ilica).
- Curriculumul centrat pe competențe, promovat în prezent, abordează „o reîntoarcere

la învățământul informativ, realizat cu metode moderne”. Așadar, este necesară *dezvoltarea curriculumului* și nu îmbunătățirea lui, astfel ideea *optimizării* fiind salutabilă, iar oportun pentru societatea actuală ar fi *reumanizarea educației* (I. Negreț Dobridor) [8].

Aceste reflecții au constituit puncte de reper în direcționarea cercetării privind dezvoltarea curriculară la Educația Științifică, Educația Tehnologică, și Educația Fizică în cadrul proiectului „*Moduri și procedee de optimizare a procesului educațional în învățământul secundar-general din perspectiva societății competitive*”.

Drept obiective ale proiectului de cercetare pentru anii 2011-2014 au fost stabilite:

- ▶ Realizarea studiului teoretic al conceptelor: **optimizare, integralitate și umanizare** a procesului educațional din învățământul secundar-general în viziunea formării competențelor necesare pentru o societate bazată pe cunoaștere.
- ▶ Elaborarea **Concepției** privind optimizarea procesului educațional din învățământul secundar – general la educația științifică, tehnologică și fizică, din perspectiva societății bazate pe cunoaștere.
- ▶ Dezvoltarea **conținuturilor educaționale** pe calea optimizării la educația științifică, educația tehnologică și educația fizică în contextul formării competențelor școlare.
- ▶ Elaborarea proiectelor de **conținuturi curriculare** în context optimizat pentru disciplinele școlare la educația științifică, educația tehnologică și educația fizică, treapta primară și gimnazială.
- ▶ Verificarea experimentală a eficienței modelelor / proiectelor de conținuturi curriculare ca sisteme optimizate pe unități de învățare.
- ▶ Sintetizarea rezultatelor experimentale. Formularea concluziilor și recomandărilor de rigoare.
- ▶ Elaborarea materialelor metodologice privind optimizarea conținuturilor curriculare la

disciplinele de educație științifică, educație tehnologică și educație fizică.

Pornind de la aceste abordări, cercetarea s-a axat pe următoarele dimensiuni:

- Optimizarea curriculumului la educația științifică.
- Reconceptualizarea curricula școlare la educația tehnologică și fizică.

Dezvoltarea curricula școlare din perspectiva optimizării

Conceptul de *optimizare* în educație, considerat oportun pentru societatea actuală, este definit drept cel mai bun sau foarte bun, adecvat, potrivit, asigură cea mai mare eficiență și corespunde cel mai bine intereselor urmărite (DEX). Conform acestei abordări, optimizarea, în calitate de principiu, este utilizată pentru a determina: cea mai bună variantă din câteva; cel mai bun punct de vedere în baza anumitor criterii și cel mai bun pentru condițiile concrete.

În viziunea lui I.K.Babanski, optimizarea presupune *maximum de eficiență prin minimum de efort*. Cercetătorul subînțelege prin aceasta: *sistemul de metode constructive care permit profesorului să obțină cel mai bun rezultat pentru condițiile concrete* [1]. Astfel, prin optimizarea procesului educațional se subînțelege determinarea sistemului de metode constructive care ar oferi profesorului, *maximum eficiență prin minimum de resurse de timp*. Aceasta reprezintă o cale bine determinată prin obiectivele urmărite, care reflectă unicitatea procesului educațional, particularitățile conținutului educațional, sistemul de metode activ/interactiv, particularitățile clasei de elevi etc. Astfel, în baza unei analize sistematice a tuturor componentelor procesului educațional, argumentate științific, se stabilește cea mai bună variantă în condițiile actuale concrete.

Definită din perspectiva actuală, **optimizarea** în educație reprezintă *procesul de mini-maximizare a sistemului de învățământ, care asigură eficiența și calitate în*

formarea/dezvoltarea personalității elevului, ce se manifestă prin valorile dobândite pe parcursul predării-învățării.

În acest context de referință indicatorii/criteriile optimizării sunt *eficiența și calitatea*.

Eficiența în educație este măsura în care școala consolidează mediul de predare-învățare, astfel ca toți elevii, la toate nivelurile de educație, să învețe valorificând deplin potențialul lor și să stăpânească competențe specifice și măsurabile, bazate pe cunoaștere științifică.

Calitatea educației în școala contemporană vizează finalități ancorate în context european, deschizând drumul către oportunitățile oferite de societatea competitivă. Conceptul de calitate în educație reprezintă totalitatea caracteristicilor de valoare ale sistemului care determină eficiența produsului realizat. În educație rezultatul este personalitatea elevului, iar valoarea adăugată este competența dobândită de el la finisarea studiilor.

Fenomenul de optimizare abordat în cadrul educației științifice, tehnologice și fizice trebuie să asigure realizarea următoarelor cerințe:

- sporirea calității curriculumului școlar și a eficienței procesului educațional;
- realizarea finalităților stipulate în curriculum prin consum minim de timp și efort.

Din aceste considerente optimizarea curricula școlare la educația științifică, tehnologică și fizică modernizate în termeni de competențe presupune o abordare de sistem a tuturor componentelor structurale ale acestora și anume: competențele-cheie, competențele specifice, conținuturile educaționale ale disciplinei, metodologia de predare-învățare-evaluare etc.

Scopul optimizării: *mini-maximizarea procesului de învățământ care va asigura eficiența și calitatea în formarea finalităților educaționale pornind de la valorile curriculare.*

Optimizarea curriculumului la educația științifică, tehnologică și fizică se fundamentează pe următoarele principii:

1. Principiul cunoașterii intrinseci – vizează promovarea și acumularea unor cunoștințe științifice de valoare immanentă Sine-lui elevului

2. Principiul semnificației – se referă la formarea personalității elevului în corespundere cu o anumită relevanță vizând interesele și scopurile personale.

3. Principiul abordării de sistem – presupune structurarea/organizarea conținuturilor științifice și desfășurarea procesului educațional în contextul formării concepției școlare.

4. Principiul minimax - presupune un *minimum* calitativ de informații științifice ce va produce *maximum* de eficiență în formarea personalității elevului

Optimizarea curricula școlare la educația științifică

Curriculum la educația științifică este conceput în contextul competenței de cunoaștere științifică, care, prin definiție, reprezintă un *sistem optimizator* ce vizează aplicarea tuturor achizițiilor teoretice și practice dobândite de elev în vederea rezolvării unor situații semnificative din viața cotidiană. În context de *proiect educativ* curricula școlare la aceste discipline, pune accent pe *conținuturile curriculare*, acestea fiind *vehicule pe care le utilizăm pentru atingerea finalităților dorite și nu drept scop în sine*[3]. Dar, practica educațională demonstrează impedimente în dobândirea finalităților funcționale, motiv pentru care este necesară o nouă restructurare a conținuturilor curriculare ce vor respecta principiul minimax (*minimum de informații științifice calitative cu maximum de eficiență* în formarea personalității elevului) și principiul „*abordării de sistem*” (care prevede organizarea și desfășurarea activităților educaționale în „*sisteme de lecții*”).

În viziunea cerințelor de optimizare, procesul educațional la disciplinele Fizica, Biologia, Chimia trebuie să fie proiectat pe unități de învățare și achiziții finale specifice

acesteia. Unitatea de învățare reprezintă acel cadru optimal de predare-învățare-evaluare ce pune în sistem o serie de conținuturi tematice, metode didactice cu referire la formarea competențelor. Procesul de formare a competenței școlare la fiecare unitate de învățare poate fi construit din 2 etape: *I Achiziții teoretice* - ansambluri de cunoștințe pe care trebuie să le dobândească elevul ca rezultat al învățării. *II Achiziții practice* - are drept scop exersarea cunoștințelor declarative la diferit nivel de complexitate. La această etapă elevul aplică sistemul de cunoștințe științifice asimilate la etapa „*Achiziții teoretice*”, în diferite situații reale, prin participarea personală și activă în rezolvarea acestora. Secvențele etapei *achiziții practice* numite convențional *exersează, experimentează, cercetează* și au drept scop mobilizarea resurselor dobândite la diferite niveluri de complexitate. Grație acestor secvențe, elevul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategiile de acțiune adaptate propriei formării și propriei personalități.

Învățământul axat pe competențe presupune o abordare de sistem la nivelul procesului de predare-învățare-evaluare. Astfel pentru formarea competenței de cunoaștere științifică profesorul trebuie să-și proiecteze în sistem toate componentele procesului educațional, adică: *sistemul de cunoștințe fundamentale, sistemul de lecții din cadrul unităților de învățare, sistemul de metode interactive, sistemul problematizării* etc., acesta fiind competent în selectarea optimă a structurii procesului de formare a competenței școlare în dependență de clasa concretă de elevi [5].

Direcțiile de optimizare a educației științifice sunt *Integralizarea și Umanizarea*. Acestea dețin un rol primordial în învățământul contemporan reprezentând la moment strategii de dezvoltare a educației. Conceptul de umanizare necesită a fi ancorat în realitatea educațională ce promovează

actualmente o educație pentru tehnologie și progres, scoțând din vizor esența umană. În accepțiune pedagogică umanizarea presupune crearea condițiilor optime pentru formarea culturii științifice și spirituale a fiecărui elev pornind de la starea sa interioară. Astfel „cultura științifică” și „spirituală unitară” ar fi scopul educației științifice în învățământul contemporan [6].

Integralizarea este o condiție obligatorie pentru mileniul III. În cadrul educației științifice aceasta vine să rezolve probleme complexe care nu pot fi înțelese în cadrul unei cunoașteri împărțite pe segmente. Orice fenomen, proces din natură poate fi înțeles în profunzime dacă este raportat la integritatea sa.

Proiectarea curriculumului școlar integrat transdisciplinar pentru clasele X-XII, profil umanist, are drept scop *formarea la elevi a unei viziuni integre asupra lumii din jur și a ființei umane*, ca parte componentă a lumii, deoarece omul, *ființă biopsihosocială* în procesul evoluției ontogenetice, are tendința de a cunoaște lumea în *aspect unitar*, raportând obiectivitatea fizico - materială la propria activitate interioară.

Conținuturile programei curriculare ale disciplinei *Științe* sunt deschise, pot fi completate de profesori și sunt separate pe trei domenii: *Știința și Universul* (cl. a X-a), *Știința și Viața* (cl. a XI-a) și *Știința și Spiritul* (cl. a XII-a). Fiecare domeniu de cunoaștere conține 3-4 unități de învățare posibile care permit de a face conexiune între domeniile sus-numite, pentru a forma, pe parcursul ciclului liceal, competența de cunoaștere științifică integralizată privind unicitatea dintre Univers, Viață și Spirit.

Potrivit lui Im.Kant, în educație se află secretul perfecționării umane și al accesului spre fericire [Apud. 15]. Așadar, implementarea curriculumului integrat *Științe*, pentru clasele a X-a - a XII-a, profil umanist, ce abordează prin conținut și idei de umanizare, va mobiliza idealul ființei umane spre „a fi”

și „a deveni”, adică formarea elevilor spre a fi și a înțelege, pentru a se putea dezvolta creativ și a se putea transforma după necesitate.

Reconceptualizarea curricula școlare la Educația Tehnologică și Educația Fizică Educația Tehnologică

În contextul provocărilor contemporane, educația tehnologică devine o disciplină cu o importanță tot mai mare pentru viitoarea integrare în societate a tinerei generații. Situația actuală demonstrează că există un dezechilibru între cunoașterea academică și ponderea activităților practice, în care predomină cea din urmă, astfel, ignorându-se importanța cunoașterii contextului tehnologic în care se înscriu dexteritățile practice. O altă problemă constă în perceperea tehnologiei ca un proces îngust de confecționare, în mare parte manuală, a unor obiecte în baza așa-ziselor „Fișe tehnologice”. În lumea contemporană termenul *tehnologie* are o conotație mult mai largă: „*Procesele creative și de know-how care ajută oamenii să utilizeze instrumente, resurse și sisteme pentru soluționarea problemelor și sporirea controlului asupra mediului natural și constituit în efortul de a ameliora/îmbunătăți existența umană.*” (Definiție UNESCO, 1985).

Reconceptualizarea educației tehnologice în învățământul primar și gimnazial are drept scop modernizarea acesteia prin identificarea unor noi conținuturi educaționale și strategii didactice adecvate, menite să răspundă provocărilor societății contemporane în domeniul tehnologiilor. În cadrul educației tehnologice se urmărește dezvoltarea **competenței generale, cunoașterea** praxiologică a **demersului tehnologic** prin activități de achiziționare a unor cunoștințe funcționale și necesare satisfacerii nevoilor fundamentale ale omului în societatea contemporană care vor spori capacitatea acestuia de a beneficia de progresul tehnologic în viața personală și publică, de a

interpreta impactul tehnologiei asupra societății și mediului, de a deveni competitiv pe piața muncii, de a soluționa probleme practice, de a aborda un stil sănătos de viață și un comportament ecologic, de orientare școlară și profesională și de luare a deciziilor în cunoștință de cauză.

Conținuturile necesare formării competențelor cuprind elemente specifice grupele de vârstă a elevilor și domeniului tehnologic. În linii mari, conținuturile propuse de curriculumul actual nu vor fi total înlocuite, însă majoritatea lor urmează să fie integrate într-un context modern. De exemplu, artele textile tradiționale fac parte din domeniul tehnologic de procesare a materialelor, studiarea lor sumară fiind axată anume pe acest aspect folosind drept exemplu la capitolul „prelucrare manuală a materiei prime”. Astfel, într-un nou context, nu se presupune studiarea profundă a fiecărui meșteșug în parte. În caz contrar, conținutul național îngust al disciplinei de educație tehnologică intră în contradicție cu denumirea aplicată în plan mondial și competențele preconizate. În condițiile globalizării, sunt importante atât flexibilitatea, deschiderea spre schimbare și evoluție tehnologică, cât și conservarea valorilor naționale, care trebuie să fie abordate într-un mod echilibrat. Domeniile tehnologice vor avea statut obligatoriu, iar modulele din cadrul lor – statut opțional.

Educația Fizică

Curriculum la educația fizică are drept scop dezvoltarea personalității elevului prin formarea atitudinilor adecvate față de propriul organism privind autoperfecționarea motrică și funcțională a biofizicului și psihicului prin practicarea exercițiilor fizice pe tot parcursul vieții. Noua orientare în dezvoltarea Curriculumului la Educația fizică presupune redirecționarea conținuturilor spre formarea deprinderilor unui mod sănătos de viață; spre mijloacele și metodele de

influență a stării fizice, păstrarea și fortificarea stării de sănătate, formarea deprinderilor de efectuare a exercițiilor fizice zilnice, pentru a-și perfecționa starea de sănătate.

Sănătatea este una dintre valorile generale ale umanității. A deveni mai sănătos fizic și psihic, a fi fericit prin faptul că-ți realizezi intelectualitatea personală la maximum prin prisma acestei valori – acesta este **scopul educației fizice** în societatea contemporană. Iar formarea unui mod sănătos de viață personală ar fi competența spre care trebuie direcționată reconceptualizarea curriculum școlar pentru educația fizică. Deci accentul educativ trebuie pus pe formarea atitudinii pozitive față de propria sănătate a motivației intrinseci a acesteia.

Competența de formare a modului sănătos de viață, bazat pe valorile motrice-competență cheie la educația fizică, are un grad înalt de generalitate și se formează pe tot parcursul școlarizării. Se referă la sănătatea elevului care reprezintă o stare naturală a organismului uman ce se bazează pe aspectele fizice și psihice ale acestuia determinate de funcționalitatea tuturor sistemelor de organe. Deci, modul sănătos de viață vizează menținerea în stare de echilibru a rezervelor energetice (fizice și psihice) ale organismului uman asociate caracteristicii de rezistență și forța musculară a tuturor sistemelor de organe, susținute de un anumit sistem de exerciții fizice.

În acest context conținuturile curriculare elaborate în scopul pregătirii motrice în diferite ramuri de sport urmează a fi înlocuite cu practicarea ordonată a unui sistem de exerciții fizice de la o treaptă de învățământ la alta, pentru o funcționalitate excelentă a fizicului și a psihicului elevului. Conținuturile trebuie orientate spre metodele și mijloacele dezvoltării potențialului fizic al elevului acesta stabilind o bază în activitatea sa fizică și formarea priceperilor și deprinderilor unui mod sănătos de viață.

La nivelul procesului educațional, optimizarea abordează organizarea științifică a activității didactice orientate spre atingerea unor rezultate maxime în condiții concrete, iar formarea competenței școlare este posibilă doar prin proiectarea unui sistem *optim* care va asigura cea mai înaltă *eficiență* și *calitate*. Optimizarea curriculumului la educația științifică vizează reorganizarea conținuturilor în unități de învățare și realizarea acestora în cadrul procesului didactic. Anume, unitatea de învățare reprezintă acea unitate organică ce pune în sistem o serie de conținuturi teoretice, lecții, metode de predare și evaluare, în scopul formării de competențe. Optimizarea, abordată în cadrul educației tehnologice și fizice, poate fi realizată prin reconceptualizarea curricula la aceste discipline atât la nivel de paradigmă cât și la nivel de proiect.

Avantajul optimizării în formarea personalității elevului presupune dezvoltarea *gândirii optime* ce îl va determina pe acesta nu doar să rezolve probleme, dar și să stabilească cea mai eficientă cale de soluționare a acestora, obținând cea mai bună metodă de rezolvare. Adică să determine soluția optimă nu doar la situațiile de învățare din cadrul procesului didactic, dar chiar și la cele de ordin social.

Prezentăm în continuare numărul publicațiilor editate pe parcursul anilor 2011-2014, în cadrul proiectului de cercetare:

| Publicații | Total |
|-------------------------------------|--------------|
| Monografii | 2 |
| Articole în reviste internaționale | 9 |
| Articole în reviste naționale | 36 |
| Articole în culegeri internaționale | 22 |
| Articole în culegeri naționale | 35 |
| Manuale școlare | 10 |

| | |
|------------------------|-----------|
| Ghiduri metodologice | 11 |
| Lucrări metodice | 17 |
| Publicații electronice | 4 |
| Articole în ziare | 6 |

Referințe bibliografice:

1. Babanschi I. K., *Избранные педагогические труды*. Москва, Педагогика, 1989г;
2. Bocoș M., „*Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune*”, Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2002;
3. Bocoș M., *Didactica disciplinelor pedagogice un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2008;
4. Botgros I., Franțuzan L., *Competența școlară un construct educațional în dezvoltare*. I.Ș.E., Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010;
5. Botgros I., Franțuzan L., *Proiectarea pe competențe – calitate în realizarea procesului educațional la chimie*. Revista *Didactica Pro*. 2013, nr.3 (80), p.46-50;
6. Botgros I., Franțuzan L., *Umanizarea - premisă a dezvoltării educației științifice integralizate*. Revista *Didactica Pro*. 2012, nr. 2-3 (72-73), p.23-26;
7. Enăchescu C., *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași: Editura Polirom, 2007;
8. Negreț-Dobridor I., *Teoria generală a curriculumului educațional*. București: Polirom, 2008;
9. Technology Education Federation of Australia. What is technology in a school curriculum? 2000;
10. Technology education guide. The World Council of Associations for Technology Education (WOCATE), Michael J. Dyrenfurth, Kati Langer, Detlef Wahl (Compilers). UNESCO, 2003;
11. Orțan F., *De la pedagogie la științele educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 2007;
12. Radu T.I., Ezechie L. *Didactica. Teoria instruirii*. Pitești: Paralela. 45, 2006.

Recenzent: Maria HADÎRCĂ, doctor, conferențiar cercetător, IȘE.

Socializarea copiilor de vârstă preșcolară din perspectiva modernizării procesului de educație timpurie

Socialization of preschool age children from the perspective of early education modernization process

Tatiana VASIAN,
doctor;
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Articolul prezintă rezultatele investigației realizate pe parcursul a 4 ani (2011-2014) în cadrul proiectului „Modele și metode psihopedagogice de socializare a copiilor de vârstă preșcolară din perspectiva modernizării procesului educațional”. Recunoscând nevoia unei învățări mai largi și globale a copilului, care poate oferi un câmp de relații sociale cu adulții, dar și cu semenii săi, au fost elaborate și experimentate diverse modele psihopedagogice de socializare a copiilor la vârstele mici, acestea fiind prezentate succint în publicația dată.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, socializare primară și secundară, socializare de gen, modele de socializare, educație inclusivă, activitate integrată, parentalitate.

Politicile de dezvoltare a copiilor de vârstă mică sunt intrinsec legate de reformele educaționale, economice, sociale, dar și de dezvoltarea concepțiilor cu privire la dezvoltarea umană și la rolul fiecărui individ în construcția și schimbarea socială. Toate

Abstract

This article presents the results of the investigation conducted over four years (2011-2014) under the „Pedagogical models and methods of preschool children socialization from the perspective of the educational process modernization.” In recognizing the need for broader and global learning of the child, which will provide a field of social relationships with adults and children of the same age, there were developed and tested various pedagogical models of children socialization at early ages, that are summarized in this publication.

Key-words: early education, primary and secondary socialization, gender socialization, socialization models, inclusive education, integrated activity, parenting.

aceste tendințe se regăsesc în modul în care se dezvoltă științele referitoare la dezvoltarea copilului, dar și în practicile educaționale, sociale care necesită schimbări și ajustări. Teoriile moderne evidențiază faptul că un copil este altceva decât un adult, el are nevoie de o

dezvoltare diferită și necesită sprijin constant și adecvat. De aceea nu este întâmplătoare actuala concentrare a atenției în politicile educaționale, sociale și anume pe copii și pe modul în care ei sunt crescuți și educați, stabilindu-se priorități clare în acest sens.

Există o multitudine de modele și patternuri de creștere, dezvoltare și socializare. Creșterea fizică și psihică, nevoile de dezvoltare specifice acestora sunt universale, dar interacțiunea dintre genetic, mediul social și cultură este fundamentală.

Este cert că învățarea la vârsta mică este decisivă pentru integrarea și dezvoltarea în viața de adult. Totuși, educația copilului mic nu este o școală în miniatură. Trebuie să recunoaștem nevoia unei învățări mai largi și globale, care ar oferi un câmp de relații sociale ale copilului cu adulții, dar și cu semenii săi. Inițiativele moderne ale educației timpurii își propun nu numai planificarea unor activități care să ducă la un anumit volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi, ci și crearea condițiilor de învățare, care ar produce educație și dezvoltare. Se urmărește formarea competențelor psihosociale de bază, a capacităților generale și particulare de învățare și integrare. Este o schimbare de accent care determină o revalorizare profesională a cadrului didactic și o responsabilizare deosebită. Se diversifică și se îmbogățesc și rolurile acestuia, pentru că lui îi revine obligația să cunoască bine copiii și grupul, să coreleze programul activităților cu particularitățile acestora, să analizeze și să folosească resursele pe care le are; să planifice corelarea dintre activitățile individualizate și de grup, ținând cont de nevoile copiilor; să stabilească obiectivele de dezvoltare ale grupului și ale fiecărui copil în parte; să amenajeze un spațiu educativ stimulat; să promoveze un parteneriat de decizie și acțiuni atât cu copiii, cât și cu echipa, părinții.

Pornind de la aceste demersuri și din necesitatea profundă de a schimba/remodela procesul educațional, în special, la vârsta

mică, echipa sectorului Educație Timpurie din cadrul IȘE, sub conducerea regretatei **Stela Cemortan**, profesor universitar, doctor habilitat, care a fost conceputorul acestui proiect și care l-a coordonat timp de 3 ani, a dat start unei cercetări a posibilităților de a face această schimbare, prin elaborarea cadrului metodologic privind socializarea copiilor preșcolari.

Activitatea investigațională s-a axat pe 3 direcții: elaborarea Concepției socializării copiilor de vârstă timpurie, determinarea metodologiei de evaluare a particularităților psihopedagogice ale procesului de socializare la vârsta mică și elaborarea cu validarea experimentală ulterioară a diverselor modele de socializare care ar forma împreună metodologia complexă a socializării copiilor de vârstă timpurie.

Pentru început a fost elaborată **Concepția socializării copiilor de vârstă timpurie** (autor **S. Cemortan**), care se integrează în concepția unitară a restructurării sistemului educațional. Procesul socializării copilului este abordat ca fiind unul multidimensional, contradictoriu și interdependent, care începe în familie încă la vârsta fragedă (*socializarea primară*) și continuă în grădiniță, școală și în alte instituții sociale (*socializarea secundară*). Grădinița rămâne un prim mediu de socializare și umanizare a copilului preșcolar. Această vârstă este considerată în psihologie și pedagogie *perioadă senzitivă*, deosebit de eficientă în vederea acumulării cunoștințelor, a interiorizării lor și a însușirii experienței comportamentale, „cei șapte ani de acasă” fiind decisivi pentru dezvoltarea personalității. Or, aceste baze pot fi puse paralel cu însușirea și respectarea de către copil a normelor morale existente în familie, societate și promovate de cadrele didactice din grădinițe. Aici, în procesul educației are loc socializarea copiilor, care include formarea civică și socială, punându-se bazele formării viitorului cetățean liber. În acest sens au fost trasate **obiectivele generale** ale instituției

preșcolare în vederea socializării copiilor, cu determinarea activităților în cadrul cărora acestea vor fi realizate:

- dezvoltarea atitudinilor de relaționare și interacțiune;
- familiarizarea cu unele norme de conduită (familie, grădiniță, societate);
- conștientizarea necesității de a respecta regulile igienico-sanitare;
- formarea cunoștințelor inițiale despre țară, neam, cultură, tradiții și dezvoltarea abilităților elementare de patriotism [3].

Concepția reflectă și condițiile realizării eficiente a socializării copilului, care vizează: crearea în grupurile de copii a unei atmosfere benefice, calde, ce permite fiecăruia să stabilească o relație pozitivă cu persoanele care îl înconjoară; stabilirea unor relații adecvate, frumoase între adulți și copii în diferite medii sociale; stabilirea unui parteneriat constructiv între cadrele didactice, familie și comunitate.

O altă dimensiune a cercetării procesului de socializare la vârsta timpurie vizează evaluarea psihopedagogică a dezvoltării lui. În cadrul proiectului au fost determinate mai multe aspecte ale metodologiei de evaluare a socializării preșcolariilor (**Jana Racu**, profesor universitar, doctor habilitat; **Oxana Paladi**, doctor în psihologie, conferențiar universitar). S-a constatat faptul că pentru a identifica caracteristicile socializării copiilor preșcolari este important să se evalueze nivelul de formare la copii a componentelor ei de bază: cognitivă, afectivă, comunicativă, axiologică etc. Aceste componente sunt diagnosticate în baza câtorva criterii: dezvoltarea activismului cognitiv, a sferei emoționale, a calităților comunicative, a orientărilor valorice ș.a., care sunt indicatori de bază ce caracterizează procesul de socializare. Pentru fiecare componentă a socializării au fost adaptate, elaborate instrumente de evaluare: grile de observare, chestionare, teste de determinare a anumitor particularități psihologice de dezvoltare socială a copilului de vârstă preșcolară [7, 8].

A treia direcție în realizarea investigației vizează elaborarea și implementarea câtorva modele de socializare pentru diverse segmente ale copilăriei mici, elaborate în contextul modernizării procesului de educație timpurie și validate experimental, care și-au demonstrat eficiența, fiind aplicate în instituții preșcolare pilot din republică.

Prezentarea lor succintă o vom începe cu *modelul de socializare a copiilor de vârstă preșcolară în procesul activității literar-artistice*, care relevă rolul literaturii artistice în formarea personalității preșcolarului și a comportamentelor lui: afectiv, social, cognitiv, verbal, motor (**S. Cemortan, N. Baraliuc**, doctor în pedagogie). Modelul psihopedagogic propus prevede dezvoltarea socială și literar-artistică treptată a copiilor, în dependență de vârstă, care se realizează în cadrul diferitor forme de muncă cu un caracter instructiv-educativ: jocuri, activități independente și colective, serate distractive, matinee literare etc., pentru fiecare fiind elaborate conținuturile educaționale și fiind propuse strategiile didactice optime [2, 3].

Modelul de integrare a domeniilor de cunoaștere pentru copiii de vârstă preșcolară mare (6-7 ani) din perspectiva socializării lor promovează ideea desfășurării activităților integrate, care lasă multă libertate de exprimare și acțiune atât pentru cei mici, cât și pentru cadrul didactic, oferindu-i copilului o gamă largă de oportunități pentru a exersa o *învățare activă* (**Angela Dascal**, doctorandă, cercetător științific). Din această perspectivă de abordare cadrul didactic este solicitat să-și inventarieze activitatea, modificându-și acțiunile de transmitător de cunoștințe în acțiuni de structurare a situațiilor de învățare, de formare a unei experiențe de învățare.

Învățarea integrată se reflectă cel mai bine prin predarea tematică (integrarea conținuturilor, ariilor curriculare), care sprijină dezvoltarea concomitentă a diverselor domenii de cunoaștere, în loc să se concentreze pe un

aspect izolat, lucru nefiresc pentru dezvoltarea copilului. Predarea tematică se face astfel încât să reflecte legăturile dintre mai multe arii curriculare și conexiunile lor de viață. Prin activitățile integrate elaborate și validate experimental în cadrul modelului, cadrele didactice pot încerca să confere un plus de lejeritate și mai multă coerență procesului educativ, punând un accent deosebit pe joc ca metodă de bază a acestui proces [6].

Validarea experimentală a modelului psihopedagogic prezentat și-a demonstrat eficiența, rezultatele obținute demonstrând schimbări pozitive, mai cu seamă în domeniul dezvoltării personale a preșcolarului (cine sunt eu), a dezvoltării limbajului și comunicării, a relaționării lui cu familia și mediul social, ceea ce denotă impactul pozitiv al promovării modelului de realizare a activităților integrate în instituția preșcolară asupra dezvoltării sociale a copilului.

O componentă relevantă a socializării copiilor de vârstă mică o constituie și socializarea de gen, în cadrul căreia se formează *identitatea de gen* prin interiorizarea calităților psihologice masculine sau feminine în relațiile copilului cu ambianța și în conformitate cu determinatele biologic-sexuale [15]. Elaborarea *modelului socializării de gen* a pornit din necesitatea determinată de nevoile copiilor de vârstă preșcolară, care nu știu cum să comunice cu membrii de gen opus, întâmpină greutăți în alegerea formelor de comportament, nu vor să colaboreze în cadrul jocului, ignoră ocupațiile, interesele sexului opus – toate aceste particularități fiind stabilite în cadrul unui studiu constatativ (**Stela Duminica**, doctorandă). S-a ajuns la concluzia că în mod firesc copiii nu posedă reprezentări esențiale despre identitatea masculină și feminină din cauza insuficienței cunoștințelor și lipsei modelelor parentale în cadrul familiei, din care cauză nu se respectă, nu manifestă toleranță și atitudini pozitive unii față de alții în procesul socializării.

Aspectele de gen nu sunt percepute și conștientizate univoc de către cadre didactice, părinți, din cauza lipsei vădite a suportului informațional și metodic în promovarea valorilor autentice de gen, constituind un impediment în producerea schimbărilor de atitudini, mentalitate, valori, comportament de gen la preșcolari.

Pentru a minimaliza aceste riscuri și pentru a oferi o socializare de gen optimă copiilor de vârstă preșcolară, a fost propus și validat modelul aplicativ ce permite formarea conștiinței de sine, identității de gen, a priceperilor și deprinderilor de comportament civilizate, axat pe colaborarea și parteneriatul adecvat dintre genuri. Modelul se fundamentează pe 3 dimensiuni conceptuale: cunoașterea de sine și conștientizarea identității de gen a preșcolarului; educarea trăsăturilor pozitive de caracter și a unei atitudini pozitive față de sine și față de genul opus; modelarea comportamentului de gen la fete și băieți.

Monitorizarea comparativă a progresului și a schimbărilor apărute la nivelul comportamentului de gen a preșcolarilor implicați în activitățile din cadrul modelului aplicativ al socializării de gen a permis identificarea unor creșteri semnificative, care se exprimă prin mai multe fapte pozitive: copiii își determină corect identitatea de gen, cunosc particularitățile specifice fetelor/băieților, se înțeleg cu genul opus și se respectă reciproc în activități, stabilesc relații de prietenie cu aceștia.

În cadrul cercetării de față au fost determinate și *condițiile psihopedagogice de incluziune a copiilor cu CES* în instituțiile preșcolare ca premisă pentru o socializare eficientă (**Tatiana Vasian**, doctor în psihologie), necesitatea acestor elaborări fiind alimentată de câteva argumente științifice relevante:

- Educația timpurie presupune neapărat socializarea primară a copilului ca bază în dezvoltarea socială a lui, aceasta constituind și scopul primordial al politicilor de incluziune;

- Recunoașterea importanței diferențelor individuale și planificarea procesului educațional pornind de la nevoile individuale ale copilului, constituie primul pas în educația timpurie, precum și temelia în incluziune [14, p. 87].

Rolul educației timpurii constă în asigurarea startului dezvoltării copilului, constituirea premiselor socializării lui prin egalarea șanselor la participare și integrare socială, responsabilizarea grădiniței, școlii, familiei, comunității în oferirea perspectivei de dezvoltare a acestuia ca membru activ al societății. Grădinița și școala trebuie percepute ca instituții ce promovează dezvoltarea competențelor necesare copilului, eliminând etichetarea și discriminarea. Fiind astfel concepută, educația timpurie trebuie privită și ca „o formă de *educație incluzivă*, pentru că propune cele mai potrivite metode de abordare educațională la vârstă mică pentru a produce o educație de calitate” [14, p. 21].

Pentru a răspunde cerințelor educaționale ale tuturor copiilor din grădiniță, se propun câteva direcții de acțiune:

- cunoașterea copilului în scopul determinării nevoilor lui de dezvoltare;
- acoperirea nevoilor speciale prin individualizarea procesului educațional;
- planificarea și asigurarea procesului educațional în dependență de cerințele educaționale identificate [12].

În cadrul modelului propus sunt prezentate metode de evaluare inițială a copiilor pentru stabilirea nevoilor speciale (**Nicolae Bucun**, doctor habilitat, profesor universitar; **Oxana Paladi**) [1], de proiectare individualizată a procesului educațional, condițiile de realizare a planului educațional individualizat la treapta preșcolară, strategii educaționale de creare a unui mediu educațional incluziv în instituția de învățământ preșcolar ce ar stimula dezvoltarea armonioasă și starea de bine a fiecărui copil [13].

Un alt obiectiv al cercetării realizate de echipa sectorului *Educație Timpurie* a vizat

determinarea particularităților procesului de socializare a copiilor în dependență de mediul familial căruia îi aparțin, pornind de la semnificația enormă a familiei, care reprezintă mediul social primar ce canalizează, organizează și realizează procesul de influență educativă asupra dezvoltării personalității copilului. În acest scop s-au studiat, pe de o parte, particularitățile mediului familial în care se educă copilul, reieșind din influența activă a părinților care direcționează formarea copilului în aspect cognitiv, afectiv, motivațional, comportamental, și, pe de altă parte, specificul socializării lor (**Zinaida Stanciuc**, doctor în pedagogie, cercetător științific). Studiul nominalizat a permis constatarea mai multor dificultăți la nivel de relație a familiei cu copilul având repercusiuni nefaste asupra dezvoltării și socializării lui. Astfel, puțini dintre părinții intervievați consideră importantă implicarea în educația copilului a ambilor părinți, lăsând această sarcină pe seama mamei, iar în unele cazuri, și pe seama unor rude. Circa o treime dintre părinți sunt adepții stilului parental liberal, care presupune, pe lângă dragostea nemărginită pentru copil, și lipsa anumitor restricții în raport cu el. Aceasta dezvoltă creativitatea, libertatea, dar nu-l ajută în asumarea responsabilității pentru realizarea diverselor activități. Doar 21% dintre părinți dezvoltă un stil parental democrat, bazat pe o relație de cooperare dintre părinți-copii, pe respectarea drepturilor copilului, fără a neglija stabilirea unor reguli. Părinții acordă prea puțin timp copiilor (doar 13% dintre cei intervievați recunosc că au activități comune frecvent), îi implică prea puțin în activitățile casnice, cele mai multe sarcini de acest gen fiind ordonarea jucăriilor, rechizitelor, hainelor. Din această cauză la polul opus avem un număr mic de copii de 5-6 ani cu un nivel înalt de socializare, care să fie comunicabili, prietenoși, receptivi, să respecte cerințele de comportament, să coopereze semenii.

Studiul realizat a condus la formularea câtorva concluzii importante, ce relevă dependența nivelului scăzut de socializare a copiilor de insuficiența cunoașterii de către părinți a specificului acestui fenomen și a modalităților de formare a deprinderilor și abilităților de interacțiune socială. Se constată o tendință a părinților, dar și a cadrelor didactice, de a pregăti copiii pentru școală doar din perspectiva formării de cunoștințe (citit, scris, matematică), dar nu și a învățării experiențiale, a manifestării abilităților de comunicare, interrelaționare și a atitudinilor.

Studiul finalizează cu descrierea unor acțiuni psihopedagogice de remediere, în vederea obținerii unei socializări reușite a preșcolarilor, orientate spre implicarea a trei coordonate:

- *cadrele didactice* (examinarea conceptului de socializare și a funcțiilor ei, elaborarea activităților integrate, valorificarea strategiilor de formare a abilităților de socializare a copiilor de vârstă preșcolară mare);

- *părinți* (consolidarea relației dintre cadrele didactice și părinți prin realizarea ședințelor comune, care oferă posibilitatea de a interacționa, de a discuta și a cădea de acord asupra programului, progreselor copiilor; a consultațiilor individuale ce oferă posibilitatea informării despre unele nevoi ale copilului, a analizei cauzelor care au generat anumite manifestări, a inițierii unor acțiuni educative; implicarea părinților în desfășurarea activităților integrate);

- *copiii* (socializarea preșcolarilor prin joc, muncă și activitate integrată; utilizarea metodelor activ-participative) [9, 10].

Elaborarea modelului parental de dezvoltare în scopul eficientizării procesului de socializare a copilului, începând cu vârsta fragedă, a aprofundat studiul particularităților procesului de socializare primară (**Liliana Coman**, doctorandă, cercetător științific stagiar). La baza acestui model au fost puse mai multe obiective, precum sporirea nivelului de responsabilitate parentală, schimbarea

atitudinii adultului față de dezvoltarea și socializarea copilului mic, eficientizarea procesului de comunicare dintre aceștia, pornind de la faptul că toți copiii de vârstă fragedă sunt abia la început de dezvoltare socială și este evidentă necesitatea sprijinirii lor în acest proces. Drept urmare, a fost elaborat și implementat un program constituit din 10 ședințe cu implicarea părinților, sprijiniți în a învăța să ofere un mediu adecvat de dezvoltare și socializare pentru copiii lor.

Schimbările de pe urma parcurgerii acestui program au constat în faptul că părinții au început să-și audă propriii copii, să se axeze pe interesele și necesitățile lor, cunoscând mai profund specificul lor de vârstă, schimbându-și și atitudinea față de aceștia. Deja după primele întruniri părinții vorbeau despre progresele atestate, mulți dintre ei învățând să participe la jocurile comune, să respecte regulile jocului, să coopereze, să ofere jucării, să se adreseze amabil, utilizând cuvinte de politețe. Aceste date au fost confirmate și de evaluarea psihologică repetată a nivelului de socializare a copiilor, care a înregistrat progrese pozitive la mai mult de jumătate dintre micuți, oferindu-ne dreptul să afirmăm că succesul major al unor astfel de programe psihopedagogice cu implicarea părinților îl constituie și sporirea nivelului de pregătire a copilului de vârstă fragedă pentru frecventarea instituției preșcolare [5].

Indiferent de durata experienței, dezvoltarea profesională nu se încheie aici. Reflecția permanentă asupra propriilor practici, lucrul în echipă cu alți colegi, specialiști pentru desăvârșirea activității constituie câteva din standardele profesionale ale cadrelor didactice din domeniul educației timpurii [11]. Studiile științifice și metodologice, pregătite pentru a fi publicate în lucrările colective „Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie”, „Bazele teoretico-științifice și metodologice ale socializării copiilor de vârstă timpurie”, monografia semnată de S.

Cemortan „Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie”, mai multe materiale cu caracter aplicativ puse la dispoziția cadrelor didactice, părinților, psihologilor [1, 2, 3] - sunt doar câteva surse care ar putea contribui la sporirea nivelului de satisfacere a standardelor educaționale și profesionale, oferind o educație timpurie de calitate.

Referințe bibliografice:

1. Bucun N., Paladi O., Rusnac V., *Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică*. Chișinău: Sirius, 2013;
2. Cemortan S., *Copilărie - Păpădie: Antologie de texte din folclorul și literatura pentru copii*. Chișinău: Stelpart, Tipografia Serebia, 2011;
3. Cemortan S., *Ghid metodologic la cărțile „Copilărie - Păpădie”* (vol. I și vol. II). Chișinău: Stelpart, Tipografia Serebia, 2011.;
4. Cemortan S., *Modelul psihopedagogic al socializării copiilor de vârstă timpurie*. În: Revista *Univers Pedagogic*. 2013, nr.1, p. 3-7;
5. Coman L., *Atitudinea parentală față de socializarea copiilor de vârstă timpurie*. În: *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior*, conferința șt.-practică internațională (2014; Cahul). Comitet șt.: Ioan-Aurel Pop [et al.]. Volumul I. Cahul: Univ. de Stat „B. P. Hasdeu”, Tipogr. „Centrografic”, 2014, p. 199-203;
6. Dascal A., Cemortan S., *Integrarea conținuturilor educaționale în scopul socializării copiilor de vârstă timpurie*. În: *Kreatikon – Creativitate – Formare – Performanță*. Materialele Simpozionului Internațional, 5-6 aprilie 2013. Iași: Editura PIM, 2013, p. 132-137;
7. Paladi O., *Abordări psihologice și pedagogice ale procesului de socializare*. Revista *Univers Pedagogic*. 2013, nr. 2, p. 33-41;
8. Racu J., *Успешность и общительность как факторы эффективной социализации*. Revista *Studia Universitatis Moldavia*, seria *Științele Educației*. Chișinău: CEP USM, 2013, nr. 9 (69), p. 145-154;
9. Stanciuc Z., *Activitatea integrată – strategie în formarea personalității preșcolarului*. În: *Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere: Materialele conferinței științifico-metodice, 7-8 noiembrie, 2014*. Vol. I. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, p. 256-260;
10. Stanciuc Z., *Calitatea educației din perspectiva socializării și a pregătirii copilului pentru școală*. În: *Univers Pedagogic*, 2014, nr. 3, p. 75-80;
11. Vărtosu L., Pânzari A. [et al], *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie / ME al R. Moldova*. Chișinău: Sirius, 2013.
12. Vasian T., *Cerințe educaționale speciale în grădiniță: direcții de dezvoltare*. În: *Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere: Materialele conferinței științifico-metodice, 7-8 noiembrie, 2014*. Vol. I. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, p. 260-264;
13. Vasian T., *Atitudini și relații interpersonale în mediul educațional incluziv*. În: *Dimensiuni contemporane în formarea personalității copilului și adolescentului*. Conferința națională cu participare internațională științifico-practică a psihologilor (10; 16 mai, 2014; Chișinău). Chișinău: Reclama, 2014, p. 116-119;
14. Vrăsmaș E., Preda V., *Premisele educației incluzive în grădiniță*. București: Vanemonde, 2010;
15. Берн Ш., *Гендерная психология*. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002;

Recenzent: Nicolae BUCUN, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE.

Dimensiuni informațional-tehnologice și psihopedagogice ale softwarelor educaționale

Informational, technological and psihopedagogical dimensions of educational software

Natalia BURLACU,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Articolul expune o sinteză a conceptelor de software educațional (SE) existente la ora actuală. Ideea este reprezentată prin prisma elaborării aplicațiilor educaționale complexe de tip interactiv-multimedia din punctul de vedere ale dimensiunilor psihopedagogice, informațional-tehnologice, funcționale, aplicative și este implementată la nivelul SE „LABORATOR DIGITAL SPECIALIZAT PENTRU STUDIAREA LIMBII ROMÂNE” în corespundere cu formatul pedagogico-tehnologic expus în lucrare.

Cuvinte-cheie: Software educațional, interactiv-multimedia, format pedagogico-tehnologic, factori determinanți.

Procesul educațional în epoca digitală este absolut de neconceput în afara noțiunii de *software educațional*. În evoluția concepției de elaborare a *softului educațional* se manifestă tendința trecerii de la o strategie didactică rigidă, cu posibilități reduse de individualizare a instruirii, la una care apreciază elevul drept o individualitate ce gândește, înțelege și are inițiativă. Teoreticienii explică noțiunea de *software educațional* fără a descrie detaliat

Abstract

The author pleads for synthesis of educational software's (SE) concepts currently available. This idea is represented through the development of complex educational applications by multimedia interactive type in the light of psihopedagogical, informational, technological, functional, applicative standpoints and is implemented in SE „DIGITAL LABORATORY SPECIALIZED TO STUDY ROMANIAN LANGUAGE” in accordance with the pedagogical-technological exposed in the article.

Key-words: Educational software, interactive-multimedia, pedagogical-technological format; determining factors

conținutul conceptului și semnificația dată, enumerând doar câteva dintre particularitățile de bază ale acestuia.

Una din reputele definiții existente este cea propusă de Marin Vlada, după care „un *software educațional* reprezintă orice produs software în orice format (*.exe sau nu), ce poate fi utilizat pe orice calculator și care reprezintă un subiect, o temă, un experiment, o lecție, un curs etc., fiind o alternativă sau

unica soluție față de metodele educaționale tradiționale (tabla, creta etc.)” [1].

Dimensiuni psihopedagogice și informațional-tehnologice ale conceptului de software educațional

Literatura științifică ne furnizează diverse exemple de clasificări ale softwarelor educaționale în interpretarea mai multor cercetători:

A. Autorii Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. [2]; Vlada M., Jugureanu R. [3]; Croitor-Chiriac T. [4, p. 62] sunt unanimi și clasifică softwarele educaționale în:

1. Resurse pentru activitatea didactică din sala de studiu - produse software educaționale/didactice; cărți/manuale electronice (e-books); aplicații multimedia educative (enciclopedii, dicționare multimedia, atlase, hărți interactive etc.);

2. Medii virtuale de instruire bazate pe Web ce combină cu succes tehnicile multimedia, instrumentele Internet și metodele pedagogice.

B. În opina expusă de Norel Mariana [5] și Pădure Angela [6] produsele educaționale pot fi clasificate în: 1. *Softul de simulare*; 2. *Softul interactiv de învățare*; 3. *Softul de investigație*; 4. *Softul tematic*; 5. *Softul de testare*; 6. *Softuri (jocuri) educative*.

C. Cercetătorii Jugureanu D., Jugureanu R. prezintă clasificarea de software educaționale „conform nivelurilor:

1. Primar - corespondența dintre obiectele multimedia interactive ce acoperă situații variate de învățare, instrumentele de corelare dintre acestea și proiectele didactice pentru care sunt create într-o formă elementară” [7], „pe când profitul cognitiv durabil poate fi atins doar prin accesarea nivelului secundar.

2. Secundar - cuprinde sarcini de lucru, idei principale ale subiectului definit prin proiect, surse de informare vaste organizate în biblioteci informative de tip wiki, referințe corecte, clare și coerente ale temei definite” [ibidem].

D. N. Canțer [8, p. 27] sistematizează aplicațiile educaționale pe calculator în funcție de cunoștințele formate: 1. *programe computerizate de formare a cunoștințelor cognitive*; 2. *programe computerizate de formare a cunoștințelor aplicative*; 3. *programe computerizate de instruire mixte*.

E. Fulea Teodora [9] aderă la viziunile lui Neacșu I. și distinge produsele educaționale în:

1. Software multimedia - presupune cunoașterea principiilor generale de lucru cu texte, imagini, sunete [10];

2. Software specializate, cum ar fi: *Hyper Method* - conține elemente de automatizare, care permit economisirea timpului producătorului de PI; *Softul Director* este un mediu instrumental ce include un pachet de funcții implicite, pentru crearea prezentărilor demonstrative de animații, multimedia și softuri multimedia demonstrative. *Softul Hyper Studio* oferă posibilitatea de a crea proiecte multimedia utilizând toate tipurile de obiecte media. Aplicația *ToolBook* are o interfață grafică pentru Windows, și un mediu de programare pentru elaborarea proiectelor multimedia care sunt denumite cărți (book) etc. [ibidem, p. 22-27];

3. Software de instruire - caracterizate conform criteriilor de: Individualizare a activității de instruire; Activizare a procesului de învățare care „se bazează pe regimul de dialog al utilizatorului cu calculatorul, pe activitatea individuală a elevului, pe posibilitățile de autoevaluare, ceea ce nu se poate spune despre forma tradițională de instruire” [ibidem, p. 30]; Posibilitățile grafice ale monitoarelor și funcțiile oferite de limbajele de programare care „au drept rezultat mărirea ilustrativității procesului de instruire, fapt ce implică focusarea atenției asupra informației necesare” [ibidem, p. 30]; Aplicarea în practică a conceptelor teoretice; stimularea de Competențe creative [ibidem, p. 29-35], etc.

Din mostrele sistematizărilor listate mai sus, conchidem că la ora actuală conceptul

de *software educațional*, deși este unul de o circulație extinsă, se constată a fi definit incomplet, mai ales, că circumstanțele de elaborare și exploatare ale acestui gen de produse educaționale sunt într-un continuu și dinamic progres evolutiv. Mai mult decât atât, majoritatea savanților care vin cu anumite sugestii privind delimitarea și/sau definirea noțiunii de „*software educațional*” plasează accentul pe aspectele pedagogice și mai puțin pe cele tehnice ale dezvoltării produselor educaționale în cauză. Mulți pedagogi teoreticieni, la modul general, știu ce trebuie să reprezinte un eventual SE și, aproximativ, cum să fie produsul educațional în cauză. Mai puțini au abilitatea de a formula corect și exact cerințele către elaboratorii de aplicații educaționale, dar și mai puțini posedă cunoștințe temeinice corespunzătoare de ordin metodologic, psihopedagogic, informațional-tehnologice (privind algoritimizarea, POO, tehnicile de programare și modelare pe calculator) care să faciliteze elaborarea scenariilor adecvate pentru viitoarele SE. Necorespunderea dată naște situații din care și se formează realitatea zilei actuale a domeniului educațional în care „*software-ul educațional*” este asemenea unui personaj virtual mitologic cu o configurație estompată și destinație didactică imprecisă. Normal că în astfel de circumstanțe nici elevii, nici profesorii nu sunt satisfăcuți de SE existente utilizate în viața școlară, iar evuatorii de SE rămân nedumeriți și se întrebă, de ce nu sunt acceptate SE lansate de ei? Parcă au făcut ceea ce li s-a spus...

Contradicția poate fi soluționată prin:

I. Formarea corectă a specialiștilor ce vor constitui efectivul echipei de profesioniști care vor sprijini dezvoltarea de SE în conformitate cu normele metodologice, psihopedagogice, informațional-tehnologice, precum: algoritimizarea, POO, tehnicile de programare și securizare, modelarea și simularea pe calculator, etc. - set de cunoștințe și abilități

transmise și cultivate în cadrul pregătirii viitorilor profesori de informatică;

II. Asamblarea efectivului de potențiale părți constitutive ale unui SE cu scopul de a crea o viziune amplă, corectă și validă asupra conceptului de *software educațional*, ca atare.

Analiza definițiilor și clasificărilor care circulă în spațiul științific au permis să constatăm faptul că e, aproape, solidificată practica de scoatere în evidență a tehnologiilor aplicate în procesul educativ ori a aspectelor pedagogice ale elaborării și implementării SE, fapt ce nu reflectă suficient caracterul simbiotic al SE moderne la nivel psihopedagogic, precum și la nivel informațional-tehnologic.

Noi pledăm pentru o sinteză a conceptelor de SE analizate, aici referindu-ne la produsul educațional complex de tip interactiv-multimedia care nu a fost valorificat de alți cercetători.

Astfel, în viziunea noastră, astăzi, *softul educațional* cu potențial formativ sporit este unul complex, interactiv-multimedia și reprezintă un produs informatic, în diverse formate de fișiere, proiectat în conformitate cu o serie de coordonate psihopedagogice (obiective comportamentale, conținut specific, caracteristici ale grupului-țintă), metodologice (strategii pedagogice, competențe concretizate în sarcini de lucru), tehnologice (garantând memorarea datelor - esențiale, centrale-auxiliare); organizarea datelor în fișiere securizate; gestionarea fișierelor cu date stocate, simularea și modelarea unor fenomene de ordin educațional sociocultural, evolutiv-economic etc.) și tehnice (asigurând interacțiunea individualizată „utilizator-calculator”, feedbackul secvențial și evaluarea eterogenă), eventual puse în aplicare pe o serie de dispozitive digitale, inclusiv și pe calculator personal, cu scopul de a fi utilizate în procesul educațional (filiera educație-instruire-autoinstruire-învățare-evaluare-autoevaluare).

Deși există și versiuni mixte ale tipologiilor de SE prezentate mai sus, cum ar fi: *jocul educațional interactiv*, *software-ul interactiv*

pentru testarea cunoștințelor; SE tematic multimedia etc., bineînțeles, cel mai complex produs educațional digital, în acest context, este SE interactiv-multimedia de învățare (actul de învățare aici fiind absolut echivalent procesului de predare-învățare-evaluare-autoevaluare) [11,12], acesta reprezentând, în faza sa finală, un sistem digital cu valoare educațională care, întrunind diverse elemente de ordin atât psihopedagogic, cât și informațional-tehnologic

(vezi Tabelul 1), formează ansamblul multi-dimensional constituit din numeroase componente combinate între ele (Design Instrucțional; Programare Orientată pe Obiect; Prototipizare Rapidă; regim de securizare al conținuturilor didactice integrate, realizate de profesorul-utilizator de SE, cât și rezultatele activității didactice ale elevului-utilizator al SE în cauză; multimedia – sunet; video cu oportunități interactive de manipulare al substraturilor înglobate).

| Categoria factorilor determinanți în elaborarea de SE | |
|---|---|
| <i>De ordin:</i> PSIHOPEDAGOGIC (A) | <i>De ordin:</i> INFORMAȚIONAL-TEHNOLOGIC (B) |
| Raportarea la metodele de învățare integrate în SE concret. | Tehnologia informatică aplicată la elaborarea produsului educațional. |
| Extensiunea sferei de aplicabilitate a suportului educațional digital. | Modul / Regimul de derulare a aplicației educaționale (on-line; off-line, aici Internet și/sau Intranet). |
| Modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor în scenariul SE. | Modele de dezvoltare a programelor educaționale digitale. |
| <i>Modul de administrare a experienței care urmează a fi însușită.</i> Acesta determină circumstanțele activităților educaționale: cum, unde, cât, când, cât de frecvent, etc. va fi predat ceea ce urmează a fi însușit. | Acțiunile de bază ale procesului de învățământ (predare-învățare-evaluare-autoevaluare) implementate la nivel de SE. |
| Gradul de angajare a elevilor la lecție și/sau altă formă de activitate educațională asistată de SE. | Gradul de securizare a produsului educațional. |
| Forma de organizare a muncii cu elevii la lecție și/sau altă formă de activitate educațională asistată de SE. | Modalitatea de securizare a accesurilor nesancționate ale persoanelor fizice la conținuturile didactice și rezultatele activităților didactice. |
| Funcția didactică principală. | Algoritmul informatic implementat la elaborarea produsului educațional. |
| În funcție de axa de învățare: - prin receptare (învățare mecanică); - învățare prin descoperire (învățare conștientă). | Modele de Design Instrucțional aplicat în dezvoltarea programelor educaționale digitale. |
| Originea schimbărilor, metamorfozelor și rezultatelor educaționale, produse la elevi. | Monitorizarea rezultatelor activității educaționale digitale (de către: profesor și/sau elev; elev și/sau părinte; profesor și/sau părinte). |

Tabelul 1. *Formatul pedagogico-tehnologic al elaborării de SE moderne*

Astfel, *formatul pedagogico-tehnic al elaborării de SE* este prezentat ca un set de dimensiuni ce caracterizează conținutul, forma și capacitatea didactică ale unui SE, de regulă, acesta fiind de tip interactiv-multimedia, unde *factorii determinanți* constituie grupele de criterii care facilitează determinarea modului de dezvoltare și a ariei de aplicare ale unui SE.

Dimensiuni funcționale și aplicative ale softwarelor educaționale

Reieșind din riguroasa analiză efectuată a tipologiilor de software educaționale reprezentate de diferiți autori și, ținând cont de deficiențele de clasificare depistate la acest subiect, în opinia noastră, actual, numeroasele clase de software dedicate utilizării în domeniul educațional pot și trebuie supuse unei repartii sistemice și ample care respectă *factorii determinanți* de ordin *psihopedagogic*, precum și *informațional-tehnic* (vezi Tabelul 1).

Drept exemplu potrivit al unui SE complex interactiv-multimedia corespunzător nivelului, calității, funcționalității specificate în concordanță cu formatul pedagogico-tehnic al elaborării de produse educaționale digitale stipulat servește „LABORATORUL DIGITAL SPECIALIZAT PENTRU STUDIAREA LIMBII ROMÂNE” („LDSSLR”) [13] (vezi Figura 1).

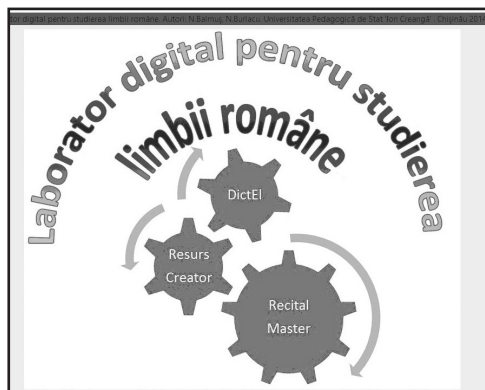


Figura 1. Panoul de prezentare al SE „Laborator Digital Specializat Pentru Studiarea Limbii Române”

Însăși denumirea SE ne vorbește despre faptul că acesta este dedicat studierii unor module, teme, particularități ale limbii și literaturii române. El a fost dezvoltat de elaboratori în mediul de programare Borland Delphi, care oferă multiple mijloace instrumentale și componente de programare a produselor de program.

SE „LDSSLR”, supranumit complex, include mai multe aplicații, printre care:

✓ Aplicația „DictEI”

Metodologia ortografică a laboratorului digital „DictEI”, fiind amplificată de includerea în procesul de însușire al scrisului corect a diversilor analizatori motorici, vizuali și/sau auditivi, se prezintă a fi deosebită față de tehnica tradițională de efectuare a dictărilor auditoriale în limba română. Astfel, în cazul dictărilor tipice există un mod de derulare care impune anumite circumstanțe standard, cum ar fi:

- Pentru situațiile când dictările nu sunt efectuate la lecțiile de limba română, trebuie găsită o persoană competentă, care nemijlocit să dicteze textul, în cadrul orelor, acesta fiind profesorul;

- Trebuie determinat locul efectuării dictării, aici fiind necesară liniștea absolută, care să permită deslușirea textului de către elevi și concentrarea acestora (în școală, de obicei, în clasa de studiu și, de regulă, în timpul lecției);

- Indiferent de circumstanțele de efectuare a dictării, mai devreme sau mai târziu, va fi necesară prezența unei persoane competente pentru a evalua cele scrise;

- În cazul unui training de sine stătător estimarea și/sau notarea obiectivă, corectă a lucrării este dificilă, deoarece este foarte redusă probabilitatea că persoana va putea

identifica integrat propriile lacune în lucrarea sa după ce a comis un număr anumit de erori într-un text dat.

Avantajul dictărilor electronice constă în luxul de a ne permite să nu ținem cont de condițiile enumerate mai sus. Astfel, e nevoie, doar, de însuși SE – recipient al laboratorului digital „DictEL”, calculatorul la care să fie instalat programul și, bineînțeles, dorința elevului de a cunoaște și a profesorului de a moderniza procesul de instruire. Acest fapt impune efectuarea continuă a unor anumite eforturi de autoinițiere în vederea pregătirii terenului pentru implementarea noilor tehnologii electronice (digitale) în procesul de instruire ce derulează în afara prezenței de SE.

Aplicația poate fi utilizată atât de către profesorul de limbă română în cadrul orelor, cât și de elevi în afara instituției de învățământ.

Implementarea laboratorului digital „DictEL” de către profesor permite organizarea lecțiilor într-un alt format decât cel tradițional; oferă realizarea adaptiv-individuală a obiectivelor educaționale; optimizează evaluarea dictărilor, reducând considerabil timpul de verificare a lucrărilor și excluzând tratarea și notarea subiectivă a rezultatelor.

Aplicarea individuală a laboratorului digital „DictEL” permite adaptarea totală a conținutului dictării pentru fiecare elev aparte din contingentul unei clase, în funcție de temă și obiective, excluzând, în caz de necesitate, posibilitatea copiatului. Profesorul gestionează resursele programului, dând indicații verbale elevilor despre cum se accesează softul educațional sau cum se selectează din timp sursa – textul dictării, aceasta deosebindu-se absolut ori relativ de la elev și/sau grup de elevi către alt elev și/sau grup. Audierea dictării electronice se va efectua prin intermediul căștilor. Astfel pot fi create condiții individuale de timp și modalitate de efectuare a lucrării pentru toți reprezentanții grupului de control.

În cazul exploatării programului în regim de sine stătător, drept instrument de

training pentru studierea ortografiei și punctuației limbii române, după ore, în orice sală de calculatoare sau la domiciliu, scade necesitatea de a asista, ajuta, examina și/sau nota elevul prompt.

✓ Aplicația „RecitalMaster”

În cadrul cursului integrat de limbă și literatură română o importanță majoră îi revine lecturii expresive. Aceasta se efectuează la orele de studiu al modulelor de limbă și literatură română și poate fi de trei tipuri: lectura expresivă a profesorului, a cursanților și lectura artistică a măștrilor cuvântului în imprimare sonoră. O importanță crucială o are lectura profesorului, ce nu poate preda o artă pe care nu o stăpânește. Raționamentul este valabil și pentru arta de a citi expresiv o operă literară, indiferent că e proză sau poezie, text epic sau liric.

Ca urmare a unei analize detaliate a actelor normative, inclusiv a cadrului curricular al cursului integrat de „Limbă și literatură română” în școala națională și alolingvă, ce „vizează, activitățile de predare-învățare-evaluare în diversitatea lor formativă, asigurând interesul permanent al elevului pentru performarea sa ca vorbitor și cititor elevat, cult, pentru stimularea și dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje și interpret de texte diverse, ce au o funcționalitate evidentă în contextul actual” [14] a apărut ideea elaborării și implementării unui soft educațional care să ajute la asimilarea și dezvoltarea abilităților de a efectua o lectură expresivă artistică adecvată.

Delimitarea metodologică a deprinderii lecturii expresive (LE) ne-a determinat să examinăm activitatea educațională dată din trei ipostaze: 1. *Lectura expresivă - artă în cadrul școlar*; 2. *Lectura expresivă a profesorului*; 3. *Lectura expresivă a elevilor*.

Software-ul educațional pentru învățarea lecturii expresive funcționează în trei moduri: 1. - Audierea – model al fișierului sursă; 2. - Imprimarea de către utilizator a

fișierului cu textul destinat LE; 3. - Salvarea rezultatelor imprimării audio.

✓ **Seria de aplicații „ResursCreator”**

În corespundere cu succesiunea acțiunilor de pregătire prealabilă pentru lecțiile ce urmează a fi ținute într-un cadru tradițional, în sala de clasă, profesorul la un moment dat și-a conturat exigența de a proiecta și implementa pe calculator consecutivitatea situațiilor de învățare. De la bun început, funcția dată a fost destinată, excepțional, doar pentru uz de către profesorii de limbă și literatură română. Aplicațiile compartimentului „ResursCreator” reprezintă mecanismul de elaborare, prelucrare, criptare a conținuturilor educaționale inițial stocate sub formă de date textuale în diverse formate de fișier, cum ar fi: *.txt, *.doc, *.docx și/sau audio, predominant în formatele: *.WAV sau *.MP3 în vederea machetării grupurilor de materiale sintetizate pentru eventuala furnizare a conținuturilor de predare-învățare-evaluare compatibile cu aplicațiile utilizator a softwarului educațional interactiv-multimedia „LD-SSLR”: *DictEl* și *RecitalMaster*.

Conform opiniei noastre, la etapa respectivă, aplicația pentru elaborarea resurselor didactice compatibile cu aplicațiile utilizator la nivelul conținutului ecranelor deține același design vizual determinat de două principii: 1. claritate, concizie, precizie; 2. prezentare completă sau minimală, aplicată aici cu scopul de a evalua sarcinile (întrebările, exercițiile, problemele etc.) și proiectarea unui scenariu de FEEDBACK adecvat încorporat în macheta softwarului educațional, în cazul nostru, a componentelor SE prezent: *DictEl* și *RecitalMaster*.

Astfel, aplicațiile seriei „ResursCreator” sunt abile de a derula în două formulare: 1. *Panoul de prezentare al aplicației*; 2. *Interfața de lucru a aplicației pentru elaborarea resurselor educaționale*.

După lansarea și selectarea aplicației din interfața panoului de prezentare pentru care

vor fi elaborate eventualele resurse didactice, conform tipului activității preconizate a fi efectuate în cadrul lecției planificate de profesor la cursul integrat de „Limbă și literatură română”, va fi afișată interfața de lucru a aplicației, care poate fi gestionată datorită unui meniu special.

Funcția magistrală a aplicațiilor încorporate în „ResursCreator” este generarea conținuturilor educaționale compatibile cu aplicațiile educaționale „RecitalMaster” și „DictEl”. Totalitatea de date asamblate aici, indiferent de tipul lor (*text, audio, video*), sunt comasate, la ieșire, într-un singur fișier criptat. Avantajul unor fișiere criptate, pe lângă cele standard, constă în faptul că primele nu pot fi sparte și/sau afectate din afară, fapt ce reprezintă un mecanism de protecție a resurselor didactice și elimină absolut posibilitatea plagierii și/sau copierii materialelor de studiu de către un elev, unul de la altul, cât și de către un elev de la profesor, etc.

Integrarea componentelor elaborate și realizarea informatică a complexului software educațional interactiv-multimedia pentru studierea limbii române au fost marcate de unitatea conceptuală a efectivului de elemente formative a „LDSSLR”. De aici, elaborarea prototipului adecvat al produsului educațional digital dat a fost definită de exigența categorică și necondiționată de a proiecta și programa o interfață comună, unitară la nivel de funcționare, Design Visual, controale similare, motoare de securizare și hărți de navigare pentru întreg setul de aplicații a „LDSSLR”.

Astfel, pentru crearea unui dialog eficient cu utilizatorul în ambele aplicații propuse – „DictEl” și „RecitalMaster”, în cele mai bune tradiții de dezvoltare software, se dețin *interfețe cu aspect unitar*, înzestrate cu: 1. *bare de meniuri comune*; 2. *suprafețe de lucru*; 3. *motoare de gestionare a resurselor* care sunt menite să faciliteze interacțiunea eventualului solicitant de a utiliza produsul dat cu sistemul intern al aplicațiilor examinate, organizarea fișierelor

sursă, mecanismul de corectare a erorilor, procesul de imprimare și reproducere electronică a rezultatelor activităților de învățare [11-13].

– În vederea securizării SE elaborat a fost urmărită protejarea de: 4. *Conținuturi didactice*; 5. *Rezultatele activităților didactice* prin intermediul programării; 6. *Accesul prin parole* și 7. aplicarea *Tehnicilor criptografice* corespunzătoare tuturor aplicațiilor integrate în „LDSSLR”.

Vorbind despre tehnicile criptografice, în realizarea securizării produselor educaționale digitale elaborate de noi, preferința a fost oferită algoritmilor de criptare/decriptare a informației cu potențial de implementare în mediul de programare Delphi și, anume:

8. *Metoda I de criptare a informației textuale într-o imagine bitmap*, algoritmul căreia se bazează pe modificarea neesențială a biților de culoare a pixelilor unei imagini în baza codului ASCII al caracterului, care urmează a fi criptat. Decriptarea se realizează prin operația inversă.

9. *Metoda II de criptare a informației textuale într-un bitmap* – aici algoritmul de criptare se bazează pe coincidența numărului de biți necesari pentru stocarea în memoria calculatorului a unui caracter ASCII și a fiecărei dintre culorile (roșu, verde, albastru) ale unui pixel. De aici reiese că într-un bitmap cu N pixeli pot fi stocate 3N caractere ASCII.

10. *Criptarea informației prin metoda inversării biților de informație* – unde algoritmul de criptare se bazează pe citirea informației binare din fișierul sursă (filIn), modificarea biților în conformitate cu o cheie secretă și salvarea rezultatului în alt fișier de același tip (fileOut). Comoditatea metodei constă în faptul că decriptarea se realizează cu aceeași procedură și aceeași cheie și, adițional, procedura permite criptarea și decriptarea informației de orice tip (fișiere sonore, imagini, texte etc.).

Pentru stabilirea gradului de eficiență a aplicațiilor elaborate în corespundere cu ansamblul de dimensiuni pedagogice,

informatică, aplicative trecute în revistă, în cadrul procesului de studiere a cursului integrat de limbă și literatură română în școala națională (ȘN) și alolingvă (ȘA), în perioada de la 1/02-25/05 – 2013 a.st. în liceele teoretice „Liviu Rebreanu” (ȘN) și „OLIMP” (ȘA) din municipiul Chișinău, au fost organizate experimente pedagogice cu implementarea aplicațiilor integrate în complexul SE „LDSSLR” elaborat. La etapa familiarizării profesorilor și elevilor participanți la experiment cu softwarele educaționale date, au fost luate în calcul cerințele și prețioasele sugestii ale cadrelor didactice în colaborarea pedagogică întreprinsă, precum și doleanțele elevilor, care pe parcurs au format eșantioanele de control și cele experimentale, în scopul optimizării și operaționalizării algoritmilor și interfețelor produselor educaționale integrate în complexul SE „LDSSLR” dat [11; 12].

Obiectivele experimentului:

- Demonstrarea eficienței aplicațiilor integrate în complexul SE „LDSSLR” elaborat.
- Formarea și dezvoltarea abilităților digitale de interacțiune cu modulele aplicațiilor integrate în complexul SE „LDSSLR” elaborat.
- Formarea și dezvoltarea abilităților de scriere corectă din punct de vedere ortografic și al punctuației.
- Formarea și dezvoltarea abilităților de reproducere artistică adecvată și expresivă a diverselor genuri de texte literare atât epice, cât și lirice.

La finele experimentului, succesul academic, exprimat în note, al eșantioanelor experimentale (EE), s-a dovedit a fi mai înalt decât cel al eșantioanelor de control (EC) [11; 12]. Rezultatul obținut poate fi înregistrat nu doar ca un model de SE dezvoltat în funcție de *formatul pedagogico-tehnologic al elaborării de SE moderne* (vezi Tabelul I), ci și ca o metodă eficientă de instruire

lingvistică pentru reprezentanții nivelului gimnazial și liceal, aplicabilă atât în regim auditorial de contact cursant-profesor deplin sau/și parțial la distanță, cât și în format de învățare autoreglată.

Din punct de vedere funcțional aplicațiile complexului SE „LDSSLR”, fiind securizate prin tehnici criptografice, suprimă total fenomenul de plagiere și copiere școlară, din punct de vedere tehnologic, sunt absolut adaptabile și pot fi perfect ajustate și în cazul studierii altor limbi moderne.

Referințe bibliografice:

1. Vlada Marin, *E-Learning și Software educațional*. În: http://www.unibuc.ro/prof/vlada_m/docs/2011/mai/07_19_43_07Definitii-CNIV2003-vlada.pdf;
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., *Теория и практика дистанционного обучения*, Москва: Академия, 2004, 416 с.;
3. Vlada M., Jugureanu R., *Către o societate a cunoașterii – 2030 Tehnologiile E-learning – realizări și perspective*, The 3rd International Scientific Conference ELSE 2007 „E-learning and Software for Education”, Carol I National Defense University, București, 2007. În: http://www.unibuc.ro/prof/vlada_m/docs/res/2011maieLSE2007_lucrare_26.pdf;
4. Croitor-Chiriac T., *Valențe metodologice ale instruirii asistate de calculator în învățământul superior*. Teză de doctor în pedagogie. Cu titlul de manuscris C.Z.U: 37.016.046: 004 (043.3), Chișinău, 2013. 160 p. În: http://www.cnaa.md/files/theses/2013/24493/tati-ana_croitor-chiriac_thesis.pdf;
5. Norel Mariana, *Orele de limba și literatura română în era noilor tehnologii*. Revista Limba Română, Nr. 1-2, anul XXII, 2012. În: <http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1352>;
6. Pădure Angela, *Softul educațional - mijloc eficient de stimulare a gândirii critice și învățării active la preșcolari*. În: http://gpcornuluncii.do.am/publ/softul_educațional_mijloc_eficient_de_stimulare_a_gandirii_critice_si_invatarii_active_la_prescolari/1-1-0-10;
7. Jugureanu D., Jugureanu R., *Proiectarea software-ului educațional în proiectul SEI*. În: http://www.icvl.eu/2009/disc/cniv/documente/pdf/sectiuneaC/sectiuneaC_lucrare01.pdf;
8. Canțer N., *Didactica predării informaticii în învățământul universitar*. Suport pentru prelegeri. CEP USM, Chișinău, 2007, 65 p;
9. Fulea Teodora, *Tehnologii informaționale în procesul de predare-învățare a informaticii*. Teză de doctor în științe pedagogice. Cu titlul de manuscris C.Z.U: 372.800.4(043.2). Chișinău, 2006. 169 p;
10. Neacșu I., *Instruire și învățare. Teorii. Modele. Strategii*. București: Ed. Științifică, 1990, p. 52-53;
11. Burlacu Natalia, *Produsele educaționale „DicEl” și „RecitalMaster”: aspecte de elaborare și implementare pentru studierea limbii române în școala națională*. În: Materiale Conferință Națională de Învățământ Virtual „VIRTUAL LEARNING – VIRTUAL REALITY. Tehnologii Moderne în Educație și Cercetare. MODELS & METHODOLOGIES, TECHNOLOGIES, SOFTWARE SOLUTIONS”, București, România, 25 - 26 Octombrie, 2013. Editura Universității din București. 2013, p. 237-243, p. 234. ISSN 1842-4708;
12. Burlacu Natalia, *Educațional software: Linguistic Training method for foreign languages' speakers*. In: The-8th-INTERNATIONAL CONFERENCE ON VIRTUAL LEARNING. October 25-26, 2013. Editura Universității din București. 2013, p. 275-281, p. 275. ISSN 1844-8933;
13. Agenția de Stat pentru Proprietatea Intelectuală a Republicii Moldova. Certificat de înregistrare a obiectelor drepturilor de autor și drepturilor conexe. Seria PC Nr: 3854 din 14.01.2014. Nr. cererii: 55. Denumirea: *Laborator digital specializat pentru studierea limbii române*. Autori și titulari ai drepturilor patrimoniale: Burlacu Natalia, Balmuș Nicolae;
14. Ghicov Ad., Cartaleanu T., Cosovan Ol., Bolocan V., *Curriculum național pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a – a IX-a*. Chișinău, 2010. În: http://www.columna.org.md/img/programe/romana_g.pdf.

Recenzent: Ion ACHIRI, doctor, conferențiar universitar, IȘE.

Sensuri actuale ale educației și dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică

Actual ways of education and the development of psychological assistance service

Aglaida BOLBOCEANU,
doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE

Rezumat

În articol sunt prezentate rezultatele obținute în cadrul proiectului de cercetare și dezvoltare „Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității în contextul sociocultural modern”, privind necesitățile evoluării asistenței psihologice a copiilor și adolescenților în instituțiile educaționale din Republica Moldova. Sunt evidențiate problemele sistemului privind serviciile de consiliere și consultanță (asistența psihologică), problemele psihologice mai frecvente, cu care se confruntă actorii procesului educațional, oportunitățile și direcțiile de dezvoltare ale asistenței psihologice în sistemul educațional.

Cuvinte-cheie: personalitate, consiliere, consultanță, asistență psihologică, sistem educațional, dezvoltarea asistenței psihologice în educație.

Actualmente asistăm la un proces interesant de reconceptualizare a sensurilor educației, sensuri din punctul de vedere nu atât al pedagogiei, al societății, dar din perspectiva consumatorului de servicii educaționale, a celui ce se educă. Întrebările, cum trebuie să fie educația, și ce trebuie să învățăm, nu se mai găsesc în manualele de pedagogie ci doar în

Abstract

The authors presents the results obtained in the research and developmental project „Mechanisms and methodology of consulting and counselling the development of personality in modern sociocultural context”, the necessities to develop psychological assistance of children and adolescents in educational institutions of Republic of Moldova. System issues of existing psychological services are highlighted; common psychological problems with the actors of education facing are described; opportunities and development directions are mapped.

Key-words: personality, counselling, consulting, psychological assistance, educational system, developing psychological assistance in education.

capul celor care merg la școală, indiferent la ce vârstă și la ce nivel de școlarizare. Și, dacă unul din sensurile moderne ale educației este sprijinirea personalității în procesele de autocunoaștere, autoacceptare, autoactualizare și autorealizare, atunci dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică în sistemul educațional este astăzi o problemă mai actuală, comparându-se cu 4

ani în urmă, când în sectorul „Psihosociologia educației și incluziune școlară” al IȘE au fost demarate cercetările în cadrul proiectului de dezvoltare și cercetare **Mecanisme de consultanță și consiliere a dezvoltării personalității elevului în contextul sociocultural modern**. La realizarea proiectului au participat:

Aglaida Bolboceanu, director de proiect, doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător; **Nicolae Bucun**, cercetător științific principal, doctor habilitat, profesor universitar, vicedirector, departament Știință; **Mihai Sleahtițchi**, doctor în psihologie, cercetător științific coordonator, executant la tema „Strategii și tehnici de combatere a subiectivismului în evaluarea didactică”; **Virginia Rusnac**, doctor în psihologie, cercetător științific coordonator, executant la tema „Asistența psihologică în procesul de incluziune școlară și socială a copiilor cu cerințe educative special prin valorificarea proceselor de compensare și adaptare”; **Angela Cucer**, cercetător științific superior, executant la tema „Asistența psihologică – condiție de dezvoltare a personalității copilului cu nevoi speciale”; **Tatiana Vasian**, cercetător științific, doctor în psihologie - „Bazele teoretice și aplicative ale asistenței psihologice în domeniul formării atitudinilor parentale față de copiii cu dizabilități”; **Oxana Paladi**, cercetător științific, doctor în psihologie - „Metodologii de asistență psihologică a formării orientărilor valorice în contextul sociocultural modern”; **Valentina Olărescu**, doctor în psihologie, cercetător științific - „Elaborarea bazelor teoretice ale asistenței psihologice a personalității cu intelect de limită (RDP) în mediul educațional”; **Lilia Pavlenko**, cercetător științific - „Bazele teoretice și aplicative ale asistenței psihologice în domeniul formării competențelor sociale în contextul sociocultural modern”; **Emilia Furdui**, cercetător științific - „Asistența psihologică a copiilor deficienți auditiv în procesul aplicării metodei verbo-tonale”; **Mariana Batog**,

cercetător științific stagiar - „Asistența psihologică a copiilor cu stres posttraumatic”; **Veronica Mihailov**, cercetător științific stagiar - „Profilaxia suicidului școlar în mediul școlar”; **Natalia Popov**, cercetător științific stagiar - „Asistența psihologică a copiilor - victime ale violenței școlare”; **Lilia Golovei**, cercetător științific stagiar - „Elaborarea reperelor științifico-aplicative visavis de standardele asistenței psihologice în educație”.

La prima etapă de realizare a proiectului a fost studiată experiența națională și internațională de asistență psihologică în educație și au fost elaborate bazele teoretice (obiective, principii, structuri, relații, reperi metodologice) ale dezvoltării unui sistem de asistență psihologică a personalității în educație. Rezultatele obținute la această etapă s-au materializat în proiectul *Concepția asistenței psihologice a dezvoltării personalității în învățământul preuniversitar*. Totodată, a fost structurat modelul ipotetic de asistență psihologică, care ar putea satisface cerințele sociale actuale de dezvoltare a personalității: principiile asistenței psihologice în sistemul educațional; structura organizațională a sistemului de servicii psihologice în învățământul preuniversitar; direcțiile de dezvoltare și conținuturile; reperele metodologice ale asistenței psihologice.

În anul 2012 a fost promovat un studiu la care au participat 1460 de instituții (școli, gimnazii și licee). Rezultatele au scos în evidență faptul că [4,5]:

- Serviciul psihologic funcționa în mai puțin de jumătate din instituțiile de învățământ secundar general, cei mai mulți psihologi școlari activând până în prezent în municipiul Chișinău;

- Existau raioane unde nici o școală nu avea psiholog;

- Documentele oficiale prevedeau acordarea serviciilor de asistență psihologică în clasele liceale, celelalte instituții angajând psiholog „după posibilități”.

Asistența psihologică se oferă până în prezent în foarte puține grădinițe, din contul contribuției părinților, deși se cunoaște valoarea deosebită a vârstei în dezvoltarea personalității. În învățământul vocațional și instituțiile de învățământ superior situația este aceeași.

Studiul promovat în cadrul proiectului cu participarea psihologilor școlari, a cadrelor didactice, managerilor, părinților și elevilor din mai multe localități din Republica Moldova reflectă complicațiile **resimțite de psihologi în activitatea profesională**: structura depășită a asistenței psihologice în școală și managementul insuficient; lipsa documentelor reglatorii; documentație, înregistrări voluminoase și sofisticate; pregătirea profesională insuficientă a psihologului școlar; lipsa de responsabilitate personală; suprasolicitare, volumul mare de lucru; numărul mare de copii din unele școli (în timp ce în altele - este prea mic, respectiv acestea nu au dreptul la unitatea de psiholog școlar conform statelor); deficit de timp și spațiu pentru promovarea activităților de intervenție sistematică; remunerarea foarte modestă; imposibilitatea absolută de monitorizare și dezvoltare a profesionalismului psihologilor practicieni; deficitul de literatură specială, lipsa instrumentelor validate.

Cadrele didactice au menționat lipsa de conlucrare a specialistului cu profesorii și privarea de dreptul la asistența psihologică a copiilor de vârstă preșcolară, a adolescenților care studiază în colegii, școli profesionale, alte tipuri și forme de educație.

La rândul lor, **părinții** au constatat ineficiența ajutorului acordat de psihologul școlar în unele cazuri, respectiv prezența deficitului de încredere în posibilitățile psihologului de a acorda ajutor real; inaccesibilitatea teritorială a serviciilor psihologice.

Marea majoritate a elevilor (96% din instituțiile unde există psiholog) menționează că în rezultatul întâlnirilor, discuțiilor cu psihologul școlar se simt foarte bine, au mai

multă încredere în sine, devin mai liberi în comunicare. 48% dintre ei apelează la serviciile psihologului ca „să-și descarce sufletul”, dar numai 44% solicită ajutorul psihologului **din propria inițiativă**. Alții 52% **având nevoie** de ajutor, nu se adresează, motivând prin teama de a nu afla părinții, colegii despre problemele lor. Aceste atitudini denotă deficitul de informație, confidențialitate și reticență față de serviciile psihologice, ele fiind caracteristice și unui număr mare de părinți.

Cercetările ulterioare în cadrul proiectului relevă probleme psihologice generale în sistemul educațional și probleme specifice/particulare ale copiilor și adolescenților, care nu pot fi soluționate fără o implicare specializată la nivel de profilaxie și intervenție psihologică. **Violența, infracțiunile, dependența de substanțe, suicidul și copiatal sunt fenomene de o clară vizibilitate, care semnalează gravitatea problemelor actuale tipice în procesul de formare a personalității până la școală și pe parcursul anilor școlari** [7, 9, 15].

O categorie de probleme existente în sistemul educațional o constituie cea care vizează diferite aspecte ale **dezvoltării psihologice** a copiilor. Sinteza datelor obținute relevă mai multe tipuri de probleme psihologice (în ordinea descreșterii frecvenței) ce țin de: crizele de vârstă, ghidarea în carieră, autocunoaștere, relaționare, învățare, problemele psihologice în procesul de incluziune a copiilor cu CES, comportament, emoții, probleme ce țin de valori [5].

Diversitatea și complexitatea problemelor de natură psihologică a copiilor din instituțiile de învățământ reflectă persistența în continuare a **deficitului de asistență psihologică calitativă** oferită elevilor vizând condițiile psihologice optime pentru învățare, orientare în procesul de creștere personală și carieră, prevenirea unor probleme grave de sănătate psihică și fizică.

Cercetările întreprinse, examinarea realizărilor și neajunsurilor în domeniul asistenței

psihologice, a nevoilor de dezvoltare la noi acasă, experiența altor țări [1;12;13], permit să formulăm unele sugestii și recomandări pentru a dezvolta sistemul de asistență psihologică în educație, să menținem starea psihologică de bine a fiecărei persoane care învață, să valorificăm potențialul psihologic al fiecăruia, să creștem oameni creativi, cu inițiativă și responsabili de propria viață.

Asistența psihologică eficientă în sistemul educațional solicită abordarea sistemică, astfel aceasta va reprezenta un sistem de acțiuni, orientate spre crearea și menținerea unui mediu psihologic favorabil învățării eficiente și creșterii personalității copiilor și adolescenților în procesul educațional, realizat prin psihodiagnostică, psihoprofilaxie, consiliere, mediere psihologică, psihocorecție și expertiză psihologică

Pentru succesul în orice activitate, e nevoie de formularea unui scop clar, care în cazul asistenței psihologice calitative, parte componentă a sistemului educațional, constă în contribuirea prin metode psihologice la menținerea și consolidarea **stării psihologice de bine** a copiilor și adolescenților, la dezvoltarea motivației și a competențelor pentru dezvoltare personală, socială și profesională; la susținerea și dezvoltarea capacității de a învăța; la asigurarea accesului la educația de calitate a fiecărui copil, tânăr sau adult, inclusiv a persoanelor cu cerințe educaționale speciale.

Activitatea psihologului în cadrul instituțiilor de educație timpurie, învățământul general și cel profesional tehnic secundar este determinată de **obiectivele generale ale asistenței psihologice**, care solicită următoarele tipuri de activități: diagnostică psihologică, psihoprofilaxia, intervenția psihologică, medierea, expertiza psihologică. Intervenția psihologică include consilierea, psihocorecția, medierea cea dintâi realizându-se la nivel de informare, consultanță și consiliere propriu-zisă.

Este important ca beneficiarii asistenței psihologice să fie toți copiii și adolescenții de până la 18 ani, indiferent unde învață. În orice instituție unde are loc educația copiilor - preșcolară, învățământ primar, învățământ secundar general, învățământ profesional tehnic secundar, persoana are dreptul la asistență psihologică indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, politică sau religioasă, limba vorbită, sex, vârstă, starea de sănătate, caracteristicile de învățare, antecedente penale.

Deoarece problemele psihologice apar în contextul social, de asistență psihologică trebuie să beneficieze și părinții, cadrele didactice, specialiștii din domeniile conexe.

Transformările economice și sociale, cele ale percepției sociale și ale sistemului de valori, dezvoltarea științelor sociale [2;11;14] sugerează formarea sistemului de asistență psihologică pe baza a trei categorii de valori: fundamentale, instrumentale, social-psihologice, dintre care menționăm:

- **Valorile fundamentale** care vor constitui baza conceptuală a asistenței psihologice în educație sunt: prioritatea vieții și a persoanei, echitatea și calitatea în educație, respectarea drepturilor fundamentale ale copilului și omului, respectarea diferențelor;
- Orientarea la standardele internaționale de calitate, accesibilitatea, principiul cooperării și parteneriatului psihologului cu părinții, cadrele didactice, alți specialiști sau persoane, care pot influența dezvoltarea personalității, interacțiunea, complementaritatea, abordarea în complex și continuitatea, prevenția sunt **valori instrumentale**, ce vor direcționa metodologia asistenței psihologice spre succesul obiectivelor social-psihologice.

Starea psihologică de bine este **valoarea psihosocială** care reprezintă finalitatea asistenței psihologice, având în vedere importanța acestei stări pentru eficacitatea subiectului. Alte valori psihosociale, importante sunt prevenția, comunicarea,

identificarea resurselor proprii, transformarea neajunsurilor în oportunități, auto-cunoaștere, cunoaștere, responsabilitate, inițiativă, creativitate.

Eficiența asistenței psihologice în educație poate fi asigurată de caracterul ei sistemic, care, în viziunea noastră, presupune:

1. Oferirea asistenței psihologice tuturor actorilor din sistemul de învățământ în corespundere cu necesitățile acestora și obiectivele procesului educațional;

2. Acordarea suportului psihologic în proiectarea, expertizarea și monitorizarea condițiilor și rezultatelor procesului educațional; sporirea nivelului de cultură și competență psihologică a tuturor participanților la actul educațional;

3. Diferențierea nivelului de complexitate a ajutorului psihologic și instituirea structurilor (valorificând experiența și structurile existente deja în Republica Moldova) care acordă ajutor psihologic primar, ajutor psihologic secundar și asistență psihologică profundă. Psihologul instituțional nu poate acorda asistență în soluționarea oricărui caz, date fiind calificarea, condițiile, caracterul problemei etc. Ar fi rațional să se depisteze problema la nivel instituțional și să se acorde primul ajutor psihologic. În cazurile când soluționarea problemei solicită condiții speciale – spațiu, timp, competențe avansate - psihologul va orienta beneficiarul spre centre specializate locale sau centre metodologice raionale. În cazul necesității unor acțiuni psihoterapeutice, beneficiarul va fi orientat spre cabinete specializate, cu care instituția educațională poate avea contract;

4. Asumarea de către stat a obligației de a asigura servicii psihologice de calitate, indiferent de forma de proprietate a organizației, atât timp cât subiectul are statut de copil preșcolar, elev sau student într-o instituție de învățământ profesional-tehnic secundar.

Pentru a răspunde nevoilor tuturor beneficiarilor, este oportună amplificarea

posibilităților sistemului prin coordonarea activității dintre diverse diviziuni de asistență psihologică în educație (de stat, private, cele care funcționează pe bază sau în cadrul ONG-urilor), interacțiunea tuturor subdiviziunilor acestui serviciu: din instituțiile preșcolare, instituțiile învățământului general și secundar, centrele de asistență medico-psihosocială, instituțiile ce realizează pregătirea profesională a cadrelor pentru asistență psihologică în educație, precum și a organelor de decizie, care determină direcțiile prioritare ale dezvoltării acesteia.

În vederea coordonării eforturilor, sistemul de asistență psihologică presupune trei niveluri de organizare structurală.

Primul nivel include subdiviziunea/subdiviziuni subordonate Ministerului Educației, responsabile pentru dezvoltarea și coordonarea sistemului de asistență psihologică în educație la nivel de țară, elaborarea politicilor, funcționarea serviciului de asistență psihologică în acord cu drepturile omului și ale copiilor, accesul și calitatea serviciilor psihologice în educație și monitorizarea eficienței acestora.

- Subdiviziunea Asistență Psihologică din cadrul Centrului metodologic Republican de asistență psihopedagogică (instituit prin Hotărârea Guvernului nr.723 din 16.09.2013), cu atribuții de asistență psihologică și Institutul de Științe ale Educației, care ar administra baze de date și ar monitoriza situația copiilor beneficiari ai serviciilor de asistență psihologică la nivel național, ar acorda asistență metodologică privind creșterea calității asistenței psihologice pe țară, vor realiza programe de informare, consultanță și consiliere având drept scop sensibilizarea publică în problemele de psihoprofilaxie, vor ajuta metodologic, după necesitate, structurile de asistență psihologică la nivelul administrației publice locale, vor oferi posibilități de dezvoltare a competențelor profesionale a psihologilor din educație.

- Instituțiile de învățământ superior, care au sarcina de a desăvârși calitatea formării inițiale și continue (inclusiv studii la doctorat și postdoctorat) a cadrelor psihologice, întru asigurarea serviciului de asistență psihologică cu cadre calificate.

- Structurile de cercetare științifică, a căror responsabilitate vizează studiul problemelor din domeniul vizat, cu oferirea modelelor aplicative pentru soluționarea lor, elaborează metodologii de asistență psihologică, precum și cercetări cu un caracter științific fundamental și aplicativ din cadrul studiilor de doctorat și postdoctorat.

Al doilea nivel cuprinde substructurile responsabile de eficiența și calitatea asistenței psihologice, acordată beneficiarului, care sunt create (sau vor fi create) în cadrul SAP la nivelul administrației publice locale. Acestor substructuri le revine responsabilitatea față de serviciul de asistență psihologică raional/municipal, care:

- administrează baze de date și monitorizează la nivel raional situația tuturor copiilor și adolescenților beneficiari ai serviciilor de asistență psihologică;

- oferă asistență cadrelor didactice, părinților, psihologilor instituționali, altor specialiști ce lucrează cu copiii din sistemul de învățământ preșcolar, general, profesional-tehnic secundar, administrației publice raionale și administrației publice locale;

- stabilește nevoile de asistență psihologică la nivel de raion și identifică resurse tehnice pentru satisfacerea lor;

- elaborează recomandări, promovează activități cu un caracter consultativ sau instructiv pentru specialiștii psihologi.

Al treilea nivel, psihologul față în față cu clientul, ține de administrația publică locală, care reprezintă serviciul psihologic instituțional cu atribuții de psihodiagnostică, consiliere, mediere, psihocorecție, expertiză psihologică, monitorizare la nivel de instituție și întrunește unitățile ce asigură

asistența psihologică propriu-zisă la toate nivelurile de învățământ sau cele speciale. În acest caz ne referim la:

- Psihologul școlar, care activează în instituțiile preșcolare, cele de învățământ general sau profesional tehnic secundar, realizează expertizarea psihologică a condițiilor de dezvoltare, medierea conflictelor, psihoprofilaxia și consilierea psihologică, expertiza psihologică, monitorizarea la nivel de instituție.

- Psihologul din instituțiile educaționale extrașcolare realizează expertiza psihologică a condițiilor de dezvoltare, psihoprofilaxia și consilierea psihologică, monitorizarea la nivel de instituție.

- Psihologul care acordă ajutor minorilor reținuți de poliție și celor din penitenciar realizează expertizarea psihologică a condițiilor de dezvoltare, psihoprofilaxia și consilierea, expertiză psihologică, monitorizarea la nivel de instituție.

- Psihologul care acordă ajutor copiilor în instituțiile de triere a minorilor, se ocupă de expertiza psihologică a condițiilor de dezvoltare, psihoprofilaxia și consilierea, expertiza psihologică, monitorizarea la nivel de instituție.

- Psihologii din instituțiile medicale au în grija lor copiii și adolescenții, realizează expertizarea psihologică a condițiilor de dezvoltare, prevenția și consilierea, expertiza psihologică, monitorizarea la nivel de instituție.

Sistemul de asistență psihologică trebuie să includă și serviciile prestate copiilor și elevilor de către instituții ce nu sunt în subordinea Ministerului Educației. Acestea sunt centrele psihologice specializate, care oferă ajutor complex actorilor câmpului educațional (copii, părinți, cadre didactice și manageriale), realizează expertiza psihologică, psihoprofilaxia, psihodiagnostică, intervenția psihologică, medierea, expertiza psihologică specializată, consilierea, consultanța, corecția prin training și psihoterapia în cazurile care necesită condiții speciale

și pregătire psihologică de calificare înaltă; centre de reabilitare; centre de resurse; centre comunitare; centre de zi pentru diverse categorii de beneficiari.

Dezvoltarea sistemului de asistență psihologică impune realizarea unor pași concreți, printre care:

- Actualizarea bazei legislative și normative a asistenței psihologice în sistemul educațional.
- Crearea sistemului de asistență psihologică în educație pentru care este necesară acreditarea și integrarea subdiviziunilor actuale de asistență psihologică în educație: cabinete, centre, structuri de cercetare științifică, agenții, structuri manageriale, formațiuni nonguvernamentale. Astfel suntem obligați să stabilim standardele activității psihologului în educație și, respectiv, standardele de pregătire a psihologului pentru sistemul educațional, care la rândul lor, vor determina atât specialistul, cât și organele coordonatoare, să depună eforturi în vederea obținerii calității.
- Perfecționarea sistemului de atestare a cadrelor psihologice. Urmând exemplul altor țări, dar și analizând experiența din domenii de acasă, cum ar fi medicina, care se bazează pe competențele de soluționare a problemelor profesionale, am putea să apreciem mult mai exact nivelul profesional al psihologului, oferindu-i și remunerarea cuvenită.
- Îmbogățirea metodologiei asistenței psihologice, adaptarea instrumentelor de diagnostică recunoscute la nivel internațional, verificarea lor experimentală și implementarea în activitatea psihologilor din educație.
- Perfectarea și introducerea proiectelor și programelor psihologice, direcționate spre profilaxia manifestărilor asociale (narcomania, violența în familie ș. a.), facilitarea adaptării, învățării și dezvoltării personalității, corecția deviațiilor comportamentale, diminuarea reținerilor și dereglărilor în dezvoltarea elevilor.
- Crearea bazei materiale a activității psihologului în toate tipurile de instituții de învățământ

preșcolar, general, profesional-tehnic secundar.

- Asigurarea financiară a acțiunilor de optimizare a asistenței psihologice în cadrul sistemului educațional.

Optimizarea asistenței psihologice ne obligă să revedem și politica de pregătire a cadrelor în domeniul vizat. Asupra acestei probleme au un cuvânt greu de spus profesorii din instituțiile de învățământ superior. Vom menționa că sistemul actual de pregătire a cadrelor psihologice, deși este bine construit, nu este suficient. Studiile asupra practicilor de pregătire a psihologilor practicieni din Anglia, Franța, Israel, România, Rusia, Statele Unite ale Americii, etc. arată că pe lângă licență și masterat, este nevoie de o pregătire individuală specială cu supervizare, fie că aceasta va fi mentorat sau stagiul, aplicat mai frecvent în domeniul psihologic. Asistența psihologică profundă în aceste și alte țări este acordată de specialiști care dețin gradul de doctor în științe, iar cuvântul psihoterapeut nu desemnează o calificare pe care persoana și-o poate acorda, doar dacă îi place.

Modelul pregătirii prin supervizare, în cazul când se respectă regulile de joc, asigură eficiența înaltă a pregătirii specialistului. Totodată, este necesară îmbunătățirea sistemului de recalificare și formare continuă a specialiștilor în domeniul asistenței psihologice dar și crearea sistemului de instruire postuniversitară pentru tinerii specialiști-psihologi.

Constituirea unui sistem eficient de asistență psihologică în domeniul educației s-ar solda cu beneficii de ordin social, psihologic, politic și economic în sistemul educațional, care ar evolua la nivel de societate.

- **Impactul psihologic** s-ar manifesta prin îmbunătățirea modalității de abordare a copilului, a relațiilor dintre participanții la educație, atitudinii cadrelor didactice; transformarea mediului școlar într-un mediu cu climat psihologic pozitiv, stimulat și adecvat dezvoltării copilului; prevenirea și intervenția timpurie în cazul copiilor cu risc de

abandon școlar, violență, suicid etc.; sporirea interesului comunității față de asistența psihologică; conștientizarea și percepția socială pozitivă a acestui serviciu;

- Respectarea drepturilor copilului la educație; implicarea părinților și comunității în procesul educațional; sporirea șanselor de integrare școlară, profesională și socială a tuturor copiilor; diminuarea în instituțiile de învățământ preuniversitar a fenomenului de violență, a suicidului, infracțiunilor, dependenței de substanțe narcotice, psihotrope, stupefiante; reducerea fenomenului de dezintegrare temporară a familiilor; conștientizarea de către cadrele didactice, părinți, elevi, a utilității asistenței psihologice ar constitui **impactul la nivel social**.

Dezvoltarea asistenței psihologice în instituțiile preșcolare, învățământ general și profesional tehnic secundar s-ar solda și cu **beneficii economice**: eficientizarea utilizării resurselor în sistemul educațional; formarea potențialului uman pentru dezvoltarea durabilă a societății; creșterea nivelului economiei naționale în condițiile asigurării calității educației; diminuarea/eradicarea excluderii sociale, plasarea eficientă în câmpul muncii a resurselor umane.

La nivel de politici educaționale ar avea loc aprecierea adecvată de către factorii de decizie a importanței creării și dezvoltării serviciului de asistență psihologică în sistemul educațional; crearea oportunităților de creștere profesională; îmbunătățirea calității serviciilor acordate drept urmare a cerințelor unice, clare față de pregătirea profesională și activitatea psihologului școlar; creșterea capacității și a experienței administrației publice locale în domeniul implementării serviciilor psihologice.

Asigurarea financiară a asistenței psihologice în sistemul educațional se va realiza din diverse surse, pornind de la: eficientizarea mecanismelor de finanțare a educației; consolidarea capacităților sistemului educațional

(optimizarea rețelei instituțiilor de educație, dezvoltarea profesională a personalului). Printre posibilități ar putea fi orientarea unor resurse financiare rezultate din reforma sistemului de protecție socială, a familiei și copilului, spre creșterea calității educației, din reforma sistemului penitenciar și a instituțiilor de reeducație și corecție a minorilor spre creșterea calității educației, din mijloacele prevăzute pentru ocrotirea sănătății, din reforma sistemului rezidențial de protecție a copilului - spre creșterea calității educației.

Rezultatele obținute în cadrul proiectului au fost publicate în 67 articole, 6 monografii, 16 lucrări didactice, 56 comunicări la conferințe naționale și internaționale. Printre lucrările cu caracter teoretic menționăm:

- ❖ *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Monografie. Bolboceanu A. (coordonator); *Metodologia evaluării complexe a copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Bucun N, Paladi O., Rusnac V.; *Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică*. Monografie. Bucun N., Paladi O., Rusnac V.; *Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD*. Bucun, N.; Glavan, A.; *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescenților*; Paladi O.; *Выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях на разных этапах развития*. Bolboceanu A., Pavlenko L. etc.

Întru susținerea psihologilor practicieni a fost elaborată o serie de materiale aplicative:

- ❖ *Consilierea psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră*. Ghidul de învățare și aplicare Bolboceanu A.; *Asistența logopedică și psihologică: Principii. Metodologii. Perspective*. Olărescu V.; *Adolescența – vârsta dilemelor* (Suport metodologic pentru psihologi), Pavlenko L.; *Modalități de intervenție psihologică în cazul tulburării posttraumatice de stres la copii și adolescenți* (Suport metodologic pentru psihologii școlari), Batog M.; *Aplicarea terapiei snoezelen*

în reabilitarea psihologică a copiilor cu deficiențe de auz (strategii și recomandări practice de utilizare a terapiei *snoezelen* pentru specialiștii în domeniul psihopedagogic), Furdui E.; *Aspecte psihosociale ale abuzului și neglijării copilului* (Suport metodologic pentru psihologii școlari), Olărescu V., Veleanovici A. etc.

Referințe bibliografice:

1. Bolboceanu A., Rusnac V. etc. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Monografie. Chișinău: 2012, 150 p.;
2. Baseline Study on Basic Education in the Republic of Moldova from the perspective of Child-Friendly Schools, Chișinău: 2008, International Bureau of Education, PROSPECTS quarterly review of comparative education, vol. XXXVIII, no.1, March, Open File, Editor Clementina Acedo, Geneva: 2008;
3. Bolboceanu A., Rusnac V., Cucer A., *Concepția Dezvoltării Asistenței Psihologice în Sistemul Educațional*. Proiect. Aprobă la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE, proces-verbal N 11 din 24 octombrie, 2013;
4. Bolboceanu A., Jelescu R., *Trăirile emoționale ale elevilor de vârstă școlară mică și valorile lor atitudinale în procesul de evaluare. Metodologia elaborării standardelor de competență*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală” din 22-23 octombrie, partea II. Chișinău. 2009, p. 234-237;
5. Bolboceanu A., Paladi O., *Problemele psihologice cu care se confruntă psihologii școlari în instituțiile educaționale*. În: *Univers Pedagogic*, nr. 3, 2012, p. 32-37;
6. Batog M., *Stresul posttraumatic - considerațiuni și reflecții psihologice*. Revistă științifico-practică Psihologie. 2013, nr. 1, p. 78-86;
7. Bolboceanu A., Pavlenko L., *Выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях на разных этапах развития*. În: *Biosocial characteristics of the modern human psychology*. Materials digest of the LIX International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in psychological sciences (London, August 08-August 14, 2013). London: IASHE, 2013, p.35-37. ISBN 978 -1-909137-31-8;
8. Bucun N., Paladi O., Rusnac V., *Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică*. Chișinău: Sirius, 2013. 372 p. ISBN 978-9975-57-114-2;
9. Bucun N., Paladi O., Rusnac V., *Metodologia evaluării complexe a copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Ch., Tipografia Centrală, 2012, 76 p., ISBN 978-9975-53-177-1;
10. Bucun N., Glavan A. *Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD*. Revista Univers Pedagogic. 2013, nr.3 (39), p.3-13. ISSN 1811-5470;
11. Cucer A., *Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități din sistemul educațional*. În Revista științifico-practică Psihologie. 2013, nr. 2, p. 39-42. ISSN 1857-2502;
12. Furdui E., *Model de organizare a asistenței psihologice a preșcolarilor deficienți de auz în Rusia*. Revista științifico-practică Psihologie. 2013, nr.1, p. 3-9. ISSN 1857-2502;
13. Mihailov V., *Influența stimei de sine în actul suicidar la adolescenți*. În: Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Materialele conferinței științifice internaționale, 18-19 octombrie, 2013, IȘE. Chișinău: Print-Caro, 2013, p. 309-314. ISBN 978-9975-48-056-7;
14. Standardele de calitate ale Școlii prietenoase copiilor aprobate prin ordinul ME 970 din 11 octombrie, 2013. www.edu.md
15. *Infracțiuni comise de minori după tipul infracțiunii, 2000-2012*. <http://statbank.statistica.md/>
16. EDUCAȚIA – 2020. STRATEGIA SECȚIONALĂ DE DEZVOLTARE PENTRU ANII 2014 – 2020. http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_STRATEGIA-EDUCATIA-2020.pdf;
17. Дубровина И.В., *Практическая психология образования*. М.: 1998, 528 с.

Recenzent: Angela CARA, doctor, conferențiar cercetător, IȘE.

ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ, СКЛОННОЙ К МАНИПУЛЯЦИИ

THE PARTICULARITIES OF PERSONALITY ORIENTATION WILLING TO MANIPULATION

Николае БУКУН,
доктор хабилитат, профессор, ИПН,
Людмила АНЦЫБОР,
доцент

Резюме

В работе представлены личности предрасположенной к манипуляции.

Ключевые-слова: Макиавеллизм, манипуляция, манипуляторное действие, волевая саморегуляция, черты личности, мотивационно-потребностная сфера.

Макиавеллизм стал поддающимся изменению свойством личности, отражающим, помимо всего прочего, способность и готовность индивидов принимать непосредственное участие в манипуляции, обмане и отстраненном стратегическом резонансе. Чтобы охарактеризовать личность макиавеллиста в целом, следует установить, какие мотивы оказываются решающими и занимают в его мотивационной иерархии доминирующее положение. Именно они определяют характер направленности личности. Под направленностью личности в психологии понимаются те свойства, которые в совокупности определяют мотивы и особенности поведения, а также разнообразие видов деятельности человека в данной социальной среде. Исходным моментом формирования потребности является их социальная обусловленность положением человека в среде. Потребности – это источник активности человека. Специфически

Abstract

The paper presents the results of the studies on personality orientation willing to manipulation.

Key-words: Machiavellianism, manipulation, manipulative action, self-willed, personality traits, needs and motivation sphere.

человеческие действия являются *волевыми* в широком смысле слова – все они являются сознательными и целенаправленными действиями и включают целеустремленность и регулирование хода действия в соответствии с целью. В Оксфордском толковом словаре по психологии общее значение силы воли характеризуется как сознательный, добровольный выбор определенного действия или альтернативы из многих потенциальных действий или альтернатив. В теории Макиавелли термин воля не фигурирует, однако общее описание такой характеристики, как *virtus* Государя, подразумевает не только мужество и знания, но и волевые действия.

У науки психологии длинная и бурная история относительно понятий, связанных с вопросами человеческого волеизъявления. Понятие воли, силы воли и самоконтроля поочередно пылко дискутировались как в философской, так и в

психологической литературе. В последние два десятилетия интерес к проблеме самоконтроля снова существенно возрос в связи с проблемой формирования и развития конкурентоспособной личности, а также при рассмотрении проблемы совладения человека с трудными жизненными обстоятельствами. Тема деятельности, подчиненной самодисциплине и самоконтролю, широко представлена в различных культурах и религиозных традициях. Но, в чем все они сходятся, так это в том, что сила воли – это психосоциальное качество, связанное с автономией, благодаря чему человек учится делать свободный выбор и ограничивать себя (даже с религиозной точки зрения человек сам выбирает: либо путь к Богу, либо обратное).

Воля предполагает самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, сознательное подчинение их другим, более значимым и важным целям, умение подавлять непосредственно возникающие в данной ситуации желания и импульсы. Еще один признак волевого характера действия или деятельности, регулируемой волей, – это наличие продуманного плана их осуществления. С точки зрения, С.Л. Рубинштейна действие, не имеющее плана или не выполняемое по заранее намеченному плану, нельзя считать волевым. Манипуляторное действие также относится к разряду таких действий. Поэтому для изучения интересующей нас проблемы изучения направленности личности, склонной к манипулированию, важно проследить, какое место в системе волевых свойств, таких как самообладание, настойчивость и сила воли, отводится так называемому макиавеллизму личности. Вполне очевидно, что склонность личности к манипулированию также проявляется в стремлении к власти, а различные виды направленности личности – на задачу (дело), на процесс общения, или собственное «Я», могут оказывать влияние на этот процесс, препятствуя либо способствуя этому.

Мы определили цель данного исследования – изучение свойств личности, выражающих систему отношений человека к другим людям, к самому себе и к деятельности, проявление волевых свойств и стремление к власти личности, склонной к манипулированию.

Были выдвинуты следующие гипотетические позиции:

Макиавеллист обладает сильным мотивом власти, что делает его лучшим манипулятором.

Чем более выражена в личности «эгоистическая» направленность, тем выше показатели по Мак-фактору.

Существует зависимость между направленностью личности на задачу (дело), общение или на самого себя и уровнем макиавеллизма личности.

Структура волевого процесса (волевой потенциал, сила воли, волевая саморегуляции) у субъектов с высокими значениями оценок по Мак-шкале отличается от низких макиавеллистов.

В исследовании приняли участие 100 человек – студенты очного и заочного отделений факультета психологии и педагогических наук, а также факультетов экономики и права Молдавского государственного университета в возрасте от 18 до 26 лет, из них 79 женщин (средний возраст – 19,3 года; $M = 19$; $SD = 1,2$) и 21 мужчина ($M = 19,5$; $SD = 2,5$).

Методы исследования: русскоязычная версия опросника шкалы Mach-IV (1978, апробация русскоязычного варианта которой проведена В.В. Знаковым в 2000 г.). «Опросник на макиавеллизм» позволяет оценить выраженность макиавеллизма – личностного свойства, понимаемого как стремление к использованию других в качестве средства для достижения своих целей. В исследовании также использованы опросник ориентационной анкеты «Определения направленности личности» (М.Рокич, В.Черных и Т.Колларик), методика «Стремление к власти», тест

на «Силу воли», опросник «Диагностика волевого потенциала личности» (Е.Ю.Бруннер) и тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана).

Испытуемые анонимно заполняли все опросники. Подсчет результатов по Мак-шкале производили следующим образом. При заполнении опросника, испытуемый должен был выразить меру своего согласия или несогласия с каждым из 20 утверждений по семибальной шкале – от «Полностью согласен» (7 баллов) до «Совершенно не согласен» (1 балл).

При обработке и оценке в половине пунктов шкалы инвертировались: в пунктах 3, 4, 6, 7, 9, 10, 14, 16, и 17 производился обратный подсчет. Это означает, что если испытуемый поставил оценку 1, то экспериментатор должен был приписать ему 7 баллов; если 2, то 6; если 3, то 5; если 4, то 4; если 5, то 3; если 6, то 2; если 7, то 1. После этого по всем 20-ти пунктам подсчитывался суммарный показатель макиавеллизма. Получалось, что к сумме 10 оценок, поставленных испытуемым, добавляется сумма 10 инвертированных, преобразованных при обработке оценок. В итоге получался суммарный показатель ответов испытуемого по Мак-шкале, то есть оценка выраженности у него макиавеллизма личности.

На первом этапе исследования данной серии опытов, также как и на всех других был проведен сравнительный анализ выраженности макиавеллистической ориентации личности. Для того чтобы решить поставленную перед нами задачу необходимо было выделить группу с наиболее высокими и низкими показателями по Мак-шкале IV. Как показали результаты исследования, средние показатели по Мак-шкале составили $M=77,46$; $S=13,74$. Для того чтобы решить поставленные задачи и провести сравнительный анализ у двух категорий личностей (макиавеллисты и

немакиавеллисты) по всем изучаемым параметрам, необходимо было выделить группу с наиболее высокими и низкими показателями по Мак-шкале, иначе говоря, тех, у кого оценки выше и ниже медианы. Расчет показал, что $Me = 77$; $min = 47$, $max = 116$ (теоретически возможный размах определяется диапазоном от 20 до 140). Для краткости, эти две группы испытуемых, можно условно назвать «макиавеллистами» и «немакиавеллистами», или «экспериментальной» и «контрольной» группами. Для более глубокого анализа изучаемого явления мы выбрали три интервала, так как в методике «направленности» выделяются три шкалы ($K=3$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство испытуемых проявили умеренную степень макиавеллизма в структуре характера (т.н. «немакиавеллисты»), истинными немакиавеллистами («антимакиавеллистами») из них можно назвать 24%, и лишь 13% – это истинные «макиавеллисты», демонстрирующие высокие показатели по шкале макиавеллизма, возможно, этим можно объяснить не очень высокие с точки зрения статистики показатели, полученных результатов. Однако в дальнейшем при анализе результатов мы придерживаемся предложенной В.В. Знаковым классификации субъектов на «макиавеллистов» и «немакиавеллистов» на основе медианы (большая часть данных были проанализированы не по критерию Стьюдента, а по критерию Пирсона на наличие/отсутствие взаимосвязи). Результаты тестирования субъектов, принимавших участия на разных этапах исследования показали, что респонденты, получившие больше или на уровне медианы ($M=77$) баллов по Мак-шкале, составляют около 47%. Из них к истинным так называемым «макиавеллистам» можно отнести 31%, что согласуется с данными других исследований. В нашей работе под макиавеллистом – личностью,

склонной к манипулятивному поведению, мы подразумеваем лиц, чей показатель по Мак-шкале выше медианы, а немакиавеллистами, соответственно, тех, у кого этот показатель ниже медианы.

На втором этапе исследования тестирование по методике «Стремление к власти» показало, что средний уровень стремления к власти в данной выборке продемонстрировали 21% респондентов, между тем как большинство испытуемых характеризуются низким уровнем стремления к власти. Сравнительный анализ результатов тестирования контрольной (немакиавеллисты) и экспериментальной (макиавеллисты) групп испытуемых указывает на то, что «макиавеллист» в большей степени стремится к власти. В экспериментальной группе в два раза больше респондентов, получивших свыше 16 баллов, по сравнению с контролем. Корреляционный анализ показал, что существует положительная взаимосвязь между стремлением человека к власти и проявлением макиавеллистских черт характера в структуре личности ($r=0,332$; $p \leq 0,01$). Таким образом, обнаруженный у так называемых макиавеллистов выраженный мотив власти, указывает на то, что стремление к власти и стремление к манипулированию являются взаимозависимыми характеристиками. Это вполне согласуется с представлением о макиавеллисте как о личности, центральным мотивом деятельности которой является усиление власти и контроля. В психологической литературе власть рассматривается как способность человека проводить свою волю вопреки сопротивлению других людей. Личность с выраженным мотивом власти получает удовлетворение от контроля над другими, от возможности судить, устанавливать нормы, правила поведения. В основе этого мотива лежит выделенный Адлером «комплекс превосходства» [7], который в процессе развития может принимать как конструктивное, так и деструктивное направление.

На третьем этапе исследования результаты тестирования по методике «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» показали, что в целом в данной выборке нет представителей с явно выраженными чертами «эгоиста»; большинство респондентов – 76% (76 человек), являются «разумными эгоистами». Людей, ориентирующихся на альтруистические ценности, зачастую в ущерб себе, в данном исследовании было 24% (24 человека). Однако при сравнительном анализе распределения по подгруппам, процентное соотношение в контрольной и экспериментальной группах по этому показателю в пользу «немакиавеллистов» – 17% в контрольной группе и 7% в экспериментальной. Статистический анализ данных с помощью коэффициента корреляции Спирмена указывает на слабую отрицательную связь ($r = -0,120$) между шкалой «альтруизм-эгоизм» и Мак-фактором. Таким образом, полученные результаты согласуются с представлением о макиавеллисте как личности, у которой преобладает эгоистическая направленность в решении проблем, однако сила этой связи очень слабая.

Интерпретировать и оценивать поведение как альтруистическое либо эгоистическое непросто, чаще всего оно характеризуется как «разумный эгоизм»; именно эти результаты и были получены в данном исследовании. Однако отмеченная тенденция об отрицательной взаимосвязи между факторами подтверждает предположение о том, что чем более выражена в личности «эгоистическая» направленность, тем выше показатели по Мак-фактору. Считается, что макиавеллист, т.е. личность, определяющая для себя манипуляцию как наиболее естественную и эффективную стратегию поведения во взаимодействии с людьми, способен избрать необходимую линию поведения для достижения своей (эгоистической) цели. Для этого он умело

«подтасовывает» информацию о себе, формирует ложное впечатление и др. Слабую силу связи можно также объяснить тем, что наравне с эгоистической направленностью в структуре личности представлены (интерферируют) и альтруистические мотивы, проявляющиеся не только в потребности помогать другим, но и в способности принести себя в жертву, которая может в определенных обстоятельствах превратиться в игровую роль «жертвы» как одной из форм манипулятивного поведения. Низкий уровень связи между шкалой «альтруизм-эгоизм» и макиавеллизмом также можно объяснить тем, что данное поведение является одним из наиболее сложноорганизованных процессов, опосредованных множеством факторов, не учитываемых в данном исследовании, что предполагает проведение дополнительных исследований.

Корреляционный анализ взаимосвязи показателя «альтруизм-эгоизм» с другими факторами также установил очень слабые, лишь на уровне тенденции связи, однако в целом они подтверждают предположение о том, что воля оказывает положительное влияние на развитие альтруистической направленности личности ($r=0,155$), а эгоистическая направленность личности свидетельствует о слабости волевого компонента деятельности. Стремление к власти находится с этим показателем в обратной взаимосвязи ($r = -0,100$). Направленность на «себя» также находится в антагонистических отношениях с альтруизмом ($r = -0,153$). Направленность человека на «общение» и «дело» является более благоприятным условием для формирования столь ценной для общества мотивации, как альтруизм ($r = 0,124$; $r = 0,128$).

Таким образом, полученные результаты согласуются с представлением о макиавеллисте как о личности, направленной в процессе взаимодействия на собственные интересы. Слабую силу связи между по-

казателями можно объяснить сложностью и опосредованностью многими другими факторами, а также малой репрезентативностью выборки. Возможно также, что из-за слабости методического инструментария для изучения такой характеристики личности, как «альтруизм-эгоизм», в данном исследовании и не получены достаточно убедительные доказательства в пользу предположения о выраженной эгоистической направленности макиавеллиста.

Анализ результатов тестирования с помощью ориентационной анкеты «Определения направленности личности» М.Рокича, В.Черных и Т.Колларика показал, что макиавеллисты отличаются от немакиавеллистов по параметру «направленности личности на общение». Соотношение степени выраженности потребности в общении в экспериментальной группе отклоняется в пользу средних показателей по сравнению с низкими. Коэффициент корреляции также подтверждает данную тенденцию, однако на низком уровне связи ($r = 0,135$). То есть, макиавеллист направлен на общение с людьми, стремится при любых условиях поддерживать отношения с ними, в некоторой степени он ориентирован на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнения конкретных заданий или оказания искренней помощи людям. Результаты исследования свидетельствуют о том, что «направленность на общение» оказывает отрицательное воздействие на «направленность на дело» ($r = -0,575$; $p = 0,004$), и макиавеллист в меньшей степени, по сравнению с немакиавеллистом, нацелен на решение «проблемы», у него слабо выражена заинтересованность в решении деловых вопросов, и в как можно лучшем выполнении работы. Способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, полезное для достижения общей цели, ему также свойственна в меньшей степени, чем немакиавеллисту. Коэффициент корреляции между Макфактором и «направленностью личности

на дело» указывает на слабую отрицательную связь ($r = -0,121$). В целом всё это свидетельствует о том, что макиавеллист в меньшей степени ориентирован на деловое сотрудничество.

Исследование показало также, что среди макиавеллистов чаще встречаются люди с высоким уровнем «направленности на себя», хотя и при низком уровне взаимосвязи между этими двумя факторами ($r = 0,130$). Макиавеллист в большей степени, чем немакиавеллист, ориентирован на прямое вознаграждение, и он получает удовлетворение от трудовой деятельности лишь при материальном поощрении, безотносительно работы коллег и сотрудников, ему также свойственна агрессивность в достижении социального статуса, властьность и склонность к соперничеству.

На следующем этапе исследования – применении теста на «Силу воли», были получены данные, свидетельствующие о том, что в контрольной группе («немакиавеллистов») больше респондентов, получивших очень высокие показатели по параметру «сила воли» – 21% (21 ч.), по сравнению с экспериментальной («макиавеллистами») группой, где всего 7% респондентов (7 ч.) набрали более 26 баллов. Анализ данных по параметру «сила воли» показал, что макиавеллистам в меньшей степени свойственно проявление такой характеристики как «твердая сила воли», по сравнению с контрольной группой, где таких представителей в 3 раза больше. Корреляционный анализ показал, что существует отрицательная связь между такими характеристиками, как «сила воли» и «Мак-фактор» личности ($r = -0,274$; $p < 0,05$).

Результаты тестирования по критерию «волевого потенциала» личности показали, что в данной выборке высокий балл по этому показателю набрали 27% респондентов (27 человек). Эти испытуемые обладают способностью сознательно регулировать свое поведение и деятельность,

что выражается в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий; средний балл – у 69% респондентов, низкий балл – лишь у 4% из всей выборки. Низкий балл по данному показателю указывает на то, что испытуемые хотя и обладают способностью самостоятельно мыслить и имеют убеждения, но в своих действиях и поступках они чаще подчиняются внешнему влиянию, давлению группы, не отстаивая своих позиций. Следует отметить, что все респонденты подгруппы «низкий балл» волевого потенциала получили высокие баллы по Мак-шкале.

Корреляционный анализ показал, что сила связи между Мак-фактором и «волевым потенциалом» личности очень слабая ($r = 0,104$). Среди макиавеллистов чаще проявляется такая особенность в волеизъявлении, как непримиримость по принципиальным вопросам. Они могут досаждают окружающим, так как в коммуникативной ситуации не проявляют снисходительности и доброты. Этот показатель указывает также на то, что в коммуникативной ситуации макиавеллисты менее гибки, и у них наблюдается тенденция к доминированию, что согласуется с данными других исследователей.

Такие противоположные тенденции в проявлении волеизъявления личности – отрицательная связь с показателем «сила воли» ($r = -0,112$) и положительная связь с «волевым потенциалом» ($r = 0,104$), можно объяснить тем, что на высших уровнях своего проявления воля предполагает опору на духовные цели и нравственные ценности, на убеждения и идеалы, а именно этот аспект у так называемого макиавеллиста несовместим с его установкой на антисубъектные отношения и допущение манипуляции человека человеком. В то же время для совершения действия по манипуляции он должен быть настойчивым и организованным, иначе не сможет добиться своей цели. Если бы

макиавеллист не обладал способностью выстраивать стратегию своего поведения, он не смог бы достичь поставленной перед собой манипулятивной цели. Однако макиавеллист заблуждается, полагая, что манипуляция всегда эффективна. Так как он в большей степени ориентирован на себя, то не замечает вовремя изменения в ситуации и не успевает перестроить тактику своего поведения. Специально проведенные эксперименты показали, что макиавеллисты не являются гибкими коммуникаторами и вследствие этого нередко терпят неудачу там, где вполне могли бы достичь своих целей.

На очередном этапе исследования особенностей волеизъявления личности показано, что в проявлении «волевой саморегуляции» респондентов с высокими показателями по Мак-шкале присутствует такая же дисгармоничность. У явных макиавеллистов во взаимосвязи с такими свойствами характера, как настойчивость и самообладание, наблюдаются противоположные тенденции. В психологической литературе *под уровнем волевой саморегуляции понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях и способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями*. В этом отношении различий между группами не наблюдалось: макиавеллисты, и немакиавеллисты в равной степени оказались людьми деятельными, работоспособными, активно стремящимися к выполнению намеченных целей. Препяды на пути к цели их мобилизуют, но у макиавеллистов прослеживается тенденция к более частой отвлеченности на альтернативы и соблазны. Несмотря на то, что между шкалами «настойчивость» и «самообладание» существует тесная взаимосвязь ($r = 0,747$), респонденты с высокими показателями по Мак-шкале хотя и проявляют настойчивость ($r = 0,119$), однако у них ниже уровень самообладания ($r = -0,179$). То есть, респондентам с

высокими показателями по Мак-шкале в большей степени свойственна спонтанность и импульсивность в сочетании с обидчивостью. Они отдают предпочтение традиционным взглядам и ограждают себя от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов. Это последнее способствует сохранению «невозмутимого» настроения, благодаря чему они могут сохранять «хорошую мину при плохой игре». Уверенность макиавеллиста в своей правоте, в «правильности» своих поступков (ведь он убежден, что манипуляция – это нормальный, эффективный способ общения) оказывает внушающее воздействие на людей, с которыми он общается, и, в конечном итоге, эта «уверенность в своих действиях» делает его «привлекательным». Под влиянием этого «обаяния» партнер по общению и взаимодействия легче поддается манипулятивному воздействию со стороны макиавеллиста. Полученные результаты согласуются с данными других исследований, в которых показано, что макиавеллисты, когда им нужно решить какую-либо личную проблему, оказываются более коммуникабельными и убедительными независимо от того, говорят они правду или лгут. Это согласуется также с выводом Мартина о том, что субъекты с высоким уровнем выраженности макиавеллизма обычно идеологически нейтральны, эмоционально слабо вовлекаются в межличностные взаимоотношения и готовы без спора временно изменить свою точку зрения, если считают, что в данный момент им это тактически выгодно.

Макиавеллизм как устойчивая черта личности, выражающая систему отношений человека к другим людям, обусловлена социально-психологическими установками и направленностью личности, которые являются следствием доминирования определенных (эгоистических) мотиваций. Сравнительный анализ полученных в ходе исследования данных показал,

что в социально-психологических установках личности условно названными нами «макиавеллистами» и «немакиавеллистами» сферы существуют различия между группами. В частности, в мотивационно-потребностной сфере различия проявляются в направленности на «альтруизм – эгоизм», на себя, на общение или на дело, а также в проявлении таких свойств личности, как стремление к власти и сила воли.

Макиавеллист – это субъект, который манипулирует другими на основе кредо, определенных жизненных принципов, служащих ему оправданием манипулятивного поведения. Они лучше замечают слабые места других людей и успешно пользуются этим. Для успешного манипулирования другими они способны выбрать «необходимую» линию поведения, умело «подтасовывая» информацию о себе и создавая ложное впечатление. Это, в свою очередь, позволяет им добиваться желаемого результата. Однако следует учитывать тот факт, что макиавеллизм личности — это количественная характеристика, т.е. каждый человек в разной степени способен к манипулированию другим, но некоторые люди в большей степени, чем другие, условно названные исследователями «макиавеллистами», обладают соответствующими навыками и склонностью к проявлению именно такой модели поведения.

В целом, можно говорить о том, что макиавеллистам, несмотря на проявление в структуре характера определенной твердости воли, в меньшей степени присуща ответственность за свои действия, которая выражается низким уровнем развития и проявления таких волевых качеств личности, как саморегуляция. Проявление макиавеллизма зависит от преобладания в структуре личности таких свойств, как эгоизм и направленность на себя в ущерб направленности на дело; сила воли у них проявляется через власть как потенциал влияния и ориентирует на общение,

за которое человек не несет ответственности. Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере являются факторами, которые способствуют закреплению в структуре личности такой черты характера, как макиавеллизм. Направленность личности определяется как устойчивая (трансситуативная) устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека, являющаяся следствием доминирования определенных мотиваций. Между тем у макиавеллиста доминирующими мотивами являются его собственные интересы, поэтому и «задача», и «общение» служат для него лишь средством для достижения этой цели.

Совершенно очевидно, что проблема противодействия манипуляциям, заключается в гуманистической направленности всего процесса образования. Установление отношений равенства, партнерства, сотрудничества и доверия преобразуют процесс взаимодействия между людьми в диалогическое взаимодействие, которое служит надежным источником для понимания различных феноменов окружающего мира, таких как социально-психологические, так и внутреннего мира человека. Понимание Другого тесно связано с тем, насколько человек понимает свои собственные впечатления. Вступая в диалогические взаимоотношения происходит глубинный самоанализ, приводящий субъектов взаимодействия к переоценке системы ценностей. Такая внутренняя работа необходима для осознания человеком своего места в жизни, обусловленного в том числе и его местом в системе межличностных отношений и взаимодействия с другими людьми. Если человек не сумеет вовремя переоценить и при необходимости исправить сложившейся образ жизни (против людей или с ними), основанный на той «картине мира», которая у него уже сложилась на предыдущих

этапах развития, ему не удастся реально изменить себя и встать на путь дальнейшего развития. Диалогический стиль отношений к Другому меняет эту «картину мира», способствуя интеграции всего процесса самопонимания, формирования индивидуальности с антимаккиавеллистской ориентации личности, и в конечном итоге, к достижению полноты человеческого бытия человека – универсализации, воплощенного в образе, либо лидера-го-сударя, героя, гения или святого.

В настоящее время в практику учебной и творческой деятельности вводят психологические тренинги по обучению элементам психической саморегуляции. Однако необходимо усилить внимание к психодидактике, т.е. приемам педагогического воздействия на психическое состояние учащегося с целью достижения эффекта обучения и воспитания личности, которая имеет не только определенный статус в системе социальных отношений, но и особым образом относящееся к самому себе. В тоже время, нельзя выпускать из виду билатеральность воспитательного процесса: не только взрослые формируют личность ребенка, но и сами они изменяются в процессе общения под воздействием самой формируемой личности. В этой связи учителя и родители должны направить свою работу на:

✓ Распознавание и адекватное реагирование на проявление манипуляции со стороны ученика, его родителя, коллеги и др.

✓ Обнаружение проявления склонности учащихся к манипулятивному поведению и своевременное пресечение его проявление в межличностном отношении среди учащихся.

✓ Дифференцирование различных форм манипулятивного поведения (от агрессивно-наступательного до дефензивно-жертвенного).

✓ Осознание значения процесса са-

мопонимания для формирования навыков взаимодействия и умения понимать и принимать своеобразие внутреннего мира другого человека.

✓ Учет при развитии самопонимания назначение всех составляющих: интеллектуальное и эмоциональное развитие, формирование ценностно-смысловой сферы и формировании навыков асертивного поведения.

✓ За наблюдение дополнительными источниками информации, которые оказывают влияние помимо учебно-образовательного процесса на формирование «картины мира» молодого человека. Формировать навыки рефлексивного анализа и искусства диалога.

Литература:

1. Arădăvoaice G., *Comunicarea interumană (Principii și reguli practice)*. Editura ANTET XX PRESS, Filipeștii de Târg, Prahova. - 224 p;
2. Hartmann H., (1939). *Ego psychology and C U the problem of adaptation*. New York: Int. Univ. Press. 1958.;
3. Mahler M. S., Purer E., *Infantile psychosis*. Vol. 1 of *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*. New York: Int. Univ. Press., 1968;
4. Фромм Э., *Человек для самого себя*. Пер. с англ. Э. Спириной. - М.: АСТ; АСТ. – 2009;
5. Холмс Дж. Нарциссизм. - М. ООО «Издательство Проспект», 2002;
6. Леонгард К., *Акцентуированные личности*. М, Дайджест. 1989;
7. Райгородский Д. Я., *Самосознание и защитные механизмы личности* - Самара: Бахрах-м, 2006;
8. Романова Е.С., Гребенников Л.Р., *Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика* - Мытищи: Талант, 1996;
9. Уманский Л.И., *Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1977.*

Recenzent: Virginia RUSNAC, doctor, conferențiar cercetător.

Intervenția psihologică în cazul dependenței de internet din perspectiva terapiei cognitiv-comportamentale

Psychological Intervention in Case of Internet Addiction from the Perspective of Cognitive-Behavioral Therapy

Olga MOROZAN,
doctorandă, cercetător științific, IȘE

Rezumat

Articolul analizează fenomenul dependenței de internet din punct de vedere al mecanismelor de declanșare a acestuia și propune un model de intervenție psihologică prin prisma terapiei cognitiv-comportamentale, fiind valorificată prin acțiuni de evaluare diagnostică, control al stimulilor, expunerea la stimuli anxiogeni, însușirea abilităților sociale și dezvoltarea unui nou stil de viață. Astfel, prin prisma unor atitudini constructive și metode eficiente, utilizatorii online vor fi motivați să-și fondeze un nou sistem de valori, să-și întărească Eu-l, să însușească noi modalități de comunicare socială eficientă, găsind diverse căi de autorealizare personală.

Cuvinte-cheie: dependență de internet, simptomatică, mecanisme de declanșare, distorsiuni cognitive, comportamente patologice sau neadaptate, terapia cognitiv-comportamentală, evaluarea diagnostică, controlul stimulilor, expunerea la stimuli anxiogeni, însușirea abilităților sociale, dezvoltarea unui nou stil de viață, prevenirea recăderilor.

Abstract

The article analyzes the phenomenon of internet addiction in terms of its triggers and proposes a model of psychological intervention through the prism of cognitive-behavioral therapy, valued through diagnostic assessment; stimulus control; anxiogenic stimuli exposure; learning social skills; and developing person's new lifestyle. Thus, through the constructive attitudes and effective methods, online users will be helped to found a new system of values, to strengthen his own Ego, to learn new ways of effective social communication and to find different ways of personal self-realization.

Key-words: Internet addiction, symptomatic, triggers, cognitive distortions, pathological or inappropriate behavior, cognitive-behavioral therapy, diagnostic evaluation, stimulus control, anxiogenic stimuli exposure, learning social skills, developing a new user's style of life, prevention of relapses.

Trăind într-o perioadă avansată din punct de vedere tehnologic ne dăm seama că internetul devine o parte componentă a vieții fiecărui om, care îi asigură nu numai furnizarea informațiilor necesare, dar și interacțiunea virtuală cu alți oameni prin chat oferind totodată și experiențe noi, diferite de realitate, prin jocurile video în rețea sau la computer. Pe lângă toate aceste facilități pe care le oferă calculatorul, internetul pune în fața societății de azi problema educării copilului în era Hi-Tech. Aflându-se în lumea virtuală acesta poate deveni dependent de ea, transformându-o din mijloc al activității sale, în scop final. Astfel, psihologiei îi revine sarcina de a studia fenomenul dependenței de internet prin prizma mecanismelor de declanșare a acestuia în scopul realizării incursiunii psihologice de prevenire și terapie.

Este important de menționat faptul că nu toți utilizatorii de internet sau de jocuri video au un comportament patologic în legătură cu această activitate. De aceea, este esențial a fi determinat tipul de practicare descris de către utilizatorul online sau de către anturajul său. Pratarelli și alți autori [7] au identificat diferite niveluri de utilizare a internetului:

1. Primul nivel întrunește un grup mic de indivizi, caracterizați prin comportamente patologice asociate unei utilizări excesive a internetului;

2. Al doilea nivel corespunde utilizării productive a diferitor oportunități din spațiul virtual;

3. În al treilea nivel se regăsesc persoanele care urmăresc satisfacții sexuale și /sau sociale;

4. Al patrulea nivel include persoanele puțin interesate de internet sau care au cunoștințe limitate în acest domeniu.

Din acest motiv, pentru evaluarea comportamentului online al unui sau altui utilizator al spațiului virtual, conform lui Luis Vera și alți autori [9], primordial se vor analiza următorii factori: timpul petrecut în fața monitorului, modul de utilizare, activitatea realizată online, repercusiunile în plan social sau familial și prezența unei psihopatologii asociate, conținutul acestora indicând existența sau lipsa dependenței de internet.

În mod conceptual, dependența reprezintă un tip neadaptat de utilizare a internetului, ce determină o alterare a funcționării sau o suferință, semnificativă din punct de vedere clinic [9]. Acest tip de comportament se caracterizează prin prezența a trei (sau mai multe) simptome, care se manifestă într-un moment oarecare, într-o perioadă continuă de 12 luni:

1. Toleranță, definită fie prin nevoia de a se afla mai mult timp pe internet pentru a obține satisfacția dorită, fie printr-un efect diminuat în mod considerabil în cazul utilizării continue, de lungă durată a internetului;

2. Sevrăjul, caracterizat prin:

- întreruperea (sau reducerea) utilizării prelungite și masive a internetului, însoțită de semne caracteristice (agitație psihomotorie, anxietate, preocupare obsedantă în legătură cu ceea ce se întâmplă pe internet, bătăi ușoare cu degetele, voluntare sau nu). Se observă, pe de altă parte, o suferință clinic semnificativă sau o alterare a funcționării sociale, educaționale sau în alte domenii importante;

- temperare sau dispariție a simptomelor în timpul utilizării internetului (sau unui alt program online);

3. utilizarea frecventă a internetului sau pentru o perioadă mai lungă decât era prevăzut.

(Unele studii au stabilit ca fiind normal 8 ore pe săptămână). Conform opiniei lui

Tonino Cantelmi, psihiatru la Universitatea Gregoriană din Roma, o navigare mai lungă de 5 – 6 ore zilnic poate degenera într-o serie de simptome, cum ar fi: confuzie mentală, halucinații, delir, care recidivând nu lasă decât posibilitatea internării în spital [1];

4. dorință puternică sau eforturi inutile pentru diminuarea utilizării internetului;

5. mult timp oferit activităților legate de internet (de exemplu: experimentarea unor noi programe pentru a naviga online, organizarea documentelor și programelor descărcate pe calculator, cumpărături online);

6. utilizarea continuă a internetului, deși persoana știe că are o problemă psihologică sau fizică persistentă sau recurentă susceptibilă cauzată sau amplificată de această utilizare (de exemplu: lipsa de somn, dificultăți în realizarea activităților școlare, întârzieri la ore, neglijarea sarcinilor menajere sau sentimentul de abandonare a anturajului);

7. abandonul sau reducerea activităților extrașcolare, sociale sau de relaxare importante cauzate de utilizarea prelungită a internetului;

8. încercări de a normaliza sau justifica utilizarea internetului cu argumente de tipul „eu chiar am nevoie de acest lucru acum” sau „toți fac același lucru ca și mine”[, 2]. Juminski [5] completează această listă cu simptome comportamentale:

1. minciuni în legătură cu timpul de folosire a computerului;

2. furtul banilor pentru procurarea noilor softuri sau jocuri video online;

3. scăderea reușitei școlare și absenteismul școlar cauzat de refugiul în sălile de internet;

4. preocuparea față de computer chiar și atunci când nu este utilizat.

Conform modelului cognitiv-comportamental al utilizării excesive a internetului,

unele distorsiuni cognitive sunt asociate unor comportamente patologice sau neadaptate. Această asociere reprezintă factorul de întărire sau de menținere a unui răspuns neadaptat.

În *Tabelul 1.1.* sunt incluși principalii factori de menținere a tulburărilor, inclusiv și a dependenței online, tot aici se găsește analiza din perspectiva manifestărilor, în plan fizic, emoțional, comportamental, cognitiv, interpersonal și familial [9].

Tabelul 1.1. *Principalii factori de menținere a tulburărilor, inclusiv și a dependenței online.*

| Nivel | Factori de menținere |
|----------------|---|
| Fizic | <ul style="list-style-type: none"> • Respirație anxioasă (toracică); • Interpretare eronată a senzațiilor fizice; • Tensiune fizică; • Insomnie. |
| Emoțional | <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de neputință, de descurajare; • Absența plăcerii; • Inhibarea exprimării emoționale. |
| Comportamental | <ul style="list-style-type: none"> • Evitare; • Fugă; • Agitație. |
| Cognitiv | <ul style="list-style-type: none"> • Idei eronate în legătură cu persoana sa, cu celălalt și cu întreaga lume, gânduri obsedante în legătură cu internetul; • Agitație mentală; • Caracter distractiv; • Atenție instabilă. |
| Interpersonal | <ul style="list-style-type: none"> • Timiditate excesivă; • Absența unor abilități sociale. |
| Familial | <ul style="list-style-type: none"> • Tensiune între părinți și stare conflictuală în familie; • Rivalitate fraternală. |

Acești factori de menținere acutizează stările de depresie, fobie socială, stimă de sine scăzută, anxietate generalizată, anxietate școlară etc., care duc la apariția distorsiunilor cognitive legate de utilizarea

patologică a internetului. Distorsiunile cognitive pot fi centrate atât asupra propriei persoane („Nu valoriz nimic în afara internetului”, „Sunt cineva doar când navighez online”), cât și asupra lumii exterioare („Internetul este singurul spațiu în care sunt respectat”, „Nimeni nu mă iubește în afara internetului”), iar conținutul specific al acestora poate provoca un răspuns emoțional, cum ar fi, de exemplu, furie sau spaimă atunci când se află în mediul offline, și poate determina comportamentul individului în mediul dat. Astfel, schemele cognitive ale utilizatorului îi permit acestuia să filtreze informația nedorită legată de activitatea online, față de care în realitate se simte vulnerabil. Drept urmare, acest tip de gândire, denumit de către Young [10] „catastrofică”, declanșează un mecanism de evadare psihologică de la problemele reale sau percepute; iar Internetul devine un element de stres pentru utilizatorul vulnerabil.

Astfel, existența acestor psihopatologii preexistente va juca rolul factorului de vulnerabilitate la instalarea tulburării generalizate datorate utilizării patologice a internetului. Tulburarea se va dezvolta în acest caz după modelul condiționării operante, prin intermediul întăririi pozitive rezultate din recompensele obținute în timpul jocului online sau a comunicării excesive pe chat.

Întărirea depinde, de asemenea, de evitarea unor situații dezagreabile, de exemplu cognițiile depresive la subiectul deprimat, situațiile sociale la cel cu fobie socială. Subiectul va căuta, în mod constant, senzații agreabile care îl fac disponibil să utilizeze internetul. Stimulii asociați acestui prim factor vor deveni, de asemenea, sursă de motivare. Factorii de întărire secundari pot fi sunetul emis de modem în momentul conexiunii sau sunetul tastaturii [4].

Manifestările simptomatice ale dependenței de Internet și mecanismele de apariție a acesteia (prezentate mai sus), orientează intervenția terapeutică spre Teoria Cognitiv-Comportamentală (TCC). Obiectivul de bază al acesteia constă în producerea unor schimbări în schemele cognitive ale pacientului, în scopul provocării unei transformări emoțional-comportamentale de o durată mai lungă, și nu a unei diminuări simptomatice temporale. În acest caz intervenția psihologică va aduce schimbare efectuată pe trei niveluri ce nu pot fi disociate: comportamental, cognitiv și emoțional.

În speță, fiind adresată conduitelor anxioase, depresive sau inadaptate, atunci când acestea devin un comportament obișnuit, cum ar fi utilizarea compulsivă a Internetului, TCC postulează că tulburările date se dezvoltă doar în condițiile în care există „factori favorabili apariției conduitelor patologice” [9]. Aceștia se integrează în repertoriul comportamental al persoanei și se exprimă la nivelul gândirii, emoțiilor și comportamentului observabil persistând doar în prezența factorilor de cauzalitate, care împiedică dispariția tulburării date.

Astfel, scopul de bază al TCC constă în identificarea acestor factori declanșatori/persistenți ai dependenței online și modificarea acestora prin intermediul metodologiei terapeutice, care pune accentul pe învățarea conduitelor eficiente în scopul diminuării angoasei de navigare online, în inhibarea comportamentelor inadaptabile și în modificarea modului de a gândi și de a controla emoțiile personale. În acest context, terapia dată lucrează asupra: (1) identificării conduitelor patologice și a genezei acestora (utilizând, spre exemplu, *Chestionarul de anxietate pentru copil al lui Spielberger* [8], *Inventarul de depre-*

sie pentru copii al Mariei Kovacs [6], *Inventarul stimei de sine a lui Coopersmith* [3]); (2) controlului stimulilor anxiogeni; (3) rezolvării unor probleme specifice; (4) expunerii la stimuli anxiogeni; (5) însușirii abilităților sociale atunci când acest lucru se dovedește a fi necesar; (6) dezvoltării unui nou stil de viață și (7) prevenirii recăderilor după o anumită perioadă de abținere [9].

În acest scop, terapeutul propune tehnici de identificare a distorsiunilor cognitive ale pacientului, ale cognițiilor în ceea ce-l privește și în legătură cu lumea exterioară, prin analizarea: situațiilor/evenimentelor predecesoare utilizării internetului, gândurilor care au trecut prin mintea pacientului în acel moment și a comportamentului ce urmează. Ulterior, influența terapeutică este direcționată spre restructurarea cognitivă, care constă în modificarea distorsiunilor cognitive stabilite, prin intermediul identificării sistematice a cognițiilor eronate, corectării lor imediate prin oferirea alternative pentru aceste erori, cu precizarea rezultatelor comportamentale ulterioare în urma activizării raționamentelor corectate (ce voi simți și cum mă voi comporta diferit după corectarea gândurilor mele) [2].

Mai mult ca atât, pot fi utilizate tehnicile de management al timpului, pentru a ajuta pacientul să recunoască, organizeze și să administreze timpul său petrecut online, precum și tehnicile, care ajută la stabilirea unor scopuri raționale de utilizare a Internetului. În colaborare cu pacienții, TCC stabilește/elaborează activitățile plăcute lor, care pot fi desfășurate în afara mediului online; se aplică tehnici de coping cu dificultățile trăite (de exemplu, dificultăți de comunicare) și se dezvoltă un sistem de sprijin psihologic pentru pacienți.

În acest context, psihologul Young [11] propune elaborarea unui inventar personal, care ar încuraja individul să completeze un șir de activități obișnuite în cercul intereselor sale, înainte ca problema utilizării compulsive a Internetului să se intensifice. Acest instrument ar ajuta pacientul dependent să retrospecteze activitățile sale realizate din perspectiva *trecutului versus viitor*, unde el ar putea să-și analizeze procesele de luare a deciziilor anterioare; deci să-și conștientizeze alegerile, care îl vor motiva să valorifice activitățile precedente abandonate.

Prin activități de reorganizare a timpului, pacientul este deprins să reducă și apoi să stopeze utilizarea de rutină a Internetului. Mai mult ca atât, el va fi ajutat să elaboreze un model nou de comportament, mai adaptiv. De exemplu, în cazul în care copilul accesează Internetul imediat după ce vine de la școală și petrece virtual tot timpul până ce pleacă la culcare, atunci i se poate recomanda să facă o pauză de sport, să vizioneze noutățile sau să ia cina, și doar după aceasta să se așeze la calculator. Însă, fiind în fața acestuia, pacientul este rugat să seteze alarma pe o anumită perioadă (de exemplu, 1 oră) pentru a controla timpul activității sale online. De asemenea, utilizarea unui orar fixat de accesare a Internetului ar putea fi o soluție încurajatoare.

De asemenea, caracterul problemelor depistate implică și ședințe de motivare, asociate TCC și având o abordare familială multidimensională. Acestea se bazează pe principiul că schimbările nu se vor produce decât dacă persoana respectivă dorește acest lucru. Ele au drept obiectiv să ajute pacientul să-și schimbe comportamentul-problemă. Astfel, în cadrul ședințelor internautului este ajutat să conștientizeze caracterul problematic al utilizării patologice a

Internetului și să stabilească schimbările pe care dorește să le facă, în baza analizei consecințelor utilizării patologice a internetului asupra vieții sociale, familiale și școlare.

Generalizând, se poate menționa că terapia cognitiv-comportamentală este o metodă adecvată pentru aplicare în cazul dependenței de Internet, fiind combinată cu ședințe de motivare, care includ acțiuni de evaluare a etiologiei utilizării compusive a mediului online, controlul stimulilor anxiogeni declanșatori, însușirea abilităților sociale, dezvoltarea unui nou stil de viață și prevenirea recăderilor sociale și familiale. Astfel, prin prisma unor atitudini constructive și metode eficiente, utilizatorii online vor fi ajutați să-și creeze un nou sistem de valori, să-și întărească Eu-I, să însușească noi modalități de comunicare socială eficientă, găsind diverse căi de autorealizare personală.

Referințe bibliografice:

1. Andrieș L., *Internetul – Aspecte Psihologice*. În: Psihologia, București: ed. Știință și Tehnică, 2001, nr. 6;
2. Branch R., Wilson R., *Cognitive Behavioural Therapy Workbook for Dummies*, John Wiley & Sons, Ltd., 2012, p. 338;
3. Coopersmith S., *Parental characteristics related to self-esteem*, In: The antecedents of self-esteem (chap. 6, pp. 96-117). San Francisco: Freeman, 1967;
4. Davis R. A., *A cognitive-behavioral model of pathologic Internet use*. In: Computers in Human Behavior, 17, 2001, pg.187-195;
5. Juminski V., *O survolare a teritoriului dependențelor*. În: Savca, L.(coord.), *Sănătatea copilului în școală*, Ghid de lucru cu copii din grupul de risc, Revista *Univers pedagogic*, Chișinău, 2008;
6. Kovacs M. (ed.), *Interview schedule for children (ISC)*, Pittsburgh: University of Pittsburgh school of medicine, 1978;
7. Pratarelli M.E., Broene B.L., Johnson, K., *The bits and bytes of computer/Internet addiction: a factor analytic approach*. In Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 31, 305 – 314, 1999;
8. Spielberger C. D., *State-Trait Anxiety Inventory: Bibliography* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1989;
9. Vera L., Leveau J., Vera L.P., *Terapia cognitiv-comportamentală la copii și adolescenți*, Iași: Polirom, 2011, pg. 398;
10. Young K.S., *Caught in the Net: How to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York: John Wiley & Sons;
11. Young K.S., *Internet Addiction: Symptoms, evaluation, and treatment*. Retrieved from <http://www.netaddiction.com/artciles/symptoms.pdf>.

Recenzent: Aglaida BOLBOCEANU, doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE.

Особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации и социальных установок у старшеклассников

Characteristics of psychological and social adjustment relationship and social attitudes at high school

Людмила ДОНОГА,
докторантка, ИПН

Резюме

В статье представлены результаты исследования социально-психологической адаптации у старшеклассников, отражены особенности взаимосвязи данного процесса с социальными установками в мотивационно-потребностной сфере юношества.

Ключевые-слова: адаптация, Социально-психологическая адаптация, личность, социальные установки

Происходящие на глазах нынешних поколений общественно-политические, экономические и социально-культурные трансформации предъявляют повышенные требования к личности, ее внутренним ресурсам, ставят человека перед необходимостью непрерывной адаптации к постоянно изменяющейся социальной среде в целях осуществления эффективного функционирования в новых бифуркационных обстоятельствах. В связи с этим проблема социально-психологической адаптации человека, несмотря на свою достаточную проработанность, сохраняет свою актуальность. В периоды глубоких социальных преобразований возрастает социальный заказ на новые знания о психологических

Abstract

The paper presents facts about the relationship between the social adaptation and social fitting in high school.

Key-words: adaptation, social-psychological adaptation, personality, social attitudes.

механизмах, обуславливающих эффективность адаптационных процессов. И это в силу того, что кардинальные и стремительные социальные преобразования сказываются не только на общественное бытие, но и на общественное сознание. Происходящие изменения в жизненных условиях влекут за собой перемены в вершинных психических структурах личности, а функционирование различных личностных систем, определяющие адаптационные процессы, взаимосвязано и взаимодействовано изменениями в социальной жизни.

Социально-психологическая адаптация традиционно понимается как явление включенности человека в социальную среду; интеграции с общностью и

самоопределения в ней на основе наиболее значимых особенностей индивидуальности; адекватное построение микросоциального взаимодействия и достижение значимых целей [1,2,3,4]. Среди трактовок адаптации особо привлекает внимание подход Н.Н.Моисеева, который ставит акцент в этом процессе на активность самого субъекта. По мнению ученого «адаптация – это самонастройка, обеспечивающая развивающейся системе устойчивость (стабильность) в данных конкретных условиях внешней среды» [5, с.30]. Важно отметить и субъектный подход к рассмотрению феномена адаптации и адаптирующейся личности, развиваемый С.Т.Посоховой [6]. Автор трактует адаптацию как способ самораскрытия личности, которая сама делает выбор: достигать лишь соответствия требованиям среды или преодолевать зависимость от среды, раскрывать свой потенциал, преобразовывать себя и окружающую среду. Созвучную позицию высказывает А.А.Реан [7]. Он рассматривает социально-психологическую адаптацию как активное самоизменение личности в соответствии с требованиями ситуации.

К значимым личностным системам, которые определяют успешность социально-психологической адаптации и сами преобразовываются в этом процессе, следует отнести, прежде всего, социальные установки. Социальная установка это устойчивое, латентное состояние предрасположенности индивида к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившееся на основе его жизненного опыта, оказывающее регулятивное, организующее влияние на перцептуальные, эмоциональные и мыслительные процессы и выражающееся в последовательности поведения (как вербального, так и

невербального) относительно данного объекта в данной ситуации [8]. Социальные установки, являясь когнитивно-аффективными конструктами, возникают при «встрече» потребности субъекта с объективными ситуациями. Выражая личностные смыслы человека, социальные установки становятся источниками самодетерминированной активности личности, направленной на достижение целей и удовлетворения потребностей в соответствии с ее ценностными ориентациями. В контексте отмеченных выше положений, мы предположили, что социально-психологическая адаптация обусловлена особенностями социальных установок личности. Чтобы проверить данную гипотезу мы поставили перед собой цель изучить взаимосвязь особенностей социальных установок и социально-психологической адаптации у старшеклассников. Для выявления особенностей социальных установок у старшеклассников эти социально-психологические образования сравнивались с социальными установками их родителей.

Выдвинутая цель исследования предполагала последовательное решение ряда частных задач, главные из которых сводились к следующему: изучение уровня социально-психологической адаптации у старшеклассников и их родителей; выявление особенностей социальных установок старшеклассников в мотивационно-потребностной сфере; определение взаимосвязи особенностей социальных установок и социально-психологической адаптации у старшеклассников. В качестве психодиагностического инструментария в исследовании были использованы методики «Диагностика социально-психологической адаптации» К.Роджерса и Р.Даймонда и «Диагностика социально-психологических установок личности в

мотивационно-потребностной сфере» О.Ф.Потемкиной.

В ходе анализа эмпирического материала, согласно предписаниям использованной нами методики, для испытуемых трех выборок были подсчитаны значения по таким интегральным показателям, как: адаптация, самоприятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию и эскапизм (уход от проблем). Показатели социально-психологической адаптации старше-

классников и их родителей в среднем на одного испытуемого отражены в таблице 1. В ней, наряду с интегральными показателями социально-психологической адаптации старшеклассников, их матерей и отцов, даны результаты статистической проверки значимости выявленных различий между тремя группами испытуемых по всем шкалам. Для статистического анализа данных проводился автоматический расчет t-критерия Стьюдента для связанных выборок.

Таблица 1. Интегральные показатели социально-психологической адаптации старшеклассников и их родителей (в среднем на одного испытуемого)

| Испытуемые | Значения интегральных показателей по шкалам: | | | | | | |
|-----------------|--|-------------|-----------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------|
| | Адаптация | Самоприятие | Принятие других | Эмоциональная комфортность | Интернальность | Стремление к доминированию | Эскапизм |
| Старшеклассники | 60,6 | 75,2 | 64,8 | 57,7 | 65,7 | 50,1 | 13,1 |
| Матери | 62,2 | 73,5 | 62,9 | 59,9 | 67,4 | 49,1 | 14,3 |
| Отцы | 67,6 | 77,5 | 66,1 | 66,4 | 71,8 | 52,7 | 13,6 |
| t* | 1,1 | 1,1 | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,5 | 2,3 |
| p | н/з | н/з | н/з | н/з | н/з | н/з | 0,05 |
| t** | 4,4 | 1,4 | 0,7 | 4,6 | 3,3 | 1,4 | 3 |
| p | 0,01 | н/з | н/з | 0,01 | 0,01 | н/з | 0,01 |
| t*** | 3,3 | 2,7 | 1,8 | 3 | 2,1 | 1,6 | 0,8 |
| p | 0,01 | 0,01 | н/з | 0,05 | 0,05 | н/з | н/з |

* - значимость различий между показателями социально-психологической адаптации старшеклассников и их матерей;

** - значимость различий между показателями социально-психологической адаптации старшеклассников и их отцов;

*** - значимость различий между показателями социально-психологической адаптации матерей и отцов старшеклассников.

Сравнивая результаты старшеклассников и их матерей, замечаем, что по одним шкалам значения выше у детей, а по другим – у матерей. Однако различия

не значимы почти по всем шкалам, в том числе и по шкале адаптация. Только по шкале эскапизм показатели старшеклассников значимо ниже, чем у их

матерей. Это свидетельствует о том, что старшеклассникам в меньшей степени, чем их матерям, свойственен уход от проблем. У отцов по всем шкалам теста показатели выше, чем у старшеклассников. Но по самопрятию, прятию других и стремлению к доминированию различия между старшеклассниками и их отцами не значимы. Существенные различия установлены по таким шкалам, как адаптация, эмоциональная комфортность и интернальность. У отцов показатели по указанным шкалам значимо выше. Эти данные конгруэнтны с результатами других исследователей [9, 10], которые отмечают положительную корреляцию адаптации с самопрятием, эмоциональной комфортностью, интернальностью. В то же время, цитируемые авторы отмечают отрицательную связь адаптации с внешним контролем, ведомостью и эскапизмом, которые проявляются в пассивности во взаимодействии с окружающими, в принятии социальной позиции подчиненного, в перекладывании ответственности за результаты своей деятельности, в тенденции к уходу, бегству от проблем. По нашим же данным получается, что у старшеклассников, при более низких, чем у обоих родителей, показателях по шкале эскапизм, более низкие показатели по адаптации. Такой парадокс вызывает вопрос: на что направлена активность старшеклассников, если она не обеспечивает им, хотя ба такой же уровень адаптации, как у родителей? Чтобы найти ответ на этот вопрос мы проанализировали индивидуальные показатели испытуемых - старшеклассников. Это позволило разделить их на

четыре группы в зависимости от уровня социально-психологической адаптации (ниже среднего, средний, выше среднего и высокий). Количество старшеклассников с разными уровнями социально-психологической адаптации (в процентном соотношении) отражено на рис. 1.

Рис. 1. Количество старшеклассников с разным уровнем социально-психологической адаптации



Как видно из диаграммы самыми многочисленными оказались 2 группы старшеклассников - с уровнем социально-психологической адаптации выше среднего (34,7 %) и со средними показателями по данной переменной (33,3 %). Вместе эти две группы составляют почти две трети испытуемых. Остальные старшеклассники разделены также на две, почти одинаковые по количеству, группы: с высоким уровнем социально-психологической адаптации (15,3 %) и с уровнем данной переменной ниже среднего (16,7 %). Чтобы провести детальный анализ интегральных показателей по всем шкалам теста у каждой группы старшеклассников, мы поместили их результаты в таблицу.

Таблица 2. Значения интегральных показателей старшеклассников с разным уровнем социально-психологической адаптации

| Уровень социально-психологической адаптации | Значения интегральных показателей по шкалам: | | | | | | |
|---|--|-------------|----------------|----------------------------|----------------|----------------------------|----------|
| | Адаптация | Самоприятие | Приятие других | Эмоциональная комфортность | Интернальность | Стремление к доминированию | Эскапизм |
| Ниже среднего | 47,8 | 65,0 | 53,3 | 43,8 | 57,3 | 44,8 | 18,9 |
| Средний | 55,9 | 62,8 | 61,3 | 51,6 | 59,8 | 45,4 | 17,1 |
| Выше среднего | 64,3 | 78,1 | 68,7 | 62,0 | 68,6 | 52,4 | 15,4 |
| Высокий | 76,1 | 88,6 | 76,1 | 76,3 | 81,4 | 60,9 | 13,6 |

Представленные в таблице результаты свидетельствуют о том, что уровень социально-психологической адаптации старшеклассников находится в прямой зависимости от высоких показателей по шкалам самоприятие, приятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию. В то же время замечаем, что у старшеклассников с высоким уровнем социально-психологической адаптации самые низкие показатели по шкале эскапизм. С ростом показателя по данной шкале падает показатель по шкале адаптация. Следовательно, активность, стремление к решению проблем, обеспечивает старшеклассникам рост уровня социально-психологической адаптации, но не в той мере, в какой это происходит у их родителей.

На следующем этапе обработки и интерпретации эмпирических данных мы сконцентрировали свое внимание на результаты исследования социальных установок в мотивационно-потребностной сфере старшеклассников и их родителей. При этом мы проанализировали их

сквозь призму двух характеристик социальных установок: содержание предпочитаемого мотива и интенсивность интенциональности или мотивации.

Среди предъявленных объектов социальных установок числились такие мотивы: процесс, результат, альтруизм, эгоизм, труд, деньги, свобода и власть.

Анализ полученных результатов о социальных установках в мотивационно-потребностной сфере старшеклассников и их родителей позволил сделать ряд констатаций. В мотивационно-потребностной сфере наиболее значимыми социально-установочными объектами для старшеклассников являются процесс и свобода, в то время как их родители больше ориентированы на получение результата. Эти данные дают право думать, что именно направленность на результат обеспечивает родителям старшеклассников более высокий уровень социально-психологической адаптации. К такому выводу склоняют и результаты других исследователей. Так, по мнению В.А.Петровского [11], активность, направленная на достижение результата

является адаптивной активностью. Но, как подчеркивает цитируемый автор, человек проявляет и неадаптивную активность. Неадаптивная активность, в отличие от адаптивной активности, направлена на процесс, на поиск новых путей решения задач и достижения целей, на проверку своих возможностей, на их познание и развитие. Следовательно, полученные нами данные о более низких, чем у родителей, показателях старшеклассников по шкале эскапизм могут быть интерпретированы как проявление неадаптивной активности, направленной на процесс. Чтобы убедиться в правильности такой трактовки, мы сформулиро-

вали два суждения. Первое: чем больше ориентированы старшеклассники на результат, тем больше проявляют они адаптивную активность и тем выше у них уровень социально-психологической адаптации. Второе: чем больше ориентированы старшеклассники на свободу и процесс, тем больше свойственна им неадаптивная активность и тем ниже у них уровень социально-психологической адаптации. Для проверки правильности указанных суждений мы сопоставили социальные установки старшеклассников с различным уровнем социально-психологической адаптации. Результаты сравнения представлены в таблице 3.

Таблица 3. Социальные установки в мотивационно-потребностной сфере старшеклассников с разными уровнями социально-психологической адаптации

| Уровни социально-психологической адаптации старшеклассников | Интенсивность социальных установок на: | | | | | | | | Общий показатель интенциональности |
|---|--|-----------|-----------|--------|------|---------|--------|--------|------------------------------------|
| | процесс | результат | альтруизм | эгоизм | труд | свобода | власть | деньги | |
| Ниже среднего | 6,3 | 4,3 | 4,8 | 4,5 | 4,2 | 5,7 | 2,3 | 3,3 | 35,3 |
| Средний | 6,2 | 5,1 | 8,5 | 4,5 | 2,4 | 6,5 | 2,3 | 3,4 | 37,9 |
| Выше среднего | 6,7 | 5,4 | 5,2 | 4,2 | 5,6 | 6,4 | 3,1 | 3,1 | 39,7 |
| Высокий | 5,9 | 5,6 | 4,9 | 3,1 | 4,5 | 6,5 | 2,7 | 3,2 | 36,5 |

Рассмотрим вначале значения общего показателя интенциональности старшеклассников с разными уровнями социально-психологической адаптации. У первых трех групп испытуемых (с уровнем социально-психологической адаптации ниже среднего, средним и выше среднего) этот показатель растет и создает впечатление, что уровень социально-психологической адаптации находится в прямой зависимости от уровня интенсивности

ориентации на социально-установочные объекты мотивационно-потребностной сферы. Однако у старшеклассников с высоким уровнем социально-психологической адаптации общий показатель интенциональности получил низкое значение – 36,5 (почти как у старшеклассников с уровнем социально-психологической адаптации ниже среднего – 35,3). Это дает право думать, что уровень интенсивности ориентации на перечисленные

мотивы не определяет уровень социально-психологической адаптации. По-видимому, в процессе социально-психологической адаптации не имеет значения, насколько мотивирован старшеклассник, а значимо то, на что именно он ориентирован. Детальное сопоставление результатов четырех групп старшеклассников, отраженные

в предыдущей таблице (3), позволил выявить некую зависимость уровня их социально-психологической адаптации от иерархии социальных установок. Для наглядности мы выделили в отдельную таблицу (4) иерархии 4 самых значимых мотивов у каждой из сравниваемых групп старшеклассников.

Таблица 4. Иерархии значимых мотивов у старшеклассников с разными уровнями социально-психологической адаптации

| Уровни социально-психологической адаптации | | | |
|--|-----------|---------------|-----------|
| Ниже среднего | Средний | Выше среднего | Высокий |
| Значимые мотивы | | | |
| Процесс | Альтруизм | Процесс | Свобода |
| Свобода | Свобода | Свобода | Процесс |
| Альтруизм | Процесс | Труд | Результат |
| Эгоизм | Результат | Результат | Альтруизм |

Из таблицы следует, что у всех старшеклассников, независимо от уровня их социально-психологической адаптации, в иерархии наиболее значимых мотивов присутствуют такие установочные объекты как процесс и свобода. В каждой группе отличительным является лишь статус этих мотивов в иерархии социальных установок. Так, у старшеклассников с уровнем социально-психологической адаптации ниже среднего на первом месте стоит процесс, но для них также важна свобода. По значимости она занимает второе место. Будучи ориентированными на процесс, такие старшеклассники меньше задумываются над достижением результата. Этот мотив и не попал в число четырех значимых объектов. Данная группа испытуемых еще ориентирована на альтруизм. Это означает, что процессуальная направленность связана со стремлением действовать на пользу другим, но не в ущерб себе, так как эгоизм является четвертым мотивационным объектом у данной категории испытуемых.

Старшеклассники со средним уровнем социально-психологической адаптации, будучи более других альтруистически ориентированными, также высоко ставят свободу и процесс. Но в отличие от предыдущей группы сверстников, для старшеклассников со средним уровнем социально-психологической адаптации важным становится и результат. Этот мотив занимает лишь четвертое место, но все-таки появляется в списке значимых объектов. Для старшеклассников с уровнем социально-психологической адаптации выше среднего, как и для испытуемых первой группы, также важны процесс и свобода, но для них приобретают значение и такие мотивы, как труд и результат. Старшеклассники четвертой группы, с высоким уровнем социально-психологической адаптации, на первое место ставят свободу, для них важен процесс, но результат, как мотив, поднимается у них на ступень выше, чем у остальных сверстников.

Следовательно, социальные установки на процесс обеспечивают старшеклассникам определенный уровень социально-психологической адаптации, но этот уровень во многом зависит от того, какое место занимает результат в иерархии их социальных установок. Более интенсивная направленность старшеклассников на процесс, чем на результат, служит показателем проявления ими неадаптивной активности. Она дает им возможность проверить свой потенциал, расширить его границы. При такой интерпретации неадаптивной активности старшеклассников возникает еще один вопрос: почему при направленности на процесс для старшеклассников так важна свобода?

Чтобы обосновать ориентацию старшеклассников на свободу, важно подчеркнуть психологическую сущность самого явления, названного свободой. По словам С.Л.Рубинштейна [4], свобода это самоопределение, это проявление верности себе, не одностороннего подчинения внешнему. Внешняя детерминация, считает С.Л.Рубинштейн, влечет за собой внутреннюю пустоту, отсутствие сопротивляемости, избирательности по отношению к внешним воздействиям или простое приспособление к ним. Свобода важна для проявления личной инициативы, для получения возможности действовать на свой страх и риск, для самостоятельного определения линии своего поведения. По мнению других психологов, именно свобода является важным условием, способствующим «гармоническому развертыванию и проявлению разносторонних способностей личности [12]; она дает человеку возможность управлять своим развитием, подтвердить свою субъектность, выступить

«агентом», действующим лицом, автором, действующей силой действия [13]. Следовательно, старшеклассникам важна свобода для самоопределения своей, пусть неадаптивной, но активности, а предикторами самоопределения являются их социальные установки на процесс и свободу. Они опосредуют и обуславливают стремление к самодетерминированной активности и независимости. В юношеском возрасте, когда основным психологическим новообразованием является самоопределение, и в бурно меняющихся условиях жизни старшеклассники желают переходить на новый уровень отношений с миром – на уровень самодетерминации своей активности, на уровень независимости от обстоятельств, свободы от внешней причинности.

Итак, представленные выше результаты эмпирического исследования взаимосвязи социальных установок и социально-психологической адаптации позволяют сделать такие заключения:

1. Особенности социальных установок в мотивационно-потребностной сфере старшеклассников обуславливают уровень их социально-психологической адаптации. Направленность старшеклассников на процесс обеспечивает им более низкий уровень социально-психологической адаптации, чем у родителей, которые ориентированы на результат. По мере того, как результат приобретает большую значимость в иерархии социальных установок старшеклассников, уровень их социально-психологической адаптации повышается.

2. Старшеклассникам меньше, чем родителям, свойственен эскапизм, уход от проблем, что свидетельствует о высоком уровне проявления ими активности. В силу того, что активность

старшеклассников направлена не на результат, а на процесс, она носит неадаптивный характер и не влияет на повышение уровня их социально-психологической адаптации. Неадаптивная активность, направленная на поиск собственных путей решения проблем, на испытание и развитие своих возможностей, обеспечивает старшеклассникам чувства самоопределения, самодетерминации и осознание своей субъектности. Для этого старшеклассникам нужна и свобода, чтобы самим определять какими путями решать возникающие проблемы и достигать свои цели.

Литература:

1. Ананьев Б.Г., *О проблемах современного человекознания*. СПб.: Питер, 2001;
2. Андреева Г.М., *Психология социального познания*. М.: Педагогика–Пресс, 1992.;
3. Березин Ф.Б., *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Л.: Наука, 1988;
4. Рубинштейн С.Л., *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 1999;
5. Моисеев Н.Н., *Алгоритмы развития*. М.: Наука, 1987;
6. Посохова С.Т., *Личностный адаптационный синдром в экстремальных условиях профессиональной деятельности*. В: Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12, 2011, вып.4, с.7-13;
7. Реан А.А., *Психология адаптации личности*. СПб.: Прайм, 2006;
8. Шихирев П.Н., *Современная социальная психология*. М.: Институт психологии РАН, 1999;
9. Санникова О.П., Кузнецова О.В. *Адаптивность личности. Психология индивидуальных различий*. Одесса: Издатель Н.П.Черкасов, 2009;
10. Зотова О.И., Кряжева И.К., *Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности*. В: Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, 1979;
11. Петровский В.А., *Психология неадаптивной активности*. М.: ТОО «Горбунок», 1992;
12. Балл Г.А., *Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие*. В: Психол. журн. 1997. Т.18. №5, с.7-19;
13. Леонтьев Д.А., *Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности*. В: Психологический журнал, 2000. Т. 21, №1, с. 15-25.

Recenzent: Nicolae BUCUN, doctor habilitat, profesor universitar, IŞE.

ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ

THE BASIC PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE LEGAL CONSCIOUSNESS

Юрий ТОПАЛ,
аспирант, ИПН

Резюме

Психологическая характеристика правосознания открывает возможности исследования психологических основ, механизмов и факторов, влияющих на формирование правосознания. В работе рассмотрены различные взгляды ученых-психологов на характеристики личности, которые применимы также и для описания характеристики правового сознания.

Ключевые-слова: правовое сознание, направленность правосознания, активность правосознания, установка правосознания, конформность правосознания.

Одной из широко обсуждаемых тем в юридической и психологической литературе является правосознание. Степень интереса данной тематикой обусловлена ролью и значимостью правового сознания в жизни индивида и общества в целом. Правосознание определяет не только отношение личности к правозначимым явлениям, регулируемых правовыми нормами, но также отношения, регламентируемые этическими, социальными и другими нормами межличностных

Abstract

The study of the sense of justice of the student youth is a prerequisite for the formation of proper justice. Characteristic of justice opens the possibility of investigating the psychological foundations of the mechanism and the factors affecting the formation of justice. The paper discusses the different views of scientists and psychologists on the characteristics of the individual, which are also applicable to describe the characteristics of its legal consciousness.

Key-words: legal consciousness, direction of justice, justice activities, installation of justice, conformity of justice.

отношений. Правосознание является, в определенном смысле, критерием зрелости личности; его интеллектуального, эмоционального, нравственного, духовного, социального и правового развития. Правосознание играет немаловажную роль и в развитии общества в целом. Социальное и экономическое развитие страны во многом определяется уровнем правосознания граждан. Особую значимость приобретает правосознание в отношении лиц, задействованных в

законодательных, а также в правоохранительных и правоприменительных органах. Рассмотрим различные взгляды на определение правосознания. С юридической точки зрения, правовое сознание представляет собой сферу общественного, группового и индивидуального сознания, отражающую правовую действительность в форме юридических знаний, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях. [6]. Малько А.В. дает определение правосознанию как «исторически сложившееся в конкретном обществе система взглядов, идей, теорий, оценок, чувств, эмоций, отражающих субъективно - психологическое отношение людей к действующему и желаемому (идеальному праву и практике его реализации) [5]. Исходя из данных определений, с точки зрения права, правовое сознание представляет собой результат динамического процесса формирования правовой сферы сознания, отражающий уровень правовой, психологической и социальной зрелости граждан. Некоторые авторы (Малько А.В., Матузов Н.И., Еникеев М.И.) отмечают, что правосознание выражает отношение к настоящему и желаемому праву, но исходя из определений правосознания, как процесса, правосознание желаемого можно рассматривать лишь гипотетически. Правосознание не может отражать одновременно правовую действительность и желаемое право. С психологической точки зрения, правосознание рассматривается как сфера, связанная с отражением правозначимых явлений, совокупность взглядов, идей, выражающих отношение людей к праву и законности [2, с. 25]. В формулировках определения правосознания, данными

правоведами и психологами, различия очень незначительны. Правосознание с юридической точки зрения должно быть представлено как результат влияния правовых норм, правотворческих, правоохранительных и правоприменительных органов с одной стороны, и, влияния правосознания общества в целом на формирование индивидуального правосознания с другой стороны. Правосознание с психологической точки зрения – это скорее способность индивида формировать персональную систему взглядов, идей, поступков, отношений к существующему праву под воздействием индивидуальных психологических и социо-культурных факторов. Рассмотрим некоторые социально-психологические характеристики правового сознания.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ

Направленность правосознания

Впервые в психологической науке понятие «направленность личности» было предложено Рубинштейном С.Л. Направленность, как психологическая характеристика личности подразумевает совокупность основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений человека. Некоторые ученые, однако, рассматривали направленность как смыслообразующий мотив (Леонтьев А.Н.) и доминирующее отношение (Мясищев В.Н.). Под направленностью в настоящее время понимают устойчивую систему осознанных мотивов, определяющих активность личности и избирательность её отношений к действительности, особенности поведения и деятельности человека независимо от условий данной социальной среды [10, с. 155]. Исходя из выше представленных определений, дополняющих друг друга,

направленность представляет собой устойчивую характеристику доминирующих мотивов, потребностей и склонностей человека.

Правосознание, как динамичная система правовых взглядов, идей, эмоций и чувств по отношению к существующему праву имеет свою направленность, которая имеет свой вектор. Направленность правосознания можно определить, исходя из индивидуально - психологических особенностей личности. Одной из составляющих направленности правосознания является мотивация, выражающаяся в позитивном или негативном отношении индивида к действующему праву. Мотивацией соблюдения закона гражданином может быть страх наказания в виде лишения свободы или иных форм уголовного наказания, однако, такое «послушание» требованиям закона не является показателем законопослушной направленности правового сознания и носит лишь условный характер, так как воля такого человека склонна к нарушению закона для достижения своих целей.

Отсутствие страха наказания или уверенность в безнаказанности приводят в действие преступную волю, недостаточно контролируемую реальным правосознанием. С другой стороны, мы не можем считать правосознание низким. Человек совершает преступления, не имея намерения сделать это, а то и руководствуясь самыми благими намерениями. Примерами того является герой романа В.Гюго «Отверженные» Жан Вальжан. Однако, делать выводы о направленности правосознания, исходя только из мотивации, было бы неправильно. В последнее время широко обсуждается вопрос о моральной стороне эвтаназии. Является ли эвтаназия актом милосердия по отношению к страждущему, согласному на эвтаназию, или это является убийством, пусть даже

с согласия обреченного и его родных? Является ли согласие врача провести эвтаназию показателем высокого или, наоборот, низкого правосознания? Для более объективной оценки направленности правосознания необходимо иметь, как минимум, еще две составляющие: цель (для чего я повинуюсь закону?) и средства (каким образом я повинуюсь закону?). Когда речь идет о правосознании, то существующее право рассматривается как абсолюте, критерий по отношению к правосознанию. Согласно такой точке зрения, если правосознание соответствует требованиям права и согласно с ним, то оно признается как высокое правосознание, хотя нормы права не являются постоянными и универсальными как в пространственном, так и временном отношении. Поэтому правосознание нужно рассматривать как условное (в контексте конкретной страны с ее правовой базой и нормативами), а также как абсолютное (в контексте универсальных, общечеловеческих естественных прав человека, о которых писал И. Кант). Уровень правосознания должен оцениваться по его направленности к общечеловеческим нормам, являющихся универсальными для всех людей и во все времена, продиктованных духовно-нравственными ценностями.

Активность правосознания

Одной из психологических характеристик личности является активность, называемая в психологии деятельностью. Активность порождается потребностями личности и направлена на познание и преобразование внешнего мира и самого человека [10, с.271]. Основной характеристикой активности (деятельности), по Леонтьеву А.Н., является предметность. С его точки зрения - это реальная связь субъекта с объектом, в которую необходимым

образом включена психика. Невозможно выполнить деятельность без вовлечения разума, воли, эмоций, чувств, что является предметом изучения психологии. Деятельность, как психологический акт имеет свою структуру и строение. Первая попытка структурировать деятельность была предпринята Ф. Тейлором и Д. Джильбертом, которые рассматривали деятельность как последовательность элементов. Другие психологи рассматривали деятельность как алгоритмы и операционные аспекты, то есть сменяющие друг друга операции. Деятельность как активность, порождаемая потребностью, можно рассматривать также как активность, порождаемую необходимостью. Правосознание, как сфера сознания, отражающая взгляды и убеждения индивида через поступки, отношения, эмоции, коммуникацию, носит деятельный (активный) характер и её можно рассматривать как деятельность, обладающую всеми ее признаками: предметностью, динамизмом, структурой и организованностью. Рассмотрим признаки деятельности правосознания. Предметность правосознания выражена в специфичности ее предмета - право и правозначимые отношения. Активность правосознания в отношении права, правоисполняющих и правоохранительных и законодательных органов выражается, прежде всего, в оценке существующего права, коррелирующего с индивидуальным представлением субъекта о соответствии права требованиям реальности и степенью его зрелости; социальной, духовно-нравственной, правовой или гражданской, эмоциональной и т.д. Специфичность правосознания выражается также в том, что она рассматривается, как правило, действия, поступ-

ки, эмоции, вызванные появлением и действием правовых норм, касающихся интересов и потребностей индивида. Следующим элементом деятельности правосознания, после оценки права, является принятие решений в отношении правовых норм: поступать в соответствии с ними или нет? Таким образом, предметность правосознания выражается в оценке права, принятии решения и его исполнения. Правосознание характеризуется также динамизмом. Правосознание не является чем-то сформированным однажды и застывшим, но пребывающим в постоянном движении под воздействием сознательного процесса его развития, а также подсознательного и бессознательного. Влияние генетического кода по Ч. Тойчу [13], окружающих, культуры, религии и многих других факторов оказывает постоянное воздействие на формирование правосознания и активизирует ее работу. Правосознание характеризуется также структурной организованностью, содержащей когнитивный, эмоциональный, психомоторный аспекты деятельности личности.

Установка правосознания

Согласно Андреевой Г.М., [2, с. 278-279] формирование социальных установок личности отвечает на вопрос: как усвоенный социальный опыт преломлен личностью и конкретно проявляет себя в ее действиях и поступках? Узнадзе Д.Н. рассматривал установку, как состояние готовности субъекта к определенной активности, обусловленное двумя факторами, потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией. Установка в концепции Узнадзе Д.Н. касается, прежде всего, реализации физических потребностей человека и формируется на бессознательном уровне. Вопросом

установки интересовался также Мясичев В.Н. В своей концепции отношений человека, он рассматривает установку как отношение, предрасположенность к определенным действиям. [2, с. 280] Леонтьев А.Н. рассматривал понятие установки как личностный смысл, то есть значение для субъекта предмета его деятельности. Исходя из различных точек зрения понимания установки, общим для них является то, что любой деятельности предшествует установка на выбор соответствующей мотивации и направленности, которая может быть сознательной и бессознательной. Правосознание, как система взглядов, убеждений, проявляющихся в определенных отношениях и действиях, также характеризуется установкой, которая указывает на уровень правосознания наряду с направленностью. Изучение данной характеристики правосознания обусловлено значимостью установки на правомерное поведение личности, предсказуемость его поведения, а также поиска механизмов и средств воздействия на формирование желаемой установки и поведения личности. Установки, согласно исследованиям Узнадзе Д.Н., Леонтьева А.Н., Мясичева В.Н., а также зарубежных ученых Т. Тернстоун, Р. Ланьер, Хьюстон, Л. Ройтсмен и др., формируются на сознательном и бессознательном уровне, следовательно, установку правосознания можно характеризовать по следующим признакам:

- по способу возникновения: сознательно или бессознательно;
- по степени влияния установки на реальное поведение субъекта (частично, полностью);
- по форме проявления установки (когнитивно, аффективно, конативно);
- по частоте проявления (иногда, часто, всегда);
- по функциональности (защитное, самоут-

верждающее, исполнение долга, т.д.);
 - по предметности (на объект или ситуацию).

Установка правосознания является важнейшей ее характеристикой, во многом определяющая поведение и отношение личности к правовым нормам, что подтверждает необходимость глубокого изучения данной характеристики правосознания.

Конформность правосознания

Стабильность правосознания во многом обусловлена степенью ее конформности. Человек, будучи существом общественным, подвержен его влиянию. Конформность, по определению Немова Р.С. представляет собой некритическое принятие человеком чужого неправильного мнения, сопровождаемого неискренним отказом от собственного мнения, в правильности которого внутри не сомневаются. Такой отказ при конформном поведении обычно мотивирован какими-либо конъюнктурными соображениями [9, с. 662]. Однако, такой взгляд на конформность является односторонним, рассматривающим изменения поведения, установок личности только в негативную сторону. Изменения правосознания, однако, могут происходить и в позитивную сторону. Д. Майерс рассматривает конформизм как «изменение поведения или убеждения в результате реального или воображаемого давления группы [7, с. 243]. Как система, правосознание подвержено влиянию различных факторов: групп людей, социальных институтов, традиций, культуры, религии, образования и т.д. Каждый из этих факторов оказывает влияние на степень устойчивости правосознания. Представляется интересным изучение конформности правосознания, сформированного различным соотношением вышеперечисленных факторов и их корреляции. Так, например, правосознание, сформированное влиянием группы (принадлежность к

определенной религиозной группе, где проповедуются духовно-нравственные христианские ценности, созвучные с правовыми нормами, а также однородностью культуры и ее коллективистской направленностью) выше чем правосознание, сформированное индивидуалистической культурой [14]. Конформность указывает на степень подверженности правосознания изменениям под воздействием внутренних и внешних факторов в негативную или позитивную сторону. Конформность правосознания является важной ее характеристикой, позволяющей прогнозировать ее тенденции в зависимости от влияния различных факторов. Изучение влияния различных факторов на правосознание позволяет выявить благоприятствующие факторы и выработку государством социально-культурной политики, способствующей формированию должного правосознания.

Рассмотрев некоторые психологические характеристики правового сознания, можно сделать вывод, что правосознание является важнейшей характеристикой личности, обуславливающей его поведение и место в социуме. Правосознание является зеркалом интеллектуальной, социальной, эмоциональной, духовной зрелости индивида в частности и общества в целом. Если одобрение гражданами законов не подкрепляется конкретными делами, то правосознание является низким, или даже отрицательным. Правосознание может выглядеть достаточно высоким, когда гражданин поступает «правомерно», не имея возможности нарушить закон. Так, например, если вор не крадет в присутствии полицейского, это не является показателем высокого правосознания. Но если он не крадет даже в отсутствии полицейского, будучи уверен в безнаказанности, движимый почтением и уважением к власти, законам и окружающим его людям, то это является показателем высокого

правосознания и к формированию именно такого правосознания граждан должно стремиться государство и общество. Говоря словами Библии: «Надобно повиноваться не только из страха наказания, но и по совести» [3, с.200 Новый Завет].

Литература:

1. Аминов И.И., *Юридическая психология*. М: Омега-Л, 2011. 415с.;
2. Андреева Г.М., *Социальная психология*. М: Аспект Пресс, 2011. 363с.;
3. Библия М, *Российское Библейское Общество*, 2010. 1217 с.;
4. Еникеев М.И., *Юридическая психология*. М: Норма, 2005. 512с.;
5. Малько А.В., *Большой юридический словарь под редакцией* <http://determiner.ru/dictionary/880/>;
6. Мамонтова С.Н., *Прикладная юридическая психология* http://sbiblio.com/biblio/archive/mamontova_prikladnaja/;
7. Майерс Д., *Социальная психология*.-7-е изд.-СПб, 2010. 794с.;
8. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П., *Большой психологический словарь*, СПб: Речь, 2011. 635с.;
9. Немов Р.С., *Психология*.-5-е изд.-М: Владос, 2010.687с.;
10. Рогова Е.И., *Психология*. М: МарТ, 2004. 560с.;
11. Романов В.В., *Юридическая психология*. М. Юрайт, 2011. 525с.;
12. Хропанюк В.Н., *Теория государства и права*.-2-е изд. М: Омега-Л, 2003. 382с.;
13. Ч. Тойч http://lib.mn/blog/dzhoel_tojch/176633.html;
14. http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D1%91%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%A8%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8B_%D0%90%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B8.

Recenzenți:

1. **Aglaida BOLBOCEANU**, doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE.
2. **Veronica BÎLICI**, doctor, IȘE.