Institutul de Științe ale Educației

UNIVERS PEDAGOGIC

Revistă științifică
de pedagogie și psihologie

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chişinău, 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 Vicol,
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 Prițcan,
doctor în psihologie, conferențiar universitar
Ludmila Școlear,
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 Țâganaș-Pântea – corectoare

Tipografia **Prag-3** Com. 706

Adresa noastră:
Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Istitutul de Științe ale Educației
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”
Telefon de contact: 022 400 717
e-mail: universs2@mail.ru

Tiraj: 706 ex. ISSN 1811-5470
Indice de abonare la Poșta Moldovei – PM 31742

Cuprins

Teoria educației: inovație și modernizare

3 ***Nicolae BUCUN, Aurelia GLAVAN,*** Evaluarea complexă a deficitului de atenție și hiperactivitate (ADHD) la elevii claselor primare/The evaluation complex of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) to young pupil

15 ***Ion BOTGROS, Crenguța SIMION,*** Unele considerații privind evaluarea formării cognitive a elevului / Some consideration according to cognitive evaluation of the student

Psihologia socială

23 ***Александр ОСТРОБРОД,*** Психологическая помощь населению, находящемуся в зоне ракетных обстрелов /Psychological assistance to populations in the area of rocket attacks

30 ***Fahed DAHAMSHI,*** Children and adolescents violence worldwide/Problema violenței printre copii și adolescenți la nivel mondial

35 ***Romeo PANAINTESCU,*** Diferențe comportamentale și atitudinale la persoanele de vârsta a III/Differences in behaviors and attitudes in older

Didactica disciplinelor școlare

44 ***Iryna MOROZ,*** The problems of updating the content of history education at the comprehensive school in correspondence with the modern social requirements/ Modernizarea conținuturilor educației istorice în școală din perspectiva provocărilor sociale moderne

Dezvoltarea profesională

52 ***Maria HADÎRCĂ, Lilia CEBANU, Veronica CLICHICI,*** Evaluarea percepției cadrelor didactice privind situația educativului în școală/The evaluation of teachers' perception on the educational process

59 ***Marina COSUMOV,*** Educația muzicală permanentă ca formă de dezvoltare a culturii muzicale a elevului / The continuous musical education as a form of developing pupils' musical culture

Bune practici educaționale

65 ***Tariq MURAD,*** Factors influencing students to dropout/Factori de impact asupra abandonului școlar

72 ***Андрей ДАВИДЕНКО,*** Особенности внеурочной работы с учащимися в современных условиях/ Especially extracurricular work with students in the modern conditions

Racursiu elitist

78 ***Elizaveta GLOBA,*** STELA CEMORTAN 1941 – 2014 Un nume notoriu pentru istoria învățământului preșcolar/STELA CEMORTAN 1941 – 2014 A known name of the history of the preschool education

Evaluarea complexă a deficitului de atenție și hiperactivitate (ADHD) la elevii claselor primare

The evaluation complex of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) to young pupil

Nicolae BUCUN,
doctor habilitat, profesor universitar,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei
Aurelia GLAVAN,
doctorandă, UPS „Ion Creangă”

Rezumat

În lucrare sunt prezentate rezultatele cercetării particularităților de dezvoltare a copiilor cu ADHD, comparându-i cu semenii lor cu dezvoltare normală (DN). În complexul de evaluare au fost incluşi următorii indicatori de analiză a ADHD: coeficientul de înțelegere, nivelul funcțiilor executive, instruirea atenției, caracteristicile psihomotricității.

Cuvinte-cheie: deficit de atenție şi hiperactivitate (ADHD), evaluare, funcții executive, reacții senzorio-motorii, psihomotricitate, memorie de lucru, capacitate de muncă.

Abstract

The paper presents the results of the studies on the development of children with ADHD, compared with normally developed children (DN). In there were included the following ADHD analysis indices: comprehensive coefficient, the level of executive functions, attention training, and psychomotor features.

Key-words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), evaluation, executive functions, sensomotor reactions, psychomotricity, operative memory, work capacity.

În urma ceretărilor problemei ADHD realizate de Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, deducem necesitatea lărgirii modelelor de evaluare cu probe cognitive care operaționalizează principalele caracteristici ale funcționării cognitive în această situație. Modelul complex de evaluare a ADHD propus de noi în baza unor sarcini cognitive este orientat spre diagnosticarea nivelului intelectual general şi evaluarea neuropsihologică, şi anume a disfuncțiilor cognitiv-executive – controlul inhibitor, capacitatea de amânare a răspunsului imediat, alocarea resurselor atenționale, planificarea şi flexibilitatea cognitivă sau a memoriei de lucru. Aceste caracteristici sunt cercetate de mulți autori [14, 15,19, 23] care, punând la bază modele teoretice, demonstrează deficitele executive existente în cazul ADHD. În general evaluarea nivelului intelectual în sindromul ADHD este necesară pentru a constitui planuri educaționale individualizate; pentru a obține informații despre discrepanța dintre nivelul dezvoltării

intelectuale şi performanţa şcolară; pentru a colecta informaţii suplimentare legate de anumite deficite specifice cunoscute în ADHD; pentru a realiza un diagnostic diferit de alte tulburări, în special, de tulburările de învăţare.

Cel mai frecvent utilizată în măsurarea inteligenţei la copii cu vârsta cuprinsă între 6 şi 18 ani este proba WICH-IV [25]. Acest instrument măsoară capacitatea individului de a acţiona eficient, de a gândi raţional şi de a se comporta adaptiv la mediu. În cercetările întreprinse, am folosit scala WISC-IV adaptată în limba română [3] utilizată cu succes în evaluarea copiilor. Proba cuprinde 15 subscale, dintre care 10 sunt obligatorii pentru calcularea IQ-lui, celelalte fiind suplimentare.

În procesul analizei rezultatelor pentru stabilirea coeficientului de inteligenţă generală, s-a propus structura factorială WISC-IV care este alcătuită din patru elemente ca: *Inteligenţa verbală* (similarităţi, vocabular, înţelegere verbală, informaţii generale); *Memoria de lucru* (digit span, secvenţe litere-cifre, aritmetică); *Raţionamentul perceptiv* (cuburi, concepte figurale, matrice, completare de imagini); *Viteza de procesare* (codaj, căutare de simboluri, baraj). Conform testului, coeficientul mediu de inteligenţă (pentru WISC-IV) este 100, iar abaterea standard este 15. Scorurile medii ale coeficienţilor de inteligenţă vor fi situate astfel în intervalul 85-115 IQ.

Evaluarea pe care am realizat-o cu ajutorul testului WISC-IV indică o performanţă a copiilor cu ADHD puţin mai mică, iar coeficientul de inteligenţă generală este puţin mai mare la copii cu DN. Diferenţele stabilite nu sunt semnificative (p>0,05). Nivelul de inteligenţă mai mic la copiii cu ADHD nu este datorat unui nivel real mai scăzut al abilităţilor intelectuale, dar, posibil, această situaţie este efectul deficienţelor memoriei de lucru, respectiv a nivelului reglării resurselor atenţionale.

După cum observăm din analiza rezultatelor (*Tabelul 1*) nivelul coeficientului de inteligenţă generală este puţin mai scăzut la lotul de ADHD, constituind 98,7, iar cel de DN = 105,7. Diferenţele între grupul de copii cu ADHD şi DN nu sunt semnificative statistic (p>0,05). Conform tabelului, se menţine aproape aceeaşi diferenţă între coeficientul general, coeficientul de inteligenţă verbală şi cel de performanţă.

În multe studii [18, 21] se indică un scor mai mic (dar în jurul mediei) al inteligenţei verbale comparativ cu inteligenţa generală la copiii cu ADHD, respectiv scoruri mai scăzute la indicele „Înţelegere verbală”. Acest tablou este stabilit şi în cercetarea noastră. Datele dobândite pe eşantion sunt foarte aproape de cercetările altor autori [10,12,13,17,24, 20]. Memoria de lucru, este mai scăzută la copiii cu ADHD decât la cei cu DN.

Tabelul 1. *Performanţele copiilor cu ADHD şi DN la WISC-IV*

IQ	ADHD	DN	P
IQ general	98,7	105,2	>0.05
IQ performanţă	97,2	103,4	>0.05
IQ verbal	96,5	102,4	>0.05
Înţelegere verbală	97,3	103,8	>0.05
Procesare perceptivă	98,7	104,4	>0.05
Memorie de lucru	94,2	102,6	<0.01
Viteza procesării	96,4	103,7	<0.01

Din datele măsurărilor observăm că ADHD are impact negativ şi asupra vitezei procesării (p<0.01). Posibil deficitul de atenţie, hiperactivitatea formează nişte mecanisme de compensare orientate spre micşorarea numărului reacţiilor la diferiţi stimuli, perioadelor de percepţie a timpului în activitate, etc. Concluzionând, putem afirma că ADHD are impact asupra inteligenţei, schimbând în mod didiferit factorii constituenţi ai acesteia, iar memoria de lucru este formaţiunea afectată mai frecvent şi mai semnificativ la copii cu ADHD.

Ne-am propus să analizăm şi alte disfuncţii cognitive. Majoritatea evaluărilor neuropsihologice realizate în patopsihologie, cel mai frecvent, sunt orientate spre stabilirea disfuncţiilor executive. Reieşind, din patopsihologia copiilor cu ADHD, în special din teoria disproporţionalităţii dezvoltării acestei categorii de copii, am propus să includem în modelul complex de evaluare şi diagnosticare a controlului inhibitor, a capacităţii de amânare a răspunsului imediat, alocării resurselor atenţionale, a planificării şi flexibilităţii cognitive [14, 19, 5]. Funcţiile executive sunt procese de control şi implică abilitatea de a menţine un set mintal de strategii rezolutive pentru atingerea unui scop. Ca măsurători ai funcţiilor executive şi ai constructelor acestora (inhibiţie, planificare, flexibilitate interferentă) în modelul de evaluare au fost incluse probele: Stroop, proba Statuii, turnul Londrei, fluenţa verbală, codaj, etc.

Rezultatele evaluării funcţiilor executive la copii cu ADHD şi DN sunt prezentate în *Tabelul 2*.

Tabelul 2. *Performanţ la variabilele funcţiilor executive*

Proba	ADHD	DN	P: >; <
1. Stroop			
Corecte lista 1	35,8	47,1	p<0,01
Corecte lista 2	23,6	30,5	p<0,01
Erori lista 1	1,8	0,7	p<0,01
Erori lista 2	3,1	1,7	p<0,01
2. Proba statuii			
Scor 1 (corect)	22,3	56,1	p<0,01
Scor 2 (corect)	18,5	43,1	p<0,01
Scor total	37,3	51,7	p<0,001
3. Turnul Londrei			
Itemi corect rezolvaţi	13,5	18,4	p<0,0001
4. Fluenţa verbală			
Exemplare denumite	14,9	25,8	p<0,01
5. Codaj			
Corect identificate	17,4	26,5	p<0,01
Erori	0,3	0,1	p<0,01

Controlul inhibitor, proba *Stroop*, evaluat prin numărul de răspunsuri corecte oferite în lista 1 (sarcina de a citi congruent stimulii) şi respectiv numărul de răspunsuri corecte oferite în lista 2 (sarcina de a citi congruent stimulii) este mult mai mic la ADHD p<0,01. În cazul răspunsurilor corecte, copiii cu DN oferă mai multe răspunsuri corecte comparativ cu cei ADHD, într-un interval de timp dat. Numărul de erori în lista 1 este mai mare la copiii cu ADHD, însă valoarea medie este comparativ mică. Situaţia pe care am observat-o este conformă cu cea stabilită în literatura de specialitate [9, 11].

În cazul probei *Statuii*, performanţele de autocontrol şi inhibiţie comportamentală au înregistrat valori mult mai mici la ADHD - 22,3, p<0,01. Cei doi distractori, intenţionat provocaţi pe parcursul probei, au avut o influenţă negativă asupra performanţei în situaţia ADHD. Numărul total de mişcări, vocalize şi alte acţiuni pe care copiii le-au efectuat pe parcursul probei, în ciuda instrucţiunii de a ignora orice stimul şi de a rămâne nemişcat, este mult mai mică la copii cu ADHD. Analiza comportamentului pe tot parcursul sarcinii ne indică o capacitate de inhibiţie comportamentală mai mică la copiii cu ADHD decât la cei cu DN şi reuşesc să reziste mult mai puţin la interferenţa cu stimulii (instrucţiunea) neadecvaţi. Dacă copiii cu ADHD rezistă până la 18,5 secunde, atunci cei cu DN până la 43,1 secunde.

Performanţele probei *Turnul Londre*i la copiii cu ADHD sunt mult mai mici decât la cei cu DN. Rezultatele obţinute reprezintă competenţe de planificare a acţiunilor slab dezvoltate la copiii cu ADHD şi sunt în concordnţă cu o serie de alte studii care au obţinut efecte similare [6, 16, 22]. Proba de *fluenţă verbală*, reprezentativă pentru flexibilitate, demonstrează că subiecţii sunt capabili să treacă de la o amorsă, care determină activitatea unor exemplare dintr-o categorie, la altă amorsă. Generarea mai multor exemplare la categorie, trecerea de la o categorie la alta este semnificativ mai joasă la copii cu ADHD, p<0,01. Observăm că numărul de cuvinte generate dintr-o categorie este 14,9 pentru ADHD şi 25,8 pentru DN.

Numărul de stimulatori identificaţi conform probei *Codaj* este mai mic la copiii ADHD - 17,4 comparativ cu 26,5 la DN, p<0,01. Copiii cu ADHD au o capacitate mult mai scăzută la influenţa distracţiilor. Rezultatele obţinute la majoritatea sarcinilor de evaluare a funcţiilor executive dintre grupele ADHD şi DN, sunt semnificative p<0,01.

Compararea celor două loturi indică la copiii cu ADHD prezenţa deficienţelor la nivelul sarcinilor care evaluează controlul inhibitorilor (*Proba Stroop, Proba statuii*), capacitatea de planificare (*Turnul Londrei*), flexibilitatea (*fluenţa verbală*) şi rezistenţa factorilor distractori (*proba de Codaj*).

Rezultatele obţinute în urma cercetării demonstrează performanţa scăzută a copiilor cu ADHD la probele de evaluare a controlului executiv. Mulţi cercetători susţin prezenţa deficitelor la nivelul ariilor implicate preponderent în controlul executiv [7, 15]. Evaluarea complexă trebuie realizată prin analiza tuturor acestor componente ale controlului executiv, pentru că ADHD este asociat cu un şir de probleme la nivelul memoriei de lucru.

În cercetările pe care le-am realizat s-a observat că ADHD se asociază, mai frecvent, cu deficite specifice ale controlului inhibitor şi cu deficite generale ale funcţiilor executive. O metaanaliză realizată în

domeniul funcţiilor executive conchide că ADHD prezintă deficite clare ale acestora [15, 8], iar cele mai consistente şi robuste deficite sunt constatate preponderent în sarcinile de control inhibitor motor.

Astfel, considerăm că este necesar a fi utilizate probele pentru identificarea funcţionării executive atunci când ne dorim să realizăm un diagnostic de calitate a ADHD.

Luând în consideraţie mecanismele neuropsihologice ale ADHD, exprimate prin deficitele funcţiilor inhibitorii prefrontale, disfuncţia memoriei de lucru şi a atenţiei selective, deficitul motor sau de timing, deficitul statusului energetic, deficitul primar al răspunsurilor inhibitorii care afectează toate funcţiile executive, am propus, în complexul de evaluare, măsurarea însuşirilor atenţiei. Mai cu seamă că doar neatenţia este asociată cu afectări neuropsihologice semnificative, iar simptomatologia de neatenţie este mai mult legată de aspecte cognitive şi are un mare grad de heritabilitate. Funcţia cognitivă este influenţată şi depinde de particularităţile atenţiei. De aceea în complexul de evaluare am prevăzut cercetările însuşirilor atenţiei cu ajutorul probei *Corectura*.

Particularităţile atenţiei stabilite cu ajutorul testului *Corectura* sunt prezentate în *Tabelul 3*.

Tabelul 3. *Însuşirile atenţiei la copiii cu ADHD şi DN*

Scalele testului	ADHD, M±m	DN, M±m	P
V – viteza	32,35±9,9	42,79±8,9	<0,01
C – concentrarea	0,64±0,07	0,96±0,03	<0,01
S – stabilitatea	1,43±0,8	3,40±0,9	<0,01

Viteza este măsurată pentru a demonstra starea memoriei de lucru, gândirii vizuale, montării personalităţii. Pe parcursul experimentului am observat la copiii cu ADHD că încep activitatea pentru îndeplinirea sarcinii la fel ca şi copiii DN, chiar deseori cu o viteză mai mare, însă după 10-20 de secunde viteza realizării probei se micşorează şi rămâne mult mai scăzută până la sfârşitul probei. Totodată, după cum observăm din tabel, indicele vitezei în grupa cu ADHD este mai mic, fiind influenţat de distragerea indusă a acesteia şi de montajul deficitar pentru realizarea activităţii. Copiii cu ADHD au o perioadă foarte mică de integrare în procesul muncii. Copiii cu DN analizează, privesc proba şi mai apoi încep activitatea, iar copii cu ADHD au un alt model de acţiune. Lipsa răbdării acestora îi face să înceapă activitatea imediat, fără a-şi organiza acţiunile necesare pentru îndeplinirea probei, deseori neascultând instrucţiunea până la sfârşit. Copiii cu ADHD se sustrag de la realizarea probei pentru a observa semenii din jur, se uită ce fac aceştia şi uneori acţiunile lor sunt aritmice etc.

După cum am şi prevăzut, indicii concentrării atenţiei la copiii cu ADHD sunt destul de mici – 0,84, în comparaţie cu indicii celor cu DN - 0,96, P< 0,01. Copiii cu ADHD se caracterizează printr-un câmp îngust, volum mic şi transfer înalt al atenţiei. Indicatorii concentrării şi stabilităţii atenţiei la copiii cu ADHD sunt influenţaţi de echilibrul emoţional al acestora. Stabilitatea emoţională deficitară la copiii cu ADHD determină un echilibru comparativ scăzut a stabilităţii atenţiei. Dacă la copiii cu DN stabilitatea este de 3,4; atunci la copii cu ADHD -1,43; p<0,01.

Mecanismele dezvoltării disproporţionale a psihicului, caracteristice ADHD provoacă reţinerea componentelor reglatorii ale personalităţii, care sunt demonstrate prin schimbarea atenţiei, prezenţa comportamentului impulsiv, etc. Devierile pe care le-am observat în dezvoltarea atenţiei copiilor cu ADHD sunt confirmate şi de alţi autori [3, 1]. Tot ce li se întâmplă copiilor cu ADHD este legat de fluctuaţiile de dispoziţie care au avut impact direct asupra calităţii realizării testului. Rezultatele obţinute arată că particularităţile specifice atenţiei acestor copii au influenţă şi asupra indicilor capacităţii de muncă. Dacă o analizăm în dinamică, stabilitatea atenţiei la copiii cu ADHD este mult mai mică decât la cei cu DN. Viteza concentrării şi stabilitatea atenţiei la începutul activităţilor în clasă, după prima lecţie şi la sfârşitul lecţiilor, este diferită la copii cu ADHD şi DN. La cei cu ADHD la începutul lecţiilor viteza era de 35,5 unităţi, după lecţia a doua 30,4 unităţi, iar la sfârşitul lecţiilor - 18,2 unităţi. Aceşti copii sunt supuşi oboselii, care pe parcursul lecţiilor se acumulează provocând oboseala cronică. Deosebit de negative sunt schimbările concentrării atenţiei. La începutul lecţiilor copiii cu ADHD au demonstrat o concentrare de atenţie la nivelul 0,84; după lecţia a doua - la nivelul 0,67; iar la sfârşitul lecţiilor - 0,48; $p<0,01$. Stabilitatea atenţiei se schimbă deosebit de brusc demonstrând un nivel de 1,43 la începutul lecţiilor; 0,82 – după lecţia a doua şi 0,55 – la sfârşitul lecţiilor. Pentru copiii cu DN sunt caracteristice niveluri mult mai favorabile. De exemplu, la aceştia la sfârşitul lecţiilor viteza este la nivelul 36,4; concentrarea – 0,88 şi stabilitatea – 2,95. Observăm o scădere a capacităţii de muncă, însă ea este mult mai mică decât la copii cu ADHD. Rezultatele cu referire la însuşirile atenţiei, capacităţii de muncă sunt deosebit de necesare pentru a stabili, în procesul evaluării copiilor cu ADHD, simptomele dominante ale acestei stări. Totodată, ele arată vectorul influenţelor psihoterapeutice necesare pentru ameliorarea simptomelor neatenţiei.

Modelul de evaluare a copiilor cu ADHD, conform paradigmei înaintate de noi, prevede cercetarea largă a sferei psihomotorii. Este cunoscut faptul că analizatorilor - optic, auditiv şi motor - le revine un rol deosebit în asigurarea comportamentelor primare ale procesului instructiv (însuşirea condiţiilor psihomotorii ale articulării sunetelor, a comunicării mimico-gesticulare, a activităţii instrumental-operaţionale şi de orientare spaţială). Totodată, starea sferei psihomotorii ne informează despre relaţiile stabilite între analizatori şi alte structuri ale sistemului nervos central. Cercetările realizate presupun că tulburările ADHD micşorează controlul inhibiţiei psihomotorii realizat de sistemul nervos central. Posibil că aceste schimbări conduc, la rândul lor, la micşorarea reacţiilor motorii, la comportament motor dezorganizat, incapacitate de a controla emoţiile, sentimentele, etc. Cunoaşterea indicilor iniţiali ai stării funcţionale a analizatorilor este oportună din punct de vedere al determinării influenţelor stimulative preconizate, ordonării procesului de învăţământ pentru aceşti copii şi stabilirii posibilelor tulburări în aceste formaţiuni.

Analizatorii - optic, auditiv, motor - sunt principalii furnizori de informaţii la nivelul structurilor cerebrale superioare. Mai mult decât atât, paralel cu atenţia, acestora le revine funcţia de recepţionare a vorbirii, control şi orientare în spaţiu şi în timp, etc. Astfel, evaluarea complexă a acestor canale senzoriale este destul de

afectivă pentru a stabili specificul prelucrării informaţiei în aceste canale în caz de ADHD.

Unul dintre cei mai informativi indici ai stării de percepţie şi prelucrare a informaţiei senzoriale în structurile corticale este timpul reacţiei. Metoda dată a fost practicată pe larg [4, 2]. Capacitatea de sensibilizare a stimulului optic sau auditiv într-un anumit interval de timp a fost determinată cu ajutorul neurocronometrului. În conformitate cu datele obţinute *(Tabelul 4)* observăm că timpul reacţiei opticomotorii la copiii cu ADHD se deosebeşte de cei cu DN. Diferenţa medie între indicii prezentaţi în grupele cercetate constituie 80-150 ms (P<0,01). Timpul reacţiei are o dependenţă directă de subtipul ADHD, subtipul deficit de atenţie fiind cel mai îndelungat la copiii cu ADHD (p<0,01).

Tabelul 4. *Timpul reacţiei optico-motorii (ms)*

Subtip dominant	**ADHD (M±m)**	**DN (M±m)**	**P**
Deficit de atenţie	420±8,2	270±15,4	<0,01
Hiperactiv	349±18,5	270±15,4	<0,01
Combinat	391±17,1	270± 15,4	<0,01

Astfel, rezultatele cercetării confirmă datele din literatura de specialitate [4] ce denotă o perioadă de latenţă a timpului reacţiilor mai îndelungată la copiii în dificultate comparativ cu semenii lor cu DN. Trebuie să menţionăm faptul că timpul reacţiilor optice, cu o durată mai lungă decât la copii în dezvoltare normală, este una din legităţile dezvoltării observate la copiii cu dizabilităţi.

Particularităţile relevate privind starea analizatorului optic trebuie folosite atât la diferenţierea condiţiilor şi sarcinilor didactice, cât şi la modelarea activităţii instructiv-educative în întregime a copiilor cu ADHD.

Programul de cercetare este fundamentat pe ideea că şi alte canale senzoriale au includere specifică în controlul reacţiilor. În această direcţie a fost întreprins studiul analizatorului audio-motor efectuat tot cu ajutorul cronoreflexometrului. Dimensiunile schimbării acestui analizator sunt aproape de cele observate la analizatorul optico-motor *(Tabelul 5)*.

Tabelul 5. *Timpul reacţiei audio-motorii (ms)*

Subtipul	**ADHD, M±m**	**DN, M±m**	**P**
Deficit de atenţie	463±12,5	324±16,2	<0,01
Hiperactivitate	451±14,9	324±16,2	<0,01
Combinat	438±25,9	324±16,2	<0,01

La stimulatorii auditivi reacţia este mai îndelungată la subtipul predominant cu deficit de atenţie. Constatăm unele diferenţe între tipurile dominante, însă aceste diferenţe nu sunt semnificative (p>0,05). Creşterea timpului reacţiei audio-motorie este semnificativă la copiii cu ADHD în comparaţie cu DN.

Analizând datele cu referire la raportul dintre aceste două canale senzoriale, putem concluziona că ADHD este o stare sistemică, afectând mai multe structuri,

în special, sistemul psihomotor. Starea funcțională a analizatorului motor este necesară pentru evaluarea complexă a ADHD, mai cu seamă că el se implică în tot sistemul de coordonare psihomotorie. Angajarea analizatorului motor în realizarea instrumental-operațională a sarcinilor de învățământ necesită cunoașterea mecanismelor de realizare a activității motorii, a capacităților elevilor de a însuși mișcarea și caracteristicile ei. Cunoașterea stării analizatorului motor la copii cu ADHD are o importanță deosebită, luând în considerație mecanismele motorizării și reglementării mișcărilor la copiii cu astfel de tulburări. Pentru o caracterizare mai amplă a acestei tulburări, s-au studiat particularitățile analizatorului cu ajutorul testului „typping", prin înregistrarea numărului și timpului reacțiilor simple și compuse. În urma măsurărilor, s-a demonstrat că viteza, timpul reacțiilor acestui analizator și capacitatea funcțională la copiii cu ADHD au specificul lor.

Luând în considerație faptul că orice act motor necesită o funcționare concomitentă a mai multor analizatori, stabilim că și capacitatea de control și reglementare a mișcărilor obiectual-instrumentale, sensibilitatea proprioceptiv-kinestezică, determinate prin timpul reacțiilor sensorio-motorii *(Tabelul 6.)* este redusă la copiii cu ADHD. Activitatea analizatorului motor este mai redusă decât la copiii cu DN. În literatura de specialitate se remarcă faptul că dezvoltarea la copiii aflați în dificultate, este încetinită, viteza îndeplinirii unor acțiuni și tempoul activității lor în general rămân nedezvoltate. Posibil diminuarea activității acestui analizator este un mecanism de compensare al controlului inhibitor, deficitar la copii cu ADHD. ADHD provoacă perturbări ale memoriei de lucru, ceea ce, posibil, se reflectă și asupra memoriei motorii. Toate aceste schimbări le observăm din numărul și timpul reacțiilor stabilite la copii cu ADHD și DN *(Tabelul 6)*.

Tabelul 6. *Timpul reacților senzorio-motorii (ms)*

Subtip dominant	ADHD		DN		P
	Reacții s/m simple, M±m	Reacții s/m compuse, M±m	Reacții s/m simple, M±m	Reacții s/m compuse, M±m	
Deficit de atenție	328±10,1	691±18,7	276±11,6	450±16,8	<0,01
Hiperactivitate	304±11,5	670±19,5	276±11,6	450±16,8	<0,01
Combinat	316±12,0	676±21,3	276±11,6	450±16,8	<0,01

Timpul reacției senzorio-motorii la realizarea sarcinii simple de către elevii cu ADHD subtip deficit de atenție este de 328 ms, iar la DN – 276 ms (P<0,01). Timpul reacției se reduce la grupa cu subtipul hiperactiv - 304 ms. Diferențele între grupele ADHD și DN, privind timpul reacțiilor simple, sunt semnificative (p<0,01), demonstrând un timp mai îndelungat pentru realizarea lor la copii cu ADHD. Timpul reacției pentru realizarea sarcinilor de lucru compuse atinge valori mult mai ridicate, în special la subtipul deficit de atenție – 670 ms, și, respectiv - 450 ms la elevii DN.

Prezintă interes și capacitatea copiilor cu ADHD în a produce reacții simple și compuse (*Tabelul 7*).

Tabelul 7. *Numărul reacţiilor senzorio-motorii (unităţi-convenţionale)*

Subtip dominant	ADHD		DN		P
	Reacţii simple	Reacţii compuse	Reacţii simple	Reacţii compuse	
Deficit de atenţie	55±3,6	24,5	68,5±6,2	37,9±5,2	<0,01
Hiperactivitate	47±2,9	19,7	68,5±6,2	37,9±5,2	<0,01
Combinat	51±4,1	22,2	68,5±6,2	37,9±5,2	<0,01

Numărul reacţiilor psihomotorii simple şi compuse este mai mic la copiii cu ADHD (p<0,01). Dacă în medie numărul reacţiilor simple la copiii cu ADHD este de 51 unităţi, atunci la copiii cu DN - 68,5; p<0,01. Acelaşi raport este stabilit şi pentru numărul de reacţii compuse consecutiv: 22,2 unităţi pentru ADHD şi 37,9 unităţi pentru DN, p<0,01. Este de menţionat faptul că la subtipul ADHD dominant hiperactiv, comparativ cu celelalte subtipuri, există un număr mai mic de reacţii psihomotorii: 47,0. Deosebirile stabilite, probabil, sunt legate de capacităţile reduse ale ADHD de a organiza şi regla schemele logice ale praxiei corporale, manuale şi orale, ceea ce se exteriorizează prin particularităţile actelor comportamentale. Hiperactivitatea nu conduce la mărirea numărului de reacţii ale analizatorului motor. Indicii manifestaţi de copiii ADHD denotă o dependenţă a capacităţilor psihomotorii de caracteristicile hiperactivităţii, dar mai cu seamă de cele ale atenţiei.

Datele experimentale dovedesc faptul că analizatorul motor în condiţiile ADHD funcţionează mai încet, influenţând întregul sistem al complexului senzorial. Copiii cu ADHD încep activitatea de producere a reacţiilor simple în acelaşi tempou ca şi copiii cu DN, însă după 10-15 secunde acest proces se dezorganizează la copiii cu ADHD. Este clar faptul că reacţiile psihomotorii la copiii cu DN, fie simple, fie compuse, sunt mai puţine şi din cauza oboselii prezente în sistemul psihomotor.

Conform paradigmei, în modelul de evaluare o deosebită atenţie pentru stabilirea diagnosticului ADHD o are nivelul de funcţionare a tonusului muscular. Pentru promovarea în modelul de evaluare complexă a criteriilor de funcţionalitate a analizatorului motor, am măsurat tonusul muscular prin utilizarea metodei tonuso-metriei musculare. Sub influenţa factorilor mediului ambiant, tonusul muscular la copiii cu ADHD se dezvoltă prin aceleaşi legităţi ca şi la DN, însă pentru primii dezvoltarea are unele particularităţi specifice. Astfel, la copiii cu subtipul ADHD dominant hiperactiv, tonusul muscular este mult mai înalt - 38,5; decât la copii DN - 26,4 (p<0,01), date reflectate în *Tabelul 8.*

Tabelul 8. *Valorile tonusometriei (Unităţi de rezistenţă), ur*

Subtip dominant	ADHD, M±m	DN, M±m	P
Deficit de atenţie	34,5±0,68	22,4±0,48	<0,001
Hiperactiv	38,5±0,62	22,4±0,48	<0,001
Combinat	35,7±0,59	22,4±0,48	<0,001

După cum observăm din *Tabelul 8*, tonusul muscular la subtipul hiperactiv este puţin mai ridicat, comparativ cu subtipurile deficit de atenţie şi combinat 34,5; 35,7, p>0,05. Destul de înalt este tonusul muscular la copii cu ADHD în comparaţie cu cei DN, respectiv 36,2 şi 28,4; p<0,01.

Pentru stabilirea stării funcţionale a psihomotricităţiii în modelul de evaluare, a fost inclusă şi măsurarea nivelului coordonării mişcării (tremometria). Tremometria apreciază coordonarea mişcării, exactitatea reproducerii mişcărilor active şi orientarea lor spaţială. Schimbarea evidentă a tremurului indică unele disonanţe funcţionale nefavorabile în sistemul psihomotor şi în realizarea activităţilor şcolare. Tremurul motor, în cercetarea realizată, a fost înregistrat prin utilizarea electro-cronotremometrului. Proba constă în parcurgerea şanţului labirintic propus fără a atinge bordurile acestuia, testând următorii parametri – timpul parcurgerii traiectoriei date, numărul greşelilor comise (coeficientul erorilor) în stare dinamică şi statică.

Rezultatele atestate în *Tabelul 9* ne demonstrează o frecvenţă diferită a tremurului static şi dinamic între grupele cercetate. Numărul greşelilor pentru ADHD la îndeplinirea exerciţiilor dinamice în timp de 45 sec. este esenţial mai mare comparativ cu DN. Cea mai mare frecvenţă a tremurului dinamic se manifestă la copiii cu subtipul dominant hiperactiv – 43,3 atingeri, cu tendinţă spre o mică scădere la celelalte tipuri de ADHD (p>0,05). La copiii DN tremurul dinamic este mult mai mic 19,2 (p<0,01). Tremurul static comparativ cu cel dinamic are valori mai mici, însă diferenţa între grupe se păstrează. Numărul greşelilor la ADHD se plasează între 24-29 atingeri în mediul şi, respectiv, 16,8 la DN (P<0,01).

Tabelul 9. *Tremurul dinamic şi static (frecvenţa atingerilor)*

Subtipul dominant	ADHD, M±m		DN, M±m		P
	Dinamic	Static	Dinamic	Static	
Deficit de atenţie	36,7±1,55	24,2±1,32	19,2±1,46	16,8±1,28	<0,01
Hiperactivitate	43,3±1,51	29,2±1,30	19,2±1,46	16,8±1,28	<0,01
Combinat	38,7±1,48	26,6±1,28	19,2±1,46	16,8±1,28	<0,01

Numărul atingerilor într-o limită de timp dat (45 sec.) este un indice semnificativ în raport cu capacităţile motorii. Copiii cu ADHD parcurg linia tremorometrului mult mai rapid, dar comit şi mai multe greşeli. Copiii cu DN trec şănţuleţul labirintic în 19-22 sec., iar cei cu ADHD - în 17-20 sec., P>0,005, iar greşelile produse sunt de 39 pentru copii cu ADHD şi de 19,2 - pentru DN, p<0,01.

Datele obţinute cu referire la sistemul psihomotor ne demonstrează faptul că procesele coordonării, concentrării şi executării mişcărilor sunt mai reduse şi mai dezorganizate la ADHD, iar efectul „conexiunii" inverse este întârziat. Prelucrarea informaţiei privind îndeplinirea şi corectarea mişcării, precum şi optimizarea mişcărilor următoare necesită intervale suplimentare de timp la copii cu ADHD. Lipsa de răbdare este una dintre caracteristicile prioritare ale copiilor cu ADHD, care la rândul său are influenţă negativă asupra coordonării mişcărilor.

Particularităţile funcţionale ale sferei psihomotorii, manifestările acesteia influenţează dezvoltarea, expresia verbală şi grafică, calităţile relaţiilor sociale şi,

în consecință, - dezvoltarea personalității copiilor cu ADHD. Conform rezultatelor obținute, cercetarea sferei psihomotorii trebuie să devină prioritară în modelul complex de evaluare a copiilor cu ADHD.

În rezultatul cercetărilor am stabilit că ADHD are un impact major asupra dezvoltării psihofizice, constituind un factor care provoacă dificultăți în procesul de adaptare şcolară şi socială a şcolarului mic, respectiv însoțeşte anormalitatea în dezvoltarea personalității acestuia. În situația copiilor cu ADHD, o deosebită însemnătate are evaluarea complexă a acestora pentru cunoaşterea factorilor medico-psihopedagogici cu relevanță la psihodiagnostic şi trasarea liniilor de intervenție eficace.

Referințe bibliografice:

1. Baicoianu C. M. *Comunicarea verbală a copiilor şcolari mici cu ADHD*. Teza de doctor, 2012;
2. Bodorin C. *Metode stimulativ-compensatorii de stimulare a capacității de muncă a elevilor surzi*. Ghid metodologic. Chişinău: Ed. UPS „Ion Creangă", 2002. 68 p.;
3. Dobrean A., ş.a. *Adaptarea în limba română a bateriei de inteligență Wechsler pentru copii*, WISC-IV. Editura RTS. Cluj Napoca, 2009;
4. Bucun N., Glavan A. *Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD*. Revista Univers Pedagogic. nr.3 (39), 2013, p.3-13. ISSN 1811-5470;
5. Benton A.L. & Hamsher K. *Multilingual Aphasia Examination* (Manual, revised). Iowa City, IA: University of Iowa, 1978;
6. Berg W.K., Byrd D. L. *The tower of London spatial problem – solving task: Enhancing clinical and research implemenetation*. Journal of Clinical and Experimental Neurosychology, vol. 24, 2002. p. 586-604;
7. Castellanos F.X., Lee PP, Sharp W. et al. *Developmental trajectories of brain volume abnormalities in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder*. JAMA 288, 2002. p. 1740-1748;
8. Espy KA, Kaufmann PM, Glisky ML, McDiarmid MD. *New procedures to assess executive functions in preschool children*. Clin Neuropsychol 15, 2001, p. 46-58;
9. Gerstadt C., Hong Y. & Diamond A. *The relationship between cognition and action: performance of children 3-7 years old on a Stroop like day-night test*. Cognition: 53, 1994, 129-153;
10. Goldstein H.S. *Cognitive development in inattentive, hyperactive, and aggresive children: two-to- year follow-up*. Journal of the americacan acedemy of children and adolescent psychiatry, 26, 1987, 219-221;
11. JergerS., Martin R.C. & Pirozzolo F.J. *A developmental study of the auditory Stroop effect*. Brain and Language, 35, 1988, 86–104;
12. Loney J. & Milich R. *ADHD and agression in clinical practice***.** Journal of the American Academy of Child and Adolescentb Pychiatry 43, 2000. p. 735-742;
13. McGee R., Feehan M., Williams S., Partridge E., Silva EA. & Kelly J. *DSM-111 disorders in a large sample of adolescents*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29, 1990, 611-619.;
14. Ozonoff S. *Components of executive function in autism and other disorders*. In J. Russell (Ed.), Autism as an executive disorder (pp. 179–211). Oxford, England: Oxford University Press, 1997;
15. Pennington B.F. & Ozonoff S. *Executive functions and developmental psychopathology*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 1996, 51–87;
16. Pennington B.F. & Ozonoff S. *Executive functions and developmental psychopatho-*

logy. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 1996, 51–87;

17. Perner J., Kain W. & Barchfeld P. *Executive control andhigher-order theory of mind in children at risk of ADHD*. Infantand Child Development, 2002, 11,141–158;
18. Pineda D.A., Restrepo M.A., Sarmiento R.J., Gutierrez J.E., Vargas S.A., Quiroz Y.T., et al. *Statistical analyses of structural magnetic resonance imaging of the head of the caudate nucleus* in Colombian children with attention-deficit hyperactivity disorder.J Child Neurol 17, 2002, p.97–105;
19. Prifitera A. & DershJ. *Base rates of WISC-III diagnostic subtest patterns among normal, learning-disabled, and ADHD samples*. Journal of Psychoeducational Assessment, WISC-III Monograph, 1993, 43-55;
20. Reader M.J., Harris E.l., Schuerholz L.J. & Denckla M.B. *Attention deficit hyperactivty disorder, and executive dysfunction*. Developmental Neuropsychology, 10, 1994, 493-512.
21. Schaughency E.A., Hynd G.W. *Attention and impulse control in attention deficit disorders (ADD)*: Neural control systems Learning and Individual Differences, 1, 1989, p. 423–449;
22. Schwean V.L., Saklofske D.H. et al. *WISC-III performance of ADHD children* Journal of Psychoeducational Assessment, WISC-III. Monograph, 1993. p.56-70;
23. Sonuga-Barke EJ. *Psychological heterogeneity in AD/HD-a dual pathway model of behaviour and cognition*. Behav Brain Res 130, 2002, 29-36;
24. Tranel D., Anderson S.W. & Benton A. *Development of the concept of executive function and its relationship to the frontal lobes*. In F. Boller &J. Grafman (Eds.), Handbook of neuropsychology (pp. 125–148). Amsterdam: Elsevier Science, 1994;
25. Tripp G., Wickens J., *Neurobiology of ADHD*. Neuropharmacology 57, 2009, 579– 589;
26. Wechsler D. *Wechsler Individual Achievement Test (2nd ed.)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2003.

Recenzent: Cornelia BODORIN, doctor, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”.

Unele consideraţii privind evaluarea formării cognitive a elevului

Some consideration according to cognitive evaluation of the student

Ion BOTGROS,
doctor, conferenţiar universitar, IŞE
Crenguţa SIMION,
doctorandă, IŞE

Rezumat

În acest articol se descrie conceptul de „personalitate a elevului" exprimat prin trei aspecte: ca fiinţă socială, ca subiect al cunoaşterii lumii reale, ca transformator activ al acestei lumi; se face şi o sinteză despre formarea cognitivă a elevilor. De asemenea, în lucrare sunt demonstrate unele argumente ce ţin de evaluarea rezultatelor şcolare în termeni de: comportament vizibil, observabil şi cel invizibil, adică centrat pe procesele mentale ale elevului.

Cuvinte-cheie: personalitate, competenţă de cunoaştere ştiinţifică, cognitivism, evaluare, evaluare cognitivă.

Abstract

This article describes the concept of „personality of the student" expressed by three aspects: as a social being, as a subject of real world knowledge as an active transformer of this world; also it is made a synthesis in the cognitive training of students. The paper also demonstrates some arguments related to assessing educational outcomes in terms of: visible behavior, observable and the invisible, that is centered on the student's mental processes.

Key-words: personality, scientific knowledge competence, cognizance, evaluation, cognitive evaluation.

Personalitatea reprezintă un concept fundamental al ştiinţelor umane. În viziunea lui B.V. Davîdov, „personalitatea este individul ce posedă capacităţi creative". Acesta îi atribuie personalităţii următoarele caracteristici: capacitatea de a percepe noul, de a se manifesta în activităţi independente, de a acţiona după propriile convingeri şi de a fi responsabil, iniţiator, de a poseda o minte clară şi flexibilă [apud 21, p.23].

Referindu-se la evaluarea personalităţii, cercetătorul R-Z. Creţu consideră această categorie o abstracţiune, un construct hipercomplex ce nu dispune de caracteristici sau proprietăţi concret tangibile, ci mai degrabă inferabile în urma unui demers metodologic mai mult sau mai puţin sofisticat [5]. Personalitatea elevului poate fi exprimată prin trei aspecte: 1) ca fiinţă socială; 2) ca subiect al cunoaşterii

lumii reale (a obiectelor şi fenomenelor, a ştiinţelor în general) şi 3) ca transformator activ al acestei lumi.

La fel şi A. Neculau consideră că personalitatea este o construcţie (psiho) socială, esenţa sa putând fi identificată în cadrul procesului interacţional al procesului social care are loc între indivizi [15]. Prin urmare, elevul, pentru a fi recunoscut ca personalitate, trebuie să-şi asume roluri sociale, să participe şi să devină un cetăţean activ, soluţionând diferite situaţii din viaţa reală.

Aşa cum cunoştinţele ştiinţifice nu se acumulează pur şi simplu, ci se asimilează, se „reconstruiesc" de fiecare elev, aşa şi aceştia se formează ca personalităţi, apelând la variate surse, multe fiind şi din afara lor (observaţiile şi aprecierile din partea colegilor şi a profesorilor). Elevul se implică în orice activitate de cunoaştere, or orice construcţie e şi o autoconstrucţie. Astfel, elevul, fiind conştient de această transformare, îşi va schimba concepţia despre sine, iar aceasta îl va determina să proiecteze noi construcţii/activităţi în funcţie de descoperirile făcute. Prin urmare, cunoştinţele trebuie puse în serviciul personalităţii elevului, cu ajutorul cărora să poată înainta, să creeze şi să învingă. În concluzie, formarea unei noi cunoaşteri presupune interacţiunea a trei dimensiuni: *psihologică* (elevul se implică în procesul cunoaşterii cu întreaga sa personalitate, la nivelul căreia au loc modificări), *socială* (elevul interacţionează cu colegii, profesorul) şi *culturală* (elevul interacţionează cu noile valori: cunoştinţe, capacităţi, competenţe).

J. Bruner consideră că în procesul de cunoaştere (învăţare) sunt implicate trei operaţii principale: a) însuşirea cunoştinţelor; b) transformarea lor în deprinderi, aptitudini şi atitudini cognitive; c) evaluarea rezultatelor (cunoştinţelor însuşite şi aplicate) [apud.6]. Autorul descifrează aceste operaţii în felul următor:

– *Însuşirea cunoştinţelor* vizează dobândirea unor informaţii noi. Învăţarea este realizabilă prin raportare la vechile cunoştinţe (în termeni de continuitate sau de depăşire a acestora) şi prin perfecţionare structurală (în termeni de integrare a cunoştinţelor în sistemul noţional).
– *Transformarea cunoştinţelor* în deprinderi, aptitudini şi atitudini cognitive aplicabile în contexte şi situaţii didactice multiple, în mediul şcolar, dar şi extraşcolar.
– *Evaluarea rezultatelor învăţării* verifică dacă „modul în care am prelucrat informaţia este adecvat sarcinii propuse".

Orice cunoaştere presupune *receptare* şi *descoperire*, iar aceste strategii promovează învăţarea conştientă, care este opusă celei bazate pe memorizarea mecanică. Învăţarea prin descoperire este complementară cu cea bazată pe receptare şi este definitorie prin faptul că elevul „trebuie să regrupeze informaţia primită pentru a obţine (el însuşi) generalizarea înainte de încorporarea ei în structura cognitivă". Astfel, complexitatea învăţării prin descoperire reflectă dimensiunea obiectivelor situate între formarea conceptelor şi formularea, generalizarea şi rezolvarea problemelor şi a situaţiilor-problemă (care presupun creativitate). În felul acesta se pune accent pe experienţa directă a elevului, pe interesele sale spontane. Prioritar, elevul trebuie „învăţat cum să înveţe".

Aceste strategii de învăţare (prin receptare şi descoperire) răspund obiectivelor definite de Bloom. Receptarea implică *memorie/cunoaştere* şi *înţelegere* cu deschi-

dere spre aplicaţie; descoperirea angajează *aplicaţie* (generalizare), *analiză-sinteză* (rezolvare de probleme), *evaluare critică* (rezolvare de situaţii-problemă prin creativitate/situaţii semnificative).

În procesul de învăţare, activitatea de cunoaştere este orientată spre descoperirea sau receptarea unor informaţii noi, spre integrarea acestora în structura cognitivă şi spre aplicarea lor. Toate activităţile de cunoaştere sunt însoţite de activităţi afective, cu trăiri emoţionale de manifestare a unor atitudini. De altfel, aceste activităţi asigură dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere pentru cele trei planuri ale psihicului uman: cognitiv, afectiv şi psihomotor, care reprezintă nu altceva decât domeniile în care pot fi exersate activităţile de cunoaştere. Iar interacţiunea dintre activităţile de cunoaştere şi domeniile de cunoaştere generează resursele interne pe care elevul le achiziţionează în procesul educaţional [2].

Activitatea de cunoaştere este însoţită de o activitate afectivă, cu trăiri emoţionale în modalităţi şi tonalităţi variate, de vibraţia unor sentimente, de manifestarea unor atitudini [14]. În calitate de dominantă afectivitatea este generatoare de a şti să fii şi a şti să devii, iar în calitate de componentă a competenţei de cunoaştere ştiinţifică este reglatoare în diferite acţiuni umane [13, p.58].

Competenţa de cunoaştere ştiinţifică presupune manifestarea ansamblului de calităţi ale personalităţii din cele trei domenii (afectiv, cognitiv, psihomotor) într-o activitate de cunoaştere productivă şi eficientă. I. Dafinoiu distinge personalitatea de comportament prin faptul că cel din urmă nu este decât actualizarea vizibilă a elementelor personalităţii, într-o anumită situaţie, iar o corectă evaluare a personalităţii asigură baza necesară pentru un prognostic valid privind dezvoltarea acesteia [8].

Abordarea cognitivă presupune integrarea proceselor psihice cum ar fi: înţelegerea, atenţia, imaginaţia şi gândirea, care asigură schimbul de informaţie dintre om şi mediu. Activitatea cognitivă (de cunoaştere) semnifică o activitate legată de asimilarea, organizarea şi utilizarea cunoştinţelor. Iar V. Negovan atribuie învăţării două laturi: una cognitivă şi alta practică. Latura cognitivă include funcţiile cunoaşterii, capacităţile de cunoaştere şi cantitatea cunoştinţelor, iar latura practică – formarea deprinderilor, dezvoltarea obişnuinţelor şi interiorizarea modurilor de comportament social [16]. M. Zlate defineşte psihicul ca o construcţie subiectivă (internă) mintală care se exteriorizează în comportament. Iar procesele psihice le grupează în trei categorii: *cognitive* (de cunoaştere), care se subîmpart la rândul lor în: *senzoriale* (senzaţia, percepţia, reprezentarea) şi *logice* (gândirea, memoria, imaginaţia); *afective* (emoţii, sentimente, pasiuni); *volitive* (voinţa) [20].

Conform teoriei cognitive a lui J. Piaget, elevul trebuie să-şi „construiască" propria cunoaştere prin experienţă, prin procesarea mentală activă a informaţiilor şi experienţelor personale directe. Cel ce învaţă este un gânditor activ care explică, explorează şi descoperă lumea [apud.18]. Teoria cognitivă a personalităţii reiese din semnificaţia omului ca „o fiinţă înţelegătoare, analizatoare", dat fiind faptul că se află într-o lume a informaţiei, care trebuie înţeleasă, apreciată, utilizată. Deoarece, gândirea copiilor diferă calitativ de gândirea adulţilor, profesorul trebuie să adapteze sarcinile de învăţare ale elevului la nivelul cognitiv, în acelaşi timp, centrându-se pe activitatea acestuia. Principala finalitate a sistemului cognitiv este de a rezolva probleme, iar rezolvarea problemelor este o

rezultantă a funcționării interactive a mecanismelor cognitive studiate anterior. Or, rezolvarea problemelor este un adevărat „proces de învățare”. Astfel, problematizarea în procesul educațional asigură stimularea operațiilor gândirii cum ar fi: analiza, sinteza, raționamentul, comparația, abstractizarea etc. şi oferă elevului posibilitatea de a dobândi cunoştințe în mod independent.

În procesul de educație, precum şi în cel de autoeducație, activitatea cognitivă este orientată spre descoperirea, receptarea şi asimilarea unor informații noi, care se transformă în cunoştințe prin integrarea acestora în structurile cognitive, cât şi spre aplicarea cunoştințelor. Acest proces poate fi reprezentat în următoarea schemă:

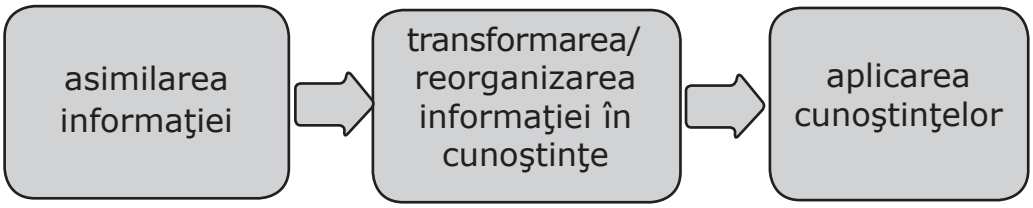


Figura 1. *Procesul activității cognitive*

În viziunea lui M. Ştefan, conceptul de „structură cognitivă” are sensul de ansamblu sistematizat al cunoştințelor unei persoane, iar noile cunoştințe sunt înțelese şi reținute prin integrarea în acest sistem [apud.14]. S. Cristea descrie structura cognitivă ca un ansamblu de cunoştințe (date empirice, fapte, noțiuni, teorii), dobândite, clarificate, organizate de elevi, utilizabile în orice moment şi context [6].

Cunoştințele se construiesc printr-o interacțiune permanentă a elevului cu mediul, iar învățământul axat pe competențe cere de la elevi o reconstrucție a cunoştințelor. Prin urmare, modificarea comportamentului înseamnă reorganizarea cunoştințelor anterioare într-un comportament final modificat şi mai bine adaptat. M.Minder consideră că a învăța nu înseamnă a te debarasa de cunoştințele anterioare, ci a le transforma integrând în ele noi elemente prelevate din mediu cu ocazia interacțiunilor pe care le trăim în acesta [apud.13].

Prin urmare, abilitatea cognitivă, utilizarea gândirii logice, intuitive şi creative, nu poate fi evaluată prin memorarea doar a unor elemente (date) faptice. Profesorul trebuie să elaboreze şi să realizeze activități atât de învățare, cât şi de evaluare, prin intermediul cărora elevii îşi dezvoltă şi practică propriile abilități cognitive. Iar în viziunea autorului E. Enăchescu experiența cognitivă poate fi utilizată nu numai „aici şi acum”, ci şi în unitatea dintre trecut, prezent şi viitor [10].

Dacă ne referim la învățământul secundar-general din Republica Moldova, acesta presupune formarea la elevi a competențelor-cheie transversale, care îl vor ajuta la integrarea în societate. În acest sens, curriculumul modernizat orientează procesul educațional pe formarea personalității elevului în raport cu finalitățile achiziționate: *competența şcolară*. Astfel, învățământul orientat pe formarea de competențe se află în strâns şi permanent contact cu realitatea, care

acordă prioritate transformării cunoaşterii în acţiune şi a acţiunii - în cunoaştere.

În ceea ce priveşte procesul educaţional la disciplinele reale Biologia, Chimia şi Fizica, acesta are un caracter cognitiv bazat pe formarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică [apud.2]. Cunoştinţele ştiinţifice stau la baza formării/dezvoltării intelectuale a personalităţii elevului, iar pe parcursul demersului didactic orientat în acest scop, acestea ajung rezultate finale, care trebuie evaluate. Analiza detaliată a componentelor, competenţelor-cheie efectuată de către I.B. Şmighirilova, i-a permis acesteia să stabilească legătua indisolubilă a competenţelor, precum şi faptul că competenţa de cunoaştere ştiinţifică în mare parte este fundamentală în formarea celorlalte competenţe-cheie, iar activitatea de cunoaştere este direcţionată spre însuşirea diferitor activităţi ale omului. Competenţele-cheie asigură productivitatea şi eficienţa diferitor activităţi, care, la rândul lor, se formează în baza capacităţilor cognitive, de învăţare [22].

Astăzi, învăţământul este limitat de logica realităţii pragmatice. De aceea, în activitatea elevului sunt binevenite sarcini, care să reflecte cele trei componente ale intelectului – *raţionamentul, memoria şi imaginaţia.* Intelectul este un mecanism psihofiziologic, care se află permanent în acţiune şi serveşte drept premiză în acumularea, prelucrarea şi aplicarea informaţiei parvenite din exterior.

Raţionamentul este un proces prin care se obţin informaţii noi din combinarea celor deja existente. Deci, elevul poate să producă cunoştinţe noi doar din cunoştinţele anterioare. Informaţia ştiinţifică parvenită din exterior se stochează în memorie. Iar evenimentele din viaţa noastră sunt selectate datorită memoriei aşa, încât acestea pot să se reţină mai mult sau mai puţin. Astfel, memoria poate fi considerată drept depozit temporar de păstrare a informaţiei şi aceasta poate să se schimbe interacţionând cu o nouă informaţie.

A.Cosmovici defineşte *memoria* drept funcţie psihică de bază care fixează, conservează, recunoaşte şi reproduce informaţiile şi trăirile noastre [4]. Astfel, memoria, pe lângă alte procese psihice, devine fundamentală în procesul de cunoaştere/învăţare.

Procesul de cunoaştere/învăţare presupune numeroase operaţii care asigură desfăşurarea activităţilor, soluţionarea anumitor situaţii-problemă. Analizând formele de memorie din punctul de vedere al duratei memorării, M. Miclea descrie memoria de scurtă durată ca fiind o *memorie de lucru*. Aceasta se formează în procesul de învăţare şi anume, rezolvarea unei situaţii-problemă ce determină activarea cunoştinţelor şi a mecanismelor de procesare a acestora [12].

Imaginaţia este considerată drept fundament în care percepţia, memoria, generarea ideilor, emoţia, metaforele, dar şi alte aspecte etichetate ale vieţii noastre, se intersectează şi interacţionează. De asemenea, imaginaţia nu este numai o simplă capacitate de a forma imagini, ci este o capacitate de a gândi într-un anumit mod. Numai cunoaşterea din memoria noastră este accesibilă pentru acţiunea imaginaţiei, iar asigurarea faptului că abilităţile şi cunoştinţele sunt semnificative presupune angajarea imaginaţiei în procesul de învăţare [apud. 9].

Pentru manifestarea oricărui intelect este nevoie de experienţă, acumulare prealabilă de cunoştinţe şi priceperi, care vor asigura perpetuarea mai departe a individului. Pentru că nivelul de dezvoltare intelectuală este o valoare dinamică, intelectul

îşi păstrează importanţa permanent. Aşadar, învăţarea/cunoaşterea şcolară educă elevilor continuitate şi sistematizare în gândire. Astfel, Galperin consideră că „una şi aceeaşi cunoştinţă trebuie să treacă printr-o serie de forme, de la cea iniţială, externă şi obiectuală, la cea finală, mintală, raţională, ce corespunde accepţiunii ei ştiinţifice”, iar psihicul (conştiinţa) elevului „nu numai că se manifestă în activitate (învăţare/cunoaştere), dar şi se formează prin ea” [apud.6].

Elevul îşi poate descoperi capacităţile numai prin activitate. Deci, pentru a realiza şi a se regăsi într-o activitate el trebuie să posede un minimum de cunoştinţe şi capacităţi. În diverse activităţi şcolare acesta se sprijină pe activitatea psihică formată anterior, care, reflectând realitatea, îl orientează, îi dă posibilitatea să prevadă rezultatele activităţilor şcolare. Iar în învăţarea şcolară eficientă, determinant este *procesul* prin care „în al învăţării” (specific disciplinilor Biologia, Chimia, Fizica) „se transformă în activitate reflectorie, orientativă, adică psihică”. Potrivit lui J. Dewey, cunoaşterea, reflecţia şi acţiunea, sunt trei ipostaze concretizate în educaţie. Gândirea însăşi se desăvârşeşte în urma experienţei; ea nu este un antecedent al acţiunii, ci se structurează în acţiunea în curs de derulare. Elevul învaţă ceva făcând, acţionând, lucrând (*learning by doing)* [apud.7].

Disciplinele şcolare sunt instrumentele, care încearcă să cuprindă diferite aspecte ale realităţii. De aceea educaţiei îi revine rolul important în a explica elevilor că viaţa cu imaginaţia oferă beneficii care nu par a fi imediat utile, dar sunt foarte importante. Imaginaţia nu este un mod particular distinct de raţionalitate, ci este ceea ce dă raţiunii flexibilitate, energie şi viaţă. Aceasta poate funcţiona bazându-se doar pe ceea ce este în memorie, pe ceea ce ştie elevul. Aşadar, raţionalitatea fără imaginaţie este oarbă, necizelată şi este direcţionată mai mult să distrugă decât să ajute ceea ce are valoare umană. Astfel, elevul se dezvoltă intelectual datorită căutărilor permanente a unui echilibru dintre ceea ce cunoaşte şi ceea ce vrea să înţeleagă, iar organizarea ştiinţifică a demersului educaţional se realizează prin efortul cognitiv propriu.

M. Miclea consideră că raţionamentul este o procedură prin care se obţin informaţii noi din combinarea celor deja existente. Deci, raţionamentul reclamă o trecere dincolo de informaţia dată, o producere de cunoştinţe din cele deja existente [idem 12]. De asemenea, raţionamentul implică operarea cu informaţia pe care o deţine elevul în scopul extragerii concluziilor, soluţionării problemelor, formulării judecăţilor.

Activitatea mentală se infrastructurează în acţiunile exteriorizate ale elevului. Orice comportament manifestat de elev care vorbeşte, scrie, experimentează în laborator, lucrează în atelier, pictează, cântă, se joacă, nu poate fi separat de activitatea lui mentală. Iar acţiunile pe care le întreprinde elevul pentru a schimba structura unei situaţii determină dezvoltarea propriei personalităţi. În felul acesta, M. Bocoş consideră că graţie competenţelor pe care le posedă, elevul îşi poate mobiliza resursele cognitive, afectiv-atitudinale şi psihomotorii, iar în rezultat acesta poate acţiona oportun şi eficient, poate gândi critic, poate selecta, analiza şi sintetiza informaţii, poate argumenta, poate identifica şi soluţiona probleme, poate face faţă unor situaţii diverse etc. [1,p.277].

Având în vedere că învăţarea şi evaluarea rezultatelor şcolare se manifestă prin

comportamentul elevului, acesta (comportamentul) nu poate fi explicat şi evaluat fără luarea în considerare a condiţiilor psihice interne. Elevul, fiind o personalitate în devenire, îşi determină succesul şcolar prin utilizarea condiţiilor psihice interne de rând cu posibilităţile externe, acestea fiind determinate de curriculumul şcolar. Faptul dat influenţează atât dezvoltarea psihică, cât şi realizarea elevului în procesul educaţional, care reprezintă o evaluare externă, dar şi o satisfacţie internă. Prin urmare, evaluarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică îl mobilizează pe elev la căutarea unor relaţii constructive cu sarcinile puse, în scopul educaţiei şi instruirii personale. La fel îl mobilizează la autoinstruire şi autoeducaţie, îi trezesc spiritul real şi creativ faţă de sine, îi stabilesc poziţia interesată şi creativă faţă de sarcini, îl orientează spre explorarea tuturor condiţiilor şi surselor informaţionale posibile.

S. Cristea descrie rezultatul final (plecând de la preachiziţii şi intenţii), în termeni de: a) comportament vizibil observabil (*performanţă*); b) comportament invizibil, mental (*capacităţi, competenţe*) „care se referă la mecanismele interne de tratare a informaţiei" [idem 6]. De asemenea, autorul menţionează că comportamentul înseamnă tot ceea ce face omul; include gânduri, sentimente, mişcări. În acest context, modelul cognitiv elaborat de psihologii cognitivişti depăşeşte viziunea comportamentalistă îngustă şi pune accentul pe manifestările mentale mai mult sau mai puţin observabile, pe geneza cunoştinţelor, pe modul în care individul relaţionează cunoştinţele în cadrul unei structuri cognitive, pe organizarea condiţiilor învăţării [apud.18, p.91].

Evaluarea formării cognitive a elevului conţine nu doar rezultatele vizibile ale cunoaşterii/învăţării, ci şi contextul formării (organizarea, situaţiile, procesele, factorii, metodele, instrumentele), care devine o evaluare nu numai formativă, dar mai ales una de valorizare intrinsecă a acesteia şi în care se construieşte cunoaşterea [11]. În acest sens evaluarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică devine o prioritate pentru o evaluare de tip constructivist, deoarece aceasta se face mai utilă în procesul formării cunoaşterii, iar în rezultat are loc afirmarea aspectelor calitative ale personalităţii elevului. Prin urmare, evaluarea formativă realizată pe parcursul procesului de cunoaştere asigură formarea competenţei şcolare şi, în acelaşi timp, previne insuccesele elevului. Astfel, evaluarea cognitivă poate fi considerată o evaluare formativă/de proces, adică în procesul cunoaşterii, care va evalua nu doar cunoştinţele, ci şi deprinderile, capacităţile, abilităţile. Manifestarea calităţilor menţionate pot fi observate şi evaluate în condiţiile în care elevul este pus în faţa unei situaţii semnificative, prin a cărei rezolvare el poate să-şi evalueze cunoştinţele anterioare, să experimenteze, să se informeze din diverse surse, să comunice cu colegii şi cu profesorul, dar şi să aplice cunoştinţele într-un nou context. Atunci comportamentul elevului corespunde situaţiei semnificative, or semnificaţia reglează comportamentul, consideră M. Ştefan [apud. 14]. La fel, autorul este de părerea că nu întotdeauna comportamentul produs duce la rezultatul dorit, însă trăirea psihică nu lipseşte niciodată.

Evaluarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică permite ca monopolul asupra notei să-l deţină însuşi elevul şi nu profesorul, care îi facilitează dezvoltarea autoanalizei şi autoevaluării. Astfel, se reflectă tendinţa spre o evaluare complexă, contextuală, care îi creează elevului posibilităţi mai largi în

satisfacerea şi dezvoltarea necesităţii de autodesăvârşire, în formarea unei concepţii pozitive faţă de sine. De altfel, cunoaşterea de sine îi va ajuta la buna dezvoltare personală şi la alegerea unei cariere pe măsura intereselor şi capacităţilor lor reale. Aşadar, evaluarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică reflectă nu altceva decât comportamentul integral al personalităţii elevului, care descrie mai multe structuri: procesele cognitive (percepţie, imaginaţie, memorie), procesele de reacţie motrice, capacităţile afective şi dinamice. Deci, calitatea formării unei personalităţi se realizează în baza unei evaluări calitative.

Deci, evaluarea rezultatelor şcolare reprezintă un demers evaluativ complex, care trebuie să ţină cont atât de activitatea internă, psihică a elevului, cât şi de activitatea lui exteriorizată, obiectivată într-un comportament.

Referinţe bibliografice:

1. Bocoş M., *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Editura Paralela 45, Piteşti, 2008;
2. Botgros I, Franţuzan L, *Competenţa şcolară – un construct educaţional în dezvoltare*. Chişinău, 2010;
3. Călin Marin C., *Filosofia educaţiei*. Bucureşti: Aramis Print, 2001;
4. Cosmovici A., *Psihologie generală*. Iaşi: Polirom, 1996;
5. Creţu R-Z., *Amprenta comportamentală şi evaluarea personalităţii*. Iaşi: Polirom, 2010;
6. Cristea S., *Teorii ale învăţării: modele de instruire*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2005;
7. Cucoş C., *Istoria pedagogiei*. Iaşi: Polirom, 2001;
8. Dafinoiu I., *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observaţia şi interviul*. Iaşi: Polirom, 2002;
9. Egan K., *Imaginaţia în predare şi învăţare*. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2008;
10. Enăchescu E., *Repere psihologice în cunoaşterea şi descoperirea elevului*. Bucureşti: Aramis Print, 2008;
11. Joiţa E., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente, strategii*. Bucureşti: Aramis, 2006;
12. Miclea M., *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iaşi: Polirom, 2003;
13. Minder M., *Didactica funcţională*. Chişinău: Editura Cartier Educaţional, 2003;
14. Mircea Ş., *Teoria situaţiilor educative*. Bucureşti: Editura Aramis Print, 2003;
15. Neculau A. (coord)., *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iaşi: Polirom, 1996;
16. Negovan V., *Introducere în psihologia educaţiei*. Bucureşti. Editura Universitară, 2006;
17. Piaget J., *Psihologia inteligenţei*. Chişinău: Cartier, 2008;
18. Sălăvăstru D., *Psihologia învăţării. Teorii şi aplicaţii educaţionale*. Iaşi: Polirom, 2009;
19. Zapan G., *Cunoaşterea şi aprecierea obiectivă a personalităţii*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1984;
20. Zlate M. (coord.), *Psihologie: Manual pentru clasa a X-a*. Bucureşti: Aramis Print, 2005;
21. Браверман Э.М., *Развивающее обучение на занятиях по физике*. // Физика в школе №1, 1998, стр. 23-28;
22. Шмигирилова И.Б., *Школьное образование в контексте компетентностного подхода*. În: Педагогика, №1, 2013, стр.49-53.

Recenzent: Maria HADÎRCĂ, doctor, conferenţiar cercetător, IŞE.

Психологическая помощь населению, находящемуся в зоне ракетных обстрелов

Psychological assistance to populations in the area of rocket attacks

Александр ОСТРОБРОД,
психолог,
ответственный за чрезвычайные ситуации
в сфере душевного здоровья, Израиль

Резюме

Цель этой статьи состоит в изложении опыта работы израильской службы психологической помощи пострадавшим от ракетных обстрелов, которую я и мои коллеги осуществляли на юге страны, в течении пяти лет (2004-2009г.). Описываются организация работы психологической службы, её этапы и принципы работы при оказании психологической помощи населению, находящемуся в зоне ракетных обстрелов. Приводятся эффективные психологические методы и техники позволяющие предотвратить развития у пострадавших посттравматического стрессового расстройства (PTSD).

Ключевые слова: чрезвычайные ситуации, экстренная психологическая помощь, ракетные обстрелы, посттравматическое стрессовое расстройство, психологические методы, психотерапевтическая модели BASIC PH, CBT (PE).

Abstract

The purpose of this article is to present the experience of the Israeli counseling services to victims of rocket attacks, which my colleagues and I carried out in the south of the country for five years (200 - 2009). Describes the organization of psychological service, its stages and principles of work in providing psychological assistance to populations in the area of rocket attacks. Are effective psychological methods and techniques helping prevent development in victims of post-traumatic stress disorder (PTSD).

Key-words: emergencies, emergency psychological assistance, rocket attacks, post-traumatic stress disorder, psychological methods, BASIC PH, CBT (PE).

В последнее время практика оказании экстренной психологической помощи при чрезвычайных ситуациях приобретает все большее значение в современном мире, с происходящими в нем стихийными бедствиями, катастрофами, военными конфликтами, насилием и террором.

Актуальность проблемы побуждает исследователей искать эффективные методы психологической помощи пострадавшим. Появляются новые теоретические и практические модели психологического вмешательства при травматических событиях [4, 15, 17, 19, 20, 21]. Многие уже существующие техники преобразуются и адаптируются применительно к помощи лицам, пострадавшим в черезвычайных ситуациях [5, 9, 11, 22].

В Израиле накоплен большой опыт работы по оказанию психологической помощи пострадавшим в различных войнах (война "Ссудного дня", "Ливанская война", война в Персидском заливе) и в террористических актах (взрывы автобусов и торговых центров террористами смертниками, длительные ракетные обстрелы городов и населенных пунктов) [23, 24].

Оказание психологической помощи населению, подвергающемуся ракетному обстрелу осуществляется в три этапа.

Первый этап: Работа по предварительной подготовке населения к чрезвычайным ситуациям.

Целью психологической подготовки населения на этом этапе является улучшение способности населения активно справляться с травматическими последствиями чрезвычайных ситуаций.

Работа по достижению этой цели проводиться в двух направлениях. Во-первых, необходимо дать населению полную информацию о возможной угрозе и конструктивном поведении в опасных ситуациях. Для этого составляются информационные листы на разных языках (в зависимости от этнического состава населения). Также для населения организуются консультации и разъяснительные лекции по следующим вопросам: „Как вести себя во время сирены оповещающей о падении ракеты", „Как избежать массовой паники", „Как успокоить детей и подростков, стариков и инвалидов", „Как быстро вернуться к обычной жизни после травматического события" и др. Во- вторых, необходимо обучить население методам самопомощи и взаимопомощи. Для этого проводится работа в малых группах, в которых психологи обучают желающих релаксации и другим техникам, стабилизирующим эмоциональное состояние [3, 10, 18]. На групповых занятиях нами также успешно применялся комплекс психологических методов, основанных на логотерапии, когнитивной и позитивной психотерапии, NLP, техниках йоги и цигун. [25].

Второй этап: Организация экстренной помощи пострадавшим непосредственно после травматического события

Целью экстренной психологической помощи пострадавшему является быстрое восстановление физического и эмоционального состояния, поведенческих и когнитивных функций, нарушенных травматическим шоком.

Оказание экстренной первичной помощи осуществляется в специализированных „стресспунктах" и ограничено во времени. Исходя из нашего опыта, продолжительность психологического экстренного вмешательства составляет в среднем 2-3 часа. При этом осуществляется первичная диагностика пострадавших, на основании которых выделяются группы риска (маленькие дети, психически больные, люди страдающие хроническими соматическими заболеваниями, лица пережившие в прошлом травматический шок). Пострадавшие, душевное состояние которых после оказания экстренной психологической

помощи не улучшилось, могут быть переведены в приемный покой ближайшей больницы, где будет решаться вопрос об их госпитализации.

Основные принципы экстренного вмешательств:

1. Экстренное вмешательство должно способствовать мобилизации внутренних сил личности (или группы) и должно приводить в действие имеющиеся у пострадавшего внутренние ресурсы.

2. Экстренное вмешательство должно помочь пострадавшему осуществить первичную вентиляцию травматического события, принятие им своего поведения, и помочь осуществить когнитивную организацию произошедшего.

3. Экстренное вмешательство основывается на предоставлении пострадавшему человеческого соучастия, тепла и поддержки.

4. Во время оказания экстренной помощи пострадавшим, члены бригады обязаны заботиться об уважении личности пострадавшего, его достоинстве и конфиденциальности.

В соответствии с описанными принципами происходит осуществление первичных действий, выполняемых бригадой психологов, соцработников и волонтеров.

Последовательность действий при оказании экстренной психологической помощи:

1. Обеспечить безопасное место, укрытие для нахождения пострадавшего. Удовлетворить первичные потребности пострадавшего (одежда, питьё, еда, гигиена, необходимая врачебная помощь, обеспечение лекарственными препаратами хронических больных и т.д.).

2. Выделить людей, находящихся в шоковом состоянии и нуждающихся в психологической помощи. Для этого используется схема ASR. Диагностика пострадавших производится с помощью психологической схемы ASR Схема включает список трех видов симптомов: телесных (тремор, озноб, трудности дыхания, ощущение удушья, слабость, головокружение, потеря сознания, гипервентиляция), психических (отстраненность, путаность, трудности в сосредоточении, страх, тревога, подавленность, возникновение образов из травматического события, нарушение мыслительного процесса) и поведенческих (плач, крик, психомоторное возбуждение, ступор, регрессивное поведение, повышенная разговорчивость или молчаливость).

В специальный бланк записываются личные данные пострадавших (имя, фамилия, адрес, № удостоверения личности, адресс, телефоны ближайших родственников и лиц, которые были с пострадавшим во время чрезвычайного события).

В случаях, когда нет возможности коммуникации (маленькие дети, языковый барьер, глубокий шок и т.п.) следует описать внешность пострадавшего по принципу составления фоторобота (черты лица, цвет волос, рост, приблизительный возраст, одежда, особые приметы и т.п.).

3. Дать возможность пострадавшему почувствовать поддержку других людей, обеспечить телефонную связь с родственниками и друзьями, общение с социальными работниками и волонтерами.

Непосредственные действия психолога:

1. Осуществить первичное присоединение, установить контакт с пострадавшим при помощи сенсомоторного присоединения, создания общего языка, использования метафор. [1].

2. Предоставить ориентацию о травматическом событии (что произошло?, где ты находишься? и т.п.) [6].

3. Осуществить нормализацию реакций пострадавшего на травматическое событие (легитимация проявленных симптомов, объяснение функционирования организма при травматическом событии, нейтрализация иррациональных мыслей).

4. Использовать техники мышечного расслабления, успокаивающего дыхания, релаксации через управляемое воображение [3, 18].

При этом психолог действует решительно и директивно, поощряет активность пострадавшего, направленную на преодоление последствий стресса, поддерживает позитивный настрой.

После оказания экстренной помощи, пострадавший получает информационный лист с описанием дальнейших действий в случае ухудшения состояния потерпевшего или в случае повторных травматических событий. Информационный лист включает в себя объяснения о нормальных и патологических реакциях на стресс, рекомендации родителям, как помочь детям справиться со стрессовой ситуацией, когда и к кому обратиться за помощью, прилагается список адресов и номера телефонов центра помощи пострадавшим.

Третий этап: Дальнейшая работа с пострадавшими, направленная на предотвращение развития у них посттравматического стрессового расстройства (ПТСР).

Эта работа показана в тех случаях когда:

- симптомы, возникшие у пострадавшего при острой реакции на стрессовую ситуацию, продолжаются более двух дней;
- до третьей недели у пострадавшего наблюдаются симптомы средней степени тяжести;
- пострадавшие принадлежат к группе риска (душевно больные, пережившие травматическую ситуацию в прошлом, пострадавшие физически).

Процесс психологического вмешательства происходит следующим образом. По прошествии нескольких дней после травматического события, посредством телефонной связи, проводится выяснение состояния пострадавшего. Вопросы задаются в соответствии с критериями диагностики ПТСР [26]:

- Появление выражениях и стойких измерений в восприятии, мышлении и отношении индивида к себе и к людям;
- Ригидное и неадекватное поведение (социальная изоляция, повышенная зависимость от других);
- Стойкий депрессивный аффект; стойкое ощущение нервозности, беспричинной угрозы;
- Отчуждение с эмоциональный оглушенностью.

Некоторые из пострадавших обращаются за помощью сами в соответствии с рекомендациями психолога, которые подробно описаны в полученном ими информационном листе. Затем, те пострадавшие, которые нуждаются в психотерапевтическом вмешательстве приглашаются на встречу с психологом.

Эффективными психологическими методами по предотвращению развития ПТСР являются: CBT(PE) [8, 16, 19]. В Израиле успешно применяется методика работы с пострадавшими совмещающая три психотерапевтических подхода SE, FR UPE) [13].

Somatic Experience (SE) – психотерапевтический метод, основанный на роли лимбической системы в консолидации следов телесной памяти. В начале процесса терапии, пострадавший фокусируется

на телесных отрицательных чувствах с целью их разрядки, затем пациент концентрируется на своих внутренних ресурсах, позитивных чувствах [16].

Prolonged Exposure (PE) – поведенческая методика, основанная на многократном выполнении пострадавшим действий, вызывавших у него в следствии травматического события чувство страха. Воспроизведение пострадавшими избегаемых действий проводится сначала через управляемое воображение, а затем в реальных условиях [7].

Fantastic Reality(FR) – эта техника основана на использовании фантазии. Люди пережившие травматическое событие часто используют выражения „если бы...", „если бы только ..." и т.п. и это затрудняет построить историю травматического события, с которой пострадавший был бы в согласии и мог бы идентифицировать себя в происшедшей травматической ситуации. Метод FR позволяет использовать фантазию и воображение для построения альтернативного пересказа травматического события. [14].

В нашей практике оказания психологической помощи хорошо зарекомендовала себя методика BASIC PH [12]. Она основана на следующих предположениях.

- Люди обретают способность справляться с трудностями с момента своего рождения.
- Большинство людей подвергшихся травматическим событиям и стрессовым ситуациям могут справиться с их последствиями, мобилизовав собственные внутренние ресурсы.
- У каждого человека имеется свой индивидуальный и наиболее эффективный (именно для него) способ справиться с последствиями травматического события.
- С помощью обучения и тренировок можно улучшить свою способность справляться со стрессовыми ситуациями.

Цель методики - определить доминантные внутренние ресурсы индивида, которые помогли ему в прошлом, и помогут справиться в настоящем с последствиями травматического стресса. Определить эти ресурсы можно по рассказу пострадавшего, применяя технику активного слушания.

При этом, в рамках модели BASIC PH авторы выделяют 6 сфер (каналов), помогающих человеку преодолеть последствия травматической ситуации.

Первая сфера – обозначается буквой B (belief) и связана с возможностью человека опереться на свои базовые представления о жизненных ценностях (судьба, Бог, наказание, вера в собственные силы).

Вторая сфера A – (affect), опора на эмоции и чувства. Этот способ переживания стресса состоит в том, что человек выражает различные чувства (страх, гнев, отвращение, радость, гордость, стыд, вина, симпатия, любовь) и тем самым уменьшает его последствия.

Следующая сфера - S (social), её сущность – опора на социальное окружение (близкие, друзья, социальные работники). Здесь важна также идентификация себя с значимой группой.

1. Фантазии и воображение, I (imaginative) – основа четвертой сферы. Здесь преодоление последствий стресса основано на использовании наших творческих способностей: мечты, юмора, метафоры, игры, управляемой фантазии, искусств.

Пятая сфера - C (cognitive). Специфика когнитивной сферы состоит в использование логики, фактов, точных определений, принципа реальности, рациональности.

Важны исчерпывающая информация, внутренний диалог, эвристические методы решения проблемы.

К последней сфере, PH (physiological), относятся любые физические (телесные) действия, которые помогают преодолеть последствия стресса, например, спортивные игры, гимнастические упражнения, бег, ходьба, релаксация и особые состояния организма (усталость, боль, напряжение, эйфория, медикаментозное воздействие, наркотическое и алкогольное опьянение).

Существенно, что частое использование одного и того же канала со временем ухудшает его эффективность. Обучение индивида использовать другие сферы позволяет расширить его репертуар действий и тем самым улучшить сопротивляемость человека стрессовым ситуациям.

После психологического вмешательства проводится оценка общего уровня функционирования пострадавшего. В случае полного выздоровления, пациент возвращается к обычной жизни и нормальной деятельности. В случае частичного восстановления функционирования, пострадавшему следует периодически осуществлять самооценку своего состояния, выполнять рекомендации психологической службы, что позволит ему постепенно включиться в обычную жизнь. В случаях, если несмотря на экстренное психологическое вмешательство отсутствует улучшение состояния пострадавшего, психологи должны продолжить работать с пациентом для предотвращения развития у него посттравматического синдрома. Пострадавшим, находящиеся в тяжелом душевном состоянии (например диссоциативные состояния острого и продолжительного характера), требуется более интенсивное лечение, включая госпитализацию.

Описанная нами система оказания психологической помощи населению, а также техники и методы, применяемые израильскими психологами и психиатрами, хорошо зарекомендовали себя в условиях интенсивного и длительного обстрела городов и населенных пунктов юга Израиля. Хотелось бы подчеркнуть, что наша система оказании психологической помощи населению может эффективно применятся при других видах терроризма и черезвычайных ситуациях (захват заложников, насилие, стихийные бедствия, катастрофы, и т.п.).

Литература:

1. Alon N., *An Ericksonian approach to treatment of chronic post traumatic patients*. In J.K. Zeig (Ed.). Ericksonian hypnotherapy New – York: Brunner/ Mazel, 1985;
2. Ben-David A., Lavee Y., *Families in the sealed room: Interaction patterns of Israeli families during SCUD missile attacks. Family Process*, Vol 31(1), Mar 1992, 35-44;
3. Benson H. & Klipper M., *The Relaxation Response*. New York: Wings Books, 1975;
4. Beutler L.E., *Processes and change in psychotherapy*. [Review of Handbook of psychological change: Psychotherapy processes & practices for the 21st century and C. Richard Snyder and Rick E. Ingram (Eds), 2002;
5. Cahill S.P., & Foa E.B., *A glass half empty or half full? Where we are and directions for future research in the treatment of PTSD*. In S. Taylor (ed.), Advances in the Treatment of Posttraumatic Stress Disorder: Cognitive-behavioral perspectives (pp. 267-313) New York: Springer, 2004;
6. Ehlers A., & Clark D.M., *A cognitive model of posttraumatic stress disorder*. Behaviour Research and Therapy, 2000;
7. Foa E., Doron M., Yadin E., *Prolonged Exposure*. Kiryat Shmona, Israel: Community Stress Prevention Centre. (Hebrew), 2006;

8. Foa E., Hembree E., Cahill S., Rauch S., Riggs, D., Feeny N., & Yadin, E., *Randomized Trial of prolonged Exposure for PTSD with and without Cognitive Restructuring Outcome at Academic and Community Clinic*. Journal of Consulting and Clinical Psychology 2005;
9. Hassija C.M. & Gray M.J., *Behavioral Interventions for Trauma and Posttraumatic Stress Disorder*. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 2007;
10. Jacobson E., *Progressive Relaxation*. Chicago, Illinois: The University of Chicago press, 1938;
11. Karlin B.E., Ruzek J.I. Chard, Eftekhari A., Monson C. M., Hembree E. A., Resick P. A., Foa E. B, *Dissemination of evidence-based psychological treatments for posttraumatic stress disorder in the Veterans Health Administration*. Journal of Traumatic Stress, 2010;
12. Lahad M., *BASIC Ph: The story of coping resources*, In M. Lahad & A. Cohen, *Community stress prevention*, volumes 1 and 2 (pp. 117-145). Kiryat Shmona, Israel: Community Stress Prevention Centre, 1997;
13. Lahad M., Farhi, M., Leykin, D. & Kaplansky, N., *Preliminary study of a new integrative effective approach in treating Post Traumatic Stress Disorder: SEE FAR CBT*. Manuscript sumbitted for publication, 2009;
14. Lahad M. & Leykin, D., *Fantastic Reality Questionnaire: A measure for exploring involvement in imaginative activities.* Unpublished raw material, 2009;
15. Lambert M. J., *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons, 2004;
16. Levine P., *Healing Trauma: A Pioneering Program for Restoring the Wisdom of Your Body* (Book + CD with 12 Somatic Experiencing exercises: Amazon.co.uk, 2008;
17. Mitchell J.T., Everly G.S., Jr. and Mitchell D.J., *Hidden victims of disasters and vehicular accidents: The problem and recommended solutions*. In E.J. Hickling, E.B. Blanchard, *International Handbook of Road Traffic Accidents and Psychological Trauma: Current Understanding Treatment and Law.* Amsterdam, Netherlands, 1999;
18. Schultz J.H., *Das Autogene Training: 16*. Auflage Stuttgart, 1979;
19. Shapiro F. (Ed.), *EMDR as an Integrative Psychotherapy Approach: Experts of Diverse Orientations Explore the Paradigm Prism*. APA, 2002;
20. Stuhlmiller C. M. & Dunning C., *Concerns about debriefing: Challenging the mainstream*. In B. Raphael & J. Wilson, (Eds., *Stress debriefing: Theory, practice and evidence,* UK: Cambridge University Press, 2000;
21. Stuhlmiller C.M. & Dunning C., *Challenging the mainstream: From pathogenic to salutogenic models of posttrauma intervention.* In J. Violanti, D. Paton, & C. Dunning, (Eds., *Posttraumatic stress intervention: Challenges, issues, and interventions*. Springfield, IL: Charles Thomas Publishers, 2000;
22. Ursano RJ, Bell C., Eth S., et al, *Practice guideline for the treatment of patients with acute stress disorder and posttraumatic stress disorder*. Am J Psychiatry, 2004;
23. Ziv A., & Israeli, R., *Effects of bombardment on the manifest anxiety level of children living in kibbutzim.* J. Consult. & Clin. Psyckol., School of Education Tel-Aviv University Ramat-A, Israel, 1973;
24. Zuckerman A. & Bareli C., *Effects of border tension on residents of an Israeli town*. J Human Stress, 1979;
25. Остроброд А., *Как помочь себе справиться с последствиями стресса, вызванного ракетными обстрелами*. Издательство «Илекниф". Израиль, 2009;
26. Kaplan HI, Sadock BJ, *Synopsis of Psychiatry,* Lippincott, Williams & Wilkins. 1998.

Recenzent: Tatiana VASIAN, doctor, IŞE.

Children and adolescents violence worldwide

Problema violenței printre copii și adolescenți la nivel mondial

Fahed DAHAMSHI,

Israel, PhD student,

Tiraspol State University

Rezumat

Articolul abordează aspecte ale problemei violenței printre copii şi adolescenți la nivel global, relevând o serie de factori de ordin social, economic, familial şi şcolar, care se află la originea problemei în cauză, şi consecințele violenței asupra dezvoltării ulterioare a tinerilor. Datorită expansiunii, complexității şi evoluției sale, violența a devenit obiect de studiu al mai multor ştiințe umanitare şi sociale, şi preocuparea de bază a instituțiilor responsabile de asigurarea securității sociale, acestea fiind permanent în căutarea diferitor strategii de prevenire şi eradicare a fenomenului respectiv.

***Cuvinte-cheie**: violență, copii, adolescenți, societate, familie, şcoală, factori economici, consecințe, sechele psihologice etc.*

Abstract

The study below approaches some aspects of violence among children and adolescents worldwide, pointing out a series of factors of a social, economic, school and family character which determine it. Due to its expansion, complexity and evolution, it became a wide area for search in all humanities and social sciences and a major concern for the institutions responsible of social security, which are permanently seeking for strategies of violence prevention and eradication.

***Key-words:** violence, children, adolescents, society, family, school, economic factors, consequences, psychological sequels etc.*

Violence is one the biggest problems that the contemporary societies all over the world are facing. It is called the phenomenon of our times because of its complexity, expansion and evolution. Therefore, it's one of the major concerns of the different countries and it's now integrated in its strategic plans in order to achieve social security in different educational, cultural and industrial institutions.

Due to the expansion of the areas of violence and the multiplicity of its

causes and its different dimensions and diversity of methods, it attracted the attention of researchers and thinkers in various sciences. So, the phenomenon of violence has become wide area for search in all humanities and social sciences branches.

Violence is determined by different risk factors. Risk factors are defined as variables that promote or increase the probability of onset, severity, and duration of a problem. There may be individual, family factors, specific life experiences, or contextual factors. The more a child is exposed to multiple risk factors, the more he or she is likely to engage in violent behavior. Violence occurs at multiple levels due to a confluence of risk factors and social processes at the individual, peer, family, school, and national level. Although, the causes of violence are related to the settlement climate which involves the following: economic, familial, school and societal factors.

Among **economic factor**s we can cite: economic and social exclusion, poverty, inequitable educational, lack in job opportunities or jobless youths, poor living conditions (insufficient food and/ or clothing, lower life quality), insufficient educational expenditure (under-equipped and overcrowded classrooms, lack in school counselors, lack of means to transport students to school on time). In other words, poverty affects people psychologically, it renders them vulnerable to such a point that they wear violence as if it were a protecting shield.

Family related factors can be associated with lack of tolerable parental supervision, lack of child- bringing up practices, punitive parents with unclear disciplinary orientation, family break-up, lack of family values with good moral and religious guidelines.

There is a serious contribution from **school factors** such as poor school performance, existing violent incidents and aggressive behavior models in schools, aggressive and destructive peer relations, unmanageable class-sizes, predetermined and inflexible curricula irrelevant to the interests and needs of pupils, lack of pupil/teacher relationships, teacher's punitive attitudes.

Societal and political factors refer to political violence associated with wars and armed conflicts, the media's indiscriminate violent and anti-social programs, street gangs who disturb schools, steal and damage school property, alcohol and drug abuse.

The above mentioned factors determine **individual and personality factors**, power, cruelty and curiosity, as causes of violence, personality problems, aggressive attitudes and poor human communication skills.

Despite the concerns focused on the subject of violence in various fields: domestic, occupational, political, economic, sexual violence, media violence etc, the phenomenon of high school violence and the influence of the settlement climate on it have not received an adequate study and analysis.

The reality of schools shows exacerbate violent behavior perpetrated by pupils. High school is the environment where pupils display an obvious trend to violence; they pass through an important developmental period. This stage is characterized by changes in the physical, mental, psychological and social aspects. Psychologists, sociologists, and

education researchers agreed that the individual's behavior is shaped in the social institutions through which the individual learns to acquire acceptable social behavior and appropriate psychological adjustment.

The family is the nucleus in which the individual behavior is formed, where they provide themselves with a range of standards, values, attitudes and social roles. Parents represent an important psychological factor; they influence the education of their children and their personality formation.

School is the second social institution after the family which has an important role in the process of the individuals' psychological, social, and educational development through interaction with colleagues and teachers and with the environment in which they live.

Violence is a serious public health problem because it primarily affects children and young adults, and the negative consequences undermine the primary purposes of education. The victims of bullying exhibit higher levels of truancy and are more likely to drop out and experience difficulty in social relationships. In addition, victims experience lowered self-esteem and social isolation that persists into adulthood. School violence is clearly a public health concern that warrants empirical study. Although the effects can be devastating for individuals, it is important to examine the wider context of school violence rather than focusing solely on individual-level.

Very few studies have examined the relationship between macro-level characteristics of settlements climate and school violence. It is important to consider the influence of social inequalities that affect the level of violence within schools.

Research conducted in the United States has revealed that the exposure to community violence among children and adolescents is widespread, including exposure to violence outside home, either directly experienced or witnessed. In the U.S. National Survey of Adolescents, 23% of the participants reported that they had been victims of and witnessed community violence during their life time [10]. The risk of victimization in an act of severe violent crime outside home, such as robbery and aggravated assault, it is twice as great for children and youth as it is for adults, and the risk of victimization in simple assault outside home is three times as high for children and youth as it is for adults. In the first decade of the 21st century, a recent comprehensive survey conducted by Finkelhor, Ormrod, Turner, and Hamby (2005), which dealt with the exposure of children and youth aged 2–17 years to violence, crime, and victimization, revealed that more than one out of every four of the children and adolescents (273 per 1,000) had experienced a property offense, and more than one of every three (375 per 1,000) had witnessed violence or experienced another form of indirect victimization during the study year [6].

Other studies on the prevalence rates of community violence have revealed that most of the children and youth residing in inner cities in the United States have been exposed to at least one act of community violence [2]. One study on urban adolescents revealed that 67% of

them had witnessed shooting, 50% had witnessed stabbing, and 25% had been victims of severe violence. In addition, research has revealed that those who reported witnessing murder also indicated that they had witnessed other incidents of severe violence (e.g., robbery, shooting, and stabbing), which reflect a "violent milieu" in the lives of those youth. The rates of community violence in other nations have been reported as substantial as well. A study of youth in Antwerp, Belgium revealed that 54% had witnessed mild violence and about 38% had experienced such violence. With regard to witnessing and directly experiencing severe violence, the annual rates were about 28% and about 9%, respectively [12]. In a study conducted among women in South Africa, 75% reported that numerous incidents of rape occur in their neighborhoods. Over half of them reported that they had witnessed or heard about numerous cases of violence using weapons or firearms. All of the women participating in that study reported that at least one incident of murder, rape, or stabbing had occurred in their neighborhood [5].

Studies have documented the broad range of negative sequel of community violence exposure for children and adolescents, including problems such as posttraumatic stress disorder [9]; other anxiety disorders [6]; depression; dissociation; impairment in school functioning [8]; decreased IQ and reading ability [4]; decreased rates of high school graduation [7]; and aggression. Alarmed by this upswing in community violence and the broad range of negative consequences it has for children and adolescents, public health officials have identified violence as one of the most significant health issues facing the world.

Studies on community violence have found that although all ethnic groups are exposed to community violence, the rates of exposure among ethnic minorities are disproportionate [1], [3]. Comparative data on Caucasians, African Americans, and people from other ethnic and racial groups have revealed that African Americans experience the highest levels of exposure to community violence [3].

Several studies have shown that male children and youth are more likely than females to experience and witness violent incidents in the community. It was found that among upper middle socio-economic groups as well as among groups in the inner city, males were at higher risk than females for witnessing community violence, experiencing physical assault, and experiencing other direct patterns of community violence. However, females were found to be at greater risk for exposure to violence related to sexual assault.

Whatever might be the factors leading to violence, society, school and family must work together in order to create a healthy environment for the future generations. They should collaborate in creating special programs that could involve youth in activities that will not leave time and space for violence, they should work together into inspiring to young people love, confidence, mutual respect and help, sincerity, loyalty and tolerance. These are true values urging to peace, understanding and friendship at micro and macro environment levels.

References:

1. Attar B.K., Guerra N.G. & Tolan P.H, *Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustment in urban elementary school children*. Journal of Clinical Child Psychology, 23, 1994, pp. 391–400;
2. Bell C.C. & Jenkins E.J, *Community violence and children in Chicago's South Side.* Psychiatry, 56, 1993, pp.46–54;
3. Bureau of Justice Statistics. *Criminal victimization in the United States 2002:* Statistical tables. Retrieved from http: //www.ojp.usdoj.gov/bjs/pub/cvus/cvus02mt.pdf ;
4. Delaney-Black V., Covington C., Ondersma S. J., Nordstrom- Klee B., TemplinT., Ager J. et al., *Violence exposure, trauma, and IQ and/or reading deficits among urban children.* Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 156, 2002, pp. 280–285;
5. Dinan B.A., McCall G.J. & Gibson D., *Community violence and PTSD in selected South African townships*. Journal of Interpersonal Violence, 19, 2004, pp. 727–742;
6. Finkelhor D., Ormrod R., Turner H. & Hamby S.L., *The victimization of children and youth: A comprehensive, national survey.* Child Maltreatment, 10, 2005, pp. 5–25;
7. Grogger J., *Local violence and educational attainment.* Journal of Human Resources, 32, 1997, pp.659–682;
8. Hurt H., Malmud E., Brodsky N. L., Giannetta J., *Exposure to violence: Psychological and academic correlates in child witnesses.* Archives ofPediatrics and Adolescent Medicine, 155, 2001, pp. 1351–1356;
9. Jaycox L.H., Stein B. D., Kataoka S. H., Wong M., Fink A., Escudero P. et al. V*iolence exposure, posttraumatic stress disorder, and depressive symptoms among recent immigrant schoolchildren.* Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41, 2002, pp. 1104–1110.
10. Kilpatrick D.G., Saunders B.E., Resnick, H.S. & Smith D.W., *The national survey of adolescents: Preliminary findings of lifetime prevalence of traumatic events and mental health correlates.* Charleston, SC: Medical University of South Carolina, National Crime Victims Research and Treatment Center, 1995;
11. Snyder H.N. & Sickmund M., *Juvenile offenders and victims: 1999 national report.* Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention;
12. Vermeiren R., Ruchkin V., Leckman P.E., Deboutte D. & Schwab-Stone M., E*xposure to violence and suicide risk in adolescents: A community study.* Journal of Abnormal Child Psychology, 30, 2002, pp.529–537.

Recenzent: Virginia RUSNAC, doctor, conferențiar cercetător, IŞE.

Diferențe comportamentale și atitudinale la persoanele de vârsta a treia

Behavioral and attitudinal differences to elderlz people

Romeo PANAINTESCU,

asistent universitar, doctorand,

Universitatea „Petre Andrei" din Iaşi

Rezumat

Adaptabilitatea psihosocială a organismului scade ca urmare a defectelor de reglare, control, integrare, iar mecanismele fiziologice se transformă cu uşurinţă în numeroase şi diverse procese patologice. Prin urmare, nevoile vârstnicilor trebuie să fie analizate şi din perspectiva subcategoriilor care însumează necesităţi specifice sau urgente de readaptare psihosocială. Pornind de la această concluzie, modelul complex de readaptare psihosocială a arătat experimental că integrarea etapizată, conformă nevoilor persoanei în vârstă, cu posibilităţile sale şi cu dorinţele sale, respectând totodată politicile sociale şi de readaptare internaţionale, conduce la creşterea calităţii vieţii.

Cuvinte-cheie: vârstnic, îmbătrânire, nevoi psihosociale, comportament, atitudine, modificare, readaptare socială, memorie, profil psihologic.

Abstract

Adaptability of the body decreases as a result of damage control, adjustment, integration, and physiological mechanisms turns easily in many different pathological processes. Therefore, the needs of the elderly must be analysed from the perspective of the sub-categories which has specific needs or emergencies psycho-social rehabilitation. Based on this conclusion, the complex pattern of psycho-social rehabilitation has shown experimentally that the step-by-step integration, in accordance with the needs of the person in age, with its possibilities and its desires, while respecting social policy and international rehabilitation leads to increased quality of life.

Key-words: elderly, natural aging, psychosocial needs, behavior, attitude, social rehabilitation, memory, psychological profile.

În sfera funcţiilor psihice elementare ale vârstnicului pot fi observate anumite particularităţi. Funcţiile intelectuale trec prin modificări, cum ar fi scăderea memoriei privind datele recente. După Dr. Constantin Bogdan, funcţionarea normală a unei persoane vârstnice cuprinde echilibrul fizic, psihic şi social [3]. Astfel medicul Ana Aslan susţine că „posibilităţile de sinteză ale vârstnicului

se pot menţine ca urmare a experienţei şi antrenamentului" [2].

Pe fondul capacităţii de adaptare scăzută, incidenţa bolilor creşte. Îmbătrânirea nu este numai „o schimbare cantitativă sau calitativă a unor funcţii psihice, ci în primul rând o restructurare a personalităţii, astfel încât lipsurile sunt acoperite de maturizare şi de experienţă sau pot fi chiar puse în valoare" [6].

La persoanele de vârsta a III-a apar o serie de transformări de tip psihologic care constau în:

• *Modificarea atenţiei:* atenţia de scurtă durată este afectată mai mult, în detrimentul celei de lungă durată, astfel scade capacitatea de concentrare.

• *Modificări ale gândirii*: în urma reducerii numărului de neuroni o modificare la nivelul memoriei şi gândirii este normală, de aceea caracteristic vârstei a treia este scăderea spontaneităţii şi flexibilităţii.

• *Modificări ale instinctelor*: în această perioada de viaţă, la femeia vârstnică, observăm manifestări sexuale diferenţiate faţă de cele ale bărbatului vârstnic. La bărbaţi, deficitul sexual parvine lent, pe când comportamentul sexual la femei este net influenţat de factori psihologici şi sociali. Tot la nivelul instinctelor se simte o creştere a poftei de mâncare sau dimpotrivă, după afirmaţiile unor gerontopsihologi, se simte prezenţa unui instinct de conservare, pe care vârsnicii îl numesc „instinctul morţii".

• *Modificări afective:* sunt bine cunoscute stările depresive cu tendinţe de izolare şi de singurătate. Acestea pot fi influenţate de numeroşi factori cum ar fi tulburările somatice sau sentimentul de izolare pe care îl produce pensionarea.

• *Modificări ale vorbirii*: vorbirea vârstnicilor devine mai greoaie o dată cu afectarea gândirii, memoriei şi atenţiei. Poate fi observaţă vorbirea greoaie ca ritm, dar şi ca înţeles, apar exprimări incorecte, incoerente şi chiar bâlbâieli.

Ana Aslan şi alţi autori sunt de părere că personalitatea individului nu se schimbă odată cu scurgerea anilor. Cu toate acestea complexitatea, variabilitatea şi asincronismul funcţiilor psihice schiţează altfel profilul psihologic al vârstnicului.

Analizând cuvintele lui Petre Tutea „a înţelege este un mod al cunoaşterii", ne dăm seama că anume cunoaşterea unor noţiuni generale de psihologie a îmbătrânirii se impune ca un instrument indispensabil în cercetarea şi înţelegerea fenomenului de îmbătrânire. Acest lucru poate fi realizat dacă se ţine cont de:

• necesitatea abordării accesibile a pacientului vârstnic prin facilitarea unui dialog între acesta şi psiholog, asistentu social evitând etichetarea anumitor modificări psihologice de vârstă drept patologice;

• necesitatea implicării anturajului familial în acţiunile terapeutice, familia fiind informată corect şi ştiinţific despre modificările patologice ale vârstnicului.

Îmbătrânirea psihologică (cea firească de vârstă) are un caracter diferenţial (există diferenţe semnificative de la o persoană la alta şi de la o funcţie la alta la aceeaşi persoană), este polideterminată (condiţionată de particularităţile genetice, somatice, morale sau sociale ale persoanei vârstnice) şi presupune deficienţe care au un caracter relativ (evoluţie neliniară bazată pe îmbunătăţirile compensatorii). Astfel, îmbătrânirea psihologică este rezultanta modificărilor determinate de factori interni (ereditatea, uzura sistemului vieţii psihice) şi externi ai mediului ambiant (ecologici, sociali, culturali). Persoanele vârstnice

trec printr-o serie de modificări şi în ceea ce priveşte rolurile lor. Ele renunţă treptat la rolurile sociale active adoptând altele pasive (de dependenţă) sau compensatorii, precum cele de văduv, bunic, pensionar, voluntar. Înaintarea în vârstă presupune mai degrabă pierderea unor roluri, decât achiziţionarea altora noi (de exemplu, rolul de soţ, rolul de persoană activă), presupune pierderea consistenţei rolurilor (de exemplu, rolul de părinte îşi pierde din conţinut). În existenţa vârstnicului intervin, în mod particular, evenimente din mediul social (socioprofesional, sociocultural, relaţional) determinând modificări psihologice sau îmbolnăviri psihice. Dintre evenimentele de ordin social fac parte:

- retragerea din activitate
- renunţarea la unele activităţi
- scăderea potenţialului biologic
- îmbolnăvirile somatice, invaliditatea
- scăderea numărului membrilor familiei (plecarea copiilor adulţi, decesul partenerului)
- dispariţia vechilor prieteni

Retragerea din activitatea profesională reprezintă o schimbare majoră de statut şi rol în viaţa unei persoane, iar acest moment poate fi un factor major de stres ce determină tulburări de adaptare. Semnificaţia retragerii din activitate şi adaptarea la noua situaţie depind de atitudinea faţă de muncă, starea de sănătate, situaţia financiară, relaţiile cu cei apropiaţi.

Pensionarea poate constitui o etapă de criză sau o perioadă de „schimbare planificată" (dezvoltarea sau continuitatea unor interese şi anticiparea unor noi roluri disponibile în familie şi comunitate). Tulburările determinate de pensionare şi apoi chiar „moartea socială" a individului afectează mai degrabă bărbaţii, deoarece aceştia sunt total angajaţi în activitatea profesională în timpul vieţii active în comparaţie cu femeile, acestea fiind implicate în paralel în activităţi casnice, în care se pot transfera total după pensionare.

Cercetarea realizată a avut drept obiectiv central readaptarea psihosocială în profilaxia tulburării deteriorativ-cognitive la vârstnic. Astfel încercăm să arătăm că există diferenţe semnificative statistic şi specifice care discriminează comportamentele şi atitudinile persoanelor de vârsta a III-a în funcţie de apartenenţa la gen corelate cu activităţile programelor de readaptare psihosocială. Cercetarea s-a bazat pe două evaluări majore atât pe vârstnicii din lotul experimental, ce au participat la programe de readaptare psihosocială o perioada de 18 luni, cât şi pe cei din lotul martor, vârstnici ce nu au participat la aceste programe, ei ducând o viaţă normală, obişnuită în familie şi/sau societate.

Analiza are drept grup-ţintă persoanele vârstnice care au împlinit vârsta legală de pensionare şi care îşi au rezidenţa în zona N-E a României, inclusiv persoanele vârstnice care locuiesc permanent în instituţiile de îngrijire şi asistenţă.

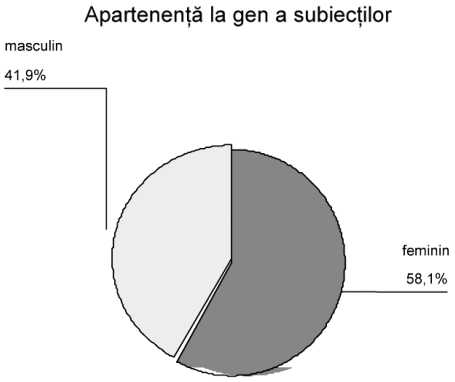
Aşa cum am arătat şi mai sus, lotul cercetat pentru analiza calitativă şi cantitativă este constituit dintr-un grup de **217** persoane (***91*** *bărbaţi,* ***126*** *femei)* cu vârsta ≥ 55 de ani, din care un lot martor (*77 persoane*), neinclus în programe specializate de readaptare psihosocială şi un lot experimental (***140*** *persoane*), inclus în programul specializat de readaptare psihosocială, în perioada iunie 2011 - decembrie 2012.

Cercetarea descriptivă urmăreşte să producă informaţii despre realitatea psihosocială, cea explicativă îşi propune să testeze unele ipoteze. Datele pe care se bazează rezultatele cercetării au fost selectate utilizând mai multe metode de cercetare.

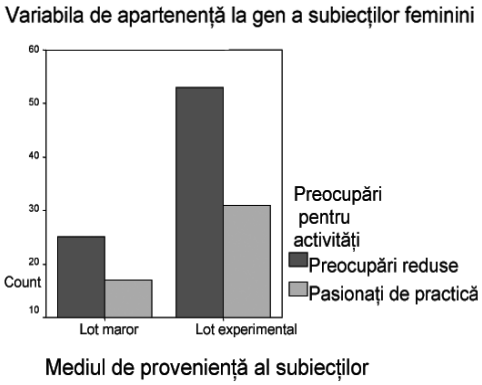
Alături de evaluarea psihologică clinică ***Mini-Mental State Examination***

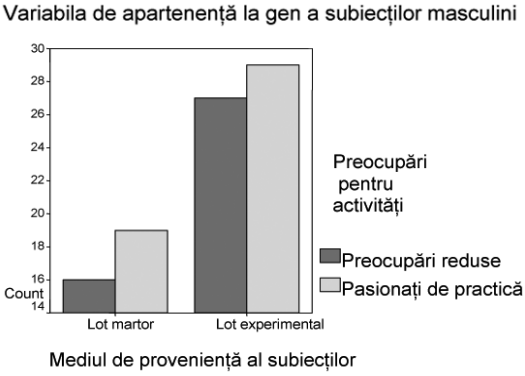
(**MMSE**), **Testul Ceasului** şi **Chestionarul de evaluare Nevoi Personale (V33A-GoldInc)** am utilizat, în mod complementar, **Fişa de Evaluare Socială**, iar pentru concluzii şi planuri de intervenţie am analizat date statistice ale legislaţiei, politicii sociale naţionale şi europene din domeniu.

Pentru a analiza rolul şi importanţa readaptării psihosociale a persoanelor de vârsta a treia, am considerat importantă studierea funcţiei de sex corelat cu mediul de provenienţă (lot martor sau lot experimental). Astfel rezultatele relevante obţinute au fost următoarele:



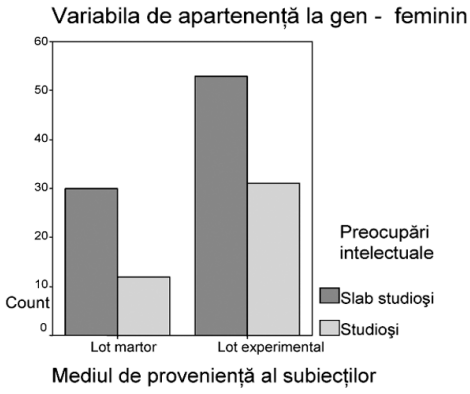
- Activităţi practice cotidiene satisfăcute

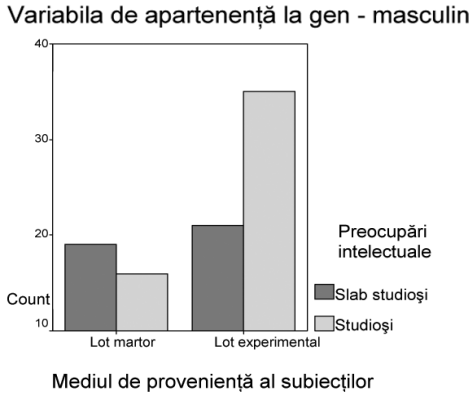




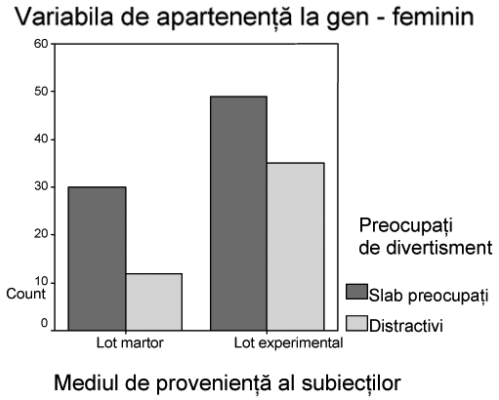
Readaptarea psihosocială face ca atât în rândul bărbaţilor cât şi în cel al femeilor, preocuparea, de cele mai multe ori solitară, pentru activităţi practice, să scadă uşor. Astfel vârstnicii preferă activităţile elaborate, de grup în detrimentul activităţilor solitare.

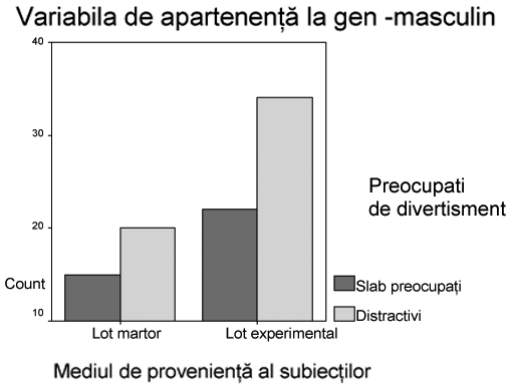
- Preocupări intelectuale





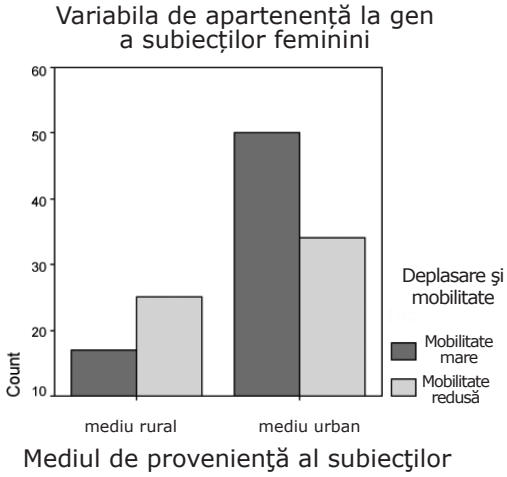
- Preocupări pentru divertisment

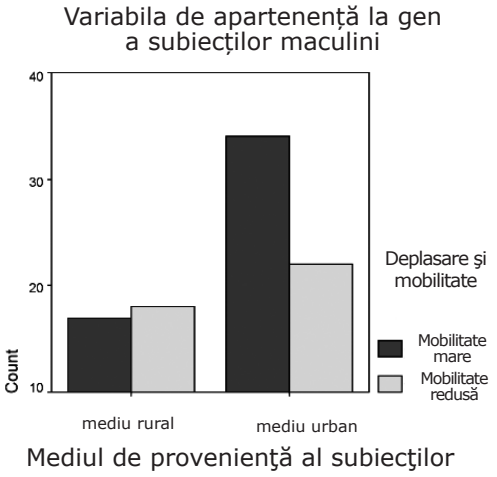




Preocupările intelectuale şi cele pentru divertisment sunt evident mai mari în cazul vârstnicilor din lotul experimental, aceasta demonstrând faptul că apartenenţă lor la grupuri şi servicii psihosociale creşte tonusul şi interesul intelectual.

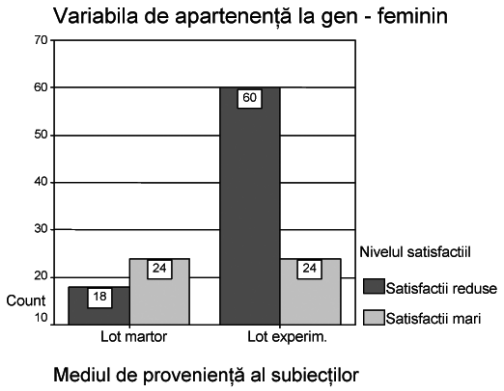
- Nevoia de a se deplasa zilnic

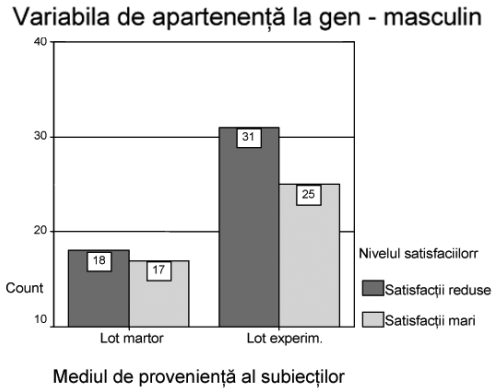




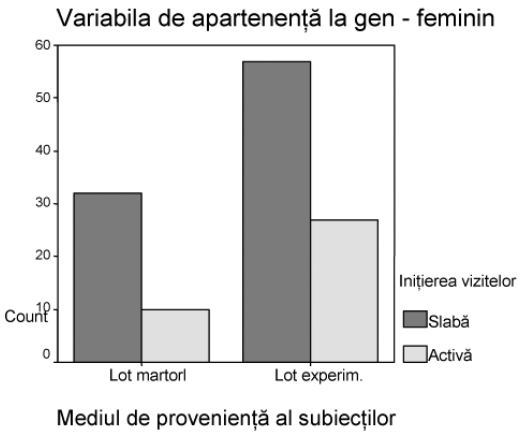
Nevoia de a se deplasa zilnic atât în cazul bărbaţilor cât şi al femeilor, cu precădere a celor din lotul martor, arată, de fapt, nevoia de socializare, de grup, de readaptare psihosocială.

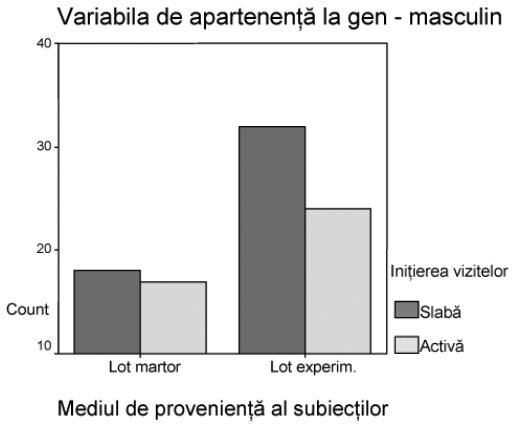
- Nivelul subiectiv al satisfacțiilor cotidiene





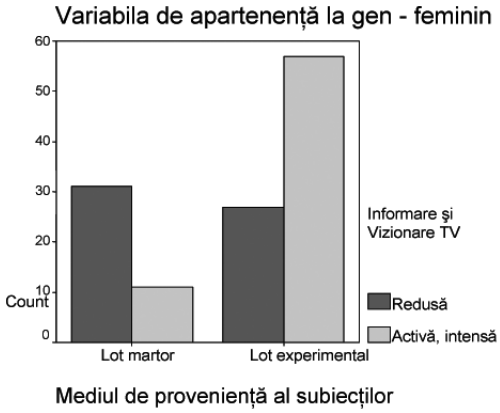
- Nevoia de a face vizite

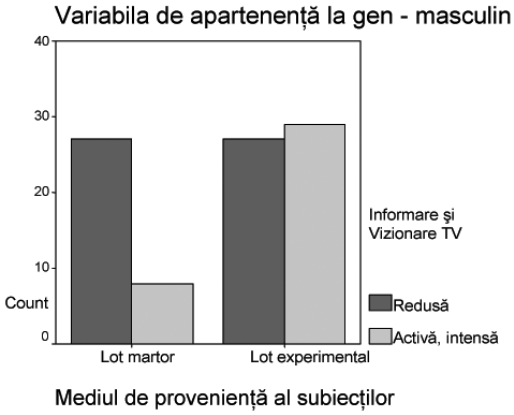




Readaptarea socială, activitățile sociale demonstrează în cadrul lotului experimental că necesitatea vizitelor scade procentual, lucru explicabil prin faptul că nevoile sociale şi de relaționare sunt satisfăcute în cadrul acestor servicii, iar cei implicați sunt satisfăcuți.

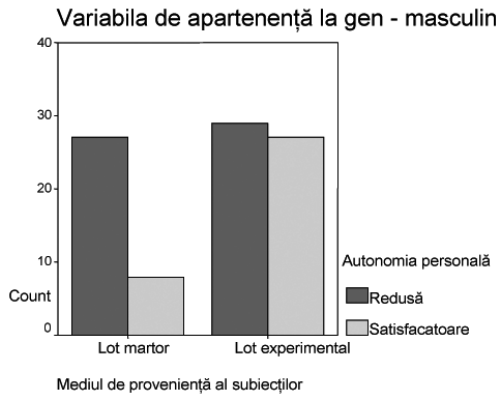
- Nevoia de a viziona programele TV sau de informare

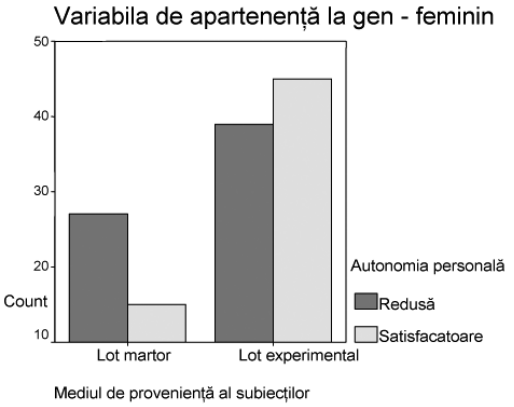




Nevoia de a viziona programele TV, este evidentă, ca şi în prima ipoteză, şi arată că indiferent de sex, vârstnicii din lotul experimental îşi doresc mult mai mult să fie ancoraţi în prezent şi să fie la curent cu tot ce e nou, comparativ cu cei din lotul martor.

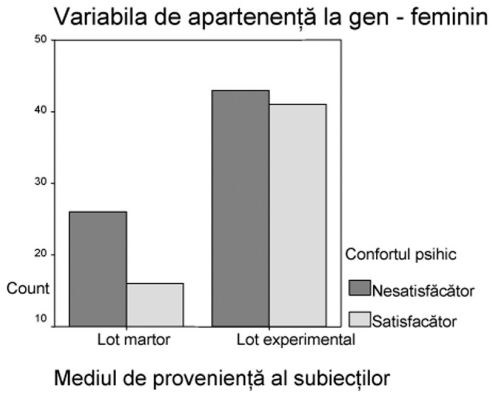
- Nivelul de autonomie sau libertate în decizii

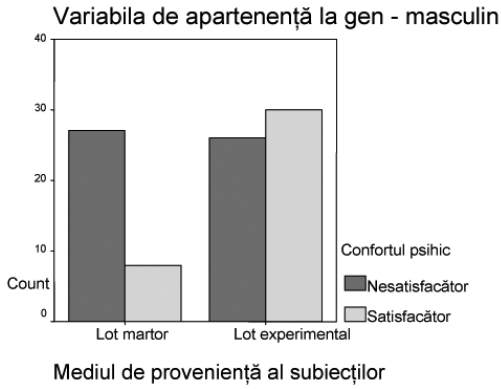




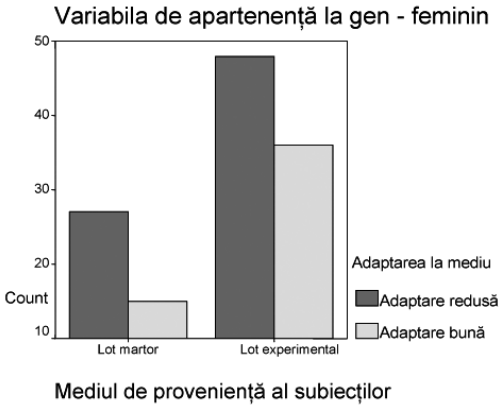
Autonomia personală este cel mai mare câştig în cazul celor incluşi în programele de readaptare psihosocială, fapt evident constatat din graficele comparative de mai sus.

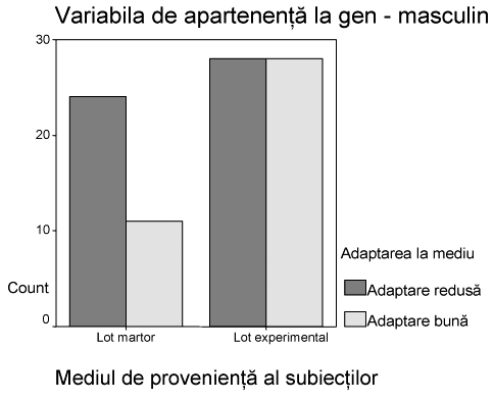
- Nivelul subiectiv de confort psihic





- Nivelul subiectiv de confort în mediu





Din punct de vedere statistic descriptiv şi cantitativ, atât subiecţii de sex masculin cât şi cei de sex feminin din lotul general au obţinut, la versiunea de bază a chestionarului, scoruri semnificativ mai mari comparativ cu subiecţii din lotul martor.

Diferenţele au vizat în primul rând faţeta referitoare la dificultăţile de comunicare, socializare, iniţiativa de a căuta activităţi de divertisment şi interesul pentru informaţii din sfera politică. Acest rezultat este în concordanţă cu datele publicate în literatura de specialitate referitoare la calitatea vieţii pentru persoanele de vârsta a III-a.

De asemenea, distribuţia scorurilor la scala „adaptare la mediu”, precum şi cele referitoare la „sănătate” pe care au obţinut-o subiecţii de vârsta a III-a a fost mai eterogenă (dar spre negativ) comparativ cu distribuţia scorurilor la scala „Comunicare”. Pentru ambele scale distribuţiile au fost asimetrice spre stânga, asimetria fiind mai accentuată pentru scala „Comunicare”. Aceste date semnifică tendinţa subiecţilor de vârsta a III-a în a obţine scoruri scăzute (situate sub mediile distribuţiilor) la cele două faţete ale capacităţii de adaptare la mediul de

viață – „Socializare” respectiv „activități practice” şi diferite în funcție de gen.

Prin urmare, nevoile vârstnicilor trebuie să fie analizate şi din perspectiva sub-categoriilor care însumează necesități specifice sau urgente de readaptare psihosocială: femeile vârstnice; vârstnicii care din diverse motive sunt singuri; cei care suferă de boli cronice; cei care gospodaresc singuri; cei din mediul rural; cei instituționalizați; cei care au peste 75 de ani; bărbații vârstnici rămaşi singuri; vârstnicii care locuiesc la bloc; cei care nu au copii; vârstnicii fără locuință etc.

Pornind de la această concluzie, modelul complex de readaptare psihosocială a arătat experimental că integrarea etapizată, conformă cu nevoile persoanei în vârstă, cu posibilitățile sale şi cu dorințele sale, respectând totodată politicile sociale şi de readaptare internaționale conduce la creşterea calității vieții.

Referințe bibliografice:

1. Apahideanu Octavian, *Asistența Socială a Persoanelor de Vârsta a Treia*, Ed. Eftimie Murgu, Reşița, 2001;
2. Aslan A., Bujor, O., *Medicina pentru familie,* Bucureşti, Ed. Medicală, 1986;
3. Bogdan C., *Geriatrie,* Editura Medicală, Bucureşti, 1997;
4. Cornrad C., *Pensionarele şi Pensionarii*, Traducere de Anghelescu, Maria - Magdalena, din *Omul Secolului XX*, Ute, Frevert, (coord.), Haupt, H. - G. (coord.), Ed. Polirom, Iaşi, 2000;
5. Fontaine R., *Psihologia îmbătrânirii*, Editura Polirom, Iaşi, 2008;
6. Săhleanu V., *Omul şi îmbătrânirea*, Ed. Enciclopedică Română, Bucureşti, 1971.

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

The problems of updating the content of history education at the comprehensive school in correspondence with the modern social requirements

Modernizarea conţinuturilor educaţiei istorice în şcoală din perspectiva provocărilor sociale moderne

Iryna MOROZ,

a post-graduate student of the Laboratory

of Social Studies of the Institute of Pedagogy

of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Rezumat

În articol se analizează problemele conţinuturilor curriculare la istorie în corelare cu soluţionarea provocărilor sociale contemporane. În particular, se evidenţiază criza în societatea ucraineană care solicită o modernizare esenţială a conţinuturilor disciplinei şcolare Istoria şi reflectarea acestei modernizări nu doar în cadrul orelor, prin explicaţiile profesorilor, dar şi în manuale, documente de politică educaţională, cum ar fi standardele educaţionale şi programele (curricula) şcolare, elaborate în baza acestor standarde.

Conform analizelor realizate, autorul atenţionează că procesul educaţional la istorie trebuie să fie direcţionat nu doar spre studierea istoriei propriu-zise, ci şi spre formarea capacităţilor necesare pentru adaptarea şi inserţia conştientă a persoanei în societatea modernă. În condiţiile actuale educaţia istorică în Ucraina trebuie să includă conţinuturi specifice, realizând astfel un rol important în procesul de consolidare şi integrare a societăţii civile din Ucraina.

Studierea istoriei popoarelor lumii, a istoriei universale, menţionează autorul, va oferi elevilor posibilitatea

Abstract

In the article, the problems of the content of school historical education in the aspect of its aim to meet the modern social requests are observed. On the basis of the conducted analysis, the author states that the process of teaching History must be oriented both at the historical education and at the development of the mental qualities which are necessary for the adaptation and the life worth living of a human in a modern society. In the modern conditions, the Ukrainian historical education should include the

de a conştientiza valoarea achiziţiilor culturale, acumulate de omenire, formarea la elevi a stimei pentru trecutul propriului popor şi al altor popoare şi state. În condiţiile unei lumi multiculturale, selectarea conţinuturilor educaţiei istorice în şcoală trebuie să contribuie la formarea toleranţei la elevi, care presupune o atitudine pozitivă pentru diversitatea reală şi stima pentru identitatea şi alegerea socioculturală a altor oameni, şi care se manifestă printr-o comunicare constructivă şi colaborare cu diferiţi reprezentanţi ai societăţilor multiculturale.

Cuvinte-cheie: *educaţie istorică în şcoală, memorie istorică, toleranţă, conştientizare mutuală.*

particular content which plays an integral role in the process of the society unification, the reconciliation of different models of historical memory, the Ukrainian society integration and consolidation. The youth's studying of the historical past is aimed at the representation of the experience of mutual understanding and life in the polycultural environment.

Key-words: *school historical education, historical memory, tolerance, mutual understanding.*

The main requirement for modern education is its functionality and the ability to meet the social demands on time. In particularly, in the report of the UNESCO International Committee on Education for the XXI century "Education: A Hidden Treasure", it is emphasized on the decisive education role in the issue of the lifelong development of a personality as well as the development of the whole society. The recommendations of UNESCO are directed, mainly, at the guarantee of the conditions for the formation and the development of a personality's creative potential. This potential is necessary for the solution of four principal tasks: how "to learn to discover", "to learn to act", "to learn to exist together with others", and even "to learn to live" [11].

The analysis of the main tendencies and the possible perspectives of the Ukrainian development and the development of other countries under the conditions of globalization and informational revolution demonstrate that, first of all, people need to learn to live together, to overcome the barriers, which, unfortunately, are of a dangerous confrontation character. J. Dewey found that the education mission lies in the avoidance of the generation gap where the results of the past and present are not the "renovation" of the values of the previous eras but a productive dialogue of generations. It improves the modern and the future life conditions [5]. B. Sidortsov states that a lot of mistakes would have been avoided in the life of the society if the politicians had studied the experience of the previous generations. Ignorance of the political experience led to the negative consequences numerous times [8].

The search for the answer of how to meet the social requirements predetermines the in-depth study as well as the realization of the past experience. Under such conditions, the role of the historical education is to provide the youth the opportunity to realize the modern situation,

to form the values and the new outlook guides which are appropriate for the modern realities [2, p. 195]. The above-mentioned conditions make the need to develop new approaches to the content of the school historical education in Ukraine topical.

A lot of researches were devoted to the issue of the development of the content of the homeland comprehensive secondary education. The works of N. Bibik, S. Klepko, V. Kremen', O. Krysan, Yu. Malyovanyi, O. Pometun, O. Ovcharuk, O. Savchenko and others were among them. However, it can be underscored that the issue is still topical, in particularly, in the aspect of the development of the content of the certain educational branches of the State standard of the basic and the comprehensive secondary education as well as the school subjects.

The content of the school historical education and the methodology of its development were the research subject of the leading Ukrainian scientists whose works covered the methodology of teaching History; they were: K. Bakhanov, A. Bulda, T. Ladychenko, R. Pastushenko, O. Pometun, O. Udod, H. Freyman, and others. However, the dynamic development of the historical science demands the certain changes in the educational branch because of the contradictory social processes. Nowadays the Ukrainian historical education must not only support the personality's intellectual development but also play a significant role in the process of the society integration help for the youth to understand the modern processes, in particularly, the reasons and the consequences of the social phenomena and processes, prepare a person for the modern difficult life conditions.

Problem statement

The purpose of the article lies in the definition of the possible approaches to updating the content of teaching History in the Ukrainian comprehensive school meeting the requirements of the modern society and taking into consideration the topical lay-outs generalization.

In order to achieve the set goal, the author applied to the hermeneutical and the postpositivistic approaches, the system and the comparative methods of analysis, systematization and generalization, the study of the pedagogical experience of the historical competence formation.

Results

Understanding the social significance of taking into account the experience of the previous generations is important for the solution of modern problems; it predetermines the high interest of the society in history as a science and a subject. One of the most important social functions of History and historical education is a function of the social (collective) memory which lies in the preservation of the generation experience. This memory can be materialized in the historical, archeological, and cultural sights as well as various other sources. Memory also includes such historical knowledge as theories and facts. However, it is necessary to note that the social memory is not only the past facts but also the images of these facts and the evaluation of them, in particularly [1].

The role of the school history subject in the natives' historical memory, the state, the world outlook formation and upbringing of the youth must not be undervalued. It is devoted to help a schoolchild "to self-determine in the society and to integrate him/her in the

world". The school historical education is a formed and an approbated way to represent the successors the generation experience and the cultural resources. Without historical awareness, each generation would be obliged to create a new cultural basis for its existence [8]. In accordance with R. J. Collingwood, history must help us in understanding our moral and political problems [7, p. 234].

Having refused of the Marxist ideology at the beginning of 90-s in the XX century, a lot of Ukrainian historians and pedagogues started to discuss the „deideologization" of history. Undoubtedly, in the Soviet period, history as a science and a subject was too ideologized. Historical facts representation was dependent on a certain theory. Therefore, the issue of deideologization of history as a subject was topical at the beginning of 90-s in the XX century.

At the same time, a lot of problems of the school historical education as a historical science remain to be the Soviet inheritance. In accordance with S. Hanaba, the evaluation of the situation with the Ukrainian historical education in the XXI century demonstrates that it is not ready to suggest any ways to meet the social requirements; it can not support the mutual understanding and the national peace in the modern Ukrainian society. Among the reasons for it, the researcher underscores on the following factors: the phenomena of the knowledge "subtraction"; the methodological provision lack of the educational modernization processes; the too ideologized and politicised historical science, the abstract scheme of teaching History which was inherited in the Soviet period; this scheme is aimed at the appraisal of a certain person with his/her life realias, outlook, value priorities, and so on [3].

A lot of Ukrainian and foreign researchers consider that the historical education in any country and at any time is impossible without the outlook component and the demonstration of certain ideas which include the state and the national ideas which would unite the society. The complete deideologization of history as a subject as well as the absence of the nationwide idea leads to the decline of the pupils' values priorities. As a consequence, the ideological and the outlook gap must be filled with the ideas which are deconstructive for the Ukrainian society.

The modern Ukrainian society is concerned about the fact that a lot of school graduates do not have the deep knowledge on the civil and the spiritual values; they demonstrate the nihilistic attitude to the history of their native countries. In accordance with V. Verbytska, the real requirement of the modern historical education is the presence of the informational streams which are different in content and format in the modern society and contain the historical information [2]. In the information-intensive period of time, many people perceive information by means of mass media; they provide the information which depends on the modern tendencies. Meeting the certain political and commercial interests, the mass media means form the confabulated history image. As a consequence, citizens are often governed by these forces, and it leads to the conflicts in the society. Therefore, the historical past can become an object of political manipulations in the struggle for power in the

country, and, as a consequence, become a means of social disintegration.

We consider that the important task of historical education is the search for the citizens' mutual understanding and the consensus for the controversial and the disputable historical issues. Besides, the selection of the content of the school historical courses must promote the positive perception of the past of the mankind, the tolerate attitude to the history and the culture of different natives, social groups, parties. It is stated that there is the necessity to form a "conflict-free memory", the historical "memory which unites the nation". As V. Artyukh denotes, historical stability "is such representation of the past which makes all important figures and events respectful and creates the so-called patriotic perspective" [1]. Under such conditions, the historical education can become a factor of reconciliation of different models of historical memory, a means for a constructive social dialogue about the past and the modern problems of the social development, integration, and consolidation of the Ukrainian society [2].

As a subject, history must play an integral role in the development of a pupil's personality. The role of the historical education must lie in the formation of the youth's united image of the historical past of the national community he/she belongs to. However, nowadays it does not have enough potential in this branch. As a subject, history does not help the schoolchildren to identify themselves as the citizens of Ukraine, realize the link between the modern and the past events, perceive the cultural and the social diversity, prepare for the life under the difficult conditions of the modern world [2; 4]. Evidently, it demonstrates the social crisis of 2013-2014 when the Ukrainian society appeared to be ideologically disrupted under the conditions of the unformed national idea, and only the external danger unites the citizens of Ukraine in some degree.

Some steps to meeting these requirements can be considered to be the purpose of teaching history at school in the new State standard of the basic and the comprehensive secondary education ("Social Studies" educational branch) of 2011 and the school educational program on History of 2012. It is the following: "the formation of the pupils" self-identity and self-esteem on the basis of the realization of the social and the moral experience of the past generations, understanding the history and the culture of Ukraine in the aspect of common historical process [4; 6].

Therefore, the modern process of teaching History must be oriented both at the historical education itself and at the development of the personal qualities which are necessary for the adaptation and the full-featured functioning of a person in the modern world, mastering the historical content as a means of the problem definition and the solution of the problems of the reality. Emotional pain caused by numerous historical facts has a considerable influence on the formation of the pupil's ethical qualities, promotes the development of his value priorities. As H. Freyman states, history is devoted not only to teaching to live (as it is principally unknown) but also to upbringing, giving not lessons but advices; it must educate like a good novel; the only difference lies in the fact that the historians work not with fiction but with real facts [13, p. 16].

The desire to understand History by empathy and compassion stimulates not to reach a verdict for the historical events and people. However, the wish to condemn the past is one of the main temptations for the authors of both the books and the various historical and methodological articles. Nowadays the task of a teacher or an author of a textbook on History is to make history as "lively" as possible, to give the schoolchildren the opportunity to feel everything that the eyewitnesses of the event felt, to see the past images. It is necessary to provide the schoolchildren the opportunity to feel the atmosphere of the epoch by means of the documentary witness, the abstracts from the fiction, illustrative material, and so on. However, under no circumstances, there can be the same history for everyone and the only image of the past in the historical memory of different groups of people of our country.

In accordance with O. Pometun and N. Hupan, as a branch of science, history can be observed as a way to reflect the life experience of a mankind. That is the reason why, the content of the textbook academic material must contain the topics which demonstrate the historical experience of the behavior and the activity of certain personalities, natives, and mankind in the whole in that or another epoch, in a certain region, under that or another circumstances [12, p. 23]. Undoubtedly, the historical experience of a mankind consists of not only the success but also the failures. Not all deeds of people from the past are worthy being respected; however, everyone has a right to be understood.

F. Nietzsche wrote the following: "Actually, no epoch and no generation has a right to consider being the judges of all previous epochs and generations… Who makes you judges? And finally, prove if you can be fair even if you desire it! Being judges, you must be wiser that those whom you judge although, actually, you appeared in history later" [10, p. 197-198]. Therefore, no condemnation of the past, the historical figures, the political parties and so on must be present in the textbooks. It is important to teach children to understand the epoch and the people who lived at that time.

It should be remembered that the experience of the generations can be not only positive but also negative as it contains the information (memory) about wars, conflicts, "historical images", injustice. So a lot of historical events impact on the interests of modernity. However, is there any benefit from paying attention to the past interpersonal and national conflicts with neighbors, the search for the past borders of that or another country and especially the proclivity to revenge for the injustice for the modern natives and states? History shows that such approach often leads to the discredit of nations, aggression, and wars. That is the reason why the task of history is to become "a memory which conciliates nations" [8].

Learning the history of other nations must give the pupils the opportunity to realize the value of the mankind's cultural inheritance, to make them respect the past of their nation and the other nations and states [9]. Under the conditions of the polycultural world, the selection of the content of the school historical education must promote the

development of such personal quality as tolerance. It includes the positive perceive of the variety as well as the respect to the identity and the sociocultural choice of other people and their communities; this choice lies in the ability to communicate constructively and to interrelate with the representatives of the polycultural community [2, p. 196].

One of the tasks of historical education is to link history with modernity, to make pupils understand modernity by means of history and the "lessons" of history which help them to understand the surrounding world better. One of the ways to fulfill this task is to represent the historical events and the phenomena in the aspect of such common categories as moral, ethics, and law. First of all, it is necessary not only to provide the content of the abovementioned categories, but also to find explanations for the ways they influence the society by means of the deeds of people, social groups, and historical figures.

In order to understand the past in the content of historical education, it is useful to implement the historian-comparative approach which gives the opportunity to compare different cultures of communities and civilizations of the past and the modernity.

Finally, the content of the school historical education must teach pupils not to believe in the only truth but to understand the relativism, the incompleteness of our knowledge, to respect different points of view. Verity is present in every point of view. Instead of mastering the version which was suggested by a teacher or a textbook, pupils must have an opportunity to form their own ideas, to be able to compare different facts and points of view, to understand and to think in different but correct ways.

Modern requirements, noticeable crisis in the life of the Ukrainian society demand updating the content of the school historical education. Reflection of these changes must be present not only at the lessons but also in the teachers' explanations, in textbooks and in such documents as state educational standards as well as the educational programs which were created on their basis. The selection of the content of school historical education must support the reconciliation of different models of historical memory, integration, and consolidation of the Ukrainian society. The youth's learning of the historical past is aimed at the representation of the past experience of mutual understanding as well as the life of the polycultural environment.

The process of teaching history must be oriented both at the historical education and the mental abilities development. It is necessary for the adaptation and the life-worth living of a human in the modern society. Mastering the historical knowledge must serve both as a way to set a real problem and to solve it.

The results of our research can be used by the teachers of History in the system of the post-qualifying education in the process of creating educational programs, handbooks and textbooks, electronic educative series; they can also be useful for everyone who is interested in Ukrainian history.

The research does not comprise all aspects of the set problem. Among other things, the corresponding foreign experience needs a profound analysis.

References:

1. Artyukh V., *The Content of the Term "Historical Memory" on the Basis of the Ukrainian Realias*. – [Electronic resource]. – Retrieved from: soippo.narod.ru/documents/konf_zhuk/artuh.doc;

2. Verbytska P.V., *The Task of the Historical Education in the Modern Integration Processes* [Text] / P. V. Verbytska // The Herald of the National University Lviv Polytechnic. State and Army, 2013 vol. № 752. - P. 194-199;

3. Hanaba S.O., *The Intersubjective Character of Historical Knowledge in the Context of the Historical Education Modernization* [Text] : the autoabstract of the Ph.D. thesis in Philosophical Sciences: 09.00.10 / Hanaba Svitlana Oleksandrivna; Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Higher Education. – K., 2009 – 20 p.;

4. *The State standard of the basic and the full comprehensive secondary education* [Electronic resource]. – Retrieved from: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/;

5. Dewey J., *Democracy and Education* / J.Dewey [translation from English by Yu. I. Turchaninova and others]. – M.: Pedagogika-Press, 2000 – 382p.;

6. *History. Programs for the Comprehensive Educational Institutions. 5-9 grades* / O. I. Pometun, V. S. Vlasov, Yu. B. Malienko [and others] // Educational *programs for the comprehensive educational institutions: History of Ukraine*; World History; Law. 5-9th grades. – K.: Vydavnychyy dim "Osvita", 2013 – 96 p. – P. 9-75;

7. Collingwood, Robin J., *The Idea of History* [Text]: with lectures 1926-1928 / R. D. Collingwood; translation from English by O. Mokrovolskyi; compiled and introduced by Ya. V. Dussen. – the reviewed edition. – K.: Osnovy, 1996 – 615 p;

8. *Methodology of History*: a lectures course / V. N. Sidortsov. – Minsk: Byelorussian State University, 2010 – 207p;

9. Moroz P.V., *The Conception of the National History Curriculum* // Moroz P.V., Moroz I.V. // Conceptual Basis of the Modern School Historical Education. A collection of documents and scientific works / Edited by K. O. Bakhanov. Berdyansk: State Pedagogical University of Berdyansk, 2007 – P. 240-248;

10. Nietsche F.O., *On the Harm and the Benefit of History for Life* // Nietsche F. Stories: In 2 vol. / Translation from German by Ya. Berman and others; compiler K. A. Svas'an. – M.: Mysl', 1990 – Vol. 1 – P. 74-89;

11. Learning: The Treasure Within: *The main statements of the Report of the International Committee on Education for the XXI Century* / J. Delors and others. – Electronic resource: retrieved from http://www.ifap.ru/library/book201. pdf;

12. Pometun O., *Textbook as a Means of Upbringing a Citizen* (From the practice of realization of the main principles of creating a modern textbook on History, exemplified by the textbook on contemporary history of Ukraine for the 11th grade) / O. Pometun, N. Hupan // History in the Schools of Ukraine. – 2005 - № 4., 19–24 p.;

13. Freyman H., *Human as a History Maker and Self-Developer* / Hryhoriy Osherovych Freyman // History at the Schools of Ukraine. – 2004 – № 3., 15-17 p.

Recenzent: Angela CARA, doctor, conferenţiar cercetător, IŞE

Evaluarea percepţiei cadrelor didactice privind situaţia educativului în şcoală
The evaluation of teachers' perception on the educational process

Maria HADÎRCĂ,
doctor, conferenţiar cercetător
Lilia CEBANU,
doctor, cercetător ştiinţific
Veronica CLICHICI,
cercetător ştiinţific, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Articolul avansează ipoteza că la nivelul procesului actual de învăţământ s-a produs un dezechilibru între cele două componente de bază ale acestuia – instructivă şi educativă, în defavoarea ultimei componente, prezintă rezultatele unui sondaj de opinie în acest sens, formulează unele sugestii de redresare a situaţiei.

Cuvinte-cheie: educaţie, proces de învăţământ, dezechilibru, lătură educativă, activitate de formare-dezvoltare, personalitate, percepţie, cadre didactice.

Abstract

The article promotes the idea that nowadays the educaţional process suffers from a misbalance between its two basic components – instructional and educaţional, which îs not favorable to the latter, it also presents the results of a survey în this respect, and it formulates some suggestions to improve the situation.

Key-words: education, the learning process, misbalance, the educaţional part, activity of training-development, personality, perception, teachers.

Potrivit lui Emile Planchard, pedagogia ca ştiinţă „se ocupă cu *ceea ce este*, cu *ceea ce trebuie să fie* şi cu *ceea ce se face*", deci este ştiinţă descriptivă, teorie normativă, dar şi realizare practică [4]. Plecând de la această afirmaţie, precizăm că pedagogia dialoghează permanent cu realitatea educaţională, o chestionează şi o analizează, utilizând în acest scop metode proprii şi un instrumentar investigativ autohton, cum ar fi *observarea, experimentul, chestionarul, ancheta, testul pedagogic, studiul de caz* etc. Prin intermediul acestora ajunge la cunoaşterea **stării de fapt în domeniu**, dar şi la identificarea unor probleme cu care aceasta se confruntă, precum şi la stabilirea cauzelor care au condus la probleme în vederea reglării-autoreglării domeniului pe care îl cercetează.

În acelaşi timp, după cum subliniază Constantin Cucoş [2], pedagogia ca ştiinţă principală a educaţiei este şi **interogaţie permanentă** asupra fenomenului educativ de care se preocupă (*de ce este aşa, cum ar trebui să fie, ce trebuie de făcut?*), dar şi **reflecţie asupra stării de fapt,** ambele caracteristici provenind dinspre paradigma educaţională postmodernă, care este „mai mult ca oricând preocupată de problemele valorii, mai ales, de procesualitatea valorii şi de accesul subiectului la valoare" [1] şi are în vedere poziţionarea pedagogiei într-o perspectivă axiologic-normativă sau de ordin deductiv, care să conducă la interpretarea datelor concrete prin confruntarea directă cu realitatea cercetată.

În această ordine de idei, ne-am exprimat şi noi opinia într-un studiu, subliniind faptul că reforma învăţământului, care s-a produs la noi în condiţiile unei tranziţii de la totalitarism spre o societate democratică, a determinat un amplu proces de destrămare a valorilor anterioare ale educaţiei, puternic ideologizate şi îndoctrinate, lăsând un mare gol pentru noile valori morale, sociale, politice etc. ale noului sistem educativ, cel al unei societăţi democratice. Acestea însă au întârziat să apară, ceea ce a condus la **dezaxarea procesului educaţional** şi la instaurarea unei perioade de declin în educaţie, în special pe dimensiunea axiologică a acesteia [3].

Urmare directă a acestei dezaxări este diminuarea laturii educative a procesului actual de învăţământ, or avem impresia că la nivelul şcolii de astăzi s-a produs cu adevărat „un divorţ" între cele două componente de bază ale procesului – *instructivă* şi *educativă*, ultima fiind parcă scoasă de pe agenda de politici în domeniul învăţământului, iar de educaţia morală, spirituală, patriotică a tinerei generaţii aproape că nu se mai ocupă nimeni, în afară de unii directori şi profesorii cu o înaltă conştiinţă profesională.

Totuşi, trebuie să recunoaştem că *vacuumul* rezultat din erodarea vechilor valori ale educaţiei şi lipsa de rapiditate în înlocuirea acestora cu un sistem de valori noi prezintă astăzi consecinţe majore în planul formării-dezvoltării personalităţii elevului.

Pe scurt, **diminuarea educativului poate fi considerată cel mai mare eşec al sistemului educaţional reformat,** iar problema de fond a educaţiei de astăzi constă, în opinia noastră, nu atât în faptul din a cui perspectivă ar trebui să fie formulate finalităţile învăţării – ale profesorului sau ale elevului, cât, mai ales, **în baza căror valori morale, civice, intelectuale** etc., astfel încât să fie clar determinate coordonatele valorice ale activităţii de formare-dezvoltare integrală a personalităţii elevului, să fie restabilit echilibrul celor două axe ale procesului de învăţământ, ceea ce ar putea fi o cale de ieşire din actuala criză a valorilor, în care şcoala are de jucat un rol fundamental.

Scopul şi metodologia cercetării

Plecând de la aceste constatări şi reflecţii personale, pentru a investiga în ce măsură acestea corespund realităţii pedagogice, în cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, în perioada ianuarie-martie 2014, a fost realizat un sondaj de opinie, care a avut drept scop evaluarea percepţiei cadrelor didactice privind situaţia educativului în şcoală.

Drept punct de pornire în realizarea sondajului de opinie a servit ipoteza că la nivelul procesului de învăţământ există un mare dezechilibru în ceea ce priveşte proiectarea şi realizarea activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii elevului pe cele două componente de bază ale

acestuia – *instructivă* şi *educativă*, în defavoarea ultimei, în special pe dimensiunea moral-spirituală, care, se ştie, reprezintă dimensiunea stabilă a activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii umane, se **impune redimensionarea laturii educative a procesului şi revenirea la o morală puternică**, aceasta fiind necesară mai ales acum, în contextul societăţii în care trăim, când formarea profilului moral al cetăţeanului de mâine ar trebui să fie prioritară în raport cu înzestrarea acestuia cu un set de competenţe.

Eşantionul supus studiului a fost constituit din **150 *cadre didactice din învăţământul secundar general***, dintre care: 35 directori adjuncţi, 25 profesori de matematică şi fizică, 20 profesori de biologie şi chimie, 18 profesori de limba şi literatura română, 15 profesori de geografie, 13 profesori de educaţie tehnologică, 5 psihologi, 4 profesori de limbi străine (toţi fiind participanţi la cursurile de formare de la IŞE şi Universitatea de Stat Tiraspol cu sediul la Chişinău), precum şi 15 masteranzi de la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

Metoda de bază utilizată în realizarea sondajului de opinie a fost **chestionarea,** ca instrument de lucru fiind utilizat chestionarul - aplicat în direct şi on-line. Sistematizarea, analiza şi interpretarea datelor obţinute cu ajutorul sondajului s-a făcut prin metode analitice şi statistice.

Rezultatele obţinute

Chestionarul privind *evaluarea percepţiei cadrelor didactice referitoare la situaţia educativului în şcoală* a cuprins **şapte întrebări de tip ghid de percepere a realităţii pedagogice**, fiecare întrebare fiind urmată de variante de răspuns, dintre care respondenţii trebuiau să aleagă o singură variantă, care, în opinia lor, ar corespunde realului pedagogic.

La prima întrebare a chestionarului: *În opinia Dvs, care dintre cele două componente de bază ale procesului de învăţământ este actualmente neglijat?: a) instructivul; b) educativul,* respondenţii au dat următoarele răspunsuri: 80% dintre ei sunt de părerea că actualmente este neglijată latura *educativă* a procesului de învăţământ. Celelalte opinii s-au repartizat astfel: în favoarea instructivului - 12%; 2,7% au optat pentru ambele variante de răspuns, ceea ce nu a fost o cerinţă în chestionar, iar opt subiecţi (5,3%) s-au abţinut de la răspuns.

Prezentăm forma grafică a rezultatelor sondajului în *Figura 1*.

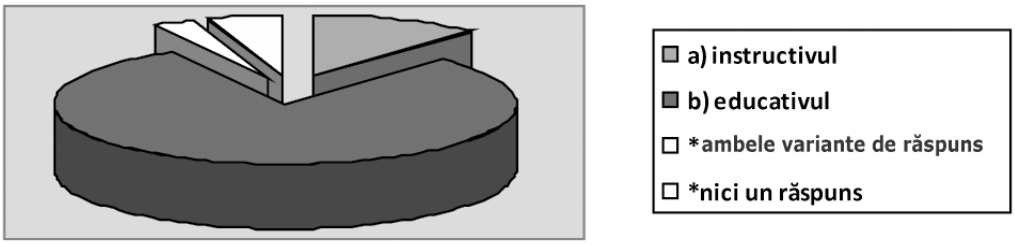


Figura 1. *Opinia cadrelor didactice privind neglijarea educativului în şcoală*

La întrebarea: *În ce măsură credeţi că reformele implementate până acum în sistem au fost centrate pe educaţia morală şi afectiv-atitudinală a elevului?,* răspunsurile au fost următoarele: doar 2,7% dintre respondenţi (4 R) au ales varianta de răspuns

foarte mult, ceea ce înseamnă că un procent foarte mic de profesori consideră că reformele implementate până acum au vizat şi formarea afectiv-atitudinală a personalităţii elevului; 16% (24 R) dintre respondenţi au optat pentru varianta de răspuns *mult*; în schimb, marea majoritate, adică 71,3% (107 R) au răspuns *puţin,* iar 10% (15 R) - *foarte puţin*.

Reprezentăm datele acestei constatări în *Figura 2*.

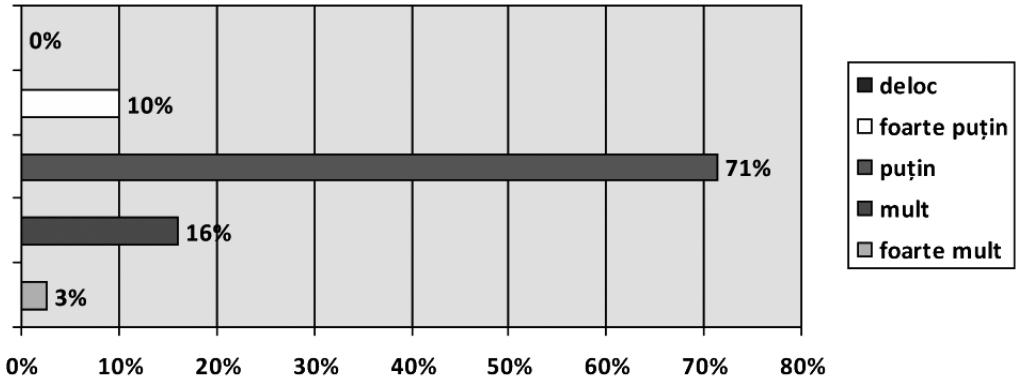


***Figura 2**. Opinia cadrelor didactice privind măsura în care reformele au vizat educaţia morală şi afectiv-atitudinală*

De ce credeţi că s-a întâmplat acest lucru?, a fost întrebarea la care doar 12% (18 R) dintre respondenţi au menţionat că s-a produs o confuzie între instruire şi educaţie; în timp ce 36% (54 R) au susţinut că nu există o strategie clară de dezvoltare a educativului în şcoală; 42,7% (64 R) consideră că acum cadrele didactice nu acordă atenţie laturii educative ca altădată, iar 9,3% (14 R) au ales toate variantele de răspuns, fiind de acord cu toate versiunile sugerate.

Analizând răspunsurile la cea de a patra întrebare: *Care credeţi că sunt consecinţele acestei situaţii asupra activităţii de formare a personalităţii elevului?,* s-a constatat că 19,3% (29 R) dintre cadrele didactice consideră drept consecinţă directă lipsa de moralitate în rândul tinerilor; 35,3% (53 R) – creşterea comportamentului deviant al elevilor şi 24 % (36 R) – scăderea calităţii procesului de învăţământ. Pentru toate variantele de răspuns au optat 18,7% (28 R) de cadre didactice, iar 2,7% (4 R) nu au ales nici un răspuns.

La întrebarea: *Ce măsuri credeţi că ar trebui luate pentru a reabilita educativul în şcoală?* – Doar 4% (6 R) dintre respondenţi au declarat că este necesar de a fi creată o direcţie responsabilă de educaţie în cadrul Ministerului; în schimb, 34,7% (52 R) sunt de părerea că trebuie să fie elaborată o strategie de reabilitare a educativului în şcoală; iar 46% (69 R) au bifat varianta de răspuns sugerată *c) - curriculumul şcolar să vizeze asigurarea laturii educative a fiecărei lecţii;* toate variantele de răspuns au fost bifate de 11,3% (17 R) dintre respondenţi, iar 4% (6 R) nu au susţinut nici o variantă de răspuns.

Având în vedere legătura de *cauză – efect* existentă în conţinutul întrebărilor 3, 4 şi 5, am grupat răspunsurile pedagogilor astfel: după *cauza problemei* (identificată în întrebarea a 3-a); după *efectul problemei* (identificată în întrebarea a 4-a) şi după *soluţia problemei* (identificată în întrebarea a 5-a) şi le-am prezentat sintetic în *Figura 3*.

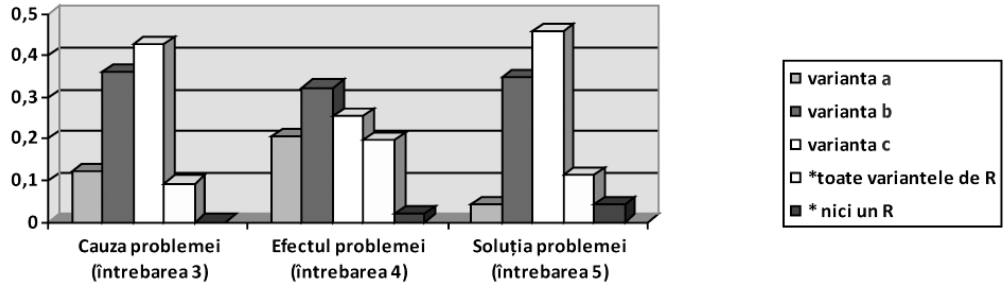


Figura 3. *Opiniile cadrelor didactice privind cauzele, efectul şi soluția problemei educativului în şcoală*

La cea de a şasea întrebare: *Cine şi în ce măsură credeți că are astăzi o mai mare influență educativă asupra copiilor?* Părerile cadrelor didactice s-au conturat astfel:

♦ Familia: *a) foarte mult* = 68,7% (103 R); *b) mult* = 18,7% (28 R); *c) puțin* = 5,3% (8 R); *d) foarte puțin* = 3,3% (5 R); *e) deloc* = 0% (0 R); **nici un R* = 4% (6 R).

♦ Şcoala: *a) foarte mult* = 19,3% (29 R); *b) mult* = 57,3 % (86 R); *c) puțin* = 13,4% (20 R); *d) foarte puțin* = 2,7% (4 R); *e) deloc* = 1,3% (2 R); **nici un R* = 6% (9 R).

♦ Mass-media: *a) foarte mult* = 24,7% (37 R); *b) mult* = 44,7% (67 R); *c) puțin* = 13,3% (20 R); *d) foarte puțin* = 6% (9 R); *e) deloc* = 1,3% (2 R); **nici un R* = 10% (15 R).

Răspunsurile configurate în jurul celor trei instituții educative, precum şi gradul lor de influență educativă asupra copiilor sunt prezentate în *Figura 4.*

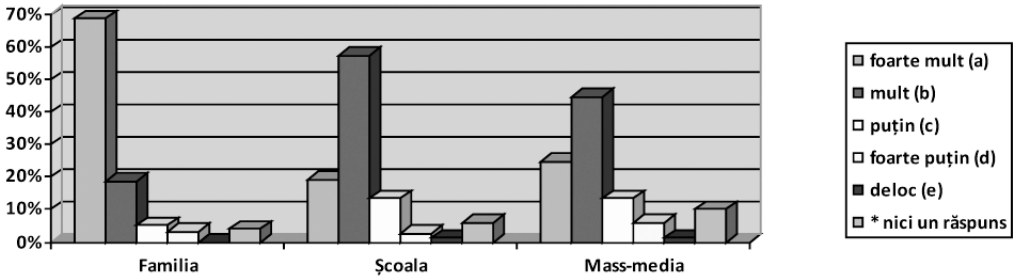


Figura 4*. Opinia pedagogilor privind influențele educative asupra copiilor*

Din figura 4, se observă **o frecvență înaltă, de 68,7%** (a. *foarte mult*) a influenței *Familiei* asupra copiilor, comparativ cu influența *Şcolii,* care constituie 57,3 %. Stabilită de chiar cadrele didactice, aceasta ar putea fi interpretată ca o tentativă de a transfera obligațiile educative pe umerii părinților. Totodată, datele obținute la întrebarea a şasea evidențiază rolul *Mass-media* ca factor de influență formativă asupra elevilor, aceasta reprezentând **o frecvență medie de 44,7%.** Celelalte variante de răspuns constituie o frecvență nesemnificativă în interpretarea pedagogică.

Întrebarea a şaptea a vizat activitatea educativă a dirigintelui de clasă şi a fost formulată astfel: *Cât timp din activitatea dirigintelui credeți că ar trebui acordată pentru fiecare dintre următoarele componente educative? (Indicați în procente)*

Răspunsurile pedagogilor la această întrebare au fost sistematizate şi prezentate în tabelul următor, de unde reiese că cel mai mult timp ar trebui acordat educației morale, după care urmează educația pentru familie şi educația pentru valori culturale etc.

Tabelul 1. *Identificarea timpului necesar pentru componentele orei educative*

Componente ale orei educative	*media* raportată la *100%*	*Nr. de cadre didactice care au dat răspunsuri*	*Nr. de cadre didactice care s-au abținut de la răspuns*
Educația morală	21,3%	143	7
Educația pentru sănătate	11,1%	147	3
Educația pentru identitate	9,2%	147	3
Educația pentru timpul liber	7%	147	3
Educația pentru valori culturale	11,4%	148	2
Educația pentru viața de familie	17,5%	148	2
Ghidarea în carieră	11,3%	144	6
Ore la dispoziția dirigintelui	11,2%	147	3

Datele obținute la această întrebare sunt reflectate şi în *Figura 5*, unde opiniile cadrelor didactice privind distribuirea şi prioritizarea temelor educative în cadrul orei de dirigenție evidențiază încă o dată importanța acordată educației morale de către profesori, ca dimensiune principală a activității de formare a personalității elevilor.

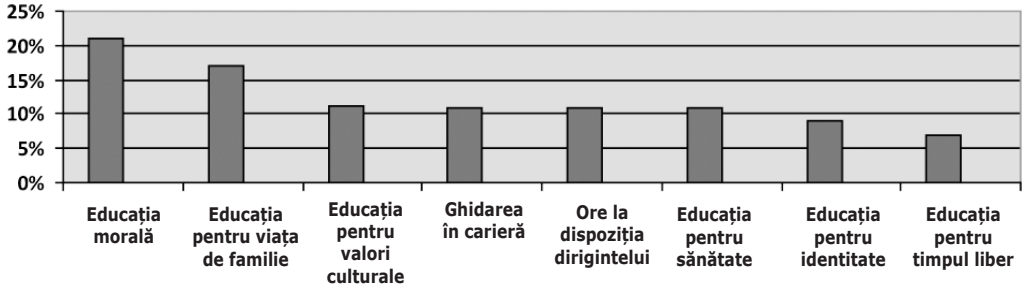


Figura 5. *Componentele tematice ale orei de dirigenție*

Analiza datelor obținute şi prezentate în *Tabelul 1* şi *Figura 5*, permite să constatăm că pedagogii înțeleg corect importanța educației morale în formarea-dezvoltarea personalității elevului, de aceea ei optează anume pentru această dominantă a tematicii educative, solicitând totodată mai multe ore la dispoziția dirigintelui, tocmai pentru momentele ad-hoc, dar nu evită să indice şi necesitatea celorlalte componente educative în activitatea de formare-dezvoltare, cum ar fi: *educația pentru familie, educația pentru valori, ghidarea în carieră, educația pentru sănătate, educația pentru identitate* şi chiar *educația pentru timpul liber*.

Principalele concluzii care se desprind din analiza şi interpretarea rezultatelor obținute în cadrul sondajului de opinie privind evaluarea percepției cadrelor didactice asupra situației educativului în şcoală sunt următoarele:

♦ marea majoritate a respondenților (80% dintre cadrele didactice intervievate) consideră componenta educativă a procesului de învățământ ca fiind neglijată;

♦ în opinia cadrelor didactice, reformele implementate până acum au vizat, în fond, aspectul instructiv şi mai puțin cel educativ al procesului de învățământ;

♦ unii susțin că la nivel de proces de învățământ s-a produs o confuzie între instruire şi educație;

♦ profesorii recunosc faptul că acum acordă puțină atenție laturii educative a

fiecărei lecţii şi că ar fi necesară implementarea unei strategii de dezvoltare a educativului în şcoală;

♦ principalele teme educative, în cadrul orelor de dirigenţie, ar trebui să vizeze educaţia morală, educaţia pentru familie, educaţia pentru valori, educaţia pentru sănătate, etc.

Aceste concluzii reflectă o stare de fapt, ce confirmă ipoteza de lucru de la care s-a pornit în demersul investigativ, şi anume: în ultimii ani, la nivelul procesului educaţional s-a produs un mare dezechilibru în ceea ce priveşte proiectarea şi realizarea celor două componente de bază ale acestuia – *instructivă* şi *educativă*, în defavoarea ultimei, consecinţele acestui dezechilibru fiind majore pe termen mediu şi lung. De aici, nevoia creşterii preocupărilor pentru acest aspect al procesului de învăţământ, în special pentru intensificarea educaţiei morale, care „în fond, nu este nimic altceva decât educaţia însăşi" (O. Reboul).

Această situaţie solicită imperios o schimbare a „centrului de greutate" dinspre instructiv spre educativ în vederea restabilirii echilibrului necesar între cele două axe ale procesului de învăţământ, luat ca întreg, iar pentru ca acest lucru să se producă rapid, coordonat şi în direcţia dorită, **schimbarea trebuie proiectată, orientată şi dirijată**. Acţiunea de schimbare ar putea fi gândită şi proiectată printr-o strategie politică educaţională, pornind **de sus în jos**, adică de la minister, prin **elaborarea unei strategii de dezvoltare a activităţii educative,** care să prezinte: cadrul conceptual şi metodologic de redresare a situaţiei, tematica orientativă, acţiunile ce urmează a fi întreprinse, modalităţile de organizare, etapele şi termenele de implementare etc.

Totodată, redresarea situaţiei poate porni şi **de jos în sus,** adică de la şcoală, de la instituţia concretă de învăţământ, or, se ştie că ideile de schimbare pornind de la bază sunt susţinute mai puternic de cadrele didactice. În acest sens, autorităţile educaţionale locale, directorii, învăţătorii şi profesorii ar trebui să elaboreze proiecte de dezvoltare a activităţii educative în şcoală, cu măsuri de redresare propuse de ei înşişi, şcoala trebuind să fie astăzi **proactivă.**

Un sprijin real în acţiunea de revigorare a educativului în şcoală ar trebui să parvină din partea dirigintelui de clasă, prin **ora de dirigenţie, care este un barometru al calităţii de educator.** Dirigintele trebuie să sprijine formarea pozitivă şi armonioasă a elevului. Pentru aceasta însă este nevoie de un nou curriculum, centrat pe tematica educativă sugerată de către profesori în cadrul sondajului de opinie realizat, în care educaţia morală ar trebui să deţină dreptul la 55% din conţinuturile educaţionale, dat fiind faptul că toată lumea deplânge astăzi declinul moralei din societate şi solicită educarea unei personalităţi integre, educaţia fiind responsabilă de schimbarea în pozitiv a fiinţei umane.

Referinţe bibliografice:

1. Bârlogeanu L., *Paradigma educaţional-umanistă în contextul postmodernităţii.* În: Păun E. Potolea D., (coord.) *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative.* Polirom, 2002;
2. Cucoş C., *Pedagogie.* Iaşi, Polirom, 2002;
3. Hadîrcă M., (coord. şi autor) *Perspectiva axiologică asupra educaţiei în schimbare.* Chişinău, Print Caro, 2011;
4. Planchard E., *Pedagogia şcolară contemporană.* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1992.

Recenzent: Angela CARA, doctor, conferenţiar cercetător, IŞE.

Educaţia muzicală permanentă ca formă de dezvoltare a culturii muzicale a elevului

The continuous musical education as a form of developing pupils' musical culture

Marina COSUMOV,

doctor, lector universitar,

Universitatea de Stat „Alecu Russo", Bălţi, Moldova

Rezumat

Conţinutul educaţiei în societatea postmodernă constituie o resursă strategică a dezvoltării umane durabile, într-un spaţiu şi un timp determinat din punct de vedere istoric, cultural, social-economic etc. Reforma educaţională, având la bază abordarea curriculară, implică transformări radicale şi în educaţia artistică, aceasta constituind „o premisă indispensabilă a formării unei personalităţi culte, cu înalte aspiraţii morale şi spirituale" [Concepţia Educaţiei muzicale].

Educaţia muzicală permanentă va favoriza preocuparea propriului domeniu, în sensul în care acesta va asigura o continuitate productivă, prin urmărirea unei evoluţii şi succesiuni din perspectiva teleologică a procesului de afirmare independentă în corelarea proprie cu mediul muzical, pretutindeni existent.

Cuvinte-cheie: *educaţie muzicală permanentă, mediu muzical extraşcolar, context muzical, cunoaştere muzicală independentă.*

Abstract

The content of education in the postmodern society is a strategic resource for sustainable human development in space and time determined from/by historical, cultural and socio-economic point of view, etc.

The educational reform, based on curricular approach, involves radical changes including arts education field, constituting/ representing „an essential precondition for/of the cult personality formation with high moral and spiritual aspirations" [Music Education Concept].

The conceptual valorisation of the extracurricular musical environment will favour the concern of musical education field, when the last will ensure a productive continuity by pursuing the development and succession from the teleological independent perspective of the affirmation process in its own correlation with the musical environment, available everywhere.

Key-words: *continuous musical education, extracurricular musical environment, musical context, independent musical knowledge.*

Reformele educaționale din mai multe țări sunt orientate spre crearea condițiilor pentru continuitatea educației în timp și spațiu, în special spre transformarea finalităților învățământului în condițiile deschiderii spre învățarea permanentă și spre autoeducație. În pedagogie, configurația factorilor prezenți în desfășurarea unui act educativ o constituie *mediul educațional (educativ, pedagogic)*. Conceptul a fost definit de către cercetătorul român D.Todoran, ca un „complex structural și funcțional de forțe („subiective" și „obiective") care determină creșterea și dezvoltarea spirituală a omului" [8, p.112].

Componentele școlare și extraşcolare ale educației permanente sunt strâns legate între ele, permițând dezvoltarea și adaptarea elevului la noile condiții, utilizarea eficientă a timpului liber, care este și una dintre condițiile de bază ale formării personalității creatoare.

Școlaritatea este menită a-i deprinde pe elevi să învețe și să se integreze socio-cultural. Accentul se pune pe implementarea în procesul educațional a metodelor activ-participative, a tehnicilor de învățare eficientă și pe formarea capacității de autoevaluare.

Școala potențează și dezvoltă elevilor capacitatea de adaptabilitate și de înțelegere pe planul cunoașterii și al culturii, obiectiv descifrat de C. Cucoș astfel: „A ști să utilizezi ceea ce știi pentru a te comporta inteligent și a da existenței o orientare care nu va fi niciodată regretată. Condițiile vieții moderne sunt cele pe care fiecare ființă umană le învață, trebuie să le învețe în fiecare zi; școala este locul unde debutează această învățare, iar deprinderea pe care copilul o primește aici trebuie să-i ofere ceea ce este necesar pentru a putea pe viitor să lucreze singur la perfecționarea sa: educația și învățământul sunt o inițiere, o deschidere..." [1, p. 175].

Curriculumul școlar la Educația muzicală reprezintă un document reglator, cu scopul de a circumscrie succesiunea de standarde muzical-educaționale, a competențelor muzicale, precum și a unor modalități de integrare a acestora în situații cotidiene, spre a căror structurare tinde școala prin ansamblul demersurilor sale educativ-muzicale actuale.

Astfel, *educația muzicală/prin muzică,* ca formă supremă de educație morală, estetică, spirituală etc. se extinde în mod expres, peste ariile școlare, creându-se astfel, contextul unei *educații muzicale permanente*.

Între educația muzicală, ca subsistem al educației generale, și autoeducație prin muzică există un *raport de complementaritate*. Ambele realizează personalității umane transformări de ordin spiritual: educația muzicală - prin factori exteriori, autoeducația - prin atingerea unor obiective similare, ca răspuns la solicitări de ordin interior - ale universului intim. Astfel caracteristicile educației muzicale se formează și se dezvoltă din preocupări muzical-artistice cu caracter autoeducativ, care devin condiții interne favorabile și stimulative în realizarea eficientă a educației muzicale permanente.

Educația este întotdeauna o relație dintre doi poli: agentul care are menirea de a inița și declanșa acțiunea și receptorul, prin filtrul subiectivității căruia trec toate mesajele exercitate. Dacă în educație apar doi agenți cu atribuții distincte, în cadrul autoeducației atribuțiile lor sunt preluate de aceeași persoană. Educația se realizează prin *alții*, pe când autoeducația - *prin sine însuși (Figura 1)*:

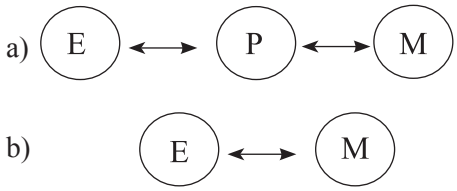


Fig. 1. *Relațiile elevului în contextul educației şi al autoeducației*

În contextul educației muzicale, traseul stabilit între M (muzică) şi E (elev) este intersectat de către figura intermediară - P (profesor), care are menirea de a organiza şi dirija procesul întâlnirii elevului cu fenomenul muzical (varianta *a*).

În cazul autoeducației (varianta *b*), E (elevul) implicat în una sau mai multe activități muzicale (M) îşi autopropune anumite obiective, îşi autoorganizează şi autoevaluează realizarea lor, totodată autoreglând manifestarea anumitor atitudini/pasiuni muzicale.

Trăirea independentă, individuală a muzicii în afara lecțiilor de *Educație Muzicală*, care întregeşte, completează şi dezvoltă cultura muzicală generală, este menită să construiască o atitudine nouă elevului, pentru care relația cu muzica nu va mai fi una întâmplătoare, ci va atinge statutul practicilor indispensabile culturii spirituale a elevului.

Amplificarea autonomiei elevului în mediul „sonor" din afara lecției, se exprimă prin creşterea independenței sale în perceperea muzicii. A-i învăța pe elevi să descifreze mesajul sonor al universului înseamnă a le forma cunoştințe, priceperi, deprinderi şi tehnici de percepere şi creativitate muzicală (=capacități), asociate cu *motive intrinseci – de necesitate şi existență prin muzică*, factori ce infuențiază ulterior realizarea unei autoeducații muzicale/prin muzică.

Realizarea autoeducației muzicale (prin muzică) este influențată de un grup de *factori* interni şi externi.

a) *Factorii interni* sunt reprezentați de competențe, trăsături caracteriale, comportamente şi aptitudini (talent) generale şi speciale, muzicale, precum:

– autocunoaşterea, prin care elevul devine conştient de propriile sale cunoştințe/capacități/atitudini muzicale;
– capacitatea de a realiza autoreflecția critică, observându-şi neîmplinirile în domeniul culturii muzicale;
– aspirația spre o cultură muzicală elevată;
– responsabilitatea față de formarea/dezvoltarea unui gust estetic elevat;
– modul propriu de apreciere a valorilor cultural-artistice, morale, religioase, etc;
– dorința de autoperfecționare continuă prin muzică.

b) *Factorii externi* sunt:

– valorile culturii generale şi muzicale;
– familia, şcoala, societatea.

Conform curriculumului disciplinar, *educația artistică muzicală* este un proces individual continuu de autodesăvârşire spirituală a personalității elevului prin multiple forme de contact cu arta - modalități de reflectare a universului în care individul se regăseşte ca element component [7, p. 5].

Oricât de importantă ar fi educația muzicală în context şcolar, ea nu permite epuizarea sferei influențelor extraşcolare asupra autoeducației muzicale a copilului. Educația muzicală a unei persoane are loc indiferent de vârstă şi circumstanțe.

Este cunoscut faptul că lecția constituie forma fundamentală de activitate în şcoală. Dar, totodată, însuşirea temeinică a elementelor culturii muzicale nu poate

avea loc decât prin abordări personale ale obiectivelor educaționale de către fiecare elev în parte.

D.Kabalevski consemnează: „...cu cât mai numeroase vor fi legăturile muzicii cu viața, pe care le descoperim la lecție, cu atât mai adânc va pătrunde muzica în conștiința elevilor ca parte integrantă a vieții, ca viața însăși...” [8, p. 20].

Integrarea, susține M. Ştefan, vizează anume acel progres muzical prin care activitatea muzicală extraşcolară, în calitate de mijloc, devine ulterior, o finalitate: „Finalitatea în educație rezidă în aşteptările, scopurile ori pretențiile unei persoane, privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată...” [5, p. 202].

Raportarea educației muzicale la mediul în care se desfăşoară constituie condiția ei de bază. Limitarea acesteia la activitățile realizate numai „în clasă” generează ignorarea contextului muzical real. De aceea scopul educației muzicale prevede o pregătire *de moment* şi *de perspectivă a subiecților*. Elevul, integrându-se activ în mediul muzical complex sub diferite aspecte, va aduce activitatea lui în şcoală, concepând şi realizând cultura muzicală ca parte componentă a culturii spirituale.

Activitatea muzicală şi *contextul muzical* sunt două laturi indispensabile. Mediul/contextul muzical facilitează formarea/dezvoltarea culturii muzicale, şi invers, cultura muzicală, ca parte componentă a culturii spirituale, depăşeşte limitele şcolii, confirmând necesitatea fundamentării situației muzical-culturale.

Astfel, ***contextul muzical extraşcolar*** pune în evidență trei dimensiuni ale activităților muzicale independente ale elevilor:

– decontextualizarea şi adaptarea experienței muzicale la condițiile extraşcolare;
– sporirea complexității activităților muzicale independente în scopul aplicării diversificate a competențelor muzicale;
– estimarea propriilor performanțe şi/sau dificultăți în cunoaşterea muzicală independentă.

Estetica generală şi cea muzicală demonstrează că orice contact cu muzica este de natură creativă, căci în compuneri, interpretări, audiții, întotdeauna este prezent factorul creativ – condiție obligatorie în cunoaşterea muzicii sub orice formă. Activitatea de creație se află în strânsă legătură *cu experiența individuală a fiecărui elev în parte*.

În acest context se reliefează ideea că lucrul cel mai important constă în faptul că valorile morale, odată fiind interiorizate, obțin caracterul unor trebuințe lăuntrice. În varietatea circumstanțelor vieții, care se manifestă în aria educațională, ele ajung să reprezinte o chemare autoritară a conştiinței noastre, devenind motive stabile ale conduitei.

Activitatea muzicală extraşcolară este o asimilare a valorilor culturale muzicale, pe care şcoala le consideră eficiente în pregătirea omului cu o înaltă cultură estetică. Finalitatea acestor eforturi se leagă de asigurarea echilibrului funcțional al acestor două perioade. Experiența muzicală a elevului, realizând structurile motivaționale ca unități ale personalității, subordonează procesul de selecție şi integrare a valorilor muzicale. Procesul de echilibrare şi adaptare a elevului la influențele muzical-culturale externe va deveni treptat o funcție/necesitate a acestor stări motivaționale.

Educația muzicală constă în centrarea ei pe dezvoltarea creatoare a personalității elevilor. Din punct de vedere pedagogic, aceasta nu înseamnă a-l forța pe copil să devină un „mic geniu”, ci

a-i forma personalitatea creativă în contextul integrării lui în societate.

Activitatea muzicală permanentă (în contextul educației muzicale) reprezentând un mijloc de formare/cultivare al autoeducației, formează elevului capacitatea de autodeclanşare spontană, permanentă a comunicării muzicale, acestea devenind condițiile motivaționale favorabile şi stimulative în realizarea eficientă a educației muzicale permanente.

Autoeducația devine posibilă prin intermediul educației, atunci când elevul reflectează asupra celor studiate şi dispune de abilități individuale de apreciere a valorilor muzical-culturale, le interiorizează, participând, astfel, la propria sa formare/dezvoltare. Totodată, autoeducația favorizează receptivitatea la influențele educației muzicale, dar şi îl integrează pe educat în educația muzicală permanentă. Prin urmare, în şcoală elevilor va trebui să li se predea bazele şi metodele autoformării muzicale (prin muzică), pregătindu-i pentru o educație muzicală permanentă (*Figura 2*):

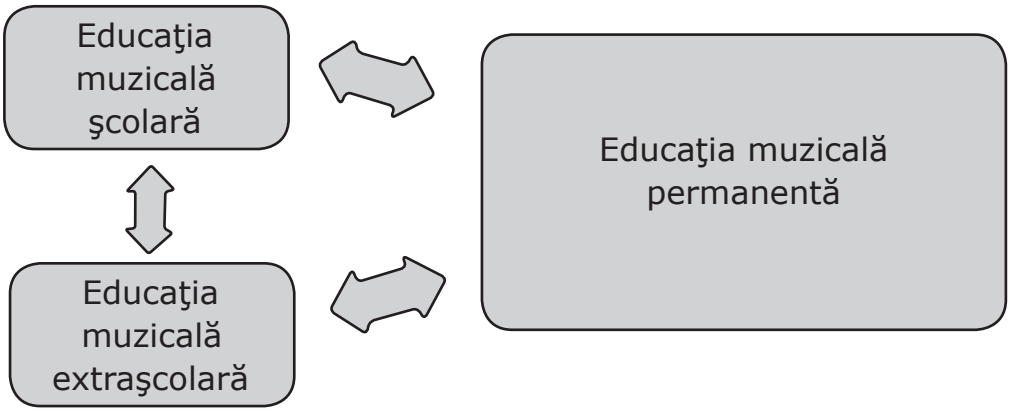


Fig. 2. *Componentele educației muzicale permanente*

Între *educația muzicală*, ca subsistem al educației generale, şi *autoeducația prin muzică* există un raport de complementaritate, ambele realizând *transformări în planul spiritual* al personalității umane: educația muzicală - prin factori exteriori, autoeducația - prin atingerea unor obiective similare, ca răspuns la solicitări de ordin interior - ale universului intim. Astfel caracteristicile educației muzicale se formează şi se dezvoltă din preocupări muzical-artistice cu caracter autoeducativ. *Autoeducația prin muzică* constituie în acest context un aspect integrator al procesului educațional-muzical, al conştientizării necesității formării armonioase a propriei personalități, a valorificării potențialului muzical-creativ prin efort personal permanent de întregire a culturii spirituale generale prin cultura muzicală specială.

Planul procesual al educației muzicale permanente se identifică cu activitatea muzicală continuă a elevilor, cu autoformarea şi autoeducația activă în vederea constituirii unei culturi spirituale generale şi muzicale speciale avansate, în raport cu demersul social, familial, şcolar şi, mai ales, cu cel personal.

Activitățile muzicale, realizate în mod independent, trebuie să se axeze pe principiile artei, fiind în directă concordanță cu tematica prevăzută de către curriculum

pentru lecția respectivă. Astfel, conținutul temelor se va lărgi treptat, în funcție de dezvoltarea muzicală a elevilor şi de materia predată în clasă, contribuind la crearea la elevi a „imunității" împotriva nonvalorilor muzicale.

Edificarea culturii muzicale generale a fiecărui elev presupune în primă instanță, autorealizarea deplină a personalității pe o *cale personală* – individuală.

Referințe bibliografice:

1. Cosmovici A., *Învățarea şcolară.* În cartea: *Psihopedagogie.* Iaşi: Spiru Haret, 1994, p.121 – 156;
2. Dave R., *Fundamentele educației permanente*. Bucureşti: Humanitas, 1991, 231 p;
3. Gagim I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iaşi: Timpul, 2003, 280 p;
4. Guțu V., *Managementul schimbării în cadrul educațional*. Chişinău: C.E.P. USM, 2005, 144 p;
5. Joița E., *Pedagogia: ştiința integrativă a educației*. Iaşi: Polirom, 1999, 189 p;
6. Nicolescu M., *Modelul uman şi idealul educativ: Antologie de texte*. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1995, 124 p;
7. Okon W., *Învățământul problematizat în şcoala contemporană*. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1978, 300 p;
8. Roco M., *Creativitate şi inteligență emoțională*. Bucureşti, 2001, 216 p;
9. Stan E., *Pedagogie postmodernă*. Iaşi: Timpul, 2004, 128 p;
10. Vasile V., *Metodica educației muzicale*. Bucureşti: Ed.Muzicală, 2004, 423 p.

Recenzent: Ion BOTGROS, doctor, conferențiar universitar, IŞE.

Factors influencing students to dropout
Factori de impact asupra abandonului școlar

Tariq MURAD,

Israel,

PhD student, Tiraspol State University

Rezumat

Abandonul şcolar este un fenomen ce afectează, mai mult sau mai puțin, sistemul educativ din întreaga lume. Cauzele acestuia sunt multiple şi variate, dar, în esență, sunt determinate de aceiaşi factori, printre care putem cita factorii individuali, familiali şi şcolari. Aceştia, la rândul lor, generează anumite comportamente care, fiind observate la timp, ar putea anticipa fenomenul în sine. Pentru că implicarea părinților în procesul de învățământ este redusă, ține de datoria profesorilor să depisteze cazurile vulnerabile, să elaboreze şi să implementeze strategii eficiente care ar reduce şi preveni abandonul şcolar.

Cuvinte-cheie*: abandon şcolar, liceu, profesori, părinți, factori ce determină abandonul şcolar, valori, atitudini, comportament, gen, etc.*

Abstract

School dropout is a phenomenon affecting more or less the educative system of the whole world. The reasons are different but, in fact, it has at its origins several factors, among which can be cited the individual, the familial and the school factors. These factors generate certain behaviors that, being observed in time, could anticipate the phenomenon by itself. Due to parents' reduced implication in the learning process, it's the teachers duty to trace out vulnerable cases, to elaborate and implement efficient strategies that could reduce and prevent school dropout.

Key-words: *school dropout, high school, teachers, parents, factors leading to school dropout, values, attitudes, behavior, gender, etc.*

Previous studies have shown that there is no standard profile of a high school dropout. In fact, dropping out of school seems to be the result of many factors which are specific and unique to each case. There are different factors that may lead to dropout: individual related factors, family related factors and school related factors.

Individual related factors:

Gender. The National Center for Education Statistics (NCES) declared that boys drop out of school more than girls [7].

The main difference between the two genders is the reason for dropping out. Girls claimed that they dropped out to support families more than boys. Moreover, they reported that they dropped out of school because of marriage or pregnancy.

Early adult responsibilities. Dropout was found to be influenced by the individual experiences out of school. Especially, when adolescents are forced to take on adult responsibilities, it reduces the possibility of staying in school until graduation. Optimal responsibilities range from getting married and becoming a teen parent, forced to take a job to help out his or her family, or having to care for brothers and sisters [4].

High-risk behaviors, values, and attitudes. Adolescents and children students may have general attitudes and behaviors patterns that raise the possibility that they will not continue their education until graduation. P. Gleason and M. Dynarski have shown a tight relationship between early exhibition of antisocial behaviors, such as violence, substance use, or trouble with law. Another relation was found between early sexual involvement and dropping out [4].

Peer Pressure. Children and adolescents feel social pressure to conform to the group of peers with whom they socialize. Peer pressure can impact the way they dress, the music they listen to, and the way they behave, including risky behaviors such as using drugs, cigarettes, and alcohol, and engaging in sex. The intensity of peer pressure differs from situation to situation. All adolescents usually deal with peer pressure, often on a daily basis. Peer pressure has both positive and negative impacts.

Low self-esteem. Self-esteem is a complex term which is used to refer to many aspects a personality, variable that represents the way people generally feel about themselves, a decision people make about their worth as a person, a feeling of affection for oneself that is not derived from rational, judgmental processes Finally, self-esteem is used to refer to the way people evaluate their various abilities and attributes. Moreover, researches have also connected the terms self-confidence and self-efficacy with self-esteem. Researchers have also used the term low academic self-esteem to define dropouts. There was a significant relationship between low self-esteem and dropping out from school [11].

Low occupational aspirations. Adolescents' perceptions of the economic opportunities available to them also play a role in their decision to drop out or stay in school. Dropouts often have lower occupational aspirations than their peers. Generally speaking, during early adolescents, students are likely to express high status educational and occupational aspirations, regardless of the reality of achieving those goals. These aspirations are lowered for many reasons when individuals do not believe they have the necessary skills or abilities, when they believe that the educational or entry-level requirements are beyond their abilities, when they do not receive support or possess aspirations that are at odds with family and friends, when they perceive significant community or societal barriers to job entry or success. Many youth experience uncertainty due to the lack of clear occupational aspirations. The level of uncertainty is especially high among youth from minorities and low socio-economical background. Studies have shown that low occupational aspirations have been found to increase the risk of dropout [12].

Ethnicity. According to the Israeli Ministry of Education [7] there are differences in overall dropout rates among ethnicity groups in Israel. The differences in dropout rates among ethnicity groups are not explained by ethnicity alone but by the risk factors associated with belonging to a certain ethnic group.

Locus of control. Dropouts report external as opposed to internal locus of control. Control orientation is defined as the extent to which one perceives that an event occurs as a result of his/her own action, internal locus control, or as a result of luck or chance, external locus of control. Researchers have also found that locus of control is connected to academic achievement and consequently to dropout [9].

Poor school performance. One of the most consistent predictor of dropout is poor academic performance which can be measured through grades, test scores, or course failure. Poor school performance impacts dropout starting in the 1st grade and continuing throughout elementary school, into junior high school, and on into high school. Thus, school performance is reported to be one of the major reasons that dropouts leave school before graduation [8, 9].

Disengagement from school. The student's level of engagement was found to be interrelated with school performance. Alienated and disengaged students are much more likely to drop out. Previous studies have found that disengagement is reflected in both behavior and attitude. It was categorized into four groups: academic, social, behavioral, and psychological disengagement [12].

1.Academic disengagement. Absenteeism was found to be one of the primary indicators of the student's level of detachment and disengagement from school academically is absenteeism. It was shown that the number of days out of school impacts dropout throughout the whole student's school career starting in the first grade. Moreover some evidence was also found that patterns of absenteeism are consistent across grade levels, at least for students with disabilities [3]. *2.Behavioral disengagement.* Misbehavior is another major indicator that a student is not fully engaged with school. Students' alienation from school can be increased by the repeated suspensions or expulsion due to unacceptable behaviors. According to previous studies a significant positive relationship was found between discipline problems frequency in both middle and high school dropout rate. Moreover, being involved in troubles with the police has also been correlated with dropout [8].

3.Psychological disengagement. School can also appear in attitudes toward school. Students with low educational expectation either lacking plans for education beyond high school or being uncertain about high school graduation are more likely to drop out from school before getting a diploma.

4.*Social disengagement.* Dropouts have constantly exhibited social difficulties, it was difficult for them to get along with their peers, and this difficulty can be explained by having problem with social skills. Studies have also found that dropouts were not only socially isolated but also the friends they had were also at risk of dropping out. Social disengagement is also illustrated by no participation in nonformal school activities such as: sports days, science competitions, parties and etc. These activities were proven to contribute

in preventing students from dropping out of school because they enhance the feeling of integration and belonging [6].

Retention. Several studies have shown a significant relationship between retention and dropping out (e.g. According to previous studies, students who were retained or held back in the same class, at least once were 45% more exposed to drop out. Students who were retained for two grades were 90% more likely to drop out [5, 6]. Moreover, retention was found to be the most powerful predictor of dropping out on the individual level. Another interesting finding was that repeating a grade between kindergarten and the sixth grade increases the possibility of dropping out even after filling the gap with peers and controlling attendance [10].

Family related factors:

Background characteristics. An individual's family background and home experience have a powerful impact on educational outcomes, including dropping out of school. Socioeconomic status was found to be one of the most consistent family background factors to influence dropout. Students from lower socioeconomic (SES) families were disproportionately represented among dropouts. Socioeconomic status is measured by parental education, income, and occupational level [1].

Social capital. Social factors also have a huge impact on dropout. These factors include parents' relations quality, family structure, mother-child relationships quality and the relationship between parents and school. Poor relations between parents and school, lack of parental involvement, and single-parent homes are also causes for students to be more likely to dropout. Students from single-parent families have parents with less time and resources to contribute to their children's education. A significant correlation was found between positive mother-child relationships early in childhood and not dropping out. This positive relation has a positive impact on the child's social competence and school engagement. Moreover, the transmitting and internalization of positive values is better done through good mother-child relationships. There has been found by many researchers the existence of a relation between dropout and mother's hostility and rejection of their sons. Strong family attachment develops stronger respect for conventional institutions such as school among children [5].

Level of home stress. High level of home stress may increase the possibility of dropping out. Stress can be caused by a variety of incidents such as continuous family conflict, family financial or health problems. Any unusual or sudden change may produce stress such as moving, such as divorce, death, or remarriage. All these factors also have a negative impact on staying in school [11].

Attitudes, values, and beliefs about education. The parental perception, values, attitudes and believes have a significant influence on the children's expectation from the education process and the possibility of dropping out. It has been found a negative relationship between the parent's educational expectations and the level of dropping out. If the parents or older brother or sisters have dropped out of school, this may increase the likelihood of dropping out among students [4].

School-Related Factors. Factors that are related to schools were reported to be one of the four main concepts leading to

dropout. Results in this area were most common. Factors related to school are those that are under the control of school and school district.

School structure. Dropout rate among private schools is lower than among public schools [11]. The exact reasons for these differences is not yet clear due to the fact that many factors are involved: *student characteristics, school resources, family support, structural or organizational characteristics etc.* A relationship between the size of the school and the rate of dropout was found. Results have revealed that large school size is linked to higher dropout rate [12].

School resources. The impact of school resources on dropout is still controversial, but some studies have shown that schools with high student-teacher ratio and schools where students perceived their teachers as high quality, the rates of dropout were lower [ibidem].

Student body characteristics. The students' characteristics as a whole have an impact on the rate of dropout. It was found that schools with high concentration of students from a low-income minority had higher dropout rates [11,12].

Student body performance. It was found that not only the individual performance as a student has an effect on the dropout chances, but also the general students' performance as a whole. Low academic achievements of the students and the high proportion of retention were found to have an impact on dropout rates [5].

School environment. Most of the factors that were mentioned above can produce a negative school climate. Negative school climate was linked to dropout rates. School environments with high absenteeism rates or high misbehavior rates have been connected to higher individual dropout rates. Dropout rates are also increased by the effect of high risk incoming class such as many individual risk factors, low grades and test scores, and disciplinary problems. One of the risks factors for dropout is feeling unsafe at school. Other factors are: attending school with high level of attendance, violence and safety problems. Many studies have shown that the student perception of the discipline at their school as unfair or see their teachers as unsupportive increases the dropout rates [2].

Due to the fact that parents' involvement in the school life is limited in the Arab society, it's the teachers and administrator staff's full responsibility to spot and prevent students at risk from dropping out from school. There is no such thing called "sudden dropout", it is a process that has been going for a while, and through which students have exhibited identifiable warning signs at least one to three years before they drop out. Thus, the factors determining school dropout can generate some very obvious signs announcing this phenomenon. Teachers and educators have to be sensitive to these signs, they have to be close enough to spot them, they have to be there for their students and not just being there out of duty. They have to believe that their students need them not only for transferring information but also to be involved in a social network. Students at risk for dropping out show certain easily identifiable characteristics, some of which are demographic, such as coming from a low-income family and some of which are related to their performance in school,

such as poor grades in core subjects, low attendance, failure to be promoted to the next grade, and disengagement in the classroom, including behavioral problems. As teachers we must provide enough opportunities for all students to experience success and let them and their classmates know about this success. We can, on one hand, build a sense of trust between the teacher and the pupils and, on the other hand, promote the students' self confidence that they also can succeed and develop.

In this context, I underline that providing opportunities for success must be in a gradual pattern, which means that we have to escort the students' into the level of independent success. Teachers can use a process of scaffolding to do so, by starting with massive support and gradually lower the level of support until the students are able to stand on their own. School, as an educational institute, must provide a feeling of security and belonging for its students. Students who feel disengaged from school usually become more engaged in disciplinary problems and consequently are more likely to drop out. We, as teachers and educators, are the link between the students and the school. We are the agents of trust and bound with the school. If we exhibit feelings of love and caring to every and each student, if we use fair assessment and fair treatment for every situation, regardless to the background of the students involved in it, and if we approach each student as an individual, we can gain their trust and promote their feeling of belonging.

Systematic collection of student attendance and course performance data can be used to develop an effective early warning system that can also be tailored to local contexts. Moreover, policymakers and educators should take into consideration the education-related factors, because they are both practical and predictive for the process of reducing dropout rates. These factors exist within the school borders, therefore they are more manageable than demographic factors that may be out of reach and out of control. Second, education-related factors can be used to "compensate" students for their demographic factors. Teachers must believe in their students, they have to find the strong points in each one of them and try to promote them. Thus, students may see the school as a protective shell where they could enter, disconnect from the outside world and acquire the skills and tools needed to face the outside world.

I believe that making learning meaningful for students is the most important solution for the dropout problem. Schools can do this by following some steps: creating a positive school climate and warm relationships between pupils and school, teaching by doing, because students learn more through life experiences therefore they learn more when using active teaching methods. Third, the contents of teaching must be meaningful for the students and useful for their lives outside school and for building their own future. Fourth, schools must give students opportunities for expressing their opinion and being involved in choosing some of the content they want to learn. School must stop teaching contents out of context, and start making the educational process meaningful for the students, because the majority of the material students learn at school become irrelevant when they leave school.

Bibliography:

1. Alexander K. L., Entwisle D.R. & Kabbani, N., T*he dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school.* Teachers College Record, 103(5), 2001, pp.760-822;
2. Bekuis T., *Unsafe public schools and the risk of dropping out: A longitudinal study ofadolescents.* Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, MA, March 29-April 2. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 3888907),1995, pp.356-372;
3. Bridgeland J. M., Dilulio J.J. & Morison K. B., *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts.* Washington, DC: Civic Enterprises, LLC, in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation, 2006, 580 p.;
4. Gleason P. & Dynarski M., *Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts.* Journal of Education for Students Placed at Risk, 7(1), 2002, pp. 25-41;
5. Goldschmidt P. & Wang J., *When can schools affect dropout behavior?* A longitudinal Journal of Education for Students Placed at Risk, 7(6), 1999, pp. 30-51;Ingels S. J., Curtin T. R., Kaufman P., Alt M.N. & Chen X., Coming of age in the 1990s: The eighth-grade class of 1988 12 years later. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 2002, pp. 202-321;
6. Israeli Ministry of Education, Results of Matriculation Examination 2011. Jerusalem: Publications Division, 2012;
7. Jimerson S., Egeland B., Sroufe L. A. & Carlson B., *A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development*. Journal of School Psychology, 38(6), 2000, pp. 525-549;
8. Kronick R.F. & Hargis C. H., *Dropouts: Who drops out and why – And the recommended action* (2nd Ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas 1998, 258 p;
9. Roderick M., *Grade retention and school dropout: Investigating the association.* American. Educational Research Journal, 31, 1994, pp. 729-759;
10. Rosenthal B.S., *Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature.* Children and Youth Services Review, 20(5), 1998, pp. 413-433;
11. Rumberger R.W., *Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools.* American Educational Research Journal, 32(3), 1995, pp. 583-625.

Recenzent: Olga MOROZAN, cercetător științific, IȘE.

Особенности внеурочной работы с учащимися в современных условиях

Especially extracurricular work with students in the modern conditions

Андрей ДАВИДЕНКО,
доктор педагогических наук (хабилитат), профессор,
Черниговский областной институт
последипломного педагогического образования
им. К. Д. Ушинского

Резюме

В статье обращается внимание на особенности внеурочной работы в современной школе, в частности переориентации ***репродуктивной*** *деятельности учащихся на* ***продуктивную****.*

Делаются выводы о том, что в настоящее время уровень внеурочной работы с учащимися существенно отличается от того, который был несколько десятилетий назад. Работа становится более наукоемкой. В ходе ее проведения осуществляется развитие не только ремесленных, но и других способностей, в частности – исследовательских и творческих.

Внеурочная работа не является альтернативной по отношению к обычным урокам. Наоборот, они успешно дополняют друг друга, образуя определенную систему.

Ключевые слова: *внеурочная работа, обучение, развитие, продуктивная деятельность, творчество, творческие способности.*

Abstract

The article draws attention to the particular extracurricular work in the modern school, in particular the reorientation of reproductive activity of pupils on productive.

It is to mention, that nowadays the degree of teacher's extracurriculum work with students significantly differs from the one in past decades. The work becomes more scientifically-filled, since it provides the development of either craftmanship skills or research and creative skills.

The extracurriculum activity does not mean an alternative work related to the ordinary classes. On the contrary, they both complete each other, creating aspecific system.

Key-words: *extracurricular work, training, development, productive activity, creativity.*

Внеурочной следует считать такую работу, которая выполняется учащимися не во время проведения обязательных уроков [1]. Достаточно часто применяемое в этом же значении выражение ***внеклассная работа*** [6] не является удачным, ведь вне *класса*, если под этим понимать соответствующую комнату школьного здания, может проводиться и урок, например урок-экскурсия на завод, ферму, и обычное занятие на школьных участках земли, и много чего другого. Если же слово *класс* понимать в его другом значении, в частности как формальную группу учащихся, то неточности имеют место и в данном случае, ведь вся эта группа может принимать участие в работе школьного кружка, занятие которого может проводиться после окончания уроков и в той же комнате – классе. Исходя из повсеместно встречающегося такой свободной интерпретации понятий, особенно в гуманитарных и социальных науках, автору хочется привести всего лишь один пример, который, возможно, заставит задуматься над такими вольностями. Давайте представим: одна часть математиков будет считать, что синусом определенного угла прямоугольного треугольника является отношение его противолежащего катета к гипотенузе (как и есть в действительности), а другая под синусом того же угла будет понимать отношение прилегающего угла к гипотенузе, то на этом как наука математика свое существование прекратит. Отсюда и простой вывод, если в педагогике допускается свободное толкование ее понятий, то наукой ее считать нельзя. И, наоборот, точность в интерпретации понятий, логические причинно-следственные связи между ними и др. позволит говорить о ней как о науке. Автор будет стремиться придерживаться данного правила.

Чем же отличается внеурочная работа по определенному предмету от обычного урока? Конечно же, не только временем ее проведения – до или после уроков. Содержание урока регламентируется утвержденной министерством программой и временем. Содержание же внеурочной работы определяется интересами (запросами) определенной группы учащихся, возможностями учителями (его увлечениями, например, электроникой), материальной базой и др. С учетом всего этого и создаются соответствующие учебные программы. Пожелания учителя, учащихся и их родителей учитываются при выборе времени проведения занятий.

В педагогической литературе о внеурочной работе уже упоминается в 30-50 годы XIX-го века. Сводилась она к занятиям детей в кружках, проведению вечеров и выставок изделий кружковцев. В то же время были созданы соответствующие образовательные учреждения (станции юных техников, натуралистов, туристов, дворцы пионеров), в которых функционировала широкая сеть различных кружков.

Нельзя не отметить и особенности внеурочной работы того времени. В основном учащимся предлагалась репродуктивная деятельность, в ходе которой развивались в основном ремесленные способности. На это ориентировали и журналы «Юный техник», «Техника молодежи», «Моделист-конструктор», «Юный натуралист» и др. Полным ходом реализовалась концепция образования, ориентированная на передачу учащимся готовых знаний и формирования у них умений и навыков их применения на практике. Последнее надо уточнить: применения знаний в известных ситуациях. Красиво оформленные выставки экспонатов кружковцев свидетельствовало о том, что наши школьники

могут прекрасно воспроизводить копии самолетов, кораблей и пр.

Такое видение внеурочной работы автор объясняет общим подходом к образованию того времени. Состоял он в передаче подрастающему поколению готовых знаний или же, выражаясь иначе, знаний в готовом виде. Не с известного ли это выступления вождя пролетариата на 3-м Всероссийском съезде Российского Коммунистического союза молодежи? Приведем полную цитату: «Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество»[7]. Но ведь не может человек запомнить все то, что было выработано до него всеми предыдущими поколениями. Тем более, что знания постоянно накапливаются. Неоднократно делались попытки усложнить и расширить содержание учебного материала по отдельным предметам, но из этого ничего хорошего не получилось. Объем человеческой памяти ограничен, как и объем накопителя памяти, используемый в компьютере. Возможно, надо давать определенный объем базовых знаний и параллельно развивать у школьников способности самостоятельно получать знания в ходе исследовательской работы, а потом развивать способности применять эти знания для создания чего-либо нового, того, что еще не существует.

Следует согласиться, что на первом этапе развития нашего образования это было весьма оправдано. Дети получали небольшой объем знаний на уроках, а во внеурочное время учились мастерить, знакомились с существующей техникой и пр. Однако со временем становилось заметно, что занятия в кружках, на которых формировались ремесленные умения, были интересны далеко не всем школьникам. Через несколько месяцев часть ребят прекращали посещать такие занятия. Наши исследования показали, что чаще всего от таких занятий отказывались дети, которые имели задатки к другим видам деятельности, в частности к выполнению исследований и творчеству [5]. Долгожителями таких кружков были дети, которых удовлетворяла репродуктивная деятельность. Они продолжали оттачивать свое мастерство и изготовленными ими объекты украшали многие выставки так называемого «детского технического творчества» и т.п. Нельзя сказать, что данное направление было не полезным. Наоборот, оно вовлекало ребят в интересную для них деятельность и для многих из них стало определяющим в выборе будущей профессии.

Но как же быть с ребятами, которые имеют задатки к другим видам деятельности? Известно, что для развития любых задатков в соответствующие способности существуют сенситивные периоды, упустив которые мы можем потерять будущего исследователя, изобретателя, художника и т.п. Возникла проблема организации работы, в ходе которой можно было диагностировать задатки к определенному виду деятельности с последующим их развитием в соответствующие способности. Если говорить о видах умственной деятельности, которые осуществляются на основе естественно-математических наук, то в первую очередь надо позаботиться о развитии исследовательских и творческих способностей. При наличии первых человек получает новые знания о природе, а вторые способствуют созданию новых материальных объектов – технических устройств и технологий, новых веществ, новых методов лечения и др.

Невидимыми, но весьма ощутимыми препятствиями для организации соответствующей деятельности учащихся непосредственно в школе (на уроках) является следующее.

– Недостаточная компетентность педагогических кадров (исследователя может готовить лишь исследователь, а творца - творец).

– Провозглашаемая в концепциях образования забота о необходимости развивать у подрастающего поколения исследовательские и творческие способности редко выходит за пределы документа. Это видно и по критериям оценивания учебных достижений учащихся – до сих пор контролируется лишь уровень полученных ими знаний и умение применять их в типичных (знакомых).

В данном случае положительную роль в решении данной проблемы (хотя бы частичного решения) сыграла именно внеурочная работа. Значительная часть педагогов, которые проводят занятия в соответствующих кружках, имеет достаточно высокий для этого творческий потенциал. Оценивание достижений учащихся, которые занимаются в соответствующих кружках, сводится не к проверке уровня их знаний по определенному предмету, а по другим результатам его деятельности, в частности, по получаемому им оригинальному продукту.

Одним из первых шагов в этом плане было создание в Крыму Малой академии наук (МАН). Идея придать исследовательской деятельности школьников организованный характер нашла признание во всем бывшем Советском Союзе. Ныне МАН активно действует в Украине. В ее областях даже созданы внешкольные учреждения – областные малые академии наук. Во многих секциях МАН учащиеся выполняют исследования и ежегодно докладывают о полученных результатах на конкурсах-защитах.

Очевидно, что учащимся нравится участвовать в деловых играх. Особенно, если при этом осуществляется обсуждение интересных для них вопросов. Объединив деловые игры с исследовательской деятельность научный сотрудник МГУ имени М. В. Ломоносова Е. Н. Юносов предложил проводить турниры юных физиков (ТЮФ).

Несколько позднее Кубанским государственным университетом вместе с Научно-образовательным центром «Цветные стекла» и Краснодарским региональным отделением Российского географического общества было инициировано проведение турнира юных физиков-экологов «Цветные стекла» [8]. В 2014 году уже проводится 23-й ТЮФЭ.

Украина и Белоруссия поддержали идею проведения ТЮФ. Вскоре доцентами Сумского государственного университета В. М. Брацыхиным и Ю. А. Зимаком было инициировано проведение всеукраинских турниров юных математиков, юных журналистов и др.

В 1998 году по инициативе автора было учреждено ежегодное проведение Всеукраинских турниров юных изобретателей и рационализаторов (ТЮИР) [9]. На данное время уже проведено 16 таких турниров и последние 9 лет их можно считать международными, ведь в них принимают участие школьники из Белоруссии и России. Все 16 ТЮИР прошли по месту их «рождения» в г. Чернигове. Ныне исследуется возможность их проведения в других городах и, даже, за пределами Украины. Уже создан оргкомитет, в состав которого вошли представители названных выше государств, а также

представители Молдавии и Германии, что позволит получить данному мероприятию статус международного не по факту, а де-юре.

В 2006 голу по инициативе автора Министерством образования и науки Украины было учреждено ежегодное проведение Всеукраинских конкурсов юных исследователей и изобретателей «Эдисоны XXI-го века» (КЮИИ «Эдисоны XXI-го века») [10]. Не смотря на то, что данный конкурс является заочным и проводится совершенно бесплатно (не надо оплачивать дорогу, проживание и питание), в нем принимает участие не так много детей как в широко известных конкурсах «Кенгуру», «Колосок», «Бобер» и т.п. Это связано с тем, что его участникам – учащимся 5-8 классов приходится выполнять настоящие (пусть и не сложные) исследования, а также изобретать. Однако данное мероприятие позволяет своевременно осуществлять диагностику задатков к исследовательской и творческой деятельности и развивать их в соответствующие способности.

В 2012 году было учреждено проведение турнира юных естествоиспытателей (ТЮЕИ) (Россия, Воронеж) [11]. Несмотря на то, что этот турнир является достаточно новым, он уже привлек к себе внимание европейцев. Автор является независимым научным экспертом данного мероприятия.

Следует обратить внимание на то, что ТЮФ, ТЮИР, ТЮЕИ, ТЮФ-Э и КЮИИ «Эдисоны XXI-го века» являются мероприятиями, при подготовке к участию в которых осуществляется обучение и развитие детей. Так, например, для участников ТЮИИ и КЮИИ «Эдисоны XXI-го века» создано соответствующее дидактическое обеспечение – видеоролики и видеофильмы, наборы (портфолио) фотоснимков интересных физических и биологических явлений, издается методическая литература [2, 3, 4]. С учениками и их учителями, которые проживают за пределами непосредственного контакта, например, в Таганроге, Гомеле или Воронеже, занятия проводятся по Skype.

Об уровне подготовки школьников в современной внеурочной работе можно судить по уровню сложности решаемых ими задач. Ниже приводится несколько заданий ТЮИР.

Задача 1. «Разметка на дороге». Безопасному движению по асфальтированных дорогах способствует нанесенная на них разметка (цветные линии, нанесенные краской). Дорожная разметка помогает водителям ориентироваться на проезжей части, на опасных участках не выезжать на встречную полосу движения, безопасно маневрировать т.п. Однако бывает, что линии разметки становятся плохо различимыми (вследствие их стирания, покрытия слоем снега и т.д.). Как же водителю ориентироваться на дороге в таких случаях? Предложите пригодное для этого устройство или другой вид разметки, которые бы позволяли безопасно двигаться по дороге.

Задача 2. **«Бездорожье»**. Случается, что при перемещении по дорогам без твердого покрытия (грунтовых дорогах и т.п.) машина застревает в грязи или в глубоком сухом песке и не может оттуда выехать. Автомобиль или выталкивают вручную (если есть кому) или извлекают другим транспортным средством с помощью троса (берут на буксир), или же пользуются лебедкой, один конец троса которой прикрепляют к дереву или какому-либо другому жестко закрепленному предмету. А что делать при отсутствии

всего перечисленного? Предложите другое устройство или способ, которые были бы пригодны для вытаскивания застрявшего в грязи или песке автомобиля.

Задача 3. «Сигнализатор». При выполнении лабораторных работ учащиеся иногда нарушают полярность включения измерительных электрических приборов, что может привести к их выходу из строя, перегрузке источника и к другим неприятностям. Предложите устройство, которое бы сигнализировал о неправильном включении измерительных приборов.

В последние годы практически во всех странах проводятся национальные этапы международных конкурсов Intel-Tehno и Intel-Eko. Тематика проектов может быть произвольной, лишь бы она вписывалась в общее направление конкурса. Однако для участия в финальном этапе, который проводится в США, необходимо владение английским языком.

На основании выше изложенного можно сделать вывод о том, что уровень внеурочной работы с учащимися в настоящее время значительно отличается от того, который был несколько десятилетий назад. Работа становится более наукоемкой. В ходе ее проведения осуществляется развитие не только ремесленных, как это было раньше, но других способностей, в частности - исследовательских и творческих.

Внеурочная работа не является альтернативной по отношению к обычным урокам. Наоборот, они успешно дополняют друг друга и образуют определенную систему.

Литература:

1. *Внеурочная работа по физике*/О. Ф. Кабардин, Э. М. Браверман, Г. Р. Глущенко и др.; Под ред. О. Ф. Кабардина. М.: Просвещение, 1983;
2. Давиденко А.А., *Использование видеороликов для постановки задач по физике / Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 18-19 oct. 2013, Chișinău / coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun; col. red.: Aglaida Bolboceanu [et al.]. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013 (Tipogr. „Print-Caro”). – 860 p., 566-569 p.;
3. Давиденко А.А., *Науково-технічна творчість учнів: навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів*. - Ніжин: ТОВ „Видавництво Аспект Поліграф”, 2010. – 176 с;
4. Давиденко А.А., *Переориентация системы образования на развитие способностей человека* / Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaştere. Materialele Conferinței Științifice Internaționale 2-3 noiembrie 2012. – С.438-441. (Chișinău);
5. Давиденко А.А., *Теоретические и методические основы развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике*. _- Дис. докт. педагог. наук (13.00.02 – теория и методика обучения (физика). – Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, Киев, 2007;
6. Ланина И.Я., *Внеклассная работа по физике*. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с;
7. Ленин В.И., *Полное собрание сочинений*. 4 изд., Т.31, с. 262;
8. http://cvetnie-stekla.ru/research-and-educational-center;
9. http://sites.google.com/site/vvtuvir;
10. http://sites.google.com/site/edisonixxi;
11. http://xn--e1azzb.xn--p1ai/index.php?lang=en.

Recenzent: Lilia CEBANU, doctor, cercetător ştiinţific, IŞE.

STELA CEMORTAN (1941 – 2014) Un nume notoriu pentru istoria învățământului preșcolar

STELA CEMORTAN (1941 – 2014) A known name of the history of the preschool education

Elizaveta GLOBA,
şef bibliotecă,
grad de calificare I,
Institutul de Ştiințe ale Educației

Stela Cemortan, fiica directorului şcolii din satul Niorcani, jud. Soroca, dl Mihail Secară. Născută la 13 noiembrie, a fost dată la şcoală de 5 ani. Primul învățător i-a fost chiar tatăl său, a cărui calea-pedagogică voia să o urmeze.

Terminând Şcoala pedagogică *din Soroca*, apoi *facultatea de Istorie şi Filologie a Universității de Stat din Chişinău* îşi desfăşoară activitatea profesională la Şcoala pedagogică din Soroca, transformându-se treptat în *savanta* Stela Cemortan. Metamorfoza s-a produs în ritmuri rapide. Fiind atât de ocupată, totuşi a reuşit să-şi crească copiii, să învețe, să susțină examenul pentru minimul de candidat, să scrie teza de doctor, să țină prelegeri la Universitatea Pedagogică şi la Institutul de Perfecționare a Cadrelor Didactice şi să mai şi scrie diverse lucrări ştiințifice, să alcătuiască antologii de literatură pentru copii, ghiduri şi alte materiale didactice.

De succesele Domniei Sale s-au bucurat şi se mai bucură cadrele didactice din instituțiile preşcolare, care, pentru prima dată în istoria țării, au primit din mâinile Dumneaei programul național, diverse ghiduri metodice, antologii de literatură în limba română, dicționare în imagini, seturi de tablouri, etc. Cu aceste materiale

s-au format şi educat sute şi mii de copii de vârstă preşcolară.

Tot de succesele doamnei Stela Cemortan şi de faptul că a reuşit să susţină *teza de doctor habilitat,* primind înaltul *titlu de profesor universitar,* s-a bucurat întreaga comunitate ştiinţifică şi didactică din Sistemul de Învăţământ şi din sfera Ştiinţă şi Inovare.

Eminentă a Învăţământului Public din RSSM, Eminentă a Învăţământului Public din URSS, deţinătoare a Medaliei *Meritul Civic, a* Ordinului *Gloria Muncii, a* Medaliei *Dimitrie Cantemir* a Academiei de Ştiinţe a Moldovei, Stela Cemortan concepea educaţia preşcolară în sistemul educaţional modern ca pe un element din ce în ce mai important în strategia formativă, depăşind multe probleme. Cea mai strigentă problemă abordată şi în cadrul conferinţelor, sesiunilor şi simpozioanelor internaţionale şi naţionale a fost *dezvoltarea personalităţii.* A elaborat *Concepţia pentru dezvoltarea sistemului educaţiei preşcolare din ţară,* care a servit drept suport ştiinţific pentru elaborarea *Curriculumului Preşcolar,* punând în centrul atenţiei societăţii o*mul şi personalitatea.*

Concepţia elaborată a fost pusă la baza cercetărilor conform Proiectului *Dezvoltarea Curriculumului Preşcolar în contextul modernizării sistemului educaţional din Republica Moldova,* considerând-o necesară pentru integrarea treptată şi fermă a educaţiei preşcolare în coordonatele educaţiei permanente.

Autoritatea sa profesională a câştigat sensuri teoretice şi practice prin publicarea lucrărilor ştiinţifice *Metodologia proiectării procesului educaţiei la copiii de 3-5 ani în instituţiile preşcolare (2010, 2011), Curriculumul educaţiei copiilor de vârstă timpurie şi preşcolară (1-7 ani) în Republica Moldova (2008), Imperativele Educaţiei (2004), Educaţia cognitiv-verbală (2004), Competenţe de cunoaştere prin conţinuturi integrate (2004), Valenţele educaţiei preşcolare (2005), etc.*

În calitate de şef al sectorului *Educaţie Timpurie* din cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei şi coordonator a mai multor lucrări ştiinţifice, Stela Cemortan reînvie *Metodologia educaţiei şi instruirii copiilor de vârstă preşcolară,* promovând politicile educaţionale în faţa cadrelor didactice, studenţilor şi părinţilor.

Ea a reuşit să elaboreze şi să propună seturi de modele de planificare şi proiectare a conţinuturilor educaţionale, manifestându-le în relaţia copil – adult, în scopul formării personalităţii lor.

Profesorul universitar, doctor habilitat, Stela Cemortan s-a distins printr-o bogată activitate ştiinţifică. Numele ei este incontestabil legat de cele dintâi cercetări privind implementarea modernului, utilizarea tehnologiilor pedagogice în realizarea cu succes a procesului educaţional, asigurarea didactică a instituţiei preşcolare în viitor.

Încrezătoare în forţele proprii, cu stimă de sine, Stela Cemortan a introdus în agenda de lucru şi orizontul literaturii didactice pentru copii de diferite vârste. Prin caracterul său de civilizatoare a cuvântului scris, a îmbrăcat literatura pentru copii în forme moderne, accesibile educatorilor, părinţilor şi copiilor.

Cunoscând trăirile retrospective filtrate prin conştiinţa educatului, profesorul universitar Stela Cemortan a fost printre primii autori şi cercetători care a avut grijă de dezvoltarea gândirii logice a copiilor, de formarea reprezentărilor matematice elementare în domeniul numărării, socotirii în spaţiu, în scopul sporirii atractivităţii şi

formării gândirii libere, creatoare. Ediția din 2004 *SOCOTICA*: *Matematica celor mici* era considerată de autor *pregătirea copiilor pentru* şcoală.

Punctele de interferență între formă şi fond, în perspectiva cerinţelor moderne, profesorul universitar le explica convingător: În *dorința ca această lucrare să fie cât mai atractivă şi mai utilă educatorilor, părinților şi copiilor, am introdus, pe lângă alte* **îmbunătățiri: sarcini, incluse** în *pagini,* în *baza imaginilor, pe care copiii le vor contempla, analiza* şi *colora.* Dânsa le da sfaturi părinților printre rândurile cărților copilăreşti „*Lăudați-i pentru cele realizate”.*

Cum era şi firesc, o importanță deosebită a rezervat-o *Educației patriotice*, considerând că *Formarea viitorului cetățean trebuie începută în copilărie.* Lucrarea *Educația civică în preşcolaritate (2010)* înglobează *Formarea sentimentului patriotic din prima copilărie* şi anume *dragostea față de patrie* manifestată prin *dragostea față de familie, grădiniță, şcoală,* iar mai târziu – *de cartierul şi oraşul natal, de natură.*

Stela Cemortan a înțeles că *arta educației preşcolare* în Republica Moldova trece prin schimbări progresive vizibile în aria educației copiilor de vârstă timpurie şi preşcolară. Din asemenea considerente a fost coordonatorul mai multor Proiecte ştiințifice susținând *abordarea integrată a procesului educativ-instructiv şi eficientizarea procesului educațional prin parteneriatul grădiniță – familie.*

Credem că nu se va aşterne cenuşa uitării peste o muncă asiduă a unui savant harnic, recunoscut şi medaliat în țară. Activă, perseverentă, instruită şi destoinică, a putut stabili un climat profesional de lucru în formarea tinerilor cercetători.

Deschizător de drumuri în învățământul preşcolar după imperativele timpului şi codul etic profesional, Stela Cemortan va fi privită în lumini, întrucât comunitatea ştiințifică şi didactică a fost şi este în căutare permanentă a modelelor de promovare a politicilor educaționale în instituțiile preşcolare.