

Prin ani cu destoinicie

IN MEMORIAM NICOLAE BUCUN



MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

*Prin ani
cu destoinicie*

IN MEMORIAM NICOLAE BUCUN

CHIȘINĂU, 2021

Aprobată pentru editare

de Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației

COORDONATORI ȘTIINȚIFICI:

- ▶ **POGOLȘA LILIA**, *doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar*
- ▶ **PALADI OXANA**, *doctor în psihologie, conferențiar universitar*
- ▶ **VICOL NELU**, *doctor în filologie, conferențiar universitar*

AUTORI:

- ▶ **Pogolșa Lilia**, *dr. hab., conf. univ., IȘE*
- ▶ **Paladi Oxana**, *dr., conf. univ., IȘE*
- ▶ **Vicol Nelu**, *dr., conf. univ., IȘE*
- ▶ **Bolboceanu Aglaida**, *dr. hab., prof. cercet., IȘE*
- ▶ **Racu Igor**, *dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”*
- ▶ **Jelescu Petru**, *dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”*
- ▶ **Boroșan Maia**, *dr. hab., prof. univ., UST*
- ▶ **Guțu Vladimir**, *dr. hab., prof. univ., USM*
- ▶ **Achiri Ion**, *dr., conf. univ., IȘE*
- ▶ **Hadîrcă Maria**, *dr., conf. cercet., IȘE*
- ▶ **Bâlici Veronica**, *dr., conf. cercet., IȘE*
- ▶ **Cucer Angela**, *dr., conf. cercet., IȘE*
- ▶ **Puzur Elena**, *dr., lector univ., IȘE*
- ▶ **Anțibor Ludmila**, *dr., conf. univ., USM*
- ▶ **Glavan Aurelia**, *dr., conf. univ., USM*
- ▶ **Goncearuc Svetlana**, *dr., conf. univ., USEFS*
- ▶ **Olărescu Valentina**, *dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*
- ▶ **Ciobanu Adriana**, *dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*
- ▶ **Vasian Tatiana**, *dr., UST*
- ▶ **Tarnovschi Ana**, *dr., conf. univ., USM*
- ▶ **Cerlat Raisa**, *dr., USM*
- ▶ **Vrabie Silvia**, *US „B.P.Hasdeu” Cahul*
- ▶ **Sprincean Mariana**, *dr., conf. univ., USMF „N. Testemițanu”*
- ▶ **Nosatîi Ala**, *dr., AO CCF Moldova*
- ▶ **Danii Anatol**, *dr., conf. univ., Complexul-Pilot de Pedagogie Curativă „Orfeu”*
- ▶ **Donoga Liudmila**, *dr., Кировский филиал АОЧУ ВО МФЮА, Россия, Киров*

REDACTORI:

- ▶ **Uzun-Negrescu Oxana**
- ▶ **Țigănaș-Pântea Elvira**
- ▶ **Odobescu Irina**

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR
LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

CUPRINS

OMAGII PROFESORULUI NICOLAE BUCUN

Lilia POGOLȘA Nicolae BUCUN – profesorul care a dat umanitatea profesiei.....	6
Nelu VICOL O viață cât o istorie profesională: profesorul Nicolae BUCUN.....	7
Oxana PALADI Nicolae BUCUN – academician, savant de notorietate	9
Maria HADÎRCĂ Omagiu postum profesorului și cercetătorului Nicolae BUCUN.....	14
Ion ACHIRI In Memoriam: Nicolae BUCUN	18
Veronica BĂLICI Nicolae BUCUN, personalitate notorie și om deosebit.....	18

VALORIFICAREA PATRIMONIULUI ȘTIINȚIFIC ȘI PSIHOPEDAGOGIC ÎN PROIECTE DE CERCETARE

Igor RACU Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare (1998)	21
Vladimir GUȚU Teoria și metodologia proiectării curriculumului de bază în contextul reformei învățământului general (1996)	29
Petru JELESCU Geneza negării la copii în perioada preverbală (2000)	38
Aglaida BOLBOCEANU Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei (2005)	45
Maia BOROZAN Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice (2011).....	57
Людмила АНЦИБОР Макиавелизм в структуре современного психологического знания (2021)	67

Oxana PALADI	
Orientările valorice și impactul lor asupra adaptării psihosociale a adolescenților (2021)	75
Aurelia GLAVAN	
Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral (2021)	83
Anatol DANII	
Orientarea profesională a elevilor cu deficiențe mintale (1990)	94
Svetlana GONCEARUC	
Autocontrolul în procesul educației tehnologice la elevii cu deficiențe auditive (1993)	101
Maia BOROZAN (MORĂRESCU)	
Formarea raporturilor lexico-semantice la elevii cu diferite niveluri de evoluție verbal (1997)	106
Valentina OLĂRESCU	
Corecția psihomotricității și instabilității capacității de muncă la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică (1997)	111
Magdalena DUMITRANA	
Fundamente psihologice ale dezvoltării limbajului verbal la copilul neuzitor (1996)	118
Angela CUCER	
Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă (1999)	125
Adriana CIOBANU	
Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu reținere în dezvoltarea psihică (2003)	133
Mariana SPRINCEAN	
Resurse psihologice de ameliorare a dezvoltării copiilor cu deficiențe mentale ereditare (2007)	139
Ala NOSATÎ	
Modele psihopedagogice de intervenție în procesul pregătirii pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj (2010)	150
Tatiana VASIAN	
Particularitățile psihosociale ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități (2013)	158
Aurelia GLAVAN	
Modele complexe de intervenție în psihocorecția sindromului de hiperactivitate cu deficit de atenție la școlarul mic (2015)	167
Elena PUZUR	
Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior (2016)	174

Людмила ДОНОГА	
Влияние социальных установок на процесс адаптации старшеклассников и родителей в семье (2016)	182
Ana TARNOVSCHI	
Particularitățile psihologice ale personalității copilului cu maladii respiratorii cronice (2017)	188
Raisa CERLAT	
Particularități psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar (2019)	197
Silvia VRABIE	
Particularitățile social-psihologice în triada „copil cu tulburări de spectru autist – familie – școală” (2021)	204
NICOLAE BUCUN – PROMOTOR AL CONCEPTIILOR ȘI TEORIILOR INOVATIVE PSIHOPEDAGOGICE	
<i>Voi fi mereu acolo unde se dă luptă pentru inovație (Interviu, 2019)</i>	211
<i>Dascălul dascălilor – așa este numit astăzi Institutul de Științe ale Educației (Interviu, 2016)</i>	215
<i>Activitatea de cercetare științifică în cadrul Institutului de Științe ale Educației (2016)</i>	218
<i>Nicolae Bucun – Primul doctor habilitat în psihologie (1994)</i>	219
<i>Conceptia învățământului și mecanismele ei de realizare (1994)</i>	221
<i>De la idee la materializare (1990)</i>	226
Fotograme	228
Secvențe din fișierul bibliografic	262
Publicații științifice	263

OMAGII PROFESORULUI NICOLAE BUCUN

PROFESORUL CARE A DAT UMANITATEA PROFESIEI

Lilia POGOLȘA,

*doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,
Ministru al Educației, Culturii și Cercetării*

Profesorii sunt oameni speciali și pentru că de ei depinde frumoasa creștere a noilor generații, atmosfera generoasă și încrezătoare din societate, încercătura ei de inteligență, de cultură, de civilizație, de creație, de libertate, de toleranță-înțelegere, de curaj, de iertare, de bunăvoință și de bună-credință. Ei infuzează constant și dintr-o dată în lume ceea ce alții nu fac decât întâmplător, separat sau în situații de interes privat: cunoaștere, multă, sistematică și articulată cunoaștere; valori, repere ale conservării bunăstării spirituale a societății și fortificații împotriva haosului, falsului, surogatului, urâtului, descompunerii și instinctualității; idealuri, coloane de călăuzire sufletească a vieții fiecăruia.

Deseori ne amintim de ceea ce a scris cu peste o sută de ani în urmă poetul național și universal Mihai Eminescu, și anume că „*Știu și magii, / Știu și regii / Că din tot ce bun avem / Personalitatea este binele suprem*”. Anume în sensul de personalitate ca „binele suprem” se încadrează viața și activitatea personală și profesională a profesorului Nicolae Bucun.

Suntem conștienți că în memoria colegilor, academicienilor, savanților, profesorilor universitari, doctoranzilor, masteranzilor, cadrelor didactice, există zone unde au sălășluit și au rămas valențe libere asociate percepțiilor pozitive ale activității profesorului Nicolae Bucun, imaginilor vii și curate, dialogurilor suspendate, dar fidele rosturilor școlii naționale. Acestea au avut o imensă putere de cuprindere în logica rațională a structurilor noastre comportamentale de astăzi, rezonante cel mai des cu prețuirea noastră, a tuturor, pentru notele fine de umor și sensibilitatea argumentației spontane, științifice originale și temeinice cu care ne anima și ne stimula profesorul Nicolae Bucun în actul de creație științifică, pedagogică, psihologică, managerială și umană.

Pentru noi, acei mulți din comunitatea academică și pedagogică, profesorul Nicolae Bucun a rămas așa cum l-am cunoscut: un reper al eleganței spirituale, științifice, al colegialității, facilitând construirea unui câmp fertil al conștiinței vocaționale, al declanșării nevoii de legătură gratificantă intrinsec pentru serioase reflecții, cel mai dese fiind de filosofia educației și cercetării,

în fața limitelor umanului, căutărilor de orientări noi, deschise alternativelor formative întrezărite, cu deosebit interes, la studenți, masteranzi și doctoranzi.

Labirinturile activității profesionale a profesorului Nicolae Bucun au stimulat creativitatea, lăuntricul viziunii și stilului său care au primenit valorile, iar referințele au arătat adesea care sunt profesorii pe ai căror umeri ne-am ridicat noi, seniorii, și s-au ridicat mai tinerii aspiranți și pe care își pot încă înțemeia formarea lor în cunoașterea științifică.

Astfel, dialogul și retorica discursului profesorului Nicolae Bucun au provocat interlocutorul, atitudinea colocvială a incitat mentalul spre căutări prin refuzul banalului, iar nevoia de reflecție se transforma și devenea motiv căutător de hrană epistemologică și de moralitate.

Sufletul meu se bucură că am avut ocazia fericită de a fi alături de profesorul Nicolae Bucun, omul cu zâmbet șăgalnic, spirit ales și căldură binevoitoare în orice timp...

O VIAȚĂ CÂT O ISTORIE PROFESIONALĂ: PROFESORUL NICOLAE BUCUN

Nelu VICOL,

*doctor în filologie, conferențiar universitar
Institutul de Științe ale Educației*

Viața omului semnifică în plinătatea ei două ipostaze fundamentale: te ancorează în istorie și te declară personalitate istorică într-un anumit domeniu. De aceea, activitatea omului reprezintă demararea unui *proces al schimbării* în viața profesională, dat fiind că omul învață din trecut, dar și pentru că prezentul și viitorul sunt legate de trecutul său profesional.

Astfel se vizualizează furnizarea liniilor de bază, cele culturale, ideologice și profesionale ale personalității, ele fiind produse ale cunoașterii în cadrul interacțiunii umane, care conduc la performanță.

În acest context putem afirma cu certitudine că viața profesională a profesorului Nicolae Bucun, personalitate distinsă – psiholog, pedagog, doctor în medicină, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, academician al Academiei de Psihologie și Management din Sanct-Petersburg, Federația Rusă, director adjunct cercetare și relații internaționale al Institutului de Științe ale Educației, se încadrează în conceptul de personalitate istorică din domeiul educației.

Nicolae Bucun a fost primul doctor habilitat în psihologie din Republica Moldova, unul dintre savanții notorii la nivel național, participant activ în reformarea învățământului general, contribuind în mod substanțial la elaborarea documentelor conceptuale și normative în domeniu. Este cunoscut și peste hotarele țării ca fiind expert în problemele educației speciale, colaborând în acest domeniu cu instituții internaționale.

Contribuțiile științifice și didactice se vizualizează interdisciplinar (medicină, psihologie, pedagogie, management).

În *medicină* au fost elaborate fundamente psihopedagogice ale defectologiei, fundamente psihofiziologice ale activității de muncă în cazul deficiențelor auditive, teorii ale microcirculației sangvine, metodologii de profilaxie a maladiilor profesionale etc.

În *psihologie* a fost preocupat de dezvoltarea teoriei psihocomportamentale, teoriei mobilității funcționării receptorilor; stabilirea relației intersenzoriale la persoanele cu deficiențe de auz; modelele de dezvoltare a limbajului copiilor cu dizabilități; particularitățile de dezvoltare a psihomotricității copiilor cu cerințe educative speciale (CES); particularitățile psihologice ale dezvoltării persoanelor în situații sociale deosebite, metodologiile de diagnosticare a proceselor fiziologice și psihologice în diferite situații ale activității umane; modele de organizare a procesului de educație în dependență de particularitățile de dezvoltare, vârstă, stările psihosomatice; modele eficiente de recuperare a dezvoltării psihofizice și de adaptare socioprofesională a elevilor în procesul pregătirii profesionale; modele de schimbare a condițiilor de educație a copiilor cu CES, de modernizare a sistemului de formare profesională și integrare socioprofesională; posibilități psihologice și pedagogice de formare continuă a personalității umane, demonstrând experimental rolul motivației, condițiilor socio-pedagogice în formarea personalității, rolul orientării profesionale, consilierii școlare în determinarea carierei.

Cercetările *pedagogice* au vizat definirea fundamentelor științifice de dezvoltare a sistemului de învățământ din Moldova; fundamentarea strategiei de formare profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale; modelizarea psihofiziologică de optimizare și de eficientizare a educației tehnologice și a formării profesionale a cadrelor didactice; elaborarea standardelor educaționale; conceptualizarea, elaborarea, implimentarea, monitorizarea și evaluarea curricula disciplinare în învățământul general; definirea cadrului conceptual pentru dezvoltarea și implementarea modelelor „educația pentru toți”, „educația incluzivă”, „integrarea profesională a persoanelor cu CES”.

Pe parcursul activității științifico-didactice Nicolae Bucun a coordonat activitatea de cercetare în cadrul studiilor de doctorat în domeniile pedagogiei și psihologiei: peste 50 de doctori și 10 doctori habilitați. De asemenea, a realizat diverse cursuri universitare în pregătirea inițială și continuă a specialiștilor în psihologie, psihopedagogie, pedagogie, managementul educațional, marketing educațional etc.

Activitatea de cercetare științifică este confirmată de peste 250 de publicații, inclusiv 12 monografii, lucrări didactico-metodice, articole științifice și comunicări la conferințe științifice naționale și internaționale. A fost autor și coautor al multor programe de dezvoltare și de modernizare a sistemului de învățământ din Moldova: Concepția dezvoltării învățământului din Moldova (1994); Strategia de dezvoltare a învățământului din Moldova (1995–2000); Concepția dezvoltării învățământului special (1995); Legea învățământului (1995); Strategia națională „Educație pentru toți” (2004); Concepția educației incluzive

(2008); Codul Educației (2014), fiind coordonator și expert al diverselor proiecte naționale și internaționale.

Profesorul Nicolae Bucun a desfășurat o vastă activitate în diverse grupuri profesionale în calitate de președinte, membru, expert: Asamblia Academiei de Științe a Moldovei; Consiliul Științific Specializat pentru susținerea tezelor de doctor în psihologie și pedagogie; Consiliul Național pentru Decernarea Premiilor de Stat; Comisia de atestare a cadrelor în domeniul psihologiei și pedagogiei; Seminare Științifice de Profil în Pedagogie și Psihologie; Consiliul Național pentru Curriculum; Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare etc.

Prodigioasa activitate științifico-didactică și social-culturală a fost apreciată de forurile naționale și internaționale cu distincții: Eminent al învățământului din URSS; Eminent al învățământului din Republica Moldova; Diploma Guvernului Republicii Moldova; Medalia „Dimitrie Cantemir” a Academiei de Științe a Moldovei, Medalia Gloria Muncii a Președintelui Republicii Moldova.

Personalitatea științifică și profesională semnifică un model și un exemplu de notorietate savantă, de activitate științifică remarcabilă și de atașament în misiunea sa de edificare a educației de calitate a tinerei generații și a adulților din Republica Moldova.

Comunitatea academică și pedagogică își exprimă față de profesorul Nicolae Bucun, sentimente de pietate și de respect pentru aportul valoros și devotamentul față de educație, ca fiind proporții și roade ale inserțiilor conceptuale, preocupărilor intelectuale în ansamblul emulației, de dimensiuni naționale și internaționale în promovarea și înfăptuirea idealurilor educaționale.

NICOLAE BUCUN – ACADEMICIAN, SAVANT DE NOTORITATE

Oxana PALADI,

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Nicolae Bucun – personalitate distinsă cu excepțională putere intelectuală și strategică, creator inepuizabil de idei întru dezvoltarea educației și cercetării de înaltă calitate, promovarea OMENIEI și ÎNȚELEPCIUNII... semănător al relațiilor umane armonioase.

Profesorul Nicolae Bucun s-a născut la 16 septembrie 1944, în satul Clocușna, r-nul Ocnița. În anul 1961, absolvște școala medie din satul natal, după care, în perioada 1961-1967, își continuă studiile la Facultatea de Medicină genetică a Universității de Stat de Medicină din Chișinău. În anii 1967-1970, promovează doctorantura, la aceeași instituție de învățământ superior.

În activitatea sa prodigioasă, Domnia sa a exercitat funcții diverse: de asistent universitar la Universitatea de Stat de Medicină (1970-1975); șef de Laborator din cadrul Departamentului „Formarea profesională a persoanelor cu dizabilități” (1975-1988), iar ulterior – director adjunct pentru știință al Institutului

de Științe Pedagogice și Psihologice (1986-1990); director al Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice (1990-1999); prim-vice-ministru al Ministerului Educației și Științei (1999-2002); prorector pentru știință al Institutului de Stat de Instruire Continuă (2002-2007); director adjunct pentru știință la Institutul de Științe ale Educației (2007-2020).

Psiholog, pedagog, doctor în medicină, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, academician al Academiei de Psihologie și Management din Sanct-Petersburg, Federația Rusă, director adjunct pentru cercetare științifică și relații internaționale al Institutului de Științe ale Educației – viața profesională a domnului Nicolae Bucun îl încadrează perfect în conceptul de personalitate istorică din Republica Moldova, considerat fiind, la justa sa valoare, o personalitate marcantă de renume internațional, ca fondator și coordonator al cercetărilor de primă importanță în domeniile *Psihologie* și *Științele educației*.

Nicolae Bucun este primul doctor habilitat în psihologie din Republica Moldova (1985), unul dintre savanții reprezentativi, participant activ în reformarea învățământului general, contribuind în mod substanțial la elaborarea documentelor conceptuale și normative în domeniu. Este cunoscut peste hotarele țării ca fiind expert în problemele educației speciale, colaborând în acest domeniu cu instituții internaționale.

Contribuțiile sale științifice și didactice se vizualizează interdisciplinar în medicină, psihologie, pedagogie, management.

În anii 90, a început o etapă calitativ nouă în dezvoltarea științelor educației în Republica Moldova, avându-l pe doctorul habilitat, profesorul universitar Nicolae Bucun ca actor de prim-plan al procesului de modernizare. Prin contribuția directă a Domniei sale, în anul 1991 a fost creat Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice al Ministerului Educației din Republica Moldova, în baza Institutului de Cercetări Științifice în domeniul Pedagogiei. Nicolae Bucun a devenit Director al acestui Institut, insistând și asupra deschiderii secției de *Psihologie*, pe care a fost invitată să o conducă Aglaida Bolboceanu, absolventă a Școlii Doctorale a Institutului de Psihologie Generală și Pedagogică a Academiei de Științe Pedagogice din Moscova, care, în 2005, sub îndrumarea profesorului Nicolae Bucun a devenit doctor habilitat în psihologie.

Cu participarea directă și prin coordonarea profesorului Nicolae Bucun, a fost realizat un studiu de amploare care releva nevoile de învățare a copiilor în raport cu particularitățile lor de vârstă, principiile psihologice ale elaborării și implementării curriculumului. Rezultatele cercetării din anul 1996 au fost reflectate și în lucrarea *Bazele pedagogice ale modelului integrat al reformei educaționale*, (autori N. Bucun, Vl. Guțu, S. Musteață et al.), precum și valorificate prin studii de doctorat și doctor habilitat.

Din inițiativa directorului Nicolae Bucun, în cadrul Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice, au fost lansate, pentru prima dată în Republica Moldova, studiile de doctorat la specialitățile *Pedagogie* și *Psihologie*, instituite primele Consilii Științifice Specializate în aceleași domenii. Astfel, secția de psihologie a început pregătirea cadrelor de înaltă calificare în domeniul psihologiei educaționale (pedagogice). Printre primele persoane care au elaborat

și susținut tezele de doctor și doctor habilitat au fost Silvia Briceag, Valentina Pritcan, Jana Racu, Igor Racu ș.a.

În anul 1999, în baza fuzionării Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice și a Institutului de Perfecționare a Cadrelor Didactice, a fost creat Institutul de Științe ale Educației.

În același an Nicolae Bucun a devenit prim-vice ministru al Ministerului Educației și Științei.

Fiind abilitat cu dreptul de conducător / consultant științific la specialitățile: 511.01 – *Psihologie generală*, 511.03 – *Psihologie socială*, 534.01 – *Pedagogie specială*, 511.02 – *Psihologia dezvoltării și psihologia educațională* ș.a. – pe parcursul activității științifico-didactice, Nicolae Bucun a format – prin studii doctorale – cadre înalt calificate în domeniile pedagogiei și psihologiei. Astfel, în calitate de conducător sau consultant științific, Domnia Sa a ghidat peste 10 doctori habilitați (DH) și 50 de doctori (D) la diferite specialități.

Printre persoanele care au avut ocazia să activeze împreună cu profesorul Nicolae Bucun la elaborarea tezelor de doctor habilitat sunt: Guțu Vladimir (DH, 1996), Cemortan Stela (DH, 1996), Racu Igor (DH, 1998), Jelescu Petru (DH, 2000), Bolboceanu Aglaida (DH, 2005), Borozan Maia (DH, 2011), Anțibor Ludmila (DH, 2021), Paladi Oxana, Glavan Aurelia. Aceste teze de doctor habilitat se referă la subiecte precum: teoria și metodologia proiectării curriculumului de bază în contextul reformei învățământului general; bazele psiho-pedagogice ale activității verbal-artistice a copiilor de vârstă preșcolară; psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare; geneza negării la copii în perioada preverbală; impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei; teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice; machiavelismul în structura cunoașterii psihologice contemporane: probleme ale teoriei și metodologiei de analiză; orientările valorice și impactul lor asupra adaptării psihosociale a adolescenților; reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral.

În calitate de consultant științific, în cursul anului 2020, cu multă dăruire și entuziasm, Domnia sa a oferit idei prețioase pentru tezele de doctor habilitat ale Ludmilei Anțibor, Oxanei Paladi, Aureliei Glavan, care sunt în proces de finalizare.

Din lista celor peste 50 de doctori în științe care au fost ghidați în elaborarea tezelor de Profesorul Nicolae Bucun fac parte următorii: Burmenco Ludmila (D), Danii Anatol (D, 1990), Bîrsanu Tamara (D, 1991), Goncearuc Svetlana (D, 1993), Sprînceană Larisa (D, 1994), Gînu Domnica (D, 1995), Dumitrana Magdalena (D, 1996), Bucurosu Tamara (D, 1996), Musteață Simion (D, 1996), Bologa Angela (D, 1996), Cuznețov Larisa (D, 1997), Borozan (Morărescu) Maia (D, 1997), Olărescu Valentina (D, 1997), Tintiuc Tatiana (D, 1998), Mocreac Tatiana (D, 1998), Badâr Cornelia (D, 1998), Rusnac Virginia (D, 1999), Cucer Angela (D, 1999), Bolocan Lilia (D, 2000), Bodrug Olga (D, 2001), Calancea Angela (D, 2002), Bodorin Cornelia (D, 2002), Ceban Adriana (D, 2003), Nedal M.R. Kawafhh (D, 2005), Jardan Vasile (D, 2006), Sprincean Marina (D, 2007), Vîntu Carolina (D, 2007), Rotaru Ghenadie (D, 2010), Nosatîi Ala (D, 2010), Maximciuc Victoria (D,

2012), Vasian Tatiana (D, 2013), Chiperi Nadejda (D, 2015), Glavan Aurelia (D, 2015), Puzur Elena (D, 2016), Donoga Ludmila (D, 2016), Tarnovschi Ana (D, 2017), Cerlat Raisa (D, 2019), Toma Sergiu (D, 2019), Vrabie Silvia (D, 2020) et. al.

În cadrul tezelor de doctor au fost valorificate diverse subiecte: orientarea profesională a elevilor cu deficiențe mintale; autocontrolul în procesul educației tehnologice la elevii cu deficiențe auditive; formarea structurii gramaticale la elevii cu deficiențe verbale (nedezvoltare globală de vorbire de gradul III); psihologia diferențierii elevilor cu deficiență mintală în procesul educației tehnologice; fundamente psihologice ale dezvoltării limbajului verbal la copilul neauzitor; fundamente psihopedagogice pentru utilizarea computerului în instituțiile preșcolare; bazele pedagogice ale modelului integrativ de dezvoltare a învățământului în Republica Moldova; potențialul poveștilor populare în psihoprofilaxia conflictelor la copii; fundamente psihopedagogice de profilaxie și soluționare a conflictelor „adolescenți-părinți”; formarea raporturilor lexi-co-semantice la elevii cu diferite niveluri de evoluție verbală; corecția psihomotricității și instabilității capacității de muncă la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică; diagnosticarea și diferențierea copiilor cu insucces la învățatură cauzat de reținere în dezvoltarea psihică, delăsare pedagogică, devieri comportamentale; fundamente psihopedagogice ale educației tehnologice în școala ajutătoare; psihocorecția dereglărilor scrierii la elevii cu nedezvoltare globală de limbaj; psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă; reacții conflictuale în adolescență și psihoterapia reeducării lor; modele psihopedagogice de dezvoltare a limbajului la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică (structura lexi-co-semantică); psihocorecția sferei afective a adolescenților; diagnosticarea și diferențierea copiilor cu reținere în dezvoltarea psihică; modele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică; resurse psihologice de ameliorare a dezvoltării copiilor cu deficiențe mentale ereditare; modele psihopedagogice de intervenție în procesul pregătirii pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj; particularitățile psihosociale ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități; modele complexe de intervenție în psihocorecția sindromului de hiperactivitate cu deficit de atenție la școlarul mic; adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior; influența atitudinilor sociale asupra procesului de adaptare a adolescenților și părinților în cadrul familiei; particularitățile psihologice ale personalității copilului cu maladii respiratorii cronice; particularități psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar; particularitățile social-psihologice în triada „copil cu tulburări de spectru autist – familie – școală”.

Totodată, Nicolae Bucun – cu înaltă responsabilitate, talent și înțelepciune – a ghidat activitatea multor doctori și doctori habilitați, nefiind – oficial – conducător științific.

Este apreciabilă activitatea profesorului Nicolae Bucun ca președinte, referent oficial și membru în cadrul Consiliilor Științifice Specializate, de susținere a tezelor de doctorat și doctor habilitat și anume la: *Psihologie generală*, USM; *Psihologie socială*, IȘE; *Psihologia dezvoltării și psihologia educațională*, UPS

„Ion Creangă” ș.a. Astfel, prin recenzarea tezelor din varii domenii, el a oferit autorilor valoroase idei pentru eficientizarea acestora.

În ultimii ani, dumnealui s-a manifestat și în calitate de:

- *Președinte al Consiliilor Științifice Specializate (CȘS)* la susținerea tezelor următorilor candidați: Țopa Diana (D, 2011), Pavlenko Lilia (D, 2015), Gorincioi Veronica (D, 2015), Plătică Adina (D, 2016), Ostrobrod Alexandru (D, 2017), Cazacu Daniela (D, 2018), Corcevoi Maria (D, 2018), Șleahțișchi Mihail (DH, 2019), Balode Neli (D, 2019), Popescu Ofelia (D, 2019) et al.;
- *Referent oficial* pentru tezele elaborate de către: Moga Ecaterina (D, 2016), Murariu Dănuț (D, 2016), Buraga Natalia (D, 2018), Calancea Veronica (D, 2018), Tarabeih Mahdi (DH, 2018), Pravițchi Galina (D, 2019), Ponomari Dorina (D, 2019) et al.;
- *Membru al CȘS* pentru susținerea tezelor elaborate de către: Fornea Iuliana (D, 2010), Tolstaia Svetlana (D, 2010), Racu Iulia (D, 2011), Paladi Oxana (D, 2011), Sanduleac Sergiu (D, 2014), Bîceva Elena (D, 2015), Veleanovici Armand (D, 2015), Paladi Aliona (D, 2016), Popescu Maria (D, 2016), Toma Natalia (D, 2018), Pîslari Stela (D, 2018), Boiangiu Carmen Claudia (D, 2018), Plămădeală Victoria (D, 2018), Covaci Mihai (D, 2018), Horozova Larisa (D, 2018), Vrabii Violeta (D, 2019), Chitoroga Lucia (D, 2019), Saidov Nurmuhhammadjon (D, 2020), Platon Inga (D, 2020), Racu Iulia (DH, 2020) et al.

Profesorul Nicolae Bucun a susținut cursuri universitare de pregătire inițială și continuă a specialiștilor în psihologie, psihopedagogie, pedagogie, management educațional, marketing educațional etc. În atare context, domeniile sale de interes științific au fost: *Psihologia generală, Pedagogia specială, Psihologia dezvoltării și psihologia educațională, Psihologia managerială, Psihologia educației, Psihologia vârstelor, Psihologia clinică, Cercetarea științifică în patopsihologie* etc.

Nicolae Bucun a fost autorul și coautorul multor programe de dezvoltare și modernizare a sistemului de învățământ (*Concepția dezvoltării învățământului din Republica Moldova*, 1994; *Legea învățământului*, 1994; *Concepția dezvoltării învățământului special*, 1995; *Strategia de dezvoltare a învățământului din Republica Moldova*, 1995-2000; *Strategia națională „Educație pentru toți”*, 2004; *Planul de acțiuni „Educație pentru toți”*, 2005; *Concepția educației incluzive*, 2008; *Codul Educației*, 2014 etc.).

Nicolae Bucun a coordonat diverse proiecte naționale și internaționale în domeniul pedagogiei și psihologiei:

- *Bazele teoretice și metodologice de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general* (Program de Stat, 2020-2023);
- *Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții* (Institutul de Științe ale Educației, 2015-2019);
- *Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității elevului în contextul sociocultural modern* (Institutul de Științe ale Educației, 2011-2014);

- *Perspectiva psihologică de asigurare a calității educației în Republica Moldova* (Institutul de Științe ale Educației, 2008-2010).

Profesorul N. Bucun a desfășurat o vastă și prodigioasă activitate în varii grupuri profesionale – în calitate de președinte, vicepreședinte, membru, expert – în Consiliul Național pentru Decernarea Premiilor de Stat, Asambléa Academiei de Științe a Moldovei, Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare, Consiliul Național pentru Curriculum, Consiliul Științific Specializat pentru susținerea tezelor de doctor în psihologie și pedagogie, Seminarele Științifice de Profil în Pedagogie și Psihologie, Școli Doctorale de Psihologie și Științe ale Educației (USM, UPS „Ion Creangă”, UST), comisii în cadrul școlilor doctorale, Comisia de atestare a cadrelor în domeniul psihologiei și psihopedagogiei, Comisia de Evaluare și Asigurare a Calității (IȘE) etc.

Cu multă pasiune a coordonat și Revista științifică de Pedagogie și Psihologie „*Univers Pedagogic*”, în funcție de redactor-șef.

În fiecare an, conferințele, simpozioanele științifice internaționale, desfășurate de Institutul de Științe ale Educației, au fost diriguite cu majoră responsabilitate de către Domnia sa.

Prodigioasa activitate științifico-didactică și social-culturală i-a fost apreciată de forurile naționale și internaționale cu următoarele distincții: Medalia „*Gloria Muncii*” a Președintelui Republicii Moldova (2019); Medalia „*Dimitrie Cantemir*” a Academiei de Științe a Moldovei (2014); Diploma Guvernului Republicii Moldova (2014); Eminent al învățământului din URSS (1982); Eminent al învățământului din RSSM (1980) ș.a.

Prolifca muncă de cercetare științifică a Profesorului s-a materializat în peste 250 de publicații notabile: monografii, enciclopedii, lucrări științifice și didactico-metodice, articole științifice și comunicări la conferințe naționale și internaționale.

Viața și activitatea Profesorului NICOLAE BUCUN s-a întrerupt fulgerător..., fiind cu foile în preajmă și înșiruind – optimist – gânduri de viitor...

OMAGIU POSTUM PROFESORULUI ȘI CERCETĂTORULUI NICOLAE BUCUN

Maria HADÎRCĂ,

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

Fiecare om își construiește de-a lungul vieții sale un *edificiu afectiv*, alcătuit din oamenii plăcuți sufletului său, pe care fie că și-i alege el, fie că i-i trimite soarta, și din care se constituie ulterior cercul său de prieteni. În cercul acesta de oameni nu intră oricine, ci doar acei care au ceva în comun, adică simt la fel și privesc lucrurile din același unghi de vedere, împărtășesc aceleași valori

și principii, au aceleași convingeri, sunt animați de aceleași idei, tind spre aceleași idealuri...

Fiecare om se simte mai sigur pe sine și trece mult mai ușor prin viață, dacă este încercuit de un astfel de zid protector, format din oamenii săi de suflet, de încredere și de cuvânt, nu contează dacă ei sunt mulți sau puțini, important este că ei *sunt* și știu să fie *alături de tine*, că fac parte din viața ta, pe care îi iubești necondiționat și împotriva cărora spiritul critic rămâne mai totdeauna neputincios...

Cu siguranță, și domnul profesor Nicolae Bucun și-a construit în timpul vieții sale *un astfel de edificiu afectiv*, care s-a format, mai întâi, din prietenii și colegii de școală, cu care a crescut împreună și a studiat în școli, a avut interese comune și a făcut planuri de viață, iar acest construct s-a întărit apoi prin colegii de breaslă, alături de care și-a desfășurat activitatea științifică, a fundamentat concepții și teorii, a formulat principii și legități, a realizat demersuri experimentale în psihologie sau pedagogie, domenii pe care le-a stăpânit cu desăvârșire...

Eu nu am făcut parte din alcătuirea acestui zid (deși mi-ar fi plăcut să fie altfel), probabil, pentru că ne-am întâlnit prea târziu pentru ambii, când *edificiul afectiv* era deja construit atât pentru mine, cât, mai ales, pentru domnia sa. Cu toate acestea, am reușit să construim împreună o relație colegială, bazată pe încredere și respect reciproc, care mi-a permis să-l cunosc ca om de omenie, maestru îndrumător și conducător competent în cercetarea pedagogică. L-am respectat și apreciat foarte mult și nu cred să-i fi trădat vreodată încrederea sau să-i creat vreo breșă, vreo spărtură în zidul său de protecție, care să-i fi șubrezit cumva platforma sa de rezistență.

L-am cunoscut mai întâi *indirect* pe domnul Nicolae Bucun în calitatea sa de director al Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice, când, sub conducerea sa, într-o scurtă perioadă de timp, au fost elaborate cele mai importante documente strategice de nivel național, prin care s-au pus bazele modernizării învățământului autohton: *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova* (1994), *Programul Național de dezvoltare a învățământului în Republica Moldova* (1995), *Legea Învățământului în Republica Moldova* (1995), *Curriculum de bază pentru învățământul preuniversitar* (1997) ș. a.

În baza acestor documente s-a produs reforma învățământului autohton – unica reformă socială din Republica Moldova care a reușit la toți parametrii, după cum susține unul dintre colegii săi de atunci, aceasta datorându-se nu atât factorilor de decizie politică și managerială, ci mai degrabă aceluia *grup de intelectuali*, reuniți în jurul directorului Nicolae Bucun, care au renovat educația și învățământul, reaşezându-le pe principiile și temeiurile științifice ale unei societăți democratice, reorientându-le spre valorile naționale, ca expresie a valorilor fundamentale ale omenirii.

În acea perioadă, Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, în frunte cu Nicolae Bucun, era considerat *creierul* Ministerului Învățământului: acolo se elaborau noile concepții educaționale, se proiectau noile standarde și finalități ale învățării, care se implementau apoi în curricula /programe de învățământ,

manuale școlare, ghiduri metodologice pentru învățători și profesori, auxiliare didactice pentru elevi. A fost, probabil, etapa de glorie a instituției respective, în care Domnia sa și echipa au fundamentat și realizat cele mai importante acțiuni de reformă din domeniul educației, concretizate în implementarea efectivă a celor patru piloni fundamentali de re-construcție a învățământului: *curriculumul, manualele, evaluarea și perfecționarea cadrelor didactice*.

Am avut însă ocazia să-l cunosc *direct* și să-l apreciez cu adevărat pe domnul Nicolae Bucun mai târziu, la vârsta maturității mele depline, mai exact, începând cu anul 2007, în perioada sa de revenire la Institutul de Științe ale Educației, când Domnia sa a fost numit în funcția de director-adjunct al departamentului Cercetare. Eu eram deja angajată a institutului, astfel că am putut să văd din interior cum s-a manifestat cel care era reinvestit să stea *deasupra* noastră.

Chiar de la prima întâlnire de serviciu, ne-a reamintit că cercetarea pedagogică reprezintă *un tip special* de cercetare științifică, că activitatea departamentului Cercetare al IȘE trebuie să vizeze *realizarea funcției de reglare-autoreglare a sistemului și procesului de învățământ*, că această funcție devine determinantă, mai ales, în etapele de dezvoltare și aprofundare a reformelor în învățământ și că împreună avem de realizat sarcini extrem de importante: perfecționarea direcțiilor de politică educațională, identificarea problemelor cu care se confruntă sistemul, proiectarea și implementarea soluțiilor strategice pentru rezolvarea acestora, prin elaborarea proiectelor de cercetare-inovare a educației etc.

L-am perceput atunci ca pe un adevărat *om al științei*, cu viziune și caracter, având o personalitate puternică, fiind autoritar, câteodată chiar destul de dur, dar înțelegător de cele mai multe ori și totdeauna dedicat cercetării pedagogice și psihologice, precum și emblemei Institutului de Științe ale Educației. Anume sub conducerea sa, a fost reactivată relația cu ministerul de resort, iar cercetările în domeniul pedagogiei și psihologiei au fost restartate, reconfigurate în proiecte de cercetare și inovare a învățământului, în vederea îndeplinirii funcției sale *de reglare-autoreglare permanentă* a sistemului și procesului de învățământ.

A știut ca nimeni altul să unească în jurul său pe toți cercetătorii acestei instituții și să-i mobilizeze să acționeze anume pe *dimensiunea rezolvării problemelor esențiale cu care se confruntă educația*, să-i determine să crească și să se afirme fiecare în domeniul său de cercetare, iar, atunci când a fost nevoie, au știut să le fie și *scut de apărare*. Știa să sugereze și chiar să impună direcții de cercetare științifică, să inițieze proiecte de cercetare fundamentală, dar și aplicativă, să alcătuiască și să dirijeze echipe de lucru pentru realizarea proiectelor, pe care le monitoriza cu multă competență, apreciind cu obiectivitate și discernământ activitatea cercetătorilor, mai ales, rezultatele acestora în proiectele de cercetare.

Trebuie să recunosc, între noi s-a stabilit o relație strânsă de colaborare, bazată pe încredere și respect reciproc. Împreună am schițat proiecte de cercetare, am elaborat concepții și programe noi de investigație, am realizat lucrări de o valoare incontestabilă și organizat evenimente științifice de diseminare și promovare a rezultatelor cercetării. Am avut momente de dialog fructuos și

intens, uneori în contradictoriu, care m-au făcut să înțeleg că dezbateră științifică pentru un intelectual autentic este măsura adevărului teoriei sale. Anume în aceste momente i-am simțit căldura sufletească și atitudinea protectoare, care m-au și determinat să mă apropiez sufletește de Domnia sa și să-i ascult cu mai multă atenție sfaturile înțelepte.

Pentru Domnia sa, timpul și generațiile se pare că nu au avut reprezentări concrete. Iubitor de oameni, Nicolae Bucun a știut să iubească, în primul rând, pe colaboratorii săi, în mod special, pe cercetătorii Institutului de Științe ale Educației (mai tineri sau mai vârstnici), făcându-i pe toți să se simtă oricând confortabil în preajma sa. A știut să treacă prin toate individualismele noastre și să ne mobilizeze forțele întru realizarea cercetărilor științifice, fie acestea în domeniul psihologiei sau al pedagogiei, construind din membrii colectivului de cercetători *un puternic edificiu afectiv*, bazat pe principiul *unitate în diversitate*.

Pentru mine, colaborarea cu Domnia sa a fost o chestiune de onoare și un privilegiu, de aceea pot să mă consider o persoană norocoasă pentru faptul că profesorul și cercetătorul Nicolae Bucun a făcut parte din viața mea profesională. Îi mulțumesc pentru încrederea și susținerea pe care mi-a acordat-o și pe care chiar am simțit-o de-a lungul acestor ani de colaborare științifică. În mod special, vreau să-mi exprim recunoștința pentru afecțiunea și dragostea colegială cu care m-a înconjurat, făcându-mă să-i simt *scutul său de protecție*, de parcă aș fi făcut și eu parte din cercul său de oameni.

Fiecare apus al unui om de valoare echivalează cu o pierdere grea pentru domeniul în care acesta a profesat, dar mai ales pentru comunitatea științifică din care a făcut parte până mai ieri. Cu atât mai grea este această pierdere pentru oamenii din acel *edificiul afectiv* pe care Nicolae Bucun a reușit să-l construiască în jurul său. Or, odată cu plecarea sa dintre noi, a dispărut însuși *arhitectul* acestui edificiu, Omul care a știut să se pună în slujba științei, să pună în valoare științele educației și să dea atâta consistență domeniului respectiv...

Fiecare prezență a unui om în viața noastră înseamnă exact atât cât știm să păstrăm din el după plecarea lui. Or, abia atunci începem să prețuim cu adevărat ce am avut și ce am pierdut. Astfel, prin amintirile prietenilor și colegilor, cel plecat dintre noi își recapătă *valoarea* și *înălțimea*, devenite acum și mai vizibile, pe care le-a instituit și le-a purtat-o cu sine prin viață.

La mai bine de o jumătate de an de la trecerea sa la cele veșnice, imaginea profesorului și cercetătorului Nicolae Bucun rămâne vie în memoria mea și se ridică la statutul de personalitate-model a Institutului de Științe ale Educației. Numele său va fi asociat mult timp de acum încolo cu *omul-instituție*, care a crescut generații de cercetători, *omul-locomotivă*, i-a condus apoi în proiectarea și realizarea cercetărilor în pedagogie și psihologie, consacrandu-și întreaga activitate Institutului de Științe ale Educației, pentru care a trait și a muncit cu dăruire de sine până în ultima clipă a vieții sale, în dorința sa de a edifica o instituție puternică pentru realizarea unei educații de calitate și incluzivă pentru toți.

Dumnezeu să-i binecuvânteze memoria.

ÎN MEMORIAM: NICOLAE BUCUN

Ion ACHIRI,

*doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar
Institutul de Științe ale Educației*

La vârsta de 76 de ani a trecut în eternitate Nicolae Bucun – medic, psiholog, pedagog, manager, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, academician. Suntem profund întristați de plecarea la cele veșnice a distinsului savant Nicolae Bucun. Om de o extraordinară cultură academică, un bun prieten al întregii comunități științifice și profesoral-didactice cu care a fost mereu într-o extinsă colaborare de dimensiunea diferitor activități: educaționale, psihopedagogice, manageriale, socioculturale, editoriale.

Și-a adus aportul prețios la pregătirea specialiștilor în domeniile psihologie, psihopedagogie, educație, management. Conducătorul și coordonatorul științific N. Bucun se mândrea cu succesele frumoase ale discipolilor săi – cei 10 doctori habilitați și 50 doctori, ghidați de Domnia sa, în diverse domenii științifice.

În toată perioada colaborării manageriale, didactice și științifice personal am simțit ajutorul și susținerea savantului, pedagogului, managerului, ilustrului om de știință Nicolae Bucun. Am dezvoltat în comun teoria curriculumului școlar, teoria competențelor, teoria și praxiologia standardelor educaționale, teoria și praxiologia formării profesionale a cadrelor didactice etc. Îi rămânem recunoscători pentru aceste contribuții de calitate privind dezvoltarea sistemului educațional din Republica Moldova.

Cu Nicolae Bucun a plecat o lume, dar a rămas una pe care Domnia sa a zămislit-o prin ideile și operele sale, prin discipolii săi și pe care suntem datori s-o dezvoltăm și s-o îmbunătățim.

Cât vom trăi pe acest pământ, ne vom aminti de distinsul om și savant Nicolae Bucun.

NICOLAE BUCUN, PERSONALITATE NOTORIE ȘI OM DEOSEBIT

Veronica BĂLICI,

*doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației*

Viața unui om este de la începutul până la sfârșitul ei ecoul unor chemări la care individualitatea, înțelegând că este parte a creației divine, consimte pentru a-și împlini menirea și vocația. Așa s-a întâmplat și în privința unui destin cu nume răsunător, valoros și remarcabil în domeniul științelor educației din Moldova: Nicolae Bucun.

Nicolae Bucun a fost reprezentantul unei generații care a știut cum se ia taurul de coarne, de o tenacitate și perseverență deosebite. A vorbi la trecut despre acest Om, cu literă mare, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, academician, savant cu nume de referință în domeniu, angajat plener în activități de formare a mai multor generații de oameni de știință în sfera sa de activitate, nu este o întreprindere ușoară, ci una foarte responsabilă. Este, în același timp, o posibilitate de a ne exprima grațitudinea și respectul, dragostea și stima față de cel care, prin atenție și grijă, prin nivelul cunoștințelor sale, dar și prin cunoașterea fină a naturii umane, în particular a pedagogului făuritor de destine, de ființe integre, a știut să spună lucrurilor pe nume, să le definească și să le simplifice întru înțelegerea lor de către toți, de la omul simplu și tânărul savant până la omul de știință bine pregătit, cultivat și erudit.

Aplecat permanent, în activitățile sale de cercetare și creație științifică asupra teancurilor de cărți, reflexiv, concentrat, tăcut, crea impresia unui om care a abandonat complet cotidianul, dar când își ridică brusc privirea, fie în biroul său, fie în alte activități comune, demonstra o angajare cu discernământ, directă și totală, știind răspunsul corect la toate problemele, care, fără contribuția lui, nu și-ar fi găsit soluționare.

Munca tot timpul, muncea mult fără a-și cruța sănătatea, fiind tot timpul la datorie, chiar și pe timpul pandemiei. Cuvântul său avea greutate oriunde ar fi fost rostit, de el ținând cont și persoanele suspuse. Era căutat tot timpul, mai ales în situații neclare, dificile, greu de rezolvat.

Știa să asulte cu atenție pe fiecare în parte, prețuia oamenii curajoși, plini de inițiativă, înzestați cu har și îi promova pentru meritele lor reale, nu închipuite sau inventate de cineva. În dialogul cu cei care îi așteptau întotdeauna sfatul era de o sinceritate cuceritoare, excludea falsul și nu-i plăceau vorba în deșert, pierderea de timp, superficialitatea, ignoranța, spiritul îngust și orgoliul incomensurabil. În comunicare era profund empatic, plin de idei originale, cunoscător sigur al materiei de profil, dar și al altor științe aleatorii, al vieții și a naturii umane în toată complexitatea ei.

A fost o personalitate nemaipomenit de carismatică, puternică, cu simțul dreptății și al susținerii valorilor naționale. Știa măsura în toate, ținea mâna pe pulsul situației politice, era flexibil, maleabil, dar dârz în apărarea adevărului științific, a micii dreptăți a fiecăruia dintre noi.

A fost omul care a contribuit substanțial la redimensionarea și reformarea învățământului național, a știut cum să găsească ieșiri din situațiile dificile, prezente cu nemiluita în timpurile noastre complicate. Stâlp de nădejde al culturii, al valorilor de netăgăduit ale neamului și tradițiilor noastre seculare, a uimit prin verticalitate, tenacitate, perseverență, forță de convingere și, nu în ultimul rând, prin omenia și cumsecădenia sa, apreciate de toată lumea.

Moștenirea sa culturală, științifică, de o certă valoare, incontestabilă și după trecerea sa în neființă, este o temelie sigură pentru dezvoltarea domeniului educațional, pentru pregătirea, informarea și formarea actualilor cercetători științifici și a viitoarelor generații de oameni de știință.

Ca om de o sensibilitate aparte, cunoscător al psihologiei și al sufletului omenesc, știa să țină discursuri de neuitat, să scrie pagini memorabile, cu o forță de convingere extraordinară. Era în stare să aprecieze frumosul din om, calitățile rare, se pricepea la oameni și știa să vadă dedesubturile lucrurilor. Avea bun simț, dar și un deosebit simț al umorului.

Credem că a plecat împăcat, zâmbind în sinea lui, lăsându-ne și nouă să mai rezolvăm din veșnicele probleme de care era preocupat. Îi simțim lipsa și ne lipsește, în primul rând, ca om de omenie, ca personalitate distinctă, capabilă să făurească sorți, să creeze valori și să rămână în amintirea noastră ca temerar luptător pentru tot ce merită cu adevărat să-ți trăiești viața.

VALORIFICAREA PATRIMONIULUI ȘTIINȚIFIC ȘI PSIHOPEDAGOGIC ÎN PROIECTE DE CERCETARE

PSIHOGENEZA CONȘTIINȚEI DE SINE ÎN DIFERITE SITUAȚII SOCIALE DE DEZVOLTARE

Igor RACU,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Anul susținerii tezei de doctor habilitat: 1998
Instituția: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice
Specialitatea: 19.00.07 – Psihologia pedagogică

Teza de doctor habilitat cu acest titlu a fost susținută la 22 mai 1998. A fost prima teză de doctor habilitat în psihologie susținută în R. Moldova consultant științific fiind profesorul universitar, doctor habilitat în psihologie Nicolae Bucun.

Încerc acum să trec din nou acele săptămâni, luni, ani de elaborare a tezei, să reproduc consecutivitatea evenimentelor așa cum au derulat ele cu 23-24 de ani în urmă.

Ideea acestei cercetări a apărut mai devreme, prin 1992, după susținerea la Moscova a tezei de doctor în psihologie în care au fost studiate experimental premisele apariției conștiinței de sine în copilăria precoce (1–3 ani). Colegii din Moscova me-au sugerat ideea de a încerca să realizez un studiu amplu, profund a genezei conștiinței de sine pornind de la apariția ei în vârsta fragedă și urmărind evoluția pe parcursul tuturor etapelor de dezvoltare până inclusiv la vârsta adolescentă. A fost doar un schimb de opinii foarte succinte și generale chiar în ziua susținerii tezei de doctorat. Revenind acasă, aproximativ peste jumătate de an de activitate la facultatea nou creată, am reactualizat în memorie aceste opinii, gânduri, idei și am hotărât să încerc.

Lucrul asupra tezei a durat 5 ani (elaborările teoretice, realizarea studiilor experimentale, prelucrarea datelor etc.). Și iată în acest timp a avut loc o întâlnire cu profesorul Nicolae Bucun în cadrul unei ședințe la facultate. Într-o discuție scurtă i-am povestit despre ceea ce am reușit să fac, despre experimentele realizate, datele obținute, concluziile generale. Domnul profesor m-a întrebat în

cât timp reușesc să prezint pe hârtie ceea despre ce i-am vorbit. Răspunsul meu a fost unul foarte promițător: am în față vara și la 1 septembrie totul v-a fi gata (promisiunea pe care am făcut-o atunci am realizat-o). Și din septembrie 1997 au început toate activitățile necesare în vederea organizării susținerii tezei de doctor habilitat care a avut loc la 22 mai 1998.

Teza de doctor habilitat în psihologie a fost o cercetare teoretico-experimentală complexă a genezei conștiinței de sine în ontogeneză la copii educați în diferite situații sociale de dezvoltare (SSD). Studiul genezei conștiinței de sine permite evidențierea și cercetarea condițiilor favorabile în vederea dezvoltării acestei structuri fundamentale în cadrul personalității, factorii care determină denaturarea procesului de dezvoltare dar și strategiile și metodele de corecție. Nu mai puțin semnificativă este problema studiului situației sociale de dezvoltare care de la Л.С. Выготский încoace mai des a fost declarată de cât profund studiată.

Cel mai puțin rămânea a fi cercetată problema genezei conștiinței de sine în ontogeneză. În lucrările psihologilor С. Рубинштейн, А. Леонтьев, А. Бодалев, Л. Божович, И. Чеснокова, J. Piaget, H. Wallon, R. Zazzo ș.a. pe lângă problemele teoretice sunt abordate și unele aspecte particulare a genezei conștiinței de sine. În cadrul a două direcții, școli psihologice au fost realizate studii separate asupra dezvoltării unor elemente, structuri, însușiri a conștiinței de sine la diferite etape de vârstă. Prima din ele ar fi școala fondată de М. Лисина (Н.Авдеева, А. Silvestru, I. Dimitrov, В. Шур, М. Елагина ș.a.) și a doua în cadrul psihologiei americane (Lewis M., Brooks -Gunn J.).

Investigațiile noastre au fost consacrate studiului genezei conștiinței de sine în ontogeneză în diferite situații sociale de dezvoltare la copiii de la 1 an până la finele copilăriei, vârsta adolescentă. Drept obiect de studiu a fost conștiința de sine înțeleasă ca o structură complexă afectiv – cognitivă. Conștiința de sine include în sine caracteristicile procesuale și cele structurale. Cunoașterea de sine, reflexia, reprezentările despre sine se referă la componentul cognitiv al conștiinței de sine. Primele două sunt procesul de cunoaștere de sine, iar a treia este rezultatul. Latura emoțională a conștiinței de sine se descrie prin intermediul atitudinii față de sine și autoapreciere care împreună constituie componenta afectivă. Atitudinea este o noțiune mai largă (și ca apreciere, dar și ca o atitudine emoțională în afara aprecierii) iar a doua noțiune o concepem în sens direct. Produsul final este imaginea Eu-lui.

În cercetările experimentale realizate au participat 760 de subiecți: vârsta precoce – 160 de micuți, preșcolari – 90, elevi din clasele primare – 90, preadolescenți – 240, adolescenți – 180.

În total au fost realizate 10985 probe experimentale completate de observații, convorbiri, anchetări etc.

Scopul cercetării: determinarea particularităților procesuale și structurale de dezvoltare a conștiinței de sine la diferite etape de vârstă și elaborarea modelelor psihopedagogice de accelerare a formării acestei formațiuni la copii educați în diferite situații sociale de dezvoltare.

Ipoteza cercetării: Procesul dezvoltării conștiinței de sine este determinat de un șir de etape, condiții, factori, situații sociale de dezvoltare și își are specificul său la fiecare etapă de vârstă.

În perioada copilăriei precoce sub influența experienței individuale și experienței de comunicare cu omul matur se dezvoltă preponderent componenta cognitivă a conștiinței de sine, particularitățile calitative ale dezvoltării imaginii de sine sunt determinate de experiența de comunicare a copiilor cu adulții.

La vârsta preșcolară crește vădit rolul experienței individuale a copilului în consolidarea componentelor de ordin afectiv și cognitiv ai conștiinței de sine, dar dominantă rămâne a fi experiența de comunicare cu adulții și semenii; la copiii de vârstă preșcolară educați în condiții sociale diferite particularitățile specifice, calitative ale dezvoltării conștiinței de sine sunt determinate de experiența diferită de comunicare cu adulții și de experiența individuală diferită a copiilor.

La vârsta școlară mică continuă dezvoltarea în ascendență a conștiinței de sine în care factorii determinanți sunt experiența de comunicare cu adulții și cu alți copii dar și experiența individuală, care atinge un nivel cu o pondere similară cu prima; la această vârstă apar deosebiri esențiale în conștiința de sine la copiii educați în diferite SSD.

La vârsta preadolescentă are loc o transformare radicală în cadrul conștiinței de sine, când în funcție de nivelul curent al dezvoltării societății se formează un conținut nou al acestei formațiuni nucleare în structura personalității; factorii determinanți ai formării conștiinței de sine sunt experiența de comunicare cu adulții și semenii și experiența individuală a preadolescentului, însă deja ei determină formarea conținutului conștiinței de sine în dependență de situația social – istorică actuală; conținutul componentelor de bază în structura conștiinței de sine a preadolescenților contemporani se deosebește de ceea ce a fost cunoscut și studiat anterior;

În perioada adolescentă de dezvoltare se finalizează procesul de formare a conștiinței de sine în care conținutul componentelor de bază este determinat de factorii principali – experiența de comunicare cu adulții și cu semenii și de experiența activității individuale; se formează un conținut nou, deosebit de standardele cunoscute; conținutul specific al conștiinței de sine format în dependență de SSD influențează integral personalitatea determinându-i comportamentul, activitatea, stilul de viață etc.

Laturile specifice în conștiința de sine sunt în mare măsură determinate de patru sfere în cadrul situației sociale de dezvoltare, și anume: copilul – adultul (comunicare, interacțiune, activitate); copilul – alt copil (comunicare, interacțiune, activitate); copilul – anturajul material (felul dominant de activitate, etc.); copilul – El însuși.

Când prin identificare și evaluare complexă se vor cunoaște particularitățile de dezvoltare, elementele arhitectonice ale sistemului de formare, timpul, dinamica dezvoltării conștiinței de sine atunci va fi posibilă fundamentarea teoretică și elaborarea conținutului, modelelor progresiste de accelerare a procesului de dezvoltare a conștiinței de sine la copiii educați în diferite SSD.

În condiții special organizate este posibilă corecția și influența pozitivă asupra procesului de formare a conștiinței de sine.

În cadrul cercetării au fost lansate și realizate mai multe obiective:

- studiul formelor inițiale a conștiinței de sine pe parcursul copilăriei precoce. Drept obiect de studiu a servit imaginea de sine ca structură afectiv – cognitivă (conținutul concret, componenții de bază, etapele calitative, dinamica, tempoul, ș.a.). Am reușit să demonstrăm, că deja la sfârșitul anului doi de viață se poate vorbi despre formarea componenților structurali de bază a imaginii de sine, unde pe parcursul copilăriei precoce se dezvoltă mai mult latura cognitivă a imaginii. Sub influența experienței activității individuale se largesc considerabil cunoștințele copilului despre sine, se formează intens latura periferică a imaginii de sine. Am stabilit experimental, descris, analizat și studiat patru etape calitative în dezvoltarea conștiinței de sine pe parcursul copilăriei precoce. La prima etapă – de la 1 an până la 1 an și 6 luni – are loc consolidarea inițială a componenților imaginii de sine, care este încă destul de amorfă și prost conturată. Aici încep a se dezvolta cunoștințele despre sine, se lărgeste structura periferică a conștiinței de sine. Mai întâi de toate are loc evidențierea și recunoașterea chipului fizic, autorecunoașterea în oglindă și pe fotografii. În structura periferică sunt focalizate cunoștințele despre sine ca subiect de acțiune, ca proprietar al diferitor obiecte, jucării (50%); la această vârstă apar primele cunoștințe despre sine ca și apartenență la un anumit gen (20%); se acumulează cunoștințe despre sine – „sunt bun” (20%); începe dezvoltarea sentimentului empatiei (20%). Pe lângă transformările menționate în latura cognitivă a conștiinței de sine se stabilizează și atitudinea față de sine, care are drept bază autosenzațiile emoționale pozitive.

La etapa a doua – jumătatea a doua a anului doi de viață – are loc diferențierea mai precisă și exactă a elementelor conștiinței de sine: copiii, fără a da greș se recunosc în oglindă și fotografii (90%), se dezvoltă cunoștințe mai stabile despre sine ca fiind băiat sau fată (80%), capacitatea de a influența comportamentul altor oameni (50%), sentimentul proprietății (100%), sentimentul empatiei (70%). Deci, la această etapă se consolidează cunoștințele despre sine, fapt demonstrat prin rezultatele autorecunoașterii chipului propriu (de la 10% până la 90%).

Etapa a treia – sfârșitul anului doi – începutul anului trei de viață – în care am stabilit experimental consolidarea tuturor elementelor de structură studiate în cadrul conștiinței de sine. Acest fapt ne permite să formulăm concluzia, că în această perioadă de timp apar și se formează premisele inițiale de dezvoltare a conștiinței de sine.

Schimbările de mai departe intervin pe parcursul etapei următoare – jumătatea a doua a anului trei de viață. În această perioadă de timp crește rapid semnificația experienței individuale a copilului în formarea conștiinței de sine. În cadrul activității practice cu obiectele copilul obține și își lărgeste considerabil cunoștințele proprii ce țin de posibilitățile însușirii acțiunilor specifice cu obiectele materiale din anturaj, etc.

Am depistat diferențe semnificative în procesul de formare a conștiinței

de sine în vârsta precece în funcție de SSD diferită a copiilor. În special, acolo unde s-a format comunicarea centrată pe personalitate, pe subiect a adultului cu copilul am constatat formarea imaginii de sine în jumătatea a doua a anului doi de viață. În condițiile deficitului de comunicare de acest tip unde baza interacțiunii o constituie poziția autoritară din partea adultului, comunicarea cu orientare pe „obiect” am stabilit o reținere în constituirea imaginii, nedezvoltarea ei completă chiar și la sfârșitul anului trei de viață.

- studiul dezvoltării conștiinței de sine la copii de vârstă preșcolară (conținutul, structura, factorii determinanți, dinamica, tempoul, laturile specifice etc.). Am demonstrat experimental creșterea vădită în această perioadă de vârstă a rolului experienței individuale a copilului în formarea componentelor cognitive și afectiv, însă cu predominarea experienței de comunicare cu maturii și semenii. Am demonstrat, că particularitățile specifice, calitative a dezvoltării conștiinței de sine la preșcolarii educați în diferite SSD sunt determinate de experiența diferită de comunicare cu adulții și posibilitatea diferită de folosire a experienței individuale care este influențată de prezența, poziția, interacțiunea cu adultul. Având posibilități similare în cadrul experienței individuale, copiii nu le folosesc și din nou factor de bază rămâne a fi omul matur. Deosebiri esențiale au fost depistate atât în cadrul cunoștințelor despre sine, cât și în cadrul atitudinii față de sine. Am demonstrat, că la sfârșitul acestei perioade de dezvoltare în condiții sociale mai puțin favorabile se formează o personalitate cu însușiri specifice ce țin de nucleul ei – conștiința de sine – care influențează și alte elemente structurale din cadrul personalității umane.

- studiul dezvoltării conștiinței de sine la elevul mic. Am demonstrat, că în această vârstă în funcție de organizarea, realizarea, dezvoltarea activității de învățare se formează componenta cognitivă și afectivă a conștiinței de sine, considerabil se lărgeste „formațiunea centrală, nucleară” a conștiinței de sine, în structura periferică sunt proiectate cunoștințele despre sine care se referă la capacitățile, aptitudinile, posibilitățile, interesele, întreaga personalitate. Aprecierii pe care copiii o primesc în familie are și funcția de corecție, fapt care lipsește la copiii educați în instituțiile colective de tip închis ceea ce provoacă denaturări în structura afectivă a conștiinței de sine.

- studiul dezvoltării de mai departe a conștiinței de sine în vârsta preadolescentă. Am reușit să demonstrăm, că are loc o transformare radicală în conținutul conștiinței de sine care în mare măsură se formează fiind influențată de situația socială în sens larg al noțiunii. Conținutul concret (în special în cadrul componentei cognitive) se deosebește de datele acumulate anterior și prezentate în literatura de specialitate. La copiii de această vârstă care sunt educați în SSD diferite predomină în cadrul conștiinței de sine aceleași orientări, caracteristici, valori. SSD în sens îngust (Л.С. Выготский) determină formarea caracteristicilor specifice ale conștiinței de sine a preadolescentului ce țin de tempoul, dinamică etc., iar în sens larg al noțiunii SSD determină însuși conținutul concret al conștiinței de sine.

- studiul dezvoltării conștiinței de sine în vârsta adolescentă. Conținutul componentelor de bază rămâne a fi determinat de factorii de bază ca și în peri-

oadele precedente de vârstă. În SSD diferite la adolescenți se formează conștiința de sine cu un conținut specific al componentelor de bază. La adolescenții societății de tranziție se formează un conținut nou, deosebit de standardele cunoscute în literatura de specialitate care în mare măsură este determinat de SSD în sensul larg al noțiunii. Întreaga personalitate, stilul de viață, activitatea, comportamentul sunt determinate de conținutul specific al conștiinței de sine.

- organizarea și realizarea programelor de intervenții psihologice în vederea dezvoltării conștiinței de sine în copilăria precoce și vârsta preșcolară la copiii educați în instituțiile colective de tip închis. Am demonstrat experimental posibilitatea corecției procesului de formare a imaginii de sine în copilăria precoce și la preșcolari prin intermediul unei influențe bine determinate asupra ariilor principale unde au fost depistate cele mai vădite deosebiri la copiii educați în diferite SSD: copil – adult (comunicare, interacțiune, activitate), copil – alt copil (comunicare, activitate, interacțiune), copil – anturajul material (felul dominant de activitate, etc.), copil – El singur (latura emoțională, afectivă, etc.). În acest caz am elaborat și realizat programe de intervenții mai puțin tradiționale. Momentul cel mai esențial constă în faptul, că nu se lucra în special, nemijlocit asupra corecției, compensării conținutului concret al conștiinței de sine. Toate acțiunile de corecție și compensare au fost orientate la 4 arii nominalizate, prin intermediul cărora se îmbogățea experiența de comunicare și cea individuală, cea ce la rândul său determina compensarea și corecția componentelor cognitive și afectiv. Prin intermediul ședințelor formative am reușit să influențăm tempoul de dezvoltare a conținutului conștiinței de sine, concret al componentei cognitive. A fost accelerat procesul de formare și însușire a cunoștințelor copiilor despre sine ca personalități, ca subiecți de acțiune cu obiectele. Schimbări esențiale au fost provocate și în latura afectivă a conștiinței de sine. Am reușit să înlăturăm atitudinea denaturată, negativă față de sine prin întărirea și consolidarea structurii nucleare și autosenzațiilor emoționale pozitive a copiilor. Analiza comparativă a procesului de dezvoltare a componentei cognitive ne-a demonstrat un tempo mai sporit la copiii din grupul experimental. Acest fapt constituie un argument incontestabil în favoarea posibilității de organizare a activităților de intervenții cu efecte compensatorii a procesului de dezvoltare a conștiinței de sine. Dezvoltarea întârzie cu 9-12 luni la copiii din grupele de control în comparație cu 3-4 luni în grupele experimentale.

Pentru experimentele formative cu copiii de vârstă preșcolară din 30 de preșcolari împărțiți în trei subgrupuri de vârstă (3 x 10) au fost selectați a câte 5 copii (5 x 3) – în total 15 copii pentru grupul experimental. Grupul de control a fost format din 15 preșcolari (câte 5 în fiecare subgrup de vârstă). Cu fiecare din copii au fost realizate câte 10 ședințe formative individuale și colective. Toate ședințele au fost orientate la îmbogățirea considerabilă a experienței de comunicare cu adulții și copiii de aceeași vârstă dar și îmbogățirea experienței individuale și implicarea directă a ei în consolidarea componentelor de bază ai conștiinței de sine. Modelele de intervenții psihologice elaborate au fost centrate pe:

- organizarea, implicarea și desfășurarea activității dominante a preșcolarilor – jocului pe roluri;

- organizarea, desfășurarea activităților productive cu preșcolarii;
- organizarea, desfășurarea formelor de bază ale comunicării în această vârstă;
- lichidarea diferențelor stabilite în sferile de bază a SSD pentru copii: copil – adultul, copil – anturajul material, copil – alt copil, copil – „El însuși”;
- orientarea totală la personalitatea copilului, accentuarea succesului care se referă la personalitate și la activitate, încurajarea copilului și a acțiunilor lui, aprecierea pozitivă și în cazurile când copilul nu o merită.

Am demonstrat, că prin intermediul intervențiilor psihologice este posibilă influența pozitivă asupra procesului de dezvoltare a conștiinței de sine, însă compensarea și corecția poate fi doar parțială iar eficiența este mai mare dacă intervenim la începuturi, în vârstele mai timpurii.

Generalizări:

1. Pentru prima dată a fost realizat studiul experimental sistematic a genezei conștiinței de sine în ontogeneză.

2. A fost realizat studiul genezei conștiinței de sine în funcție de SSD diferite: a) copii din familii complete b) copii din familii incomplete cu climat psihologic nefavorabil c) copii din instituțiile de educație de tip închis.

3. A fost demonstrat rolul dominant, hotărâtor al experienței de comunicare cu adultul în formarea conștiinței de sine la diferite etape ale ontogenezei.

4. Au fost depistate și studiate experimental parametrii acțiunilor centrate pe subiect în cadrul comunicării adultului cu copilul specifice pentru familie și care lipsesc în instituțiile de tip închis, care determină formarea conștiinței de sine (componenta cognitivă și afectivă).

5. Pentru prima dată au fost elaborate baterii de tehnici diagnostice în scopul obiectivării în comportamentul copilului a cunoștințelor despre sine și atitudinii față de sine pentru toate etapele de vârstă studiate.

6. Au fost elaborate programele de dezvoltare, compensare, formare a componentei afective și cognitive a conștiinței de sine pentru copii de vârstă precoce și preșcolară. Aici am propus și aplicat o procedură nouă care constă în acțiunea formativă direcționată asupra factorilor determinanți și prin dezvoltarea acestora am asigurat influența pozitivă asupra procesului de dezvoltare a conținutului concret al conștiinței de sine, diminuarea denaturărilor, consolidarea componentei cognitive și afective.

7. Experimental a fost demonstrată posibilitatea compensării parțiale și corecției în dezvoltarea conștiinței de sine la copiii educați în condiții sociale de viață specifice pentru instituțiile de tip închis.

8. Pentru prima dată a fost demonstrat experimental, că premisele inițiale a conștiinței de sine apar în ontogeneză în jumătatea a doua a anului doi de viață și se formează la sfârșitul anului doi de viață.

9. Au fost stabilite, descrise și studiate etapele calitative de formare a componentei afective și cognitive a conștiinței de sine.

10. Concepția, teoria psihologului Л. Выготский despre SSD a fost completată cu date noi experimentale privind dezvoltarea, geneza conștiinței de sine în ontogeneză în diferite situații sociale de dezvoltare.

11. Concepția despre geneza comunicării a М. Лисина a fost completată cu date concrete ce țin de caracteristicile, parametrul acțiunilor centrate pe subiect care determină dezvoltarea conștiinței de sine în primii ani de viață a copilului.

12. Am demonstrat posibilitatea administrării seturilor de tehnici și proceduri în calitate de instrumente diagnostice în scopul studierii conținutului concret a conștiinței de sine la diferite etape ale ontogenezei, în special la etapele timpurii, acolo unde în prezent se simte cea mai mare lipsă a lor.

13. Datele obținute în cadrul investigațiilor au permis evidențierea denaturărilor, abaterilor și cauzelor ce le provoacă în procesul de dezvoltare a personalității copiilor educați în condițiile instituțiilor de tip închis și celor din familiile incomplete cu climat psihologic nefavorabil.

14. Rezultatele cercetării oferă posibilitatea de organizare corectă a SSD pentru copii de diferită vârstă în ariile de relații studiate: copil – matur (comunicarea, interacțiunea, activitatea), copil – alt copil (comunicarea, interacțiunea, activitatea), copil – anturajul material (felul dominant de activitate, interacțiunea ș.a.), copil – El singur (sfera emoțională, afectivă etc.).

15. Materiale lucrării oferă posibilitatea de organizare a activității de profilaxie în toate cazurile în care există pericolul apariției unor denaturări în dezvoltarea personalității determinate de insuficiența în organizarea și realizarea comunicării și interacțiunii adulților cu copiii educați în diferite situații sociale de dezvoltare.

Bibliografie*

1. АВДЕЕВА, Н., МЕЩЕРЯКОВА, С. Вы и младенец: у истоков общения. М., 1991. 160 с.
2. БОДАЛЁВ, А. Личность и общение. М., 1983. 272 с.
3. БОЖОВИЧ, Л. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1986. 464 с.
4. ВАЛЮН, А. Психическое развитие ребёнка. М., 1967. 195 с.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л. Младенческий возраст // Собр. соч.: в 6-ти т. М., 1984, Т.4. с.269-317.
6. ВЫГОТСКИЙ, Л. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6-ти т. М., 1983, Т.3. с.5-329.
7. ВЫГОТСКИЙ, Л. Мышление и речь // Собр. соч. в 6-ти т. М., 1982, Т.2. с. 5-361.
9. ВЫГОТСКИЙ, Л. Педагогическая психология. М., 1991. 460 с.
10. ЗАЗЗО, Р. Психическое развитие ребёнка и влияние среды // Вопросы психологии. 1967, № 2, с.11-24.
11. ЛИСИНА, М. Проблемы онтогенеза общения. 1986. 144 с.
12. ПИАЖЕ, Ж. Избранные психологические труды М., 1969. 659 с.
13. ПРИХОЖАН, А., ТОЛСТЫХ, Н. Дети без семьи. М., 1990. 160 с.
14. РУБИНШТЕЙН, С. Основы общей психологии. М., 1940. 596 с.

* *Bibliografia, datele, conținutul prezentat în acest articol reflectă situația la momentul susținerii tezei de doctor habilitat (1998).*

15. РУБИНШТЕЙН, С. Проблемы общей психологии. М., 1976. 416 с.
16. ФРЕЙД, З. Введение в психоанализ. Лекции. М., 1991. 456 с.
17. ЭЛЬКОНИН, Д. Детская психология. М., 1960. 328 с.
18. ЭЛЬКОНИН, Д. Психология игры. М., 1978. 304 с.
19. LEWIS, M., BROOKS-GUNN J. Self, other and fear infants reaction to people // The origin of fear. N.Y. 1974. P.47-81.
20. LEWIS, M. The self as a developmental concept. Human Development. 1979, 22. P. 416-419.
21. PAVELCU, V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, București, 1982.
22. RACU, I. Psihogeneza conștiinței de sine în condiții sociale diferite, Chișinău, 1997. 146 p.
23. ZLATE, M. Eul și Personalitatea, București, 1997. 254 p.

TEORIA ȘI METODOLOGIA PROIECTĂRII CURRICULUMULUI DE BAZĂ ÎN CONTEXTUL REFORMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI GENERAL

Vladimir GUȚU,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Anul susținerii tezei de doctor habilitat: 1996

Instituția: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice

Specialitatea: 13.00.01 – Pedagogie generală

Teza de doctor habilitat cu acest titlu a fost susținută la Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1996 în contextul analizei abordărilor moderne și postmoderne privind optimizarea/ dezvoltarea curriculumului educational.

Termenul „optimal” (din lat. *optimus* – cel mai bun) poate fi definit ca „cel mai adecvat model” sau ca „cea mai adecvată variantă” de activitate privind realizarea condițiilor și obiectivelor prevăzute în contextul unor criterii/ indicatori concreți.

Criteriul/ indicatorul de optimizare este un parametru în baza căruia se realizează evaluarea comparativă a posibilelor decizii și a rezultatelor activității respective.

Problema *optimizării* în educație, inclusiv a curriculumului, nu este nouă. „Optimizarea” pe parcursul său istoric a fost tratată ca principiu, ca metodă/ metodologie, ca strategie de obținere a unor rezultate mai bune.

În ultimele decenii „optimizarea” este tratată ca o abordare/o teorie axată pe legitățile și principiile educaționale, pe alegerea conștientă și științifică a deciziilor și modelelor de activitate în cadrul educațional.

O cunoscută abordare a optimizării procesului educațional aparține lui Iu.K. Babanski: „Optimizarea nu este o metodă sau un procedeu specific, ci o teorie asupra construirii procesului de învățare, în cadrul căruia se tratează un sistem de principii didactice, conținutul învățământului, formele și metodele de instruire, posibilitățile reale ale elevilor și în baza unei analize complexe se iau decizii conștiente și științific fundamentate” [4, p.18].

În acest context, Iu.K. Babanski fundamentează:

- 1) *principiul optimizării* procesului educațional, ca parte a teoriei respective, axându-se pe un ansamblu de legități:
 - ✓ independența obiectivelor, conținuturilor de posibilitățile de învățare ale elevilor;
 - ✓ interdependența și legătura dintre tempoul și eficiența învățării;
 - ✓ eficiența învățării este determinată de motivația față de actul educațional;
 - ✓ eficiența învățării este determinată de combinarea optimă a metodelor didactice și a formelor de organizare a instruirii;
- 2) *criteriile și modalitățile de realizare a optimizării*:
 - ✓ criteriul de performanță atins de fiecare elev în contextul dat și în perioada dată în raport cu nivelul real de cunoștințe al acestora;
 - ✓ criteriul realizării normelor de timp stabilite pentru profesori și elevi cu referire la atingerea obiectivelor de învățare;
 - ✓ criteriul aplicării adecvate a eforturilor pentru realizarea eficientă a procesului de instruire.

De fapt, optimizarea instruirii prevede unitatea optimizării predării (activitatea profesorului) și optimizării învățării (activitatea elevului), având la bază următoarele *modalități*:

- proiectarea sistemică și contextuală a activităților de învățare;
- modernizarea permanentă a conținuturilor și a sarcinilor de învățare, identificând aspectele principale;
- stabilirea metodelor raționale și a mijloacelor de instruire privind atingerea obiectivelor proiectate;
- abordarea diferențială și individualizată a procesului de instruire;
- crearea condițiilor respective privind asigurarea învățării eficiente;
- identificarea unor activități cu privire la economia timpului și stabilirea optimă a tempoului de predare-învățare;
- analiza rezultatelor instruirii în raport cu criteriile de optimizarea a instruirii.

Așadar, Iu.K. Babanski propune o abordare unitară (complexă) a optimizării procesului de instruire, care presupune:

- în procedura de optimizare se includ toate componentele procesului de instruire;
- axare pe tot ansamblul de principii didactice;
- consecutivitatea realizării obiectivelor, cunoașterea posibilităților elevilor și a potențialului activităților de învățare, specificul conținuturi-

lor și formelor de învățare în procesul de stabilire/identificare a metodelor didactice, diversificarea mijloacelor de instruire etc.

O abordare modernă a optimizării curriculumului educațional găsim în lucrarea lui I.Negreț-Dobridor *Teoria generală a curriculumului educațional* [3]. Negreț-Dobridor încearcă să dezvolte ideile lui S.Dewey referindu-se la noțiunile „*curriculum development*” (dezvoltarea curriculumului) și „*curriculum improvement*” (optimizarea curriculumului), care, în viziunea autorului, sunt aproape sinonime, însă totuși sunt fenomene „relativ distincte” [3, p.190].

Dezvoltarea curriculumului se referă, în primul rând, la conceperea unui curriculum absolut nou.

Cazul Republicii Moldova: în anii '80, după obținerea independenței, a apărut necesitatea de schimbare a paradigmei curriculare, respectiv, nevoia de elaborare a noilor curricula.

Optimizarea curriculumului se referă, în primul rând, la îmbunătățire – la a face mai bine ceea ce merge deja bine. De fapt, ideea optimizării curriculumului se ridică la rang de principiu pedagogic (J.A. Comenius, Iu.K. Babanski).

De menționat că expresia „dezvoltarea curriculumului” poate avea și alte sensuri:

- apariția noilor abordări în cadrul teoriei curriculumului;
- apariția noilor elemente/componente în structura curriculumului;
- apariția noilor produse curriculare;
- apariția noilor strategii educaționale etc.

De regulă, în practica educațională termenii „optimizarea curriculumului”, „modernizarea curriculumului”, „dezvoltarea curriculumului”, „îmbunătățirea curriculumului” se folosesc ca sinonime.

Același lucru face și I.Negreț-Dobridor în lucrarea sa [3], fundamentând modelul pentafazic al optimizării curriculumului modern: noțiunile „dezvoltarea curriculumului” și „optimizarea curriculumului” sunt considerate ca sinonime din perspectiva managementului schimbării.

Așadar, în viziunea sa convergentă asupra optimizării curriculumului modern, autorul distinge două aspecte fundamentale independente: aspectul deontologic; aspectul tehnic.

Primul se referă la efectele scontate și nescontate în urma realizării unor demersuri teoretice și aplicative în cadrul optimizării curriculumului educațional.

Al doilea comportă o tehnologie specifică axată pe abordarea sistemică, praxiologică, metodologică și pe norme de design educațional.

I.Negreț-Dobridor propune un model pentafazic al optimizării/dezvoltării curriculumului modern:

1. *Cercetarea curriculară*: diagnoza stării actuale, analiza de curriculum, prognoza tendințelor dezvoltării.
2. *Proiectarea curriculară*: concepte de referință – componenta obligatorie a curriculumului, principiile și instrumentele de proiectare curriculară.
3. *Evaluarea proiectului curricular* prin expertizare și analiză critică, precum și în mod experimental.

4. *Validarea curriculumului* de autorități oficiale (de exemplu: de Ministerul Educației).
5. *Implementarea curriculumului* realizată de specialiști în cadrul managementului curriculumului/ schimbării [3].

O abordare mai generală cu referire la dezvoltarea curriculumului aparține lui Sorin Cristea, care analizează modele de reconceptualizare (dezvoltare) a curriculumului prin construcție, reconstrucție și deconstrucție. Aceste trei modele autorul le corelează cu paradigmele educaționale: premodernă, modernă și postmodernă. De fapt, din perspectiva postmodernității accentul se pune pe reconstrucție curriculară continuă în raport cu schimbările care au loc permanent în societate.

Dacă abordarea educației prin deconstrucție a generat apariția unor ramuri/ domenii noi în științe ale educației și, în primul rând, a teoriei generale a curriculumului, atunci abordarea educației prin reconstrucție are în vedere reconstituirea permanentă a întregului: educația, instruirea și proiectarea curriculară a educației și instruirii [2, p.137].

Paradigma curriculumului din perspectiva reconstrucției are în vedere realizarea optimă a rapoartelor dintre aspectul psihocentrist și sociocentrist; educator și educat; obiective-conținuturi- metodologie-evaluare; predare-învățare-evaluare.

Așadar:

1. „Fenomenul” de optimizare în educație este abordat la nivel de teorie (în viziunea lui Iu.K. Babanski).
2. „Fenomenul” de optimizare este privit ca un principiu pedagogic (I. Negreț-Dobridor, Iu.K. Babanski).
3. Termenul „optimizare” nu este sinonimul termenului „dezvoltare”, însă în practica educațională ele foarte des se folosesc cu același sens.
4. În viziunea unor autori, „dezvoltarea curriculumului” presupune elaborarea/ proiectarea noilor curricula, iar „optimizarea” presupune îmbunătățirea continuă a curricula existente.

Fundamentarea complexă a optimizării/ dezvoltării curriculumului educațional se axează pe:

1. *Teoria generală a curriculumului*, care are ca obiect de studiu specific proiectarea curriculară a educației și instruirii în context pedagogic deschis la nivel de sistem de educație/învățământ, sistem și proces de învățământ, proces și situații de instruire.
2. *Teoria generală a educației*, care are ca obiect de studiu: educația în sens larg social și educația în sens îngust pedagogic, funcțiile educației, finalitățile generale ale educației, structura de bază a educației, laturile educației. Teoria generală a educației este privită în contextul paradigmei curriculumului.
3. *Teoria generală a instruirii*, care are ca obiect de studiu activitatea de instruire ca subsistem al activității educaționale. Categoriile de bază ale teoriei generale a instruirii sunt: curriculumul, principiile didactice, formele de optimizare a instruirii, obiectivele/finalitățile, conținutul

turile, metodologia/tehnologia/ strategia/metodele, evaluarea; predarea-învățarea-evaluarea, mijloacele de învățământ, comunicarea didactică.

4. *Teoria generală a cercetării pedagogice* cu referire la cercetarea curriculară. Valorificarea metodologiei de cercetare va asigura baza interpretativă și explicativă necesară pentru înțelegerea perspectivelor dezvoltării/optimizării curriculumului, dar și pentru conceperea noilor modele conceptuale ale curriculumului educațional.
5. *Teoria generală a personalității*: structura personalității, legitățile de formare și dezvoltare a personalității, particularitățile individuale și de vârstă, particularitățile interne și externe ale dezvoltării personalității [1].

În contextul acestor teorii se identifică cel puțin cinci direcții de optimizare/ dezvoltare a curriculumului:

1. Proiectarea unui curriculum educațional optimal din punctul de vedere al formării/ dezvoltării personalității elevului/ studentului.
2. Proiectarea optimă a finalităților educației și reflectarea acestora în cadrul curricular și realizarea mai eficientă a actului educațional în contexte concrete.
3. Organizarea și realizarea optimă a procesului de instruire în raport cu finalitățile proiectate.
4. Realizarea optimizării instruirii în raport cu particularitățile individuale ale elevilor/ studenților, cu nivelul lor de dezvoltare, performanțele, motivele, interesele etc.
5. Cercetarea problemelor din cadrul curricular în vederea:
 - a) reproiectării curriculumului educațional din perspectiva dezvoltării/ optimizării;
 - b) eficientizării procesului de instruire/ de predare-învățare-evaluare.

În viziunea noastră, conceptele „optimizare” și „dezvoltare” fac parte din ansamblul factorilor care asigură calitatea curriculumului la nivel de produs și la nivel de proces, și anume: cercetare, proiectare, implementare, monitorizare, management. Fiecare din acești factori/dimensiuni îndeplinesc funcții specifice în contexte concrete.

Proiectarea curriculumului prezintă o activitate complexă care are metodologia și strategia sa specifică și care are drept scop asigurarea interdependenței și interconexiunii dintre: concepție curriculară – obiective/ competențe – conținuturi – metodologie – evaluare. Proiectarea curriculară presupune:

- elaborarea concepției generale a curriculumului;
- proiectarea produselor curriculare: planul de învățământ, curricula pe discipline, manuale școlare, ghiduri metodologice, proiecte didactice de lungă durată;
- proiectarea procesului de instruire (axat pe unități de învățământ).

De regulă, activitatea de proiectare este necesară atunci când se concepe un curriculum absolut nou. În cazul Republicii Moldova, conceperea unui curriculum absolut nou ține de reforma curriculumului național, începută în anii 1995, finanțată de Banca Mondială și de Guvernul Republicii Moldova.

Necesitatea unui nou curriculum era motivată de schimbarea paradigmei educaționale. Necesitatea proiectării noului curriculum apare și în alte contexte/ condiții:

- introducerea noilor discipline în planul de învățământ;
- integrarea a două sau mai multe discipline școlare;
- apariția noilor discipline la decizia școlii;
- schimbarea concepției predării-învățării a unei discipline (schimbarea paradigmei curriculare).

În alte cazuri putem vorbi despre reprojectare a curriculumului.

Dezvoltarea curriculumului educațional este un concept și o activitate care presupune:

- dezvoltarea teoriei curriculare prin noi abordări, concepte etc.;
- dezvoltarea cadrului conținutal și structural prin introducerea noilor elemente/componente curriculare;
- crearea noilor produse/documente curriculare;
- elaborarea de noi tehnologii educaționale etc.

Dezvoltarea curriculumului este un proces continuu și are drept scop raportarea curriculumului la schimbările permanente și la tendințele dezvoltării curriculumului la nivel național și internațional. Dezvoltarea curriculumului se axează pe:

- rezultatele cercetărilor științifice respective;
- experiențe de implementare a curricula școlare;
- transfer tehnologic etc.

Optimizarea curriculumului educațional este un principiu și o activitate care presupune „îmbunătățirea”, „corectarea a ceva care nu mai merge bine sau nu mai este bun, sau a face mai bine ceea ce merge deja bine” [4, p.190-191].

De fapt, optimizarea înseamnă a face ceva mai bine, cu efort și instrumente minime, într-un timp mai scurt, a obține calitatea, eficiența cu mijloace optime. Cu referire la curriculum, *principiul optimizării* se aplică în următoarele contexte:

- În cazul proiectării/reprojectării curriculumului educațional având ca scop: obținerea unor produse curriculare optime din punctul de vedere al organizării/realizării procesului educațional.

În acest caz, curriculumul poate fi conceput sau reprojectat în raport cu abordarea inițială, însă trebuie stabilite mai bine conexiunile între componentele curriculare, formulate mai adecvat finalitățile instruirii etc. Optimizarea în acest caz nu presupune obligatoriu și dezvoltarea acestuia. Trebuie de menționat și fenomenul invers: dezvoltarea curriculumului nu întotdeauna asigură și optimizarea acestuia. De exemplu, dezvoltarea curriculumului din perspectiva axării pe competențe nu asigură automat că acest curriculum este și un document optimal din punctul de vedere al calității. Însă, de regulă, optimizarea curriculumului, în acest context, se sincronizează și cu dezvoltarea acestuia.

- În cazul procesului de instruire prin: redefinirea obiectivelor, reorganizarea conținuturilor, alegerea strategiilor și metodelor didactice, individualizarea și diferențierea instruirii; monitorizarea timpului, crearea condițiilor, diversificarea formelor de organizare a instruirii etc.

Realizarea eficientă a principiului de optimizare la nivel de proces ține de:

- ✓ calitatea manualelor și a ghidurilor metodologice;
- ✓ măiestria/profesionalismul cadrului didactic;
- ✓ nivelul de motivare și dezvoltare a elevilor;
- ✓ calitatea condițiilor în cadrul cărora se realizează procesul educațional etc.

În calitate, de exemplu, aducem o modalitate de alegere optimală a unei lecții. Această modalitate presupune un șir de acțiuni interconexe ale cadrului didactic:

- ✓ *proiectarea operațională și holistică a unei lecții corelată cu proiectarea axată pe unitate de învățare, proiectarea de lungă durată, curriculumul pe discipline, dar și în raport cu posibilitățile manualului școlar;*
- ✓ *concretizarea obiectivelor și a sarcinilor/activităților didactice în raport cu posibilitățile reale ale elevilor și condițiile clasei;*
- ✓ *identificarea principalului în organizarea conținuturilor;*
- ✓ *alegerea logicii optimale în studierea subiectului;*
- ✓ *alegerea structurii optimale a lecției;*
- ✓ *alegerea strategiilor optimale de învățare în raport cu obiectivele lecției, potențialul clasei, măiestria pedagogică proprie etc.;*
- ✓ *alegerea rațională a formelor de organizare a instruirii;*
- ✓ *alegerea rațională a tempoului și timpului pentru realizarea activităților de învățare;*
- ✓ *crearea condițiilor optime pentru învățare;*
- ✓ *realizarea comunicării eficiente;*
- ✓ *identificarea corespunderii rezultatelor reale ale învățării cu posibilitățile elevilor și cu obiectivele prevăzute, precum și cu timpul care a fost alocat pentru activitățile respective.*

În teoria și practica educațională putem întâlni și așa noțiuni ca „raționalizare”, „modernizare”, „perfecționare” a curriculumului, care nu trebuie confundate cu noțiunile „dezvoltare”, „optimizare”.

Raționalizarea, de regulă, se referă la îmbunătățirea structurii sau a unui element al structurii, la îmbunătățirea organizării unei activități. Cu referire la curriculum, acest termen este mai puțin aplicabil.

Modernizarea înseamnă reprojectarea curriculumului în conformitate cu cerințele actuale. Deci, modernizarea se referă mai mult la îmbunătățirea procesului de învățământ prin implementarea noilor metode, tehnologiilor informaționale etc. În Republica Moldova acest termen a fost pe larg utilizat în cadrul renovării curriculumului de a treia generație. Curriculumul actual pe discipline deseori este numit curriculum modernizat.

Perfecționarea curriculumului include în sine elemente de raționalizare și modernizare și, de regulă, presupune îmbunătățirea unor părți ale întregului. Practic, acest termen nu se aplică cu referire la curriculum; mai mult decât atât, manifestarea acestuia nu are indicatori clari de măsurare.

Reactualizarea curriculumului se referă la ajustarea acestuia la cerințele actuale. Reactualizarea curriculumului este o noțiune mai puțin reușită, deoa-

rece din start apreciază curriculumul existent ca unul neactual, ceea ce vine în contradicție cu valoarea reală a acestuia; poate fi vorba numai despre unele elemente/ aspecte mai puțin funcționale.

Așadar, conceptul de optimizare a curriculumului face parte dintr-o abordare mai largă – cea ce vizează asigurarea calității învățământului. Acest concept poate fi prezentat grafic după cum urmează:

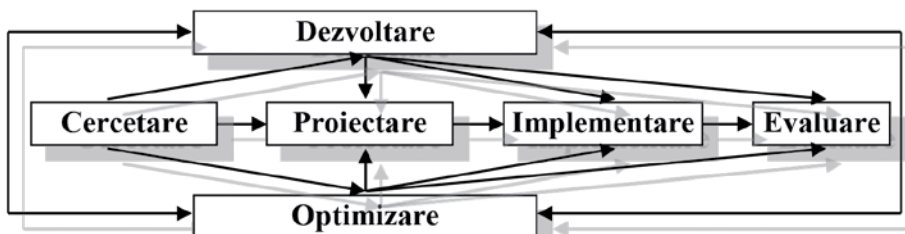


Fig. 1. Dezvoltarea/optimizarea în contextul curricular

Așadar, curriculumul optimal la nivel de produse este determinat de către:

- experți în curriculum în raport cu criteriile existente/stabilite;
- cadrele didactice în procesul de implementare;
- rezultatele elevilor raportate la finalitățile curriculare.

Curriculumul optimal la nivel de proces este determinat de către:

- inspectorii/monitorii în domeniu;
- cadrele didactice (prin autoevaluare);
- rezultatele elevilor raportate la finalitățile curriculare.

Care curriculum la nivel de *produs* poate fi numit optimal?

- ✓ Acel care asigură organizarea eficientă a procesului educațional la nivel de sistem și la nivel de proces.
- ✓ Acel care este apreciat pozitiv de către experți, cadrele didactice în raport cu criteriile de calitate.
- ✓ Acel care asigură formarea/dezvoltarea personalității elevului în raport cu potențialul lui propriu.

Care curriculum la nivel de *proces* poate fi numit optimal?

- ✓ Acel care prin structura, logica și conținutul său asigură atingerea finalităților curriculare.
- ✓ Acel care prin strategii didactice active/interactive asigură realizarea finalităților curriculare.
- ✓ Acel în cadrul căruia obiectivele sunt realizate în contextul timpului prevăzut.

Curriculumul optimal în plan procesual nu înseamnă în genere cel mai bun, dar cel mai bun/eficient:

- a) pentru contextul și condițiile concrete și posibilitățile cadrelor didactice;
- b) la etapa concretă și în corespundere cu nivelul de pregătire a elevilor etc.

De aici reiese că rezultatele învățării unui elev (unui grup de elevi) pot fi optime, iar ale altui elev (grup de elevi) să nu fie optime. Cu alte cuvinte, pentru fiecare elev trebuie stabilit rezultatul optim propriu.

Așadar, sistemul modalităților de realizare a optimizării/dezvoltării curriculumului decurge/se deduce din teoriile, principiile și legitățile de proiectare curriculară și de realizare a procesului educațional.

De menționat că nu există o variantă unică de optimizare/dezvoltare, ci o diversitate mare de variante. Problema constă în alegerea celei mai adecvate variante pentru contextul dat. Fundamentul teoretic cu privire la elaborarea metodologiei de alegere optimă a variantelor o constituie abordarea sistemică.

Condiții optimale – curriculum „optimal”. Fără crearea condițiilor optimale este imposibil a concepe și a dezvolta curriculumul educațional.

Proiectarea/reproiectarea optimă a curriculumului scris (a produselor curriculare) presupune respectarea următoarelor condiții:

1. Existența politicilor curriculare clare.
2. Existența structurilor de realizare a managementului curriculumului la nivel național și local.
3. Existența grupurilor de conceptori de curricula și formarea continuă a acestora.
4. Motivarea conceptorilor de curricula prin diverse forme.
5. Existența/fundamentarea unei metodologii și strategii clare de proiectare/ reproiectare, de optimizare și dezvoltare a curriculumului educațional.

Realizarea principiului optimizării curriculumului la nivel de proces se axează pe respectarea următoarelor condiții:

1. Condiții materiale și de asigurare didactică: existența cabinetelor, laboratoarelor, mijloacelor tehnice, materialelor didactice etc.
2. Condiții de asigurare a sănătății elevilor: respectarea normelor igienice, asigurarea medicală etc.
3. Condiții de asigurare a climatului moral-psihologic și estetic: comunicarea eficientă, tactul pedagogilor, acceptarea diferitelor opinii, stimularea și motivarea elevilor, promovarea valorilor și a orientărilor estetice etc.

O condiție aparte ține de profesionalismul, măiestria și atitudinea cadrelor didactice față de educația elevilor.

Concluzii:

1. Optimizarea/dezvoltarea curriculumului face parte dintr-un demers mai larg – proiectarea și implementarea curriculumului educațional, realizând anumite funcții specifice acestuia.
2. Optimizarea/dezvoltarea curriculumului poate fi privită ca teorie, ca principiu și ca modalitate de asigurare a calității documentelor curriculare, dar și a procesului educațional.
3. Noțiunile „optimizare”, „dezvoltare”, „modernizare”, „proiectare/reproiectare”, „concepere” nu sunt sinonime; fiecare dintre ele are o semnificație proprie și funcții specifice respective.

4. Optimizarea/dezvoltarea curriculumului reprezintă o condiție determinantă în asigurarea calității curriculumului educațional. În același timp, eficiența procesului de optimizare/dezvoltare este determinată, la rândul său, de condiții adecvate.
5. Optimizarea/dezvoltarea curriculumului educațional este un proces continuu determinat de nevoi și de tendințele evoluției învățământului pe plan internațional și național.

Bibliografie:

1. Bucun N., Musteață S., Rudic Gh., Guțu Vl. Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova. Chișinău: Prometeu, 1998.
2. Cristea S. *Curriculum pedagogic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2006.
3. Negreț-Dobridor I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Москва: Педагогика, 1977.

GENEZA NEGĂRII LA COPII ÎN PERIOADA PREVERBALĂ

Petru JELESCU,

*doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

Anul susținerii tezei de doctor habilitat: 2000

Instituția: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Specialitatea: 19.00.07 – Psihologia pedagogică

Alături de Михаил Семёнович Роговин, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar la Institutul Pedagogic de Stat „В.И. Ленин” din Moscova și la Universitatea de Stat din Ярославль, fostul meu profesor de psihologie și conducător științific la lucrarea de diplomă și la teza de doctor în psihologie, susținută la МГУ „М.В. Ломоносов” din Moscova, dl Nicolae Bucun a fost inclus ca al doilea consultant științific la teza de doctor habilitat în psihologie a subsemnatului: Jelescu Petru. Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico-experimental). Specialitatea 19.00.07 „Psihologia pedagogică”. Chișinău, 2000. 234 p. (CZU: 159.922.7 – 053. 31 (043) [5].

La susținerea finală a lucrării au fost prezenți referenți științifici notorii din România (Adrian Neculau, prof. univ, dr., șef catedră de psihologie la Facultatea de Psihologie a Universității „Al. Ioan Cuza” din Iași, Grigore Nicola, prof. univ, dr., directorul Institutului de Psihologie “Mihai Ralea” al Academiei Române din București, Mielu Zlate, prof. univ, dr., șef catedră de psihologie la Facultatea de Psihologie a Universității din București), toți ceilalți membri ai CȘS ad-hoc din Rusia (Л.Ф. Обухова, советский и российский ученый в

области психологии, доктор психологических наук, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова и МГППУ, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ), de la noi din RM (Vlad Păslaru, Tatiana Callo, Igor Racu, Vladimir Guțu, Virgil Mândăcanu, Stela Cemor-tan, Nicolae Silistraru, Aglaida Bolboceanu, Carolina Platon, Ala Sîngă) cât și un public destul de numeros și reprezentativ [2].

În teza de doctor habilitat pe care am susținut-o sunt analizate și generalizate cunoștințele psihologice despre abordările tradiționale ale apariției și dezvoltării negării la copil – teoriile freudistă, behavioristă, piagetiană, bruneriană, omagiind prin aceasta numele savanților și al concepțiilor respective. Astfel, în ceea ce privește conceperea și studierea dezvoltării negării în spirit *freudist*, una dintre primele în acest sens a fost încercarea lui René Spitz, descrisă în lucrarea „Le Non et le Oui (la genèse de la communication humaine)” [19]. Autorul însă nu și-a propus la direct să studieze geneza negării. După cum precizează el însăși în titlul lucrării, dânsul a intenționat să exploreze debutul comunicării la om, și nu al negării sau al afirmării. Situându-se pe poziții freudiste, Spitz motivează selectarea obiectului de studiu prin faptul că psihanaliza, deși utilizează frecvent comunicarea în calitate de metodă de investigare, foarte rar studiază însăși comunicarea, îndeosebi comunicarea nonverbală, care, după cum afirmă el, face parte din sfera inconștientă a omului. Iată de ce, conchide autorul, dacă psihanaliztii doresc să pătrundă în esența comunicării adulților, trebuie „să întreprindă un studiu mai sistematic al celor mai arhaice forme ale comunicării în decursul primei copilării” [ibidem, p. 2]. Prin negare Spitz, ca și Freud [14], înțelegea un mod de conștientizare a pulsionii libidinale refulate, o „cenzură” ce nu admite pătrunderea în conștiință a componentelor libidinale care contravin normelor etice ale societății. După Spitz, datorită însușirii negării “omul se umanizează”.

Behavioriștii subînțelegeau prin negare un anumit fel de comportament, reacție, iar dezvoltarea ei ca o creștere a numărului unor astfel de reacții și a desăvârșirii, complicării lor (Watson J. B. [20], Дж. Уотсон [12]). În accepție behavioristă, negarea, sub formă de plâns, fugă, bătaie ș. a., face parte din comportamentele fundamentale primare ale omului. Behavioriștii nu erau preocupați de problema factorilor dezvoltării negării, principalul rămânând stimulenții ce o provoacă și reacțiile de facto la ei, indiferent de natura lor, de individul studiat (animal sau om) etc. J. Watson susținea că copilul de 5-6 zile dispune deja de întreg repertoriul de mișcări ale omului matur. Una dintre cercetările behavioriste ale genezei negării a fost întreprinsă de psiholingvistul francez B. Boysson-Bardies, rezultatele fiind descrise în lucrarea “Negation et performance linguistique” [13]. Autorul a studiat timpul reacției și numărul de răspunsuri corecte și incorecte la prezentarea unor negări “sintaxice” și (sau) “lexicale”. Acționând în limitele behaviorismului, autorul nu a reușit să dezvăluie mecanismele negării, structura ei etc. Nu au fost elucidate nici particularitățile de vârstă ale dezvoltării negării, deoarece cercetarea a fost planificată și realizată ca o lucrare psiholingvistică.

Problema negării a fost tratată de J. Piaget și colaboratorii săi în mai multe cercetări și timp de mai mulți ani. Pentru prima dată ea a fost abordată în lucrarea “La psychologie d’intelligence” [9] în legătură cu elaborarea *concepției operaționale* a intelectului. În tratatul “Logic and psychology” [9] negarea e considerată una dintre operațiile esențiale ale grupului celor patru transformări INRC: CR = N; RN = C; NC = R; NRC = I, unde I – identica, N – negația (sau inversiunea), R – reciproca și C – corelativa. În opinia lui Piaget, aceste patru operații formează una din structurile logice fundamentale ale intelectului adultului. Ceneza negării a fost studiată și descrisă de către J. Piaget și B. Inhelder în lucrarea “La genese des structures logiques elementaires (classifications et seriations)” [18]. Cercetând particularitățile dezvoltării clasificării și serierii la copii și preadolescenți, autorii au ajuns la concluzia că trebuie investigate “problemele centrale ale complementarității în general și ale negării”. Spre regret, însă, autorii sus-numiți nu au elucidat mecanismele formării și funcționării negării ca structură psihică cognitivă, determinată nu numai de factorii biologici, dar și de cei socioculturali. În opinia lor, copilul, interacționând “unul la unul” cu obiectul, la un moment dat, dar foarte târziu (la 7-8 ani), spontan începe a nega. În lucrările “Recherches sur la contradiction. Les diferentes formes de la contradiction” [16] și “Recherches sur la contradiction. Les relations entre affirmations et negations” [17] J. Piaget și colaboratorii săi au descris nu natura psihologică a afirmării și negării, ci diferite forme de contradicții în gândirea umană, relațiile dintre afirmare și negare ca operații deja existente.

Bazându-se pe *teoria social-pragmatică* a lui J. Bruner referitoare la dezvoltarea vorbirii, Roy Pea în lucrarea “The development of negation in early child language” [15] subliniază marea importanță pe care o are negarea în vorbirea și gândirea umană, semnificațiile ei în limba dată. Spre deosebire de R. Spitz și J. Piaget care evidențiau rolul factorului nativ în dezvoltarea negării la copil, R. Pea vine să accentueze rolul factorului socio-cultural și lingvistic în dezvoltarea acesteia. El, însă, a studiat nu atât natura negării, structura și mecanismele ei de funcționare cât consecutivitatea semnificațiilor și contextele social-pragmatice, în care negarea apare și se manifestă cu o anumită semnificație, evidențiată din timp în lingvistică. Având de-a gata aceste semnificații lingvistice și formele de manifestare a lor, autorul nu a făcut altceva, decât a fixat în tabel cronologia manifestării lor. O asemenea abordare, când în lingvistică, după cum afirmă însuși R. Pea, nu există standardele semnificațiilor negării, nu e potrivită nici din punct de vedere psihologic.

Spre deosebire de teoriile tradiționale ale apariției și dezvoltării negării la copil, am lansat o concepție nouă, *sistemic-acțională* sau *concepția rezultantei* (a efectului îmbinat al unor cauze multiple optimale ca necesare și suficiente), care ne-a permis să interpretăm geneza și dezvoltarea negării la om ca un sistem de *acțiuni interiorizate-exteriorizate active multifactoriale flexibile permanente* (termenul ne aparține) de cel mai divers gen (nu numai bio-psiho-socio-culturale, dar și fizice, geografice, financiare etc.) și care, concepție, a fost redată în monografia științifică *Geneza negării la copii în perioada preverbală* (studiu teoretico-experimental). Chișinău, 1999. 234 p. [3]. Sub acest aspect, au fost ela-

borate, validate și aplicate multiple *tehnici originale* de studiere a genezei și dezvoltării negării de la naștere până la 1 an 6 luni (ulterior, inclusiv până în adolescență /până la tinerețe), au fost expuse *rezultatele* acestor cercetări experimentale (validate statistic, reprezentate tabular, grafic), au fost elucidate *legițile* de bază ale genezei negării și dezvoltării ei la om (peste 50 la număr), *etapele* devenirii negării (pregătitoare, inițială, protoverbală, verbală), au fost arătate și explicate *mijloacele* de exprimare a negării (prin emoții, sunete, mișcări, acțiuni, silabe, cuvânt ș.a.), *premisele ei naturale* (tipătul ereditar, reflex-necon condiționat, mimico-somatic negativ Щелованов-Фигурин-Денисова), *structura* negării sau a *complexului de nemulțumire socială* (CNS) (P. Jelescu) cu blocurile funcționale interconectate ale cogniției negative, emoțiilor negative, motricității negative și vocalizărilor/verbalizărilor negative, care se formează, se dezvoltă și apare ca o acțiune *con condiționată* în baza complexului de înviorare Щелованов-Фигурин-Денисова. (E de menționat faptul că, odată apărut, acest complex poate fi observat ulterior pe tot parcursul vieții și al activității umane: în timpul manifestării dezacordului, lipsei de armonie, adevăr, nemulțumirii, neplăcerii, încăierării, hărțuiei, altercației ș.a.m.d.(v. DEX-online) – în familie, pe stradă, la locul de muncă, în parlament etc.). Au fost elucidate *condițiile* declanșării negării (inițial, întreruperea comunicării emoționale cu copilul, izolarea, lăsa rea de unul singur, forțarea ș.a.), *funcțiile* ei (de nemulțumire socială, dezacord, îndârjire, protest, lipsă/absență, refuz, amenințare, interdicție ș.a.), *nivelurile* negării (afectiv, motric, gesticular, protoverbal, verbal). Aceste niveluri sunt structurate, ierarhizate, dinamice, flexibile, coordonate, combinate în diverse moduri într-un tot unic și etalate în cadrul *Arborelui genealogic al negării* (P. Jelescu) în una din cele mai dificile și responsabile perioade ale vieții umane, cea preverbală sau „mută”, de care depinde în mod decisiv soarta de viitor a omului. Prin prisma rezultatelor obținute au fost apoi *analizate, interpretate și trase concluziile generale și particulare de rigoare* referitor la teoriile anterioare examinate (freudistă, behavioristă, piagetiană, bruneriană), dar și cu privire la renumita lege genetică generală a dezvoltării culturale a copilului a lui Л.С. Выготский, referitor la planul intern de acțiuni conceput de J. Piaget [9], Я.А. Пономарёв [10], С.Л. Новосёлова [8], a opiniei Е.И. Исенина [7] privind protolimba (протоязык) și limba verbală (словесный язык), care ar reprezenta în dezvoltarea lor ontogenetică, în viziunea autoarei, două sisteme diferite; și încă multe altele. În teza subsemnatului sunt indicate, de asemenea, multiple probleme care urmează a fi soluționate pe viitor, care trebuie verificate etc.

Grigore Nicola, prof. univ. dr., România – despre lucrare [4].

Tema abordată aparține domeniului cercetării fundamentale, vizând geneza și dezvoltarea unei formațiuni psihice cu rol major în procesarea cognitive, comunicare și edificarea identității personale. Studiul teoretico-experimental întreprins ne apare ca o reușită pe măsura importanței temei: a rezultat un tratat original, consistent, mobilizator pentru acea viziune sistemic-acțională, ce și-a pus amprenta pe progresul specific al Psihologiei științifice din veacul ce s-a încheiat.

În abordările anterioare, negarea rămânea în cadrele biologicului organic și reflex ca mijloc facil și superficial de raportare la ambient. Dacă în istoria civilizației tehnice și umaniste fluviul tumultos al negării a rupt toate zăgăzuirile ce i-au stat în cale, în viața contemporanilor noștri formele negării au atins notele celui mai înalt dramatism, în diapazonul dintre crispăre-umilire – și dezangajare, este o surpriză deosebit de plăcută pentru psihologul anilor 2000 să întâlnească o cercetare bine fundamentată și instrumentată, care descoperă o extindere a umanului dincolo de cuvinte, în copilăria preverbală, și anume acel germene de acțiune ce instituie pentru persoană libertatea ca potențial și act.

Înțelegem acum de ce pentru educația axată pe «modelare», mai interesant a fost studiul negativismului decât al negării, împărțându-se mai mult teama de umbra negării decât satisfacția luminii ei. Autorul s-a apropiat de acest real sufletesc cu încredere în metoda genetică, dar și cu o disponibilitate inventiv-metodologică remarcabilă.

Analiza la zi a stadiului domeniului relevă tratări unilaterale nesatisfăcătoare: autorul optează pentru o concepție sistemică asupra genezei, dezvoltării și valențelor negației. Designul investigației, în special metodică experimentală, ipotezele, evaluările au fost astfel concepute, încât să genereze date despre opt aspecte sau dimensiuni intercorelate ale negației: condițiile interne și externe favorizante, structura, nivelurile ierarhice de dezvoltare, funcțiile, dinamica, mecanismul funcționării, conținutul și forțele motrice ale dezvoltării.

De altfel, determinarea invariantelor structural-funcționale și elaborarea unei concepții noi au fost scopul explicit al tezei.

„Schela” pentru „ridicarea construcției investigative”, după cum se exprima figurativ Goethe despre ipoteza științifică, a fost instalată pe trei puncte sigure de sprijin: natura bio-psiho-culturală a negării, creșterea intensității medii lunare în intervalul 3-6 luni, în funcție de ambientul socio-educativ și setul celor opt determinări ale negării ca fapt psihic.

Raportate la obiectul cercetării și la baze conceptuale ce țin de cele mai noi realizări în teoria sistemelor, epistemologie, psihologia genetică și educație, ipotezele conduc la formularea unui număr însemnat de obiective operaționale, unele care privesc componentele negării, altele personalitatea, dar și fundamentarea unei concepții sistemice care să permită acceptări și implementări în practică, precum și dezvoltări în planul cercetării fundamentale.

Competența științifică a autorului se reflectă prioritar în formularea principiilor hotărâtoare pentru înțelegerea și investigarea negării, în ingeniozitatea metodologiei de cercetare și în interpretarea datelor rezultate „Arborele genealogic al negării la copiii de un an și jumătate”, redat la pagina 189 a tezei este produsul concentrat al acestor trei demersuri, toate de avangardă.

Efortul insistent al autorului, chiar cu riscul unor ezitări, de a opera o distincție controlabilă între negarea ca *reacție* și negarea ca *acțiune*, traversează întreaga operă, oferindu-ne un model de exercițiu intelectual riguros. În consecință, ne-a convins ce înseamnă un gen de acțiune umană cu încărcătura sa cognitivă, afectivă și volitivă, orientarea sa spre valoare și comunicare ca îm-

părtășire sau „comunicare”. Motivația socializării și menținerii unei legături comunicaționale cât de elementare, de tip fatic, este un criteriu credibil al saltului de la reacție la acțiune; o recunoaștem și apreciem ca descoperire a autorului, în contextul „Psihologiei acțiunii” ce a început cu Pierre Janet și s-a dezvoltat în școlile dc la Geneva și Moscova. Tocmai în legătură cu acest context în care relevanța originalității autorului este cea mai evidentă, poate apărea mirarea că nu s-a apelat la expresia „obiect intelectual”, ce desemna sinteza mentală a două operații opuse și complementare; adevărat, în ciuda exemplificărilor fericite, nici continuatorii Piaget și Galperin n-au exploatat această minunată definiție a conceptualizării umane.

Lăudabil este faptul că cele mai lungi pasaje ale tezei sunt dedicate prezentării și discutării rezultatelor, un gest de onestitate al autorului pentru asigurarea acceptării concluziilor.

Asupra numărului de subiecți ne pronunțăm aprobativ, ținând seama de caracterul longitudinal al investigației și de numărul mare, de ordinul miilor, al datelor experimentale provocate, obținute și prelucrate.

Lotul de control, compus din subiecți din Casa de copii, a fost util la început pentru a se vedea decalajul de 2-3 luni produs de ambientul social în apariția „complexului negării”; după ce s-au identificat componente și ritmuri de dezvoltare, obiectivele stabilite au fost atinse cu succes lucrându-se pe lotul de copii crescuți în familie.

Concluziile tezei recenzate reprezintă cu adevărat elementele unei concepții noi sistemice asupra genezei negării la om. Negarea se dovedește un produs al dezvoltării, efect al interacțiunii mai multor factori de progres, din planurile anatomo-funcțional, psiho-comportamental, social și cultural. „Creuzetul” metamorfozei îl reprezintă comunicarea situativ-constructivă, expresie deosebit de potrivită pentru cooperarea dintre două persoane (cu orice decalaj de dezvoltare între ele).

O concluzie majoră este aceea că negarea apare la vârsta de trei luni ca o „acțiune-reacție complexă intenționată, declanșată în mod activ de către copil la încetarea comunicării afective pozitive”. Apărută printr-o „combustie” (Șt. Odobleja) afectivă, negarea ne apare surprinzător drept o primă acțiune umană (cu toate caracteristicile actului volitiv, orientat la relația motiv-scop); avem astfel prima relevare a Eu-lui spiritual, iar aceasta pe fundalul comunicării ca act și ca stare.

În perioada următoare (3-6 luni) negarea se dezvoltă în direcția diferențierii unor blocuri funcționale: cognitiv, emotiv, motric, vocalizator. Funcția sa rămâne aceeași ca la apariție: contestarea încetării relației fatice.

Opera d-lui Jelescu se impune prin noutatea teoretico-metodologică, tehnico-metodică și a probității discuției științifice. O problemă tratată în psihologia veche sporadic și unilateral, a fost pusă în contextul conceptualizării contemporane, fortificate de contribuțiile psihologiei genetice, a celei cognitive, a creatologiei și mai ales a psihologiei acțiunii, care a reușit să definească operațional notele distinctive ale psihismului uman.

Post-Scriptum

Acum, în 2021, s-au împlinit 20 de ani de la conferirea titlului științific de doctor habilitat în psihologie subsemnatului de către Comisia Superioară de Atestare a Republicii Moldova în baza publicării materialelor științifice, a monografiei (1999) și susținerii cu succes a tezei respective la 8 decembrie 2000. Cu această ocazie, îi sunt profund recunoscător și îi mulțumesc din suflet dlui Михаил Семёнович Роговин, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, care mi-a propus la anul trei de studii să cercetez negația din punct de vedere psihologic, care a fost conducătorul meu științific la lucrarea de diplomă la anul cinci, iar apoi la teza de doctor în psihologie și consultant științific la teza de doctor habilitat în psihologie și, împreună cu care, am publicat mai multe lucrări științifice în acest domeniu [6; 11; ș.a.]!

Bibliografie

1. BOLBOCENU, Aglaida. Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei: tz. de dr. hab. în psihol. Specialitatea 19.00.07 „Psihologie pedagogică, psihologia dezvoltării, psihologia personalității”. Chișinău, 2005. [citată 06.06.2021]. Disponibil: <http://www.cnaa.md/thesis/2761/>,
2. Clipe de neuitat. [online]. [citată 08.07.2021]. Disponibil: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100010997622220> din 30 decembrie 2020.
3. JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală* (studiu teoretico-experimental). Chișinău, 1999. 234 p. (v. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/1714>).
4. NICOLA, Grigore. *CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE*. Petru Jelescu, Geneza negării la copii în perioada preverbală (Studiu teoretico-experimental), Chișinău, 1999. 248 p. În: *Revista de psihologie. Serie nouă*. Tomul 47, nr. 1-2, p. 143-146. București: Editura Academiei Române, ianuarie-iunie 2001.
5. Registrul titlurilor științifice și științifico-didactice conferite de cnaa/anacec: [online]. *Registrul gradelor de doctor habilitat conferite în anul 2001*, nr. de ordine 3 [citată 07.07.2021]. Disponibil: <http://www.cnaa.md/dispositions/2021/registrele-cnaa/> .
6. ЖЕЛЕСКО, П. С., РОГОВИН, М. С. *Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности*. Ред.: В. А. Лекторский. Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с.
7. ИСЕНИНА, Е.И. *Дословесный период развития речи у детей*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1986. 163 с.
8. НОВОСЁЛОВА, С.Л. *Развитие мышления в раннем возрасте*. Москва: Педагогика, 1978. 159 с.
9. ПИАЖЕ, Жан. *Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребёнка. Логика и психология*. Москва: Просвещение, 1969. 659 с.
10. ПОНОМАРЁВ, Я.А. *Знание, мышление и умственное развитие*. Москва: Просвещение, 1967. 263 с.

11. РОГОВИН, М. С., КОЗЛОВА, И. Н., ЖЕЛЕСКО, П. С. *Экспериментальное изучение операции отрицания методом конструктивного теста*. В журн.: Новые исследования в психологии. М.: Педагогика, 1974, № 3(17), С. 3-5. (Представлено членом-корреспондентом АПН СССР Т.А. Власовой. Поступило 8 июня 1973 г.).
12. УОТСОН, Дж. Психология как наука о поведении. Киев, 1926, 398 с.
13. BOYASSON-BARDIES, V. *Negation et performance linguistique*. Paris, 1976, 134 p.
14. FREUD, S. Die Werneinung. In: *Imago*, 1925, Bd. II, p. 217-22.
15. PEA, R. The development of negation in early child language. In: *The social foundation of language and thought*. Ed. D. Olson. N.-Y., 1980, p. 156-187.
16. PIAGET, J. (direction). Recherches sur la contradiction. Fasc. 1, vol. XXXI. Les diferentes formes de la contradiction. Paris, 1974. 147 p.
17. PIAGET, J. (direction). Recherches sur la contradiction. Fasc. 2, vol. XXXII. Les relations entre affirmations et negations. Paris, 1974. 180 p.
18. PIAGET, J., Inhelder, B. La genese des structures logiques elementaires (classifications et seriations). *Neuchâtel*, 1959. 294 p.
19. SPITZ, R. *Le Non et le Oui (la genèse de la communication humaine)*. Paris, 1962. 132 p.
20. WATSON J. B. Psychology as the Behaviorist views it. In: *Psychological Review*, 1913, Nr. 20., p.158-177.

IMPACTUL COMUNICĂRII CU ADULTUL ASUPRA DEZVOLTĂRII INTELECTUALE ÎN DIFERITE PERIOADE ALE ONTOGENEZEI

Aglaida BOLBOCEANU,

doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător,
Institutul de Științe ale Educației

Anul susținerii tezei de doctor habilitat: 2005

Instituția: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Specialitatea: 19.00.07 – Psihologie pedagogică

Susținerea tezei de doctor habilitat a avut loc la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2005. Spre amintirea luminoasă a domnului profesor, academician Nicolae Bucun îmi amintesc că anume la propunerea dlui Nicolae Bucun, Petru Jelescu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar a fost aprobat în calitate de al doilea consultant științific al tezei de doctor habilitat.

Lucrarea conține rezultatele cercetărilor, care au avut scopul să depisteze conform căror legități psihologice are loc influența comunicării cu adultul asupra dezvoltării cognitive în ontogeneză.

Concluziile formulate de autori referitor la legitățile psihologice ale impactului comunicării cu adultul asupra dezvoltării cognitive în ontogeneză se bazează pe datele obținute în cadru unor cercetări fundamentale – teze de doctor și

doctor habilitat. Sunt formulate legiții pentru perioadele de vârstă începând cu cea timpurie până la maturitate – perioada preadolescenței.

Rezultatele obținute sunt impotante pentru cercetători în domeniul educației, părinți, educatori, cadre didactice; valorificarea lor în procesul educațional, dar și în situații cotidiene, vor contribui la dezvoltarea personalității lor și stabilirea relațiilor interpersonale benefice pentru dezvoltarea personalității.

Actualmente, psihologia cotidiană, ca și cea științifică, acceptă în unanimitate că pentru viața și activitatea unei persoane comunicarea are o importanță decisivă. Mulți dintre cercetători, dar și practicieni (psihologi, pedagogi, medici, etc.) recunosc că comunicarea cu Celălalt și/sau Ceilalți influențează esențial dezvoltarea psihicului uman la nivel individual, al personalității, dar și social etc.

Care este conținutul acestor influențe, orientarea lor? Se manifestă ele la diverse etape ale dezvoltării psihice sau doar numai la unele etape ale ontogenezei? Ce condiții interne favorizează impactul comunicării și determină dezvoltarea cognitivă a subiectului? Cum influențează adultul prin comunicare asupra dezvoltării cognitive a copiilor și preadolescenților?

Pentru a răspunde la aceste și alte întrebări, a fost realizată o cercetare fundamentală, în care, pornind de la realizările precursorilor, s-a intenționat să se constate, care este impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării cognitive în diverse perioade de dezvoltare; care sunt mecanismele psihologice și dimensiunile calitative ale acestui impact la fiecare vârstă. În continuare vom prezenta succint rezultatele obținute în cadrul acestei cercetări importante, consacrată relației *comunicare cu adultul – cogniție* în diverse perioade de vârstă.

Importanța comunicării cu adultul pentru dezvoltarea cognitivă a *pruncului*. În psihologia dezvoltării există cercetări care, deși nu au vizat direct relația comunicare – cogniție, prezintă informație semnificativă la subiectul în cauză. Г.Н. Мазитова [1977; 1979] a studiat procesul de diferențiere a relațiilor reciproce dintre prunc și persoanele adulte. Ea demonstrează variante ale emoțiilor pozitive, care erau percepute de către copiii de până la 6 luni, păstrate în memorie și ulterior recunoscute. Expansiile emoționale negative în această perioadă sunt percepute de copii fără a fi diferențiate între ele; perceperea și diferențierea lor se manifestă în a doua jumătate a primului an de viață. Comparațiile efectuate între copiii care comunicau permanent cu părinții și cei care creșteau în condițiile deficitului de comunicare (în casele de copii) au relevat dezvoltarea avansată a memoriei și percepției la primii. Aceeași autoare a reușit să fixeze și să descrie fenomenul “recunoașterii pozitive”, care apare în prima jumătate a primului an de viață și se manifestă în percepția persoanelor. Copiii cu care adultul comunică regulat învață să diferențieze vizual persoanele mai apropiate, să le descopere printre alte persoane.

Într-un alt studiu experimental cercetătoarea Н.Н. Авдеева a constatat, că pruncii, începînd de la două luni, pot diferenția și memoriza expresiile mimice și intonaționale, cu ajutorul cărora adultul le permitea sau interzicea acțiunile, manifestând, la rândul lor, atitudine diferită față de ele. Mai mult, copiii

au demonstrat capacitatea de a stabili relații între atitudinea adultului față de propria activitate, față de persoana lor pe parcursul întregului ciclu experimental, reacționând respectiv. Important este că micuții acumulau experiență și o transferau dintr-o probă în alta, fapt care demonstrează păstrarea în memorie a imaginilor, funcționarea operațiilor mnemice.

М.И. Лисина [1966] și С.Ю. Мещерякова [1977], au obținut materiale importante despre dezvoltarea activismului cognitiv al princului în interacțiunea cu cei din jur. Adultul este primul și cel mai important „obiect” față de care se manifestă activitatea cognitivă, el îl face pe copil să se desprindă de lumea propriilor senzații și să ia în seamă Universul din jurul său. Pe parcursul primului an de viață, activismul cognitiv se manifestă mai intens în interacțiunea cu persoanele decât în sfera acțiunilor cu obiectele. Grație comunicării cu adultul, la copil are loc intensificarea dezvoltării comportamentului de orientare și ceretare a copilului.

Experimentele efectuate de Г.Н. Рошка [1987] au demonstrat, că imaginea mnemică a obiectului se formează în comunicare cu acel adult, care propune copilului modalități de interacțiune cu obiectul. Concomitent, obiectul devine interesant și datorită faptului că este implicat în comunicarea copilului cu adultul. Obiectele care se află în câmpul vizual al copilului, dar nu sunt utilizate în comunicare, nu se memorizează timp îndelungat. Astfel, în primul an de viață, copiii învață să memorizeze, să păstreze și să reproducă în primul rând, imaginile persoanelor care interacționează activ cu ei, comunicând la nivel situativ-personal.

Concomitent, pe parcursul întregului an, pruncul memorizează și recunoaște persoanele, inclusiv cele care nu participă la comunicare, mai bine decât memorizează obiectele. În general, autoarea demonstrează, că memoria copilului apare și funcționează inițial în contextul comunicării cu adultul.

Lucrările destinate studierii selectivității în raport cu stimulenții auditivi demonstrează, că în primul an de viață copilul posedă *capacitatea de a diferenția sunetele din multitudinea mediului sonor și reacționează în mod deosebit la vorbirea umană*. Aceiași capacitate se manifestă și relativ la stimulenții vizuali. Spre exemplu, С.Ю. Мещерякова [1979; 1982] a experimentat cu copii în vârstă de la o lună până la 7 luni. Ea a determinat, că micii subiecți experimentali evidențiau din primele săptămâni ale vieții jucăriile ce aveau imprimate imagini ale feței oamenilor.

Informații importante pentru formarea unei imagini veridice asupra dezvoltării cognitive a copilului la vârsta prunciei se conțin în investigațiile lui Petru Jelescu consacrate genezei negării. [P. Jelescu 1999]. Autorul a elaborat o concepție nouă, originală și a realizat un studiu *acțional-sistemic*, complex și minuțios asupra acestei structuri psihice cognitive, evidențiind un șir de legități esențiale în procesul de constituire al acesteia. Rezultatele obținute vizează dezvoltarea negației la etapele incipiente ale vieții, în perioada „mută”, preverbală. În particular, autorul a demonstrat, că negația/complexul negării/complexul de nemulțumire socială (CNS) ca formațiune biopsihosocială se constituie treptat pe parcursul vieții postnatale, la început, în interacțiunea cu adulții din

ambianța apropiată. Apoi are loc extinderea negării, efectiv, al blocului ei cognitiv, asupra sferei de relații a copilului cu lumea fizică. Sursa apariției și dezvoltării negării (CNS) este întreruperea comunicării cu adultul, ceea ce sistează satisfacerea trebuinței de comunicare.

Constatăm, așadar, că la vârstă prunciei are loc dezvoltarea intensă a capacității de evidențiere a stimulenților sociali din multitudinea de sunete, culori, senzații tactile. Este uimitoare această calitate a pruncului de a diferenția subtilități de mimică și intonație, calitate care deseori lipsește adulților, deoarece ei obișnuiesc mai frecvent să se bazeze pe cuvânt. Concomitent are loc elaborarea imaginilor perceptive ale persoanelor cu diferențierea lor ulterioară în dependență de frecvență și calitatea contactelor. Imaginile constituite în percepție se fixează, se consolidează și se reactualizează; prin urmare, copilul poate efectua operații mnemice. În interacțiunea cu adultul se dezvoltă acțiunile perceptive ale copilului cum ar fi *fixarea și urmărirea* obiectului, iar puțin mai târziu, examinarea lui prin simțul tactil. O deosebită importanță, în opinia noastră, are evoluția activismului cognitiv, care poate fi considerat, după expersia reușită a М.И. Лисина, miezul activității cognitive.

Toate aceste particularități ale sferei cognitive se manifestă initial în activitatea de comunicare a copilului cu adultul; pe parcursul întregului primului an de viață, în ansamblu, ele funcționează mai productiv în sfera socială decât în cea a obiectelor, fapt ce demonstrează importanța comunicării cu adultul pentru apariția și dezvoltarea lor. Nu este complicat să constatăm raportul direct dintre conținutul trebuinței de comunicare și particularitățile sferei cognitive a pruncului, idee confirmată de comparațiile dintre copiii care trăiesc în familie și cei din casele de copii. Nevoia de atenție și bunăvoință îi face pe copii selectivi față de stimulenții sociali, ceea ce accelerează receptarea, identificarea și fixarea imaginilor. Doza diferită de atenție și bunăvoință oferită de persoane diferite, stimulează capacitatea de a diferenția imaginile și atitudinea adultului față de copil. În principiu, comunicarea cu adultul în situația experimentală oferă posibilități de dezvoltare foarte variate și interesante tuturor copiilor, dar trebuințele fiecăruia orientează atenția spre anumite influențe, care sunt fixate, prelucrate și, ulterior, aplicate pentru satisfacerea trebuințelor deja evaluate.

În a doua jumătate a anului, când apare, alături de nevoia de atenție și bunăvoință, tendința spre colaborare, începe extinderea capacităților cognitive elementare și asupra sferei obiectelor, dar numai în cazul când acestea fac parte din situația de comunicare cu adultul.

Implicații ale comunicării cu adultul în dezvoltarea cognitivă a copiilor de vârstă fragedă. Ideea referitor la determinarea impactului comunicării cu adultul asupra planului intern al acțiunii la vârstă fragedă a fost verificată în cadrul cercetării de doctorat (candidat în științe în anul 1983) al A. Bolboceanu. Pentru a studia planul intern al acțiunii, a fost propusă, în formă de joc, recunoașterea unei persoane și a unui obiect în trei ipostaze: prezență fizică, fotografie colorată, fotografie alb-negru și alb-negru plus unele detalii lipsă.

La prima etapă experimentală copiilor li se prezentau două persoane, una cunoscută, alta necunoscută, un obiect cunoscut și altul necunoscut și trei ima-

gini ale acestora: imaginea de oglindă, fotografia color și fotografia alb-negru. Copiii aveau sarcina de a recunoaște în imagini persoanele pe care le văzuse anterior pe viu. În a doua serie au fost propuse probleme, a căror rezolvare solicita acțiuni în plan intern cu obiecte sociale (persoane) și nesociale (jucării). Pentru a determina natura modificărilor în domeniul cogniției cauzate de evoluția activității comunicative, a fost elaborat un program special, a cărui esență consta în modificarea orientată a formei de comunicare a copilului cu adultul în condițiile experimentului formativ.

Rezultatele experimentale obținute la această probă sunt următoarele:

1. copiii în anul doi de viață pot corela imaginile fotografice sau de oglindă cu originalul, efectuând acțiuni în plan intern;
2. rezolvă mai ușor problemele cu persoane decât cele cu obiecte;
3. obiectele și oamenii cunoscuți se identifică mai repede și mai frecvent;
4. obiectele cunoscute sunt identificate mai ușor decât cele necunoscute.
5. spre sfârșitul anului doi de viață, nivelul identificării obiectelor se apropie de cel al persoanelor mature.

Analiza psihologică a procesului de recunoaștere a obiectului sau persoanei în oglindă sau imagini colorate și alb-negru demonstrează capacitatea de timpuriu a copiilor de a crea și păstra în memorie imaginile psihice generalizate ale obiectelor concrete, care asigură caracterul conștient și constant al percepției.

În probele de control finale în experimentul formativ a fost atestată modificarea trebuinței de comunicare a copilului cu maturul, apariția tendinței de colaborare, manifestată în:

- Intensificarea aspectului afectiv al comportării micuțului în situația de comunicare constructivă;
- Stabilitatea considerabilă a atenției față de acțiunile comune cu adultul;
- Apariția tipurilor noi de mijloace comunicative, ce demonstrează tendința de a-l atrage pe adult în activitate, a-și împărtăși emoțiile generate de activitatea în comun; dorința de a determina atitudinea adultului față de propriile acțiuni.

Drept urmare, s-a majorat capacitatea de a acționa în plan intern: indicele general al planului mintal al acțiunii a crescut semnificativ; copiii au înșușit procedeele rezolvării problemelor, care necesită completarea imaginilor cu informația memorizată anterior; s-a redus durata timpului și numărul de repetări necesare pentru însușire; a crescut rolul orientării vizuale, iar acțiunile manuale au obținut caracter de executare; au apărut unele manifestări verbale raportate direct la soluționarea problemelor.

Cele menționate mai sus ne permit să formulăm următoarea legitate: *odată cu dezvoltarea intensivă a tendinței de colaborare cu adultul în domeniul acțiunilor cu obiectele în contextul comunicării situativ – constructive la vârsta timpurie are loc dezvoltarea capacității de a acționa în plan intern (mintal) și constituirea treptată a caracterului constant și conștient al percepției.*

3. Dezvoltarea cognitivă a *preșcolarului* în comunicare cu adultul. Pentru determinarea particularităților dezvoltării cognitive a preșcolarilor din grădini-

țele obișnuite și internatele de tip închis, a fost aplicat setul de probe elaborat de Л.А.Венгер, В.В. Холмовская și colaboratorii lor (1978) cu unele modificări întreprinse de noi.

1. Prima probă permite să se studieze capacitatea de corelare a formei unor obiecte concrete cu un etalon: copiii distribuie 15 imagini ale obiectelor concrete în 3 cutii, în corespundere cu fiecare cutie.

2. Proba a doua a fost aplicată pentru a determina capacitatea de modificare a obiectelor cu configurație complicată. Cu acest scop subiecților experimentali li se propune o figură alcătuită din mai multe părți și un model după care trebuie efectuate transformările.

3. Aplicând proba a treia, poate fi depistată capacitatea de identificare și selectare a unui obiect cu orientare la 2 semne. Spre exemplu, copilul selectează o fișă colorată, indicată de către experimentator dintr-un set, călăuzindu-se de: a) culoare; b) nuanța culorii;

4. Proba a patra se aplică pentru a determina gradul de dezvoltare a gândirii intuitive plastice/prin reprezentări simbolice: copilul trebuie să găsească o căsuță pe schema unei poiene, orientându-se în spațiu cu ajutorul unei hărți pe care sunt reprezentate obiectele repere – braduc, gard, ciupercă.

5. Proba a cincea pentru determinarea particularităților acțiunilor de succesiune și sistematizare constă în localizarea spațială a unor obiecte cu referire la doua semne – însușiri generale. Subiectul participant la experiment, trebuie să determine locul unui pătrat colorat într-o schema în funcție de culoare și luminozitate.

Setul elaborat de Л.А.Венгер și В.В. Холмовская a fost completat de noi cu o probă specială pentru studierea volumului memoriei.

Următorul pas a fost adaptarea probelor lui Л.А.Венгер, В.В. Холмовская și colaboratorii lor pentru a cerceta aceleași operații cu material social, adică cu imaginile oamenilor.

Compararea datelor copiilor cu experiență diferită de comunicare cu adulții, a condus spre următoarele concluzii:

1. Comunicarea cu adultul rămâne un factor determinant al dezvoltării cognitive în preșcolaritate; ea generează probleme comunicative, stimulează căutări de soluții și propune modele, dar și valorifică potențialul dezvoltativ al altor activități: jocul, comunicarea cu semenii, activitățile productive, etc.

2. Impactul comunicării cu adultul se concentrează în aria **gândirii plastic-intuitive** a preșcolarului, care constituie una dintre **neoformațiunile** vârstei.

3. Impactul comunicării asupra dezvoltării comunicative a preșcolarului depinde de conținutul dominant al trebuinței comunicative cu adultul, specific vârstei:

- tendința de colaborare cu adultul în domeniul cunoașterii teoretice, nevoia de respectul adultului și de susținerea lui orientează activitatea psihică a preșcolarului spre fenomene sociale, contribuind astfel la dezvoltarea operațiilor intelectuale cu materialul social;
- trebuința de colaborare în activitatea practică cu obiectele contribuie

la dezvoltarea intensă a acțiunilor perceptive, efectuate atât cu material social, cât și cu obiectele;

- a treia varianta a trebuinței de comunicare, specifică preșcolarilor care cresc în condițiile deficitului de comunicare – *obținerea atenției adultului și a atitudinii lui binevoitoare preponderent prin mijloace-acțiuni* – solicită capacități limitate de operare cu imaginile obiectelor; sarcinile comunicative pot fi soluționate în cadru acțiunilor perceptive. În acest caz, copilul nu are motiv să opereze cu reprezentări schematice ale persoanelor, se stopează dezvoltarea limbajului nesitativ și, ca urmare, dezvoltarea cognitivă decurge lent, fiind însoțită de multe complicații, bazându-se, în fond, pe acțiunile perceptive de identificare.

În baza concluziilor formulate, putem emite o a doua legitate: *cu trecerea preșcolarului la comunicarea intensivă, nesitativă, cognitivă și personală, în contextul comunicării cu adultul are loc dezvoltarea intensă a gândirii lui intuitiv-plastice și a capacității de operare cu stimulenți sociali.*

4. Caracteristicile dezvoltării cognitive ale *elevului mic* în comunicare cu adultul. Investigația experimentală a influenței comunicării asupra dezvoltării cognitive a elevului de vârstă școlară mică a fost efectuată în 2 etape. Prima etapă a constituit-o experimentul de constatare, prin care, utilizând scala de inteligență WISC, au fost determinate particularitățile cognitive ale copiilor de vârstă școlară mica. Criteriul de constituire a grupurilor experimentale a fost experiența diferită de comunicare cu adultul, care generează, după cum au arătat datele experimentului de constatare, conținuturi specifice ale trebuinței de comunicare.

Scala de inteligență Wechsler pentru copii (WISC) conține sarcini, care reflectă funcționarea diferitelor aspecte ale dezvoltării intelectuale: perceperea, memoria, gândirea, imaginația. Totodată, WISC permite diferențierea particularităților inteligenței verbale și a celei nonverbale. Testul include posibilități de comparare ale capacității de operare cu material social și cu imagini ale obiectelor. Patru subteste dintre cele verbale (Informații generale; Comprehensiune, Aritmetica, Vocabular) sunt alcătuite din material raportat la relații interumane, în timp ce alte 4, nonverbale, se bazează exclusiv pe sarcini din domeniul lumii fizice (Completare de imagini, Cuburile Koos, Labirint, Cod).

Structura bateriilor Wechsler previne sau reduce frustrarea, oboseala, menținând un nivel motivational înalt în procesul de aplicare, iar experiența de aplicare a testului în cauză demonstrează efectul redus al repetării (Agafonova, 1991; S. Briceag, 1996).

Confruntarea rezultatelor ce se referă la dezvoltarea inteligenței cu cele obținute în procesul studierii conținutului trebuinței de comunicare relevă legătura dintre aceste doua domenii. Schema ce urmează confirmă relația marcată. Tabelul 1.

Constatăm, că la această etapă a dezvoltării psihice activitatea comunicativă cu adultul generează capacități cognitive deosebite în domeniul social, iar nevoia acută de colaborare a copiilor în domeniul cunoașterii teoretice, tendința de colaborare în activitatea practică cu obiectele cotidiene conduc spre

dezvoltarea intensă a operațiilor intelectuale cu imaginile lumii fizice și sociale, contribuind concomitent și la dezvoltarea intensă a limbajului. Un exemplu elocvent este interesul pronunțat al elevului mic pentru trecut, pentru istoria Patriei și a părinților, care nu poate fi satisfăcut decât practicând la un nivel susținut mijloacele verbale de comunicare. Concomitent, trebuința în cauză stimulează achiziționarea acestor mijloace în interacțiune cu adultul.

Tabelul 1. Particularitățile dezvoltării cognitive a elevilor mici raportate la conținutul trebuinței comunicative

Experiența de comunicare	Conținutul trebuinței de comunicare cu adultul	Particularități ale dezvoltării Cognitive
Corelează cu necesitățile vârstei	Trebuința de atenție și bunăvoința adulților, tendința de colaborare cu adultul în activitatea de cunoaștere teoretică și în activitatea de achiziționare a abilităților practice.	Echilibru între inteligența verbală și nonverbală; dezvoltarea avansată a funcțiilor cognitive verbale importante pentru perioada respective.
Deficit de comunicare cu adultul	Nevoia de atenția, interesul, afectivitatea adultului, tendința de exploatare a competențelor acestuia pentru satisfacerea propriilor nevoi cotidiene.	Întârziere în dezvoltarea cognitivă generală; abilități reduse de soluționare a problemelor sociale; nivel redus de dezvoltare a limbajului și a elementelor cognitive verbale.

O altă variantă a dezvoltării se înregistrează în condițiile deficitului de comunicare cu adultul, când conținutul trebuinței comunicative rămâne axat pe nevoia de afectivitate din partea adultului, indiferent cine este acest adult, ce reprezintă el ca personalitate, care sunt tendințele și crezurile lui. Deficitul de comunicare cu adultul cauzează retardul competențelor cognitive, în general, și provoacă dezechilibru între dezvoltarea inteligenței verbale și a celei non-verbale, a operațiilor în domeniul social și fizic. Afectivitatea și atenția adultului (deficitare și ele pentru unii copii) pot fi obținute în comunicarea situativă prin abordarea superficială doar a unor subiecte concrete. Nu sunt solicitate aptitudinile verbale ale copiilor, fapt ce s-a reflectat în rezultatele la subtestul Vocabular.

Diferențele dintre indicatorii inteligenței nonverbale în favoarea elevilor din școala generală, deși cu un prag mai redus al semnificatiei ($p \leq 0,07$), relevă importanța comunicării cu adultul și pentru acest aspect al sferei cognitive. Conversațiile despre evenimente trecute și viitoare, obiecte, fapte, fenomene nemaiauzite, cauze ascunse, stimulează memoria imaginativă, imaginația reproductivă și creatoare, analiza, sinteza, clasificarea – aproape toate procesele și operațiile intelectuale.

Astfel, rezultatele experimentului de constatare demonstrează: comunicarea cu adultul rămâne una din determinantele dezvoltării cognitive și în perioada micii școlarități. Ca și în perioadele anterioare, ea stimulează și accelerează formarea și dezvoltarea cognitivă integral. Conținutul specific al trebuinței de comunicare direcționează din **partea/interiorul subiectului** impactul comu-

nicării, proiectându-se în primul rând, asupra funcțiilor intelectuale verbale și asupra capacității de orientare și operare în domeniul social. Modificarea ei prin experimentul formativ, apariția și dezvoltarea unui conținut nou – tendința de colaborare cu adultul în procesul cunoașterii teoretice generale elementare și în activitatea cotidiană cu obiectele în vederea *achiziționării abilităților practice*, – constituie unul dintre *mecanismele psihologice importante ale dezvoltării cognitive a copiilor* și, deci, cea de a treia legitate de vârstă școlară mică.

În rezultatul cercetărilor la această etapă a fost formulată următoarea concluzie: în perioada școlară mica, datorită trecerii la comunicarea verbală activă cu adultul în vederea asimilării cunoștințelor teoretice elementare generale și a desfășurării acțiunilor practice cotidiene cu obiectele, are loc dezvoltarea accelerată a inteligenței verbale și a acțiunilor de orientare în situații sociale concrete.

Particularitățile dezvoltării intelectuale a *preadolescentului* în raport cu caracteristicile comunicării

Pentru a descifra impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării cognitive în perioada preadolescenței a fost elaborat și realizat un studiu experimental, în cadru căruia a fost aplicat același instrument – scala de inteligență WISC. Au participat, ca și la etapele precedente ale cercetării, copii cu experiență diferită de comunicare și cu conținut diferit al trebuinței comunicative. Rezultatele obținute au relevat fapte și relații importante referitor la dezvoltarea cognitivă a preadolescentului:

1. Nivelul general de dezvoltare cognitivă a preadolescenților variază în funcție de caracteristicile comunicării cu adultul, de condițiile educaționale concrete și de mediul lingvistic;
2. Proporția dintre structurile intelectuale, verbale și nonverbale, dintre fluiditate și originalitate, rămâne relativ aceeași în condițiile educaționale și lingvistice diferite, dar variază în funcție de experiența de comunicare cu adultul și, respectiv, de conținutul trebuinței comunicative,
3. În condițiile când comunicarea cu adultul este limitată, dominată de cea didactică, se dezvoltă, în primul rând, inteligența verbală și fluiditatea gândirii.
4. Dezvoltarea cognitivă a preadolescenților, comunicarea cărora cu adulții coincide cu caracteristicile tipice ale vârstei, se caracterizează printr-un nivel mai înalt al inteligenței nonverbale și prin nivelul avansat al originalității.

Una din cauzele diferențelor rămâne a fi conținutul divers al trebuinței de comunicare cu adulții. Preadolescenților le este proprie nevoia de comunicare intimă cu adultul pe picior de egalitate; ideea unei autorități incontestabile a Celui mai mare a fost depășită. Adulții greșesc și ei, iar preadolescenții s-au învățat să diferențieze bine cazurile când primii nu au dreptate. A-l copia nu este totdeauna productiv, nu poți fi sigur, că imitându-l pe Cel mai mare nu vei greși; prin urmare, este bine să tragi concluzii. Modelele prezentate de adulți trebuie verificate, cerând să fie argumentate.

Situația creată stimulează independența în activitatea cognitivă, conducând spre căutarea soluțiilor adecvate. Nu este absent nici protestul contra adultului, propriu vârstei. Totodată, posibilitatea de a discuta oricând cu adulții, comunicarea cu adultul adresată personal, siguranța de a fi iubit, permite a pune la îndoială, a se convigine, a se controla, a analiza cazuri, situații, evenimente concrete. Are loc implicarea subiectului, declanșarea unui conflict sociocognitiv care, deși nu pune la dispoziție soluții, după observația exactă a lui A. Roazzi și P. Bryant stimulează cautarea lor. Regulile generale formulate verbal nu sunt suficiente pentru abordarea problemelor; se cer modele de aplicare, la care se poate ajunge interacționând cu maturii.

În psihologia modernă se susține că treburile cotidiene (lucrurile în casă, vestimentația, temele pentru acasă, prinzurile familiale) permit preadolescentului să-și probeze independența în siguranța atmosferei familiale. Flaste [1988], a determinat că preadolescenții cu cel mai puternic sentiment al individualității au fost educați în familiile, în care li se oferea nu numai ajutor, compasiune, dar și posibilitatea de a avea și exprima opinia proprie [după Kraig, 2000].

Cu totul altă situație se reliefează în cazul elevului care se găsește într-un deficit cronic de comunicare cu adultul. El nu discută autoritatea adultului, iar imitarea și reproducerea spuselor maturului este cea mai sigură cale de a-l satisface și a păstra relații pacifice cu acesta.

În procesul cunoașterii adultul, tot el profesor sau educator, rămâne unicul expert. Problemele diferite, cazurile mai concrete, durerile, succesele și insuccesele se discută cu cei de o vârstă, fiind abordate preponderent în planul producerii și nu prin lanțuri logice argumentate sau modele de acțiuni elaborate în interacțiune cu adultul. Lipsește și posibilitatea de a controla concluziile și opiniile în comunicare cu oamenii apropiați; e prezentă, încă, teama de a greși, de a-l supăra cu ceva pe profesor sau educator.

Interpretările propuse se confirmă și de unele fapte descrise în teoria psihosociologică a inteligenței, descrise de W. Doise și G. Mugny. Trecând în revistă cercetările din domeniul raționamentelor formale, ei menționează că la vârsta preadolescenței din mai multe ipoteze, subiectul acceptă una emisă de o sursă autoritară, căutând apoi argumente în favoarea ei. Pentru elevii instituționalizați, spre exemplu, sursa autoritară este maturul; respectiv, se preiau ideile, ipotezele lui formulate verbal. Prelucrarea lor critică nu are loc în comunicare cu adultul, dar nici mare dorință de a colabora, în acest sens, nu se constată. Important este a nu ieși din cuvântul adultului, a fi ascultător. În consecință, vocabularul se îmbogățește, se însușesc concepte, reguli, legități generale, care se reproduc la momentul potrivit. Mai puțin se învață sisteme de acțiuni, operații cu reprezentări și capacitatea de a reflecta lumea sub diverse aspecte, a o sistematiza. Vom aminti, în această ordine de idei, că M. Dalto (1972) a remarcat dezarmonia dintre dezvoltarea psihică generală și cea a limbajului (ultima exagerată) în cazurile relațiilor defecte dintre copii și părinți.

Cu siguranță, nu poate fi ignorat rolul învățării în dezvoltarea cognitivă a preadolescentului, care s-a reliefat în diferențele de nivel ale inteligenței generale, depistate în cazul elevilor din școlile de același tip. În perioada respectivă

această activitate reprezintă o determinantă importantă a dezvoltării cognitive. Spre regret, instruirea în școală continuă să se realizeze în plan verbal, iar condiții pentru dezvoltarea independenței gândirii, există în foarte puține instituții de învățământ, inclusiv cele elitare.

Așadar, comunicarea cu adultul în preadolescență afectează nu atât nivelul general al dezvoltării intelectuale, cât raportul dintre structurile verbale și non-verbale. Totodată se atestă influență asupra însușirilor gândirii – fluiditatea și originalitatea.

Conținutul dominant al trebuinței de comunicare – nevoia de intimitate și încredere, comunicare de la egal la egal, refuzul de a accepta autoritatea incontestabilă a celor mai mari condiționează dezvoltarea independenței gândirii, a originalității acesteea, cât și predominanța structurilor nonverbale. Tendința de conformare cu adultul, de adaptare la exigențele acestuia conduc spre predominarea structurilor verbale, spre formalism în gândire, spre independență și originalitate redusă.

Aceste fapte și relații au permis formularea celei de a patra legitate: *concomitent cu trecerea treptată a adulților la comunicarea intimă, exigentă și egalizată cu preadolescenții la aceștia are loc progresul structurilor cognitive nonverbale și dezvoltarea gândirii creative.*

Concluzii generale.

1. Comunicarea cu adultul este una dintre determinatele importante ale dezvoltării cognitive în toate perioadele de dezvoltare psihică – din pruncie până la preadolescent;
2. Impactul comunicării cu adultul se concentrează asupra acelor elemente ale dezvoltării cognitive, care constituie neformațiuni de vârstă;
3. Comunicarea copilului cu adultul exercită o influență dublă asupra dezvoltării cognitive în diferite etape ale ontogenezei: stimulează direct acțiunile cognitive prin generarea sarcinilor comunicative, a modelelor de acțiuni și soluții; totodată, prin comunicare are loc valorificarea potențialului dezvoltativ al altor tipuri de activități – jocul, activitatea de învățare, etc., care independent, nu pot compensa pierderile generate de deficitul de comunicare. Sunt simbolice cuvintele unui preadolescent, care a participat la studiul în cauză: *dacă profesorul strigă, el nu ne poate învăța!*
4. Impactul comunicării adultului cu copilul se proiectează asupra raportului dintre elementele de structură ale sferei cognitive, altfel spus, asupra calității ei: comunicarea repercusiunează asupra componentelor concrete ale inteligenței, provocând modificări calitative ale raporturilor funcționale la nivel de sistem cognitiv.
5. În corespundere cu teza formulată anterior, s-ar putea afirma că comunicarea cu adultul, cel puțin în perioadele de vârstă cercetate, stimulează mai mult dezvoltarea acțiunilor intelectuale cu conținut social, aplicarea aptitudinilor mintale în procesul de soluționare a problemelor cu caracter social. În interacțiunea dintre copil și matur derulează procese de explorare socială și, drept rezultat, se constituie ceea ce T. Armstrong și H. Gardner au numit în 1943 *intelență socială*.

Structurile intelectuale nu pot fi aplicate la orice conținuturi; apariția lor nu garantează funcționarea universală în orice domeniu. S. Moscovici [citată după W. Doise, 1997] atenționează, că din momentul achiziționării instrumentelor intelectuale de către copil și preadolescent va mai trece mult până când ele vor putea fi aplicate asupra oricăror conținuturi. Comunicarea cu adultul impulsionează efectuarea acțiunilor intelectuale cu conținuturi sociale; tot în această activitate are loc transferul, aplicarea acestora și în domeniul obiectelor fizice. Deși S. Moscovici afirmă, „că societatea nu îl cere, transferul are loc, cerințele venind, cum se constată, chiar din interiorul subiectului.»

Conținutul trebuinței comunicative, care se dezvoltă, prezentând, alături de eterna nevoie de atenție și bunăvoință, tendințe de colaborare în diverse domenii (teoretice, practice, lumea fizică a obiectelor, individualitatea umană ș.a.), determină din interiorul subiectului acele relații și obiecte, care vor deveni centrul eforturilor cognitive ale subiectului, mobilul căutărilor lui creative. Trebuința comunicativă determină orientarea atenției și percepției, actualizează experiența individuală, activează structurile intelectuale ale persoanei spre a dobândi mijloace pentru existență. Drept rezultat, are loc și dezvoltarea cognitivă, care, în parteneriat cu comunicarea, conduce spre constituirea unui nou conținut al trebuinței comunicative. În căutare de mijloace, aceasta face loc pentru transferul amintit și pentru achiziționarea de noi instrumente cognitive. Constatăm astfel, că *trebuința de comunicare se manifestă în determinarea internă a efectului produs de comunicarea cu adultul asupra dezvoltării cognitive.*

Bibliografie:

1. BOLBOCEANU A. Cognitione și interacțiune în perioada preșcolară. În culegerea: Probleme actuale ale psihologiei pedagogice. Chișinău, IȘPP, 1999, p. 4-11
2. BOLBOCEANU A. Influența comunicării asupra dezvoltării intelectuale la vârsta micii școlarități. În culegerea Elevul contemporan: schițe de portret psihologic, Chișinău, IȘPP, 1999, p. 4-12
3. BOLBOCEANU A. Dezvoltare cognitivă și comunicare în preadolescență. Revista de psihologie, Editura Academiei Române, volumul 50, n.3-4, 2004, pag. 149-156
4. BOLBOCEANU A. Unele particularități ale dezvoltării gândirii creative a preadolescenților în comunicare cu adultul. Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova, volumul III, Chișinău, 2004, P.151-153
5. DOISE W., MUGNY M. Psihologie socială și dezvoltare cognitivă. Iasi, Polirom, 1998, 230 p.
6. JELESCU P. Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico-experimental). Chișinău, 1999. 234 p. (<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/1714>).
7. АДДЕВА Н.Н. Развитие образа самого себя у младенца. Автор. дисс. канд. наук. М., 1982, 187 с.
8. БОЛБОЧЕАНУ А. Планул интерн де акциуне ла копии де вырстэ фражедэ. Кишинэу, Штиинца, 1990, 95 с.
9. ВЕНГЕР Л. А. Психологические основы диагностики умственного разви-

- тия дошкольника// Диагностика умственного развития дошкольника. Под ред. Венгер Л. А. и В.В. Холмовской. Москва, 1978,стр. 7-41
10. ЖЕЛЕСО Р.С., РОГОВИН М.С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. Кишинев, 1985, 134 р.
 11. ЛИСИНА М.И. Проблемы онтогенеза общения. Москва, 1987, 94 с.
 12. ЛИСИНА М.И. Общение, личность и психика ребенка. Москва-Воронеж, 1997, 384 р.
 13. МАЗИТОВА Г.Х. Взаимоотношения с окружающими взрослыми как фактор развития личности ребенка на первом году жизни. Вопросы психологии личности. Ташкент,1979, стр. 72-74
 14. МЕЩЕРЯКОВА С.Ю., АВДЕЕВА Н.Р. Вы и ваш младенец. О воспитание и психичесом развитии от рождения до года, 250 стр., www/ЛитРес. Мои книги, 10/06/2021.

TEORIA ȘI METODOLOGIA DEZVOLTĂRII CULTURII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE

Maia BOROZAN,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Anul susținerii tezei de doctor habilitat: 2011

Instituția: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Specialitatea: 13.00.01 – Pedagogie generală

Teza de doctor habilitat în pedagogie a fost susținută public în iunie, 2011, ideea cercetării fiind generată de conducătorul științific al tezei de doctor, Profesorul universitar, doctor habilitat în psihologie, Nicolae Bucun. După un deceniu de la susținerea tezei de doctor (1997), cu admirație îmi amintesc, ideea de neuitat a Domniei sale: „tema și direcția de investigație trebuie să reprezinte personalitatea cercetătorului, să permită valorificarea experienței și a competențelor profesionale”, care mi-a devenit un vector semnificativ în căutarea domeniului de cercetare și pentru doctoranzii mei. Reconstitui în memorie, cu profundă nostalgie, amintirea despre comunicarea asupra temei de cercetare la teza de doctor habilitat: „Formarea inteligenței emoționale a studenților” și inedita reacție de bucurie a profesorului: „desigur, aceasta este tema care te reprezintă, însă mai importantă decât inteligența emoțională a studenților, este cultura emoțională a cadrelor didactice”, „Iată aceasta este, cu adevărat, o mare problemă pedagogică, și, poate deveni o nouă direcție de cercetare fiind aproape nestudiată”. Nu voi uita niciodată replica dumnealui „să nu zici, că nu te-am prevenit că sunt foarte puține cercetări în lume la acest subiect” și îndemnul de motivare pentru cercetare „vei scrie neapărat teza de doctor habilitat, știi asta, și o vei face cu dăruire, în amintirea mamei tale”. Așa a fost să fie – am scris, în amintirea mamei, Larisa Sprânceană, doctor în pedagogie, și din ambiția de a

aduce contribuții pedagogice la dezvoltarea Școlii Științifice „Nicolae Bucun”. Acum, când a trecut un deceniu după susținerea tezei de doctor habilitat, perioadă, în care, am format 13 doctori în pedagogie, în cadrul noii direcții de cercetare Pedagogia culturii emoționale, frumoasele amintiri despre Liderul Școlii Științifice „Nicolae Bucun”, stimulează pentru continuarea ideilor Domniei sale, prin crearea noilor direcții de investigație, centre de cercetare și școli științifice, prin activitatea cărora ne asumăm responsabilitatea de a perpetua și dezvolta tradițiile de inovare a educației, instituite de savantul Nicolae Bucun ca semn de recunoștință pentru contribuția sa la formarea identității profesionale a fiecăruia dintre discipoli.

Societatea contemporană avansează noi provocări educației generând metamorfoze complexe în structura personalității umane și solicită adaptarea permanentă la ritmul evoluției socio-culturale. Educația postmodernă solicită profesorul „conceput ca voce a culturii, ca voce animatoare și stimulatorie. Universul informațional și cultural în care se formează personalitatea contemporană este dilatant având în vedere provocările sociale și valorile remise implicit de mediul virtual. Aspirația spre integrare socială optimă punctează nevoia dezvoltării competențelor emoționale ce ar facilita adoptarea unor decizii adecvate pentru valorizarea potențialului uman.

Abordarea învățământului superior pedagogic ca institut socio-cultural, necesită integrarea valorilor culturii emoționale. Problema dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice poate fi soluționată eficient debutând cu perioada pregătirii inițiale, urmată de formarea continuă, prevenind problemele de stres ocupațional în mediul educațional. Rezultatele evaluării curriculumului pedagogic universitar au demonstrat că dezvoltarea culturii emoționale a profesorului nu constituie întotdeauna o preocupare distinctă în formarea inițială a cadrelor didactice, ci decurge implicit din obiectivele și conținuturile curriculare propuse, concretizate în: (a) planurile de învățământ și în (b) curricula disciplinelor universitare. Formatorii de profesori (cadrele didactice universitare), la debutul carierei în special, nu dispun, în suficientă măsură, de competențe emoționale necesare pentru a practica activități educaționale, fapt ce conduce la ineficiența profesională a formatorilor. Mentalitatea potrivit careia un bun cunoscător al unui domeniu al cunoașterii este și un bun profesor este larg răspândită printre personalul didactic din universitate. Influențând negativ comportamentul profesional, diminuează motivația profesională pentru auto-dezvoltare și perfecționare continuă.

Cultura emoțională, subiect al multiplelor cercetări începând cu anii '90 integrează spectrul trăirilor emoționale în aria inteligenței academice, facilitând explorarea cunoașterii. Ca paradigmă relativ nouă în pedagogia modernă, cultura emoțională determină frontierele unui nou domeniu de intersecție între psihoafectivitate și centrele de interes ale științelor educației. Se constată faptul, că actele normative și reglatorii ale învățământului prezintă argumente relevante pentru integrarea competențelor emoționale în sistemul standardelor profesionale ale cadrelor didactice. Dovezile științifice ale valorii de pre-

dicție a coeficientului înalt de emoționalitate în asigurarea succesului uman demonstrează necesitatea dezvoltării culturii emoționale ca cerință indispensabilă a profesionalizării didactice, întrucât asigură integrarea, păstrarea sănătății mentale și rezistența la situații de stres ocupațional. Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale reflectă opțiunea pentru o societate democratică și deschisă, reclamă focalizarea atenției asupra formării culturii emoționale a cadrelor didactice. Argumentele relevate revendică includerea competențelor emoționale în șirul competențelor de bază ale școlarizării obligatorii, cu atât mai mult integrarea în sistemul obiectivelor formării cadrelor didactice și presupune învățarea emoțională pe parcursul vieții.

Din perspectiva *scopului investigației* – determinarea fundamentelor epistemologice privind cultura emoțională și elaborarea metodologiei dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice, cercetarea a favorizat producerea valorilor teoretice și metodologice relevante pentru reconstrucția paradigmei de formare a cadrelor didactice prin fundamentarea unui nou domeniu de cercetare în R. Moldova – *pedagogia culturii emoționale*. Lansarea acestei direcții de cercetare a contribuit la constituirea unei noi științe pedagogice cu obiect de studiu și metodologie de cercetare specifice, fundamentată pe teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice, susținută științific de Modelul conceptual al culturii emoționale a cadrelor didactice, de indicatorii, criteriile și valorile emoționale stabilite, de legitățile, direcțiile și mecanismele dezvoltării afective și a deveni un sistem epistemologic de referință pentru cei interesați în dezvoltarea optimă în plan afectiv și educația pentru dezvoltarea emoțională și sănătate mentală.

Convingerile științifice privind *conceptul, structura, actualitatea, necesitatea și importanța dezvoltării culturii emoționale la profesori* rezultă din reflecțiile generate de experiența didactico-științifică și din studiul literaturii de domeniu la problematica vizată.

Urmare logică a sintetizării studiilor reprezentative de domeniu, în opinia noastră, ***cultura emoțională a cadrelor didactice*** constituie o subcomponentă a culturii profesionale de natură psihopedagogică și sociopedagogică, formațiune dinamică a personalității, reflectată în ***unitatea dimensiunilor intrapersonală cu următoarele componente structurale subordonate:***

1. imaginea de sine (*considerația de sine și de alții, asertivitatea*), motivațional-normativă (*principii, reguli, funcții ale expresiilor emoționale didactice*),
2. cognitivă (*cunoștințe și experiențe emoționale*),
3. conotativă (*semnificații atribuite conduitelor emoționale*) și dimensiunea comunicativ-relațională având următoarele componente:
4. discursivă (*vizând funcționalitatea strategiilor discursive aplicate*),
5. managerială (*arta gestionării emoțiilor*), integratoare (*ingineria emoțională declanșând premise ale inteligenței sociale – aptitudini sociale de autorealizare, autonomie și inserție maximă*),
6. axiologică (*valori emoționale pedagogice reflectate în comportamentul deontologic*) reprezentate într-un sistem de competențe emoționale, de-

finite/adoptate de profesori pentru maximizarea eficienței profesionale/sociale, integrate într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale (Figura 1).

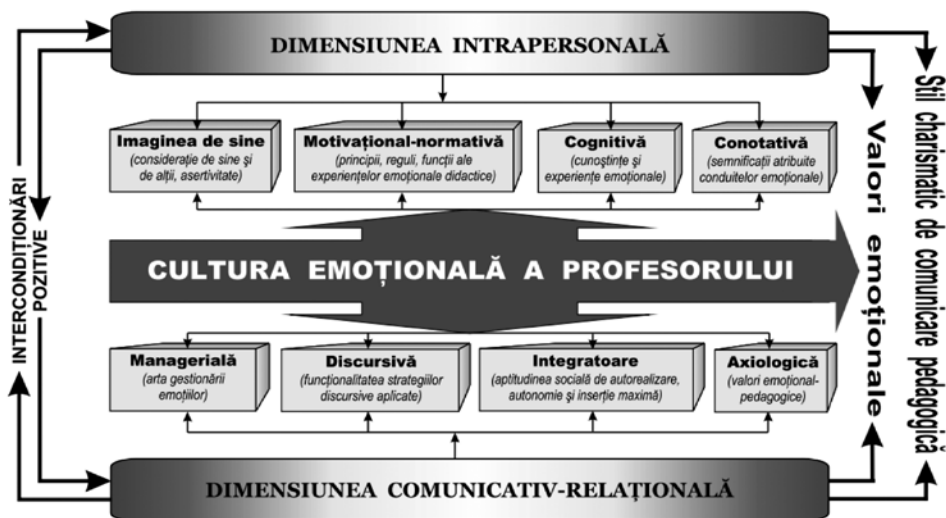


Figura 1. Modelul teoretic al culturii emoționale a profesorului (structura conceptului)

Direcțiile formării culturii emoționale a profesorului constructivist au fost stabilite din perspectiva nevoii unor redimensionări și schimbări de paradigme educaționale care generează reconceptualizarea modelului de personalitate a cadrului didactic sub aspectul promovării ideii despre posibilitatea dezvoltării unei cariere rezonante prin dezvoltarea culturii emoționale pentru integrarea optimă în contextul profesional.

O primă direcție a dezvoltării culturii emoționale a profesorului, în opinia noastră, este formarea la pedagogi a convingerii despre misiunea profesorului constructivist – de creator/constructor/explorator al propriei personalități, al personalității educaților, a mediului de interacțiune și a carierei profesionale, rezultate din esența profesiei și carierei profesorului constructivist, concepte ce urmează a fi dezvoltate. Direcția a doua a dezvoltării culturii emoționale a profesorului ar putea fi contribuția esențială a factorilor de decizie, a conceptelor de curriculum pedagogic universitar și a cadrelor didactice universitare la valorizarea socială a profesiei de educator. Potrivit opiniei noastre, a treia direcție a dezvoltării culturii emoționale a profesorului este definirea modelului de profesor constructivist din perspectiva proiectării/dezvoltării componentei afective a culturii profesionale la nivelul standardelor curriculare. A patra direcție de dezvoltare a culturii emoționale a profesorilor, care se impune în mod evident, este monitorizarea procesului de perfecționare a cadrelor didactice universitare la nivelul componentei afective a culturii pedagogice, favorizând pregătirea metodologică a acestora pentru dezvoltarea emoțională a studenților. Direcția a V-a a dezvoltării culturii emoționale a profesorului poate fi definită ca proiec-

tare culturologică a competențelor emoționale a viitorilor pedagogi la nivelul finalităților curricula Pedagogie. A VI-a direcție a dezvoltării culturii emoționale a profesorului este axată pe valorificarea/extinderea experiențelor emoționale a studenților pedagogi prin activități reflexive asupra eficienței sale profesionale atât la cursurile universitare, cât și în perioada stagiilor pedagogice. Direcția a VII-a a dezvoltării culturii emoționale este orientarea/motivarea studenților pedagogi pentru autoeducație în vederea realizării optime a educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor. A VIII-a direcție în dezvoltarea culturii emoționale este determinarea tehnologiilor/strategiilor optimal eficiente pentru dezvoltarea emoțională a cadrelor didactice.

Programul dezvoltării culturii emoționale a profesorului vizează un sistem de acțiuni coerente, ce conduc la promovarea valorilor culturii emoționale. Demersul experimental formativ a vizat următoarele categorii de subiecți: studenți pedagogi, masteranzi, cadre didactice universitare, profesori școlari, vizate în Figura 2.

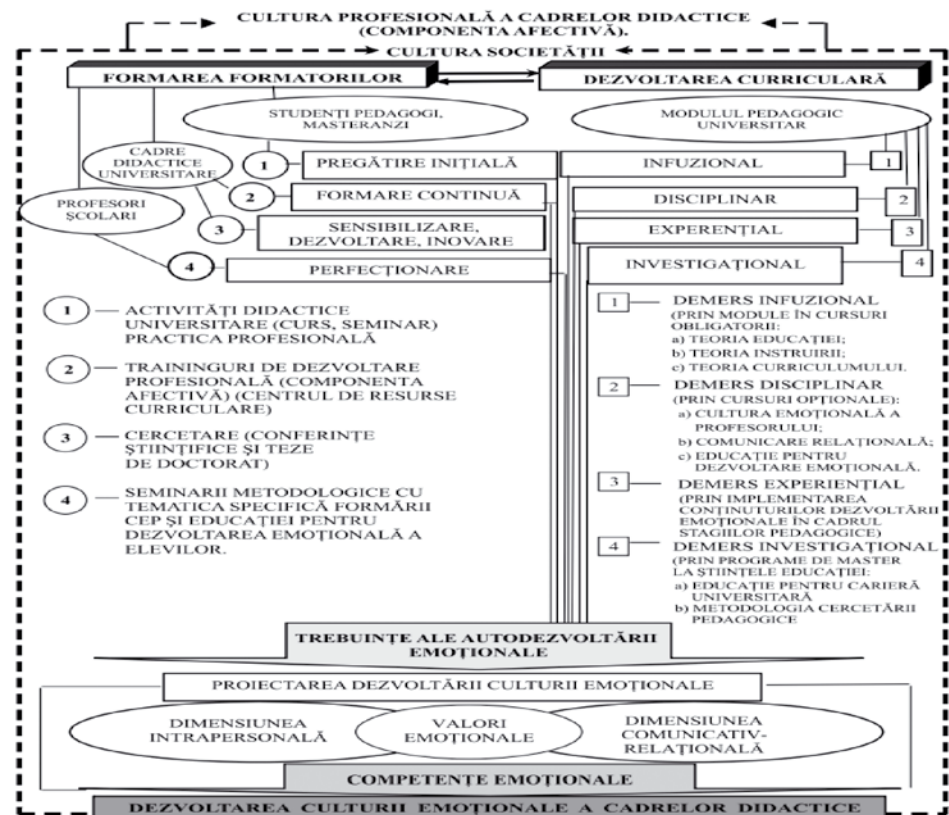


Figura 2. Programul dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice

Intenția de a forma cadrelor didactice valorile culturii emoționale ne-a determinat spre conceperea Programului de dezvoltare a culturii emoționale a

profesorului (PDCEP), valorizat prin crearea unor condiții pedagogice specifice ce contribuie la dezvoltarea potențialului afectiv în perioada formării inițiale și prevenirea/diminuarea extenuării psihice și a epuizării emoționale în procesul activității profesionale.

Programul de dezvoltare a culturii emoționale a cadrelor didactice, orientat spre formarea competențelor emoționale și sociale, elaborat în baza literaturii consultate și verificat în practica educațională, implică respectarea postulatelelor emise în *Modelul teoretic al culturii emoționale a profesorului*:

- gradul de dezvoltare a *culturii emoționale a profesorului* este reprezentat de calitatea dezvoltării unui sistem de competențe emoționale ce maximizează eficiența socioprofesională a cadrelor didactice;
- dezvoltarea culturii emoționale se desfășoară etapizat servind drept catalizator al evoluției componentelor culturii profesionale a cadrelor didactice.

Aprobarea experimentală a programului a avut loc în perioada anilor 2002 – 2009. Dezvoltarea curriculumului de formare inițială a profesorului, o primă condiție în conceptualizarea dezvoltării sistemice a CEP – a presupus urmarea **demersurilor pedagogice: infuzional** (prin module specifice dezvoltării CEP infuzate în cursurile obligatorii: *Teoria generală a educației – capitolul Educația pentru sănătate mintală și dezvoltare emoțională în aria noilor dimensiuni ale educației*; în conținutul disciplinei *Teoria generală a instruirii* a fost elaborat/editat/predat capitolul *Comunicare didactică bazată pe cultură emoțională în suportul vizat*; în cursul *Teoria generală a curriculumului* a fost predat capitolul *Dezvoltarea curricula la dirigenție prin conținuturi ale educației pentru dezvoltare emoțională – provocare socială educației*; **disciplinar** (prin cursuri opționale specifice: *Cultura emoțională a profesorului*, *Comunicare relațională*, *Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătatea mintală*) *Stres ocupațional*; *Intelegență socială*; **demers experiențial** (prin implementarea conținuturilor și strategiilor dezvoltării emoționale în cadrul stagiilor de practică pedagogică); **investigațional** (prin *Programe de Masterat la Științele Educației – Pedagogia Învățământului Superior*, *Metodologia cercetării pedagogice*, *Educație pentru carieră universitară prin cursuri specifice dezvoltării culturii emoționale pentru masteranzi*, de exemplu – *Discurs Didactico-Științific*).

Experimentul de formare a fost organizat în trei etape, scopul constituind validarea Programului dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice (în continuare – PDCECD), obiectivele fiind orientate spre evaluarea rezultativității implicațiilor formative, determinarea gradului de dezvoltare a culturii emoționale a studenților viitorilor pedagogi, a masteranzilor și a profesorilor școlari și elaborarea, în baza acestor date, a recomandărilor metodologice pentru cadrele didactice universitare și pentru profesorii școlari.

Evidența dinamicii în dezvoltarea culturii emoționale a cadrelor didactice după aplicarea Programului de formare a generat valorificarea *mecanismelor dezvoltării culturii emoționale*: mecanisme cognitive (raționalizare, justificare, anticiparea unor soluții eficiente), mecanisme represive (efortul emoțional, reprimarea impulsurilor conflictogene și a alternanței emoționale constructiv-distructiv,

adecvarea conduitei afective), mecanisme relaționale (empatizarea și rezonarea afectivă cu educații). Analiza competențelor necesare pentru exercitarea eficace a rolurilor profesionale a cadrelor didactice stimulează formarea continuă în planul sporirii coeficientului de emoționalitate pentru învățarea unor comportamente specifice transmiterii eficace a conținuturilor afectiv-atitudinale.

Reevaluarea priorităților sistemului de educație din perspectiva accentuării funcției profesorului de culturalizare socială a determinat identificarea *legităților pedagogice ale dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*: (a) după activitățile de formare a culturii emoționale urmează perioada dezvoltării latente marcată de schimbarea reprezentărilor și a conduitei deontologice ca efect al conștientizării experiențelor învățate și a transferului acestora în activitatea profesională propriu-zisă; (b) ritmul de învățare a sistemului de valori ale culturii emoționale a cadrelor didactice este influențat de imitarea conduitei afective în activitatea profesională, respectiv de modelul conduitei deontologice etc. Legitățile menționate conduc la interpretarea profesorului ca „om de cultură” ce promovează și crează valori ale culturii emoționale.

Profilul profesorului constructivist include următoarele valori ale culturii emoționale: *sensibil, reflexiv, echilibrat, coerent, interiorizat, armonizat cu sine, matur emoțional, precaut, încrezător, demn de încredere, inteligent, comod, realist, exigent cu sine, conștiincios, orientat valoric, autodisciplinat, puternic, pozitiv, relaxat, automotivat (motivele puterii, evitării insuccesului, conformării, realizării și autorealizării, autodeterminat, autorealizat, autoactualizat, autoinspirat; original, flexibil, ager, inventiv, competent, adecvat, curios, interesat pentru achiziții, insistent, empatic, prietenos, mobilizat, eficient, pragmatic, impresionabil, entuziasmat, sociabil, energic, tolerant în comunicare, emotiv, rezistent la comunicarea emoțională, expresiv emoțional, experimentator, constructiv, pacificator, charismatic, adaptat, asertiv, integrat, satisfăcut și natural în exprimare*, care orientează normativitatea profesională și legitimează regulile sociale. Dacă am face un efort de a selecta emoțiile specifice profesiei de educator, am rămâne la ideea, că *dezvoltarea emoțională a cadrelor didactice presupune învățarea tezaurului integral al emoțiilor umane*, actualizând ideea despre caracterul pozitiv al spectrului emoțional.

Cultura emoțională a profesorului se concretizează în competențe emoționale. Generalizând asupra diversității opiniilor privind competențele emoționale, apreciem ca prioritare următoarele **competențe emoționale specifice profesiei didactice**: *implicarea și contaminarea emoțională, identificarea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, compasiunea emoțională, activismul emoțional, expresivitatea emoțională, perceptivitatea emoțională, rezistența emoțională la stres, profunzimea psihologică și emoțională, reactivitatea emoțională (flexibilitate emoțională, excitabilitate emoțională, viteză sporită a blocării stimulilor excitării emoționale)*. Competențele vizate se integrează în *stilul charismatic de comunicare pedagogică*, prin care înțelegem maniera de comunicare excepțională și conduita marcată de înalt coeficient de emoționalitate, bazată pe însușiri de personalitate înnăscute sau dobândite, prin care profesorul însuflețește și fascinează elevii.

Noutatea și originalitatea științifică constă în lansarea unei *direcții noi de cercetare – Pedagogia culturii emoționale*, bazată pe teoria culturii emoționale, pe modelul structural-funcțional al culturii emoționale a cadrelor didactice, pe indicatorii, criteriile și valorile culturii emoționale a cadrelor didactice stabilite, pe metodologia specifică de cercetare elaborată, pe direcțiile și mecanismele dezvoltării culturii emoționale, reprezentând o viziune distinctă asupra formării profesionale a cadrelor didactice. Renovarea concepției privind formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva valorizării afective optime în vederea educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mentală constituie **problema științifică soluționată în cercetare**.

Procesul de formare a culturii emoționale a viitorilor pedagogi presupune o parte indispensabilă a dezvoltării culturii profesionale, schimbare coerentă a structurii interne a culturii emoționale și a formelor externe de manifestare, în rezultatul cărora vor apărea stări emoționale calitativ noi, fundamentul cărora este unitatea dialectică dintre posibil și real, acesta fiind un proces de autoreglare, adică o mișcare internă de la nivelul existent al culturii emoționale la unul mai superior, în funcție de particularitățile individuale și de etapele acestui proces. Pentru viitorii pedagogi cultura emoțională capătă semnificații particulare în procesul dialectic al construcției profilului profesional, prin contopirea și diluarea trăsăturilor de personalitate în valori pedagogice, orientând pregătirea profesională spre asimilarea și amplificarea acestor valori profesionale, adaptate la experiența individuală și la esența personalității.

Semnificația teoretică a cercetării este argumentată de: fundamentarea teoriei și metodologiei dezvoltării culturii emoționale, prin contribuția științifică la definirea culturii emoționale a cadrelor didactice, a competențelor emoționale și prin reconstrucția curriculară pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării afective.

Pregătirea profesională a viitorilor pedagogi va include formarea valorilor general-umane, orientarea socială și stabilirea cadrului de autorealizare în activitatea pedagogică. Evaluarea nivelului de formare a culturii emoționale implică valorificarea criteriilor, a indicatorilor și a descriptorilor culturii emoționale vizate în Tab. 1.

Generalizând asupra diversității opiniilor privind competențele emoționale, menționăm, că cele mai importante *competențe emoționale specifice profesiei didactice* sunt: *implicarea și contaminarea emoțională, identificarea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, compasiunea emoțională, activismul emoțional, expresivitatea emoțională, perceptivitatea emoțională, rezistența emoțională la stres, profunzimea psihologică și emoțională, reactivitatea emoțională (flexibilitate emoțională, excitabilitate emoțională, viteză sporită a blocării stimulilor excitării emoționale)*.

Valoarea praxiologică a cercetării constă în: validarea instrumentelor de cercetare a CECD; diagnosticarea nivelului de cultură emoțională a cadrelor didactice; inovarea practicilor de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice, proiectarea oportunităților formării profesionale prin implementarea *Programului dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*.

Tabelul 1. Corelația criteriilor – indicatorii ai CEP – descriptorii de performanță – valori ale CEP

Construcție ale CEP	Criterii	Indicatori	Descriptorii de performanță	Valorile culturii emoționale. Profilul dezirabil al cadrelor didactice
Imagina de sine	<i>Respectul de sine și de alții</i>	<ul style="list-style-type: none"> • conștientizarea propriilor emoții; • interacțiuni optime și echilibrare între emoționalitate-raționalitate; • siguranță profesională; • autoevaluare obiectivă 	<ul style="list-style-type: none"> • controlează propriile stări și expresii emoționale; • explică competent trăirile emoționale proprii și ale altora; • se autoacceptă; • demonstrează demnitate profesională; 	<ul style="list-style-type: none"> • sensibil • echilibrat • coerent • interiorizat • armonizat cu sine • matur emoțional • încrezător • demn de încredere • exigent cu sine
Motivațional-normativă	<i>Orientarea emoțională</i>	<ul style="list-style-type: none"> • orientarea motivațional – valorică • amplificarea continuă a stării de bine 	<ul style="list-style-type: none"> • perseverează în consolidarea motivației; • respectă valori și principii de exprimare emoțională; • formulează motive pentru autodezvoltare profesională • se autoestimează pozitiv; • își auto perfecționează continuu comportamentului deontologic; • formulează reguli de comportament afectiv; 	<ul style="list-style-type: none"> • conștiințios • orientat valoric • motivat (motivele pu-terii, evitării insuce-sului și auto realizării) • pozitiv • auto determinat • auto realizat • auto actualizat • auto inspirat
Conotativă	<i>Creativitatea emoțional-pedagogică</i>	<ul style="list-style-type: none"> • exprimarea flexibilității emoționale; • diferențierea stărilor emoționale; • diversificarea emoțională; • transformarea situațiilor pedagogice în situații educative; • culturalizare emoțională; 	<ul style="list-style-type: none"> • demonstrează sistem individual de conotații personale ale emoțiilor <i>recomandabile pedagogilor</i>; • distinge emoțiile; • recunoaște stările emoționale; • canalizează adecvat a emoțiilor 	<ul style="list-style-type: none"> • original • flexibil • ager • inventiv • competent • creative

Cognitivă	Cunoștințe sistematizate privind viața emoțională a individului	<ul style="list-style-type: none"> • cunoașterea tipologiei emoțiilor specifice activității pedagogice; • diagnosticarea și pronosticarea reacțiilor emoționale; • cunoașterea experiențe emoționale; • aprecierea conținutului și a calității emoțiilor, • determinarea originii fenomenelor emoționale în activitatea pedagogică. 	<ul style="list-style-type: none"> • evaluează propriile stări afective și a altora • preocupare pentru dezvoltarea emoțională, • prezintă etaloane de atitudine față de ceilalți, • cunoaște variate modele de comportament în diverse situații emoționale ▪ oferă recomandări de comportament afectiv- comunicativ 	<ul style="list-style-type: none"> • curios • inteligent (IQ) • interesat • insistent • reflexiv • realist
Managerială	Gestionarea fluxurilor emoționale în comunicarea relațională cu înalți randament al implicării emoționale	<ul style="list-style-type: none"> • stabilitate emoțională; • luarea deciziilor emoționale adecvate; • flexibilitate emoțională; • pronosticarea reacțiilor emoționale 	<ul style="list-style-type: none"> • se concentrează pe trăirile emoționale ale elevilor • autoreglează reacțiile emoționale ale altora într-o manieră afectivă echilibrată; • stăpânește stresul; • previne tensiunile emoționale; • comunică emoțiile cu nivel înalt al feed-backului; • coordonează eficient relațiile interumane; • provoacă/schimbă atitudini 	<ul style="list-style-type: none"> • empatic • prietenos • mobilizat • eficient • pragmatic • impresionabil • entuziasmat • sociabil • energic • disciplinat
Discursivă	comunicarea clară a emoțiilor/ sentimentelor	<ul style="list-style-type: none"> • construirea discursurilor valorizând segmentul afectiv- atitudinal; • asigurarea retroacțiunii în dirijarea circuitului conținuturilor afectiv- atitudinale; • crearea climatului de rezonanță afectivă • reacționarea adecvată la oscilațiile emoționale; • reprimarea impulsurilor conflictogene 	<ul style="list-style-type: none"> • se implică complex în comunicare; • contaminează emoțional; • exprimă inteligent a stărilor emoționale; • comunică convergent valorificând para- și nonverbalul; • optimizarea strategiilor de operare cu conținuturile afectiv- emoționale 	<ul style="list-style-type: none"> • tolerant • emotiv • rezistent • expresiv • experimentator • reactiv • constructiv • pacificator • charismatic

* Conținutul și datele prezentate în acest articol reflectă situația la momentul susținerii tezei de doctor (2011).

МАКИАВЕЛЛИЗМ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Liudmila ANȚIBOR,
doctor, conferențiar universitar,
 Universitatea de Stat din Moldova

Anul susținerii tezei de doctor habilitat: 2021
Instituția: Universitatea de Stat din Moldova
Specialitatea: 511.01 – Psihologie generală

В современную кризисную эпоху, основной характеристикой которой является отсутствие стабильности, перед психологической наукой возникает ряд сложных вопросов, связанных с обоснованием дальнейших перспектив её развития. Предпочтение той или иной эволюционной стратегии во многом зависит от мировоззренческих взглядов и установок личности на моральные и духовные ценности. Успех в жизни и высокие профессиональные достижения всегда обусловлены определенными рисками. В этой связи возникает вопрос: насколько эти риски соотносимы с риском потери личностью собственного лица. Самореализация, как показано многочисленными исследованиями в области психологии, невозможна без смыслообразующих идеалов и ценностей. Новые социально-экономические условия жизни выдвигают более жесткие критерии и требования к успешной личности, наделяя её подчас противоречивыми качествами. В таких сложных, неоднозначных условиях неизбежно возрастает крайне амбивалентная тенденция к манипуляции общественным и индивидуальным сознанием в качестве инструмента дезориентации в пространстве нравственных норм. Данная проблема становится особенно актуальной в условиях информационного общества, быстрого развития технологий «тройского обучения», виртуализации реальности, изменения «картины мира» и программирования поведения посредством его «коррекции».

Манипулятивный подход – важный элемент многих культурных традиций и важная составная часть профессиональной культуры в различных областях деятельности. Во все времена людей интересовал вопрос о том, какими характеристиками должен обладать человек, который эффективно может контролировать других и оказывать влияние на них. В поисках ответа на все эти вопросы исследователи, изучавшие феномен лидерства и конкурентоспособности личности, обращались к трудам крупнейшего мыслителя эпохи Возрождения Никколо Макиавелли (1469-1527), который впервые выделил в качестве предмета анализа человека социального – деятельного, активного и целеустремлённого, а также личность Государя.

Учение Н.Макиавелли отражает сложное философское мировоззрение, далеко опережающее все то, что было привычно для его эпохи

[3]. Идеи Макиавелли на политику и мораль нередко интерпретируются предельно субъективно. Исследователи, постулирующие «потенциальную опасность» его учения, называли последнее «макиавеллизмом», выделяя в нём лишь второстепенное, относительное, а основное и нетленное предавали забвению. Несмотря на сложившиеся стереотипы восприятия наследия Макиавелли, картина мира, которую он нам представляет, вовсе не является негативной или иллюзорной – она реалистична по своей природе, и для выживания человечества требуется изменить современные представления о мироздании. В современной психологии подчёркивается, что если люди добровольно отказываются от шанса участвовать в формировании будущего, то они могут потерять существенное социальное свойство – возможность сознательно влиять на развитие общества. Тем самым человек капитулирует перед слепой машиной истории и теряет шанс на создание в будущем эгалитарного и гуманного общества.

Сегодня идеи Макиавелли активно вовлекаются в политические дискурсы. Постоянно присутствуя в публичной жизни, они до известной степени формируют различные элементы социального поведения отдельных политических групп и индивидов. Рассуждения Макиавелли о человеческих взаимоотношениях нередко оказываются предельно актуальными. Вот почему они обладают непосредственностью и выглядят современными. Например, далеко не случайно Дж.В. Фемиа, автор работы «Новый взгляд на Макиавелли», считает итальянского мыслителя предшественником традиции, именуемой «скептическим либерализмом». «Данная традиция, – утверждает исследователь, – развивается в дальнейшем Гоббсом и Юмом и, достигая кульминации в блестящей атаке Бентама на бессмысленные софизмы учения об естественных правах, правомерно рассматривает политику не как коллективное воплощение абстрактных принципов и вневременных моральных правил, применимых для всех форм общества, но, скорее, как конфликт различных интересов и целей с последующим поиском максимального удовлетворения человеческих желаний» [6, с.15]. Определяя политическое сообщество «как арену конфликта и борьбы между противостоящими социальными ценностями и интересами», Макиавелли «осуществил радикальный разрыв с предшествующей политической мыслью и стал глашатаем *современного либерального плюрализма*» [курсив наш, ЛА]. Свобода для него, как и для нас, требует *утверждения* частных желаний, а не их *поглощения* некоей коллективной волей, а социальная связь, скорее, предполагает, а не исключает дисгармоничного воздействия сил, движимых личным интересом» [6, с.92].

Анализ опасных последствий и угроз манипулятивных технологий в первую очередь осуществляется в том числе и специалистами в области психологии. Накопленный ими научный материал становится основой формирования такой суммы знаний о человеке, которая необходима для управления и контролирования его поведения.

Современная концепция и сам термин «макиавеллизм» лишь частично отражают вклад мыслителя в психологическую науку, представляя собой только малый «пейоративный» сегмент изучения великим флорентийцем человеческой природы. Накопившаяся научная литература не может считаться удовлетворительной в силу имеющейся в ней перманентной многоголосицы. В психологии характеристика, описывающая индивидов, которые вводят в заблуждение и манипулируют другими в целях личной выгоды и успеха, была названа макиавеллизмом [4]. Ввиду двойственности характера интерпретации учения и смещения в понимании того, что описано «как реальность», и того, чего «хотелось бы» иметь на самом деле, в современных психологических исследованиях обнаруживаются такие же противоположные тенденции.

Ряд исследователей выдвигают предположение, что людей с высоким уровнем макиавеллизма лучше описывать в терминах личностной силы, инициативности, компетентности в социальном взаимодействии [5] и др. Дальнейшие исследования в этой области показали, что выраженная склонность к манипуляции обнаруживается в клинике личностных расстройств [7] и др. Возникает некое *несоответствие*: как следует интерпретировать манипуляцию – как более сложную модель взаимодействия, характеризующую высокий уровень физического и интеллектуального развития, либо, напротив, её стоит считать одной из форм защиты от ситуации, в которой что-то должным образом не получается. Данные противоречия обуславливают проблему нашего исследования. В научной литературе на сегодняшний день практически отсутствует системное и комплексное исследование макиавеллистской традиции в плане взаимосвязи философии, политики и общей психологии.

Жизнь и учение Макиавелли показывают, что «макиавеллистские стратегии» могут использоваться не только для удовлетворения индивидуальных эгоистических интересов, но и для достижения более сложных социальных целей – например, для альтруистичной, жертвенной помощи одним субъектам посредством макиавеллистской манипуляции другими с осознанным высоким (может быть, даже смертельным) риском для самого манипулятора. Это особый тип неэгоистических установок и поведения, который можно назвать «альтернативным альтруизмом», по ряду параметров противоположным традиционному понимаемому «альтруизму общей гуманистической направленности».

Мораль ответственности, по Макиавелли, заключена в цели, а не в средствах. Что же касается средств, то они не хороши лишь тогда, когда ими не умеют или ими не желают пользоваться, т.е. тогда, когда человек невежественен или слаб духом (слабоволен). Он является одним из представителей зарождающихся плюралистов, вынуждающих нас выбирать между двумя видами целей, которые в равной степени нравственны, но в то же время взаимно исключают друг друга. По Макиавелли то, что отличает человека от остальной природы, – это «душа». Он разделяет понятие «*anima*» (душа) и «*animus*» (дух), используемый в смысле «боевого

духа», или желание защитить себя, семью, Родину и т.д. Дух зависит от тела (психические процессы и состояния – они познаваемы и ими можно управлять), тогда как душа переходит границы физического мира (этим занимается церковь – там нужна лишь вера и человек ждет решения проблемы извне).

Макиавеллистский *метод познания действительности* – это исторический анализ, т.е. не абстрактные общие суждения, силлогизмы, а научные рассуждения – строгое чередование фактов, являющихся одновременно *причиной и следствием*, и эмпирический метод получения знания. Мыслитель показал, что задача любого «научного анализа» (исследования) заключается не в жизнеописании отдельного индивида в его единичности, а в том, чтобы от *единичного* перейти к *всеобщему*, от *случайного* – к *необходимому* и от *явления* – к *существенному* в нём.

В целом, учение Макиавелли делает попытку по-новому концептуализировать социальную и личностную психодинамику, способствующую интеграции самых разнообразных научных областей. Макиавелли отделил политику от любого другого вида высшей цели, поскольку считал, что все человеческие цели исходят из реальности, из практической необходимости.

Методологическая рефлексия основ психологии, присущая позднеклассическому типу мышления, способствует осознанию психологами внутренних противоречий научных знаний о понимании макиавеллизма как межличностного и внутриличностного феномена. При определении понятия «макиавеллист» часто фигурирует в качестве основного признака такая характеристика, как *склонность личности к манипулированию*. Отсюда следует, что понятия «макиавеллист» и «манипуляция» фактически тождественны. Однако понятие «макиавеллизм» относится в большей степени к концептуальным (рис. 1).



Рис. 1. Концептуализация макиавеллизма в психологии

Исходя из совокупности потенций, заключённых в словарном запасе языка, нам представляется следующая последовательность: «макиавеллизм» = «макиавеллистский интеллект» = «манипуляция» = «макиавеллист». «Макиавеллизм» – это исторический феномен, который исходит от окружающих людей, а «макиавеллист», как «внутренний человек», находится в системе внутреннего мира. «Манипуляция» – это промежуточное положение, так как имеет «выход» как в сферу внутреннего, так и в сферу внешнего мира. «Макиавеллистский интеллект» – это более широкое понятие и его следует рассматривать как спектр когнитивных способностей, необходимых для формирования успешной эволюционной стратегии вида, а также для достижения успеха индивида в социуме.

На основании представления о логике развития науки и научной деятельности как целостной системы, на рисунке 1 также представлены и три главных координаты изучения феномена макиавеллизма в психологии. В качестве когнитивной координаты служит *доктрина* Макиавелли, в качестве социальной – *интерпретация* этого учения в социально-историческом контексте, в качестве личностной координаты выступает *психоистория* самого Никколо Макиавелли.

При рассмотрении понятия «макиавеллизм» необходимо учитывать, что это понятие – явление историческое, и его оценка предполагает объективный и критический подход с целью выявления как преимуществ, так и ограниченности применительно к современной не только политической, но и психологической проблематике. Современный вариант понятия «макиавеллист» отражает лишь одну грань концепта, не совсем согласующуюся с истинным содержанием учения, что в некоторой степени объясняет противоположные тенденции эмпирики данного феномена в психологии [5], [7] и др.

Предлагаемая «Концепция мультидисциплинарного анализа: макиавеллизм в структуре современного психологического знания», позволяет нам обозначить основные пути и дальнейшие перспективы исследования макиавеллизма. Схематически на рисунке 2 отмечены не только существующие на сегодняшний день направления в исследовании феномена макиавеллизма, но и определены основные тенденции их развития. Предлагаемая **модель мультидисциплинарного исследования макиавеллизма** основывается на следующих положениях:

Во-первых, макиавеллизм, как манипулятивные стратегии социального поведения, и различные формы обмана, которые соотносятся с этим понятием, изучаются как философами, так и учёными из различных областей человекознания: философии, психологии, этики, социологии, органики, биологии и т.д. Манипуляция может быть преднамеренным заблуждением, хитроумной фальсификацией, утончённым лицемерием, ханжеством окультуренного обывателя и «правдой» предыдущего исторического этапа. Следовательно, исследование феномена макиавеллизма тесно связано с такими областями познания действительности, как история, политическая психология. В современной

психологии идеи Макиавелли о человеке вообще и о личности *Государя* в частности нашли плодотворное воплощение в формировании различных научных направлений, таких как психология личности, психология лидерства и др.

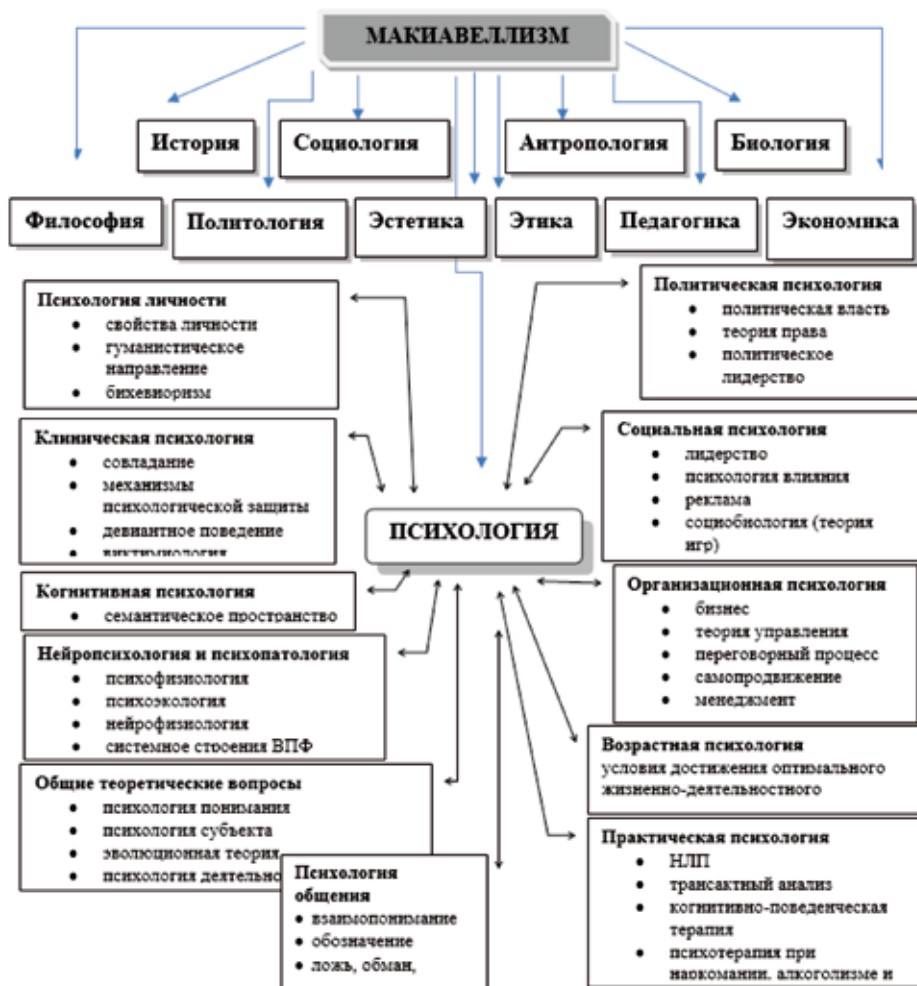


Рис. 2. Макиавеллизм в структуре современного человекознания – модель мультидисциплинарного исследования

Во-вторых, в социально-психологических науках феномен макиавеллизма рассматривается одновременно как проблема взаимопонимания, так и как межличностного взаимодействия в организации. Например, современный руководитель должен быть не только человеком высокой культуры и всесторонне образованным, но он также должен

обладать и разнообразными знаниями, навыками и умениями в области такой формы человеческого бытия, как общение. Помимо этого, руководитель должен брать на себя ответственность за проявления негативной стороны своей личности («самость» и «тень» по Юнгу). При изучении макиавеллизма эти положения находят своё отражение в таких отраслях психологии, как политическая, социальная психология общения и организационная психология, а также в области клинических исследований.

В-третьих, в последние годы в человекознании всё чаще проявляется тенденция сочетания использования пространственных, энергетических, механических метафор с метафорами, ранее применявшимися исключительно в гуманитарных дисциплинах: игра, роли, ритуал, драма и т.п. Типичный пример – драматургический подход И.Гофмана, изучающего, как презентация субъекта себя другим людям, принятие на себя разных ролей в разнообразных ситуациях осуществляется в непрерывном процессе воспроизводства личностного самосознания в социуме [2]. С другой стороны, Ю.И. Александров и сотрудники [1], проводя аналогии между системной структурой субъективного опыта и системной структурой культуры с исследованиями в области психофизиологии, показали, что культура, общественные формы жизни, способствующие формированию функциональных систем, заставляют мозг работать по-новому. Исследователи доказывают тезис о том, что в каждой культуре структура опыта индивида комплементарна структурам других индивидов. Эти данные позволяют предположить, что возможны не только кросскультурные исследования феномена макиавеллизма на социально-психологическом уровне, но и на нейропсихологическом. Взаимодействие культур и процесс специализации нейронов приводят к тому, что человек *формирует* свой опыт в культуре, а не усваивает, не ассимилирует её содержание. В нейропсихологии эти идеи могут быть реализованы на нейронном уровне, с точки зрения функционирования системы. В качестве предмета изучения в данном случае выступает «функциональный орган» субъективной реальности так называемого макиавеллизма личности

В-четвертых, центральное положение концепции нейропсихологической реабилитации – восстановления сложных психических функций, может быть достигнуто лишь путём *перестройки нарушенных функциональных систем*, в результате которой скомпенсированная психическая функция начинает осуществляться с помощью нового «набора» психологических средств, что предполагает и её новую мозговую организацию. Физиологическая основа психической деятельности – это особые формы организации нервных процессов. Теория о динамической организации структур и процессов организма («теория функциональных систем», П.К. Анохин) имеет значение не только для нейрофизиологии, но и для других областей психологической практики – психокоррекции личностных расстройств. В клинко-психологическом направлении исследования макиавеллизм рассматривается как на уровне личностного расстройства, так и адаптационной стратегии поведения.

В-пятых, манипуляция может быть не только деструктивной, основанной на отношении к другому как «к вещи», но и конструктивной, т.е. направленной во благо другому. При изучении макиавеллизма это находит своё отражение в такой сфере деятельности, как эргономика, педагогика, политическая психология, клиническая психология и др. В когнитивной психологии эта проблема выступает в качестве объекта изучения «картины мира» личности, склонной к манипулированию.

Итак, наиболее значимый принцип, характеризующий эвристическую ценность положений учения Макиавелли для обоснования научной методологии современного человекознания, можно сформулировать следующим образом: во-первых, это определение человека как *природного объекта* – люди и их сообщества подчиняются законам природы и управляются природной необходимостью; во-вторых, в своих работах Макиавелли описывает зарождение первых признаков, которые уже во времена свободного рынка XVII-XIX вв. взрастили новый тип людей – «*овладевающих*», или людей с *эксплуататорской ориентацией*; в-третьих, Макиавелли обнаружил в системе межличностных отношений людей такую *модель адаптивного поведения*, как *манипуляция* (эволюционное направление исследований). Такое многообразие направлений исследований предполагает системный и мультидисциплинарный анализ феномена макиавеллизма.

Библиография:

1. АЛЕКСАНДРОВ Ю.И., АЛЕКСАНДРОВА Н.Л. Системная структура субъективного опыта и системная структура культуры. В: *Матер. междуна-род. науч. симп.: «Системно-синергическая парадигма в культуре и искусстве»*. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004, с. 82-88.
2. ГОФМАН И. Представления себя другим в повседневной жизни. – Москва: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2000
3. МАКИАВЕЛЛИ Н. Сочинения. – Москва: Изд-во Эксмо; Харьков: Изд-во «Фолио», 2007. 627 с. (Антология мысли). ISBN 966-03-0283-5
4. CHRISTIE R., GEIS F. *Studies in machiavellianism*. New York: Academic Press, 1970.
5. DELUGA R.J. American presidential Machiavellianism: Implications for charismatic leadership and rated performance. In: *The Leadership Quart*, 2001, v. 12, nr. 3, p. 339-363
6. FEMIA J. V. *Machiavelli Revisited. Political philosophy now*: Cardiff: University of Wales Press, 2004, 148 p.
7. JONASON P.K., Li N.P., Webster G.D., Schmitt D.P. The dark triad: Facilitating a short-term mating strategy in men. In: *European Journal of Personality*; Feb 2009, v. 23, nr. 1, p. 5-18.

ORIENTĂRILE VALORICEȘI IMPACTUL LOR ASUPRA ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A ADOLESCENȚILOR

Oxana PALADI,

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Anul susținerii tezei de doctor habilitat: teza este în proces de susținere
(unitatea primară, sectorul Psihologie, IȘE : 29.06.2021)

Instituția: Institutul de Științe ale Educației

Specialitatea: 511.03 – Psihologie socială

Teza de doctor habilitat în psihologie cu acest titlu este în proces de susținere, fiind organizată examinarea ei în cadrul unității primare la data 29 iunie 2021, în sectorul Psihologie, Institutul de Științe ale Educației.

Luând în considerație faptul că în perioada 2015-2018 au avut loc mai multe reforme în sistemul educațional, nemijlocit în aspectul organizării studiilor doctorale/postdoctorale (începând cu anul 2018 monitorizarea programelor de postdoctorat este realizată de către Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare în conformitate cu Hotărârea Guvernului nr.196/2018), menționăm că înmatricularea subsemnatei la programul de postdoctorat a fost cu începere de la 01.02.2018 conform Regulamentului pentru organizarea și desfășurarea programelor de postdoctorat (provizoriu) aprobat prin Hotărârea CSȘDT al AȘM din 12.01.2017.

De altfel, această teză de doctor habilitat este realizată conform Planului de admitere la programele de cercetare prin postdoctorat pentru anul de studii 2017-2018, aprobat prin Hotărârea Guvernului Nr. 1128/2017, fiind ultima elaborată și înaintată spre susținere la specialitatea 511.03 – Psihologie socială, în cadrul Institutului de Științe ale Educației, până la intrarea în vigoare a Regulamentului de organizare și desfășurare a programelor de postdoctorat, HG 499/2018, din 29.05.2018, iar procesul de susținere este organizat în conformitate cu prevederile tranzitorii valabile până în anul 2023 (ANACEC).

Pentru lucrarea dată în calitate de consultant științific a fost aprobat în ședința Consiliului Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației, la data de 01.03.2018 profesorul universitar, doctorul habilitat în psihologie Nicolae Bucun.

Am chibzuit mult, împreună cu profesorul Nicolae Bucun., asupra temei tezei doctor habilitat, care avea prioritar conceptul de orientări valorice, iar Domnia Sa a insistat să-l cercetăm în relație cu conceptul de adaptare psihosocială (concept studiat în mai multe teze de doctor coordonate de Nicolae Bucun) exprimându-se că „de nivelul adaptării psihosociale a personalității depinde totul...”. Respectiv, ideile înșiruite despre noțiunile enumerate au oferit oportunitatea de a discuta minuțios despre actualitatea și problema cercetării.

Știu că profesorul Nicolae Bucun, și-a dorit mult să participe la toate etapele de susținere a acestei teze!

Provocările societale contemporane și amploarea schimbărilor cu caracter diferit (politic, economic, educațional) ce au loc actualmente în societate necesită noi configurații pentru implicarea activă a personalității în viața umană, obținerea performanțelor înalte, realizarea scopurilor, orientarea și direcționarea sistemului propriu de valori. Republica Moldova a parcurs o perioadă de tranziție dificilă; ultimele trei decenii au fost marcate de recesiune economică, declin demografic, emigrație, de efectele crizei financiare etc.

Societatea în schimbare, prin diferite forme de influență, oferă și induce persoanelor atitudini, valori, idealuri influențând și procesul adaptării psihosociale. Interiorizarea valorilor promovate de contextul socio-cultural este dependentă de diverse particularități psihosociale. Luând în considerație faptul că valorile sunt considerate factori explicativi ai schimbării sociale (J.P. Durand și R. Weil) A. Neculau subliniază aici și faptul că rolul valorilor culturale este acela de a oferi cadre de referință, noi modele de organizare umană, oportunitatea reorganizării unui câmp cultural [3, p. 228].

În psihologia socială, valorile sunt înțelese ca obiective ideale ale societății, grupurilor sociale și indivizilor. În această ramură a cunoașterii științifice, valorile sunt considerate o bază integrativă atât pentru individ, cât și pentru orice grup social mic sau mare, națiune, pentru umanitate în ansamblu. În concepțiile autorului M. Rokeach [10; 11] menirea valorilor umane rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcționa eforturile noastre în satisfacerea necesităților și, pe cât este posibil, de a ne amplifica autoestimarea, adică a ne face autoimaginea percepută de noi și de alții corespunzătoare definițiilor, social și instituțional originale, ale moralității și competenței. Autorul definește valoarea ca fiind o convingere de durată similară cu un anumit mod de comportament sau scop al existenței. Asemănător cu oricare alt tip de convingere, valoarea are trei componente: cognitivă, afectivă și comportamentală.

Considerăm aceste idei fiind câteva din cele fundamentale pentru cercetarea dată care au impulsionat determinarea orientărilor valorice ale personalității adolescentului în perioada actuală, deoarece valorile personale prezintă una din cele mai importante subsisteme ale sferei de conținut a personalității. Pornind de la clasificarea propusă de către Д. Леонтьев [7; 8] cu referire la natura psihologică a valorilor individuale, Л. Карпушина, А. Капцов [6] consideră că valorile personale au esență dublă. Pe de o parte, acestea presupun că relația / raportul, atitudinea – are funcția de direcționare și structurare, iar pe de altă parte, este situată în același rând cu trebuințele și motivele, prezentând ca atare învățământul valoric, care manifestă putere de stimulare, adică are funcția de orientare și motivare. În viziunea autorului F. Kluckhohn orientarea valorică este o concepție organizată și generalizată, influențând comportamentul, cu privire la natura, locul omului în ea, la relațiile omului cu ceilalți și cu privire la dezirabil și indezirabil, așa cum pot fi acestea legate de mediu și de relațiile inter-umane [apud 4].

Autorii menționează că valorile se pot schimba într-atât, încât se schimbă societatea și relațiile dintre oameni. De altfel, valorile implicit demonstrează care sunt problemele în cadrul societății, deoarece oamenii cu ajuto-

rul acestora exprimă rezultatul dorit al schimbărilor sociale și a ceea spre ce tind [9, p. 224]. În calitate de *valori personale* devin acele semnificații în raport cu care se determină subiectul. Conștientizarea și acceptarea de către individ a sensurilor personale este prin urmare o condiție necesară pentru formarea valorilor personale [5].

Societatea promovează anumite valori, iar ele nu sunt asimilate de către persoană în mod direct, ci sânt analizate, trecute prin prisma conștiinței fiecăruia ca mai apoi să fie selectate și să devină componente ale sistemelor proprii de valori, atribuindu-le o ierarhie diferită, anume aici se reliefează și necesitatea realizării investigațiilor în aceste direcții. O altă provocare pentru cercetarea acestei probleme este schimbarea de valori ale societății noastre în perioada de tranziție. Această perioadă cu tensiuni și contradicții în cadrul propriei sale realități interne, cu confruntări între două lumi – una depășită, negată prin procesul schimbărilor, alta nouă, în curs de edificare, duce la pierderea unor valori și preluarea altora. De aici coexistența inevitabilă a unor valori vechi și noi, coexistența unor sensuri și contrasensuri axiologice cu efecte diferite.

Autorii I. Negură, M. Cernițanu susțin că în situația când societatea este confruntată cu o criză evidentă a valorilor, problema educării generației tinere este una actuală și oportună. Deosebit de actuală ea devine pentru tinerii cu vârsta între 18 și 25 ani, care se află pe calea cunoașterii valorilor sociale și a constituirii propriei ierarhii de valori. De asemenea aprecierea și stabilirea poziției interne față de evenimentele vieții este un act intelectual și moral destul de dificil, deoarece acesta presupune anumite decizii și responsabilități pe care nu oricine este gata să și le asume [2, p. 67].

De altfel, necesitatea cercetării orientărilor valorice vine și din conceptul modern al educației care tratează valoarea ca pe ceva indispensabil celui educat, el însuși contribuind efectiv la apariția valorii. Cercetarea particularităților psihosociale ale orientărilor valorice cu focalizare pe tânăra generație sugerează unele idei de modernizare în plan educațional, valorico-atitudinal și comportamental. Stabilirea particularităților psihosociale ale orientărilor valorice deschid noi orientări spre cunoașterea și respectarea valorilor fundamentale ale societății democratice; armonizarea și exersarea propriului sistem de valori în acord cu cel social; formarea conduitei participative la viața socială, cultivarea toleranței; cunoașterea și respectarea valorilor fundamentale ale culturii naționale. Aceste dimensiuni contribuie eficient la procesul de adaptare psihologică și socială a personalității.

În condițiile moderne ale dezvoltării dinamice a societății, problema adaptării psihologice continuă să devină actuală. Dinamismul relațiilor sociale determină schimbări semnificative în toate sferile activității umane, inclusiv în educație și în activitatea profesională. Problema adaptării psihologice și socio-psihologice în psihologia modernă atrage din ce în ce mai mult atenția cercetătorilor: conceptul de „adaptare” este plin de conținut nou, adaptarea psihologică este prezentată nu ca un proces de adaptare pasivă la realitatea înconjurătoare, ci ca un proces activ de transformare și auto-dezvoltare, adapta-

rea este studiată în tradiții, abordări subiective, sistemice și integrate, ecopsihologie a dezvoltării.

Adaptarea psihosocială îmbină în sine necesitatea de a corespunde cerințelor societății ținând cont de propriile nevoi, motive, interese. Se caracterizează prin conștientizarea de către individ a necesității efectuării unor schimbări treptate în relația cu mediul social prin asimilarea unor noi modalități de comportament dar și prin formarea unor noi mecanisme adaptative orientate spre congruența relației individuale cu mediul înconjurător. Nivelul adaptării psihosociale este în relație directă cu caracteristicile psihologice ale personalității și particularitățile sale comportamentale. Adaptarea psihosocială presupune o apreciere corectă a propriei persoane și a realității înconjurătoare, a activismului, flexibilității, competenței sociale.

Orientările valorice și adaptarea psihosocială sunt concepte primordiale pentru sistemul educațional. Orice sistem educațional implică disponibilitate socială, reflectând toate aspectele sociale, economice și spirituale ale vieții unei țări. El poate fi conceput ca o modalitate de asigurare a dezvoltării comunității și individului. În calitate de atribut și condiție de existență a omului în societate, educația are două obiective de bază: a) de formare a personalității umane; b) de formare a calității umane în cadrul social de perspectivă. Educația are drept temelie experiența acumulată de societatea umană și trebuie să anticipeze evoluția societății, servind drept factor determinativ de dezvoltare social-economică a țării. Transformările care au loc în viața socială, economică și culturală, impunând schimbări în dezideratul educațional, generează modificări în conștiința și comportamentul personalității. Alertate, instituțiile sociale nu sunt pregătite spre a contribui la procesul educațional, iar agenții educaționali nu posedă încă suficiente abilități de educație în noile condiții social-economice. Fundamentele sociale ale educației constau în aceea că, prin funcțiile sale, ea urmărește stabilirea unui echilibru dinamic între personalitate și societate, condiție indispensabilă atât pentru existența și dezvoltarea societății, cât și a fiecărui individ în parte.

Bucun N., Guțu Vl. reliefând *fundamentele psihologice ale educației* subliniază că formarea unei personalități conforme idealului educațional presupune angajarea conștientă a teoriilor dezvoltării personalității (esența personalității; tendințele ei de dezvoltare; analiza factorială a componentelor și calităților personalității; caracterul dinamic și evolutiv al personalității); esența psihologică a educației (evidențierea obiectivelor, strategiilor, finalităților, factorilor social-psihologici de adaptare la condiții schimbătoare); cunoștințe despre particularitățile de vârstă și individuale ale personalității; raportul personalitate – societate (exigențele socialului în continuă dinamică constituie mecanismul dezvoltării și adaptării personalității, tendința către idealul educațional) [1, p. 7]. Totodată printre obiectivele educației care sunt orientate spre atingerea mai multor finalități se regăsesc și următoarele: formarea axei valorice personale; formarea competențelor de adaptare la noile condiții în vederea satisfacerii nevoilor personale și sociale [1, p. 8]. Considerăm că aceste elemente constituie argumente forte și actuale pentru inițierea cercetărilor cu privire la conceptele

menționate din perspectiva abordărilor societale contemporane. Prin cercetarea particularităților orientărilor valorice și a impactului lor asupra adaptării psihosociale a personalității adolescentului completăm informațiile din psihologia socială cu referire la această problemă.

Deci, scopul lucrării constă în determinarea orientărilor valorice și a impactului lor asupra adaptării psihosociale a adolescenților, elaborarea concepției orientărilor valorice precum și a programului psihologic de facilitare a adaptării psihosociale la această vârstă.

Cercetarea realizată răspunde următoarelor obiective:

- Identificarea problemelor importante cu referire la orientările valorice și adaptarea psihosocială în literatura de specialitate și anume în psihologia socială și generală, sociologie, filosofie etc.;
- Determinarea surselor teoretice și metodologice, a direcțiilor de bază, principiilor studierii orientărilor valorice și a adaptării psihosociale a adolescenților;
- Argumentarea necesității elaborării concepției orientărilor valorice, determinarea condițiilor și a premiselor funcționării acesteia în societate; determinarea definiției de lucru a orientărilor valorice din punct de vedere al psihologiei sociale;
- Stabilirea conținutului și a structurii psihosociale a orientărilor valorice; descrierea indicatorilor și a particularităților manifestării orientărilor valorice și a adaptării psihosociale la adolescenți;
- Determinarea relațiilor adaptării psihosociale cu alți factori: extraversiune / introversiune și neurotism (instabilitate / stabilitate emoțională); încredere în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale; inteligența emoțională (aprecierea și exprimarea emoțiilor; controlul emoțiilor; utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor); adaptabilitatea / flexibilitatea personalității; locul controlului subiectiv (intern și extern); afirmarea de sine; motivare pentru succes / frică de eșec; optimismul; sociabilitate; autoaprecierea voinței; stima de sine; orientările sensului vieții (scopurile în viață; procesul vieții – interes și saturația emoțională a vieții; rezultat – rezultativitatea vieții și satisfacția emoțională; locul controlului – Eu stăpânul vieții; locul controlului – viața sau conducerea vieții); autoaprecierea adaptabilității psihologice; autoaprecierea adaptabilității emoționale; independența și influențabilitatea;
- Determinarea, elaborarea, aprobarea instrumentelor pentru diagnosticarea orientărilor valorice și a adaptării psihosociale la adolescenți;
- Elaborarea și experimentarea programului psihologic de facilitare a adaptării psihosociale la vârsta adolescenței;
- Fundamentarea principiilor, modelelor, direcțiilor psihosociale cu referire la particularitățile orientărilor valorice și a impactului lor asupra adaptării psihosociale a adolescenților.

Suportul teoretic al cercetării vizează următoarele concepții, teorii și modele: *teoriile, concepțiile cu referire la valori, orientări valorice inclusiv raportul din-*

tre valorile sociale, instituționale și individuale; dinamica dezvoltării valorilor sociale (M. Rokeach, Sh. Schwartz, V. Gouveia, Д.А. Леонтьев, М.С. Яницкий, P. Andrei, T. Vianu, P. Iluț, B. Voicu); *teoriile, concepțiile cu referire la adaptare, adaptare psihosocială* (J. Piaget, H.J. Eysenck, C. Rogers, R. Dymond, V.G. Krâșko, Н.Н. Мельникова; А.К. Акименко, M. Zlate, C. Enăchescu, N. Bucun); *teorii ale personalității, în special teoria umanistă* (C. Rogers, A. Maslow, Ch. Bihler); *teoriile și concepțiile psihologice privind particularitățile dezvoltării vârstei adolescente* (R. Cattell, M. Debesse, D. Super, Л. Выготский, U. Şchiopu, E. Verza, F. Verza, A. Muntean, F. Golu, C. Ceobanu, G. Pânișoară) etc.

Metodologia cercetării științifice derivă din scopul și obiectivele demersului constativ și formativ și se constituie din metode teoretice (analiza și sinteza literaturii de specialitate; metoda ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea rezultatelor obținute); metode empirice (ancheta, testul, experimente de constatare și de control, intervenții psihologice); metode matematice și statistice (Programul SPSS – 20: Testul t pentru două eșantioane perechi (Paired-Samples T-Test); testul t pentru două eșantioane independente (Independent-Samples T-Test); corelația Pearson și coeficientul de corelație liniară Pearson r; corelația Spearman și coeficientul de corelație Spearman p; testul Wilcoxon pentru două eșantioane perechi; testul Mann-Whitney U pentru două eșantioane independente; analiza factorială exploratorie).

Eșantionul cercetării a fost alcătuit din **2029 adolescenți**, fiind construit din necesitățile de a determina relațiile dintre orientările valorice – adaptarea psihosocială și fenomenele care influențează / reglează aceste procese. Evidențiem faptul că subiecții sunt din diferite regiuni ale țării, fișele experimentale fiind aplicate în 3 zone ale Republicii Moldova: nord – Bălți; centru – Chișinău; sud – Cahul. La etapa inițială în cadrul experimentului au fost incluse și 119 cadre didactice care au participat la cursurile de formare continuă din cadrul Institutului de Științe ale Educației, municipiul Chișinău. Menționăm că participarea la cercetare a tuturor respondenților a fost în exclusivitate una voluntară, iar eșantionul respectiv întrunește condițiile necesare pentru a fi reprezentativ.

Pentru studiul orientărilor valorice a adaptării psihosociale și a factorilor reglatori la vârsta adolescenței a fost administrate următoarele **instrumente psihometrice**: Ancheta psihosocială; Testul orientărilor valorice (M. Rokeach); Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale (C. Rogers și R. Dymond); Chestionarul de Personalitate Eysenck; Metoda de studiere a încrederii în sine (V.G. Romek); Testul pentru determinarea valorilor (M.С. Яницкий); Scala *Inteligenței Emoționale* (Schutte, Malouff et. al.); Testul *Adaptabilitate / flexibilitate* (A. Chelcea); Chestionarul *Locus control* (T. Pettijohn); Scala afirmării de sine (C. Cungi și M. Rey); Testul *Motivarea pentru succes/frică de eșec* (A. Pean); Chestionarul *Cât de optimist sînteți?* (N. Mitrofan, L. Mitrofan); Chestionarul *Sînteți o persoană sociabilă?* (C. Tocan, I. Dumitriu); Chestionarul *Autoaprecierea voinței* (E.B. Руденский); Chestionarul *Stima de sine* (M. Rosenberg); Testul *Orientarea sensului vieții* (Д.А. Леонтьев); Chestionarul *Autoaprecierea adaptabilității psihologice* (Н.П. Фетискин); Chestionarul *Autoaprecierea adaptabilității emoționale* (Н.П. Фетискин); Chestionarul *Independență / influențabilitate* (S. Lecker).

Rezultatele științifice care au condus la dezvoltarea unei noi direcții de cercetare constau în aceea că a fost prezentat, la nivel teoretic, procesul de transformare și interacțiune a valorilor din perspectiva adaptării psihosociale; a fost fundamentată o abordare integrală a relației orientărilor valorice cu adaptarea psihosocială a adolescenților din perspectiva abordărilor societale contemporane dedusă din multiple abordări (de gen; de proveniență; de clasa / anul de studii; profilul studiilor; tipul studiilor; de vârstă; starea familială; venitul lunar personal; reușita academică; etnie; tipul familiei din care face parte; venitul mediu lunar al familiei; numărul vizitelor la medic cu diverse probleme de sănătate; prezența unei boli; autoaprecierea stării sănătății; studiile părinților; de plecarea părinților la muncă peste hotare; dorința adolescenților de a pleca peste hotarele RM după absolvirea studiilor pentru a face studii sau pentru a munci) și a altor factori reglatori ai acestora. La fel au fost determinate viziunile personale ale adolescenților despre conceptele cercetate și anume: valoare, orientări valorice și adaptare psihosocială; au fost fundamentate conceptele de orientări valorice și adaptare psihosocială; a fost stabilit caracterul specific al adaptării psihosociale și orientărilor valorice în contextul integrativ al interacțiunii factorilor reglatori la vârsta adolescenței (extraversiune / introversiune și neurotizism; încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale; inteligența emoțională; adaptabilitatea / flexibilitatea personalității; locul controlului subiectiv; afirmarea de sine; motivarea pentru succes / frică de eșec; optimismul; sociabilitatea; autoaprecierea voinței; stima de sine; orientările sensului vieții; autoaprecierea adaptabilității psihologice; autoaprecierea adaptabilității emoționale; independența / influențabilitatea).

Totodată din categoria rezultatelor noi fac parte și elaborarea:

- Modelului de cercetare a orientărilor valorice și a adaptării psihosociale a adolescenților din perspectiva domeniilor, dimensiunilor, direcțiilor și metodelor cercetării;
- Modelului evaluării personalității din perspectiva factorilor, fenomenelor care influențează orientările valorice și adaptarea psihosocială a adolescenților;
- Profilului psihologic al personalității adolescentului cu nivel înalt al adaptării psihosociale din perspectiva orientărilor valorice (terminale și instrumentale);
- Profilului psihologic al personalității adolescentului de diferit gen (masculin / feminin) din perspectiva orientărilor valorice (terminale și instrumentale);
- Profilului psihologic al personalității adolescentului din diferite medii de proveniență (urban / rural) din perspectiva orientărilor valorice (terminale și instrumentale);
- Profilului psihologic al personalității adolescentului cu diferit profil al studiilor (umanist / real) din perspectiva orientărilor valorice (terminale și instrumentale);
- Profilului psihologic al personalității adolescentului cu vârsta de 14-15 ani / 19-20 ani și / 24-25 ani din perspectiva orientărilor valorice (terminale și instrumentale);

- Profilului psihologic al personalității adolescentului cu diferită reușită academică (media 9-10 / media 6-7) din perspectiva orientărilor valorice (terminale și instrumentale);
- Profilului psihologic al personalității adolescentului cu venit lunar diferit (1500 lei / 8000 lei) din perspectiva orientărilor valorice (terminale și instrumentale);
- Profilului psihologic al personalității adolescentului cu și fără suferință din cauza unei boli din perspectiva orientărilor valorice (terminale și instrumentale);
- Profilului psihologic al personalității adolescentului cu părinți acasă (în Republica Moldova) și cu părinți plecați peste hotare din perspectiva orientărilor valorice (terminale și instrumentale);
- Profilului psihologic complex al personalității adolescentului cu nivel înalt de adaptabilitate psihosocială din perspectiva dimensiunilor: motivațional-valorică; a controlului; cognitivă; emoțional-reglatorie; de evaluare și autoevaluare.

În cercetarea realizată considerăm importantă proiectarea, organizarea și desfășurarea modelului inovativ de intervenție psihologică în scopul optimizării adaptării psihosociale a adolescenților prin componentele care influențează / reglează acest proces.

Rezultatele obținute în cadrul prezentei cercetări au determinat crearea unei direcții științifice noi: *Abordarea integrată a cercetării orientărilor valorice și a impactului lor asupra adaptării psihosociale a adolescenților.*

Bibliografie:

1. BUCUN N.; GUȚU VI. et.al. Concepția Educației în Republica Moldova. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria: Științe ale Educației (Pedagogie, Psihologie), USM, nr. 5 (25), 2009, p. 5-16. ISSN 1857-2103
2. CERNIȚANU, M.; NEGURĂ I. Motivațiile și orientările valorice ale studentului contemporan. În: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2006, p. 67-73.
3. NECULAU, A. Psihologie socială: aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996, pp. 485. ISBN 973-9248-07-1
4. PALADI, O. Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului. Chișinău: Print-Caro, 2013. 223 p. ISBN 978-9975-48-061-1
5. БУДИНАЙТЕ Г.Л., КОРНИЛОВА Т.В. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта. // *Вопр. психол.* 1993, т. 14, №5. с. 99-105.
6. КАРПУШИНА, Л.; КАПЦОВ, А. Структура личностных ценностей. В: *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия „Психология”*, №1, 2007, с. 61-66.
7. ЛЕОНТЬЕВ, Д.А. От социальных ценностей к личностным: Социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. В: *Вестник Моск. Ун-та. Серия 14. Психология*, 1996, №4, с. 35-44.
8. ЛЕОНТЬЕВ, Д.А. От социальных ценностей к личностным: Социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. (Продолжение). В: *Вестник Моск. Ун-та. Серия 14. Психология*, 1997, №1, с. 20-27.

9. ПОЧЕБУТ, Л.Г. Социальная психология / Л. Г. Почебут, И. А. Мейжис. СПб.: Питер, 2010. – 665 с.: ил. – (Мастера психологии). ISBN 978-5-49807-556-3
10. ROKEACH, M. Introduction in: Understanding Human Value. Individual and Societal. New York: The Free Press, 1979.
11. ROKEACH, M. The Nature of Human Values. New-York: Oxford University Press, 1973. 286 p.

REABILITAREA PSIHOSOCIALĂ A PERSOANELOR POST ACCIDENT VASCULAR CEREBRAL

Aurelia GLAVAN,

*medic neurolog, doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău*

Anul susținerii tezei de doctor habilitat: teza este în proces de susținere (unitatea primară, sectorul Psihologie, IȘE – 12.05.2021; Seminarul Științific ad-hoc – 02.07.2021)
Instituția: Institutul de Științe ale Educației
Specialitatea: 511.03 – Psihologie socială

Lucrarea de față reprezintă un proiect important în viața profesională, alegerea temei de interes fiind motivată de dorința de a oferi suportul adecvat persoanelor aflate într-un impas deosebit al existenței lor. Oportunitatea de a lucra și a fi coordonată de regretatul consultant științific, profesorul Nicolae Bucun, a constituit o motivație puternică, dublată de dorința de a realiza o intervenție care să producă un impact pozitiv asupra calității vieții beneficiarilor – persoane cu dizabilități în urma unui accident vascular cerebral (AVC).

Încununarea efortului depus pe parcursul anilor de intensă cercetare științifică se datorează în mare parte regretatului profesor Nicolae Bucun, pentru care manifest o deplină stimă și recunoștință în rolul fundamental exercitat în procesul de învățare și formare a mea ca cercetător cât și pentru calitățile umane de excepție ale Dumnealui, care au reprezentat adevărate repere de conduită în viață.

Țin, în mod deosebit, să îmi exprim recunoștința, în memoriam, mentorului meu, a cărui profesie medicală, psihologică și didactică mi-a insuflat dorința înspre acest curs al vieții, în special pentru contribuția pe care a adus-o la îmbogățirea cunoștințelor mele în domeniul cercetării științifice aplicate și la deschiderea unor noi perspective pentru studiile care le-am planificat și le-am realizat. Discuțiile interesante, sprijinul științific, dragostea, susținerea și încurajările mi-au fost armele oferite pentru a merge mai departe și a izbuti în carieră.

Accidentul vascular cerebral reprezintă întreruperea circulației sanguine într-un anumit teritoriu cerebral, având caracter permanent sau tranzitoriu.

Deși accidentul vascular cerebral se situează în primele trei cauze de mortalitate pe plan mondial, multe persoane vor supraviețui, două treimi din supraviețuitori rămânând cu un anumit grad de handicap. Există numeroase studii care demonstrează prezența unor tulburări după un AVC: cognitive, emoționale, comportamentale care influențează negativ funcționarea socială și calitatea vieții persoanelor post AVC. În plus, aceste tulburări psihologice întârzie recuperarea funcțională. Actualitatea și importanța temei cercetate rezultă din caracterul global de accident vascular cerebral (AVC) determinat de frecvența accidentului vascular cerebral (AVC) care reprezintă o problemă medico-psiho-socială majoră a umanității fiind prima și principala cauză a dizabilității, pe termen lung, la populația adultă. Reabilitarea bazată pe comunitate vizează toate categoriile de vârstă, implementată prin eforturile persoanelor cu dizabilități, familiilor acestora și comunităților cărora aparțin, precum și ale serviciilor de educație, medicale, sociale și profesionale existente la nivelul comunității [4; 7].

Teza de doctor habilitat în psihologie a fost o cercetare teoretico-experimentală complexă a particularităților psihologice și sociale ale acestui grup de persoane. Cercetare a fost realizată în perioada anilor 2015 – 2019, în cadrul Institutului de Medicină de Urgență (IMU) din municipiul Chișinău, scopul acestei lucrări vizând studiul particularităților psihologice ale persoanelor cu accident vascular cerebral, astfel obiectivele generale ale studiului urmărind evidențierea: particularităților cognitive, tulburărilor de limbaj și comunicare, particularităților afective, particularităților de personalitate, particularităților motivaționale, sferei emoțional-volitivă, particularităților stimei de sine și a imaginii de sine, rezervelor personalității și a calității vieții persoanelor post AVC [4; 5; 7].

Designul cercetării, structurat pe nouă studii derivate din obiectivele urmărite, a avut drept scop final identificarea unui profil psihologic al persoanelor post accident vascular cerebral (post AVC). În cercetările experimentale realizate au participat 1095 de subiecți post AVC.

Interesul în ascensiune pentru studiul consacrat al problemei de reabilitare psihosocială a persoanelor cu nevoi speciale a devenit subiect de cercetare în cadrul științelor contemporane: medicina, neuroștiințele, fiziologia, filosofia, sociologia, reabilitologia, pedagogia și psihologia. Condiția descrisă generează *problema cercetării*: Care sunt reperele teoretice și conceptuale ale reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC? Ce metodologii pot fi antrenate pentru diagnosticarea tulburărilor psihologice ale persoanelor post AVC? Ce direcții pot fi valorificate în Programul de reabilitare psihosocială pentru ameliorarea calității vieții post AVC?

Scopul cercetării constă în elaborarea, fundamentarea teoretică, validarea experimentală a Modelului conceptual al reabilitării psihosociale și a *Programului de reabilitare psihosocială* pentru ameliorarea calității vieții a persoanelor post AVC.

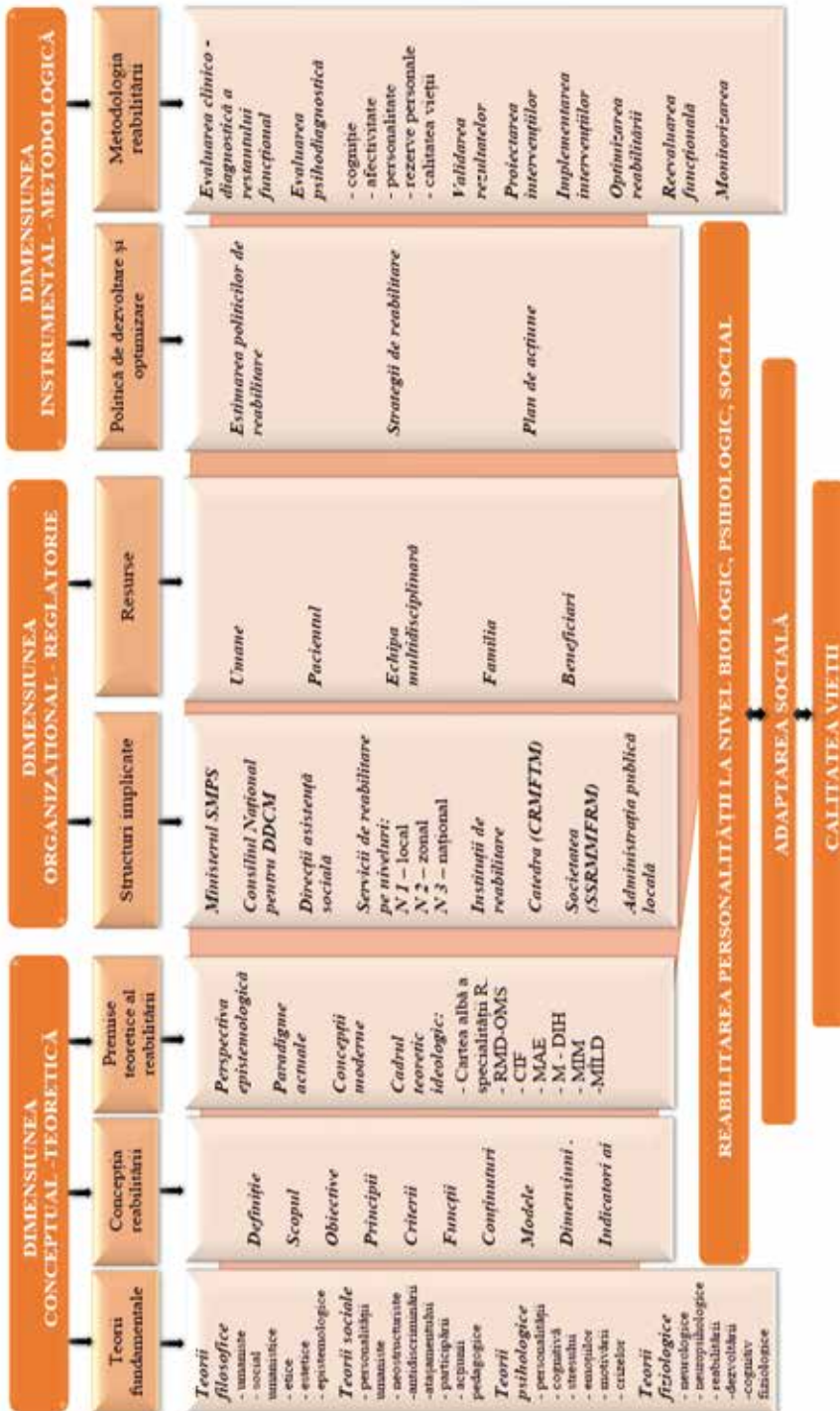
Ipoteza cercetării: Managementul reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC se va realiza la un nivel calitativ nou în condițiile în care prin abordări psiho-sociale a cauzelor de risc: vor fi identificate fundamentele teoretice privind AVC și reabilitarea post AVC; va fi elaborată paradigma reabilitării psi-

hosociale a persoanelor post AVC; va fi elaborat și întemeiat științific Modelul conceptual al reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC; vor fi identificați factorii determinanți ai reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC; va fi stabilită metodologia diagnosticării tulburărilor psihologice ale persoanelor post AVC; va fi cercetat experimental și descris profilul psihologic al persoanelor post AVC; vor fi reflectate particularitățile persoanelor post AVC, având la bază dinamica parametrilor funcționali decidenți pentru optimizarea reabilitării psihosociale; va fi conceptualizat, implementat și valorificat experimental Programul de reabilitare psihosocială a persoanelor post AVC în perspectiva asigurării calității vieții; vor fi formulate concluzii privind reabilitarea psihosocială a persoanelor post AVC.

În cadrul cercetării au fost lansate și realizate mai multe *obiective*:

– *determinarea fundamentelor teoretice privind accidentul vascular cerebral și reabilitarea post AVC prin abordări psiho-sociale a cauzelor de risc*; Studiul investigațional psiho-social al literaturii de specialitate, orientat spre determinarea fundamentelor teoretice ale reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC, a demonstrat, că accidentul vascular cerebral constituie o problemă medico-psiho-socială majoră a umanității, principala cauză globală a dizabilităților și a treia, cea mai frecventă cauză de deces înregistrată pe plan global, reprezentând o provocare serioasă comunității științifice pe fondul preocupărilor evidente ale reabilitării psihosociale pentru sporirea calității vieții persoanelor post AVC, **revenirea la o viață normală și activitate socială utilă corespunzătoare particularităților individuale** [4;8;18]. Fundamentele teoretice privind reabilitarea post AVC sunt reprezentate de teorii psihologice și sociologice, de modele ale reabilitării post AVC prin abordări psiho-sociale generate de comunitatea științifică globală și metodologii praxiologice de intervenții psihologice: analiza factorială, inducția și sinteza literaturii de specialitate, metoda ipotetico-deductivă și modelarea; metode empirice: observația, interviul, testul, inventarul și chestionarul, experimentul, intervenții psihologice; metode de calcul matematic și metode statistice: metoda calculării coeficientul de corelație liniară Pearson, testul U Mann–Whitney, testul χ^2 , testul T – Student și testul Wilcoxon, valorificate pentru evaluarea obiectivă și reabilitarea psihosocială post AVC.

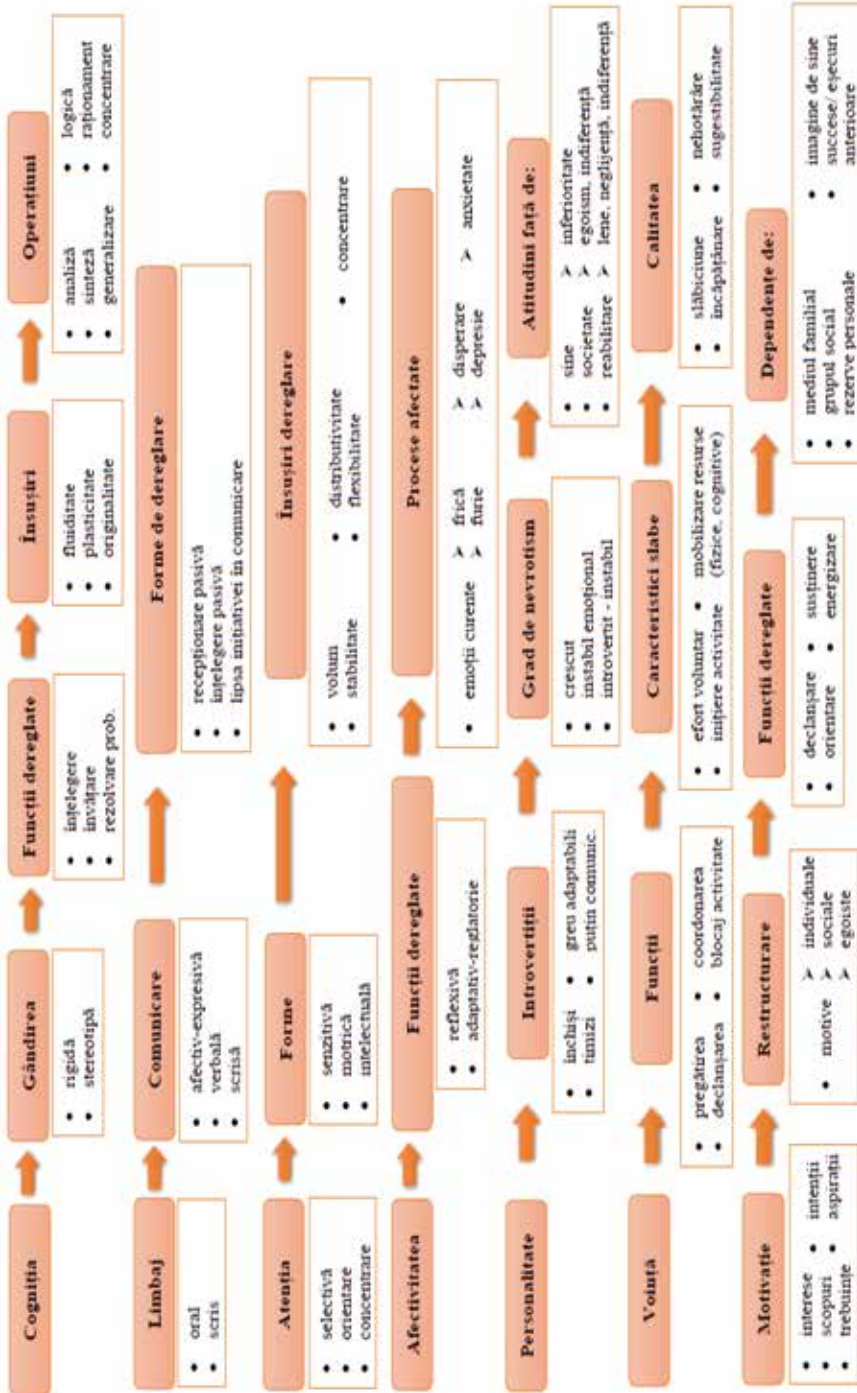
– *elaborarea paradigmei reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC*; Elaborarea și interpretarea științifică a paradigmei reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC în termeni de concepte, modele și teorii a condus la explicația semnificației științifice a reabilitării psihosociale post AVC, definită prin prisma abordării sistemice, pluridimensionale a măsurilor terapeutice, psihologice, educaționale și sociale. A fost definit conceptul de reabilitare psihosocială post AVC ca un proces sistematic și complex de intervenții prin intermediul metodologiei psihosociale specifice, orientate spre restabilirea funcționalității persoanelor aflate în dificultate, prin care se ghidează inserția în plan psihologic, social și cultural și se asigură dinamica pozitivă a calității vieții pe axe: familială, socio-profesională prin responsabilizarea civică a membrilor comunității pentru diminuarea inadaptării și marginalizării sociale a persoanelor post AVC [7; 8; 19].

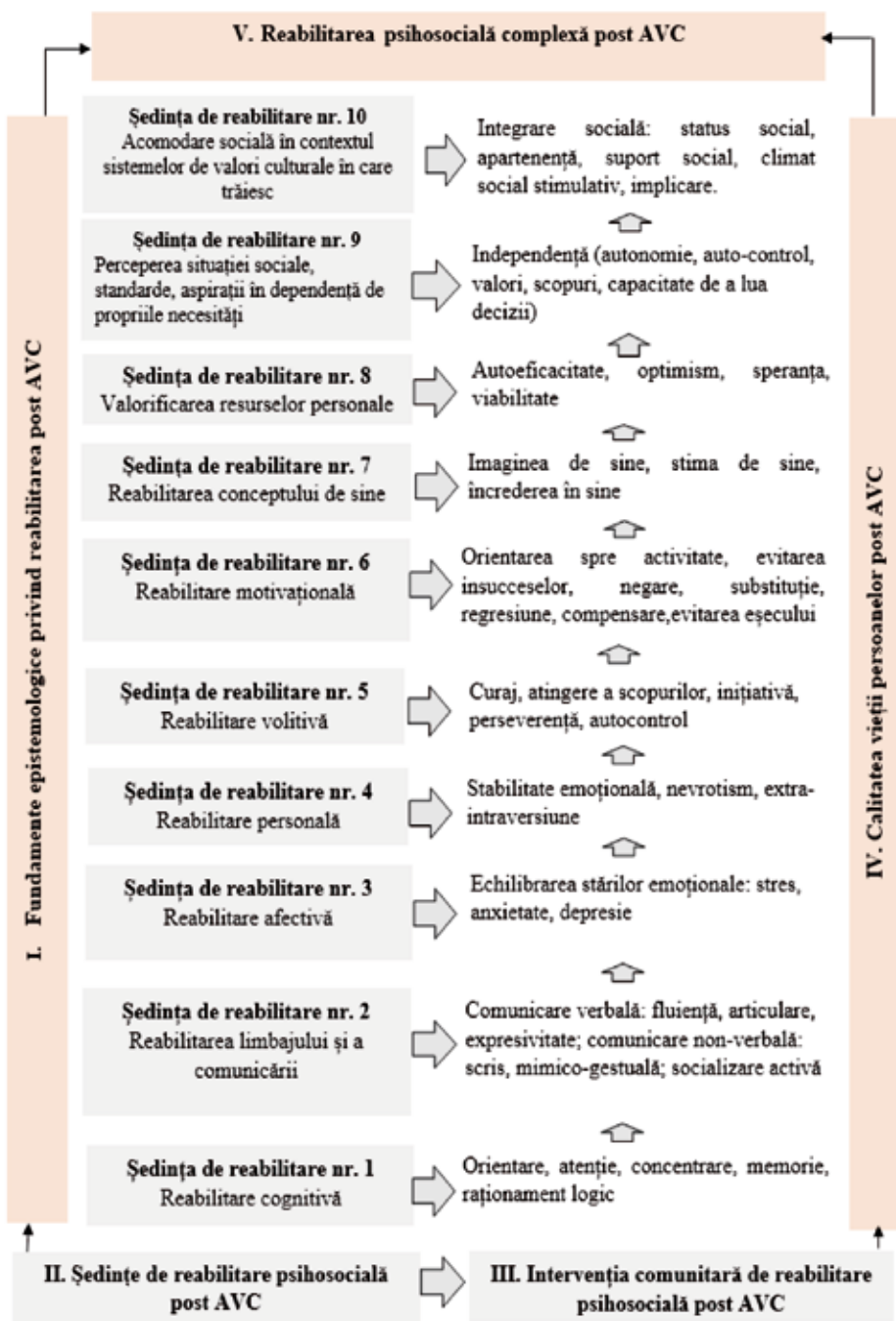


– *elaborarea și întemeierea științifică a Modelului conceptual al reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC*; A fost fundamentat teoretic și conceptual procesul complex de reabilitare psihosocială post AVC ce rezultă din: analiza riguroasă a experiențelor naționale și internaționale de optimizare a condiției psihosociale a persoanelor care au suportat AVC; din preceptele paradigmei umaniste întemeiată de conceptul om-valoare, umanism social și solidaritate umană; din ideile psihologiei și psihoterapiei umaniste; din concepția reabilitării personalității [8; 17].

– *stabilirea și aplicarea experimentală a metodologiei de diagnosticare a tulburărilor psihologice ale persoanelor post AVC și formularea unor concluzii științifice privind reabilitarea psihosocială*; Valorizând sistemul de idei derivate din parcursul teoretic al cercetării, a fost elaborat și întemeiat științific *Modelul conceptual al reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC*, acesta devenind în cercetare cadru de referință epistemologică, stimulatив pentru elaborarea unui Program de reabilitare psihosocială post AVC. Au fost stabiliți indicatorii reabilitării psihosociale post AVC elaborați în baza parametrilor esențiali ai calității vieții – *cogniție*: putere de concentrare a atenției, actualizare informației, memorie imediată, orientare temporo-spațială, capacitate de abstractizare; *limbaj și comunicare*: înțelegerea semnificației explicite și implicite, fluentă discursului comunicativ, dispoziție comunicativă; *afectivitate*: stabilitatea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, disciplina emoțională, canalizarea energiei emoționale; *personalitate*: imaginea de sine pozitivă, aspirații și coerență acțională, activism vital, capacitatea de apreciere a priorităților, autonomia socială; *voință*: capacitatea de atingere a scopurilor, curajul și perseverența, capacitatea de a lua decizii, puterea de a formula inițiative, anduranță; *motivație*: trebuința de performanță, motivația de aprobare, orientarea spre activitate; *stimă de sine*: sinele: emoțional, social, fizic, anticipativ, orientare în sensul vieții, viabilitate, autoeficiență generală; *resurse personale*: optimism, mobilitate, capacitate de muncă, spectrul emoțional, libertate, viabilitate, suport social, autoeficiență [1; 3; 4; 5; 7; 16].

– *descrierea profilului psihologic al persoanelor post AVC*; Datele experimentale au permis descrierea *Profilului psihologic al persoanelor post AVC*, generând noi cunoștințe de natură teoretică care au contribuit la dezvoltarea noii direcții de cercetare, iar rezultatele obținute la etapa de constatare și concluziile formulate ne-au permis să conchidem că, persoanele cu AVC au o prevalență crescută a tulburărilor psihologice față de populația generală, ducând după sine și tulburări de personalitate, iar înțelegerea factorilor psihici și sociali asociați tulburărilor psihologice fiind esențiali pentru asigurarea unei îngrijiri medicale, psihologice și sociale adecvate a persoanelor post AVC. Prin analiza datelor experimentale la etapa de constatare am stabilit că persoanele post AVC au indicații pentru intervenții de reabilitare psihosocială de care ar fi responsabilă echipă multidisciplinară, activitatea căreia presupune valorificarea unui ansamblu de măsuri terapeutice și psihocomportamentale încadrate în programe complexe de reabilitare, având ca scop limitarea impactului AVC-ului asupra calității vieții [2; 4; 7; 11; 15].





– *conceptualizarea, implementarea și valorificarea experimentală a Programului de reabilitare psihosocială a persoanelor post AVC în perspectiva asigurării calității vieții. Identificarea particularităților psihologice ale persoanelor cu accident vascular cerebral și crearea unui profil psihologic al acestui grup de persoane au creat premise pentru elaborarea Programului de reabilitare psihosocială a persoanelor post AVC proiectat la nivelul unor demersuri complexe capabile să le mențină autonomia, motivația de a trăi, demnitatea și interesul pentru relații sociale în limite posibile. A fost implementat și validat experimental Programul de reabilitare psihosocială a persoanelor post AVC în perspectiva asigurării calității vieții, asigurată prin conlucrarea unor specialiști în echipa terapeutică multidisciplinară [24; 26]. S-a demonstrat statistic eficiența Programului de reabilitare psihosocială a persoanelor post AVC prin analiza comparată a valorilor experimentale care a devenit posibilă prin antrenarea factorilor psihosociali (implicarea aparținătorilor, comunității) și a factorilor individuali (dezvoltarea componentelor personalității care favorizează dezvoltarea deprinderilor emoționale pozitive, motivației, voinței, elementelor cheie ale conștiinței de sine, dezvoltarea abilităților independente, activismului personalității, încrederii în sine și eliminării inhibițiilor, dezvoltarea comunicării verbale și non-verbale și dezvoltarea capacităților de relaționare socială) [6; 7; 9; 12; 14; 20; 23].*

Astfel, s-a demonstrat științific că asigurarea caracterului original al cercetării s-a exprimat în optimizarea procesului de reabilitare psihosocială a persoanelor post AVC, exprimate în ameliorarea indicatorilor psihologici ai reabilitării, adaptarea socială și creșterea calității vieții acestor persoane. Dinamica reabilitării psihosociale rezultată din cercetarea experimental-psihologică în aplicarea Programului de reabilitare psihosocială a persoanelor post AVC, dovedește îmbunătățirea funcției reglatorii a subiecților (control cognitiv, reglarea emoțiilor, control volitiv, motivațional, al rezervelor personalității, activismului comportamental, optimismului, etc.), a metodelor preferabile de autoreglare și activizarea mecanismelor psihologice de autoapărare. Studiarea detaliată a comportamentului persoanelor post AVC permite estimarea reacțiilor psihologice la situația creată după accident vascular cerebral, a resurselor persoană-mediului păstrate, a stilurilor comportamentale productive de depășire a situațiilor incomode, care, în continuare, sunt foarte utile în învățarea persoanei de a folosi diferite forme de comportament în procesul de adaptare și incluziune socială [4; 6; 7; 10; 13; 22].

Argumentele științifice relevate în cercetarea dată fac dovada consolidării noii direcții de cercetare, *Psihologia reabilitării sociale a persoanelor post AVC*, care se referă la elaborarea în premieră a concepției reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC, abordarea multidisciplinară complexă reflectată în fundamentarea teoretică a *Modelului conceptual al reabilitării* ca premisă teoretică pentru elaborarea și validarea în practica psihologică a *Programului de reabilitare psihosocială a persoanelor post AVC*, reflectată în ameliorarea calității vieții. Noile cunoștințe științifice justifică afirmarea noii direcții de cercetare și fundamentează teoretic intervențiile terapeutice de factură psihologică în do-

meniuul reabilitării persoanelor post accident vascular cerebral, iar metodologia prezentată și descrisă creează condiții favorabile și pentru alți specialiști (medici, reabilitologi, psihologi clinicieni) în evaluarea persoanei post AVC, precum și în înțelegerea legităților de manifestare a tulburărilor psihologice post AVC [7; 21; 25].

Generalizări:

1. Pentru prima dată a fost realizat studiul experimental întru edificarea unei concepții integratoare asupra reabilitării psihosociale a persoanelor cu tulburări post AVC prin abordări psiho-sociale, emiterea viziunii științifice generalizate asupra tulburărilor psihologice ale persoanelor cu status post AVC manifestate în funcție de vârstă, gen, de factorii psihosociale și individuali.

2. A fost elucidată paradigma reabilitării psihosociale a persoanelor post AVC prin identificarea caracteristicilor psihosociale a persoanelor post AVC și prezentarea operațională într-o construcție științifică calitativ nouă – profilul psihologic post AVC.

3. A fost elaborat Modelul conceptual al reabilitării psihosociale persoanelor post AVC fondat științific prin reconsiderarea concepțiilor psihologice și a modelelor de reabilitare post AVC. conceptualizarea indicatorilor reabilitării psihosociale post AVC în baza parametrilor esențiali ai calității vieții.

4. a fost argumentat științific și empiric interdependența dinamică a factorilor adaptării sociale a persoanelor post AVC: factorii psihosociale (familia, aparținătorii, sistemul medical, asistența socială) și factorii individuali (autoapreciere, încredere în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale).

5. S-a stabilit metodologiei cercetării empirice a particularităților psihologice ale persoanelor post AVC.

6. Am interpretat științific rezultatele experimentale privind particularitățile psihologice ale persoanelor post AVC la nivelul statusului cognitiv, al tulburărilor de limbaj și comunicare, a tulburărilor afective, a specificului manifestării personalității, a sferei volitive, a motivației, al conceptului de sine a persoanelor post AVC, a resurselor personale și a calității vieții persoanelor post AVC.

7. Am elaborat și implementat Programul de reabilitare psihosocială a persoanelor post AVC orientat spre asigurarea dinamicii pozitive a parametrilor funcționali ai reabilitării psihosociale post AVC, argumentând experimental, prin valori statistice comparate a eficacității Programului de reabilitare psihosocială post AVC în temeiul ameliorării calității vieții, a adaptării și a incluziunii sociale;

8. Am formulat recomandări privind reabilitarea psihosocială post AVC, crearea unor perspective ale cercetării prin elaborarea și avansarea metodologiei intervenției de reabilitare psihosocială prin terapii specifice.

Bibliografie:

1. BUCUN, N., GLAVAN, A. Nivelul optimismului în contextul potențialului personal al pacienților cu accident vascular cerebral. În: Materialele conferinței „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”. Chișinău, Moldova, 9 octombrie 2020. pp. 215-221. ISBN 978-9975-48-178-6.

2. BUCUN, N., GLAVAN, A. Repere teoretice și metodologice ale evaluării psihologice a persoanelor post accident vascular cerebral. *Revista Univers Pedagogic*, Nr.2 (66), 2020. pp. 76-87. ISSN1811-5470.
3. BUCUN, N., GLAVAN, A. Excitarea canalelor senzoriale pentru reglarea capacității de muncă. În: *Materialele conferinței Științifice Internaționale: Evaluarea în sistemul educațional: dezbateri actuale*; 9-10 noiembrie 2017, Chișinău, IȘE, p. 400-403, p. 490 ISBN 978-9975-48-118-2.
4. GLAVAN, A. Dimensiuni psihologice ale reabilitării post accident vascular cerebral. Monografie. Coord. șt. N. BUCUN. Ch.: UST, 2019. 282 p. ISBN 978-9975-76-292-2.
5. GLAVAN, A. Metodologia cercetării psihologice post accident vascular cerebral. Monografie. UST: 2021, 188p. ISBN 978-9975-56-865-4.
6. GLAVAN, A. Program de reabilitare psihosocială post accident vascular cerebral. Monografie. UST: 2021, 152 p. , ISBN 978-9975-56-866-1.
7. GLAVAN, A. Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral. Monografie. Chișinău: IȘE. 2020, 408 p. ISBN 978-9975-48-182-3.
8. GLAVAN, A. Teoria reabilitării psihosociale post accident vascular cerebral. Monografie. UST: 2021, 168p. ISBN 978-9975-56-864-7.
9. GLAVAN, A. Conceptul de terapie ocupațională și aplicabilitatea practică în reabilitarea post AVC. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale: Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*, Ch.: 2019, pp. 274-283, ISBN 978-9975-48-156-4.
10. GLAVAN, A. Consilierea psihosocială a persoanelor cu dizabilități în procesul de reabilitare complexă prin programe educaționale. În: *Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice, Psihopedagogie și Managementul Educației*, volumul V; Chișinău, UST, 1-2 martie 2019, p. 38-42, ISBN 978-9975-76-266-3.
11. GLAVAN, A. Dimensiuni ale reabilitării post AVC. În: *Filantropia – arta binelui. Cadre Noologice, Grupuri Vulnerabile, Omul Limitat. Volum de lucrări*, Editura Universitară, București, 2020, pp. 79-93 ISBN 978-606-28-1112-9.
12. GLAVAN, A. Îmbunătățirea modalităților de incluziune socială a persoanelor în urma accidentului vascular cerebral bazată pe conceptele de învățare și de modificabilitate cognitivă Reuven Feurstein. În: *Revista științifico-practică Vector European*. Chișinău, 2019, nr.3, pp. 139-143, ISSN 2345-1106 E-ISSN 2587-358X.
13. GLAVAN, A. Perspective sociale ale persoanelor cu disabilități determinate de ictus cerebral. În: *Revista facultății de psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă: „Psihologie Pedagogie specială Asistență socială”*, nr.1 (50), 2018. p. 37 – 43. ISSN 1857 – 0224.
14. GLAVAN, A. Profilul socio-demografic al persoanelor cu accident vascular cerebral. Studiu clinico-sociologic. *Revista Univers Pedagogic*, Nr.2 (66), 2020. pp. 93-103. ISSN 1811-5470
15. GLAVAN, A. Semnificații ale conceptului de resurse personale în reabilitarea persoanelor post accident vascular cerebral. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*, 09 octombrie, 2020, Chișinău, IȘE, pp. 197-203. ISBN 978-9975-48-178-6.
16. GLAVAN, A. Studiul clinico-psihologic al tulburărilor cognitive la persoanele

- post accident vascular cerebral. Psihologie. Revista Științifico-Practică, volumul 36, nr. 1-2, 2020, ISSN P 1857-2502, ISSN E 2537-6276 pp. 40-48.
17. GLAVAN, A., GROPPA S. Evaluarea neuropsihologica și proiectarea intervenției psihologice în reabilitarea pacienților cu accident vascular cerebral (AVC) În: „Archives of the Balkan Medical Union”, volum 52, aprilie 2017, Celsius Publishing House, p. 9-14. ISSN 0041 – 6940.
 18. GLAVAN, A., VÎRLAN M. Managementul psihologic al reabilitării deficitului cognitiv post AVC. Revista științifico-practică Vector European, Nr.1, 2020. pp. 150-156. ISSN 2345-1106
 19. GLAVAN, A., VÎRLAN, M. Rolul factorilor sociali în cadrul etiologiei accidentului vascular cerebral. Revista Psihologie, Pedagogie specială, Asistență socială, Nr.3 (60), 2020, p. 82-94, ISSN 1857-0224.
 20. ГЛАВАН, А.Г., ТКАЧУК, Д.В. Нейропсихологическое направление в системе современной реабилитации постинсультных больных. Abstracts Book of the VI Ukrainian Congress of Neurosurgery; 14-16 June 2017; Kharkiv, Ukraine; 224p. , p. 185.
 21. ГЛАВАН, А. Психологические и социальные аспекты реабилитации после инсульта. В: Сборнике исследований: Польско-молдавский межкультурный диалог, том II, № 2, Центр польской культуры UST, Кишинев, 2018 с.16-25.
 22. GLAVAN, A. Particularities of the Socio-Professional Rehabilitation of People After Stroke. World Science: 2020, nr. 6(58), Vol.3, pp. 41-46, doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7120
 23. GLAVAN, A. Psychological dimensions of post-stroke rehabilitation. In: *Balneo Research Journal*. 2020, nr. 3, vol.11, pp. 321-325. ISSN:2069-7597/eISSN:2069-7619. doi:http://dx.doi.org/10.1268/balneo.2020.346.L49.
 24. GLAVAN, A. Specific Educational Interventions in the Rehabilitation of Cognitive Capacities of Adults Due to a Cerebrovascular Accident (Experimental Investigation) World Science: 2020, nr. 6 (58), Vol.3, pp. 46-50. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7121.
 25. GLAVAN, A., GROPPA, S. Neuropsychological assessment and design of psychological intervention în rehabilitation of patients with stroke. În: Archives of the Balkan Medical Union. 2017, nr. 1, vol. 52, pp. 9-14. ISSN 0041 – 6940.
 26. GLAVAN, A., SIRIC, I. Psychological support in the patients rehabilitation. În: Archives of the Balkan Medical Union, 2016, nr. 1, vol. 51, pp. 188-190. ISSN: 0041 – 6940.

ORIENTAREA PROFESIONALĂ A ELEVILOR CU DEFICIENȚE MINTALE

Anatol DANII,

*doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Complexul – Pilot de Pedagogie Curativă „Orfeu”*

Anul susținerii tezei de doctor: 1990

Instituția: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice

Specialitatea: 13.00.03 – Pedagogie specială

Teza de doctor în pedagogie cu titlul Orientarea profesională a elevilor cu deficiențe mintale, conducător științific Nicolae Bucun, a fost susținută la Moscova în anul 1990.

Domeniul de studiu al cercetării îl constituie educația tehnologică, orientarea profesională și adaptarea socio-profesională a elevilor și absolvenților școlilor auxiliare. Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretico-științifică a sistemului de orientare profesională a elevilor cu retard mintal din școlile auxiliare și de accelerare a adaptării socio-profesionale a acestora.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării: A fost elaborat conceptul și modelul orientării profesionale a elevilor și absolvenților cu deficiențe mintale; a fost stabilit potențialul de dezvoltare psihofizică; a fost determinată dinamica progredientă a dezvoltării intereselor profesionale, în rezultatul influenței terapierii recuperatorii; a fost constatat nivelul de pregătire a cadrelor didactice din școlile auxiliare în domeniul psihopedagogiei speciale și orientării profesionale; s-a realizat formarea cadrelor didactice pentru implementarea modelului psihopedagogic complex de orientare profesională a elevilor cu retard mintal.

Orientarea profesională ocupă un loc important în societatea contemporană bazată pe economia liberă, de piață, fiind o problemă și o acțiune pedagogică complexă, acceptată de forurile internaționale, care au preocupări legate de educația tinerelor generații, de asigurarea forței de muncă și a specialiștilor în diverse domenii. În școlile auxiliare, orientarea profesională a elevilor cu dizabilități este o activitate practică desfășurată de către factorii responsabili precum părinți, profesori, educatori, consilieri, psihologi etc. prin care se urmărește informarea și orientarea unui subiect către locul de muncă sau instituția de învățământ în care să-și poată valorifica potențialul. Concomitent, realizând și sarcini specifice: de corecție, recuperare, compensare și dezvoltarea sferelor cognitive, afective, psihomotorii, dezvoltarea limbajului și comunicării.

Absolvenților școlilor auxiliare le este foarte dificil ca de sinestatător, fără a admite greșeli să-și găsească locul în viață în condițiile schimbărilor social-economice. Totodată, mecanizarea și automatizarea sferei de producere a adus la dispariția multor profesii care anterior se considerau accesibile deficienților mintal. Toate acestea complică sistemul de orientare și pregătire profesională a acestei categorii de persoane.

Alegerea corectă a profesiei într-o măsură foarte mare determină locul absolventului cu retard mintal în structura socială a societății, asigură formarea calităților necesare a personalității, promovează accelerarea procesului de adaptare socio-profesională.

Cu toate acestea, cercetările științifice efectuate în acest domeniu (G. M. Dulinev [2], M. D. Vinogradova [1], A. I. Ivanițchii [8], Ia. Ia. Kravalis [10], K. M. Turcinschaia [11] ș.a) nu includ toate componentele activității de orientare profesională a elevilor cu retard mintal. Studiarea experienței practice privind orientarea profesională în școlile auxiliare din mediul rural demonstrează că multe din neajunsuri se explică prin lipsa unui sistem psiho-pedagogic argumentat științific privind organizarea, dirijarea și controlul acestui proces.

Necesitatea acută a societății în pregătirea tinerii generații pentru munca în gospodăria sătească, necesitatea integrării absolvenților școlilor auxiliare în societate, sunt în nedeajuns cercetate. Lipsa unui sistem complex psihologo-pedagogic privind perfecționarea acestui proces a servit ca bază științifică fundamentală în cercetarea problemei orientării profesionale a elevilor școlii auxiliare la profesiile agricole.

Obiectul cercetării include procesul orientării profesionale a elevilor școlilor auxiliare la activitatea de muncă în sfera agricolă. Ipoteza cercetării – studierea profundă a aspectelor și particularităților regionale a economiei naționale inclusiv, a cerințelor profesiilor agricole către absolvenții cu retard mintal, particularitățile organizării pregătirii profesionale, orientarea profesională și adaptarea socio-profesională a acestora va permite elaborarea sistemului optimal de alegere a profesiei.

Procesul de orientare profesională a elevilor școlilor auxiliare din localitățile rurale va fi cu mult mai eficient, dacă în această activitate se vor examina minuțios: complexitatea deficienței, parametrii dezvoltării psihofizice, particularitățile specifice de dezvoltare ale motivelor, intereselor, nivelul adaptării socio-profesionale al absolvenților.

Obținerea rezultatelor pozitive în activitatea de orientare profesională în școlile auxiliare este posibilă prin elaborarea și implementarea unui sistem complex de condiții psihopedagogice.

Problemele cercetării:

1. De a studia rolul, locul și starea pregătirii profesionale în domeniul agricol, amplasarea în câmpul muncii, procesul de adaptare socio-profesională și orientare profesională a elevilor școlilor auxiliare în condițiile Republicii Moldova.
2. Cercetarea condițiilor specifice a dezvoltării motivației, intereselor, autoaprecierii elevilor cu retard mintal.
3. Cercetarea parametrilor în dezvoltare psihofizică a elevilor deficienți mintal, clinica, complexitatea și tipologia deficiențelor.
4. Elaborarea sistemului orientării profesionale a elevilor deficienți mintal la profesiile agricole.

Cercetarea științifică a problemei abordate a inclus aplicarea unui complex pedagogic, psihologic, sociologic, clinico-fiziologic și a metodelor statis-

tice (analiza științifică a literaturii; studierea documentației școlare în aspect diagnostic, prognostic, motivațional, managerial; observarea, consilierea, chestionarea, evaluarea rezultatelor; examinarea psiho-fizică; experimentul de constatare și formare.

La susținerea tezei au fost înaintate:

1. Blocurile de bază a sistemului orientării profesionale, care necesită de a fi luate în considerație pentru implementarea în practica școlilor auxiliare: particularitățile dezvoltării economice regionale; starea educației tehnologice și orientării profesionale; indicii amplasării în activitatea de muncă, activității de muncă, adaptării socio-profesionale a abiturienților; structura deficienței și a dizabilităților asociate; nivelul de dezvoltare a parametrilor psihofizici; particularitățile motivației profesionale, a intereselor, autoaprecierii, atracțiile profesionale a elevilor deficienți mintal.
2. Sistemul psihopedagogic privind eficacitatea activității de orientare profesională în condițiile școlilor auxiliare din localitățile rurale.

Inovația științifică constă în faptul că, pentru prima dată în condițiile Republicii Moldova a fost efectuată o cercetare științifică complexă privind orientarea profesională a elevilor cu deficiențe mintale la profesiile din sfera agricolă. În procesul cercetării au fost determinate blocurile prioritare ale sistemului de orientare profesională, care necesită să fie luate la baza organizării activității de orientare profesională în școala auxiliară. Au fost obținute date noi care caracterizează motivele, interesele, autoaprecierea, parametrii psihofizici, caracteristica procesului de adaptare socio-profesională a elevilor și absolvenților cu retard mintal.

Au fost identificați factorii negativi care complică procesul de orientare profesională și adaptare socio-profesională a absolvenților școlilor auxiliare. Cu evidența determinării stării activității de orientare profesională, particularitățile dezvoltării direcțiilor și intereselor profesionale ale elevilor cu retard mintal, dezvoltarea parametrilor psihofizici a fost determinat și fondat științific sistemul pedagogic care include condițiile de perfecționare a procesului de orientare profesională a acestora la profesiile agricole.

Importanța practică a lucrării constă în elaborarea unui sistem argumentat de condiții pedagogice ce contribuie la formarea profesorilor școlilor auxiliare pentru desfășurarea activității de orientare profesională, dezvoltării la elevi a intereselor către profesiile din domeniul agricol, evidența parametrilor psihofizici, clinicii și structurii deficienței, deficiențele asociate, accelerarea procesului de adaptare socio-profesională.

În capitolul întâi „Bazele teoretico-științifice a orientării profesionale a elevilor” sunt analizate aspectele teoretice importante în orientarea profesională descrise în lucrările științifice ale savanților din domeniul pedagogiei și psihologiei.

Este argumentată importanța activității de muncă în corecția deficiențelor psihofizice a elevilor cu retard mintal. Concomitent, sunt descrise conținuturile lucrărilor științifice fundamentale în acest domeniu. Tot în acest capitol este descrisă și metodica cercetării.

În capitolul doi „Starea lucrului privind pregătirea pentru activitatea de muncă, amplasarea în câmpul muncii, adaptarea socio-profesională a elevilor școlilor auxiliare în condițiile Republicii Moldova” se efectuează analiza sferei de producere agricolă regională, sunt descrise particularitățile zonelor naturale și importanța evidenței acestora în procesul de orientare profesională. Este descrisă situația privind educația tehnologică și orientarea profesională a elevilor școlilor auxiliare situate în localitățile rurale. Este analizată situația privind nivelul de pregătire pedagogică și metodică a profesorilor de educație tehnologică și sistemul actual de formare continuă. În rezultatul analizei datelor obținute s-a constatat un nivel nesatisfăcător de pregătire specială a profesorilor în domeniile psihopedagogiei speciale și orientării profesionale. În acest context, au fost determinate trei niveluri de pregătire a profesorilor în aceste domenii. Primul nivel – comparativ înalt – 27%, al doilea nivel – mediu 14%. Al treilea nivel – scăzut 59%. Analiza situației privind amplasarea în câmpul muncii a absolvenților școlilor auxiliare a demonstrat că circa 68,4% din absolvenți revin în familie și se angajează la orice activitate de muncă neținând cont de profesia primită la absolvirea școlii. De aceea, o importanță semnificativă o are problema amplasării în câmpul muncii al absolvenților în condițiile noilor reforme social-economice.

După nivelul de încadrare în viața colectivului în care activează absolvenții au fost repartizați în trei grupe: absolvenți care comparativ activ se încadrează în viața colectivului – 8%, pasiv se încadrează – 14%, nu participă de loc în viața colectivului – 78%.

Din numărul absolvenților incluși în experiment numai 20% nu au schimbat locul de muncă, la alt lucru au trecut o singură dată – 26,6%, de două ori – 22,4%, de trei ori – 17,8%, mai mult de trei ori – 13,2%. Cel mai des își schimbau locul de muncă absolvenții cu deficiențe asociate.

La absolvenții cu deficiențe mintale asociate mai frecvent se observă încălcarea disciplinei de muncă, neîndeplinirea atribuțiilor de serviciu, încadrare cu mari dificultăți în colectivul de muncă, un nivel scăzut al calificării profesionale. Coeficientul mediu de adaptare a absolvenților cu retard mental fără dizabilități asociate a constituit +0,51, iar cu dizabilități asociate +0,09.

Amplasarea în câmpul muncii, accelerarea și caracterul decurgerii procesului de adaptare profesională la deficienții mintal depinde de influența mai multor factori. Unii dintre factorii primordiali sunt: orientarea profesională, pregătirea practică, caracterul amplasării în câmpul muncii, determinarea profesiilor accesibile conform tipologiei deficienței, dizabilitățile asociate și multiple.

Odată cu aceasta, sunt luați în considerare indicatorii unei orientări profesionale eficiente a elevilor deficienți mintal și particularitățile dezvoltării psihofizice. După cum sa menționat o importanță considerabilă o are structura și clinica deficienței, care cel mai frecvent include și deficiențele asociate (dereglări ale motoriciei, văzului, auzului, diverse boli somatice).

Datele analizate pe parcursul cercetării demonstrează că cunoștințelor elevilor deficienți mintal despre profesii sunt limitate. Elevii claselor a IV-a după volumul cunoașterii profesiilor au fost repartizați astfel: 3,8% au numit 3 – 4 profesii, 29,2% – 5 – profesii, 6,9% – 7-8 profesii.

Dintre elevii claselor a VIII-a – 36,9% au numit 34 profesii, 28,7% – 5-6 profesii, 20,8 – 7-8 profesii, 13,6% – 10 profesii. Însă numind profesiile, ei nu puteau să determine ramura din care fac parte. Totodată, dintre elevii claselor a IV-a (84%) au numit profesii care conform parametrilor psihofizici și bolile somatice cu care sunt diagnosticați le sunt contraindicate. Dintre elevii claselor a VIII-a numărul la așa răspunsuri s-a micșorat până la 58%. Elevii află informații despre profesii din diferite surse. Rezultatele răspunsurilor primite din diverse surse sunt incluse în tabelul 1.

Nr. d/o	Sursa de informație	cl.IV	cl.VIII
1.	Părinții	24%	20%
2.	Profesorii și educatorii	18%	19%
3.	Prietenii	29%	31%
4.	Mas-media	8%	11%
5.	Observări asupra activității, participare la diverse lucrări	19%	16%
6.	Alte surse	2%	3%

Analiza datelor primite ne permite de a constata că indiferent de clasa în care învață elevul, principalele surse de informație sunt prietenii, cunoștinții, părinții. Școala cu regret, nu ocupă locul dominant în cunoașterea elevilor cu retard mintal cu profesiile.

Cercul îngust al surselor de informație, activitatea informațională nesatisfăcătoare a unor servicii a adus la aceea că majoritatea elevilor numesc profesii neaccesibile lor privind starea psihofizică.

În calitate de indice principal de apreciere a intereselor profesionale a elevilor a fost determinat nivelul interesului față de munca agricolă. Datele primite au fost condiționat repartizate în cinci grupe în funcție de caracterul intereselor elevilor (Tabelul 2).

Clasele	Interes constant	Interes parțial	Interes pasiv	Indeferență	Atârnare negative
IV	2%	27%	22%	30%	19%
VIII	6%	32%	27%	21%	14%

Datele obținute demonstrează, că sub influența instruirii școlare la elevii deficienți mintal crește interesul către diverse profesii din sfera agricolă, apar unele tendințe în plan profesional. De asemenea, sub influența instruirii din școală se majorează numărul absolvenților care adecvat apreciază posibilitățile reale de alegere a profesiei conform intereselor profesionale.

Analiza rezultatelor ce caracterizează motivele alegerii profesiei ne-a permis să repartizăm elevii în 5 grupe.

În prima grupă (5,4%) au fost incluși elevii care într-o măsură anumită denumesc motivele sociale. Grupa a doua – 27%, elevii care exprimă aspectele emoționale a procesului de muncă. Grupa a treia – 12%, include elevii care înaintează motivele practice. Grupa a IV – 43% înaintează motive de imitație, fără a înțelege esențialul și conținutul profesiei. Grupa a cincea – 12,6%, o reprezintă elevii care nu au dat nici un răspuns. Aceștea în principiu sunt elevii cu deficiențe mintale severe și asociate.

În rezultat constatăm, că nivelul de apreciere (fără evidența posibilităților reale) la elevii cu retard mintal este foarte înalt iar motivele și interesele sunt neargumentate și instabile.

În lucrare a fost inclus și aspectul studierii datelor antropometrice și determinarea parametrilor reacțiilor sensoro-motorice simple și complicate care la fel au un rol important în orientare profesională și adaptarea socio-profesională.

În capitolul trei „Sistemul complex de optimizare a procesului de orientare profesională a elevilor cu retard mintal” sunt determinate și fondate științific condițiile activității de orientare profesională în activitatea școlii auxiliare.

Au fost create condiții experimentale privind optimizarea eficienței pregătirii profesorilor de educație tehnologică; perfecționarea managementului orientării profesionale; organizării muncii de folos obștesc și muncii de producere; implementarea cursului extracurricular „Bazele alegerii profesiei”.

Pentru eficientizarea nivelului pregătirii profesorilor de educație tehnologică pentru activitatea de orientare profesională a fost elaborată și implementată curricula pentru desfășurarea acestei activități. În calitate de criterii pentru aprecierea nivelului de formare a profesorilor pentru activitatea de orientare profesională au servit: nivelul de cunoștințe în domeniul psihopedagogiei speciale inclusiv, a tipologiei deficiențelor; volumul de cunoștințe privind organizarea și desfășurarea activității de orientare profesională cu elevii școlii auxiliare; activitatea și creativitatea profesorilor în aceste acțiuni; varietatea activităților; consilierea elevilor și părinților. În rezultatul organizării activității conform curriculei elaborate s-a majorat numărul profesorilor cu un nivel înalt și mediu de cunoștințe în domeniul orientării profesionale și particularităților de dezvoltare a sferelor: cognitive, afective, psihomotorii a copiilor cu retard mintal și deficiențe asociate. În concluzie menționăm că rezultatele cercetării au confirmat prevederile de bază a ipotezei.

Cercetarea privind orientarea profesională a deficienților mintal prezintă importanță, pe de o parte pentru aprecierea eficienței învățământului special, iar, pe de alta parte, în scopul orientării cercetărilor privind îmbunătățirea metodologiei de recuperare și integrare socio-profesională a absolvenților cu retard mintal.

Considerăm, că alegerea profesiei de către persoana cu dizabilități trebuie să aibă o bază științifică și ar trebui să se bazeze pe următoarele poziții principale: starea de sănătate, capacitățile psihofiziologice, caracteristicile psihologice, nivelul educațional, necesitatea creării condițiilor speciale pentru formarea și orientare profesională. Acești factori ar trebui să fie în centrul atenției managerilor și tuturor specialiștilor care se ocupă de orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități. Cea mai bună garanție a adaptării persoanei cu dizabilități față de activitatea sa profesională de viitor este alegerea corectă a profesiei. În acest proces rolul psihopedagogului și psihologului fiind incontestabil. Eficacitatea acestui proces este determinată de coerența asistenței psihopedagogice acordate, a capacităților psihofiziologice ale persoanei, a cerințelor față de activitatea profesională.

Un rol important în eficientizarea problemelor orientării profesionale și adaptării socio-profesionale a deficienților mintal îl are implementarea blocului complex privind orientarea profesională a elevilor cu retard mintal elaborat în rezultatul prezentei cercetări.

Bibliografie:

1. Виноградова, М. Д. Воспитательная работа с подростками в школе по выбору профессии Текст. / М. Д. Виноградова. М.: Педагогика, 1972. – 156 с.
2. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе Текст. / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1965. 185 с.
3. Даний, А. И. Профессиональная ориентация умственно отсталых учащихся на сельскохозяйственные профессии Текст. : метод.рекомендации / А. И. Даний. – Кишинев : Штиница, 1986. – 126 с.
4. Даний, А. И. Профорентация умственно отсталых учащихся. Тезисы всесоюзных педчтений, с 96. Москва. 1988.
5. Даний, А. И. О состоянии профориентационной работы в сельских вспомогательных школ. Кишинев. 1988.
6. Даний, А. И. Учет параметров физического развития в профориентации умственно отсталых школьников. Одесса 1989.
7. Danii A., Racu A, Tintiuc T. Parteneriate în dezvoltarea educației incluzive. Edit. Pontos, 280 p. Chișinău, 2012.
8. Иваницкий, А. И. Пути совершенствования профессионально-трудовой и профориентационной работы в спецшколах Текст. /А. И.Иваницкий
9. Коломинский, Н. Л. Самооценка учащихся вспомогательной школы и уровень их притязаний в процессе профессионально-трудовой подготовки Текст. / Н. Л. Коломинский // Дефектология. – 1970. – № 2. – С. 70-74.
10. Кравалис, Я. Я. Организация профессионально-трудового обучения во вспомогательных школах Латвийской ССР Текст.: из опыта работы / Я. Я. Кравалис, В. Н. Тайвиш. – М. : Просвещение, 1976. – 96 с.
11. Турчинская, К. М. Профорентация во вспомогательной школе Текст. / К. М. Турчинская. Киев : Наук, думка, 1976. – 178 с.

* *Datele, conținutul prezentat în acest articol reflectă situația la momentul susținerii tezei de doctor (1990).*

AUTOCONTROLUL ÎN PROCESUL EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE LA ELEVII CU DEFICIENȚE AUDITIVE

Svetlana GONCEARUC,

*doctor în pedagogie, profesor universitar,
șef Catedră Științe Psihopedagogice și Socioumanistice,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport*

Anul susținerii tezei de doctor: 1993

Instituția: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice

Specialitatea: 13.00.03 – Pedagogie specială

Investigațiile ultimilor decenii sunt orientate spre problema ocrotirii și dezvoltării copiilor cu handicap. Aria cercetării domeniului respectiv confirmă un interes deosebit față de tot ce e de natură să favorizeze dezvoltarea funcțiilor creative și practice ale acestor copii. Atenția specialiștilor este orientată cu preponderență spre condițiile menite să stimuleze la elev dezvoltarea capacităților și aptitudinilor de a munci în diferite ramuri ale economiei și o socializare optimă.

Bazele metodologice ale pregătirii pentru muncă a copiilor cu diferite malformații și, mai ales, cu dereglări ale auzului, procesul reglator, rolul corectării și dezvoltării personalității copilului anomal, căile de intensificare a proceselor compensatorii constituie sfera de cercetare a multor savanți.

Sinteza de studiu a fost efectuată în problema exercitării mecanismelor cognitive, de corecție și adaptare prin muncă. Cu toate aceste cercetări ample asupra dezvoltării aptitudinilor de autoreglare la copiii surzi în procesul educației tehnologice sunt foarte puține. Unele aspecte ale acestor funcții au fost abordate de cercetările savanților A. Gozova, N. Bucun.

Apariția noilor condiții social-economice, reprofilarea și schimbarea tehnologiilor producțiilor etc. necesită o dezvoltare a culturii muncii și, mai ales, a componentei principale a acesteia – autocontrolul. Autocontrolul este prezentat pe întreg parcursul existenței personalității, iar condițiile de bază ale dezvoltării lui, desigur, că este procesul prin muncă. Pentru promovarea acestei idei au și fost efectuate cercetările noastre.

Scopul cercetării constă în stabilirea particularităților specifice de dezvoltare a autocontrolului la elevii surzi, determinarea bazelor teoretice și metodico-organizaționale de dezvoltare a abilităților de autocontrol în procesul educației tehnologice.

Obiectul cercetării îl constituie determinarea particularităților de dezvoltare a diverselor funcții analizatorii la elevii cu defecte ale auzului V, VIII, IX și a XII, și legătura lor reciprocă cu nivelul autocontrolului în procesul educației tehnologice. *Obiectul major al cercetării* îl formează procesul dezvoltării abilităților de autocontrol la elevii surzi în condițiile educației tehnologice.

În procesul investigației au fost rezolvate următoarele obiective operaționale:

- determinarea stării de dezvoltare a analizatorilor epidermici, motor vizual și a atenției ca elemente psihofiziologice de structură a autocontrolului;

- stabilirea particularităților, componentelor și nivelurilor autocontrolului la elevii surzi în procesul educației tehnologice;
- analiza factorilor care influențează asupra procesului de dezvoltare a autocontrolului la elevii surzi;
- elaborarea și verificarea experimentală a modelelor de condiții pentru dezvoltarea eficientă a abilităților de autocontrol la elevii cu anomalii ale auzului în procesul educației tehnologice.

Ipoteza cercetării: specificul dezvoltării funcțiilor psihofiziologice la elevii surzi se reflectă în diferită măsură asupra proceselor autoreglatoare. Condițiile organizării activității, în speță, a celei de muncă sunt determinate în dezvoltarea autocontrolului la elevii surzi. Implementarea modelelor psihopedagogice ce țin cont de particularitățile de dezvoltare ale funcțiilor analizatorii, a atenției și a nivelurilor de autocontrol contribuie la eficacitatea acestui proces.

Pentru susținere au fost înaintate următoarele teze:

1. Despre posibilitățile esențiale de formare ale deprinderilor de autocontrol la elevii surzi în procesul instruirii prin muncă;
2. Despre particularitățile de dezvoltare și funcțiile psihofiziologice ale autocontrolului elevilor surzi în procesul pregătirii către muncă și factorii determinanți ai nivelului de dezvoltare;
3. Despre interacțiunea funcțiilor psihofiziologice și condițiile psihopedagogice în dezvoltarea autocontrolului;
4. Despre complexul de condiții eficiente de dezvoltare a autocontrolului la elevii surzi în procesul de instruire prin muncă;

Inovația științifică a cercetării: Pentru prima dată s-au determinat devierile în dezvoltarea funcțiilor analizatorii la copiii surzi, particularitățile care caracterizează procesul de realizare a acțiunilor de autocontrol a elevilor surzi în perioada de pregătire tehnologică; s-au stabilit nivelurile și structura autocontrolului la elevii surzi; s-au relevat factorii de dezvoltare a autocontrolului; s-a stabilit nivelul de dezvoltare a autocontrolului în conformitate cu particularitățile individual-tipologice, psihopedagogice și condițiile de instruire prin muncă; s-au remarcat condițiile optime, care contribuie la eficacitatea formării deprinderilor de autocontrol a elevilor surzi în perioada de pregătire tehnică generală și pregătirii profesionale de muncă.

Importanța practică a cercetării: S-au elaborat modele și modalități psihofiziologice și psihopedagogice de dezvoltare a autocontrolului; exerciții pentru dezvoltarea sensibilităților tactilo-epidermice, percepției vizuale, reacțiilor de mișcare, stabilității și transferului atenției; folosirea hărților instructiv-tehnologice cu reducerea treptată a informației despre efectuarea acțiunilor de autocontrol, formarea abilităților de control reciproc, crearea condițiilor pentru ridicarea nivelului de pregătire a profesorilor de muncă în problemele de autocontrol.

Recomandările metodologice elaborate pentru formarea abilităților de autocontrol au fost implementate în școlile-internat pentru elevii surzi din orașele Tiraspol, Chișinău, Cahul. Rezultatele cercetării au fost incluse în programele cursurilor de reciclare a cadrelor didactice, în publicații și comunicări.

Materialele cercetării au fost discutate și confirmate la Conferința tinerilor cercetători defectologi la lecturile pedagogice VII, VIII, IX, X (Moscova, 1984, 1985, 1986), la conferințele științifico-practice republicane și seminarele consacrate problemelor de instruire, educație și pregătire pentru muncă a persoanelor cu devieri mintale și fizice, la ședințele Prezidiului societății surzilor din Moscova, secției defectologie și laboratorului de instruire generală și profesională a surzilor a I.C.Ș.P. din Moldova.

În cercetarea realizată, în capitolul „Studiul problemei și metodele de cercetare”, sunt expuse bazele științifico-teoretice ale autocontrolului, tratate conținutul și formele autocontrolului în activitatea de muncă, problema autocontrolului în pedagogia specială. S-a ajuns la concluzia că aprecierile disperse ale structurii, conținutului, condițiilor de dezvoltare ale autocontrolului în pedagogia și psihologia generală fac din aceasta o problemă deschisă și actuală. Se subliniază că este necesară studiarea multor caracteristici ale autocontrolului în activitatea de muncă a persoanelor cu diferite defecte senzoriale, al căror autocontrol indubitabil trebuie să-i confere un specific aparte corespunzător defectelor analizatorii.

În capitolul doi „Particularitățile psihofiziologice de dezvoltare a autocontrolului” sunt examinate starea funcțională a analizatorilor epidermic, motor, vizual și particularitățile atenției la elevii surzi. S-a reflectat în mare măsură specificul dezvoltării acestor canale senzitive în starea de surditate și dezvoltare normală. Modul de activitate a acestor sisteme deseori determină nivelul de dezvoltare a autocontrolului. În capitolul trei „Compoziții de bază”, nivelurile de autocontrol și dependența lor de starea funcțională a sistemelor analizatorii” sunt fondate criteriile de apreciere a nivelurilor de autocontrol la absolvenții surzi în condițiile activității profesionale de muncă. În baza analizei elementelor de autocontrol au fost concentrate într-un sistem integrat compoziții de bază a acestuia. Compoziții la rândul său au servit drept criterii de apreciere a nivelurilor de dezvoltare a autocontrolului la elevii surzi în procesul educației tehnologice.

Rezultatele obținute ne-au permis să evidențiem trei grupuri de elevi conform gradelor de formare a autocontrolului (satisfăcător, mediu, redus).

Autocontrolul, fiind un proces complicat și de durată, este influențat de mulți factori (organizarea și conținutul educației tehnologice, nivelul de pregătire a profesorului în problema dată etc.).

Pentru prima dată au fost analizate legăturile reciproce ale indicilor senzoriali cu nivelurile de dezvoltare a autocontrolului la elevii surzi. Dependențele stabilite au diferite grade fiind vădit nivelul păstrat al percepției auditive care se reflectă asupra autocontrolului. Particularitățile specifice de dezvoltare ale sistemelor senzoriale, nivelurile de autocontrol și dependențele corelaționale între ele au stat la baza modelelor psihopedagogice de dezvoltare ale acestor funcții.

Capitolul patru „Sistemul de măsuri pentru dezvoltarea autocontrolului în procesul educației tehnologice” include modele psihofiziologice și psihopedagogice de dezvoltare a autocontrolului în procesul pregătirii pentru muncă a persoanelor surde.

Experimentele pentru dezvoltarea funcțiilor analizatorii la elevii surzi includ exerciții de stimulare a sensibilității tactile și vibraționale de diferită complexitate, exerciții de diferențiere a licăririlor de lumină și antrenare în executarea actelor de mișcări simple și compuse. Au fost promovate condiții de dezvoltare a stabilității și transferului atenției.

Indicii autocontrolului în grupurile experimentale manifestă o tendință de atingere a nivelului mediu și satisfăcător.

Modelele psihopedagogice de dezvoltare a autocontrolului includ instrucții cu informații despre algoritmi acțiunilor de autocontrol, autocontrolul reciproc, pregătirea profesorului de muncă.

În concluzii sunt menționate următoarele aspecte: Analiza problemei în cauză din punctele de vedere științific și practic necesită examinarea componentelor autoreglării și conținutului în procesul educației tehnologice a elevilor surzi ca o complexitate de măsuri conexe care asigură dezvoltarea eficientă a deprinderilor de autocontrol.

A fost stabilit că elementele analizatoare studiate sunt supuse organizării structural-funcționale legate de asigurarea constantă a mecanismelor funcțiilor la condițiile flexibile. Aceste restructurări sunt direcționate spre materializarea proceselor adaptabile compensatorii racordate la diferite grade de expresivitate a adaptabilității.

Sunt determinate particularitățile schimbării diverselor canale senzoriale și gradul de pregătire a acestor sisteme (conform indicilor psihofiziologice) antrenate la dezvoltarea autocontrolului.

Datele care caracterizează particularitățile interacțiunii analizatorilor pot fi folosite la determinarea condițiilor îndreptate spre dezvoltarea autocontrolului în procesul instruirii prin muncă:

- S-au argumentat structurile fiecărui component al autocontrolului persoanelor cu insuficiență de auz în procesul de producție, s-a determinat sistemul de cerințe față de elevii surzi pentru autocontrolul muncii în perioada instruirii prin muncă, s-a elaborat modelul sistemului deprinderilor de autocontrol, care trebuie să se formeze la etapa școlară de pregătire către muncă.
- S-au determinat diferite niveluri de dezvoltare la elevii surzi ale deprinderilor de autocontrol în corespundere cu sarcinile puse. În principiu la elevii surzi predomină nivelul scăzut de deprinderi ale autocontrolului.
- S-au depistat nivelurile gradului de pregătire a profesorului sub aspectul dezvoltării autocontrolului la elevi.
- S-au elaborat și verificat pe cale experimentală măsurile de ameliorare a procesului dezvoltării deprinderilor de autocontrol în procesul muncii elevilor surzi: exerciții de antrenare și dezvoltare a funcțiilor analizatorii, atenției, modele de folosire a hărților instructiv-tehnologice prin reproducerea pe etape a informației pentru efectuarea acțiunilor de control; instruirea elevilor cu metodele și deprinderile de autocontrol reciproc, activitatea binedeterminată a pedagogului pentru dezvoltarea la elevi a deprinderilor de autocontrol.

Implementarea acestor modele, condiții în practica școlilor pentru surzi contribuie la ameliorarea activității canalelor senzoriale, activizării nivelului de autocontrol.

Datele cercetării noastre permit nu numai să facem concluzii referitoare la perfecționarea procesului de educație tehnologică și activității de muncă a persoanelor surde, dar și sunt o tentativă de a elabora bazele psihopedagogice de materializare integră a proceselor de formare a funcțiilor autoreglatoare ca o condiție importantă în intensificarea procesului de adaptare profesională a persoanelor surde în producție.

Schimbările stării funcționale a analizatorilor studiați aproape că nu se folosesc la determinarea măsurilor de dezvoltare a lor la persoanele fără auz în procesul pregătirii pentru muncă.

Datele obținute contribuie la soluționarea științifico-practică a problemelor despre legitățile generale și specifice a dezvoltării copiilor surzi. Legititatea generală a dezvoltării psihicii surzilor care se exprimă în schimbarea capacității de prelucrare a informației este confirmată și de nivelurile evidențiate de autocontrol.

Bibliografia:

1. Goncsearuc S. Психофизиологические исследования и дифференциация методов трудового обучения глухих. // Проблемы методов учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальных школах и дошкольных учреждениях, М., 1984.
2. Goncsearuc S. Состояние самоконтроля глухих в процессе трудовой деятельности. // Совершенствование коррекционно-воспитательного процесса в специальных учреждениях для аномальных детей. Кишинев, 1985.
3. Goncsearuc S. Психолого-педагогические условия формирования навыков контроля у глухих учащихся в процессе трудовой подготовки. Методические рекомендации. Кишинев, 1985.
4. Goncsearuc S. Развитие навыков контроля и самоконтроля у неслышащих учащихся в процессе профессионально-трудовой подготовки. // Опыт работы школ и профессионально-технических училищ по трудовому обучению, воспитанию и профессиональной ориентации учащихся. – М., 1985.
5. Goncsearuc S. Некоторые особенности самоконтроля у глухих учащихся на уроках труда. // Совершенствование процесса обучения и воспитания учащихся с недостатками умственного и физического развития. Кишинев, 1987.
6. Goncsearuc S. Формирование самоконтроля в процессе трудового обучения. // Повышение эффективности урока как основной формы учебно-воспитательного процесса. М., 1988.

* *Bibliografia, datele, conținutul prezentat în acest articol reflectă situația la momentul susținerii tezei de doctor (1993).*

FORMAREA RAPORTURILOR LEXICO-SEMANTICE LA ELEVII CU DIVERSE NIVELURI DE EVOLUARE VERBALĂ

Maia BOROZAN (MORĂRESCU),
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Anul susținerii tezei de doctor: 1997

Instituția: Institutul de Științe Pedagogice și psihologice

Specialitatea: 13.00.01 – Pedagogie generală

Teza de doctor în pedagogie cu tema vizată, susținută în martie, 1997, a constituit o teoretizare a activității profesionale din primul deceniu al carierei pedagogice. Conducătorul științific al cercetării, regretatul profesor universitar, doctor habilitat în psihologie, Nicolae Bucun ne-a provocat interesul pentru activitatea științifică la debutul studiilor universitare, la facultate (anii 1980-1985), unde l-am avut ca și Pedagog iscusit. Acum patru decenii, învățam irepetabilul stil de comunicare al mentorului nostru, din modelul gândirii constructive și a activității sale profesionale. Om de știință, înaltă inteligență și aleasă cultură, Profesorul Nicolae Bucun, impresiona prin autoritatea sa epistemică de savant și profesionalism, afirmate și recunoscute în mediul academic din țară și de peste hotare. Ecoul pe termen lung al comunicării științifice cu domnul Profesor se reflectă în tendința discipolilor de cooperare în vederea promovării ideilor sale pentru consolidarea Școlii Științifice „Nicolae Bucun” în perspectiva dezvoltării învățământului din R. Moldova.

Actualitatea și importanța temei rezultă din circumstanțele socio-educative, în care asigurarea reușitei fiecărui elev în funcție de potențialul psihofizic individual rămâne a fi o cerință mereu actuală în contextul educației centrate pe copil. În condițiile înmatriculării în clasă întâi a copiilor cu diverse nivelurile de evoluare verbală, diagnosticarea timpurie și determinarea limitelor de dezvoltare a acestora sunt condițiile principale ce contribuie la realizarea acestui deziderat. Întrucât integrarea inițială a copiilor în activitatea instructivă dereglează stereotipul vital al copilăriei preșcolare, sporind evident cerințele față de starea generală a sănătății lor, tulburările de limbaj provoacă dificultăți de învățare și influențează negativ nivelul de adaptare școlară. Din rațiuni ce țin de problematica formării și recuperării limbajului, am considerat oportun a localiza investigația asupra raporturilor lexico-semantice, verigă internă centrală în procesul de formare a limbajului, a comportamentului verbal și a capacității semantice, în speță, interesându-ne aspectele particulare ale prezenței și eficienței utilizării acestor raporturi în exprimarea elevilor de vârstă școlară mică cu un limbaj normal dezvoltat și cu nedezvoltare globală a vorbirii de gradul III. Înțelegerea semnificației lexicale a cuvântului, compararea lui cu alte cuvinte aflate în raporturi de dependență senzuală, includerea unităților lexicale

într-un sistem de asociații semantice influențează sfera de utilizare a lexicului și favorizează dezvoltarea operațiilor logice care interiorizându-se treptat trec din forma exterioară în planul activității intelectuale interne reflectând particularitățile gândirii operațional-intuitive, logico-verbale și imaginative.

Problema învățării în sistem a raporturilor lexico-semantice de către elevii claselor primare cu niveluri diverse de evoluare verbală își caută soluționarea, întrucât lipsesc ghiduri metodologice pentru învățătorii claselor primare vizind instruirea integrată a elevilor cu tulburări de limbaj și se resimte necesitatea stridentă a unui traseu de învățare a limbajului prin intermediul asimilării calitative a lexicului. Din punctul de vedere al evoluării verbale contingentul clasei întâi a școlii generale este eterogen, incluzând elevi cu limbajul normal dezvoltat și elevi cu tulburări de vorbire: fonetice, fonematice și nedezvoltare globală a vorbirii. Ultimii întârzie evident comparativ cu semenii lor în însușirea limbii materne. Frecvența tulburărilor de limbaj este sporită, cele mai serioase repercusiuni asupra randamentului școlar are nedezvoltarea globală a vorbirii de gradul III. Nedezvoltarea globală a vorbirii este cea mai gravă tulburare de limbaj exprimată prin insuficiență dezvoltării unor funcții, procese, mijloace (pronunție, procese fonematice, lexic, structură gramaticală, analiză și sinteză lingvistică, funcții ale vorbirii, etc.) care se reflectă direct asupra înțelegerii și utilizării raporturilor lexico-semantice. Din aceste considerente este deosebit de important determinarea dificultăților de ordin semantic caracteristice pentru elevii clasei întâi și stabilirea nivelurilor de formare și utilizare a raporturilor lexico-semantice în limbaj.

Oportunitatea cercetării rezidă în importanța cunoașterii particularităților de dezvoltare a capacității semantice care atribuie asimilării raporturilor lexico-semantice un statut particular, determinat de individualitatea pe care le-o conferă legitățile generale ale evoluării limbajului în normă și patologie. Stabilirea particularităților de înțelegere și realizare a raporturilor lexico-semantice de către elevii clasei întâi cu limbajul normal dezvoltat (deficitul de surprindere a semnificației abstracte a unităților lexicale, reprezentarea parțială a câmpului semantic al unităților lexicale cunoscute, extinderea avantajată a raporturilor paradigmatică, actualizarea neadecvată a unor unități lexicale), a particularităților de înțelegere și realizare a raporturilor lexico-semantice de către elevii suferinzi de nedezvoltare globală a vorbirii (nivelul foarte scăzut al surprinderii semnificației cuvintelor, în special a celor cu caracter abstract, reproducerea neîmplinită și defectuoasă a componentei câmpurilor semantice, limitarea cantitativă și calitativă a raporturilor paradigmatică ale unităților lexicale, dificultăți esențiale de actualizare a lexemelor) și determinarea nivelurilor de surprindere și utilizare a raporturilor lexico-semantice la elevii clasei întâi cu limbajul normal dezvoltat și la elevii suferinzi de nedezvoltare globală a vorbirii de gradul III au permis elaborarea Modelului curricular de învățare a raporturilor lexico-semantice cu structura ce urmează: obiective, conținut, strategie didactică (schemă relațională ce constituie baza asimilării raporturilor lexico-semantice, itinerarul de învățare a acestora, structura activității de formare a lor, setul de sarcini didactice diferențiate, conceptele-cheie precon-

zate pentru asimilarea în clasa întâi, jocuri didactice specifice dezvoltării capacității semantice) și evaluare. Implementarea modelului asigură instruirea integrată a elevilor suferinzi de nedezvoltare globală a vorbirii, sporind eficacitatea formării raporturilor lexico-semantice la categoriile vizate de elevi ai clasei întâi în condițiile în care determinăm și excludem blocajele ce frânează formarea raporturilor lexico-semantice și valorizăm factorii ce optimizează acest proces. Factorii, ce influențează procesul de formare a raporturilor lexico-semantice sunt de natură familială, psihosocio-fiziologică, pedagogică, psiholingvistică și lingvistică. Modelul curricular elaborat completează curriculumul la limba română, stimulând evoluarea sensibilității lingvistice a elevilor, rezultatele cercetării întregind caracteristica vorbirii elevilor clasei întâi cu referire la semantica cuvântului, contribuie la diagnosticarea gradului de pregătire verbală către școală și servesc ca suport pentru autorii programelor școlare și a manualelor, inclusiv, pentru concepătorii de curriculum.

Fundamentele științifice ale formării raporturilor lexico-semantice sunt reprezentate prin analiza literaturii privind formarea lexicului la nivelul raporturilor lexico-semantice a elevilor clasei întâi a școlii generale cu diverse niveluri de evoluare a limbajului. Sursele studiate conduc la concluzii argumentate privind importanța și rolul limbajului în formarea generală a elevilor clasei întâi de categoriile nominalizate, studierea gătinței lor către școală prin asimilarea semanticii cuvintelor, necesitatea tratării diferențiate a elevilor în procesul formării, perfecționării și extinderii lexicului. Contribuțiile teoretice în domeniu și probele de cercetare a valorii de utilizare a lexicului de către categoriile nominalizate de elevi demonstrează, pe de o parte, caracterul relațional al limbajului manifestat în planul expresiei și cunoscut în lingvistică prin termenul de „capacitate semantică” și modelarea didactică neîntreruptă vizavi de diversitatea subiecților cu posibilitățile lor actuale și potențialul specific, pe de altă parte. Referindu-ne la individualitatea lexico-semantică, criteriul de bază în determinarea copiilor în aceea sau altă grupă este nu atât volumul mijloacelor verbale însușite și deprinderea utilizării lor în vorbire, cât gătința de a percepe cât mai conștient materialul verbal, de a-l compara cu unitățile verbale cunoscute. Gradul de pregătire verbală a elevilor clasei întâi în condițiile unui contingent neomogen de evoluare a limbajului este evident. Problema constă în determinarea perioadei la care dezvoltarea raporturilor lexico-semantice este oportună, reieșind din volumul observațiilor și a exercitării lingvistice.

Particularitățile și nivelul de formare a raporturilor lexico-semantice la elevii clasei întâi a școlii generale se referă la descrierea metodologiei cercetării, concepțiile teoretice ce au fundamentat-o, criteriile de evaluare a capacității semantice, componența contingentului de elevi din punct de vedere al nivelului de dezvoltare a vorbirii, particularitățile constituirii raporturilor lexico-semantice la elevii clasei întâi a școlii generale ce posedă un nivel divers de dezvoltare a limbajului. Investigația experimentală ne-a permis să scoatem în evidență frecvența medie sporită a tulburărilor de limbaj la elevii clasei întâi (27,2%), varietatea tulburărilor de vorbire, proporția lor raportată la numărul total de investigați (11,6% – cu tulburări fonetice, 8,7% – cu tulburări fonetico-fonema-

tice, 6,7% – cu nedezvoltare globală a vorbirii) și proporția acestora raportată la numărul total de logopeți (43,3%, 32,1%, 24,5% respectiv), a creat reale oportunități pentru a stabili eșantionul cercetării ce ne-a preocupat interesat (elevi cu un limbaj normal dezvoltat și elevi ce suferă de nedezvoltare globală a vorbirii de gradul III), să determinăm particularitățile formării raporturilor lexico-semantice la elevii clasei întâi de categoriile nominalizate, să stabilim diferența de medii și să argumentăm semnificația. Studiul a condus la formularea unor concluzii vizând caracteristicile lexico-semantice ale subiecților.

Ca urmare a analizei datelor obținute **au fost stabilite nivelurile de formare a raporturilor lexico-semantice la elevii clasei întâi**. Nivelul întâi (23,7%) se caracterizează printr-un grad redus de surprindere a semnificației cuvântului care influențează direct posibilitatea de a perfecționa și actualiza rezerva lexicală. Nivelul de înțelegere a semnificației lexicale a cuvintelor de către această categorie de elevi este apreciat la 31%, iar capacitatea de a descoperi multitudinea de sensuri ale cuvântului polisemantic la 22,1%. Relațiile paradigmatică (apreciate la 53,9%) prioritar față de cele sintagmatice denotă potențialul subiecților de a pătrunde în esența stabilirii echivalenței și opoziției (66%) de sensuri. Cele expuse reflectă calitatea limbajului și a operațiilor de gândire, pe de o parte, și nivelul de cunoștințe ale subiecților, pe de altă parte.

Subiecții ce posedă nivelul al doilea (26,3%) se deosebesc printr-o capacitate redusă (comparativ cu evoluarea normală, pe de o parte, și cu nivelul întâi, pe de altă parte) de a delimita însușirile și calitățile obiectelor, de a surprinde și de a utiliza semnificația, în special, cea abstractă (23,8%), de a descoperi sensurile cuvântului polisemantic. În vorbirea acestora subiecți sânt prezente atât raporturile paradigmatică (52,78%), cât și cele sintagmatice, primele rămân totuși să prevaleze. Datele obținute demonstrează la fel că relațiile paradigmatică sânt relativ variate. Mai frecvente sunt raporturile paradigmatică ce țin de gen și specie, de întreg și parte, de tematică, raporturi stabilite în baza comunității de structură derivativă. Mai puțin frecvente sunt raporturile de sinonimie și antonimie, fenomen ce se manifestă, în special, în cadrul dezvoltării vorbirii corente (utilizarea foarte rară a sinonimelor și antonimelor în cadrul povestirii), în timp ce capacitatea subiecților de a stabili aceste raporturi este mai sporită (23,25%, 37,08% și 52,78%, respectiv).

Nivelul al treilea (36,8%) la care s-au plasat subiecții suferinzi de nedezvoltare globală a vorbirii se caracterizează printr-o capacitate foarte scăzută de a extrage particularitățile, trăsăturile generale și esențiale care reflectă natura obiectului, încercând cunoașterea indirectă, mediate a lor, de a conștientiza asocierea lor cu noțiunea corespunzătoare, de a surprinde semnificația cuvintelor, de a delimita sensurile cuvântului polisemantic, de a acualiza vocabularul deficitar ce-l posedă, mărginindu-se, în fond, la stabilirea unor raporturi între cuvintele bine cunoscute. În vorbirea lor se atestă raporturi paradigmatică și relații sintagmatice, acestea din urmă fiind prioritare. Raporturile paradigmatică prezente țin, în fond, de relațiile de gen și specie, de întreg și parte, de cele tematice dezvoltând dependența directă a stabilirii lor de vârsta, rezervele lexicale și arsenalul de cunoștințe ale subiectului. Nivelul al patrulea include

subiecții (13,1% suferinzi de nedezvoltare globală a vorbirii) ce se orientează nespuns de greu în evidențierea particularităților, trăsăturilor esențiale și generale care reflectă natura obiectului relevând deosebirea și asemănarea între ele, slab conștientizează asocierea obiectului cu noțiunea corespunzătoare (în consecință nu posedă mijloace verbale pentru caracteristica semantică), greu surprind semnificația abstractă a cuvintelor), nu delimitează sensurile cuvintelor polisemantice, de a formula sensul lexical al cuvintelor, direct proporțional cu dezvoltarea capacităților cognitive. În vorbirea acestora sânt prioritare relațiile sintagmatice. Raporturi de sinonimie și antonimie nu se atestă. Rezumând prezentăm proporția de stabilire și realizare a raporturilor lexico-semantică la elevii clasei I pentru toate nivelurile: primul nivel – 38,4%, nivelul al doilea -28,5%, nivelul al treilea – 17,01%, nivelul al patrulea – 9,12%.

Metodologia de formare a raporturilor lexico-semantică la elevii clasei întâi a școlii generale este reprezentată de Modelul curricular de învățare a raporturilor lexico-semantică și prezintă rezultatele experimentului formativ. Orientat la stabilirea, selectarea și utilizarea raporturilor lexico-semantică, modelul se bazează pe reprezentările generale despre geneza și structura limbajului, a limbii, despre căile de dezvoltare a limbajului în funcție de particularitățile de vârstă, psihice și individuale ale contingentului de elevi nominalizat, despre mecanismele tulburărilor de limbaj, despre evoluarea senzuală și sistemică a cuvântului în ontogeneză. În proiectarea modelului au fost respectate: principiul coerenței, principiul corelării dinamice, principiul cooperării, principiul articulării optime și principiul pertinentei. Prin metodologia propusă modelul curricular elaborat este orientat spre realizarea obiectivelor generale și de referință ale limbii române în învățământul primar favorizând asimilarea citit-scrisului și valorificând potențialul individual al fiecărui elev. Astfel proporția generală de formare a raporturilor lexico-semantică este apreciată la 75,05% -nivelul nr. 1 68,78% – nivelul nr. 2, 64,2% – nivelul nr. 3 și 61,5%– nivelul nr.4. Rezultatele experimentului confirmă eficiența și validarea Modelului curricular de învățare a raporturilor lexico-semantică elaborat, permit a-l recomanda pentru implementare în activitatea educațională și oferă cadrelor didactice din învățământul primar noi cunoștințe științifice despre particularitățile de dezvoltare a raporturilor lexico-semantică la elevii suferinzi de nedezvoltare globală a vorbirii din clasa întâi a școlii generale și despre strategiile specifice de abordare a acestora în contextul unui grup neomogen de elevi ai clasei întâi.

* *Conținutul și datele experimentale prezentate în articol reflectă situația la momentul susținerii tezei de doctor (1997).*

CORECȚIA PSIHOMOTRICITĂȚII ȘI INSTABILITĂȚII CAPACITĂȚII DE MUNCĂ LA ELEVII CU REȚINERE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ

Valentina OLĂRESCU,

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

Anul susținerii tezei de doctor: 1997

Instituția: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice

Specialitatea: 19.00.10 – Psihologie corecțională

Această cercetare a fost posibilă datorită îndrumărilor competente din partea profesorului meu Nicolae Bucun, căruia îi exprim gratitudine; membrilor laboratorului „Școlarizarea diferențiată a copiilor de excepție” și a catedrei de Psihologie aplicată a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” cărora le aduc respectuoase mulțumiri. În ea am investit o parte din potențialul intelectual și fizic realizând scopul îmbogățirii științei, ajutorării copiilor cu rețineră în dezvoltarea psihică (RDP), demonstrând părinților acestor copii și practicienilor în domeniu, noi căi și strategii de atenuare a consecințelor rezidual organice cu repercusiune asupra psihomotricității și capacității de muncă intelectuală și fizică a copiilor cu RDP.

Reforma învățământului din Republica Moldova trebuie să asigure, pe de o parte, organizarea și funcționarea sistemului de învățământ adecvat mediului social, a cadrului valoric și cultural nou instituit, și, pe de altă parte, să rezolve o problemă permanentă a școlii – depășirea eșecului la învățatură. Eșecul la învățatură frânează radical însușirea curriculumului școlar obligatoriu, dacă se manifestă încă în clasele primare. Învățământul, educația, în special are drept obiective valorificarea maximă a potențialului biologic și psihic, stimularea, reabilitarea și recuperarea dezvoltării psihofizice a elevilor, pregătirea pentru viață și integrarea socială. Pe parcursul perioadei de învățare la copii se fundamentează cunoștințe/competențe sistematice elementare și științifice, se constituie operații intelectuale și practice, se formează acțiuni și deprinderi fără de care este imposibilă învățarea și activitatea practică ulterioară. Lipsa acestei temelii, în final, conduce nu rareori, la căderea acestor copii din limitele educației – a instruirii și învățării [1].

Unul din factorii facilitanți eșecului școlar, care împiedică dezvoltarea armonioasă, îl constituie tendința deja cristalizată de creștere a frecvenței și profunzimii reținerii în dezvoltarea psihică la copii (RDP). Printre elevii cu nereușită școlară, cu aptitudini diminuate la învățare, cei cu RDP constituie un număr considerabil. Este firesc, ca o situație atât de gravă să revendice, pe de o parte, investigația exhaustivă a disontogeniei RDP, pe de altă parte, punctarea și organizarea condițiilor de educație, prevenire, tratare și depășire a ei. Studiarea sistematică a particularităților psihologice ale elevilor cu RDP a plasat problema în cauză pe un

loc de frunte în psihologia contemporană. Investigațiile autorilor T. A. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, I. Străchinaru, N. Bucun, Iu. Maximenco, F. S. Helsing, Heaton-Ward W. Alan, C. R. Connors etc., sunt consacrate etiologiei, patogeniei, simptomatiei, evoluției, căilor și remediilor de depășire a reținerii în dezvoltarea psihică, precum și studiului multilateral și multiaspectual a caracteristicilor funcțiilor psihice [1; 3; 4; 5].

Deși realizările în domeniul psihologiei copiilor cu RDP sunt multidimensionale și oferă anumite condiții de explorare a potențialității neuropsihicului copiilor, un șir de probleme rămân oricum, în umbră, în afara cercetărilor științifice.

În perioada anilor 90 ai secolului trecut rămânea nesoluționată, în *primul rând*, problema neuromotricității, dezvoltării psihomotricității elevilor cu RDP. În acest context Păunescu [2] scrie că psihomotricitatea este în conexiune cu toate structurile psihismului uman, inclusiv intelectul. Complexitatea structurării și dezvoltării psihomotricității este dependentă de structura multietajată a ansamblurilor funcționale, de conexiunea diferitor niveluri ale sistemului nervos central în îndeplinirea unei sau altei acțiuni, și de heterocronia maturizării sistemelor funcționale. Subordonarea mișcărilor se reglementează conform principiului recuperării senzoriale în comun cu sistemele aferenționale, care se desfășoară după formula arcului reflex. Cu toate că toți receptorii organismului participă în organizarea, efectuarea, modificarea și redirecționarea acțiunii motor la diferite niveluri, aceste aranjamente niciodată nu se realizează în exclusivitate de către semnale receptorice pure, venite de la sisteme aferenționale izolate. Dimpotrivă, ele se realizează prin sinteza diferitor semnale senzoriale prelucrate integral, care se complică de jos în sus. Aceste sinteze, numite de Bernștein (1947) câmpuri senzoriale desemnează *nivelurile de constituire a mișcărilor*. Fiecare mișcare posedă nivelul său de realizare, adică de sinteză adecvată specificului (tipului) senzorial, componentelor aferenționale și principiului integrării sintetice;

În al *doilea rând*, nu erau suficient determinate particularitățile specifice ale psihomotricității și legătura dintre nivelul dezvoltării ei și capacitatea de muncă a elevilor. Dicționarul Larousse prezintă psihomotricitatea drept un rezultat al integrării, interacțiunii educației și maturizării, sinergiei și conjugării funcțiilor motore și psihice nu numai în privința mișcărilor și funcțiilor observabile, dar și în ceea ce le determină și însoțește – procesele cognitive, voința, afectivitatea, motivația;

În al *treilea rând*, nu era elaborat un sistem psiho-recuperativ complex, diferențiat, de dezvoltare a fiecărei componente, compartiment cuprinzător psihomotricității, în caz de necesitate! Doar, dezvoltarea psihomotricității se realizează în baza unui program genetic influențat de schimbarea permanentă a factorilor ambientali.

Astfel, în această perioadă și în astfel de condiții, a apărut necesitatea stringentă a timpului de a explora în profunzime disontogenia reținerii în dezvoltarea psihică. Institutul de Științe în Psihologie și Pedagogie a revendicat obiectivul în cauză și, o pleiadă de tineri cercetători, fiind coordonați de către primul profesor în psihologie din Republica Moldova, Nicolae Bucun, printre care mă regăsesc, și-au demarat cercetările științifice [5].

A fost revendicată următoarea **problemă științifică**: care sunt, ce conțin și ce mai poate fi elaborat în contextul fundamentelor teoretice și metodologice ale reținerii în dezvoltarea psihică?; care sunt particularitățile psihomotricității și capacității de muncă la copiii cu RDP?; cum și ce proiectăm într-un sistem complex de dezvoltare a psihomotricității și de stabilizare a capacității de muncă la copiii cu RDP?

Obiectul lucrării noastre l-a constituit particularitățile psihomotricității și capacității de muncă la copiii cu RDP în comparație cu copiii care au psihicul dezvoltat normal (DN) și cei cu deficiență mintală, gradul de debilitate mintală (DM), și procesul de recuperare diferențiată a acestor variabile în funcție de nivelul dezvoltării lor [1]. **Am urmărit scopul**: determinarea particularităților specifice de dezvoltare a psihomotricității și capacității de muncă la elevii cu RDP în comparație cu elevii DN și DM, și elaborarea unui program efektiv, diferențiat de recuperare și dezvoltare a psihomotricității elevilor cu RDP.

În conformitate cu obiectul și scopul cercetării au fost desemnate următoarele **obiective**: analiza și consemnarea situației existente în studiul psihomotricității și dinamicii capacității de muncă al elevilor cu RDP; fundamentarea structurilor (componentelor, compartimentelor și itemilor) psihomotricității, care caracterizează multiaspectual sistemul motor; studierea particularităților dezvoltării psihomotricității la elevii cu DN, RDP și DM și a specificului capacității de muncă la diferite categorii de elevi; elaborarea, implementarea și evaluarea eficacității și valabilității programului recuperator al psihomotricității ce contribuie la ridicarea și stabilitatea capacității de muncă.

Am demarat cercetarea de la ipoteza: RDP prezintă o îmbinare complexă a simptomelor de lezare parțială morfo-funcțională a sistemului cerebral și a imaturității proceselor psihice. Imaturitatea rezidual-organică a sistemului nervos central, cauzată de diferiți factori, determină insuficiența unor funcții corticale și digresiuni parțiale ale dezvoltării psiho-fizice. Considerăm că acestea repercusează asupra constituirii mișcărilor, astfel că pentru copiii cu RDP sunt semnificative deficiențele în constituirea psihomotricității și capacității de muncă exprimate prin imperfecțiune și insuficiență în dezvoltare. Evidențierea particularităților psihomotricității și capacității de muncă la subiecții cu RDP oferă posibilitatea elaborării unui program recuperator axat pe verigile (componentele) deficitare, iar aplicarea programului va normaliza, dezvolta și perfecționa psihomotricitatea, va ridica și stabiliza capacitatea de muncă, și în final presupunem că se va compensa rețineria în dezvoltare [1].

Investigația abordează problema integru, din aspectul instruirii, educației și terapiei copilului cu dezvoltare anormală. Ne-am condus de principiile fundamentale și de legitățile generale și specifice ale dezvoltării copiilor marcați de RDP, de geneză cunoscută, descrisă de K. S. Lebedinskaia, V. I. Lubovskii, L. I. Peresleni.

Baza conceptuală a cercetării reprezintă sinteza cunoștințelor interdisciplinare din domeniul psihopedagogiei speciale, psihologiei dezvoltării și pedagogice, didacticii generale. În acest scop au fost cooptate tezele științifice despre: legitățile generale ale dezvoltării copiilor și normativele de vârstă;

principiile științifice și legitățile dezvoltării copiilor cu dizabilități; relația dintre defectul primar și secundar la copiii cu dezvoltare anormală; legitățile specifice ale dezvoltării psihomotricității; intercorelația caracteristicilor psihologice și somatice; activitatea conștiințioasă și orientată spre un scop final în procesul recuperării imperfecțiunilor dezvoltării.

În cercetare au fost utilizate **metode** psihologice: *teoretice* – analiza, sinteza și generalizarea datelor din literatura științifică de domeniu și a datelor experimentale proprii; *organizaționale* – comparativă; *empirice* – observarea, probe psihodiagnostice, experimentul de constatare, formativ și control; *statistice* – cantitative și calitative.

Inovația științifică a cercetării constă în:

- Pentru prima dată s-a efectuat un studiu integral, paralel și comparativ al sferei psihomotricității și al capacității de muncă a copiilor cu RDP, DN și DM;
- S-a alcătuit, selectat un set de metode de diagnostic al nivelului dezvoltării psihomotricității iar, ulterior, experimental, a fost expus verificării la eficacitate și valabilitate;
- Au fost elucidate particularitățile dezvoltării psihomotricității și dinamicii capacității de muncă la copiii cu RDP;
- A fost consemnat nivelul constituirii psihomotricității;
- Au fost estimate variantele dinamicii capacității de muncă;
- S-a stabilit raportul existent între profunzimea, intensitatea deficitului psihomotor și dinamica capacității de muncă – imperfecțiunea și deficitul psihomotor generează fatigabilitatea psihică și diminuarea/reducerea capacității de muncă;
- S-au elaborat fundamentele teoretice (principiile) ale programului psihocorecțional al psihomotricității;
- S-a elaborat și implementat programul de psihorecuperare diferențiată a psihomotricității;
- S-au evaluat posibilitățile de recuperare a psihomotricității elevilor cu RDP.

Valoarea practică a cercetării constă în:

- Desfășurarea studiului complex al sferei psihomotore și capacității de muncă la copiii cu RDP, DN, DM.
- Elaborarea unui model de diagnostic exhaustiv al nivelului dezvoltării tuturor componentelor sferei psihomotricității, care poate fi folosit în diferențierea RDP și DM.
- Elucidarea compartimentelor psihomotricității elevilor cu RDP, DN și DM cu o insuficiență esențială. Aceste date pot fi folosite în diagnosticul și diferențierea RDP de alte disontogenii.
- Crearea și implementarea programului recuperator al psihomotricității și stabilității capacității de muncă.

Pentru susținere au fost înaintate următoarele teze:

1. Demersurile teoretice privind specificul dezvoltării psihomotoricii și capacității de muncă la elevii cu RDP
2. Setul de metode aprobat pentru diagnosticul tuturor componentelor, compartimentelor, sferei psihomotore

3. Particularitățile dezvoltării psihomotricității și capacității de muncă a elevilor cu RDP în comparație cu elevii cu DN și DM
4. Principiile, criteriile și programul de recuperare a psihomotricității și de ridicare, stabilizare a capacității de muncă la elevii cu RDP
5. Strategii de aplicare a programului psihorecuperator în școală.

Validarea rezultatelor investigației noastre a fost făcută în cadrul ședințelor laboratorului „Școlarizarea diferențiată a copiilor de excepție” al Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice, al catedrei de Psihologie aplicată a Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă”, la conferințele științifice anuale ale UPSC, la cursurile de perfecționare/ reciclare a cadrelor didactice din instituțiile speciale, seminarele centrului metodic al școlii nr. 2 Chișinău.

Rezultatele obținute au fost incluse în programul cursului „RDP” pentru studenții de la Facultatea de Psihologie și Psihopedagogia specială a U.P.S.C. „I. Creangă”, reflectate în publicații și comunicări științifice.

Programul psihorecuperator al motricității a fost introdus în orarul săptămânal al clasei I-i drept oră de „Recuperarea psihomotricității”.

Subiecții participanți în cercetare. S-au obținut date experimentale despre 115 elevi: 64 elevi cu RDP din școala internat Nr.2, or. Chișinău, 30 elevi în clasa I, 20 elevi în clasa a II-a, 14 elevi în clasa a III-a. Au fost selectați 27 elevi în clasa I cu dezvoltare normală (DN) și cu reușită înaltă la învățatură din școala Nr.32, or. Chișinău și 24 elevi în clasa I cu debilitate mintală (DM, terminologia folosită atunci) din școala-internat Nr.5, or. Chișinău. Elevii clasei I cu RDP au participat în experimentul formativ; din ei 15 elevi s-au inclus în grupul de control, 15 elevi în grupul experimental. Elevii din clasa a II -a și a III-a cu RDP au fost examinați în scopul constatării dinamicii psihomotricității. Investigația s-a efectuat pe parcursul anilor 1993-1997.

Concluzii generale

1. S-a propus un program de recuperare fundamentat pe principiile: recuperării, cauzalității, antrenării, complexității individualizării și diferențierii, evaluării în dinamică, structuralității, multilateralității, demonstrativității, orientării spre succes, evidențierii gradului de intensitate al reținerii în dezvoltarea psihică și nivelul constituirii psihomotricității; asigurarea conștiințozității și activismului copiilor în procesul activităților recuperatorii, care include compartimente teoretice, metodice, organizatorice și executive; 2. Activitățile prevăzute de program se efectuează în funcție de gradul de constituire al fiecărui component, parametru sau item al psihomotricității; 3. Experimentul formativ elucidează posibilitățile de recuperare a psihomotricității elevilor cu RDP în urma implementării programului recuperator elaborat. Ulterior a fost confirmată ipoteza că prin intermediul recuperării motoricității putem influența asupra dinamicii capacității de muncă; 4. Contrapunerea rezultatelor elevilor grupului experimental cu ale elevilor grupului de control, iar în unele situații și a datelor experimentului de constatare permite menționarea schimbărilor cantitative și calitative ale psihomotricității și dinamicii capacității de muncă. Prin aplicarea programului terapeutic se diminuează particularitățile negative ale psihomotricității: tremorul, ehopraxiile, încordare excesivă a mușchilor,

sinchinezii faciale. Se mărește și devine stabilă viteza reacției mișcărilor, dispare tendința elevilor de a-și ajuta cu mâna opusă în postarea degetelor. Numai la unii elevi se menține tempoul încetinit al mișcărilor cu unele dischinezii ușoare ale mâinii efectoare, ezități de scurtă durată în găsirea poziției necesare și a mișcărilor adecvate; 5. Elevii conștientizează fiecare însărcinare, îndeplinirea este programată și autoreglată. Examinarea, acceptarea ajutorului din partea pedagogului relevă potențialul ascuns al elevilor cu RDP; 6. Transformările produse în psihomotricitate se răsfrâng pozitiv asupra dinamicii și capacității de muncă. Progresul obținut relevă diminuarea apariției surmenajului psihic, iar aceasta conduce spre o productivitate mai înaltă a muncii. Se mărește numărul semnelor înregistrate, scade numărul erorilor și depășirilor, majoritatea elevilor au dinamică a capacității de muncă în creștere. Toate transformările pozitive, desigur nu pot fi solitare. Ele indirect vorbesc despre schimbările ce au loc în procesele psihice: atenția, memoria, sfera emoțional-volitivă. Considerăm că schimbările pozitive apar în urma formării dexterităților motore, a dirijării și organizării exacte a mișcărilor; 7. Rezultatele experimentului formativ confirmă justetea alcătuirii programului corecțional, a remediilor și căilor de îndeplinire. În prim plan subliniem că: la elevii grupului experimental remarcăm îmbunătățirea psihomotricității de finețe, diferențiindu-se la majoritatea parametrilor psihologici pe trei niveluri. La unii parametri depistăm patru niveluri de diferențiere a elevilor, fiind determinat de tipul, forma RDP, de intensitatea defectului prezent la copil. Accesibilitatea și comoditatea efectuării componentelor psihomotrice a permis accelerarea dezvoltării psihice a elevilor implicați în recuperare. Prin intermediul terapiei motricității de finețe am influențat asupra diminuării simptomelor fatigabilității psihice, a saturației în activitate. Aceasta a avut loc odată cu automatizarea mișcărilor, cu perfecționarea organizării și reglării centrale, micșorării încordării psihice; 8. Implementarea programului terapeutic pentru psihomotricitate s-a reflectat asupra dezvoltării reprezentărilor spațiale ale copiilor, gândirii imaginative (prin aplicarea parametrilor: „praxia constructivă”, „executarea mișcărilor programate”; memoriei – (prin aplicarea parametrilor „organizarea optico-spațială a mișcărilor”, „coordonarea audio-motoră”; atenției – (prin aplicarea tuturor parametrilor); 9. Au fost formate dexterități vestimentare și igienice, paralele s-a accelerat tempoul mișcărilor; ele au devenit mai rapide, exacte, concrete. Toate acestea benefic converg asupra dezvoltării încrederii în sine ca trăsătură de personalitate, a fost depășit sentimentul de inferioritate; 10. Rezultatele elevilor supuși experimentului formativ sunt neunivoce, au grad divers de progres atât la parametri cât și la itemi. Fenomenul dat e explicabil. În activitățile recuperatorii s-a orientat mai mult asupra indicilor mai dificili, subdezvoltați. Implimentarea programului recuperator facilitează dezvoltarea psihomotricității elevilor cu RDP clasa întâi și avansarea lor pe niveluri corespunzătoare elevilor cu RDP din clasa a II-a și a III-a, iar la unii parametri ating nivelul dezvoltării elevilor cu psihicul dezvoltat normal al clasei întâi din școala generală. Explicațiile decalajului descoperit justifică ipoteza înaintată de noi că: în dependență de tipul RDP suportat de elev, de gravitatea, intensitatea defectului va fi și nivelul constituirii psihomotricității și capacității de muncă.

Încheiere.

Excludem și evităm gândul că prin această lucrare am răspuns la toate întrebările posibile vis-à-vis de problema nivelului dezvoltării psihomotricității și a capacității de muncă a elevului mic, și nici nu pretindem că este perfectă și că sunt excerptate toate strategiile de corecție, recuperare, reeducare, readaptare a sistemelor în cauză, și că prin aceasta am soluționat incidențele provocate efectiv de insuficiența lor.

Oricum, este o încercare de a fundamenta științific și a generaliza experiența diagnosticului integral al psihomotricității și capacității de muncă a elevilor ciclului primar cu diferit nivel de dezvoltare psihică, de a oferi un suport metodologic dezvoltativ, recuperativ a deficiențelor și insuficiențelor posibile în sfera investigată.

Problema de cercetare rămâne a fi actuală în sistemul general al activității educațional – recuperativ în învățământul primar incluziv și a fost studiată din diverse aspecte.

Din considerente că, școala revendică exigențe față de copil, cu totul deosebite de cele cu care era obișnuit în perioada preșcolară, ca instituție, reprezintă un factor stresant care suscită surplus de emoții care se răsfrâng asupra sănătății psihofizice și, inclusiv asupra psihomotricității și randamentului capacității de muncă psihofizice. Acestea fiind spuse, considerăm că orientarea spre dezvoltarea și recuperarea psihomotricității constituie o verigă a succesului școlar.

Întotdeauna există o soluție. Perseverența mea mă va ajuta s-o găsesc. (Colin Turner)

Bibliografie:

1. OLĂRESCU V. *Corecția psihomotricității și instabilității capacității de muncă la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică*. Chișinău: Elena VI-SRL, 2008
2. PĂUNESCU C. *Deficiența mintală și organizarea personalității*. București: EDP, 1977
3. STRACHINARU I. *Devierile de conduită la copii*. București: EDP, 1969
4. STRACHINARU I. *Psihopedagogie specială*. Iași: Trinitas, 1994
5. БУКВН Н.И. *Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников*. Кишинев, 1990.

FUNDAMENTE PSIHLOGICE ALE DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI VERBAL LA COPILUL NEAUZITOR

Magdalena DUMITRANA,

*doctor în psihologie, doctor în pedagogie,
conferențiar universitar, România*

Anul susținerii tezei de doctor: 1997

Instituția: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice

Specialitatea: 19.00.10 – Psihologie specială

În decursul timpului, preocupările privind psihologia persoanei surde au constituit o direcție constantă de cunoaștere. Dacă în timpurile vechi, ca urmare a acestui interes, mai degrabă aleator, neauzitorul era obiect mai mult al acțiunilor de tip social, aduce o restructurare esențială a acestei viziuni. Numele de marcă, de care este legată această schimbare sunt Pedro Ponce de Leon și Juan Pablo Bonet.

Pedro Ponce de Leon (1520-1584) a fost călugăr benedictin; el este considerat de majoritatea autorilor ca fiind primul profesor pentru surzi din lume. El s-a concentrat asupra modalităților de a-i învăța pe copii să vorbească inteligibil. El utiliza metode ce includeau scrisul și gesturi simple. Nu este sigur că a inventat și un limbaj mimico-gestual, dar din însemnările lui Juan Pablo Bonet rezultă că De Leon ar fi creat un alfabet dactil. Un continuator deosebit al benedictinului a fost preotul spaniol Juan Pablo Bonet. Lui i se datorează prima carte despre educarea neauzitorului „Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, apărută în 1620, la Madrid și în care explică metoda sa. El utiliza anumite gesturi, exerciții de respirație verbală și poziționarea specifică a organelor fonatorii pentru a emite sunete. Ulterior, el și-a redus sistemul la dactileme (anumite poziții ale degetelor reprezentând literele) și la descrierea poziției organelor fonoarticulatorii ce produc sunetele.*

Dar perioada care a influențat decisiv abordarea problematicii persoanei cu handicap auditiv este sec. XIX, în care se conturează și două mari curente: cel oralist și cel mimico-gestual, secol care se încheie cu faimosul Congres de la Milano, ce pecetluiește, ca să spunem așa, destinele persoanelor cu deficiențe de auz. Nici un alt eveniment din istoria educației persoanelor neauzitoare nu a avut un impact mai mare asupra vieții acestora. În 1880 (6-11 septembrie) s-a desfășurat cel de-al Doilea Congres Internațional al Educatorilor la care s-a declarat oficial că educarea orală este mai bună decât educația pe baza limbajului mimico-gestual. De asemenea, în declarația finală, este interzisă utilizarea limbajului mimico-gestual. Singurii care s-au opus acestei interdicții au fost reprezentanții din Statele Unite și Marea Britanie.

Perioada de cercetare propriu-zis psihologică a deficiențelor auditivi este de dată mult mai recentă, debutând cu secolul XIX și cunoscând adevărata sa

* <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12826516449063734198624/ima0156.htm>

înflorire în secolul XX. Dacă până acum întrebarea esențială era „cum?”, din acest moment se revelează o alta, cel puțin la fel, dacă nu și mai importantă, anume: „de ce?”. Pe de altă parte, însă, în noua orientare, puternic psihologică, nu se pierde nici o clipă din vedere finalitatea pragmatică-aceea de a provoca, prin cunoștințele dobândite, modificări în câmpul educațional.

Așadar, alături de numele marilor înaintași în domeniu: Heinicke, abatele de l'Epée, abatele Sicard, secolele XIX – XX, mai ales cel din urmă, produc personalități importante, ca: Flery, Ewing, Rusticeanu, Rau, Beskis, Borel-Maisenny, Oléron, Vlaseva, Goveza, Furth, Zikov, Markides, Korovin, Rozanova, VanUden, Tucker, Kyle, Bellugi.

Aceste personalități ale lumii științifice, fiecare aparținând unui alt curent de gândire, pot fi privite ca aparținând aceleiași tendințe de înțelegere a problemicii și de găsire a soluțiilor corecte.

Problema relației dintre gest și limbaj este una dintre cele mai complexe; soluțiile ei pendulează între subordonarea gestului față de cuvânt și echivalența dintre ele. Este cert că gestul susține vorbirea, dând forță vorbitorului și facilitând înțelegerea discursului de către ascultători. Dar nu este numai atât; dacă, dintr-un motiv sau altul, contactul vizual dintre interlocutori este întrerupt, vorbitorul nu-și reține gesturile, ci continuă să exprime și motric, iar ascultătorul manifestă, de asemenea, mimico-gesticulație de recepție.

Opinia echivalenței gest-cuvânt își are originea în teoria limbajului exclusiv gestual al primilor oameni și este susținută de constatarea existenței unui limbaj mimico-gesticular structurat la neauzitori, ca o puternică compensare a absenței limbajului verbal.

Gestul este important pentru copilul mic, care achiziționează primele cuvinte, asociindu-le cu situațiile reale, prin gesturile și mișcările mamei. În stadiile trei și patru ale dezvoltării inteligenței senzori-motori (4 luni și jumătate – 11 luni), Piaget arată că pregătirea construirii lui „eu” și „altul” se face printr-un sistem de schimburi datorate imitației, indicilor gestuali și mimicii (J. Piaget, B. Inhelder, 1976, pag. 23).

Gestul își dovedește valențele umane, calitatea de a fi unul din elementele definitorii ale ființei superioare. Legat de mână, ca organ specific omului, gestul înseamnă a vorbi, a comunica, a transmite.

În acest context, pare oarecum inadecvată atitudinea extremistă a specialiștilor din domeniul psihopedagogiei speciale. Una dintre problemele cele mai controversate în învățământul pentru neauzitori este cea exprimată de disputa dintre oral-auraliști și manualiști. Primii alungă cu cea mai mare fermitate din procesul de învățământ, orice manifestare a comunicării gestuale. După ei, singura cale de informare a copilului este labiolectura și, în epoca actuală, resturile auditive protezate. Ei exclud nu numai semnele gestuale, dar și dactilemele, care, nu sunt altceva decât corespondentul motric-vizual al sunetelor. Oralištii consideră că formele de comunicare gestuală, oricare ar fi ele, constituie obstacole redutabile în dezvoltarea vorbirii și limbajului, în genere.

Ca o reacție puternică la această părere, au apărut opiniile de susținere a unui învățământ gestual, ori cel puțin, cu sprijin pe manualitate.

L. S. Vâgotski, cu marea sa capacitate de cuprindere a realităților psihice, sesizează întârzierile provocate în dezvoltarea copilului neauzitor, determinate de prea marea insistență asupra pronunțării, aceasta fiind numai o latură exterioară a limbajului. Calea spre dezvoltare, subliniază el, se află numai în dezvoltarea generală a limbajului: iar această dezvoltare nu presupune atât de mult pronunție, cât mai ales, semnificație (L.S. Vâgotsky, 1978, p. 296).

Limbaj gestual sau limbaj verbal? – Argumente experimentale

Se pune întrebarea: *este necesar ca un copil neauzitor să învețe limbajul verbal? nu poate el atinge aceleași performanțe prin limbajul semnelor? acest limbaj al semnelor, natural pentru populația surdă, nu are aceeași putere de organizare a ideilor și a lumii înconjurătoare ca și limbajul verbal?*

Aceasta este întrebarea la care se caută un răspuns, considerând ca punct de plecare ipotetica echivalență a celor două sisteme lingvistice, cel verbal și cel gestual. Nu există nici o îndoială că, în pofida diferitelor obiecții venite mai ales din partea oraliștilor, sistemul mimico-gestual este o structură lingvistică, (Poizner H., Klima E., Bellugi U., 1990)

Cercetarea noastră nu are intenția să aplaneze conflictul ori să elucideze pentru totdeauna problema. Ea încearcă să răspundă, parțial, desigur, la întrebarea: *copilul surd, prin achiziționarea limbajului, va achiziționa și pe planul gândirii? ori cuvântul rămâne pentru el o simplă etichetă verbală, impusă de mediul școlar, în primul rând, apoi de mediul social?* Iată câteva din aceste experimente:

Memorarea formelor. Acceptând propoziția că, prin cuvânt se mărește performanța acțiunii (în cadrul proceselor intelectuale și de învățare) și considerând cuvântul ca o combinație aleatorie de sunete, putem emite ipoteza că, în memorarea unor forme, faptul că acestea sunt sau nu denumite prin cuvânt, determină modificarea performanței, în sensul creșterii ei în cazul utilizării unui complex de sunete, drept sprijin și menținerea acesteia la o cotă inferioară, dacă nu se utilizează cuvântul. De asemenea, putem accepta ipoteza că, performanța memorării verbale va crește și mai mult în cazul utilizării unor cuvinte cu sens, chiar dacă acestea nu sunt în relație directă cu obiectul respectiv. A fost supus experimentului un grup de 50 subiecți (fete) între 13 și 15 ani, eleve în aceeași clasă (a VII-a); 28 subiecți sunt hipoacuzici, iar 22 surzi. Individual, la interval de câteva zile, subiecților li s-a prezentat câte un set de 9 figuri geometrice desenate pe jetoane de carton. Primul set prezenta doar figurile geometrice, al doilea set-figuri geometrice denumite, fiecare, prin cuvinte scurte, fără sens iar al treilea set prezenta figuri geometrice neregulate, purtând ca nume cuvinte uzuale (ex: cocoș, pisică, copil, etc). Aceste figuri trebuiau memorate și recunoscute dintr-un grup mai mare de figuri geometrice neregulate, desenate. Rezultatele par să confirme ipotezele; se înregistrează creșterea performanței la al doilea set față de primul (memorare doar perceptivă), iar al treilea set (nume-cuvinte cu sens) înregistrează performanțe net superioare față de primele două seturi de imagini. Memorarea cu sprijinul verbal apare astfel, net superioară ca eficiență, față de memorarea nonverbală.

Poziție spațială nonverbală și verbală. Utilizând un lot de 45 subiecți, între 11 și 12 ani (fete și băieți) elevi în școala specială de surzi, a fost cercetată înțelegerea relației spațiale, exprimată prin prepozițiile „pe, în, sub”. Toți subiecții cunoșteau denumirea gestuală a acestor raporturi, nu și denumirea verbală. Ipoteza avansată presupune că, prin învățarea denumirii verbale, subiecții își clarifică relațiile spațiale, anterior confuz-globale între obiecte și reușesc intuirea și a altor relații.

Procedura: s-a utilizat o probă de clasificare a unui număr de 15 jetoane, ce reprezentau două obiecte într-un raport spațial, exprimabil prin prepozițiile „pe”, „în”, „sub”. Obiectul raportat este colorat mai viu față de obiectul la care se raportează, pentru a determina la subiect o reacție de orientare spre sarcina dată. Jetoanele trebuiau grupate în funcție de poziția celor două obiecte. În prima etapă, subiecților li se cere doar să grupeze jetoanele după asemănarea cu o figură etalon. Urmează o perioadă în care elevilor li se predau echivalentele verbale ale celor trei prepoziții iar în etapa a treia li se cere din nou gruparea jetoanelor. Rezultate: în sortarea neverbală (cu posibil suport gestual intern), subiecții reușesc să grupeze parțial jetoanele exprimând relația „pe” și „în”; poziția „sub” nu este înțeleasă și elevii încearcă să plaseze jetoanele aleatoriu, în grupa „pe” sau „în”. În sortarea consecutivă învățării cuvântului/prepoziției, rezultatele se deplasează spre limita superioară a performanței, prepoziția „sub” înregistrând, și ea, o înțelegere spectaculoasă din partea subiecților. Aceste modificări de performanță demonstrează posibilitatea neauzitorului de a-și modela gândirea prin utilizarea instrumentului verbal, odată achiziționat pentru sesizarea și conștientizarea unor raporturi și conexiuni, eronat sau de loc cunoscute anterior.

Relația cauzală-utilizarea locuțiunii conjuncționale cauzale. Experimentul a cuprins un grup de 52 subiecți surzi din clasa a IV-a a unei școli speciale de surzi. Ca ipoteză s-a considerat că, prin învățarea de către copilul neauzitor a semnificației locuțiunii conjuncționale cauzale se va obține o modificare calitativă în câmpul gândirii, prin înțelegerea de situații noi care implică o relație tip cauză-efect. În prima etapă, subiecților li s-a prezentat un set de 12 jetoane, în trei serii. Fiecare serie cuprinde o imagine principală, reprezentând efectul și trei imagini reprezentând posibile cauze, dintre care numai una era obiectiv, reală. La întrebarea „de ce?” (de exemplu „de ce se topesc țurțurii?”), subiectul trebuia să aleagă imaginea-cauză corectă (soarele). Conduita copiilor a fost una aleatorie-alegând „cauza” mai degrabă la întâmplare. În următoarea etapă copiii învață forma verbală a locuțiunii, aplicând-o în situații perceptive sau verbale (texte scrise). A treia etapă are aceleași instrucțiuni ca în prima, imaginile fiind însă diferite. Comparația dintre datele constatative și cele finale confirmă ipoteza, prin creșterea semnificativă a performanței la toți subiecții.

Așadar, putem considera că învățarea structurii verbale duce la facilitarea unei percepții/înțelegeri corecte a realității, la diferite nivele. Faptele experimentale aduc dovezi ce confirmă influența limbajului, atât gestual cât și al celui verbal asupra structurii/dezvoltării operațiilor de gândire. În ceea ce privește efectul diferențiat calitativ între limbajul gestual și cel verbal, dacă la nivelul

memorării, distanța dintre efectele acestora nu este foarte mare, la nivelul unor concepte mai abstracte (spațiu, cauzalitate), această distanță se mărește în favoarea limbajului verbal. Performanțele subiecților ce utilizează cuvântul ca instrument de rezolvare a sarcinilor sunt evident superioare celor obținute de subiecții utilizând gestul ca suport lingvistic.

Consecințe psihopedagogice

Concluzia la care ne-au dus datele noastre experimentale este deci, cea a rolului important pe care îl are sistemul lingvistic verbal în dezvoltarea proceselor psihice ale copilului neauzitor. Următorul pas îl reprezintă consecința afirmației de mai sus: dată fiind semnificația limbajului verbal, acesta trebuie să fie învățat de către copil. Dar pentru a fi învățat, el trebuie să fie predat. Aici apare însă, una din problemele fundamentale ale sistemului de învățământ: în școlile pentru surzi, limbajul este predat de zeci de ani; care sunt cauzele pentru care copiii, totuși, nu reușesc să-l învețe? Una din principalele direcții de analiză a acestui eșec se referă la interzicerea utilizarea limbajului gestual care este, să spunem așa, limba maternă a copilului surd, calea sa principală de comunicare și de dezvoltare psihică.

O a doua direcție de analiză a fost sumarizată de Hans Furth într-o aserțiune cu accente dure: copilul surd eșuează în a achiziționa limbajul verbal pentru că acesta îi este predat prea târziu, într-o ambianță nerațională, într-o manieră nenaturală și de către o persoană nepotrivită (H. Furth, 1966).

Modul nenatural la care se referă Furth este ceea ce am numi acum curriculum-conținuturile și metodele de predare. Așa cum remarcă Kyle și Woll (J.G.Kyle , B.Woll 1989), din anii '60, modelele behavioriste au inundat practica educațională. Copiii, nu numai că au trebuit să învețe prin asociere și întărire, dar exprimarea lor trebuie să fie matrițată pentru a fi corectă. Se așteaptă ca un copil, stăpânind anumite modele-structuri verbale, să stăpânească, prin acestea, și alte forme gramaticale, încă neînvățate.

Această credință a dominat atât educația, în general, cât și educația copiilor neauzitori.

O altă teorie aplicată în educația copilului surd și care a adâncit eșecul instruirii acestuia, este după A. VanUden (1987), gramatica generativă a lui Noam Chomsky, care prezintă ca sigur, următorul raționament: toate ființele umane, deci și copii surzi, posedă o competență înnăscută de organizare a structurilor profunde ale limbajului (în special combinația subiect – predicat). De aceea s-a considerat că trebuie să li se prezinte copiilor forme simple de propoziții ale acestei structuri de adâncime, ca de exemplu, 'Tata doarme', 'Maria spală vasele', pentru a evoca această capacitate înnăscută. Structurile simple se vor extinde apoi, tot mai mult. La acest raționament, VanUden opune câteva argumente, menționând și care este cel mai important obstacol; în opinia lui VanUden acesta este concepția chomskiană asupra celei mai mici unități cu sens a limbajului, care este considerată a fi propoziția. Nu acesta este adevărul, susține VanUden. Cea mai mică unitate cu sens este, ceea ce autorul numește

conversația – adică, expresia lingvistică a unui context pragmatic, semnificativ pentru participanți. O propoziție nu înseamnă nimic în sine; ea este întotdeauna exprimată către o altă persoană, este parte dintr-o interacțiune, este parte dintr-o conversație. Vorbim deci aici, de *semnificația realizată prin interacțiunea umană reprezentată prin conversație*.

Concluzia la care ne-au dus datele noastre experimentale este deci, cea a rolului important pe care îl are sistemul lingvistic verbal în dezvoltarea proceselor psihice ale copilului neauzitor. Următorul pas îl reprezintă consecința afirmației de mai sus: dată fiind semnificația limbajului verbal, acesta trebuie să fie învățat de către copil. Dar pentru a fi învățat, el trebuie să fie predat. Aici apare însă, una din problemele fundamentale ale sistemului de învățământ: în școlile pentru surzi, limbajul este predat de zeci de ani; care sunt cauzele pentru care copiii, totuși, nu reușesc să-l învețe?

Una din principalele direcții de analiză a acestui eșec se referă la interzicerea utilizarea limbajului gestual care este, să spunem așa, limba maternă a copilului surd, calea sa principală de comunicare și de dezvoltare psihică.

O a doua direcție de analiză a fost sumarizată de Hans Furth într-o aserțiune cu accente dure: copilul surd eșuează în a achiziționa limbajul verbal pentru că acesta îi este predat prea târziu, într-o ambianță nerațională, într-o manieră nenaturală și de către o persoană nepotrivită (H. Furth, 1966).

Modul nenatural la care se referă Furth este ceea ce am numi acum curriculum-conținuturile și metodele de predare. Așa cum remarcă Kyle și Woll (J. G. Kyle , B. Woll 1989), din anii '60, modelele behavioriste au inundat practica educațională. Copiii, nu numai că au trebuit să învețe prin asociere și întărire, dar exprimarea lor trebuie să fie matrițată pentru a fi corectă. Se așteaptă ca un copil, stăpânind anumite modele-structuri verbale, să stăpânească, prin acestea, și alte forme gramaticale, încă neînvățate.

Această credință a dominat atât educația, în general, cât și educația copiilor neauzitori.

O altă teorie aplicată în educația copilului surd și care a adâncit eșecul instruirii acestuia, este după A. VanUden (1987), gramatica generativă a lui Noam Chomsky, care prezintă ca sigur, următorul raționament: toate ființele umane, deci și copii surzi, posedă o competență înnăscută de organizare a structurilor profunde ale limbajului (în special combinația subiect – predicat). De aceea s-a considerat că trebuie să li se prezinte copiilor forme simple de propoziții ale acestei structuri de adâncime, ca de exemplu, „Tata doarme”, „Maria spală vasele”, pentru a evoca această capacitate înnăscută. Structurile simple se vor extinde apoi, tot mai mult.

La acest raționament, VanUden opune câteva argumente, menționând și care este cel mai important obstacol; în opinia lui VanUden acesta este concepția chomskiană asupra celei mai mici unități cu sens a limbajului, care este considerată a fi propoziția. Nu acesta este adevărul, susține VanUden. Cea mai mică unitate cu sens este, ceea ce autorul numește conversația – adică, expresia lingvistică a unui context pragmatic, semnificativ pentru participanți. O propoziție nu înseamnă nimic în sine; ea este întotdeauna exprimată către o altă

persoană, este parte dintr-o interacțiune, este parte dintr-o conversație. Vor-
bim deci aici, de *semnificația realizată prin interacțiunea umană reprezentată
prin conversație*.

Am stabilit deci, până acum, câteva propoziții cărora credem că le putem
acorda valoare de adevăr:

1. Stăpânirea limbajului verbal este pentru copilul neauzitor o cerință im-
portantă a propriei sale dezvoltări psihice.

2. Este necesar ca micul elev să fie ajutat să învețe limbajul verbal.

3. Metodologiile utilizate până acum s-au dovedit într-o măsură mai mare
sau mai mică, neeficiente.

4. Este necesară regândirea metodelor, stabilirea unui program educa-
țional construit pe alte baze. Utilizarea limbajului mimico-gestual în sprijinirea
învățării limbajului verbal.

Din punctul de vedere al temei abordate aici, considerăm că principalele
trebuințe ale copilului neauzitor sunt acelea de a se face înțeles și de a înțelege.
Așadar, un program de educație a limbajului copilului surd trebuie să aiba im-
pact nu numai asupra aspectului pur lingvistic, dar și asupra proceselor psihi-
ce-personalității acestuia, precum și asupra mediului de viață al neauzitorului.

Condițiile generale pe care trebuie să le îndeplinească un program de dez-
voltare a vorbirii ar putea fi sistematizate în felul următor: 1. Proiectarea lui să
se bazeze pe o viziune cât mai largă asupra factorilor ce concură la dezvoltarea
limbajului copilului surd. 2. Structura sa să urmeze o programare paralelă și de
rețea, pe mai multe direcții: a) program de dezvoltare a limbajului în mediul fa-
miliar; program de educare și consiliere a părinților; c) program de dezvoltare a
limbajului aplicat în școală; d) existența unei varietăți de opțiuni educaționale:

3. Pentru a elimina ori diminua deficitele, programul lingvistic educațional
trebuie deci, să asigure: – un grad de expunere mai mare la limbajul normal
vorbit; – mai multe prilejuri pentru practicarea limbajului; – asigurarea, pe cât
posibil, a unei comunicări normale, naturale.

4. Orice program de educare a limbajului trebuie să aibă în vedere rolul
copilului în dezvoltarea propriului limbaj. În general, copilul este considerat
ca asimilând pasiv datele lingvistice. În realitate, însă, copilul este activ și nu
numai în această asimilare, dar și în construirea semnificațiilor, a funcțiilor
limbajului.

5. Conținuturile programului trebuie să fie concrete. Învățarea limbajului
trebuie să pornească de la experiența concretă a lui “aici și acum”. Copiii surzi
au nevoie de multă practică, de manipulare lingvistică la nivel concret, pentru a
învăța să utilizeze limbajul ca instrument al gândirii abstracte ori de exprimare
a ideilor abstracte în conformitate cu înțelegerea și interesele fiecărei vârste.

Bibliografie:

1. CROMER R.F. *Language and thought in Normal and Handicapped Children*.
Oxford, Basil Blackwell, 1991.
2. DUMITRANA M. Gest și comunicare în handicapul auditiv în Verza E. (coord.)
Probleme de defectologie. București, Editura Universității București, 1988.

3. DUMITRANA M. Unele probleme ale raportului limbaj verbal – limbaj gestual în dezvoltarea intelectuală a copilului neauzitor în Verza E. (coord.) *Elemente de psihopedagogia handicapatilor*. București, Editura Universității București, 1990.
4. FURTH M.G. *Thinking Without Language. Psychological Implications of Deafness*. London, Collier Macmillan Publishers, 1966.
5. KYLE J.G., WOLL B. *Sign Language. The Study of deaf people and their language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
6. PIAGET J., INHELDER B. *Psihologia copilului*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
7. POIZNER H., KLIMA E., BELLUGI U. *What the Hands Reveal about the Brain*. The MIT Press, 1990
8. RUSCEAC D. *Limbajul mimico-gesticular al surdo-mușilor*. Cernăuți, 1932.
9. VAN UDEN A. The Conversational method and the control of language în Mulholland A. (ed.) *Oral Education: Today and Tomorrow*. Washington, the Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1987.
10. VÂGOTSKY L. S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978.
11. WADDY-SMITH B., NUSSBAUM D. *Tips and Strategies To Promote Early Communication development With Young Deaf Children*. Support Services Handout Series Number 4005 Communication Sheet, Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center, 2003.

PSIHOCORECȚIA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ PRIN ACȚIUNI DE TERAPIE COMPLEXĂ

Angela CUCER,

*doctor în psihologie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației*

Anul susținerii tezei de doctor: 1999

Instituția: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice

Specialitatea: 19.00.10 – Psihologie corecțională

La vârsta preșcolară sau școlară mică, limbajul capătă noi valențe ce îi permite copilului să realizeze relații complexe cu adulții și cu ceilalți copii, să-și organizeze activitatea psihică, să acumuleze informații, să însușească experiența socială. Cu ajutorul limbajului se formează și se organizează sisteme în care sunt integrate cunoștințele, ceea ce contribuie și la complicarea condițiilor interioare de formare a personalității. Cercetările tulburărilor de limbaj sunt necesare nu numai pentru prevenirea acestor tulburări, dar și pentru adoptarea unei metodologii științifice în stabilirea diagnosticului diferențiat și modalităților de corectare.

Actualitatea cercetării principalelor tulburări de limbaj este fundamentată și de faptul că de la 9% până la 39% din populația de copii de vârstă preșcolară și școlară mică sunt marcați de nedeveloparea vorbirii (O. V. Pravdina, 1956; N. A. Nicașina, 1959; E. Neagu, 1961; A. S. Vinocur, 1965; C. Păunescu, 1966; V. K. Zimiceva, 1970; I. N. Sadovnikova, 1970; A. I. Bondarenco, 1979; M. S. Grușevskaea, 1982; M. S. Frișevskaia, 1982; J. T. Rahimova, 1988 L. I. Savca, 1989; L. I. Sprinceanu, 1994 etc.).

Concepția că limbajul este în legătură cu alte părți ale dezvoltării psihice a copilului este completată de teza, că cele din urmă se dezvoltă cu participarea directă a limbajului și nu sunt date copilului de la naștere, ci se formează sub influența educației, instruirii și condițiilor vieții lui în societate. Substratul fiziologic propriu însușirilor psihice „umane” sunt sisteme funcționale ce se formează în procesul vieții și nu mecanisme nervoase înăscute.

Relațiile limbajului cu alte părți ale dezvoltării psihice se efectuează diferențiat și specific pentru fiecare structură (componentă) verbală (E.M. Mastiucova, 1989).

Analiza cercetărilor anterioare ne-a demonstrat că sistemul limbajului trebuie conturat nu în afara celorlalte sisteme, ci în interiorul sistemelor componente ale psihicului. Limbajul prin urmare, se constituie ca sistem în ansamblul sistemic al psihicului uman sau într-o altă modalitate, ca subsistem al gândirii, al intelectului. Fie în calitate de sistem, fie în cea de subsistem, limbajul se află cu celelalte sisteme în trei modalități de relație: intrasistemice (relațiile între structurile sistemului și funcțiile limbajului), intersistemice (stabilesc raporturi de funcționalitate cu celelalte sisteme), și parasistemice, specifice doar limbajului (C. Păunescu, 1976).

Limbajul implică diverse sisteme aferente, centrale și periferice, care asigură recepția și emisia semnalelor. Componenta corticală a limbajului (etajul cortical), la rândul său, cuprinde mai multe niveluri funcționale. Sediul percepției primare auditive și vizuale reprezintă proiecția corticală a analizatorului vizual și auditiv, și constituie arii cerebrale necesare pentru extracția valorii semantice a mesajului vizual sau auditiv, și pentru elaborarea simbolică a mesajului exprimat. Lezarea nivelului cortical al percepției primare audio-vizuale nu generează surditatea și, respectiv, cecitatea corticală. Este necesar de menționat că recepționarea semnalelor nu se face numai prin canalele analizatorului tactil, sistem utilizat în special de orbi, ale analizatorului kinestezic.

Sediul analizatorului cortical verbo-motor reprezentat de aria 4-4-a corticală, este zona elaborării ordinului motor, sub influența impulsurilor aferente (auditive, vizuale, kinestezice, tactile etc.), necesar pentru realizarea motorie a mesajului exprimat. Neuronii motori eferenți stimulați trimit impulsuri spre musculatura organelor verbale (care realizează respirația, fonația și articulația sunetelor verbale). Centrii corticale realizează funcționarea armonioasă și concordantă a diferitor elemente implicate în vorbire prin sistemele de feedback, în care informațiile periferice aferente ajung și informează din nou cortexul despre executarea întocmai a ordinului dat inițial tot de scoarță; în cazul când acestea nu coincid cu modelul mișcării elaborate la nivelul „acceptorului de acțiune”,

centrul nervos trimite noi impulsuri de corecție, până când ordinul se execută corect. Sub influența centrilor corticali se asigură reglarea nervoasă a frecvenței de contracție a cordelor vocale (care determină înălțimea sunetelor), a impulsurilor motorii ce merg la musculatura respiratorie, laringiană (care reglează tăria sunetelor), și a volumului sistemului camerelor de rezonanță. Lezarea analizatorului cortical verbo-motor generează o pareză de tip central a musculaturii fonatoare și articulatorii, manifestată clinic prin disfonie sau dizartrie.

Menționăm că cercetările din domeniul limbajului au o valoare relativ limitată în timp și spațiu. Studiile efectuate de specialiștii în limbaj dintr-un anumit loc geografic și la anumită etapă social-istorică, au o mare însemnătate pentru dezvoltarea științei dar nu pot îngloba necesitățile de profilaxie și corecție a tulburărilor de limbaj în colectivități care vorbesc o altă limbă. Dacă numărul investigațiilor asupra particularităților dezvoltării vorbirii la copiii cu dificultăți de limbaj este impunător, atunci caracteristicile conduitei verbale și modificările lor în dependență de nivelul de dezvoltare a psihomotricii sunt superficial cercetate. Și mai puține cercetări au fost realizate la capitolul aplicării modelelor complexe de recuperare a tulburărilor de limbaj. Pornind de la investigațiile realizate anterior am considerat deosebit de necesar cercetarea limbajului copiilor de 6-8 ani din următoarele considerente: această vârstă coincide cu perioada cea mai semnificativă ca intensitate în organizarea exprimării verbale; în această perioadă exprimarea și conduita verbală sunt mai spontane, mai sincere; în această perioadă locul conduitei verbale cotidiene este treptat preluat de „vorbirea oficială”, care se formează și se dezvoltă intens în cadrul acestei perioade de vârstă; în perioada menționată se precizează sensul și semnificația ce se poate atribui diferitelor cuvinte, forme de exprimare (polisemia cuvintelor) etc.; în această perioadă cunoașterea caracteristicilor comportamentului verbal are o deosebită importanță pentru procesul instructiv-educativ în general, iar pentru influențarea gândirii, memoriei, imaginației și a altor procese psihice și însușiri ale personalității în special; în această perioadă se cere o nouă metodologie în dezvoltarea motricității.

În prezenta cercetare a fost pus accentul asupra sporirii procesului de recuperare a tulburărilor de limbaj prin acțiuni de educare și dezvoltare a motricității, astfel utilizându-se remedii psihoterapeutice complexe în soluționarea deficiențelor de vorbire. Această cercetare a fost o încercare de a aborda un subiect dificil, acela al relației dintre limbaj-motricitate, stabilind că între indicii de dezvoltare a limbajului și psihomotricității există un raport de interacțiune de diferite niveluri condiționat de tipul de tulburare de limbaj; de a realiza diferențierea copiilor cu tulburări de limbaj în baza unui complex de criterii de dezvoltare a limbajului și motricității; de a demonstra eficacitatea acțiunilor de terapie complex-recuperatorie și promova modele complexe de recuperare a tulburărilor de limbaj prin aplicarea pe larg a modelelor de dezvoltare a psihomotricității.

În opinia noastră limbajul a fost privit ca un ansamblu, rezultat din interconectarea structurilor substanțiale (anatomo-morfologice), funcționale (fiziologice), esențial biologice (energetice), psihologice sau sociologice (in-

formaționale). Ansamblul sau construcția se realizează prin integrare funcțional-operatională după modelele imaginiste, simbolice și logice (categoriale), prin intermediul unui alfabet de semne verbale. Prin urmare, fie că informația pornește din interiorul sistemului, fie că este generată de sistem, ea este ierarhizată pe niveluri structurale și funcționale supuse la transformări cantitativ calitative. Întregul sistem de comunicare funcționează în complex. Aparatele motorii și senzoriale reprezentate în sistemul limbajului nu funcționează izolat pentru că cea mai simplă mișcare se sprijină pe percepție, iar cea mai rudimentară percepție comportă activitate motorie. Limbajul are o dezvoltare normală atunci când schemele în organizarea motrică și cea a limbajului sunt în concordanță. Lipsa de concordanță între treptele diferitor sisteme, condiționează dereglări la toate nivelurile limbajului.

Pentru a păstra concordanța între sistemele „limbaj-motricitate” și pentru a le dezvolta ne-am propus să punem în evidență caracteristicile și formele de manifestare ale diferențelor dintre comportamentul verbal al copiilor cu tulburări de vorbire de tip dislalie, alalie, dizartrie, bâlbâială; să evidențiem structura fonetică, lexicală, gramaticală și stilistică a vorbirii celor patru categorii de copii; să analizăm modul în care se manifestă interacțiunea dintre nivelul de dezvoltare al vorbirii și nivelul de dezvoltare a psihomotricității; să aplicăm în procesul corecției dereglărilor de limbaj cu modele psihorecuperatorii complexe cu un conținut larg de activizare a dezvoltării psihomotoricii.

Căutările investigaționale au derulat în baza principiilor fundamentale și a legilor dezvoltării copiilor cu deficiențe (*N.Bucun, A.Grozova, V.I.Lubovski, T.Rozanova, S.Ia. Rubinștein, G.E. Suhareva, M. Pevzner, L.S. Vigotski, N.P. Vaizman, E.Verza, T.A. Vlasova, T.P. Viscovatova, J.I. Șif ș.a.*); a teoriilor formării și dezvoltării limbajului (*D.V. Aliconin, A.N. Gvozdev, A.R. Luria, N.I. Jinkin, A.N. Leontiev ș.a.*); teoriei lui V.G. Ananiev, care stabilește că micromișcărilor se dezvoltă conform predispozițiilor ereditare ale omului, însă nu sânt nivelul cel mai inferior și comun al activității; nivelurile de structură a mișcărilor (nivelul reglării paleokinetice, nivelul sinergiilor, nivelul câmpului spațial, nivelul striat, nivelul piramidal, nivelul acțiunilor, grupul nivelurilor corticale superioare de coordonare simbolică) determinate de *N.A. Bernștein*; Concepției dezvoltării învățămîntului general și special din Republica Moldova (*N. Andronache, N. Bucun, A. Danii, S. Musteață, V. Guțu, D. Gînu, S. Goncearuc, A. Racu, V. Lichii, T. Bîrsanu, V. Stratan, G. Macsimciuc, E. Lapoșin ș.a.*).

Cercetarea a fost realizată la policlinica pentru copii și în jinstituțiile preșcolare nr. 1,2 din or. Dondușeni și nr.145 or.Chișinău. La cercetare au participat 107 subiecți diagnosticați cu bâlbâială -29 copii, alalie – 34 copii, dislalie – 30 copii, dizartrie – 14 copii. În experimentul formativ au fost implicați 80 copii. Grupul de control s-a constituit din – 10 copii cu bâlbâială, 10 copii cu alalie, 10 copii cu dislalie, 10 copii cu dizartrie de asemenea și grupul experimental – 10 copii cu bâlbâială, 10 copii cu dislalie, 10 copii cu alalie, 10 copii cu dizartrie.

Analiza datelor cercetării ne-au permis să constatăm că vârsta psihologică a limbajului diferă la subiecții cercetați. Cel mai mic coeficient al vârstei psihologice a limbajului s-a înregistrat la copiii alalici. Copiii cu disartrie și bâlbâială au

demonstrat un coeficient al vârstei psihologice care corespunde vârstei de 4-5 ani a copiilor cu dezvoltare normală a vorbirii.

Rezultatele ne-au indicat că pronunțarea repetată a vocalelor și capacitatea de trecere de la o mișcare articulatorie la alta este mult mai dezvoltată la copiii cu dislalie și bâlbâială și mai diminuată la copiii marcați de alalie și dizartrie. Indicii înregistrați ne dovedesc prezența nedevelopării motricității articulatorii la acești copii. Deasemenea s-a constatat diferite niveluri de dezvoltare a pronunțării repetate, a șirului de sunete și silabe.

Analiza rezultatelor aspectului fonetico – fonematic a vorbirii ne demonstrează că la copiii alalici sunetele apar într-un șir de cazuri spontan sub influența dezvoltării vocabularului, dar folosirea lor este însoțită de dificultăți. Despre aceasta ne vorbesc numeroasele greșeli la pronunțarea cuvintelor, chiar și atunci, când izolat ei pronunță sunetul corect. De cele mai multe ori dereglarea aspectului fonetico – fonematic al vorbirii se manifestă prin înlocuirea pronunțării incorecte a sunetului, în omiterea și schimbarea locului sunetelor și silabelor. Copilul alalic pronunță de câteva ori începutul cuvântului cu diferite variante schimonosite de pronunțare a sunetelor sau a cuvintelor. La copiii marcați de dizartrie pot fi dereglate atât pronunțarea sunetelor consonante, cât și a vocalelor. Tulburările de pronunțare apar sub formă de defecte antropofonice (schimonosirea sunetului); fonologice (lipsa sunetului, înlocuirea lui). Cel mai ușor copiii pronunță consoana bilabială M, consoanele labiodentale F, V. Greutăți în pronunțare copiii întâlnesc la pronunțarea sunetelor bilabiale P, B; dentale–alviolare T, D; prepalatale Ș, J. În caz de bâlbâială la unii dintre copii apar dereglări în pronunțarea sunetelor, sunetele-s schimonosite, la ei se pot observa sigmatisme, rotacisme, capacisme, ș. a. În unele cazuri apar dereglări ale auzului fonematic ce se manifestă prin înlocuirea sunetelor, silabelor. Pronunțarea nediferențiată a sunetelor sau a unui grup de sunete, înlocuirea concomitentă a două sau a mai multor sunete, omiterea sunetelor caracterizează partea fonetico-fonematică a vorbirii copiilor cu dislalie.

Vocabularul copiilor alalici motori se dezvoltă încet cu multe schimonosiri, este de obicei folosit în practica de vorbire incorect. Sărăcia vocabularului se manifestă prin înlocuirea denumirii unor obiecte cu denumirea altora; copiii confundau denumirile obiectelor ce se aseamănă între ele. Părțile corpului sunt înlocuite cu denumirea lui sau denumirea acțiunii prin denumirea obiectului, copiii nu pot folosi antonime, cuvinte generalizatoare. În caz de dizartrie vocabularul este sărac, copilul nu înțelege sensul cuvântului, nu poate găsi la cerință obiectul necesar, încurcă denumirea obiectului, nu generalizează obiectele, nu selectează antonimile și sinonimile potrivite. Copiii cu bâlbâială nu pot generaliza și numi însușirile obiectelor, confundă antonimele, în vocabularul activ prevalează substantivele și verbele, numărul cuvintelor ce denumesc însușiri, calități, starea obiectelor este limitat, rezervele lexicale sunt limitate în cadrul celor de uz obișnuit. Vocabularul copiilor dislalici în cele mai dese cazuri este la nivel de normă. În procesul cercetării au fost stabilite particularități specifice în dezvoltarea structurii gramaticale a limbajului copiilor cu tulburările cercetate (dislalie, alalie, dizartrie, bâlbâială).

Structura gramaticală a limbajului al alalicilor, dizartricilor, bâlbâiților, dislalicilor *este* formată insuficient; copii nu folosesc prepoziții, conjuncții, nu utilizează corect numărul și cazul substantivelor; se remarcă agramatismul. Majoritatea copiilor alalici și dizartrici nu folosesc fraze în vorbirea orală, iar frazele pronunțate sunt primitive, puțin înțelese. Spre deosebire de alalici și dizartrici copii cu bâlbâială folosesc fraze simple, iar unii dintre ei și fraze compuse. Complicațiile ce apar în diferențierea cuvintelor și folosirea lor corectă, mai ales a instrumentelor gramaticale, care stabilesc formal raporturile obiective dintre obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare, lezează într-o anumită măsură nu numai analiza, dar și abstractizarea și generalizarea fenomenelor lingvistice observate.

Deasemenea s-a determinat că complexitatea și diversitatea dificultăților de limbaj definesc individualitatea dezvoltării psihomotore. Dintre multiplele forme de disfuncții alalia și dizartria reprezintă formele cele mai severe de nedezvoltare a motricității.

Copiii cu tulburările de limbaj ce au participat la cercetate se caracterizează prin următoarele trăsături ale conduitei motore: tulburarea tempoului și ritmului; tulburarea echilibrului static; prezența sincineziilor; tulburarea în organizarea, orientarea și funcționarea spațio-temporală; coordonarea slabă a musculaturii; tulburări legate de precizia mișcărilor; imposibilitatea absolută sau relativă a relaxării voluntare; capacitatea redusă de muncă. Aceasta impune reeducătorul să acorde o importanță sporită situațiilor senzorio-motrice și perceptiv motrice. Starea motrică generală și starea motorică a mâinii au deosebiri în nivelul de dezvoltare la toate cele 4 grupe de tulburări de limbaj cercetate.

Tonusul muscular în stare de contractare este aproximativ similar la toate categoriile de dereglări vizate. Tonusul muscular în stare de relaxare rămâne la nivel înalt la copiii cu dizartrie și bâlbâială. Discoordonarea între stările tonusului muscular „relaxare-contractare” este pronunțată la copiii dizartrici și bâlbâiți.

Dereglările de ritm se manifestă prin imposibilitatea de a menține ritmul constant al mișcării, prin mișcări sacadate, nesincronizate. Coordonarea senzorio-motorie și a mișcării fine a mâinii sunt cel mai grav afectate la copiii dizartrici și alalici. Aceste categorii de copii demonstrează nede dezvoltarea gravă a motricității generale, capacitate de muncă redusă. Nivelul de dezvoltare a proceselor de îndemânare, precizie, orientare este comparativ scăzut, dar mai cu seamă la copiii dizartrici.

Investigația indică asupra nede dezvoltării motricii generale, motricii articulatorii și motricii fine a mâinii. Rezultatele obținute ne demonstrează că conduita verbală depinde de tipologia tulburării de limbaj, dar se modifică în funcție de nivelul de dezvoltare a psihomotricității. Aceste rezultate ne confirmă relații pozitive între gradul disabilității motorii și incidența vorbirii dislalice, dizartrice, alalice, sacadate. Dintre multiplele forme de disfuncții verbale alalia și dizartria se reprezintă prin cele mai severe dificultăți în dezvoltarea motricității.

Rezultatele înregistrate ne-au permis să determinăm coordonatele generale în recuperarea tulburărilor de limbaj, concentrându-ne pe etiopatogeneza

limbajului, pe relația persoană-mediu, pe activitatea intelectuală și psihomotorie, pe modalitățile de influență asupra funcției de reglare, de optimizare și progres al sistemului personalității, pe redresarea funcțiilor somatice, neuro-vegetative, pe echilibrarea reactivității, pe organizarea tratamentului medicamentos etc.

S-a propus un model de psihoterapie complexă a tulburărilor de limbaj prin corecția psihomotricității ce include: dezvoltarea motoricii generale (îmbunătățirea stării funcționale a tuturor organelor și sistemelor; motricii fine a mâinii (perfecționarea funcționalității mâinilor, integrității chinestetice, mișcărilor în dinamică etc.); motoricii articulării (educarea poziției corecte a aparatului articular, educarea mobilității, coordonării etc.); echilibrarea și coordonarea statică și dinamică, formarea tonusului muscular; ameliorarea condițiilor perceptiv motrice etc.

Modalitatea tratamentului logopedic aprobată experimental de noi, a pornit de la un șir de coordonate științifice existente în știința contemporană: metoda de terapie complexă s-a axat pe teoriile etiopatogenezei tulburărilor de limbaj. Analiza celor mai răspândite teorii asupra patogenezei tulburării despreinde concluzia că explicarea originii și mecanismelor complexe ale tulburării de vorbire rămâne încă problematică, fiind caracteristic faptul, că teoriile etiopatogenetice nu întâlnesc elaborarea unei teorii a intervenției terapeutice care să depășească simplul empirism; presupunem că viciul de bază a interpretărilor multor teorii este lipsa unei concepții integrative asupra limbajului – ca act complex de comunicare și relație interumană.

Plecând de la concepția integrativă – că limbajul este un act complex de comunicare și că patologia limbajului se definește mai ales în funcție de caracterul lui de relație, s-a considerat că o tulburare ce poate avea punc de plecare în organicitate, dar cu o prelucrare psihică depășind indefinit organicitatea și intersectând în diverse profunzimi și întinderi întregul sistem de relații care definește persoana, nu numai relațiile verbale. Dezorganizarea, incipientă sau terminală, se produce pe axa principală a fluxului biofiziologic și psihologic – adică afectează ritmicitatea proceselor în genere. Despre aceasta ne vorbește nedezvoltarea tempoului și ritmului mișcărilor realizate la copii cu diferite tulburări de limbaj.

După părerea noastră, tocmai acest al doilea moment al procesului patologic a permis elaborarea unei teorii judicioase a terapiei limbajului. Într-adevăr, atacul terapeutic nu se poate limita la psihoterapie, adesea neputincioasă împotriva deficitului neurologic, dar nu poate avea ca principal obiectiv nici reabilitarea mecanismelor neurologice, pe cât de laborioasă pe atât de fragilă. Obiectivul terapeutic principal trebuie dimpotrivă să fie realizarea unei funcționalități sociale normale a persoanei, ceea ce va ușura și exprimarea prin limbaj a acestei funcționalități. Abia în acest „complex terapeutic” încercările de compensare a deficitului neurologic, în speță procedurile logopedice, pot deveni eficiente.

În concluzie putem spune că prin prezenta lucrare s-a tins să se propună abordări, soluții noi pentru a contribui la dezvoltarea și completarea științei

psihologice și psihopedagogiei speciale cu rezultate noi referitor la dezvoltarea psihofizică a copiilor cu tulburări de limbaj, la diagnosticarea și recuperarea acestora prin acțiuni de terapie complexă. Rezultatele înregistrate pot fi folosite cu funcție de diagnosticare, recuperare și dezvoltare a limbajului și psihomotoricii în caz de diferite tulburări de limbaj.

Bibliografie:

1. CUCER A. *Dezvoltarea psihomotoricii copiilor cu dereglări de limbaj*. În: Bazele metodologice ale psihopedagogiei speciale. Chișinău, 1997, p.184-192.
2. CUCER A, BADÎR C., RUSNAC V. *Motricitatea și psihicul*. În: Investigații pedagogice și psihologice. Culegere de articole ale tinerilor savanți. Ediția III., Chișinău, 1998, p.165-167. ISBN 9975-64-010-9
3. CUCER A. *Particularitățile limbajului în diferite situații de abatere*. În: Investigații pedagogice și psihologice. Culegere de articole ale tinerilor savanți. Ediția III, Chișinău, 1998, p.190-193. ISBN 9975-64-010-9
4. BUCUN N., GÎNU D., GONCEARUC S., FURDUI E., MOCREAC T., RAILEAN A., CUCER A. *Sistemul integrării persoanelor cu cerințe educaționale speciale*. În: Integrarea școlară și socială a copiilor cu nevoi speciale. Simpozionul internațional. Chișinău, 1999, p.8-13.
5. BUCUN N., GÎNU D., GONCEARUC S., RĂILEAN A., BÎRSANU T., BADÎR C., MOCREAC T., RUSNAC V., CUCER A. *Dezvoltarea funcțiilor reglatorii la persoanele cu cerințe educaționale speciale – fundament de asigurare eficientă a integrării*. În: Integrarea școlară și socială a copiilor cu nevoi speciale. /Simpozionul internațional. Chișinău, 1999, p.17-28.
6. CUCER A. *Modele de dezvoltare a psihomotoricii la copii cu cerințe speciale*. În: Integrarea școlară și socială a copiilor cu nevoi speciale. Simpozionul internațional. Chișinău, 1999, p.176-179.
7. CUCER A. *Dezvoltarea limbajului – fundament al integrării sociale*. În: Integrarea școlară și socială a copiilor cu nevoi speciale. Simpozionul internațional. Chișinău, 1999, p. 187-190.
8. CUCER A. *Psihocorecția tulburărilor de limbaj*. Ghid, Chișinău, 1999, 25 p.
9. CUCER A. *Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă*. Monografie, Chișinău: IȘE, 2010, 170 p. ISBN 978-9975-4187-4-4.

DIAGNOSTICAREA ȘI DIFERENȚIEREA COPIILOR CU DIFERITE FORME DE REȚINERE ÎN DEZVOLTAREA PSIHIcĂ

Adriana CIOBANU,
doctor în psihologie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Anul susținerii tezei de doctor: 2003

Instituția: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Specialitatea: 19.00.10 – Psihologie specială

Depistarea dificultăților de învățare, începând cu perioada preșcolară, reprezintă un aspect important pentru protecția, recuperarea și integrarea copiilor în procesul de învățământ. Reținerea în dezvoltarea psihică (în continuare – RDP) constituie unul din factorii insuccesului școlar și are o frecvență foarte înaltă printre elevi.

Pe parcursul a mai multor ani au fost efectuate numeroase investigații clinico-psihologo-pedagogice cu referire la studierea copiilor cu RDP (Г.Е.Сухарева, 1965; М.С.Певзнер, 1966; Н.Н.Зислина, 1971, 1972; М.Г.Рейдинбоим, 1972; Т.В.Егорова, 1973; Г.И.Жаренкова, 1972; В.В.Ковалев, 1973; Т.А.Власова, 1975; З.И.Калмыкова, 1982; В.И.Лубовский, 1972, 1989, 1994; Н.А.Никашина, 1984; В.В.Лебединский, 1985; Л.И.Переслени, 1989; Р.Д.Тригер, 1988, 1989; У.В.Ульенкова, 1982, 1990; К.С.Лебединская, 1982; И.Ф.Марковская, 1993, 1995; Т.П.Висковатова, 1996; I.Străchinașu, 1994, 1997; С.Рăunescu, 1997; D.Ungureanu, 1998; V.Olărescu, 1997, 1999; Т.Мосреас, 1998; О.Водруг, 2001, etc.). Un aport considerabil în delimitarea diferitelor forme de RDP o au cercetările efectuate de Г.Е.Сухарева, 1965, 1966; М.С.Певзнер, 1966; М.Г.Рейдинбоим, 1972; В.В.Ковалев, 1973; Т.В.Егорова, 1973; Т.А.Власова, 1975; К.С.Лебединская, 1982; Т.Мосреас, 1998, etc.

Deși contribuțiile în domeniul evaluării, diagnosticului, diferențierii și terapiei copiilor cu RDP sunt substanțiale, oferind soluții pentru crearea condițiilor de valorificare a potențialului acestor copii, problemele copiilor cu RDP de natură deprivatională rămân în afara cercetărilor științifice, lipsește o metodologie complexă de diagnosticare și diferențiere a RDP de natură deprivatională și un model specific de intervenție psihologică a acestei abateri în dezvoltare.

Astfel fiind evidențiată această problemă de cercetare a fost realizat un studiu, având scopul fundamentarea unui complex de metode de diagnostic pentru determinarea particularităților de dezvoltare specifice RDP de natură deprivatională la copiii de vârstă preșcolară, care a permis stabilirea criteriilor de diagnostic și elaborarea unui model de intervenție psihologică pentru depășirea problemelor emoționale și ridicarea nivelului reglării volitive la copiii cu RDP deprivatională.

Cercetarea a fost realizată pe parcursul anilor 1998-2003, care a cuprins un eșantion de 96 de preșcolari: 76 de preșcolari de 5-7 ani cu RDP și 20 de preșcolari de 5-7 ani cu dezvoltare tipică.

Studiul datelor anamnestice și observațiile ne-au permis să evidențiem, că la copiii plasați de la naștere în casa de copii (fiind abandonati sau orfani) se manifestă mai pronunțat perturbări de personalitate, caracteristice stărilor de privaționale. Acest prim criteriu al datelor anamnestice ne-a dat posibilitatea să delimităm grupurile de copii pentru cercetare și să selectăm copiii cu forma de privațională, care nu au comunicat în general cu părinții.

Aplicând un șir de metode (Wechsler; Vopsirea cerculețelor; Chestionarul de diagnosticare a defavorizării emoționale; Rosenzweig; Casă, copac, om; Familia mea; Chestionarul diagnosticării prezenței fricii), am estimat nivelul de dezvoltare a intelectului și sferei afectiv-volitivă la copiii cercetați, care au fost împărțiți în 5 grupuri experimentale: cu dezvoltare tipică, cu reținerea în dezvoltare de natură somatogenă, psihogenă, cerebrogenă și cei diferențiați cu RDP de natură de privațională, care au fost divizate în 2 subgrupe de vârstă (5 și 6-7 ani).

Datele experimentale ne-au demonstrat că nivelul inteligenței este un criteriu prioritar în procesul diferențierii tipurilor de RDP. În funcție de indicii Q.I.G. grupul de copiii cu RDP este neomogen, cuprinzând copii cu intelect mediu până la cel liminar. Cel mai redus nivel al inteligenței a fost înregistrat la preșcolarii cu RDP cerebrogenă. Copiii cu RDP somatogenă și cu RDP de privațională s-au plasat pe nivelurile: normal (inferior) și liminar. Cele mai înalte rezultate au demonstrate de copiii cu RDP psihogenă, plasându-se pe nivelul mediu de inteligență. Compararea indicilor intelectului verbal (Q.I.V.) și al celui de performanță (Q.I.P.) relevă diferența dintre acești parametri, cu indici mai înalți obținuți de preșcolarii cu diferite forme de RDP la parametrul Q.I.P. Nivelul mai redus al Q.I.V. la copiii cu RDP de privațională și cu RDP psihogenă este determinat de deficitul legăturilor sociale și al experienței de comunicare cu adulții și semenii. Imperfecțiunea intelectului verbal este condiționată la copiii cu RDP cerebrogenă de imperfecțiunea funcțiilor reglatorii, care denotă prezența sindromului cerebrastenic. La copiii cu RDP somatogenă astenia psihică și fizică reduce capacitatea de muncă intelectuală. Cel mai înalt nivel de inteligență se atestă la preșcolarii cu dezvoltare tipică, care s-au plasat pe nivelul normal (superior). Grupând performanțele intelectuale în funcție de vârsta preșcolarilor, am constatat că, în general, o dată cu trecerea de la o vârstă la alta, crește numărul preșcolarilor cu diferite forme de RDP și al celor cu dezvoltare tipică situați pe niveluri mai înalte de inteligență.

Analiza performanțelor obținute de copiii cu diferite forme de RDP la proba *Vopsirea cerculețelor* ne-a demonstrat că nivelul reglării volitive a activității este cel mai redus la copiii cu RDP cerebrogenă, fiind condiționat de insuficiența cerebral-organică. La preșcolarii cu RDP somatogenă și cu RDP de privațională se estimează un nivel mediu de reglare volitivă, fiind condiționat la cei cu RDP somatogenă de astenia cronică a psihicului și fizicului, care diminuează inițiativa proprie în activitate, iar la cei cu RDP de privațională, deprivarea emoțională diminuează capacitatea de reglare volitivă. Un nivel relativ înalt se

constată la copiii cu RDP psihogenă, la care, în lipsa încurajării sau susținerii din partea adultului, scade reglarea volitivă, copilul pierzându-și interesul față de lucrul început. La această probă cele mai înalte performanțe au fost atinse de copiii cu dezvoltare tipică.

Analizând rezultatele aplicării *Chestionarului de diagnosticare a defavorizării emoționale* am constatat că anumite condiții nefavorabile, deficitul de comunicare, precum și lipsa atitudinii emoționale pozitive din partea adultului generează la copiii cu RDP deprivatională dereglări somatovegetative, dereglări preneurotice, dereglări de comportament, care accentuează gradul defavorizării emoționale (G.D.E.). Copiii cu RDP psihogenă de asemenea înregistrează un G.D.E. relativ înalt, fiind cauzat de condițiile psihotraumatice din familie, de lipsa comunicării emoționale pozitive cu cei apropiați. La copiii cu RDP somatogenă și cu RDP cerebrogenă se atestă G.D.E. mediu, care este determinat de disfuncțiile minimale ale creierului (la copiii cu RDP cerebrogenă) și astenia fizicului și psihicului (la copiii cu RDP somatogenă). Cel mai redus G.D.E. se constată la preșcolarii cu dezvoltare tipică. La copiii care manifestă diferite forme de RDP s-au înregistrat schimbări negative la următorii factori: dereglări somatovegetative: „dereglarea poftei de mâncare”, „enureză, encompresă” (RDP deprivatională, RDP cerebrogenă), „dereglarea poftei de mâncare”, „dureri de cap” (RDP cerebrogenă, RDP somatogenă); dereglări preneurotice: „transpirație”, „insomnii”, „deprinderi negative”, „dereglarea somnului”; „neliniște și frică”, „hiperemotivitate față de evaluare” (RDP deprivatională), dereglări de comportament care se manifestă prin „dereglări de comunicare cu semenii” (RDP deprivatională, RDP psihogenă), „dereglări ale activității motorii” (RDP cerebrogenă, RDP somatogenă, RDP deprivatională). Aceste dereglări ale factorilor emoționali au fost atestate pe toată perioada vârstei preșcolare mari, la care, o dată cu vârsta, crește și se accentuează gradul defavorizării emoționale. Situația respectivă se explică prin faptul că la vârsta de 6-7 ani conținutul emoțional se îmbogățește în urma stabilirii relațiilor de comunicare a preșcolarilor cu anturajul psihosocial.

Cercetarea particularităților toleranței frustrative cu ajutorul *testului Rosenzweig* a constatat gradul cel mai înalt de frustrare, cu intoleranță față de situațiile critice la copiii cu RDP deprivatională. Nivelul intoleranței frustrative în mare măsură este determinat la ei de nivelul gravității depriverii psihice. La copiii instituționalizați indicele O-D este mai înalt decât indicele E-D, care denotă fixarea pe obstacol, insuficiența răspunsurilor de autoapărare. Copiii cu RDP psihogenă sunt mai puțin dependenți, mai comunicabili, cu un nivel mai înalt de stabilitate emoțională în situații de conflict comparativ cu copiii care manifestă RDP deprivatională. Stabilitatea emoțională și potențialul comunicativ le instalează perseverența și tendința de căutare a căilor de ieșire din situațiile de conflict. Copiii cu RDP somatogenă, RDP cerebrogenă manifestă în situații critice un nivel mediu de toleranță și un comportament mai adecvat în situații frustrative. Preșcolarii cu dezvoltare tipică în situații de acest fel orientează reacțiile spre sine, adică spre realizarea propriilor necesități. La vârsta de 6-7 ani acești copii devin mai realiști, conștientizând faptul că orice situație nu se rezolvă de la sine.

Studierea particularităților tulburărilor emoționale cu ajutorul metodei *Casă, copac, om* ne-a permis să stabilim problemele emoționale specifice fiecărei forme de RDP. Nivelul cel mai înalt de tulburări emoționale a fost estimat la copiii cu RDP deprivatională, în desenele cărora sunt cel mai evident exprimate toate simptomocomplexele, în special „lipsa de apărare”, „anxietatea”, „sentimentul inferiorității”, „agresivitatea”, „dificultățile de comunicare”. Lipsa dragostei și afecțiunii din partea părinților, lipsa comunicării cu adulții, deprivarea mecanismelor de identificare, lipsa de apărare devin cauza manifestării stării de anxietate, neîncrederii în sine, sentimentului inferiorității, comportamentului agresiv, reacțiilor emoționale negative și neadecvate în situații conflictuale sau frustrative, dificultăților de comunicare. Nivelul relativ înalt de tulburări emoționale exprimate în desenele copiilor cu RDP psihogenă prin majoritatea simptomocomplexelor este condiționat de anturajul psihotraumatic din familie, care provoacă creșterea nivelului anxietății, lipsei de apărare, neîncrederii în sine, sentimentului inferiorității, agresivității. Rezultatele obținute de copiii cu RDP somatogenă și RDP cerebrogenă relevă un nivel mediu de tulburări emoționale, cele mai exprimate simptomocomplexe fiind „neîncrederea în sine”, „sentimentul inferiorității”, „depresivitatea” (RDP somatogenă), „dificultăți de comunicare”, „depresivitatea” (RDP cerebrogenă). Analiza rezultatelor obținute de preșcolarii cu dezvoltare tipică la cele opt simptomocomplexe ne-a permis să concluzionăm că ei au mai puțin exprimate în desene aceste simptomocomplexe, ceea ce demonstrează un nivel redus al problemelor emoționale. La preșcolarii de 6-7 ani cu diferite forme de RDP se estimează creșterea indicilor la toate simptomocomplexele, fiind condiționată de faptul că, o dată cu vârsta, stabilind relații mai bune de comunicare, se îmbogățește și conținutul emoțional.

Un mare interes la diferențierea copiilor cu diferite forme de RDP îl prezintă relațiile în familie, atitudinea copilului față de familie, trăirile lui. Cele mai înalte rezultate (*testul „Familia mea”*) le-au obținut copiii cu RDP deprivatională, reflectând în desenele lor trăirile copilului, amintirile celor apropiați, reactualizând starea de neliniște, agresivitate, accentuând sentimentul inferiorității. Rezultate relativ înalte se atestă la copiii cu RDP psihogenă, în ale căror desene este exprimat caracterul destabilizator din familie, pedepsele și conflictele necentenite, care submittează imaginea de sine și autoevaluarea. Rezultatele obținute de copiii cu RDP somatogenă și cu RDP cerebrogenă se apropie de cele estimate la copii cu dezvoltare tipică, care vorbesc despre relațiile relativ bune din familie și atitudinea emoțional-pozitivă față de familie.

Chestionarul diagnosticării prezenței fricii ne-a permis să stabilim specificul manifestării sentimentului de frică la copiii cu diferite forme de RDP. Frica apare cel mai frecvent la copiii cu RDP deprivatională și cu RDP psihogenă, predominante fiind fricile: „de singurătate” (RDP psihogenă), „de pedeapsă”, „de adulți” (RDP deprivatională, RDP psihogenă), „de copii”, „de întuneric” (RDP de-privatională), „de personaje de poveste”, „de visuri strașnice”, „de moarte”, „de sunete puternice” (RDP deprivatională, RDP psihogenă), fiind condiționate de experiența de viață negativă și impedimentele de comunicare. Nivel mediu

de manifestare a fricii se atestă la copiii cu R.D.P. somatogenă și cu R.D.P. cerebrogene, care au, mai ales, frică: „de singurătate” (RDP somatogenă, RDP cerebrogene), fricile medicale: „de medici”, „de sânge”, „de injecții”, „de durere”, „de boală” (RDP somatogenă), fricile legate de posibilitatea producerii unui prejudiciu fizic: „de calamități”, „de foc”, „de incendiu”, „de sunete puternice” (RDP cerebrogene), fiind favorizate de cerebrastenie, care generează imaturitate emoțională cu formarea unor calități nevrotice ca teama, neîncrederea în sine. Cele mai reduse rezultate au fost atestate la copiii cu dezvoltare tipică, care denotă prezența unei atmosfere emoționale normale în familie. Existența mai multor tipuri de frici este un indice al neajunsului încrederii în sine, al lipsei protecției psihologice adecvate, care luate împreună periclitează sănătatea psihică a copilului, creînd dificultăți în comunicarea cu semenii și adulții.

Modelul propus este eficient în diagnosticarea și diferențierea diferitor forme de RDP și depistarea unei forme noi de RDP de natură deprivatională, caracteristică copiilor instituționalizați.

Rezultatele obținute ne-au confirmă presupunerea că acei copii care sunt plasați de la naștere în casa de copii, aflați în condiții sociale deprivationale, se dezvoltă cu anumite insuficiențe de personalitate de ordinul reținerii psihofizice. Din cauza relațiilor emoționale negative cu anturajul psihosocial la acești copii (marcați de RDP de natură deprivatională) apar dereglări ale sferei afectiv-volitivă, exprimate prin dereglări preneurotice, dereglări somatovegetative, comportament agresiv, reacții neadecvate în situații conflictuale, cu intoleranță frustrativă, anxietate, sentiment al inferiorității, neîncredere în sine, nivel redus de reglare volitivă. Toate acestea condiționează disocierea evidentă a funcțiilor intelectuale, manifestându-se prin reducerea intelectului verbal în comparație cu cel de performanță, care reflectă influența negativă a factorilor deprivationali și favorizează deficitul legăturilor sociale și al experienței de comunicare cu adulții și semenii, ca urmare determinînd reducerea nivelului de inteligență. Aceste dereglări sunt mai evidente și mai profunde la copiii cu RDP deprivatională, care o dată cu vîrstă se accentuează, acestea avînd la copiii cu celelalte forme de RDP un caracter mai puțin pronunțat.

Pentru diagnosticarea și diferențierea copiilor cu RDP deprivatională au fost propuse ca prioritate următoarele aspecte de cercetare: 1) *condițiile de mediu*: a) cauza plasării copilului în casa de copii (copil nedorit, abandonat; copil orfan); b) vîrsta când copilul a fost plasat în casa de copii (de la naștere) 2) *particularitățile și nivelul de dezvoltare a sferei afectiv-volitivă*: a) dereglările somatovegetative; b) dereglările preneurotice; c) dereglările de comportament; d) anxietatea; e) sentimentul inferiorității, nencrederea în sine; f) dificultățile de comunicare; g) agresivitatea; h) toleranța în situații frustrative; i) prezența fricii (anumitor tipuri de frici); j) reglarea volitivă a activității.

Rezultatele acestui studiu ne-au permis să relevăm prin prisma diferențierii celorlalte forme de RDP particularități individual-tipologice de dezvoltare a unei noi forme de RDP de natură deprivatională și fundamentarea unui model de depășire a problemelor emoționale și de ridicare a nivelului reglării volitive a activității la preșcolarii cu RDP deprivatională.

Strategia metodică a modelului de intervenție psihologică a fost elaborată ținându-se cont de particularitățile individual-tipologice ale copiilor cu RDP deprivatională. Modelul de intervenție psihologică a inclus două etape: 1. Etapa de stabilire a contactului emoțional-pozitiv cu copilul; 2. Etapa corecțională, care a inclus 2 subetape: a) ridicarea nivelului de reglare volitivă a activității; b) depășirea problemelor emoționale.

Obiectivul de bază al primei etape este crearea climatului emoțional-pozitiv în grup și stabilirea relațiilor emoțional-pozitive între psiholog și copil. Mecanismul de bază al acestei etape este susținerea emoțională a copiilor prin intermediul comunicării, acceptarea trăsăturilor de personalitate specifice lor, cultivarea necesității de vizitare a psihologului și obținerea încrederii în acest specialist.

Etapa corecțională este orientată spre înlăturarea problemelor emoționale și ridicarea nivelului de reglare volitivă a activității. Ea poate fi realizată prin satisfacerea necesităților de comunicare cu semenii și adultul, insuflarea încrederii prin atitudinea indirect-stimulativă din partea psihologului și comunicarea emoțional-pozitivă între copii și între copil și adult.

Modelul de intervenție psihologică a inclus un complex de metode: 1. Psihoterapia prin intermediul jocului (jocuri: pe roluri, dramatizate, didactice, mobile, cu reguli); 2. Artterapia sub diferite forme (stimularea creativității artistice prin desen, elemente de terapie prin dans, muzică etc.); 3. Psihogimnastica cu exerciții de relaxare și respirație, tehnici de autoreglare.

Numărul de activități terapeutice și materialul prevăzut de modelul de intervenție psihologică a fost stabilit în funcție de nivelul și gradul de constituire a fiecărui component al parametrilor psihologici cercetați.

În ultima etapă a cercetării au fost verificate prin patru probe schimbările produse în urma experimentului formativ. Rezultatele experimentului formativ dovedesc accesibilitatea, eficiența și necesitatea aplicării modelelor re-educative. Datele indică faptul că la preșcolarii grupului experimental are loc ascensiunea indicilor performativi la toate probele aplicate și avansarea subiecților pe niveluri performative superioare. Astfel, datorită antrenării individual-tipologice și intervenției psihologice, are loc valorificarea potențialului existent la preșcolarii grupului experimental. Activitățile de intervenție psihologică au influențat creșterea nivelului de reglare volitivă și reducerea problemelor de natură emoțională. Performanțele obținute la parametrii mai dificili ne relevă potențialul ascuns și zona proximală de dezvoltare a preșcolarilor grupului experimental.

1. Diagnosticul și diferențierea precoce a formelor de RDP deosebite de cele cunoscute în practica psihopedagogiei corecționale este o problemă destul de importantă. Soluționarea acestei probleme poate fi eficientă dacă dispunem de metodologii generale și specifice, dacă cunoaștem particularitățile specifice de dezvoltare a acestor forme de RDP. 2. Copiii instituționalizați, aflați în condiții sociale deprivationale de la naștere, se dezvoltă cu insuficiențe de personalitate, caracteristice reținerii în dezvoltarea psihofizică. 3. Implementarea unui model complex de diagnostic al diferitor forme de RDP permite să diferen-

țiem o nouă formă de RDP de natură deprivatională, totodată să determinăm metodele speciale pentru diagnosticul RDP deprivational. 4. La copiii marcați de RDP deprivatională s-au constatat particularități de dezvoltare exprimate prin dereglări preneurotice, dereglări somatovegetative, dereglări de comportament, anxietate, neîncredere în sine, sentimentul inferiorității, agre-sivitate, dificultăți de comunicare, intoleranță în situații frustrative, frică, nivel redus de reglare volitivă a activității. 5. Particularitățile de dezvoltare a copiilor cu diferite forme de RDP permit de a determina criteriile de diagnostic a fiecărei variante de RDP. 6. Au fost propuse criteriile de diagnostic al RDP deprivational. 7. Elucidarea particularităților de dezvoltare specifice copiilor cu RDP deprivatională ne-a permis să elaborăm un model de intervenție psihologică orientat spre depășirea problemelor emoționale și sporirea nivelului de reglare volitivă a activității. 8. Eficacitatea și valabilitatea modelului de intervenție psihologică se reflectă în dinamica pozitivă a particularităților emoționale și a nivelului de reglare volitivă ale copiilor cu RDP deprivatională.

Bibliografie:

1. CIOBANU A. Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică. Autoreferatul tezei de dr. în psihologie. Chișinău, 2003.
2. CIOBANU A. Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică de natură deprivatională. Chișinău, 2007.

RESURSELE PSIHOLOGICE DE AMELIORARE A DEZVOLTĂRII COPIILOR CU DEFICIENȚE MENTALE EREDITARE

Mariana SPRINCEAN, *doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Catedra de biologie moleculară și genetică umană,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”*

Anul susținerii tezei de doctor: 2007

Instituția: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Specialitatea: 19.00.10 – Psihologie specială

Resursele de ameliorare a dezvoltării copiilor cu deficient mentală ereditare (DME) constituie o temă de o deosebită actualitate pentru psihologia specială contemporană, atât de la noi, precum și de peste hotare și reprezintă un obiect extrem de valoros al studiului științific.

Astăzi în Moldova există un număr mare de copii cu DME, iar incidența acestora este în continuă creștere [5; 11]. Cele mai frecvente forme de DME constituie sindromul Down și sindromul X-fragil. În vârstă de până la trei ani,

copiii cu DME sunt receptivi la efortul de recuperare și psihocorecție [1; 10]. În această ordine de idei, menționăm că în știința psihopedagogică, medicală, în practica educațională din Republica Moldova s-a creat situația în care problema interdependenței resurselor psihologice, pedagogice și medicale în vederea ameliorării dezvoltării copiilor cu DME, începând cu cele mai precoce stadii ontogenetice este insuficient cercetată [2; 7].

Ținând cont de gradul de investigație și actualitatea subiectului, se profilează drept scop al lucrării de față determinarea particularităților de dezvoltare a copiilor de până la trei ani cu s. Down și s. X-fragil și stabilirea strategiei psihopedagogice de ameliorare a dezvoltării acestor copii prin utilizarea resurselor psihologice, pedagogice și medicale.

În vederea atingerii scopului definit, au fost formulate următoarele obiective:

- Studiul aprofundat al problematicii DME și analiza conceptuală a formelor lor, a cauzelor etiologice, precum și a metodologiilor de profilaxie și corecție a dezvoltării copiilor afectați.
- Evidențierea specificului resurselor psihologice, pedagogice și medicale de ameliorare, aplicarea în complex a acestora pentru dezvoltarea copiilor cu DME.
- Examinarea multitudinii de aspecte pe care le capătă activitatea de psihocorecție și ameliorare a evoluției copiilor în primii trei ani de viață afectați de s. Down și s. X-fragil în condițiile dezvoltării celor trei comportamente de bază: cognitiv-verbal, psiho-motor și socio-afectiv.
- Elaborarea și validarea experimentală a strategiei corecționale, a programului de stimulare psihocomportamentală a copiilor în vârstă până la trei ani cu s. Down și s. X-fragil.
- Cercetarea experimentală în domeniul educației timpurii a copilului cu DME prin modele de stimulare diferențiată în mediul familial.

Primul capitol „Abordări teoretico-metodologice ale deficiențelor mentale ereditare” se axează pe probleme definitorii ale tematicii deficiențelor mentale ereditare (DME). Frecvența patologiilor ereditare, a malformațiilor congenitale la persoanele cu deficiențe mentale este diferită [3; 6]. Unele malformații sau dismorfisme pot fi caracteristice pentru toți indivizii cu DME, altele pot fi diagnosticate foarte rar, doar în cazul unor anumite forme de DME. Astăzi în Moldova există un număr mare de persoane cu DME, iar incidența acestora este în continuă creștere. Evident că din totalitatea formelor clinice ale DME merită a fi evidențiate două, cele mai frecvent întâlnite afecțiuni genetice însoțite de retard mental, la populația Moldovei și nu numai: s. Down (mongolismul) și s. X-fragil (maladia Martin – Bell) [4; 8].

Deși sindromul Down (s. Down) este o afecțiune binecunoscută și pe larg studiată, inclusiv și în țara noastră, particularitățile psihologice și dezvoltarea proceselor psihice ale copiilor cu boala Down cu vârsta de până la trei ani, din perspectiva strategiilor de stimulare a dezvoltării, antrenând resurse de ameliorare, într-un complex medico-psiho-pedagogic, nu au fost cercetate [4; 9]. De

asemenea, până azi, în Republica Moldova nu au fost studiate particularitățile de dezvoltare a copiilor cu sindromul X-fragil (s. X-fragil). Corecția și ameliorarea stării persoanelor cu astfel de maladii este insuficientă și incompletă în cazul când se recurge doar la unul dintre tipurile cunoscute de resurse de ameliorare, cum sunt cele medicale (cel mai frecvent), cele pedagogico-educative sau psihologice. Pentru păstrarea șanselor la o recuperare profundă și durabilă, se impune utilizarea în complex a tuturor resurselor de corecție și ameliorare cunoscute și posibile.

În capitolul doi, „Dezvoltarea copiilor cu deficiențe mentale ereditare în vârstă de până la trei ani”, sunt descrise metodele de cercetare, sunt expuse aspecte organizaționale și generale ale desfășurării experimentului psihopedagogic de constatare, sunt analizate rezultatele cercetării, cu scopul de a determina particularitățile de dezvoltare a copiilor în vârstă de până la trei ani, cu s. Down și s. X-fragil, și stabilirea strategiei psihopedagogice de ameliorare a dezvoltării acestora. Tot aici sunt prezentate rezultatele anchetării, chestionării membrilor familiilor copiilor cercetați, a persoanelor din grupul de risc, rezultatele studiului diverselor condiții sociale, etnice, de trai etc., al mediului familial specific copiilor cu s. Down și s. X-fragil, până la trei ani, incluși în cercetare.

În prima etapă a experimentului de constatare, efectuată prin intermediul consultului medico-genetic, am identificat grupul țintă – copiii cu s. Down și s. X-fragil, până la trei ani. Rezultatele experimentale au confirmat faptul că dintre toți pacienții cu DME, copiii cu s. Down și s. X-fragil constituie grupul cel mai semnificativ. Experimentul de constatare a cuprins copii cu s. Down și s. X-fragil, până la trei ani, în număr de 168 copii, dintre care 83 copii cu s. X-fragil și 85 copii cu s. Down, forma omogenă, ce prezentau reținere în dezvoltarea psihică sau grad de dezvoltare intelectuală: debilitate. Aceștia se aflau, pe perioada experimentului, în familii (~75%) și instituții.

În baza rezultatelor cercetării psihoneurologice asupra copiilor cu s. Down și s. X-fragil, a fost efectuată o analiză mai amplă a dezvoltării psihice, din perspectiva celor trei comportamente de bază: psiho-motor, socio-afectiv și cognitiv-verbal. Examinarea particularităților de dezvoltare a copiilor, în cadrul experimentului de constatare, s-a realizat în baza a 8 probe specifice, de evaluare a dezvoltării celor trei comportamente psihice de bază, stabilite pentru fiecare sferă psihică, categorie de vârstă și formă clinică a DME. Datele obținute în baza realizării probelor au fost analizate și comparate cu normativele internaționale ale dezvoltării neuropsihice.

În grupul de vârstă 0-1 an, au fost incluși copiii care aveau cel puțin 5 luni de viață, la data începerii experimentului de constatare, dar nu mai mult de 9 luni de viață, pentru a nu depăși limita de vârstă a categoriei, pe perioada experimentelor (de constatare, formare și control) care au durat 3 luni. Pentru celelalte categorii de vârstă, pentru ca acești copii să nu treacă, în perioada desfășurării experimentelor, în următoarea grupă de vârstă, au fost selectați copii ce nu depășeau la data începerii experimentului de constatare 1 an și 9 luni, pentru grupul de vârstă 1-2 ani, iar pentru grupul de vârstă 2-3 ani – 2 ani și 9 luni (*Tabelul 1*).

Tabelul 1. Datele experimentului de constatare: nivelul de dezvoltare a celor trei comportamente de bază la copiii cu sindromul Down și sindromul X-fragil, cu vârsta de până la 3 ani

Vârsta, ani	Comportamente	Psiho-motor		Socio-afectiv		Cognitiv-verbal		Psiho-motor și cognitiv-verbal	Socio-afectiv și cognitiv-verbal
		1	2	3	4	5	6		
	Probe								
	Eșantion							s. Down	s. X-fragil
0-1	Standard	3,5	3,4	3,4	3,2	3,5	3,5	3,3	3,4
0-1	s. Down	0,27	0,2	0,33	0,27	0,2	0,2	0,17	0,13
0-1	s. X-fragil	1,41	1,38	0,17	0,24	0,14	0,21	0,17	0,17
1-2	Standard	3,4	3,5	3,5	3,4	3,5	3,5	3,4	3,5
1-2	s. Down	0,27	0,31	0,34	0,31	0,34	0,2	0,1	0,13
1-2	s. X-fragil	1,40	140	0,25	0,18	0,32	0,32	0,22	0,18
2-3	Standard	3,6	3,3	3,4	3,3	3,6	3,3	3,4	3,4
2-3	s. Down	0,39	0,31	0,27	0,15	0,23	0,11	0,15	0,19
2-3	s. X-fragil	1,39	1,35	0,31	0,23	0,31	0,19	0,12	0,15

Rezultatele experimentului de constatare au permis identificarea particularităților individual-psihologice de dezvoltare a copiilor de până la trei ani, cu s. Down și s. X-fragil, din Republica Moldova. În aspect psihologic, copiii de până la trei ani cu s. Down și s. X-fragil prezintă o întârziere evidentă. Datele experimentului de constatare demonstrează că la acești copii sunt insuficient dezvoltate procesele psihice. Gradul de afectare a sferelor motorie, afectiv-volitivă și a limbajului variază în dependență de forma afecțiunii și vârsta copilului.

În primul an de viață, la copilul cu DME, retardul psihofizic nu este evident, comparativ cu copiii normali, ceea ce se datorează resurselor biologice, potențialului înăscut al fiecărui individ. După vârsta de un an, deficiența copiilor cu s. Down și s. X-fragil devine tot mai evidentă.

La copiii cu s. Down și s. X-fragil cel mai grav afectat este comportamentul cognitiv-verbal, urmat de cele psiho-motor și socio-afectiv. Comparând cele două forme de DME, observăm că copiii cu s. Down, în vârstă de până la trei ani, prezintă, în primul rând, un retard motor, urmat de o imaturitate a sferei emoțional-volitivă. La copiii cu s. X-fragil se constată, prioritar, o imaturitate a sferei emoțional-volitivă, în timp ce motricitatea este mai puțin afectată. Se atestă că acești copii cu s. X-fragil pot fi mai recuperabili decât cei cu s. Down, căci au o formă mai puțin gravă de DME, fapt confirmat printr-o dezvoltare naturală până la vârsta 2-3 ani, spre deosebire de copiii cu s. Down, care nu se dezvoltă aproape deloc după primul an de viață.

Capitolul trei, „Aplicarea resurselor de ameliorare a dezvoltării copiilor cu DME”, prezintă modelele psihologice de stimulare a dezvoltării comportamentelor psihice: psiho-motor, socio-afectiv și cognitiv-verbal la copiii cu s. Down și s. X-fragil, analizează profilaxia DME, ca aspect important în evoluția stării pacienților de până la trei ani. Modalitățile de prevenire a nașterii copiilor cu afecțiuni ereditare și malformații congenitale sunt succedate de măsuri și tehnici educativ-formative de corecție și ameliorare a stării pacienților din această categorie, iar eficiența acțiunilor sporește, mai ales, în cazul aplicării acestora în fazele timpurii de dezvoltare. Se accentuează importanța consilierii psihologice, rolul familiei, a părinților și rudelor apropiate în perspectiva atingerii unor progrese în dezvoltarea copiilor în vârstă de până la trei ani.

Utilizarea resurselor psihopedagogice de ameliorare a dezvoltării copilului cu DME se bazează, astfel, pe trei axe fundamentale, vizând în final dezvoltarea celor trei sfere psihocomportamentale, diferențiate pe trei nivele: 1) formarea tehnologiilor educaționale generale; 2) amplificarea activităților de stimulare a dezvoltării copilului, iar în final 3) dezvoltarea comportamentelor psihice de bază și integrarea lui socială mai eficace. Astfel, devine evident avantajul și posibilul succes al eforturilor de corecție și ameliorare în cazul utilizării concomitente și coordonate ale resurselor psihologice, pedagogice și medicale.

Programul psihopedagogic individual reprezintă un sistem de exerciții de ameliorare a dezvoltării psihocomportamentale a copiilor de vârstă fragedă cu s. Down și s. X-fragil, adaptate după metoda Portage, dar modificate în funcție de caz, în dependență de forma clinică, vârsta copilului, gradul de dezvoltare. Fiecare exercițiu este în concordanță cu obiectivul general de ameliorare a dez-

voltării, dar și cu specificul individual al fiecărui copil. Ședința-tip din cadrul programului individual psihopedagogic a inclus trei etape: 1. Etapa introductivă, inițială. 2. Etapa formativă, de aplicare a 10 probe. 3. Etapa de consolidare a deprinderilor și evaluare a abilităților.

Programul psihopedagogic experimental de formare, aplicat individual, a inclus în total 83 copii, repartizați în șase subcategorii care au și constituit eșantioanele de formare (E.F.): 2 categorii, potrivit criteriului tipului DME (42 copii cu s. Down, forma omogenă și 41 – cu s. X-fragil) și trei subgrupe de vârstă (5-9 luni; 1 an – 1 an și 9 luni; 2 ani – 2 ani și 9 luni).

În cadrul aplicării programului experimental formativ a fost evaluată dinamica dezvoltării celor trei comportamente psihice, într-o perioadă de 70 zile calendaristice. Programul de formare a cuprins în total 3320 de ședințe individuale, fiecare dintre care conținea 10 probe: 9 probe generale grupate a câte trei, în dependență de comportamentul care se propunea a fi dezvoltat la copil (psiho-motor, socio-afectiv și cognitiv-verbal), plus o probă suplimentară, în funcție de categoria DME și deci comportamentul cel mai problematic, spre a fi dezvoltat mai eficient: pentru copiii cu s. Down – comportamentul psiho-motor, iar pentru cei cu s. X-fragil – cel socio-afectiv. Astfel au fost desfășurate câte 40 de ședințe cu fiecare dintre copiii incluși în eșantionul de formare. Durata activităților în cadrul unei probe, în funcție de vârstă, era: pentru copiii în vârstă de până la un an: 2-3 minute, pentru copiii de la 1-2 ani: de 3-4 minute și pentru categoria de vârstă 2-3 ani: 4-5 minute. Astfel, durata totală a ședinței formative nu depășea, pentru grupul de vârstă de până la 1 an – 20 minute, pentru grupul 1-2 ani – 30 minute, iar pentru grupul de vârstă 2-3 ani – 40 minute.

Experimentul de formare s-a desfășurat, preponderent, în familii, unde se aflau majoritatea ($\approx 75\%$) copiilor din eșantionul de formare (83 copii), precum și la CNSR și GM, ICȘOSM și C și la Centrul de Plasament și Reabilitare pentru Copii de vârsta fragedă. Frecvența zilnică de aplicare metodică a probelor a permis menținerea unei continuități corecționale și a unui ritm înalt de recuperare și ameliorare a stării copiilor din cadrul eșantionului formativ.

În ultimul capitol al tezei sunt prezentate rezultatele experimentale de control, sunt analizate, în comparație, rezultatele experimentului de control (retest) și a experimentului de constatare (test). Veridicitatea rezultatelor obținute a fost confirmată prin prelucrările statistice ale datelor (testarea semnificației statistice a rezultatelor după Mann-Whitney U și după Wilcoxon). Compararea rezultatelor primite este analizată și percepută mai eficient în contextul normativelor standard, general acceptate de instituțiile internaționale ale ONU din domeniu (*Tabelul 2*).

În rezultatul comparației rezultatelor eșantioanelor de control (E. C.) și de formare (E. F.), în cadrul experimentului de constatare (test), în care au participat copii cu s. Down și s. X-fragil din toate grupele de vârstă, se atestă că nu există diferențe semnificative dintre eșantioanele comparate (z este mai mic, în toate cazurile, decât 1,96). Executând probele, punctajul maximal fiind de 4 unități medii, copiii cu s. Down au arătat rezultate foarte slabe, comparativ cu standardele internaționale, ele variind între 0,07 și 0,4 unități medii (u.m.) ($\approx 6-7\%$ din cele standard), iar la copiii cu s. X-fragil se atestă un nivel mai mare

Tabelul 2. Rezultate comparative în experimentul de control (retest), ale eșantioanelor de formare și de control (testul Mann – Whitney U)

Comportament	Proba	Vârsta, ani	Standard	Forma DME	Eșantion de formare	Eșantion de control	p
Psiho-motor	1	0-1	3,5	s. Down	0,87	0,73	0,461
				s. X-fragil	2,14	1,4	0,001
		1-2	3,4	s. Down	0,72	0,47	0,275
				s. X-fragil	2,14	1,36	0,001
		2-3	3,6	s. Down	0,85	0,69	0,373
				s. X-fragil	2,15	1,77	0,060
	2	0-1	3,4	s. Down	0,87	0,73	0,483
				s. X-fragil	1,86	1,53	0,064
		1-2	3,5	s. Down	0,86	0,47	0,030
				s. X-fragil	2,07	1,64	0,011
		2-3	3,3	s. Down	1	0,39	0,011
				s. X-fragil	2	1,46	0,010
Socio-afectiv	3	0-1	3,4	s. Down	0,8	0,6	0,237
				s. X-fragil	0,86	0,47	0,128
		1-2	3,5	s. Down	0,86	0,47	0,030
				s. X-fragil	0,93	0,29	0,002
		2-3	3,4	s. Down	1	0,39	0,004
				s. X-fragil	1	0,31	0,001
	4	0-1	3,2	s. Down	0,67	0,53	0,464
				s. X-fragil	0,86	0,47	0,061
		1-2	3,4	s. Down	0,79	0,47	0,082
				s. X-fragil	0,86	0,43	0,020
		2-3	3,3	s. Down	0,77	0,23	0,007
				s. X-fragil	1	0,46	0,010

Cognitiv-verbal	5	0-1	3,5	s. Down	0,6	0,47	0,472
		1-2	3,5	s. X-fragil	0,93	0,4	0,003
				s. Down	0,93	0,6	0,089
		2-3	3,6	s. X-fragil	1	0,43	0,004
				s. Down	0,69	0,46	0,243
		0-1	3,5	s. X-fragil	1	0,54	0,006
	s. Down			0,67	0,53	0,464	
	6	1-2	3,5	s. X-fragil	1,14	0,47	0,003
				s. Down	0,72	0,47	0,184
		2-3	3,3	s. X-fragil	1	0,29	0,001
				s. Down	1	0,54	0,022
		0-1	3,3	s. X-fragil	1	0,46	0,010
s. Down				0,67	0,6	0,710	
Probe suplimentare	7	0-1	3,5	s. X-fragil	0,79	0,53	0,160
		1-2	3,4	s. Down	0,79	0,67	0,481
				s. X-fragil	0,86	0,72	0,382
		2-3	3,4	s. Down	0,69	0,46	0,211
				s. X-fragil	0,69	0,46	0,243
		0-1	3,4	s. Down	0,8	0,8	0,936
	s. X-fragil			0,72	0,47	0,184	
	8	1-2	3,5	s. Down	0,64	0,6	0,815
				s. X-fragil	0,93	0,36	0,006
		2-3	3,4	s. Down	0,77	0,46	0,114
				s. X-fragil	0,85	0,46	0,048

Tabelul 3. Rezultate comparative între experimentele de constatare (test) și de control (retest), ale eșanționului de formare (testul Wilcoxon)

Comportament	Proba	Vârsta, ani	Standard	Forma DME	Test	Retest	p
Psiho-motor	1	0-1	3,5	s. Down	0,27	0,87	0,007
				s. X-fragil	1,36	2,14	0,002
		1-2	3,4	s. Down	0,36	0,72	0,166
				s. X-fragil	1,36	2,14	0,002
		2-3	3,6	s. Down	0,38	0,85	0,014
				s. X-fragil	1,31	2,15	0,002
		0-1	3,4	s. Down	0,2	0,87	0,008
				s. X-fragil	1,36	1,86	0,020
		1-2	3,5	s. Down	0,29	0,86	0,011
				s. X-fragil	1,36	2,07	0,004
	2-3	3,3	s. Down	0,31	1	0,013	
			s. X-fragil	1,39	2	0,011	
Socio-afectiv		0-1	3,4	s. Down	0,27	0,8	0,011
				s. X-fragil	0,29	0,86	0,005
		1-2	3,5	s. Down	0,36	0,86	0,020
				s. X-fragil	0,29	0,93	0,007
		2-3	3,4	s. Down	0,23	1	0,008
				s. X-fragil	0,39	1	0,005
		0-1	3,2	s. Down	0,4	0,67	0,157
				s. X-fragil	0,36	0,86	0,020
		1-2	3,4	s. Down	0,29	0,79	0,035
				s. X-fragil	0,22	0,86	0,007
	2-3	3,3	s. Down	0,23	0,77	0,020	
			s. X-fragil	0,31	1	0,007	

Cognitiv-verbal	5	0-1	s. Down	0,2	0,6	0,058
			s. X-fragil	0,14	0,93	0,001
		1-2	s. Down	0,36	0,93	0,021
			s. X-fragil	0,29	1	0,004
		2-3	s. Down	0,23	0,69	0,034
			s. X-fragil	0,31	1	0,003
	6	0-1	s. Down	0,13	0,67	0,011
			s. X-fragil	0,22	1,14	0,001
		1-2	s. Down	0,21	0,72	0,020
			s. X-fragil	0,29	1	0,002
		2-3	s. Down	0,08	1	0,001
			s. X-fragil	0,23	1	0,004
Probe suplimentare	7	0-1	s. Down	0,2	0,67	0,035
			s. X-fragil	0,22	0,79	0,005
		1-2	s. Down	0,14	0,79	0,007
			s. X-fragil	0,22	0,86	0,007
		2-3	s. Down	0,15	0,69	0,008
			s. X-fragil	0,15	0,69	0,008
	8	0-1	s. Down	0,13	0,8	0,004
			s. X-fragil	0,22	0,72	0,020
		1-2	s. Down	0,14	0,64	0,020
			s. X-fragil	0,22	0,93	0,002
		2-3	s. Down	0,15	0,77	0,005
			s. X-fragil	0,23	0,85	0,011

dezvoltare a comportamentului psihomotor decât la cei cu s. Down, rezultatele variind între 1,31 și 1,47 u.m., ceea ce este de 6 ori mai performant decât evoluția altor comportamente (dezvoltate aproximativ la fel ca și la copiii cu s. Down), însă doar la nivelul de $\approx 40\%$, comparativ cu standardele.

În genere, la toate grupele de vârstă, în cazul comparației rezultatelor obținute în experimentul de control (retest) a eșantioanelor de control și de formare, incluzând copiii cu s. Down, se atestă valori mult mai mari decât în experimentul de constare (test) (*Tabelul 3*).

Aceasta este valabil mai ales pentru grupa de vârstă 0-1 ani, unde există creșteri semnificative. În comparație cu rezultatele joase din experimentul de formare, copiii cu forma omogenă a s. Down înregistrează o tendință de dezvoltare naturală, mai ales în perioada de până la un an de viață. Mai târziu, firesc, decalajul în dezvoltare dintre aceștia și copiii sănătoși crește progresiv. Dezvoltarea copiilor cu DME (mai ales a celor cu s. Down) cu vârsta de 1-2 ani și, mai ales, 2-3 ani, se stopează natural și doar prin aplicarea resurselor de ameliorare reușim să obținem rezultate în reducerea acestui decalaj. Este de remarcat că pentru toate categoriile de vârstă, la compararea rezultatelor eșantionului de control (E. C.) și eșantionului de formare (E. F.) în experimentul de control (retest), se demonstrează că copiii cu s. X-fragil sunt mai recuperabili decât cei cu s. Down, căci au o formă mai puțin gravă de DME.

Dezvoltarea naturală a comportamentului psihomotor la copiii afectați de s. X-fragil constituie o premisă importantă în vederea integrării cu succes a acestora în mediul profesional și social. Aceasta poate constitui un motiv important pentru progresul în recuperarea și dezvoltarea altor comportamente și realizarea reducerii spectaculoase a handicapului și a rămânerii în urmă în dezvoltare, inclusiv mentală, față de copiii normali.

În concluzie putem menționa că în condițiile cercetării experimentale, modelele psihologice de stimulare timpurie au ameliorat comportamentul psihomotor dar și sfera afectiv-volitivă, ce contribuie în mod direct la integrarea socială a copilului cu DME. S-a constatat o corelație directă dintre reușita experimentului și vârsta copiilor din eșantionul de formare. Cu cât mai de timpuriu sunt aplicate resursele de ameliorare, cu atât rezultatele reabilitării sunt mai bune. Specificul recuperării, reabilitării, corecției și ameliorării dezvoltării intelectuale și psihocomportamentale a copiilor cu DME, impune, pentru fiecare familie din grupul de risc sporit, în care cresc copii cu astfel de afecțiuni, o aplicare individuală a resurselor de ameliorare. Eforturile optimizării dezvoltării copiilor cu DME sunt eficiente mai ales atunci când se stimulează, în complex, toate cele trei comportamente psihice de bază: psiho-motor, socio-afectiv și cognitiv-verbal, începând cu cele mai timpurii stadii ontogenetice.

Bibliografie:

1. BUCUN N. *Strategia Națională – Educația pentru toți 2004-2015*. Chișinău: Editura ONU, 2003. 54 p.
2. BUCUN N., DANII A., ANDRONACHE N. și a. *Bazele curriculare și standardele învățământului special*. Chișinău: Editura Pontos, 2002. 72 p.

3. *Copilul cu dizabilități. Aspecte de dezvoltare și comportament.* / Coord. Puiu I., Cojocar A. și a. – Chișinău: Centru Ed. "Medicina", 2004. 285 p.
4. CUZNEȚOV L. *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Ghid metodologic.* Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2002. 108 p.
5. GOLU M. *Fundamentele Psihologiei.* București: Fundația România de Mâine, 2000. 262 p.
6. HAHEU E. *Formarea comportamentului socio-afectiv în baza reprezentărilor despre viu a preșcolarilor de vârstă mare.* Indicații Metodice. Chișinău: UPS "I. Creangă", 2002. 230 p.
7. NEAMȚU C., GHERGUȚ A. *Psihopedagogie specială, Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță.* Iași: Editura Polirom 2000. 261 p.
8. OLĂRESCU V. *Psihoneurologia: Suport de curs.* Chișinău: "Elena V.I.", 2000. 258 p.
9. RACU I. *Psihologia conștiinței de sine: studiu teoretico-experimental.* Chișinău: UPS "I. Creangă", 2005. 233 p.
10. SECARĂ-CEMORTAN S. *Formarea personalității copilului în cadrul activității verbal-artistice.* Chișinău: Editura Muzeum, 1999. 172 p.
11. ZLATE M. *Introducere în psihologie.* Iași: Polirom, 2000. 413 p.

MODELE PSIHOPEDAGOGICE DE INTERVENȚIE ÎN PROCESUL PREGĂTIRII PENTRU ȘCOALĂ A COPIILOR CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

Ala NOSATÎL,
doctor în psihologie,
manager de program la AO CCF Moldova

Anul susținerii tezei de doctor: 2010
Instituția: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Specialitatea: 19.00.10 – Psihologie specială

Debutul copilului într-un nou ciclu de instruire – clasa întâi, îi solicită mobilizarea întregului mecanism de adaptare. Trecerea de la copilăria preșcolară la copilăria școlară, dominată de structurile și motivele activității de învățare, se face sub impactul maturizării unor premise psihice interne, cum ar fi: dezvoltarea motivelor și a intereselor, creșterea ponderii activității verbale, creșterea indicelui independenței proceselor intelectuale. Pregătirea pentru școală prevede susținerea acestor maturizări și este concepută ca un efort de orientare a personalității copilului spre un stadiu superior în dezvoltarea sa intelectuală, emoțională și socială. Dezvoltarea copilului este orientată spre o nouă modalitate de dobândire a unor cunoștințe și experiențe, spre o stare de disponibilitate pentru activitatea de învățare, stare psihologică pozitivă necesară momentului de debut școlar.

Limbajul este premisa psihică care asigură formarea și organizarea sistemelor în care sunt integrate cunoștințele, fapt ce contribuie la formarea personalității copilului. Tulburările de limbaj frânează maturizarea unor procese psihice influente și determinante ale nivelului pregătirii psihologice pentru școală. Din aceste motive, una dintre direcțiile prioritare ale activităților din grădiniță devine facilitarea procesului de pregătire psihologică a copiilor pentru școală, și în special a celor cu tulburări de limbaj. Numărul copiilor cu tulburări de limbaj din populația generală de copii din clasa întâi este impunător (până la 26,25%) [2]. Adaptarea școlară la ciclul de instruire în școală a acestora este îndelungată, iar cercetările sunt, de regulă, orientate spre stabilirea nivelului de dezvoltare a limbajului. Cadrele didactice specializate își focalizează primordial activitatea asupra corectării tulburărilor de limbaj la acești copii și doar episodic asupra abordării complexe, direcționate de formare a personalității copiilor. Această situație este condiționată de lipsa unui program complex de intervenție psihopedagogică asupra personalității copiilor cu tulburări de limbaj, de numărul insuficient de modele de incluziune a acestora fundamentate științific și de lipsa cercetărilor acestui proces.

Scopul lucrării constă în determinarea particularităților de personalitate ale copiilor cu tulburări de limbaj, aflați în diferite medii educaționale, analiza impactului acestora asupra nivelului de pregătire psihologică pentru școală, proiectarea și realizarea modelelor psihopedagogice de intervenție în procesul pregătirii psihologice pentru școală a acestor copii.

Obiectivele lucrării sunt: a) analiza teoretico-științifică a cercetărilor din domeniul psihologiei copiilor cu tulburări de limbaj, a pregătirii psihologice pentru școală și a terapiilor de eficientizare a acestui proces; b) determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului la copiii cu tulburări de limbaj; c) determinarea particularităților specifice de personalitate la copiii cu tulburări de limbaj, aflați în diferite medii educaționale; d) stabilirea nivelului de pregătire psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj, aflați în diferite medii educaționale; e) elaborarea și implementarea modelelor psihopedagogice de intervenție în procesul pregătirii psihologice pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj.

În lucrare, capitolul I, *Bazele teoretico-științifice ale pregătirii psihologice pentru școală*, include trecerea în revistă a literaturii de specialitate vizând premisele psihologice și manifestările tulburărilor de limbaj, impactul tulburărilor de limbaj asupra dezvoltării psiho-fizice a copiilor, este definit conceptul de *pregătire psihologică pentru școală* [1].

Pregătirea copilului pentru școală depinde de mulți factori și condiții, dar nivelul de dezvoltare a limbajului ocupă un loc prioritar printre condițiile de dezvoltare ale *pregătirii psihologice pentru școală*. Remarcând cercetările fundamentale referitoare la problema pregătirii copiilor pentru școală trebuie de menționat că procesul *pregătirea psihologică pentru școală* a copiilor cu tulburări de limbaj și condițiile de accelerare a acestuia rareori au devenit obiect de cercetare și cel mai frecvent vizează aspectul dezvoltării limbajului. Majoritatea cercetărilor realizate în acest domeniu sunt orientate spre stabilirea nivelului

de dezvoltare a limbajului. Unele cercetări reflectă schimbările la nivelul proceselor psihice și doar episodic descriu modificările la nivel de personalitate suportate de copiii cu tulburări de limbaj.

Capitolul II, *Particularitățile psihologice ale copiilor cu tulburări de limbaj și nivelul lor de pregătire psihologică pentru școală*, redă rezultatele cercetării experimentale de constatare, care a urmărit scopul: a) estimarea nivelului de dezvoltare a limbajului copiilor cu tulburări de limbaj; b) determinarea nivelului de pregătire psihologică pentru școală și c) determinarea particularităților specifice de personalitate a copiilor cu tulburări de limbaj aflați în diferite medii educaționale (copii cu tulburări de limbaj incluși în grupe de copii cu limbajul dezvoltat normal și copii cu tulburări de limbaj incluși în grupe logopedice).

În experimentul de constatare au participat 54 de copii din grădinița de copii nr. 210, mun. Chișinău: 18 copii cu limbajul dezvoltat normal și 36 de copii cu tulburări de limbaj: 18 – din grupa generală și 18 – din grupa logopedică.

Rezultatele cercetării nivelului de dezvoltare a limbajului au demonstrat că: vocabularul activ este limitat la 61,1% din CTL; se observă pronunțarea nediferențiată a siflantelor, șuierătoarelor, nesonantelor fricative și a sonantelor lichide la 75% dintre copii; 77,7% dintre copii substituie un sunet cu două sau mai multe sunete din aceeași grupă fonetică. Pentru toți copiii este caracteristică confundarea sunetelor. Pentru 80,5% dintre copii e caracteristică neformarea proceselor de diferențiere a sunetelor. La toți copiii are loc reținerea însușirii analizei și sintezei sonore. Structura logico-gramaticală are un șir de carențe la 77,7% dintre copii. La povestire 33,3% dintre copii comit greșeli în logica evenimentelor, pierd unele elemente, personaje, nu-și finisează gândul. 47,2% dintre copiii se limitează la enumerarea părților separate ale obiectelor, folosesc expresiile frazeologice la un nivel scăzut. Fără o atenție specială, acești copii sunt puțin activi, rar inițiază comunicarea, nu adresează întrebări maturilor, nu verbalizează situațiile de joc. La 58,3% dintre copii procesul de dezvoltare a vorbirii coerente este încetinit. 66,6% – sunt neputincioși în situații, care necesită o activitate verbală intelectuală și reorganizarea creativă a construcțiilor însușite.

Aplicarea metodei *Evaluarea pregătirii psihopedagogice pentru începutul instruirii școlare* [8] a demonstrat prezența unui nivel redus de pregătire pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj comparativ cu copiii cu limbajul dezvoltat normal (Tabelul 1).

Tabelul 1. Nivelul de pregătire psihopedagogică pentru începutul instruirii școlare la pretestare

Nivelul de pregătire pentru școală	CLN, %	CTLlog, %	CTLgen, %
I – pregătit pentru instruire	-	-	-
II – pregătit condiționat pentru instruire	27,8	-	5,6
III – nepregătit condiționat pentru instruire	50,0	55,6	61,1
IV – nepregătit pentru instruire	22,2	44,4	33,3

Prin tehnicile *Da și Nu* și *Amabilitate* am determinat un nivel mai redus al controlului volitiv la CTL comparativ cu cel al CLN, cu precădere la cei din grupele logopedice.

Pentru a determina particularitățile de personalitate ale copiilor implicați în experiment, am recurs la testul proiectiv „Casă. Copac. Om.” (figura 1). Majoritatea copiilor cu tulburări de limbaj manifestă indici înalți la simptom-complexele: *lipsă de apărare, anxietate, neîncredere, agresivitate, conflict, frustrare, dificultăți de comunicare*, unde CTL din grupele logopedice au reflectat cotele cele mai înalte; ei se dovedesc a fi mai frustrați, în conflict cu sine și cu ceilalți în comparație cu CTL din grupele generale. Dificultatea de a comunica creează obstacole în a înțelege și a fi înțeles, fapt ce determină starea de frustrare, aceasta fiind una din sursele comportamentului agresiv.

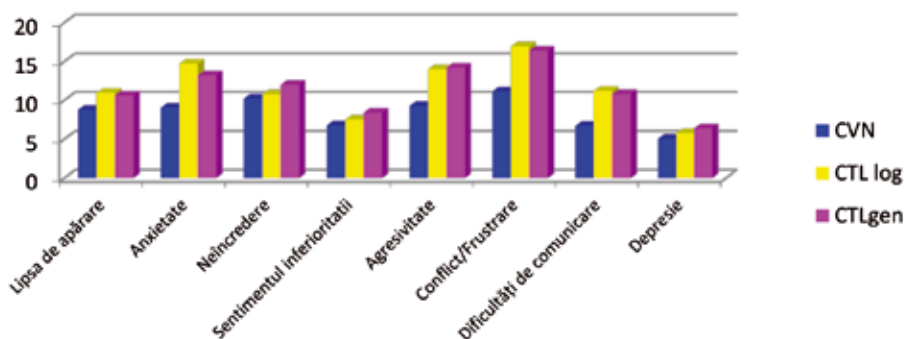


Fig. 1. Particularitățile de personalitate ale copiilor după „C.C.O.” la pretestare

Pentru o caracteristică mai amplă a copilului am examinat structura dinamică a personalității și conflictele sufletului infantil cu ajutorul testului *Aventurile lui Pată Neagră*. Purcelușul Pată Neagră în experimentul nostru simbolizează copilul ce manifestă tulburări de limbaj. În urma interpretării datelor testului am determinat că mai mult de 50% din CTL din grupa logopedică conștientizează tulburarea („pata”) care le este caracteristică și ar dori să o înlăture., 83,3% dintre CTL din grupele generale doresc să dispară această „pată”, iar 72,2% dintre CLN înțeleg că vorbirea unor copii este dificilă și nu ar dori să vorbească ca ei.

Evaluarea nivelului *dezvoltării intelectuale* a copiilor cercetați a înregistrat un nivel similar de dezvoltare intelectuală pentru copiii cu limbajul dezvoltat normal și copiii cu tulburări de limbaj.

Sinteza rezultatelor analizate în urma experimentului de constatare generează *concluziile*: 1) nivelul de dezvoltare a limbajului este diferit la copiii cu insuficiență fonetico-fonematică și tulburare globală de limbaj nivelul III și se caracterizează prin: limitarea bagajului lexical la exprimarea necesităților uzuale; tulburări de pronunție; reținerea însușirii analizei și sintezei sonore; carențe în structura logico-gramaticală; predominarea enunțurilor simple în vorbire; demonstrarea unui nivel scăzut de dezvoltare a vorbirii coerente; neajutorare în situații care necesită o activitate verbală intelectuală și reorganizarea creativă a construcțiilor însușite; lipsă de inițiativă în comunicare etc.; 2) tulburările de limbaj conduc la stagnarea pregătirii psihologice pentru școală a copiilor mar-

cați de aceste tulburări în comparație cu copiii cu limbajul dezvoltat normal; 3) copiii cu tulburări de limbaj care sunt instruiți în grupele de copii cu limbajul dezvoltat normal manifestă un nivel mai înalt de pregătire psihologică pentru școală decât omologii lor din grupele logopedice. În condițiile de activitate și în anturajul copiilor cu limbajul dezvoltat normal se observă că copiii cu tulburări de limbaj devin mai activi social; 4) în funcție de cele patru niveluri de pregătire psihopedagogică pentru școală, copiii supuși cercetării au fost repartizați pe ultimele trei niveluri. Pentru copiii cu tulburări de limbaj sunt caracteristice nivelurile III și IV, ceea ce înseamnă că au nivel insuficient de pregătire psihopedagogică pentru școală; 5) controlul volitiv afectează pregătirea psihologică pentru școală a copiilor, copiii cu tulburări de limbaj manifestând un nivel mai redus al controlului volitiv comparativ cu copiii cu limbajul dezvoltat normal; 6) tulburarea de limbaj condiționează apariția particularităților specifice de personalitate ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj, precum: lipsă de apărare, anxietate, neîncredere, sentimentul inferiorității, agresivitate, conflicte interne și frustrare, dificultăți de comunicare; 7) între particularitățile de personalitate și nivelul pregătirii psihologice pentru școală există o interdependență. Lipsa de apărare, anxietatea, agresivitatea, dificultățile de comunicare și frustrarea în mod direct influențează pregătirea pentru școală, iar neîncrederea și sentimentul inferiorității sunt acei factori care sprijină aceste particularități de personalitate.

În capitolul III, *Modele psihopedagogice de pregătire psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj*, se fundamentează modelele psihopedagogice de pregătire psihologică pentru școală; se expun obiectivele și strategia aplicării lor, principiile de elaborare a modelelor psihopedagogice; durata și numărul activităților din modelele psihopedagogice; sunt reflectate activitățile modelelor psihopedagogice; se expun rezultatele experimentului de control [1].

Au fost propuse următoarele *obiective* și strategie de aplicare a modelelor psihopedagogice: a) eficientizarea pregătirii psihologice pentru școală prin corectarea tulburărilor de limbaj; b) eficientizarea pregătirii psihologice pentru școală prin educarea personalității: acțiunile de influență fiind complexe, acționează asupra comportamentului verbal și asupra particularităților personale, inclusiv asupra celor comunicative și emoționale; c) eficientizarea pregătirii psihologice pentru școală prin diminuarea trăsăturilor de personalitate care influențează negativ dezvoltarea; d) favorizarea adaptării școlare a copiilor cu tulburări de limbaj prin includerea lor în mediul copiilor cu limbajul dezvoltat normal.

I – *Modelul complex de influență logo-psiho-terapeutică*, a inclus: a) activități de psihocorecție prin intermediul jocului (jocuri de reducere a agresivității, ameliorare a frustrării, a anxietății; jocuri de îmbunătățire a imaginii de sine și de formare a încrederii în sine); b) activități de dezvoltare afectivă, volitivă, comunicativă – psihogimnastica complexă [5]; c) activități de control și reglare a comportamentului; d) activități individuale de recuperare logopedică.

II – *Modelul de incluziune* a copiilor cu tulburări de limbaj prevede includerea copiilor cu tulburări de limbaj în grupul de copii cu limbajul dezvoltat normal și abordează holistic copilul, prin înțelegerea și satisfacerea necesităților de cunoaștere, de dezvoltare, de învățare a fiecărui copil și a tuturor copiilor în grup.

Aceste două modele propuse nu sunt consecutive, dar fuzionale: copiii cu tulburări de limbaj au participat la activitățile *Modelului complex de influență logo-psiho-terapeutică*, aflându-se printre copiii cu limbaj dezvoltat normal, ceea ce a contribuit la ameliorarea mai rapidă a vorbirii și la facilitarea procesului de pregătire psihologică pentru școală. Implementarea modelelor psihopedagogice a cuprins câte 4 activități pe săptămână: a) 2 activități frontale de psihogimnastică cu durata de 25-35 minute; b) 2 activități individuale de recuperare logopedică cu durata de 10-15 minute. În total au fost realizate: 31 activități frontale (2 activități de consolidare a grupului; 20 de activități de psihogimnastică; 6 activități de reglare și control al comportamentului) și 540 de activități individuale de recuperare logopedică (30 de activități cu fiecare copil separat). În experimentul formativ au participat 18 copii (9 CTL din grupele logopedice și 9 CTL din grupele generale).

Pentru a stabili efectul produs asupra eșantionului experimental prin modelele psihopedagogice special organizate și realizate de noi, subiecții au fost retestați cu ajutorul *probelor verbale, de evaluare a pregătirii psihologice pentru școală, a probelor de personalitate*.

Realizând experimentul de formare, am stabilit că nivelul de dezvoltare a limbajului la copiii incluși în modelele psihopedagogice a fost îmbunătățit, precum: vocabularul activ, aspectul fonetic, auzul fonematic, folosirea propozițiilor dezvoltate în exprimarea liberă, abilități de comunicare cu semenii etc. Conform datelor retestării 77,7% dintre copiii care au participat la experimentul de formare, au realizat progrese în dezvoltarea vorbirii coerente, în restructurarea formelor ei.

Particularitățile de personalitate au fost retestate prin metoda „Casă. Copac. Om.”. Testul Wilcoxon ne confirmă diferențele semnificative între indicii test-retest pentru ambele grupuri experimentale: CTL din grupele logopedice și CTL din grupele generale, la toți parametrii. În grupurile de control, copiii au demonstrat indici mai reduși ca la pretestare, dar mai înalți decât la grupurile experimentale. Au fost apreciate diferențe semnificative la toți parametrii la test-retest pentru grupul de control format din CTL din grupele logopedice (figura 2).

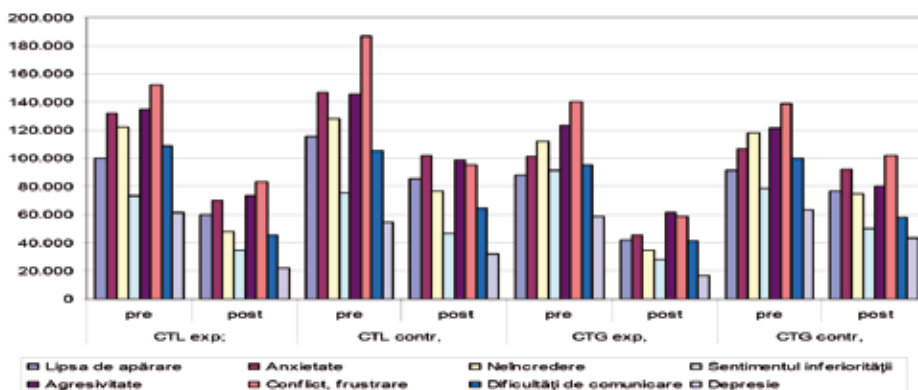


Fig. 2. Particularitățile de personalitate pentru întregul eșantion

Analiza rezultatelor la testul proiectiv „C.C.O.” ne arată o ameliorare a particularităților de personalitate la copiii participanți în experimentul formativ (Tabelul 2).

Tabelul 2. Nivelul de manifestare a trăsăturilor de personalitate ale copiilor după „C.C.O.” la retestare

Loturile Compl. simptom.	Nivelurile	CTLexp, %	CTLcontr, %	CTGexp, %	CTGcontr, %
1. Lipsa de apărare	Nivel înalt	-	33,3	-	-
	mediu	11,1	44,4	-	44,4
	sub mediu	66,7	22,2	44,4	55,6
	reduc	22,2	-	55,6	-
2. Anxietate	Nivel înalt	-	44,4	-	11,1
	mediu	11,1	22,2	-	55,6
	sub mediu	66,7	33,3	11,1	33,3
	reduc	22,2	-	88,9	-
3. Neîncredere în sine	Nivel mediu	-	33,3	-	33,3
	sub mediu	-	44,4	-	44,4
	reduc	100	22,2	100	22,2
4. Sentimentul inferiorității	Nivel mediu	-	33,3	-	-
	sub mediu	44,4	44,4	22,2	77,8
	reduc	55,6	22,2	77,8	22,2
5. Agresivitate	Nivel mediu	-	22,2	-	-
	sub mediu	22,2	44,4	22,2	44,4
	reduc	77,8	33,3	77,8	55,6
6. Conflict, frustrare	Nivel înalt	-	11,1	-	-
	mediu	11,1	33,3	-	44,4
	sub mediu	77,8	55,6	44,4	55,6
	reduc	11,1	-	55,6	-
7. Dificultăți de comunicare	Nivel înalt	-	-	-	11,1
	mediu	11,1	55,6	-	33,3
	sub mediu	55,6	22,2	44,4	22,2
	reduc	33,3	22,2	55,6	33,3
8. Depresie	Nivel mediu	-	22,2	-	33,3
	sub mediu	44,4	33,3	11,1	66,7
	reduc	55,6	44,4	88,9	-

La aplicarea repetată a metodei *Evaluarea pregătirii psihopedagogice pentru începutul instruirii școlare*, am considerat necesar să includem, pe lângă datele grupurilor de control și datele grupului de copii cu limbajul dezvoltat normal, fiind un grup de referință, spre al cărui nivel tindem. În ambele grupuri experimentale, toți copiii au căpătat valori mai mari la retestare. Nu au fost estimate nici măcar valori de rang egal – o dovadă că toți copiii din această grupă au progresat. Diferențe semnificative au fost depistate la toți parametrii pentru grupul experimental format din CTL din grupele logopedice. Rezultatele pe niveluri la pregătirea psihopedagogică pentru școală ne vorbesc despre schimbări importante în grupurile experimentale, mai cu seamă, în grupul copiilor cu tulburări de limbaj ce frecventează grupele generale (Tabelul 3).

Tabelul 3. Pregătirea psihopedagogică pentru școală la retestare

Nivelul de pregătire pentru școală	CLN, %	CTLexp, %	CTLcontr, %	CTGexp, %	CTGcontr, %
I – pregătit pentru instruire	77,8	66,7	22,2	77,8	22,2
II – pregătit condiționat pentru instruire	22,2	33,3	33,3	22,2	38,9
III – nepregătit condiționat pentru instruire	-		33,3	-	38,9
IV – nepregătit pentru instruire	-		11,1	-	-

În urma analizei rezultatelor la testare și retestare pentru *Amabilitate* și *Da și Nu*, putem constata că copiii din grupurile de control manifestă indici reduși la activitatea voluntară, care completează nivelul redus de pregătire psihopedagogică pentru școală a acestor copii. Generalizând rezultatele obținute după aplicarea metodei *Evaluarea pregătirii psihopedagogice pentru începutul instruirii școlare* și a tehnicilor *Amabilitate* și *Da și Nu*, determinăm un nivel înalt de pregătire psihologică pentru școală la copiii din grupurile experimentale, similar cu cel al copiilor cu limbajul dezvoltat normal și un nivel redus la copiii din grupurile de control.

În concluzie putem spune că experimentul formativ a arătat că pentru facilitarea procesului de pregătire psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj sunt necesare modele psihopedagogice, orientate spre educarea personalității copiilor, acționând nu numai asupra comportamentului verbal, dar și asupra particularităților personale, inclusiv asupra celor comunicative și emoționale. Modelul complex *logo-psiho-terapeutic* reduce agresivitatea, ameliorează frustrarea, anxietatea, formează stima de sine, crește încrederea în sine, diminuează indicii depresiei. Modelul de *incluziune* presupune participarea copiilor cu tulburări de limbaj la modelul Logo-psiho-terapeutic și aflarea lor în mediul copiilor cu limbaj dezvoltat normal. Susținând componentele favorabile de personalitate ale copiilor cu tulburări de limbaj și atenuându-le pe cele nefavorabile, s-a contribuit la îmbunătățirea vorbirii și a particularităților de personalitate ale acestor copii, fapt ce a condus la formarea premiselor pentru instruirea școlară.

Bibliografie:

1. BUCUN N., NOSATÎI A. Pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. In: *Univers Pedagogic*, Nr.3, 2009, p. 68-75.
2. MORĂRESCU M. *Structurarea semantică a limbajului (la copiii cu diverse niveluri de evoluare verbală)*. Chișinău, 1999. p. 21.
3. OLĂRESCU V. *Logopedia: Perspectiva diagnosticului logopedic*. Ch.: Elena-VI SRL, 2008. 251p.
4. VENGHER A., MUHINA V.S. *Psihologia*. Chișinău: Știința, 1991. 346 p
5. АЛЯБЬЕВА Е. А. *Психогимнастика в детском саду*. Москва, 2003. 88 с.
6. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. In: *Избранные психологические исследования*. Москва, 1956. с. 438-453.

7. ЛЕОНТЬЕВ А. А. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва, 1979. 215 с.
8. СЕМАГО Н., СЕМАГО М. *Психолого педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения*. ООО „Чистые пруды”, 2005. 32 с.
9. SEAN M. REDMOND, MABEL L. RICE. The socioemotional behaviours of children with SLI: social adaptation or social deviance? In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research; American Speech-Language-Hearing Association*, 1998, Jun. Vol. 41.

PARTICULARITĂȚILE PSIHOSOCIALE ALE ATITUDINILOR PARENTALE FAȚĂ DE COPILUL CU DIZABILITĂȚI

Tatiana VASIAN,

doctor în psihologie, lector universitar,

Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Anul susținerii tezei de doctor: 2013

Instituția: Institutul de Științe ale Educației

Specialitatea: 19.00.03 – Psihologie socială

Aceasta este prima teză de doctor susținută la specialitatea 19.00.03 – Psihologie socială în cadrul Institutului de Științe ale Educației.

Cercetarea problemei atitudinilor din cadrul familiei în care se educă copilul cu dizabilități se consideră a fi una „relativ tânără”. Cele mai multe studii din domeniu au fost axate mult timp pe abilitarea copilului cu dizabilități, prin dezvoltarea diverselor competențe, reieșind din specificul disfuncțiilor organice existente ce generau dizabilitatea. Schimbarea de paradigmă în abordarea domeniului dizabilității, exprimată în trecerea de la modelul medical de abordare a persoanelor cu dizabilități, bazat pe îngrijire, la modelul social, fondat pe incluziunea socială a acestor persoane, a produs și o reconceptualizare de roluri. Odată ce incluziunea copilului cu necesități speciale presupune garantat și implicarea activă a familiei în procesul dezvoltării acestuia, se produce și o valorizare intensă a rolului social al părintelui [9]. Tendințele noi au influențat și direcțiile de cercetare în domeniu, devenind tot mai axate pe studiul familiei persoanelor cu cerințe speciale, capacitatea și sprijinirea ei. Cercetările de speța respectivă sunt, însă, la început de cale, reflectând aspecte limitate ale problemelor cu care se confruntă familia respectivă.

Cercetarea atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități, realizată în perioada 2009-2012 și prezentată sintetic în această publicație, a avut drept scop stabilirea particularităților psihosociale ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități și influențarea psihologică a acestora pentru favorizarea dezvoltării personalității copilului. Considerăm că realizarea cercetării respective a răspuns cerințelor de natură psihosocială, prin extinderea strategiilor de dezvoltare a asistenței copilului cu dizabilități și la nivelul familiei lui stigmati-

zate de către mediul social, prin egalizarea șanselor de dezvoltare într-un mediu familial adecvat pentru toți copiii. La fel, a răspuns și exigențelor politicilor naționale, dezvoltate mai cu seamă în ultimii ani, în urma ratificării în 2010 de către Republica Moldova a Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități. Cercetarea condițiilor psihosociale de organizare a asistenței psihologice a familiei copilului cu dizabilități, din care face parte și studiul atitudinilor parentale față de acești copii, se constituie a fi un demers prospectiv, contribuind la asigurarea unei evoluții favorabile pe termen lung a copilului cu dizabilități și a unei incluziuni educaționale și sociale de succes.

În cercetarea prezentată am pornit de la analiza structurii tridimensionale a atitudinii, propusă de M. Smitt și dezvoltată experimental de M. Rosenberg și C. Hovland. Conform modelului examinat, atitudinea dispune de o structură complexă, ce include câteva componente, care pot fi studiate separat: cognitivă, afectivă și comportamentală [1; 2; 5]. **Atitudinile parentale** reprezintă predispoziții acționale, ce înglobează unitatea tridimensională dintre stilul de comportare în raport cu copilul, specificul înțelegerii lui și modul în care este văzut și apreciat de către părinți [3]. Ele reflectă un model de axă bipolară, ale cărei extremități reprezintă atitudinile favorabile și nefavorabile implicate în dezvoltarea și adaptarea copilului, cu influențe considerabile asupra personalității lui [4; 8; 10].

Analiza surselor ce vizează problema atitudinilor parentale în familiile copiilor cu dizabilități a confirmat existența diferențelor la compararea cu cele în care se educă copii cu dezvoltare tipică și anume: schimbarea statutului familiei, ca urmare a apariției copilului cu dizabilități, care afectează calitatea vieții acesteia, traumatizarea psihică a părinților, insatisfacția constantă în raport cu exercitarea funcțiilor parentale, denaturarea atitudinilor față de dizabilitatea copilului care pune în dificultate acceptarea necondiționată a acestuia [6; 7]. Studiile examinate au relevat faptul că, deși domeniul dat este în plină explorare, aspectele ce vizează relaționarea și formarea atitudinilor parentale în raport cu copilul cu dizabilități, conturarea atitudinii de acceptare a dizabilității, factorii ce favorizează excluderea copilului cu dizabilități din familie, prin instituționalizare sau chiar abandonare, sunt elucidate în proporții mai mici. Urmând curiozitatea științifică de a răspunde la întrebările lansate, ne-am propus să stabilim care sunt atitudinile parentale în raport cu copilul cu dizabilități, cum se formează și cum pot fi schimbate. În acest scop, am demarat experimentul constatativ de studiere a atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități ce se educă în familie și cel instituționalizat, comparativ cu atitudinile parentale față de copilul cu dezvoltare tipică. *Ipoteza* verificată la etapa inițială s-a referit la câteva teze:

- în familia unui copil cu dizabilități atitudinile parentale față de el suferă schimbări din punct de vedere al acceptării sau neacceptării copilului;
- dizabilitatea copilului influențează caracterul și particularitățile formării atitudinilor parentale; ea limitează capacitatea părintelui de a comunica eficient cu copilul și conduce spre o percepere denaturată a acestuia.

Pentru verificarea ipotezei s-a realizat studiul atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități, laolaltă cu analiza caracteristicilor psihoemoționale de

personalitate ale copiilor acestora, iar compararea valorilor obținute a permis evidențierea caracteristicilor atitudinilor parentale și influența pe care o exercită asupra personalității copilului. *Instrumentarul de cercetare* a atitudinilor parentale s-a constituit din interviul semistrukturat cu răspunsuri libere, testul de determinare a atitudinilor parentale (A. Варга, В. Столин) și sociograma „Familia mea” (Э. Эйдемиллер), adaptată de В. Ткачѐва. Cercetarea caracteristicilor psihoemoționale ale personalității copiilor s-a realizat prin aplicarea metodei proiective de diagnosticare a anxietății (V. Amen, N. Renison), tehnicii de studiere a autoaprecierii (Т. Дембо-Рубинштейн) și „Testului-film” (Rene Gille).

Cercetarea experimentală s-a desfășurat pe un lot constituit din 77 părinți, cu vârsta cuprinsă între 25 și 49 ani, dintre care: 26 părinți cu copii cu dizabilități, ai căror copii frecventau Centrul „Speranța” (mun. Chișinău); 25 părinți aveau, la momentul investigației, copiii instituționalizați în școala-internat auxiliară din s. Sarata-Nouă, r. Leova, și 26 părinți cu copii cu dezvoltare tipică. De asemenea, au fost antrenați și 49 copii, cu vârsta cuprinsă între 7 și 12 ani: 16 copii cu dizabilități educați în familie, 16 copii cu dizabilități instituționalizați și 17 copii cu dezvoltare tipică.

La aplicarea testului de determinare a atitudinilor parentale (A. Варга, В. Столин) s-a constatat:

- **incapacitatea de acceptare necondiționată a copilului cu dizabilități de către părinți;**
- **tendența de infantilizare** și perceperea copilului cu dizabilități ca fiind unul neajutorat, inadapdat, cu o axare excesivă pe dizabilitatea lui, care s-a dovedit a fi specifică îndeosebi, părinților copiilor cu dizabilități (diferențe statistice semnificative între valorile prezentate de părinții copiilor cu dizabilități educați în familie și cei cu copii cu dezvoltare tipică ($U=208,0$, $p=0,016$) și între părinții copiilor instituționalizați și grupul de control ($U=60,0$, $p=0,000$));
- **atitudinea cooperantă redusă în raport cu copilul**, caracteristică tuturor părinților, cu valori extrem de mici pentru părinții copiilor instituționalizați (diferențe semnificative în comparație cu părinții copiilor fără dizabilități ($U=130,500$, $p=0,000$) și cu părinții copiilor cu dizabilități educați în familie ($U=148,000$, $p=0,001$));
- **atitudinea autoritară excesivă** în raport cu copiii cu dizabilități educați în familie (medie mai înaltă în raport cu scorul părinților ai căror copii sunt instituționalizați ($U=201,000$, $p=0,017$) și al părinților care au copii cu dezvoltare tipică ($U=183,000$, $p=0,004$).

Din analiza informațiilor obținute în cadrul interviurilor se desprinde, la nivel declarativ, predominanța atitudinii de acceptare a copilului cu dizabilități. 73,08% dintre părinții copiilor cu dizabilități aflați în familie și 64% dintre părinții copiilor instituționalizați își percep copilul ca fiind unul agreabil, plăcut și acceptat de către familie, cei doi urmând regretând faptul că copilul nu se află cu ei. Circumstanțele ce au condus la instituționalizarea copilului au fost dictate, din relatările lor, de factori externi: lipsa posibilităților de reabilitare și incluziune educațională la nivel de comunitate, recomandarea autorităților privind plasamentul în instituție. Motivele expuse de părinții cu vădite atitudini

de neacceptare a copilului au vizat, cu precădere, factori interni: viziunea negativă asupra copilului, abordarea pesimistă a perspectivei lui de viitor. Astfel, faptele descrise au indicat divergența dintre comportamentul real și atitudinile părinților respondenți.

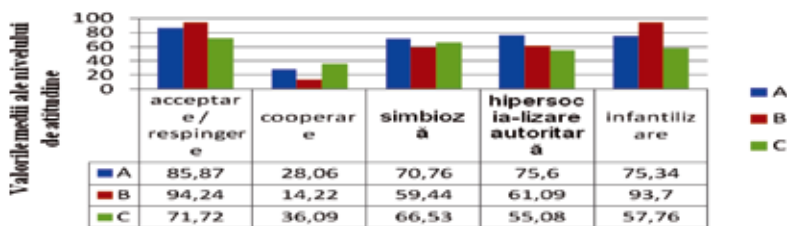


Fig. 1. Valorile medii ale indicilor atitudinilor parentale (Testul atitudinilor parentale (A. Варга, B. Столин), unde: A – părinții copiilor cu dizabilități educați în familie; B – părinții copiilor instituționalizați; C – părinții copiilor cu dezvoltare tipică)

În ce privește calitatea relației părinților cu copilul cu dizabilități, care rezidă în atitudinea pe care și-au format-o în raport cu copilul și în care ea se manifestă, se atestă o distanțare emoțională a părintelui în raport cu copilul (88% în rândul familiilor cu copiii în instituție, 46% în rândul familiilor cu copiii acasă, 19% în rândul familiilor ai căror copii au dezvoltare tipică).

Tabelul 1. Compararea rezultatelor obținute la indicele distanței emoționale dintre părinți și copii („Sociograma familiei” (Э. Эйдемиллер, în varianta adaptată de B. Трачѐса))

Criteriul analizat	Grupurile experimentale de părinți		
	Grupul părinților ce-și educă copilul cu dizabilități în familie (grupul A) (%)	Grupul părinților ce-și educă copilul cu dizabilități înafara familiei (grupul B) (%)	Grupul părinților copiilor cu dezvoltare tipică (grupul C) (%)
Distanțare emoțională dintre părinți – copil	46% (12 respondenți)	88% (22 respondenți)	19% (5 respondenți)
Apropiere emoțională între părinți – copil	54% (14 respondenți)	12% (3 respondenți)	81% (21 respondenți)

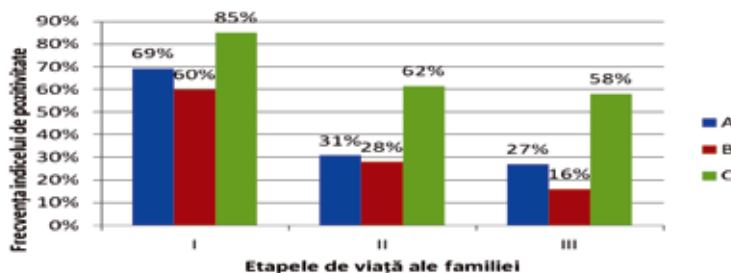


Fig. 2. Dinamica apropierii emoționale dintre părinți la diferite etape ale vieții de familie („Sociograma familiei” (I – perioada de până la nașterea copilului; II – perioada la momentul apariției copilului cu dizabilități; III – prezentul))

S-a constatat că nașterea și îngrijirea copilului cu dizabilități constituie un factor stresogen patogen, care generează schimbări și în relațiile dintre părinți. Analiza evoluției relațiilor de cuplu a permis identificarea unui număr sporit al relațiilor deficitare dintre parteneri, mai cu seamă, la părinții copiilor instituționalizați, unde doar 4 familii atestau la momentul evaluării relații apropiate.

În partea a doua a experimentului de constatare, s-au studiat **particularitățile psihologice ale personalității copiilor** referitor la părinții participanți la experiment, pentru verificarea ipotezei privind relația dintre atitudinile parentale și dezvoltarea personalității copilului. Studiul a relevat următoarele:

- în cele 3 grupuri de copii **nivelul de anxietate** a indicat valori situate între limitele normei, cu excepția copiilor instituționalizați, cu un indice puțin peste norma stabilită de indicatorii testului: 51,34 puncte comparativ cu 39,48 puncte pentru copiii cu dezvoltare tipică ($U=67,50$, $p=0,013$) și 50 puncte – pentru copiii cu dizabilități ce se educă în familie (diferențe semnificative comparativ cu copiii fără dizabilități ($U=64,0$, $p=0,015$)). La copiii instituționalizați anxietatea crescută s-a manifestat în relațiile părinte-copil, pe când în cazul copiilor cu dizabilități din familie anxietatea a fost atestată în relațiile copil-copil;
- în ambele grupuri ale copiilor cu dizabilități au fost înregistrate scoruri înalte pentru **tendința de izolare** (26,06 puncte pentru copiii instituționalizați, 23,36 puncte pentru copiii cu dizabilități din familie și 14,39 puncte pentru copiii cu dezvoltare tipică ($U=46,500$, $p=0,046$);
- **comunicabilitatea redusă în grupurile de copii** s-a dovedit a fi prezentă, în special, în rândul copiilor cu dizabilități (26,79 la copiii instituționalizați și 25,03 puncte în celălalt caz – valori circa de 2 ori mai mici comparativ cu 53,74 puncte stabilite la copiii fără dizabilități (diferențe semnificative pentru copiii cu dizabilități educați în familie ($U=54,500$, $p=0,048$) și cei instituționalizați ($U=51,000$, $p=0,005$) în raport cu copiii cu dezvoltare tipică);
- **valorile minime înregistrate la scala „Atitudinea față de prieteni”** (6,68 puncte pentru copiii din instituție, 12,04 puncte pentru cei ce se educă în familie și 27,32 puncte pentru copiii cu dezvoltare tipică (diferențe semnificative pentru copiii cu dizabilități educați în familie ($U=37,500$, $p=0,005$) și cei instituționalizați ($U=20,000$, $p=0,009$) în raport cu copiii cu dezvoltare tipică) au constituit drept semne ce confirmă dificultățile de relaționare ale copiilor cu dizabilități;
- **nivelul de dezvoltare a toleranței la frustrare mult mai scăzut** la copiii cu dizabilități comparativ cu cei cu dezvoltare tipică ($U=38,000$, $p=0,000$), dar și comparativ cu copiii cu dizabilități educați în familie ($U=61,000$, $p=0,049$). Copiii cu dizabilități aflați în familie manifestă reacții activ-agresive în situațiile frustrante în 45,56% dintre cazuri ($U=71,000$, $p=0,047$) comparativ cu copiii cu dezvoltare tipică, iar cei instituționalizați recurg frecvent la reacții pasive, în 45,54% dintre cazuri ($U=29,000$, $p=0,009$ comparativ cu copiii cu dezvoltare tipică și $U=46,000$, $p=0,028$ în raport cu copiii cu dizabilități din familie). Co-

pii cu dezvoltare tipică au un nivel adecvat al toleranței la frustrare, 57,13% dintre aceștia manifestând autocontrol și reținându-și reacțiile impulsive nedorite.

În scopul verificării veridicității ipotezei despre existența relației atitudinii parentale – dezvoltare psihoemoțională a copilului, s-a investigat dacă dezvoltarea personalității copiilor comportă variații ce corelează semnificativ cu atributele atitudinilor parentale. Astfel, au fost obținute o serie de corelații, care a permis constatarea următoarelor fapte:

- incapacitatea de acceptare a copilului cu dizabilități de către părinte, distanțarea emoțională de el generează dezvoltarea unor forme dezarmonioase de interacțiune a copilului cu mediul social (familie, semenii) și formarea unor trăsături dezadaptative de personalitate, precum agresivitatea, tendința de izolare, comunicabilitatea redusă, lipsa prietenilor;
- respingerea emoțională a copilului cu dizabilități de către părinte influențează negativ nivelul de autoapreciere al copilului, mai cu seamă în cazul copiilor cu dizabilități instituționalizați;
- atitudinea autoritară adoptată de către părinții ce-și educă copilul cu dizabilități în familie, bazată pe un control excesiv, generează un nivel sporit de anxietate la copil;
- stabilirea corelației dintre tipul atitudinii parentale și specificul interacțiunii sociale a copilului cu dizabilități denotă faptul că acei copii care nu sunt acceptați de părinți manifestă indicii ale inadapării sociale, exprimate prin reacții agresive sau regresive de comportament în situațiile frustrante, din cadrul interacțiunii cu cei apropiați, îndeosebi cu mama, dar și cu semenii.

Rezultatele experimentale obținute au servit la elaborarea **modelului psihosocial de asistență a părinților în vederea schimbării atitudinilor parentale**. La implementarea acestuia, au fost realizate în complex diverse tipuri de activități: consilierea parentală individuală, trainingul de dezvoltare a atitudinilor parentale favorabile, activitatea grupului de sprijin. Sarcinile urmărite au vizat: oferirea suportului emoțional părinților pentru depășirea situației traumatizante; conștientizarea și exprimarea emoțiilor în raport cu situația copilului, pentru reducerea stresului continuu cauzat de prezența dizabilității la copil; conștientizarea propriilor atitudini în raport cu copilul, cu focusarea pe identificarea și valorizarea punctelor forte ale acestuia; învățarea modalităților optime de interacțiune cu el; mobilizarea resurselor interne ale familiei pentru depășirea dificultăților în raport cu copilul.

Punerea în aplicare a modelului elaborat în rândul a 21 părinți cu copii cu dizabilități a permis verificarea **ipotezei**, potrivit căreia schimbarea atitudinilor parentale nefavorabile și sporirea nivelului de acceptare a copilului cu dizabilități pot servi drept condiție pentru optimizarea dezvoltării personalității acestuia. Validarea eficienței modelului în cadrul experimentului de control, cu participarea a 72 respondenți (43 părinți și 29 copii), a permis stabilirea tipurilor de atitudini parentale, de dinamici ale schimbării lor, dar și înregistrarea schimbărilor în dezvoltarea psihoemoțională a copiilor.

Constatările realizate în rândul părinților vizează schimbările pozitive la nivel de acceptare a copilului (Tabelul 2), creșterea semnificativă a nivelului de cooperare (cea mai înaltă dintre cele înregistrate de grupurile de mame), diminuarea semnificativă a tendinței de infantilizare a copilului.

Tabelul 2. Analiza comparativă a indicilor valorilor medii ale atitudinilor parentale în grupurile experimentale (Testul atitudinilor parentale, A. Варга și B. Столин)

Scale atitudinale	I grup experimental					II grup experimental				
	nivel inițial	nivel final	dinamica	criteriul t	pragul de semnificație p	nivel inițial	nivel final	dinamica	criteriul t	pragul de semnificație p
Acceptare/ respingere	94,51	87,50	-7,01	2,605	0,017	86,94	82,95	-3,99	2,659	0,016
Cooperare	19,73	44,12	+24,39	-3,456	0,003	11,91	18,21	+6,3	-1,083	0,293
Simbioză	71,98	81,01	+9,03	-1,108	0,286	39,66	44,7	+5,04	-0,566	0,578
Hipersocializare autoritară	76,87	68,58	-8,29	0,764	0,454	65,97	57,23	-8,74	1,187	0,251
Infantilizare	84	65,99	-18,01	2,174	0,043	85,47	70,48	-14,99	2,906	0,011

Analiza scorurilor obținute la aplicarea Sociogramei familiei relevă reducerea esențială a distanței emoționale dintre mamă și copilul cu dizabilități în grupul părinților cu copii instituționalizați, unde valoarea examinată a pornit de la zero și a ajuns la 60% în etapa finală.

Tabelul 3. Analiza comparativă a valorilor medii ale caracteristicilor atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități în grupurile experimentale și de control („Sociograma familiei”, Э. Эйдемиллер)

Grupuri experimentale	Distanța emoțională dintre mamă și copilul cu dizabilități				
	Nivel inițial		Nivel final		Dinamica distanței emoționale
	distanțare emoțională	apropiere emoțională	distanțare emoțională	apropiere emoțională	
I grup experimental	45,45% (5 cazuri)	54,55% (6 cazuri)	27,27% (3 cazuri)	72,73% (8 cazuri)	+18,18% (2)
al II-lea grup experimental	100% (10 cazuri)	0	40 % (4 cazuri)	60% (6 cazuri)	+60% (6)
I grup experimental de control	63,64% (7 cazuri)	36,64% (4 cazuri)	54,55% (6 cazuri)	45,45% (5 cazuri)	+8,81% (1)
al II-lea grup experimental de control	72,73% (8 cazuri)	27,27% (3 cazuri)	63,64% (7 cazuri)	36,64% (4 cazuri)	+8,81% (1)

Constatările în rândul copiilor cu dizabilități relevă schimbări pentru: variabila anxietate (valoare medie diminuată cu 11,6 puncte), autoaprecierea copilului ca fiind bun (o creștere cu 9,88 puncte ($t=-2,395$, $p=0,037$)), comunicabilitatea crescută în grup ($t=-1,981$, $p=0,050$), toleranța la frustrare prin adoptarea

mai frecventă a reacției neutre la frustrare ($t=-3,211$, $p=0,008$), scala „Atitudinea față de prieteni” ($t=-1,997$, $p=0,048$), cu scoruri mai înalte. Grupul de control nu a înregistrat schimbări semnificative statistice. Dinamica schimbărilor înregistrate ne permite să afirmăm că atitudinile parentale favorabile în raport cu copilul cu dizabilități se pot dezvolta progresiv în condiții experimentale, reprezentând un factor pozitiv în dezvoltarea personalității lui.

Sintetizarea rezultatelor obținute a permis formularea următoarelor **concluzii**:

- Atitudinile parentale față de copilul cu dizabilități se modifică sub influența diversilor factori interni, precum particularitățile de percepție interpersonală a părintelui, dar și externi, precum atitudinile sociale în raport cu dizabilitatea, natura sprijinului din partea rețelei sociale (rude, prieteni), gradul de acceptare a familiei de către comunitate.
- Prezența dizabilității la copil reprezintă un factor major pentru schimbarea atitudinilor parentale față de el. Particularitățile psihosociale ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități, stabilite experimental, se caracterizează prin: nivel înalt de neacceptare a copilului/ respingere emoțională; infantilizarea lui; atitudine autoritară cu control exagerat; nivel scăzut de cooperare; insatisfacție constantă în raport cu exercitarea funcțiilor parentale; axarea excesivă pe dizabilitate; orientarea spre realizările sociale ale copilului și nu spre aprecierea individualității acestuia.
- Particularitățile psihologice de dezvoltare ale personalității copiilor cu dizabilități, determinate experimental, se exprimă prin: anxietate sporită în relațiile părinte-copil și copil-copil; nivel înalt al autoaprecierii, care este, însă, neuniformă, cu o stabilitate redusă; toleranță scăzută la frustrare; comunicabilitate redusă în grup și tendință de izolare socială, cu prezența minimă sau chiar lipsa relațiilor de prietenie. Toate aceste caracteristici denotă faptul că dezvoltarea psihoemoțională a copiilor cu dizabilități este diferită de cea a copiilor cu dezvoltare tipică.
- Dezvoltarea atitudinilor parentale nefavorabile față de copilul cu dizabilități reprezintă un factor de risc în dezvoltarea personalității lui, fiind stabilită relația dintre respingerea emoțională a copilului de către părinte și nivelul lui de autoapreciere; atitudinea autoritară și nivelul sporit de anxietate al copilului cu dizabilități; neacceptarea copilului și agresivitatea, tendința de izolare manifestate de copii, gradul redus al comunicabilității, lipsa prietenilor, sporirea reacțiilor agresive sau regresive de comportament în situațiile frustrante din cadrul interacțiunii cu cei apropiați. Influența de durată a atitudinilor parentale nefavorabile poate favoriza inadaptația socială a copilului cu dizabilități.
- Prin aplicarea modelului psihosocial de asistență a părinților, bazat pe resursele psihosociale ale familiei și împuternicirea părinților, se obține schimbarea atitudinilor parentale nefavorabile față de copilul cu dizabilități.

Studiul realizat a demonstrat că foarte multe familii în care se educă un copil cu dizabilități nu au beneficiat la moment de asistență psihosocială pentru a depăși perioada de criză și a accepta copilul. În scopul prevenirii acestor situații propunem următoarele **recomandări practice**:

- Pentru acceptarea dizabilității copilului, părintele are nevoie de sprijin psihosocial. Prin aplicarea modelului psihosocial de asistență a părinților orientat spre schimbarea atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități se poate oferi un sprijin considerabil familiei.
- Asistența psihosocială specializată trebuie acordată familiei cât mai devreme posibil, odată cu anunțul dizabilității copilului, în scopul intervenției la nivel de formare și consolidare a atitudinilor parentale și nu la schimbarea celor nefavorabile constituite în timp.
- Părinții copiilor cu dizabilități au nevoie să înțeleagă și să acționeze adecvat în raport cu comportamentul copiilor lor la diferite etape de dezvoltare. De aceea intervenția trebuie realizată și pe direcția de informare și formare a competențelor și atitudinilor parentale eficiente. Modalitățile prin care putem sprijini părinții pot fi diverse: oferirea de informații; formarea, consolidarea atitudinilor parentale favorabile în cadrul activităților de training; organizarea grupurilor de suport.

Bibliografie:

1. BOZA M. *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași: Polirom, 2010. 212 p.
2. CHELCEA S. ș. a. *Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații*. Iași: Polirom, 2008. 420 p.
3. VASIAN T. *Particularitățile psihosociale ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități*. Teză de doctor. Chișinău: 2013. 220 p.
4. VRĂȘMAȘ E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: Aramis Print, 2008. 255 p.
5. АНДРЕЕВА Г. *Социальная психология*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 416 с.
6. МАСТЮКОВА Е., МОСКОВКИНА А. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. Изд-во: Владос, 2004. 407 с.
7. ТКАЧЕВА В.В. *Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование*. Москва: Книголюб, 2007. 139 с.
8. MOSS E., DUMONT M. Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants. In: *Enfance*, 1992, vol. 45, nr. 45-4, p. 375-404.
9. OSBURN J. An Overview of Social Role Valorization Theory. In: *The SRV Journal*, 2006, nr. 1, p. 4-13. http://www.srvip.org/overview_SRV_Osburn.pdf.
10. TERRISSE B., LAROSE F. *L' échelle des compétences éducatives parentales*. Québec: Du Ponant, 2000. 31 p.

MODELE COMPLEXE DE INTERVENȚIE ÎN PSIHOCORECȚIA SINDROMULUI DE HIPERACTIVITATE CU DEFICIT DE ATENȚIE LA ȘCOLARUL MIC

Aurelia GLAVAN,

*medic neurolog, doctor în psihologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)*

Anul susținerii tezei de doctor: 2015

Instituția: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Specialitatea: 511.06 – Psihologie specială

Teza de doctor cu acest titlu a fost susținută la 19 iunie 2015, în urma studiilor de doctorat, conducător științific fiindu-mi regretatul profesor universitar, doctor în medicină, doctor habilitat în psihologie Nicolae Bucun.

Ideea acestei cercetări aparține regretatului profesor, care a fost o personalitate distinsă atât în domeniul psihologiei și psihopedagogiei, cât și în domeniul medicinei, din care vine și subsemnata. Profesorul Nicolae Bucun de primă formare a fost medic, absolvind Universitatea de Stat de Medicină din Chișinău, aducând contribuții științifice și didactice în medicină, stabilind fundamentele psihofiziologice ale activității de muncă ale persoanelor cu nevoi speciale, elaborând teorii ale microcirculației sangvine, metodologii de profilaxie a maladiilor profesionale, teorii ale mobilității în funcționarea receptorilor. Fiind primul medic în țară, care a fost preocupat și de psihologie, devenind ulterior primul doctor habilitat în psihologie din Republica Moldova, savantul Nicolae Bucun, stabilește fundamentele psihofiziologice ale defectologiei, fiind preocupat și de dezvoltarea teoriei psihocomportamentale, identificând particularitățile de dezvoltare a psihomotricității copiilor cu cerințe educative speciale (CES), propunând și modele de organizare a procesului de educație în dependență de particularitățile de dezvoltare, vârstă, stări psihosomatice, precum și modele de schimbare a condițiilor de educație a copiilor cu CES.

Astfel mi-a sugerat ideea de a încerca să realizez un studiu psihoclinic al copiilor cu sindromul ADHD, a particularităților de dezvoltare ale acestor copii, o caracteristică a stării sănătății mintale, medicația necesară tratamentului ADHD, importanța colaborării cu părinții, ca parte a abordării multimodale, care ar include educația, consilierea, tratamentul comportamental, precum și evidențierea rolului cadrelor didactice. Din dorința de a studia psihologia, motivată fiind de această propunere a domnului profesor, care mi s-a părut foarte actuală și deosebit de interesantă, fiind medic neurolog de profesie, am aplicat la studii doctorale în psihologie, lucrând asupra tezei timp de 4 ani (2010 – 2014), în tot acest timp fiind coordonată, cu blândețe de părinte și de pedagog, de către profesorul N. Bucun.

Prin coordoarea profesorului Nicolae Bucun, pentru prima dată în Republica Moldova a fost efectuat un studiu științific teoretico-experimental al tul-

burării ADHD la școlarul mic, fiind fundamentat teoretic și elaborat modelul de evaluare a copiilor cu sindromul ADHD, studiate particularitățile specifice de dezvoltare a comportamentelor: cognitiv, motor, afectiv, social la copiii cu sindromul ADHD.

Problema științifică importantă soluționată a constat în eficientizarea metodologiei de evaluare și psihocorecție a acestui sindrom, stabilirea efectelor pozitive în urma aplicării modelelor complexe de intervenție psihopedagogică pentru corecția ADHD la școlarul mic. Semnificația teoretică a cercetării a fost determinată de fundamentarea teoretică a modelelor de evaluare și intervenție polimodală în situația ADHD la școlarul mic, precum și de îmbogățirea și dezvoltarea psihologiei speciale cu noi date despre tulburarea ADHD, iar valoarea aplicativă a cercetării a constat în propunerea modelului complex de evaluare și a implementării pe larg în sistemul sănătății și educației, includerea școlariilor mici cu sindromul ADHD în modele complexe de psihocorecție.

Problema copiilor cu sindromul ADHD este și va fi actuală mai întâi din cauza că se prezintă ca o caracteristică a stării sănătății mintale și a dezvoltării populațiilor de copii, precum și de existența noilor achiziții în domeniu, care permit o mai bună cunoaștere a acestei entități și a unor metode terapeutice variate, implementarea cărora permit, dacă nu o vindecare, atunci o ameliorare evidentă. La aceste considerații ale actualității problemei, se adaugă și faptul că, în literatura de specialitate din Republica Moldova, au fost pe larg cercetați copii aflați în dificultate în urma retardului mintal (A. Racu, A. Danii, A. Andronache, D. Gînu), a reținerii în dezvoltare psihică (N. Bucun, V. Olărescu, V. Rusnac, V. Maximciuc), a surdității și hipoacuziei (N. Bucun, C. Bodorin, T. Bîrsanu), a tulburărilor de limbaj (M. Cojocar-Borozan, A. Cucer), a dezadaptării școlare și sociale (I. Racu, P. Jelescu, A. Bolboceanu, A. Verdeș, E. Losii, C. Perjan), dar copiii cu sindromul ADHD nu au fost obiect de studiu special, orientat spre cercetarea complexă a diagnosticării și a tratamentului acestora. Cercetările au arătat că motivele acestui fenomen sunt multiple, iar sistemul educațional din Republica Moldova nu este suficient de pregătit pentru a recunoaște adevărata natură a comportamentelor copiilor cu ADHD. Tulburarea are un impact semnificativ asupra vieții de familie, a relațiilor sociale, a sănătății mintale, a achizițiilor academice și a puterii de muncă a adultului. În Republica Moldova, la acea etapă, se făceau insuficiente demersuri pentru diagnosticarea și tratarea acestei tulburări, pentru includerea acestor copii în programe speciale de asistență medicală, psihologică și pedagogică, ce vizează pregătirea lor și a persoanelor care se ocupă de educația lor (părinți, pediatri, psihologi, educatori, pedagogi etc.).

Eșantionul desemnat pentru realizarea obiectivelor cercetării a fost alcătuit din 93 de elevi (de vârstă școlară mică). În experimentul de formare, au fost implicate 4 grupe de elevi cu ADHD a câte 9-11 elevi în grupă. Studiul a fost realizat în perioada 2010-2014. În acest studiu, am selectat, pentru diagnosticare, grupa de vârstă cuprinsă între 7-8 ani, care s-a dovedit a fi cea mai numeroasă, cu semne de manifestări ale sindromului ADHD. La vârsta de 7-8 ani, simpto-

mele ADHD se acutizează în legătură cu debutul școlar și dezadaptarea pronunțată a acestei categorii de copii în această perioadă de dezvoltare.

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și metodologică a modelului de evaluare a particularităților specifice în dezvoltarea școlarului mic cu sindromul ADHD și în elaborarea modelelor complexe de psihocorecție a sindromului.

În cadrul cercetării au fost lansate și realizate mai multe *obiective*:

– *studierea literaturii de specialitate cu referire la psihologia copilului cu ADHD*. Sindromul ADHD s-a dovedit a fi una din cele mai prevalente tulburări ale copilăriei, care afectează de la 3% până la 10% din copiii de vârstă școlară mică (American Psychiatric Association, 2000), prezentând o afecțiune definită absolut prin comportament, cu vizibile caracteristici distribuite în mod continuu în mijlocul populației și fără să aibă un marker biologic specific, devenind o provocare pentru copil, familie, educatori, caracterizată prin limitarea inadecvată pentru vârstă a atenției susținute, asociate cu impulsivitate și hiperactivitate. Cele mai evidente dificultăți caracteristice copiilor cu sindromul ADHD se manifestă în procesul de adaptare la activitatea școlară, performanțele lor școlare nefiind la nivelul vârstei și al capacităților lor intelectuale. Astfel, dacă problemele acestor copii nu sunt observate și nu se propune rezolvarea lor, ei vor prezenta performanțe școlare slabe, care nu reflectă inteligența și aptitudinile reale ale acestora. Sindromul ADHD are un impact semnificativ asupra vieții de familie, a relațiilor sociale, a sănătății mintale, a achizițiilor academice și de muncă ale adultului, fiind o afecțiune cu multiple consecințe sociale, economice, medicale și în plan academic atât pentru pacient, cât și pentru familia sa, se impune problema abordării complexe a procesului de evaluare, pentru a determina modele efective de diagnostic și intervenție.

– *elaborarea modelului complex de evaluare pentru diagnosticarea sindromului ADHD la școlarul mic*. În cadrul proiectului de cercetare, am conceptualizat, elaborat și implementat modelul complex de evaluare / diagnosticare a copiilor cu sindromul ADHD, care demonstrează importanța evaluării pe baza scalelor comportamentale, dar neapărat însoțită de evaluări complementare, care vizează aspecte psihologice semnificative.

– *determinarea particularităților psihologice de dezvoltare ale școlarului mic cu ADHD*. Evaluările copiilor cu sindromul ADHD au stabilit unele comorbidități, care pot apărea pe parcurs la acești copii, iar cele mai ușor observate se dovedesc tulburările de conduită, agresivitatea și comportamentul antisocial, anxietatea și chiar depresia. Comorbiditățile stabilite au un nivel nepronunțat, dar sunt mult mai frecvente decât la copiii în dezvoltare normală. Comorbiditatea puțin ridicată poate conduce la creșterea riscului apariției problemelor emoționale și comportamentale, cărora sunt deja supuși acești copii. În funcție de subtipurile dominante ale sindromului ADHD, s-a confirmat predominanța subtipului combinat, acesta fiind urmat de subtipul hiperactiv / impulsiv, consecință, probabil, a recunoașterii mai facile a acestor simptome decât a celor de neatentție. Sunt stabilite noi particularități psihologice, caracteristice copiilor cu sindromul ADHD și consecințele acestora asupra formațiunilor reglatoare ale funcțiilor comportamentale centrale. Printre acestea sunt următoarele:

timpul reacțiilor psihomotorii la stimuli optici și acustici, mult mai îndelungat; tremorul motoriu în stare statică și dinamică mult mai înalt; tonusul muscular, mult mai frecvent, rămas în stare de excitare; nivel mediu și jos al angajării funcțiilor executive; frecvența dificultăților de comunicare mai înaltă; memoria de lucru, comparativ, demonstrează valori mai joase; nivel scăzut de concentrare a atenției; procesarea informației în sarcinile cognitive mai lentă.

– *elaborarea modelelor complexe de intervenție pentru psihocorecția ADHD la școlarul mic.* Modelele psihopedagogice propuse nu tind a fi o formă rigidă, fixă de intervenții, dar trasează liniile generale de abordare, fiind deschise la adaptări conjuncturale, modificări sau îmbunătățiri, lăsând loc creativității și aportului personal al psihologului, al părintelui sau al cadrului didactic. Astfel, s-au propus diferite modele de influență terapeutică, în general, intervențiile clinice, psihopedagogice în forme combinate, după nevoile individuale ale copiilor, care pot duce la ameliorarea tulburării sindromului ADHD. Diferite variante de intervenție psihopedagogică, aplicate în mod constant și într-o strânsă colaborare cu familia, școala sau grădinița, pot ameliora, simțitor, comportamentele nedorite. Prin abordarea de natură psihopedagogică a sindromului ADHD, se poate obține o îmbunătățire a calității vieții copiilor cu această tulburare, care, din păcate, sunt prea des catalogați ca fiind bolnavi și cărora le sunt aplicate tratamente medicamentoase. Tratarea copilului în exclusivitate medicamentos conduce, în unele cazuri, la o ameliorare rapidă a simptomelor, dar nu ajută pe termen lung și nu pregătește persoana pentru perioada din viață, în care tratamentul nu va mai fi aplicat.

– *validarea experimentală a modelelor de intervenție psihopedagogică pentru psihocorecția ADHD la școlarul mic.* Terapia complexă psihopedagogică și medicală a sindromului ADHD trebuie efectuată într-o strânsă legătură fără eliminare reciprocă. Simptomele ADHD-ului, care conduc la tulburarea comportamentului școlarului mic, în mare măsură, pot fi reduse prin implementarea complexului terapeutic integrat, polimodal, asigurând o tendință de armonizare a personalității școlarului mic. Destul de importante s-au dovedit a fi formarea și sensibilizarea părinților, a cadrelor didactice în diminuarea tulburării ADHD, în vederea înțelegerii problemelor copiilor care suferă de această afecțiune și în favoarea integrării lor cât mai eficiente în mediul educațional. Formarea părinților, a cadrelor didactice, în sensul cunoașterii și abordării adecvate a problematicii copiilor cu ADHD și a includerii lor adecvate în sistemul educațional și în societate, demonstrează eficiența activităților de evaluare și intervenție polimodală.

Programul de intervenție înaintat se bazează pe un șir de fundamente teoretice și praxiologice, care orientează spre o influență complexă în situația copiilor cu sindromul ADHD. Corecția și dezvoltarea copiilor cu ADHD, prevăzute de program, sunt fundamentate pe: abordările sistemice ale dezvoltării copiilor; conceptul activității de joc; teoriile activității orientative, planificate și realizate în etape; metodologiile teoriei de joc; ideile trainingului comportamental teoria însoțirii psihologice sistemice; teoria abordării multimodale ș.a.

Am propus un program complex polimodal, care implică în tratament mai multe nivele vitale: a) metabolic – influența medicamentoasă; b) neuropsiho-

logic – corecția atenției, organizarea activității psihomotore etc.; c) sindromal – influența izolată a complexelor de terapii dezvoltative asupra diferitor elemente ale sindromului; d) comportamental – influența diferitor psihoterapii de corecție comportamentală; e) personal – ameliorarea conflictelor, creșterea personală, eficientizarea relației dintre copil și adult. Implementarea programului de intervenție este un proces dinamic și integru, realizat de părinți, de pedagogi, de alți actori incluși în acest proces. În ansamblu, intervențiile prevăzute de program au, ca scop planificat, ameliorarea simptomelor tulburării, ameliorarea influenței asupra mecanismelor de dezvoltare a simptom-complexului ADHD, formarea părinților, a pedagogilor și a psihologilor pentru activitatea orientată spre ameliorarea tulburării, valorificarea diferitor metode și combinații de metodologii de influență terapeutică în caz de sindrom ADHD; promovarea, în practică, a celor mai eficiente și efective măsuri de corecție și dezvoltare a școlarului mic cu ADHD. Experimentul pe care l-am planificat și realizat a avut scopul de a stabili eficiența unui demers psihoterapeutic complex pentru tratamentul sindromului ADHD. Acest demers este polimodal, pentru că include combinarea terapiei medicamentoase, a psihoterapiilor, a terapiilor corecționale, a terapiilor pedagogice etc.

La prima etapă am propus un șir de traininguri de formare a părinților și pedagogilor. Pe larg au fost folosite metodele consultării familiei. Consultările au fost realizate cu scopul de a schimba percepțiile părinților despre copiii cu sindromul ADHD, de a transforma opiniile părinților în abordarea acestor copii. În a doua etapă, părinții și învățătorii observă amănunțit comportamentul copilului acasă și la școală: mai întâi, se întrunesc și discută despre ce au observat la copil și evidențiază lucrurile îngrijorătoare cu privire la acesta; tot la această etapă, se inițiază un interviu structurat pentru factorii implicați în program: părinți, copil, învățător, din care se obțin date referitoare la istoricul educațional și medical al copilului. *La a treia etapă*, s-a elaborat un plan de intervenție centrat pe ariile de intervenție, stabilite împreună cu părinții, pedagogii, medicul psihoneurolog. *La a patra etapă*, pedagogul, psihologul, părinții și medicul psihoneurolog monitorizează programul de intervenție și evoluția copilului. *La a cincea etapă*, s-a lucrat asupra analizei rezultatelor implementării și ale promovării programului pentru practica largă a intervențiilor în caz de sindrom ADHD.

Caracteristicile eșantionului implicat în experiment: subiecți – 11 pedagogi (din școlile în care învață copii cu sindromul ADHD); 42 părinți ai copiilor cu sindromul ADHD; 40 elevi cu ADHD, repartizați în 4 grupe:

- prima grupă – 9 copii cu sindromul ADHD, neimplicați nici într-o activitate de tratament (grupul de control – GC);
- a 2-a grupă – 11 copii cu sindromul ADHD, implicați în terapia medicamentoasă (GTM);
- a 3-a grupă – 11 copii implicați în psihoterapii, influențe logopedice și ai căror părinți și pedagogi au fost formați pentru activitatea cu așa categorie de copii (GPTLF);
- a 4-a grupă – 9 copii implicați într-un model complex integru, care integrează toate tipurile de terapii: medicamentoasă, psihoterapia,

influențe logopedice, formarea părinților și pedagogilor pentru activitatea cu copiii cu sindromul ADHD (GCI).

Parcursul completă a etapelor programului de intervenție a avut loc în perioada septembrie 2012 – iunie 2013, pe parcursul unui an școlar, implicând, la diferite etape de timp noi metodologii de influență. Obiectivul formativ general al experimentului a fost favorizarea dezvoltării copiilor cu sindromul ADHD, incluși în program, care prevede crearea unui mediu psiho-socio-educativ, adaptat cerințelor specifice acestora.

Evaluarea complexă a oferit posibilitatea de a construi profilul psihologic al copiilor cu sindromul ADHD, iar în baza acestui profil, s-au elaborat modele de intervenție, care dezvoltă un șir de comportamente pozitive, în special, de autoreglare și control. Modelele de terapie propuse oferă părinților și pedagogilor abilități de interacțiune eficiente, potrivite pentru copiii care prezintă comportamente ADHD și îmbunătățesc interacțiunile dintre părinți, educatori și copii.

Au fost propuse modele de intervenție complexe pentru psihocorecția sindromului ADHD la școlarul mic: modelul de terapie medicamentoasă; modelul de psihoterapie, influență logopedică, de formare psihopedagogică a părinților și a pedagogilor pentru activitatea cu copiii afectați de sindromul ADHD; model complex integru, care include terapia medicamentoasă, psihoterapie, logoterapie, formare psihopedagogică a părinților și pedagogilor. Pentru ameliorarea tulburării ADHD, demersul terapeutic a fost multidimensional, incluzând un complex de tehnici psihoterapeutice eficiente așa ca: terapia relaxării, terapia cognitiv-compensatorie, stimularea psihomotorie, exercitarea respiratorie și multe alte terapii, deja controlate în parte, în terapia cu copiii și în abordarea particulară a hiperactivității cu deficit de atenție. Pe larg, au fost folosite tehnicile exercițiilor de mișcare, de joc, segmente din gestalt terapie, muz terapie. Modelele de intervenție propuse sunt bine structurate și orientează spre ameliorarea comportamentului copilului cu sindromul ADHD, prin mai multe contexte, iar beneficiarii acestor modele sunt copilul, părinții, pedagogii direct implicați în activitatea numeroșilor copii afectați de sindromul ADHD.

Rezultatele demonstrează că un copil diagnosticat cu sindromul ADHD obține rezultate mult mai bune în anumite condiții strict controlate și acest lucru se întâmplă atunci când sunt corect organizate intervențiile de psihocorecție. Nu putem conta numai pe terapia medicamentoasă, deși ea puțin ameliorează starea ADHD, este necesară implicarea terapiilor pedagogice, a psihoterapiilor, a intervențiilor logopedice, optimizarea formării părinților și a pedagogilor, eficientizarea procesului instructiv-educativ, care în complex devine condiția de bază în tratamentul copiilor cu ADHD.

Prin modelele terapeutice propuse, am dezvoltat, abilități speciale părinților, pedagogilor și copiilor în cauză, astfel încât, împreună, aceștia să devină capabili să rezolve o parte din problemele cu care se confruntă copilul sau, cel puțin, să le poată evita, dacă e posibil.

Generalizări:

1. Sindromul ADHD este considerat a fi una dintre cele mai prevalente tulburări ale copilăriei, care afectează de la 3% până la 10% din copiii de vârstă

școlară mică, prezentând o afecțiune definită absolut prin comportament, cu vizibile caracteristici distribuite în mod continuu în mijlocul populației și fără să aibă un marker biologic specific, devenind o provocare pentru copil, familie, educatori, caracterizată prin limitarea inadecvată pentru vârstă a atenției susținute, asociată cu impulsivitate și hiperactivitate.

2. Evaluarea complexă a oferit posibilitatea de a construi profilul psihologic al copiilor cu sindromul ADHD, iar în baza acestui profil, s-au elaborat modele de intervenție, care dezvoltă un șir de comportamente pozitive, în special, de autoreglare și control. Modelele de terapie propuse oferă părinților și pedagogilor abilități de interacțiune eficiente, potrivite pentru copiii care prezintă comportamente ADHD și îmbunătățesc interacțiunile dintre părinți, educatori și copii.

3. Rezultatele demonstrează că un copil diagnosticat cu sindromul ADHD obține rezultate mult mai bune în anumite condiții strict controlate și acest lucru se întâmplă atunci când sunt corect organizate intervențiile de psihocorecție, fiind necesară implicarea terapierilor pedagogice, a psihoterapiilor, a intervențiilor logopedice, optimizarea formării părinților și a pedagogilor, eficientizarea procesului instructiv-educativ, care în complex devine condiția de bază în tratamentul copiilor cu ADHD.

4. Prin modelele terapeutice propuse, am dezvoltat, abilități speciale părinților, pedagogilor și copiilor în cauză, astfel încât, împreună, aceștia să devină capabili să rezolve o parte din problemele cu care se confruntă copilul sau, cel puțin, să le poată evita dacă e posibil.

5. Prin cercetarea dată, s-a dovedit că este nevoie de validarea unor instrumente noi de cercetare pentru copii de diferite vârste din R. Moldova, care ar permite aprofundarea diagnosticului ADHD; de elaborarea, experimentarea unor programe formative pentru copii de diferite vârste; de o actualizare a programelor de intervenție psihopedagogică a psihologilor, psihopedagogilor, cadrelor medicale etc., pentru a facilita procesul de diminuare a sindromului ADHD la copii de diferite vârste.

Bibliografie:

1. BUCUN N., GLAVAN A. Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD. În: *Univers Pedagogic*. 2013, nr.3 (39). pp.3-13.
2. CUCURUZ L. *Program de intervenție psihopedagogică la elevii cu deficit de atenție și hiperactivitate*. Cluj-Napoca. 2013, 29 p.
3. GLAVAN A., BUCUN N. Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD. În: *Revista Univers Pedagogic*. Chișinău, 2013, nr.3 (39), p. 3-13.
4. GLAVAN A., BUCUN N. Evaluarea complexă a deficitului de atenție și hiperactivitate (ADHD) la elevii claselor primare. În: *Revista Univers Pedagogic*. Chișinău, 2014, nr.2 (42), p. 3-14.
5. GLAVAN A. *Approche interdisciplinaire en readaption. Conferința Științifică Internațională „Balkan Medical Union”, 22-24 septembrie, Chișinău, 2013, vol.48, nr.3 supl., p. 226-228.*
6. GLAVAN A., BĂLĂNUȚĂ T. *L'Evaluation neuropsychologique chez les patients atteints de maladies du systeme nerveux Conferința Științifică Internațională*

- „Balkan Medical Union”, 22-24 septembrie, Chișinău, 2013, vol.48, nr.3 supl., p. 229-231.
7. GLAVAN A., BUCUN N. ș.a. Caracteristici psihologice ale copiilor cu ADHD. *Conferința Științifică Internațională „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”*, 18-19 octombrie, Chișinău, 2013, p. 195-199.
 8. GLAVAN A., BUCUN N. ș.a. Intervenția psihopedagogică în cazul copiilor cu ADHD. *Conferința Științifică Internațională „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”*, 18-19 octombrie, Chișinău, 2013, p. 231-234.
 9. GLAVAN A., BUCUN N. Sfera psihomotrică la copiii cu ADHD. În: „*Eficiențizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*”. *Materialele Conferinței Științifice Internaționale* 11-12 decembrie, 2014, IȘE. Chișinău: IȘE, 2014, p. 135-140.
 10. IFTENE E. *Relația copilul cu tulburare hiperchinetică și deficit de atenție: relația părinte-copil-educator din perspectiva psihiatrică și psihosocială*. Universitatea de Medicină și Farmacie „Iulia Hațieganu”, Cluj Napoca. 2003.
 11. VERZA E., VERZA F.E. *Tratat de psihopedagogie specială*. București: Ed. Universității din București, 2011.
 12. БРЯЗГУНОВ, И.П., КАСАТИКОВА, Е.В. *Дефицит внимания с гиперактивностью у детей*. М.: Медпрактика-М., 2002. с. 38–39, 48–53
 13. ЗАВАДЕНКО Н.Н. *Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте*. М.: Академия, 2005. 256 с.

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A STUDENȚILOR ANULUI I DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Elena PUZUR,

*doctor în psihologie, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Anul susținerii tezei de doctor: 2016

Instituția: Institutul de Științe ale Educației

Specialitatea: 511.03 – Psihologie socială

Dimensiunea socială a educației reflectată în politicile instituțiilor naționale și europene, cea mai importantă strategie lansată de Comisia Europeană, este orientată spre asigurarea calității în educație și formarea profesională a specialiștilor în anumite domenii. Prin urmare, este clar trendul inclusiv pe care Uniunea Europeană îl promovează la nivelul politicilor europene și naționale, lucru care se reflectă în asumările făcute de Consiliul Uniunii Europene de a încuraja creșterea accesului la învățământul superior cu o asigurare a condițiilor eficiente de educație întru sporirea nivelului de adaptare psihosocială a studenților.

De menționat că progresul psihicului, conștientizat filogenetic și social-istoric, este rezultatul unui proces de adaptare multiformă la complexitatea cres-

cândă a relațiilor sociale, iar cunoașterea și înțelegerea aprofundată a acestui proces asigură coordonarea, eficientizarea și accelerarea lui [1].

Transformările socioeconomice ale societății influențează procesul adaptării și conferă o actualitate deosebită cercetărilor dedicate adaptării persoanelor la procesul de schimbare. Astfel, procesul de adaptare este studiat la diferite niveluri: morfofuncțional, psihofiziologic, psihoindividual și psihosocial, implicând diverse categorii de subiecți și condiții de adaptare. Una dintre aceste categorii supuse cercetării procesului de adaptare psihosocială o reprezintă studenții instituțiilor superioare.

Însă, reforma învățământului universitar a înaintat noi cerințe curriculare, tehnologice și sociale acestei categorii de subiecți în cadrul procesului de adaptare. Lipsa unui sistem bine determinat de orientare profesională a elevilor în învățământul general frânează procesul de adaptare psihosocială a studenților la condițiile învățământului universitar [3].

Odată cu elaborarea curriculumului universitar în Republica Moldova, în fața studenților apar conținuturi educaționale, noi metode netradiționale de predare și învățare, care cer depunerea unui efort mult mai mare, în scopul realizării obiectivelor propuse. Condițiile stresante în care este implicat studentul – noi tipuri și niveluri de comunicare, structura și complexitatea activității de învățare în sistemul universitar, noi procese și metode de evaluare a dezvoltării personalității, devin cauze obiective a stării de alertă ce domină activitatea studentului în perioada de adaptare psihosocială. Important de menționat este că cunoașterea nevoilor de adaptare a studenților la mediul academic reprezintă un aspect care a intrat în atenția atât a cercetătorilor din câmpul psihologiei sociale și educaționale, cât și a factorilor de decizie de la nivelul managementului universitar [2].

Astfel, studentul, fiind implicat într-o situație socială nouă, se confruntă cu un șir de probleme, pe care singur nu le poate rezolva. Aceste probleme sunt determinate de următoarele contradicții între:

- 1) natura pasivă a procesului de adaptare la noile condiții sociale, tendința de a evita conflictul și tendința de a dezvolta personalitatea studentului în direcția autorealizării.
- 2) condițiile și formele de organizare a activității de învățare în școală, a organizării timpului extracurricular și noile cerințe ale sistemului universitar, axat pe autonomie, inițiativă și responsabilitate.
- 3) dorința de a fi un adult și incapacitatea de a rezolva de unul singur probleme, de a fi responsabil de acțiunile sale.
- 4) reprezentările inadecvate, incorecte despre viitoarea profesie și activitate profesională, viața de student și realitatea obiectivă.

Aceste elemente ale procesului de adaptare sunt cercetate și elucidate în studiile cercetătorilor din Republica Moldova, precum N. Bucun, A. Bolboceanu, I. Racu, J. Racu, A. Danii, D. Gînu, A. Racu, P. Jelescu, A. Ivanițchi, C. Platon, M. Pleșca, S. Rusnac, E. Țărnă, M. Cojocaru-Borozan, dar și a psihologilor ruși Д.А. Андреева, В.Г. Асеев, Ф.Б. Березин, С.А. Васильева, Л.С. Выготский, В.В. Лагерев, Ф.З. Меерсон, И.А. Миласлалова, Т.И. Рогинская,

T.B. Серѣда, К.М. Смирнов ș.a. Un interes deosebit în acest sens îl reprezintă și cercetările autorilor români, precum S. Chelcea, P. Golu, A. Neculau, V. Fărcaș, M. Zlate. Autorii menționați mai sus au analizat structura, conținutul, tipurile și mecanismele adaptării psihosociale a personalității în diverse situații [3].

Scopul cercetării constă în stabilirea particularităților de personalitate și influența acestora asupra procesului de adaptare a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și promovarea unor condiții psihosociale de eficientizare a acestuia. *Obiectivele cercetării* vizează analiza teoretică a conținutului și particularităților psihosociale ale procesului de adaptare; analiza factorilor ce influențează procesul de adaptare a studenților; determinarea metodelor de psihodiagnostic, pentru evidențierea particularităților tipologice de personalitate; determinarea particularităților psihosociale de personalitate a studenților supuși procesului de adaptare; descrierea relațiilor reciproce dintre indicii psihosociale de personalitate în procesul de adaptare; stabilirea și descrierea tipurilor de personalitate de bază, influențate de factorii primari în procesul adaptării psihosociale; determinarea și implementarea unor condiții psihosociale de ameliorare și accelerare a procesului de adaptare a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în stabilirea interacțiunii dintre particularitățile de personalitate ale studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și procesul de adaptare psihosocială a acestora; sunt determinate profilurile psihologice de personalitate și nivelul de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior; sunt propuse condiții de accelerare a procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior [3].

Valoarea teoretică a cercetării: au fost determinate caracteristicile procesului de adaptare psihosocială a studenților la mediul universitar și particularitățile psihosociale tipice ce se manifestă în cadrul procesului de adaptare la condițiile învățământului universitar; s-au stabilit relațiile dintre nivelul de adaptare psihosocială a studenților și trăsăturile lor de personalitate; a fost determinat complexul de calități individuale care formează trăsăturile tipologice specifice ale structurii personalității, în cadrul procesului de adaptare psihosocială.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în argumentarea posibilității practice de administrare a tehnicilor, metodelor aplicate în cadrul cercetării noastre în calitate de instrumentar de diagnosticare a procesului de adaptare a studenților la sistemul de instruire universitar; metodele utilizate și rezultatele obținute pe baza lor pot fi folosite în serviciul de consiliere în instituțiile de învățământ superior, în scopul modelării comportamentului și a modalităților de adaptare psihosocială a studenților anului I; rezultatele experimentale vor contribui la organizarea optimală a procesului de diagnosticare a situațiilor de neadaptare; la prognozarea evoluării procesului de adaptare psihosocială a studenților la diferite etape de studii; la eficientizarea și accelerarea procesului de adaptare psihosocială a studenților la instruirea universitară. Programul psihologic de eficientizare a procesului de adaptare psihosocială a studenților poate fi aplicat în activitățile de educație curriculară și extracurriculară din cadrul instituțiilor

de învățământ superior. Rezultatele tezei sunt folosite în procesul de consiliere a studenților primului an de studiu din instituțiile de învățământ superior, asigurând condiții psihosociale de ameliorare și accelerare a procesului de adaptare a acestora.

Primul capitol al lucrării *Bazele teoretico-științifice ale procesului de adaptare psihosocială* include fundamentele teoretice ale adaptării psihosociale, factorii determinanți și etapele acestui proces complex. Sunt analizate relațiile dintre adaptare psihosocială și socializare și reflectate diverse abordări cu privire la procesul de adaptare psihosocială. Astfel, analiza teoretică a problemei adaptării psihosociale la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior ne-a permis să formulăm scopul și obiectivele cercetării, care au fost realizate în partea experimentală a lucrării.

Analiza literaturii de specialitate privind problema adaptării psihosociale a oferit posibilitatea de a concluziona că:

- Cercetările realizate predominant sunt orientate spre determinarea tipologiilor de adaptare, a nivelurilor, a factorilor de influență ale acestui proces și superficial sunt determinate modalitățile de adaptare, în dependență de îmbinarea tipologică a trăsăturilor de personalitate.
- Studentul este o personalitate în interacțiune dinamică continuă cu mediul universitar și succesul adaptării psihosociale depind atât de student, cât și de mediul unde acesta își desfășoară activitatea. Studiarea adaptării psihosociale trebuie realizată atât în dependență de caracteristicile individuale cu un nivel diferit de generalizare, în dependență de particularitățile tipologice (structural-ierarhice) ale organizării individuale, cât și ținând cont de particularitățile, condițiile mediului social în care este încadrat studentul.
- Autorii de specialitate pe larg descriu conceptele psihologice ale adaptării psihosociale, prezentând acest proces și rezultat ca o acomodare activă la condițiile mediului social. Folosind abordările sistematice au fost stabilite unele mecanisme ale adaptării, care stau la baza evoluției și funcționării filo – și ontogenetice a sistemului psihic uman.
- Procesul de adaptare este cercetat la nivelul relațiilor interpersonale, a comportamentului, a funcțiilor psihice fundamentale, a reglării psihofiziologice, a rezervelor funcționale ale organismului, dar succesul fiecăruia ține de nivelul de dezvoltare a psihicului uman.
- Procesul de adaptare psihosocială este rezultatul raportului individului cu mediul social sub formă de concurență și competiție, sau de cooperare și susținere.
- Adaptarea psihosocială a studenților este un proces multidimensional, complex, determinat de acțiuni polifactoriale și influențe continue.

În capitolul doi, *Particularitățile de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior*, este prezentat obiectul, scopul, obiectivele și metodele de cercetare ale adaptării psihosociale. Sunt analizate rezultatele studiului experimental al particularităților psihosociale ale adaptă-

rii la studenții anului I de studiu din instituțiile de învățământ superior. Este stabilită și argumentată relația dintre nivelul de adaptare psihosocială și caracteristicile de personalitate ale studentului. Programul experimental al cercetării a inclus trei etape de investigație: constatare, formare și control, fiecare fiind axat pe un scop bine determinat. Etapa de constatare a avut ca scop determinarea nivelului de adaptare psihosocială și a profilului de personalitate la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior. Etapa de formare a avut drept scop optimizarea procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I de studiu din mediul universitar, prin antrenarea și dezvoltarea capacităților adaptative la studenți. Etapa de control reprezintă aspecte ale activității de evaluare și autoevaluare, care vin să valideze eficiența programului de formare a capacităților adaptative la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior [3].

Astfel, analizând particularitățile psihosociale ale adaptării la studenții anului I de studiu din instituțiile de învățământ superior, am concluzionat următoarele:

- Adaptarea psihosocială a studentului se caracterizează printr-o evoluție lentă, plină de impresionabil, adesea cu dificultăți și bazată pe imitații, încercări și erori, cu un indice scăzut de autoconștiință, care adesea „macină”, zdruncină personalitatea studentului, în procesul formării ei.
- Generalizarea rezultatelor experimentale a condiționat stabilirea a două profiluri de personalitate, prin prisma trăsăturilor personalității acestora.
- Studiul cu privire la locus controlului, stima de sine și nivelul de adaptare psihosocială evidențiază o legătură de interdependență între indicatorii acestora.
- O imagine corectă de sine cu privire la posibilitățile de exprimare în relațiile interpersonale, determină apariția unui personaj adecvat, cu finalitate adaptativă și implicit, a unei atitudini favorabile față de sine.
- Prezența unor stări sau trăsături psihoafective negative (anxietate, tensiune, depresie, emoție excesivă) are consecințe negative asupra calității procesului de adaptare psihosocială, asupra imaginii de sine și a conținutului valoric, și în egală măsură, limitează sau anulează posibilitățile de exprimare a individului în relațiile interpersonale.
- Extraversia, componentă a personalității exprimată prin aptitudini deosebite de interrelaționare și capacitate ridicată de a stabili contacte sociale, facilitează o adaptare psihosocială eficientă, dezvoltând un stil interpersonal extrem de bogat și nuanțat, un personaj expresiv, atât de necesar sistemului educațional.
- Orientările valorice ale studenților încadrați în primul an de studii universitar reprezintă un sistem dinamic ierarhic, iar puterea și natura transformărilor lui sunt determinate de un șir de factori psihosociale. Sistemul de valori ale studenților anului I de studii, cu nivel diferit de adaptare, are un conținut specific pentru fiecare nivel.

În capitolul trei, *Condiții psihosociale de antrenare și formare a capacităților de adaptare la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior*, este elucidată baza metodologică de formare a capacităților adaptative la studenții anului I de studiu, programul psihosocial complex de optimizare a capacităților adaptative psihosociale la studenți. Acesta include rezultatele analizei comparative a datelor cu referire la nivelul de dezvoltare a capacităților de adaptare psihosocială la studenții anului I de studiu, din grupul de control și experimental. Datele înregistrate și constatările efectuate ne-au permis să confirmăm ipoteza: dezvoltarea capacităților adaptative asigură eficientizarea procesului de adaptare psihosocială la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior [3].

Menționăm faptul că modelul recuperator, organizat sub formă de training, propus în cadrul experimentului formativ, a fost orientat spre antrenarea capacităților comunicative interpersonale, de autoreglare și acceptare, stimularea încrederii în sine și recuperarea stărilor de neadaptare la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior.

În procesul de interrelaționare socială, orice relație interumană, concepută ca un sistem de interacțiuni și de progres, presupune alternanță între fazele de echilibru relativ și fazele de depășire, iar trecerea de la un nivel de echilibru la altul, implică o permanentă adaptare la exigențele acestei evoluții. Din punct de vedere psihologic, această adaptare se realizează printr-un efort de acomodare la noile atitudini, idei sau sentimente ale celuilalt, și necesită un efort pentru a asimila acest ansamblu sau doar o parte din acest ansamblu, care este considerat benefic pentru individ. Important că adaptarea psihosocială este posibilă doar dacă partenerii relației de tip „față în față” sunt atenți unul cu celălalt și dispuși la schimbare.

Modelul / trainingul de optimizare a capacităților adaptative s-a axat pe următoarele *obiective operaționale*: antrenarea și formarea abilităților de comunicare interpersonală; dezvoltarea și recuperarea capacităților de autoapreciere adecvată; familiarizarea studenților cu procedee eficiente de comunicare interpersonală; formarea deprinderilor și abilităților de a interacționa în societate cu oamenii, utilizând diverse modalități de comunicare; formarea deprinderilor și abilităților de identificare a „Eu”- lui propriu și a altuia, prin procedura de autoanaliză și autodescoperire; dezvoltarea și stimularea abilităților de încredere în sine; recuperarea și formarea deprinderilor de colaborare în grup și determinarea, conștientizarea rolului personal în cadrul acestea; antrenarea și recuperarea abilităților de reglare emoțională.

În conformitate cu rezultatele obținute la faza experimentului de control concluzionăm:

- Evaluarea programului de training a demonstrat că activitățile din cadrul acestuia au îmbunătățit semnificativ capacitățile de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior, manifestările comportamentale interpersonale, percepția personală și conținutul valoric ale acestora.
- Au fost identificate anumite trăsături distinctive pentru fiecare profil de personalitate, în corespundere cu nivelul de adaptare psihosocial determinat.

- Analiza comparativă a datelor la test și retest a scos în evidență diferențe semnificative la profilurile de personalitate, în ce privește nivelul de adaptare psihosocial, precum și nivelul stimei de sine, fapt ce confirmă că programul de antrenare și formare a capacităților de adaptare la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior conduce la schimbări calitative în dezvoltarea unui nivel de adaptare psihosocial calitativ.
- Consilierea psihosociologică a subiecților în aspectul autoevaluării corecte s-a dovedit a fi destul de importantă, deoarece aceasta a favorizat atât creșterea încrederii în sine, sporirea gradului de socializare, aprecierea adecvată a potențialului propriu, cât și revizuirea conținutului valoric propriu.
- S-a confirmat că organizarea complexă a activităților de profilaxie și recuperare a stărilor de neadaptare psihosocială la studenții anului I de studii are un impact pozitiv asupra personalității integre a studentului.

Concluziile generale și recomandările sintetizează rezultatele finale ale cercetării, propune sugestii care ar contribui la realizarea eficientă a asistenței psihosociale a studenților anului I de studiu din mediul universitar: s-a demonstrat că procesul de adaptare psihosocială este unul deosebit de important în devenirea și maturizarea personalității studentului anului I de studiu. Acest proces este multiaspectual, dinamic și influențat de factorii subiectivi și obiectivi de origine biologică, socială, psihologică; s-a stabilit că în procesul de adaptare psihosocială a studenților intervin modificări în manifestarea trăsăturilor de personalitate, atât în interior, cât și în cadrul interrelațiilor între ele; s-a demonstrat că nivelul adaptării studentului în mediul universitar depinde, în mare măsură, de caracteristicile individuale ale personalității; s-a dovedit că caracteristicile integrale sunt determinate nu de suma de trăsături pe care le formează, dar de sistemul de relații care există între ele; s-a determinat că îmbinarea tipică a calităților psihice ale personalității presupune existența modalităților tipice de adaptare psihosocială a studenților în instituția de învățământ superior.

Pentru prima dată s-a realizat analiza factorială pentru stabilirea asemănarilor și deosebirilor particularităților de personalitate a studenților anului I de studiu în procesul de adaptare psihosocială. Au fost stabilite două profiluri de personalitate cu următoarele caracteristici: tipul I: orientarea socială spre activități comune; extroversie, anxietate redusă; tipul II: orientarea spre interesele personale, introversie, anxietate evidentă. A fost determinat că procesul de adaptare a studentului anului I de studiu este axat pe relația tridimensională: factori primari de personalitate – caracteristici integrale de personalitate – tipuri de personalitate.

Sunt determinate caracteristicile și particularitățile comportamentale de stil, mijloace de trăsăturile individuale tipologice și de faptul că ele sunt predominante, determinând starea procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior. S-a stabilit că procesul de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior

poate fi optimizat prin implementarea unor condiții de eficientizare a acestuia. De altfel, s-a dovedit că dificultățile de integrare ale studenților în mediul universitar pot fi depășite prin suport afectiv, moral, social oferit de colegi, părinți, profesori, persoane semnificative din viața acestuia.

Problema abordării integrale a studierii și diagnosticării adaptării psihosociale a studenților poate fi rezolvată prin elaborarea și formarea, cu ajutorul procedurilor succesive specifice a profilului de personalitate generalizat, orientat spre un individ concret. Aceste profiluri pot fi utilizate în cadrul ședințelor de consiliere individuală a studenților, a activităților psihorecuperatorii individuale și de grup și în cadrul activităților (curriculare și extracurriculare) organizate în mediul universitar [3].

Concluziile efectuate în urma realizării cercetărilor noastre ne-au permis să formulăm câteva **recomandări** adresate studenților, psihologilor, profesorilor, mentorilor și managerilor universitari:

- Promovarea unui sistem de orientare școlară și profesională la toate nivelele de educație, comunitate orientat spre: crearea condițiilor pentru cunoașterea, autodeterminarea și automotivarea pentru viitoarea profesie aleasă.
- În scopul optimizării procesului de adaptare psihosocială apare necesitatea de a organiza în primul an de studii un complex de activități, ce ar asigura mai rapid și eficient procesul de adaptare psihosocială și depășirea dificultăților de adaptare psihosocială.
- În acest context, pentru asigurarea unei adaptări psihosociale eficiente la studenții anului I de studiu este necesar de a: – deschide cabinete de consiliere psihologică specifice instituțiilor de învățământ; – informa continuu societatea privind specificul psihosocial al studentului începător; – implica activ membrii societății (familia, grupurile sociale de apartenență a adolescentului) în procesul de adaptare psihosocială a studentului la mediul universitar; – utiliza continuu strategii și tehnologii moderne de comunicare în mediul academic universitar.

Reieșind din particularitățile specifice ale personalității studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și caracterul complex al procesului de adaptare psihosocială, metodologia de cercetare folosită de noi poate fi utilizată în diverse instituții de învățământ superior., ținând cont de specificul profesiei alese și de curriculumul universitar.

Bibliografie:

1. Golu P., Golu F. *Dimensiuni aplicative ale psihologiei sociale*. București: Universitatea, 2012. 330 p.
2. Guțu Vl., Silistraru N. *Teoria și metodologia curriculumului universitar. Pedagogia universitară în dezvoltare*. Chișinău: CEP USM, 2003. 234p.
3. Puzur E. *Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior. Teza de doctor în psihologie*. Chișinău, 2016. 178p.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ В СЕМЬЕ

Людмила ДОНОГА,

доктор психологии, доцент кафедры психологии
Кировского филиала АОЧУ ВО «Московского финансово-юридического
университета МФЮА», Россия, Киров

Anul susținerii tezei de doctor: 2016

Instituția: Institutul de Științe ale Educației

Specialitatea: 511.03 – Psihologie socială

Цель работы состояла в определении особенностей социальных установок и конкретизации их связи с адаптацией старшеклассников и родителей в семье в свете повышения эффективности данного процесса.

В Кодексе об образовании Республики Молдова отмечено, что задачей школы является формирование инициативной личности, проявляющей независимость во взглядах и действиях, способную к саморазвитию [1]. В свете решения отмеченных в Кодексе задач особо актуальным становится определение особенностей таких вершинных образований личности, как социальные установки. Будучи социально-психологическими образованиями, результатами социализации, социальные установки выражают собственное непосредственное отношение субъекта к социальным объектам и явлениям. Наряду с системой знаний и компетенций, необходимых для устройства на рынке труда, современная школа призвана формировать творческую личность, способную адаптироваться в меняющихся условиях жизни. В данном контексте определение у представителей двух генеалогических поколений – старшеклассников и родителей, особенностей таких вершинных образований личности, как социальные установки, конкретизация их влияния на процесс социально-психологической адаптации в целом и, в частности, на адаптацию в семье, полностью отвечает отмеченному выше социальному заказу.

Для достижения цели исследования были поставлены и решены следующие задачи. А именно: определены теоретические основы и концептуальный аппарат экспериментального изучения связи социальных установок с адаптацией старшеклассников и родителей в семье; установлены особенности социальных установок в потребностной и ценностной сферах старшеклассников и родителей; выявлен уровень социально-психологической адаптации у старшеклассников и родителей; установлен уровень семейной адаптации и сплоченности у старшеклассников и родителей; определена связь особенностей социальных установок старшеклассников с типом семейных систем; конкретизирована связь особен-

ностей социальных установок с уровнем адаптации старшеклассников и родителей в семье; разработаны научно обоснованные рекомендации для фасилитации гармоничного личностного развития старшеклассников, их самодетерминации и эффективной адаптации в семье.

В результате анализа парадигм интерпретации социальных установок за основу в проведенном экспериментальном исследовании был взят общепсихологический подход, который берет свое начало в теории установки Д.Н. Узнадзе [11]. В общепсихологической трактовке социальные установки рассматриваются как состояние готовности человека к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившееся на основе его жизненного опыта, как предрасположенность индивида действовать определенным образом в определенных ситуациях. В данном подходе подчеркивается, что социальные установки имеют оценочный характер, связанный с их предметной отнесенностью. В качестве объектов социальных установок выступают предметы потребностей, социальные ценности, другие люди, события, происходящие в социуме. В таком контексте разновидностью социально-установочных готовностей считаются ценностные ориентации личности, предметом которых являются ценности. В диспозиционной структуре личности социальные установки в мотивационно-ценностной сфере занимают то же место, что и социальные установки в мотивационно-потребностной сфере в силу тождественности функций потребностей и личностных ценностей в мотивации и регуляции социального поведения человека [6].

Среди многообразия функций, выполняемых социальными установками, выделяется и функция адаптации [2; 3; 10]. Под адаптацией, как и другие авторы [8; 9], имели в виду процесс взаимодействия человека и окружающей среды, в результате которого он достигает соответствия требованиям среды, раскрывает и развивает свой потенциал. Адаптация индивида в семье выступает как составная часть, как частный аспект его социально-психологической адаптации. В социальной психологии семья рассматривается как основной институт, в недрах которого начинаются процессы адаптации, социализации и индивидуализации личности [13]. Адаптация индивида в семье закладывает основы его дальнейшей социально-психологической адаптации. Несмотря на различия теоретико-методологических оснований специалистов в области социальной психологии, они единодушны в том, что этот социальный институт является важнейшим проводником в культуру: традиции, стереотипы, ценности, социальные установки дети усваивают в первую очередь через семью [2; 5; 7; 12].

Результаты теоретического исследования легли в основу следующей гипотезы эмпирического исследования: особенности социальных установок в мотивационно-потребностной и мотивационно-ценностной сферах определяют уровень адаптации старшеклассников и родителей в семье. По принципу релевантности цели и задачам в исследовании применялся методологический комплекс, состоящий из четырех ме-

тодик: «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной; «Ценностные ориентации» М. Рокича; «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда; «Шкала семейной адаптации и сплоченности» Д.Х. Олсона, Дж. Портнера и И. Лави. Констатирующий эксперимент проводился на выборке испытуемых из 216 человек. Она состояла из представителей двух генеалогических поколений: детей (72 человека) и родителей (144 испытуемых). В выборку детей вошли учащиеся старших (11 и 12) классов в возрасте 17-18 лет из полных семей. Опыты были проведены в 2012 году в лицее имени академика К. Сибирского и в средней школе № 85 мун. Кишинэу.

Применение отмеченных выше эмпирических методов и анализ экспериментальных результатов позволили установить, что по степени выраженности у старшекласников выделяются социальные установки на процесс и свободу. В отличие от старшекласников, их родители в большей степени ориентированы на результат. Среди старшекласников выделяется лишь немногочисленная группа, у которых наблюдается ярко выраженная социальная установка на труд, что делает их более похожими на своих родителей. Психологический анализ полученных фактов позволяет думать, что процессуальная направленность – это возрастная особенность старшекласников. Ими больше движет интерес к делу, нежели его результат. Направленность на процесс может быть интерпретирована как стремление старшекласников разносторонне познать свои возможности, как желание апробировать ими придуманные пути достижения результата. Ориентация старшекласников на процесс влечет за собой и ориентацию на свободу, на проявление самодетерминированной активности. Свобода выступает необходимым условием самоопределения личности, что является главным психологическим новообразованием в юношеском возрасте.

Интенциональная эмансипация старшекласников наблюдается и в мотивационно-ценностной сфере, но лишь тогда, когда речь идет об инструментальных ценностях [4]. Корреляционный анализ терминальных и инструментальных ценностей старшекласников и родителей показал, что между иерархиями терминальных ценностей старшекласников и матерей есть тесная связь: $r_s=0,89$ при $p=0,001$. Между терминальными ценностями старшекласников и отцов также есть тесная связь: $r_s=0,86$ при $p=0,001$. Между инструментальными ценностями старшекласников и родителей корреляционная связь отсутствует. Эти данные позволяют утверждать, что при схожести терминальных ценностей родителей и детей, социальные установки старшекласников на инструментальные ценности отличаются от социальных установок родителей на ценности-средства. Самой значимой инструментальной ценностью для старшекласников является ценность индивидуализации и самоутверждения – независимость, и это подтверждает их ориентацию на свободу. В спектр значимых для старшекласников ценностей вошли

жизнерадостность, широта взглядов, а также ценности самореализации и самоутверждения – ответственность, образованность и твердая воля. В отличие от старшекласников, для родителей наиболее значимыми инструментальными ценностями являются воспитанность, честность, аккуратность, ответственность. В список значимых инструментальных ценностей у тех немногочисленных ориентированных на труд старшекласников, вошли такие инструментальные ценности самореализации как ответственность и исполнительность, что определяет их близость и сходство с родителями. Данные констатации подтверждают вывод о том, что старшекласникам свойственно стремление искать и выбирать собственные пути и средства в реализации намеченных целей, даже если их ценности-цели совпадают с терминальными ценностями родителей.

Выявленные особенности социальных установок в мотивационно-потребностной и мотивационно-ценностной сферах старшекласников и родителей обуславливают уровень их социально-психологической адаптации: у родителей, ориентированных на результат он выше, чем у старшекласников, направленных на процесс и свободу. Старшекласникам меньше, чем обоим родителям, свойственен эскапизм, уход от проблем, что свидетельствует о высоком уровне проявления ими активности. В силу того, что активность старшекласников направлена не на результат, а на процесс, она носит неадаптивный характер и не способствует достижению того же уровня социально-психологической адаптации, отмеченный у родителей. Неадаптивная активность, направленная на поиск собственных путей решения проблем и достижения целей, на испытание, апробирование и развитие своих возможностей, определяет ориентацию старшекласников на свободу и независимость. Такая направленность призвана обеспечивать старшекласникам чувство самоопределения, самодетерминации, осознания своей субъектности, авторства сделанного ими выбора. Уровень социально-психологической адаптации старшекласников зависит от содержания социально-установочных объектов. По мере того, как результат, труд, ответственность, самоконтроль приобретают большую значимость в иерархии социальных установок старшекласников, уровень их социально-психологической адаптации повышается.

Определение уровня семейной сплоченности и адаптации, а также типа семейной системы, ее сбалансированности позволил сделать ряд заключений:

- 1) уровень социально-психологической адаптации у старшекласников ниже, чем у обоих родителей;
- 2) тип семейной системы, ее сбалансированность зависит от уровня семейной сплоченности и уровня семейной адаптации;
- 3) в тех случаях, когда старшекласники больше ориентированы на процесс и свободу и меньше направлены на результат, их семейная система становится среднесбалансированной;
- 4) когда результат становится значимым не только для родителей, но и для детей, то тогда семейная система становится сбалансированной;
- 5) чем бо-

лее сбалансированным является тип семейной системы, в которую входит старшекласник, тем выше уровень его социально-психологической адаптации. Другими словами, в тех случаях, когда конфигурация значимых социально-установочных объектов старшекласников совпадает со значимыми для их родителей социально-установочными мотивами, повышается семейная сплоченность и сбалансированность семейной системы, а вслед за ними повышается и уровень социально-психологической адаптации старшекласников. Таким образом, можно утверждать, что именно совпадение содержательной стороны социальных установок детей и родителей обуславливает семейную сплоченность и тип семейной системы, которые, в свою очередь, благоприятно влияют на уровень социально-психологической адаптации старшекласников в целом и адаптации в семье, в частности. Обобщая сказанное, отметим, что особенности социальных установок старшекласников и родителей обуславливают определенные уровни социально-психологической адаптации и это обуславливание имеет место опосредованно, через тип семейной системы, частью которой они являются.

Установленные эмпирическим путем факты, а также обобщение фундаментальных работ по проблемам социальных установок и адаптации, позволили сформулировать принципы, реализация которых предположительно может способствовать личностному развитию старшекласников, их социально-психологической адаптации и самоопределению в этом процессе. Это принцип развития личностной автономии; принцип развития самосознания; принцип объективации; принцип осознанной самодетерминации; принцип стимулирования неадаптивной активности и превращения ее в адаптивную активность.

Полученные достоверные данные об особенностях социальных установок старшекласников восполнили недостаток научных представлений о психологических механизмах, обуславливающих их социально-психологическую адаптацию и, в частности, адаптацию в семье. Результаты эмпирического исследования служат научным основанием в деятельности школьных психологов, социальных служб, педагогов в их работе со старшекласниками и их родителями.

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд рекомендаций:

1. Школьные психологи в сотрудничестве с педагогами и родителями могут способствовать личностному развитию, самоопределению и социально-психологической адаптации старшекласников при удовлетворении их потребностей в независимости, самовыражении и поисковой активности.

2. Стимулирование неадаптивной активности и ее ориентация на самопознание, саморазвитие и достижение результатов при самодетерминированных целях;

3. Развитие у старшеклассников самосознания, осознания ими своих желаний, намерений, ценностей и объективации собственных возможностей;

4. Формирование у старшеклассников чувства ответственности за сделанный выбор, стремления к достижению желаемого результата самостоятельно выбранными, апробированными и морально приемлемыми способами;

5. Комплекс методических приемов может быть использован школьными психологами в качестве психодиагностического инструментария при изучении социально-установочных явлений, социально-психологической адаптации, семейной сплоченности и адаптации, а также преподавателями высших учебных заведений, в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в области психологии.

Библиография

1. Codul Educației al Republicii Moldova. Nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, nr. 319-324.
2. АНДРЕЕВА Г.М. *Социальная психология*. М.: Аспект – Пресс, 2010. 363 с.
3. ДЕВЯТКИН А.А. *Явление социальной установки в психологии XX века*. Калининград: Калинингр. ун-т, 1999. 309 с.
4. ДОНОГА Л. Ценностные ориентации старшеклассников и их родителей. В: *Educație pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*. În: *Materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău: IȘE, 2013, p. 297-302.
5. КОН И. *Психология ранней юности*. М.: Просвещение, 1989. 244 с.
6. ЛЕОНТЬЕВ Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. В: *Психологический журнал*, 2000. Т. 21, №1, с. 15-25.
7. МАЙЕРС Д. *Социальная психология*. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
8. ПОСОХОВА С.Т. *Психология адаптирующейся личности: субъектный подход*. Дисс. докт. психол. наук. СПб, 2001. 393 с.
9. РЕАН А.А. *Психология адаптации личности*. СПб.: Прайм, 2006. 479 с.
10. ТЕРЕЩУК Р., ДОНОГА Л. К проблеме изучения социальных установок. În: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*. *Materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău: IȘE, 2012, p. 356-359.
11. УЗНАДЗЕ Д.Н. Установка у человека. Проблемы объективации. В: *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб.: Питер, 2000, с. 87-91.
12. ШИБУТАНИ Т. *Социальная психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.
13. ЯНИЦКИЙ М.С., СЕРЫЙ А.В. *Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности*. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2010. 102 с.

PARTICULARITĂȚILE PSIHLOGICE ALE PERSONALITĂȚII COPILULUI CU MALADII RESPIRATORII CRONICE

Ana TARNOVSCHI,
doctor în psihologie,
prodecan al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației,
Sociologie și Asistență Socială,
Universitatea de Stat din Moldova

Anul susținerii tezei de doctor: 2017
Instituția: Universitatea de Stat din Moldova
Specialitatea: 511.01 – Psihologie generală

Titlul de laureat la nominalizarea Teza de doctorat de excelență de gradul I în științe socioumane 2017, a revenit doamnei Ana TARNOVSCHI, pentru lucrarea cu titlul Particularitățile psihologice ale personalității copilului cu maladii respiratorii cronice. Este unul dintre primele studii teoretico-experimentale în psihologia generală autohtonă, care stabilește particularitățile psihologice ale personalității copilului bolnav cu maladii respiratorii cronice, dar și determină relația dintre tipul maladiei și stilul parental de educație. Rezultatele obținute, facilitate de pluridisciplinaritatea cercetării, au servit drept bază a programului de suport psihologic orientat spre diminuarea influențelor negative ale maladiilor respiratorii cronice și spre armonizarea procesului de formare a personalității copilului. Acest lucru este foarte important având în vedere că la copilul care a avut o sănătate perfectă până când dezvoltă o maladie gravă sau cu evoluție cronică se observă adesea o regresivitate afectivă, care vine și pe fundalul transformărilor fiziologice. Teza menționată a fost susținută la Universitatea de Stat din Moldova, conducător științific fiind cunoscutul specialist în domeniu dr. hab., prof. univ. Nicolae Bucun.

Studiul personalității constituie una dintre preocupările esențiale ale psihologiei, însă complexitatea acesteia a generat dificultăți și controverse în surprinderea ei. O altă idee esențială, pe care o trasează psihologia contemporană, este analiza psihicului în dezvoltarea sa. Nu întâmplător dezvoltarea psihicului în ontogeneză și patologiile sale au devenit teme de cercetare tot mai frecvente. Cercetarea procesului de dezvoltare a psihicului și de dezintegrare a lui, în diverse maladii, ne permite să constatăm nivelul actual al dezvoltării psihice a individului, precum și să observăm noile formațiuni apărute la diverse etape ale ontogenezei, sau, din contra, în cazul unei maladii – mecanismele și legitățile dezintegrării psihice. Acest fapt reprezintă, la rândul său, un proces calitativ deosebit.

Trecerea de la vârsta școlară mică la pubertate este un termen extrem de condensat, o prescurtare rapidă în paradoxul social al acestor timpuri, când totul este viteză. De aceea, trebuie cunoscut perfect conținutul acestor transformări nu doar pentru a greși cât mai puțin, ci și la modul ideal de a-l îmbogăți. Aceasta înseamnă nu doar trecerea mai mult sau mai puțin furtunoasă de la

copilul școlar la puber sub aspect fizic, ci mai ales psihic, cu existența acelor procese complicate în această perioadă: dorința de a fi independent, identificarea de sine, perfecționarea Eului, autocunoașterea. Pornind de aici, se impune necesitatea de a cunoaște impactul personalității copilului cu maladia, mai ales cu afecțiunile cronice, problemă extrem de dificilă, ridicând aspecte diferite. Astfel, copilul și maladia cronică evocă un model de conflict între două sisteme de forțe antagoniste: primul pornind de la transformarea fiziologică, stimulează conduita încercărilor, relațiile exterioare; al doilea, din cauza maladiei și a repercusiunilor sale asupra dezvoltării personale, la care se adaugă și atitudinea anturajului. În plan psihodinamic, situația copilului suferind de o maladie cronică care evoluează de mulți ani, uneori chiar de la naștere, este foarte diferită de cea a copilului care a avut o sănătate perfectă până când dezvoltă o maladie gravă sau cu evoluție cronică. În cea de-a doua situație se observă adesea o regresivitate afectivă, uneori deosebit de intensă, mai cu seamă dacă maladia se instalează în apropierea modificărilor afective de separare-individualizare.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare. Personalitatea este constituită din acele caracteristici unice care ne deosebesc pe unii de alții, care au o oarecare constanță și care ne permit să facem predicții în ceea ce privește conduita noastră pentru viitor. Formarea personalității începe cu prima zi de viață, continuă pe tot parcursul educației realizate în școală și în afara ei, în copilărie și adolescență, dar nu se oprește odată cu începerea activității profesionale. Maladia cronică presupune o „fractură dinamică” din procesul formării personalității copilului, care afectează raportul corp/psihic, resimțită sub forma diferitelor manifestări psihocomportamentale. Maladia cronică afectează, pe lângă deficiența unui anumit organ, și psihicul copilului prin durata ei și prin complexele de inferioritate pe care i le creează, în raport cu grupul de copii sănătoși de aceeași vârstă. Se estimează că în 2020 maladiile pulmonare cronice vor ocupa locul trei printre maladiile cu mortalitate înaltă la nivel mondial, conform statisticilor Organizației Mondiale a Sănătății [1; 3; 4; 5; 6; 7]. Maladiile respiratorii cronice apar adesea pe fondalul mai multor factori, rezultând astfel interesul tot mai vădit pentru rolul factorilor psihologici în boală, idei susținute de către H.F. Dunbar, H. Holland, R. Pierloot, P. Kielholz, C. Adams, F. Alexander [14; 18; 20; 21].

Maladiile cronice influențează negativ și funcționalitatea familiei, punând în pericol existența acesteia, sau, în cazuri mai fericite, având doar un impact cu efecte pe termen lung, atât economice, cât și psihologice: scăderea imaginii de sine, dificultăți de reintegrare în grupul de prieteni, de colegi de școală, tendințe de inițiere a unor comportamente distructive (minciuna, șantajul, manipularea etc.) [12; 14; 19].

În cazul maladiilor respiratorii cronice, bolnavul se confruntă cu mai multe situații care-i influențează comportamentul: debutul psihologiei de bolnav (spitalizarea, desprinderea de mediul familiei, incertitudinea vindecării, însingurare, adaptare la multe persoane necunoscute etc.), rolul echilibrator al în-curajării medicale (acolo unde există), preocuparea bolnavului de maladia sa, lupta ascunsă între speranță și descurajare.

O afecțiune cronică este percepută diferit în raport cu vârsta pe care o are copilul. Copilul mic, cu afecțiune cronică, are o imagine superficială în ceea ce privește cauza bolii, el acceptă tratamentul cu supunere, considerând că i-a fost aplicat în scop punitiv, pentru comportamentul său necorespunzător.

Pe școlar o maladie cronică îl afectează din mai multe puncte de vedere. El resimte o intoleranță din partea anturajului de aceeași vârstă cu el (colegii, prietenii din cartier). Intoleranța îi induce o anumită sensibilitate, el sesizează adesea comparațiile făcute între el și grupul de copii sănătoși, din care face parte. Alteori, el nu este acceptat de colectivul colegilor lui, ajungând un solitar. Ostilitatea colegilor îi alterează uneori propria imagine, accentuând și mai mult diferența dintre el și ei. Din cauza maladii cronice existente, care poate duce la absentism cronic, unii copii nu au un randament optim la învățătură, trăind într-un stres permanent. Absenteismul este condiționat fie de procesele de exacerbare a bolii și de spitalizările repetate, fie de tratamentele prelungite; totodată, copiii evită sau nu sunt lăsați de părinți să participe la activități fizice și sociale.

Maladiile cronice sunt adeseori cele care domină apariția unor sentimente de devalorizare și respingere a Eului. Pentru ca și copilul cu maladia cronică să aibă o viață afectivă corespunzătoare vârstei sale, identică cu a celor de aceeași vârstă, dar sănătoși, este nevoie de o cooperare cât mai firească între copiii-părinți-psihologi-echipa medicală. Nu este suficientă doar acoperirea necesităților medicale, ci și descoperirea dorințelor și trăirilor copiilor. Se disting trei niveluri de necesități pentru sănătate la copiii cu o maladie cronică: necesități legate de maladia cronică, necesități legate de particularitățile de vârstă și necesități psihosociale legate de interacțiunile dintre maladie, copil și mediu. Astfel, problema investigației științifice rezidă în stabilirea influențelor maladiilor respiratorii cronice asupra formării personalității copilului și în determinarea modalităților de diminuare a influențelor negative ale maladiilor respiratorii cronice, în vederea armonizării procesului de dezvoltare a personalității. Lucrări științifice în domeniu, realizate la nivel internațional, sunt foarte puține, iar date statistice și studii la nivel național cu privire la aspectele psihologice ale bolilor respiratorii cronice în Republica Moldova lipsesc. De aceea, prezentul studiu își propune drept scop să acopere pe cât posibil acest vid. Odată soluționată, această problemă ar putea oferi repere pentru dezvoltarea, în practica psihologică, a unor programe eficiente de intervenție, realizate în domeniile familial, medical și educațional.

Cele menționate mai sus au determinat scopul cercetării, care constă în identificarea particularităților psihologice și a funcționalității sociale a personalității copilului cu maladii respiratorii cronice și în determinarea modalităților de diminuare a influențelor negative ale acestora asupra procesului de dezvoltare. Pentru atingerea scopului, ne-am propus următoarele obiective: analiza literaturii de specialitate cu referire la problema privind particularitățile de personalitate în situația maladiilor cronice, din perspectivă psihologică; determinarea particularităților de personalitate și a preferințelor sociale la copiii cu maladii respiratorii cronice; identificarea particularităților relației părinte-copil în situația copiilor cu maladii respiratorii cronice; stabilirea legăturii

dintre trăsăturile de personalitate ale copiilor cu maladii respiratorii cronice și stilurile de educație în familie; proiectarea și promovarea programului de suport psihologic pentru armonizarea dezvoltării personalității copilului cu maladii respiratorii cronice.

Metodologia cercetării științifice s-a constituit dintr-un ansamblu de metode teoretice: documentarea științifică, analiza și sinteza științifică, metode empirice: testarea, observarea, experimentul; metode statistico-matematice de prelucrare a datelor (compararea mediilor prin statistici descriptive, determinarea coeficienților t-Student și testul Kruskal-Wallis, stabilirea cotelor procentuale, a valorilor medii, analiza de varianță ANOVA, analiza prin regresie multiplă stepwise).

Noutatea și originalitatea științifică. Relevanța științifică este dată de faptul că domeniul ce vizează schimbările de personalitate în situația maladiilor cronice la copii și, în special, particularitățile psihologice specifice personalității copilului cu maladii respiratorii cronice, este unul în plină explorare științifică, deschis căutărilor și practicilor inovative atât în plan internațional, cât și național. Este unul dintre primele studii teoretico-experimentale, din spațiul național, în psihologia generală și psihologia personalității, care stabilește particularitățile psihologice ale personalității copilului cu maladii respiratorii cronice; determină diferențele în manifestarea trăsăturilor de personalitate la copii în diverse maladii respiratorii cronice; determină influența acestor maladii asupra dezvoltării autoaprecierii copiilor, a sistemului de valori și a relațiilor sociale; stabilește relația dintre trăsăturile de personalitate ale copiilor bolnavi și stilul de educație prezent în familiile acestor copii; propune modelul psihosocial complex de armonizare a procesului de dezvoltare a personalității copilului în situația maladiilor respiratorii cronice.

Problema științifică soluționată: Sunt stabilite particularitățile psihologice ale formării personalității copilului cu maladii respiratorii cronice, servind drept bază a programului de suport psihologic orientat spre diminuarea influențelor negative ale maladiilor respiratorii cronice și armonizarea procesului de formare a personalității copilului.

Semnificația teoretică a lucrării: Lucrarea reprezintă un studiu pluridisciplinar, în care domeniul prioritar de cercetare îl constituie psihologia generală, îmbinat armonios cu elemente ale psihologiei clinice și medicale, ale psihosomaticii. Formarea trăsăturilor de personalitate ale copiilor bolnavi cronici, stabilirea influenței maladiilor respiratorii cronice asupra relațiilor sociale și determinarea rolului acestor factori în procesul de reabilitare și adaptare a acestor copii îmbogățesc psihologia generală cu date în acest domeniu, argumentează din punct de vedere teoretic necesitatea organizării asistenței psihologice atât a familiei, cât și a copilului bolnav. Rezultatele reprezintă un suport teoretic în vederea valorificării aportului profilului de personalitate, a specificității personalității copilului bolnav cu maladii respiratorii cronice, contribuind la identificarea factorilor clinici, psihologici, sociali, a interdependenței dintre acești factori și a rolului lor în decurgerea și simptomatologia maladiilor respiratorii cronice.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în identificarea unui profil de personalitate al copilului cu maladii respiratorii cronice, precum și în elaborarea, aprobarea și implementarea unui program de suport psihologic orientat spre diminuarea influențelor negative ale maladiilor respiratorii cronice asupra formării personalității copiilor. Rezultatele investigației pot fi utilizate:

- la nivel național – în cadrul implementării programelor de stat ce vizează reformele în domeniul sănătății și asistenței psihosociale a copilului și familiei;
- la nivel local – în cadrul activității centrelor de reabilitare psihologică, în direcția complexă de profilaxie, psihocorecție și reabilitare clinică și psihologică a copilului cu maladii respiratorii cronice, în vederea elaborării recomandărilor privind realizarea și monitorizarea planului educațional individualizat și a serviciilor de suport necesare (de exemplu: în activitatea psihologilor școlari din învățământul general, în realizarea diverselor activități de adaptare a copiilor cu maladii cronice; în activitatea specialiștilor din centrele specializate: de recuperare, de integrare pentru copii cu boli cronice, la elaborarea programelor de sprijin pentru părinții copiilor cu maladii cronice, în vederea formării unor atitudini parentale favorabile, optimizării relațiilor din cadrul familiei și, drept urmare, a prevenirii fenomenului abandonului și instituționalizării acestor copii);
- la nivel instituțional – în activitatea psihologilor din instituțiile medicale, la realizarea activității de consiliere a părinților, inclusiv a copiilor cu maladii cronice (în activitatea specialiștilor din domeniul asistenței medicale (medici specialiști, medici de familie), care nemijlocit sunt implicați în procesul de tratament, formând o echipă multidisciplinară, colaborând cu familia și membrii acesteia); în activitatea didactică, prin elaborarea suportului de curs pentru diverse discipline adresate viitorilor psihologi, medicilor, dar și celor ce beneficiază de formare continuă în domeniu.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

1. Copilului cu maladii respiratorii cronice îi este caracteristic un anumit profil psihologic de personalitate determinat de specificul/tipul maladiei și de vârsta acestuia;
2. Diferențele în manifestarea particularităților psihologice și a stărilor psihoemoționale la copiii bolnavi față de copiii sănătoși sunt determinate de tipul maladiei și de vârsta acestora;
3. Maladiile respiratorii cronice provoacă schimbări în sfera valorilor, orientărilor și atitudinilor personalității copilului bolnav;
4. Preferințele în sistemul de relații sociale și interpersonale sunt specifice la copilul cu maladii respiratorii cronice;
5. Există relație între tipul maladiei copilului și stilul parental de educație;
6. Programul de suport psihologic implementat contribuie la diminuarea influențelor negative ale maladiilor respiratorii cronice asupra personalității copilului.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele obținute au fost aplicate în: activitatea de consiliere a copiilor cu maladii respiratorii cronice și a familiilor acestora, aflați la tratament în staționar în secțiile de pneumologie, alergologie, ftiziologie și ftiziopneumologie din cadrul Institutului de Cercetări Științifice în Domeniul Ocrotirii Sănătății Mamei și Copilului din mun. Chișinău; activitatea didactică din cadrul cursurilor de psihologie generală, psihologia vârstelor, precum și al cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice susținute la USM.

Rezultatele cercetării particularităților psihologice ale personalității copiilor cu maladii respiratorii cronice ne-au condus la formularea următoarelor concluzii generale:

1. Durata mare a bolilor cronice face ca mecanismele adaptative ale personalității să fie puse în funcție, ceea ce pe lungă durată poate determina modificări de personalitate. Răspunsul la boală este considerat ca fiind o atitudine integratoare, incluzând componente afective, cognitive, comportamentale și fiziologice, care pot funcționa atât la nivel conștient, cât și inconștient, determinând în totalitate modul în care copilul dobândește noi particularități ale personalității, modelându-le din realitatea socială, ca o sursă majoră de dezvoltare [8; 9; 14].

2. Componentele situației bio-psiho-sociale de dezvoltare în contextul bolii sunt:

- a) trăsăturile premorbide ale personalității;
- b) efectele psihologice ale expunerii la riscurile biologice;
- c) consecințele sociale ale bolii;
- d) modificările în trăirile interne ale bolnavului în raport cu ansamblul de circumstanțe ale bolii [8].

3. Copiii bolnavi cu maladii respiratorii cronice le este caracteristic un anumit profil psihologic al personalității. Aceștia au un nivel ridicat de anxietate, care se poate manifesta sub forma rigidității, incapacității de a-și exprima emoțiile, sau sunt persoane excesiv de ascultătoare și dependente de cei din jur. Sunt persoane serioase, precaute, sensibile, care stabilesc mai ușor relații cu adulții decât cu colegii sau semenii lor. Le sunt caracteristice stări de tensiune, stări de frustrare, au o sensibilitate ridicată, imaturitate și instabilitate emoțională, cu un autocontrol slab dezvoltat. Au un nivel ridicat de depresie, reacții fobice, dar totodată au tendința de a ascunde, de a masca aceste stări emoționale, ceea ce intensifică și acutizează simptomele clinice. Cele mai importante sunt acele valori care nemijlocit contribuie la menținerea stării de sănătate și a vieții în general [2; 12].

4. Este stabilit caracterul specific al dezvoltării autoaprecierii la copiii cu maladii respiratorii cronice, condiționat de specificul maladiei, de evoluția maladiei și de pronosticul medicilor, care în majoritatea cazurilor influențează constituirea autoaprecierii și a aspirațiilor, de influența negativă a unor factori externi, sociali. Este stabilit nivelul activismului psihic, al tonusului emoțional, al tensiunii și al confortului, și anume: cu cât starea copilului este mai precară, cu atât valorile înregistrate la aceste stări psihice sunt mai scăzute, mediul în care se află copilul determină nivelul stărilor sale psihoemoționale [10; 16].

5. Este stabilit tipul de relație și tipul de educație în familiile copiilor bolnavi cu maladii respiratorii cronice. În familiile copiilor bolnavi cu maladii respiratorii cronice, tipul de educație dominant este cel hiperprotector. Tipul de educație hiperprotector este determinat de valori înalte înregistrate la următoarele scale: domeniul de aplicare a sentimentelor părintești (scala DSP), preferința calităților copilărești (scala PCC), incertitudine educațională (scala IE), fobia pierderii copilului (scala FP), subdezvoltarea sentimentelor părintești (scala SSP), extinderea conflictului dintre soți în domeniul educației (scala EC), preferință pentru calitățile feminine (PCF) [11; 13; 15].

6. Armonizarea procesului de dezvoltare a personalității copilului în situația de maladii respiratorii cronice poate fi realizată prin aplicarea unui program de suport psihologic. Rezultatele implementării programului de suport psihologic este orientat la mobilizarea și compensarea tuturor resurselor copilului și ale familiei acestuia pentru o mai bună aderență la tratament, bazat pe activități de consiliere individuală și familială și pe activități de grup ce au confirmat eficiența lui [11; 13; 17].

7. Prin intermediul acestui program se contribuie la: optimizarea comportamentului și îmbunătățirea relațiilor interpersonale, creșterea nivelului de conștientizare a persoanei, a capacității de autoexplorare și autocontrol, activarea și valorificarea resurselor personale, a potențialităților latente, creșterea încrederii în forțele proprii, dezvoltarea unor strategii adaptative, prin care persoana să facă față cu succes situațiilor de viață, dezvoltarea capacității decizionale, prin învățarea unor modalități de a ierarhiza prioritățile, a capacității de a-și mobiliza eforturile în vederea atingerii scopurilor propuse – îmbunătățirea stării de sănătate, prin mărirea perioadelor de remisiune, identificarea resurselor familiei – nu doar conturarea domeniilor familiale, dar și a potențialului de care aceasta dispune, deoarece copilul cu maladii cronice este doar unul dintre multiplele elemente care trebuie luate în considerare la organizarea vieții de familie [10].

Studiul realizat a demonstrat că foarte puțini copii bolnavi cronici, precum și familiile acestora au beneficiat la moment de asistență psihologică, pentru a depăși perioada de criză, a accepta maladia copilului și a putea beneficia de suportul necesar. În scopul prevenirii acestor situații propunem următoarele recomandări practice:

1. Utilizarea programului de suport psihologic orientat spre diminuarea influenței negative a maladiilor respiratorii cronice, prin îmbunătățirea relațiilor interpersonale, creșterea nivelului de conștientizare a persoanei, a capacității de autoexplorare și autocontrol, activarea și valorificarea resurselor personale, a potențialităților latente, creșterea încrederii în forțele proprii, dezvoltarea unor strategii adaptative, prin care persoana să facă față cu succes situațiilor de viață, dezvoltarea capacității decizionale, prin învățarea unor modalități de a ierarhiza prioritățile, a capacității de a-și mobiliza eforturile în vederea realizării scopurilor propuse – îmbunătățirea stării de sănătate.

2. Promovarea unui sistem de educație pentru sănătate la nivel de școli, colegii, universități, comunitate, orientat spre schimbarea accentului de pe

pierderea stării de sănătate pe acceptarea bolii și crearea unui nou stil de viață, contribuind la creșterea calității vieții acestor bolnavi și la alegerea profesională cât mai corectă și acceptabilă, care nu ar depăși posibilitățile personale, dar care ar crea condiții pentru autocunoaștere, autodezvoltare, autocontrol și armonizare personală.

3. Utilizarea rezultatelor și a probelor psihodiagnostice în procesul de formare a specialiștilor în domeniile: psihologie, medicină, educație, precum și în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Elaborarea, editarea, traducerea și adaptarea materialelor relevante din domeniu și asigurarea instituțiilor de învățământ cu materiale didactice corespunzătoare.

4. Rezultatele obținute în urma cercetării pot fi implementate în activitatea de consiliere a familiilor cu copii suferind de maladii respiratorii cronice, în cadrul seminarelor teoretico-practice pentru cei ce oferă servicii copiilor cu maladii respiratorii cronice și familiilor acestora. Rezultatele pot fi utilizate la elaborarea materialelor informative și metodologice cu privire la elucidarea specificului asistenței psihologice în lucrul cu familia copilului cu maladii cronice, organizarea educației pentru sănătate și a parteneriatului dintre familie, instituții medicale, școală și comunitate.

5. Lărgirea ariei investigaționale privind direcțiile de perspectivă în domeniul de cercetare vizat: atitudinea copilului față de boala sa, vârsta copilului la momentul îmbolnăvirii, severitatea bolii, formarea atitudinilor celorlalți membri ai familiei (frați/surori, bunei) față de copilul bolnav, durata bolii, suferința fizică, care este adesea asociată cu procedurile medicale, constituirea unui tratament cu abordare holistică a bolilor pulmonare cronice, specificul constituirii atitudinii parentale din momentul anunțului despre anumite limitări funcționale în dezvoltarea copilului.

Bibliografie:

1. BUCUN N. *Strategia Națională – Educația pentru toți 2004-2015*. Chișinău: Editura ONU, 2003. 54 p.
2. BUCUN N., TARNOVSCHI A. *Particularitățile psihologice ale personalității copiilor cu maladii respiratorii cronice*. În: *Univers Pedagogic* (Chișinău), 2015, nr. 3 (47), p. 42-50. ISSN -1857 3266.
3. GUȚUL A. *Starea sănătății și a dezvoltării fizice a copiilor din R. Moldova*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2001. 120 p.
4. IAMANDESCU I.B. *Psihologie Medicală*. București: Infomedica, 1997.
5. IAMANDESCU I.B. *Stresul psihic și bolile interne*. București: All, 1993, p. 175, 176, 182.
6. LUBAN-PLOZZA B., PÖLDINGER W., KRÖGER F. *Boli psihosomatice în practica medicală*. București: Editura Medicală, 1996.
7. ȘCIUCA S. *Pulmonologie pediatrică*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2000, p.158.
8. TARNOVSCHI A. Aspecte ale modificărilor din psihicul bolnavului somatic cronic. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul superior și cercetarea – piloni ai societății bazate pe cunoaștere”*, USM, Chișinău, 28 septembrie 2006, p. 383-384.

9. TARNOVSCHI A. Aspecte psihologice ale bolnavilor cu afecțiuni respiratorii cronice. În: *Analele științifice ale USM. Seria „Științe socioumanistice”*, volumul III. Chișinău, 2006, p. 526-528.
10. TARNOVSCHI A. Educație pentru sănătate și calitatea vieții la persoanele cu maladii cronice. În: *Materialele Conferinței naționale cu participare internațională „Astmul bronșic la copil”, USMF*, 12 mai 2006, Chișinău, 2008, p. 90-93.
11. TARNOVSCHI A. Impactul maladiilor respiratorii cronice asupra relațiilor intrafamiliale. În: *Materialele Conferinței științifice cu participare internațională „Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare”, USM*, Chișinău, 25-26 septembrie 2012, p. 394-396.
12. TARNOVSCHI A. Influența maladiilor cronice asupra reușitei școlare. În: *Materialele Conferinței internaționale științifico-practice a psihologilor „Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană”*. Ediția II, liceul Ion Creangă, Chișinău, 26 aprilie 2012, p. 318-320.
13. TARNOVSCHI A. Modalități de adaptare psihosocială a părinților față de copilul bolnav. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, Institutul de Științe ale Educației*, Chișinău, 2-3 noiembrie 2012, p. 343-345.
14. TARNOVSCHI A. Psihosomatica în situație de dificultăți respiratorii. În: *Materialele Simpozionului științific internațional „Problematica educației în mileniul III: național, regional, european”, IȘE*, Chișinău, 2-3 noiembrie 2006, p. 310-313.
15. TARNOVSCHI A. Relațiile sociale și interpersonale la copiii cu maladii respiratorii cronice. În: *Sudia Universitatis*, 2015, nr. 9/89, p. 190-195.
16. TARNOVSCHI A. Sistemul de valori la copiii cu maladii respiratorii cronice. În: *Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, USM*, 10-11 noiembrie 2015, p. 162-165.
17. TARNOVSCHI A. Rolul comunicării în relația terapeut-pacient. În: *Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, USM*, 26-28 septembrie 2013, p. 85-87.
18. *Психосоматическая проблема: психологический аспект* / Под ред. Ю.Ф. Полякова, В.В. Николаевой. Москва: Наука, 1992.
19. ЭЙДЕМИЛЛЕР Э.Г., ЮСТИЦКИС В. *Психология и психотерапия семьи*. СПб.: ЗАО „Издательство Питер”, 2009. 668 с.
20. ALEXANDER F. *Psychosomatic Medicine*, 2 Aufl. -Berlin, NewYork: HDeGruyter, 1977.
21. JONES N.F., KINSMAN R.A., SCHUM R., RENSIKOFF P. Personality profiles in asthma. In: *J. Clin. Psychol.*, 1976, vol. 32, p. 285-291.

PARTICULARITĂȚI PSIHOSOCIALE ALE STABILITĂȚII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Raisa CERLAT,

doctor în psihologie, lector universitar,

Departamentul Psihologie, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației,
Sociologie și Asistență Socială,
Universitatea de Stat din Moldova

Anul susținerii tezei de doctor: 2019

Instituția: Institutul de Științe ale Educației

Specialitatea: 511.03 – Psihologie socială

Teza de doctor cu acest titlu a fost elaborată la specialitatea 511.03 – Psihologie socială, conducător științific fiind profesorul universitar, doctor habilitat în psihologie, Nicolae Bucun.

Investigația noastră teoretico-empirică a avut drept scop determinarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale și evidențierea modalităților de optimizare a acestora la cadrele didactice din învățământul primar.

Problematika dezvoltării stabilității emoționale prezintă o actualitate sporită în știința psihologică contemporană, fiind considerată una dintre cele mai importante caracteristici personale și profesionale. În pofida abordărilor epistemologice și praxiologice prezentate de cercetători din diverse domenii de-a lungul timpului, subiectul dat oferă – în continuare – posibilitatea și necesitatea unor noi studii analitice și investigative, care vor condiționa generarea mecanismelor dezvoltării unui nivel funcțional optimal al stabilității emoționale.

Actualitatea problematicii abordate este argumentată de societatea informațională contemporană, care, axată pe performanță și pe viteza executării sarcinilor, impune cerințe avansate personalității umane, generând amplificarea trăirilor emoționale. Importanța emoțiilor capătă un contur științific tot mai definit, astfel de subiecte precum inteligența emoțională, stabilitatea emoțională și reglarea emoțională numărându-se printre cele mai prolifere domenii de cercetare ale psihologiei din ultimele trei decenii. Plasate la nivel sociocultural, emoțiile pot avea un rol adaptativ, potențând activitatea de cunoaștere sau, dimpotrivă, pot fi disfuncționale. În asemenea condiții, stabilitatea emoțională – indiciu al maturității afective – asigură armonizarea personalității și adaptarea ei eficientă și oportună la ambianța socială. Astfel, nevoia dezvoltării stabilității emoționale se face resimțită, lăsându-și amprenta asupra tuturor manifestărilor personalității, constituindu-se ca factor de eficiență profesională și productivitate acțională, contribuind la susținerea energetic-stimulatoare a activității [8, p. 13].

Presiunea din ce în ce mai mare, pe care ritmul de viață alert o exercită asupra omului modern, constituie o sursă de semnificativă de stres. O multi-

tudine de studii din literatura de specialitate evidențiază consecințele stresului asupra activității de muncă și demonstrează faptul că, în mediul profesional, angajații experimentează frecvent trăiri emoționale negative, stări de instabilitate emoțională, sentimente de nesiguranță, anxietate etc. Printre profesiile puternic afectate de stres, potrivit studiilor, cea de *cadru didactic* deține o poziție însemnată. Drept surse considerabile ale stresului educațional pot servi: suprasolicitarea zilnică, dezacordul dintre consumul energetic-intelectual și recompensele morale și materiale, responsabilitatea sporită pentru fiecare elev, conflictele de rol, schimbările frecvente ale standardelor educaționale, necesitatea implementării educației incluzive etc. Feminizarea profesiei didactice mai adaugă aici suprasolicitarea cu munci casnice și grija continuă pentru membrii familiei. Remunerarea insuficientă și statutul social relativ scăzut al cadrelor didactice constituie la fel, factori cu impact emoțional capabili să provoace instabilitate emoțională [12, p. 146].

În activitatea didactică, stabilitatea emoțională are rolul de reglare și stabilizare, contribuind la menținerea echilibrului emoțional interior. La fel, un nivel înalt al stabilității emoționale permite adaptarea flexibilă și oportună la schimbările survenite, facilitând atingerea unei eficiențe maxime în situații anxiogene [11, p. 46].

Drept repere ale cercetării teoretico-empirice desfășurate, ne-a servit convergența cercetărilor psihologice, dar și antropologice, sociologice, pedagogice și filosofice, realizate în diverse arii geografice, vizând subiecte precum: stabilitatea emoțională, inteligența emoțională, reglarea emoțională, stresul ocupațional în mediul didactic, sindromul *burnout* etc. Printre numeroșii cercetători care au abordat aceste aspecte, au fost: J. Gross, G. Eysenck, J. Guilford, R. Cattell, B. Бойко, D. Goleman, C. Maslach, P. Ekman, M. Brillon, S. Chelcea, D. David, M. Roco, M. Zlate, N. Bucun, O. Coroi, A. Bolboceanu, I. Baxan, M. Cojocaru-Borozan V. Gorincioi, T. Șova etc.

În pofida semnificației sale teoretice și practice, impactul psihosocial al stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice nu și-a găsit încă justificarea științifică corespunzătoare în spațiul nostru sociocultural, fapt ce ne indică *problema de cercetare* a demersului investigativ. Soluționarea ei va scoate în evidență sfera de influență a stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din R. Moldova.

În cadrul cercetării au fost lansate și realizate următoarele *obiective*: – analiza literaturii de specialitate cu referire la problematica stabilității emoționale și a rolului acesteia în mediul educațional; – identificarea influenței vechimii în muncă, a vârstei și mediului de trai asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar; – determinarea impactului psihosocial al stabilității emoționale în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar; – conceptualizarea profilurilor psihosociale ale cadrelor didactice stabile/instabile emoțional și caracteristica lor prin prisma diferențelor semnificative înregistrate; – elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului de optimizare a nivelului funcțional al stabilității emoționale*.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute vizează analiza impactului psihosocial al stabilității emoționale, prin prisma elucidării particularităților psihologice și sociale ale acesteia, în contextul activității profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar. A fost evidențiată modalitatea în care vechimea în muncă și mediul de trai influențează dinamica stabilității emoționale. Au fost conceptualizate profilurile psihosociale ale cadrelor didactice stabile/ instabile emoțional și s-a efectuat caracteristica lor prin prisma diferențelor semnificative înregistrate. A fost validată posibilitatea optimizării stabilității emoționale, prin elaborarea și implementarea demersului formativ.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în stabilirea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale, fapt ce a contribuit la determinarea impactului său în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar, în vederea elaborării și implementării programului formativ de optimizare a stabilității emoționale.

Analiza epistemologică a caracteristicilor stabilității emoționale specifice cadrelor didactice a servit drept punct de plecare pentru formularea următoarelor ipoteze, ce au stat la baza studiului constatativ:

1. Ținând cont de determinanții stabilității emoționale, am presupus că asemenea variabile generale ca vârsta, vechimea în muncă și mediul de trai prezintă influențe semnificative asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar;
2. Analizând stabilitatea emoțională prin prisma funcției sale adaptative, presupunem că cadrele didactice stabile emoțional vor prezenta un nivel mai înalt al adaptării social-psihologice, comparativ cu cadrele didactice instabile emoțional;
3. Cercetând impactul homeostatic al stabilității emoționale, considerăm că cadrele didactice instabile emoțional vor prezenta un nivel mai scăzut al controlului emoțional în mediul profesional, demonstrând și o incidență *burnout* mai înaltă, comparativ cu cadrele didactice stabile emoțional.

Demersul investigativ privind particularitățile psihosociale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice s-a bazat pe o strategie complexă de cercetare, îmbinând metode cantitative și calitative de cercetare. *Instrumente de cercetare* utilizate în respectivul demers investigativ sunt: *Chestionarul de Personalitate Eysenck*, *Chestionarul de diagnosticare a adaptării social-psihologice*, *Chestionarul de diagnosticare a toleranței în comunicare*, *Chestionarul Comportamentul cotidian*, *Inventarul Burnout Maslach*, *Chestionarul de determinare a satisfacției în muncă* și *Chestionarul stresului organizațional MacLin*.

Pentru identificarea nivelului stabilității emoționale, precum și a impactului său în activitatea profesională, a fost efectuată cercetarea empirică, numărul total al respondenților implicați în cercetarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale fiind de 319 de persoane. Menționăm că eșantionul respectiv întrunește toate condițiile necesare pentru a fi considerat reprezentativ.

Rezultatele obținute în cadrul experimentului de constatare au fost expuse și analizate calitativ, cantitativ și statistic în capitolul II al lucrării. Astfel, este

evidențiată influența pe care o poate exercita vechimea în muncă și mediul de trai asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. Sunt elucidate domeniile de implicare psihosocială a stabilității emoționale în cadrul activității didactice și sunt reliefate profilurile psihosociale ale cadrelor didactice stabile emoțional și ale celor instabile emoțional, fiind caracterizate prin prisma diferențelor semnificative înregistrate.

Analiza rezultatelor cercetării empirice a stabilității emoționale a cadrelor didactice a relevat numărul mare de respondenți (66%) cu un nivel mediu sau ridicat al instabilității emoționale, dar și impactul pozitiv al stabilității emoționale în obținerea performanțelor profesionale. Investigarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale a confirmat posibilitatea dezvoltării sale pe parcursul întregii vieți, fapt ce-a constituit un indiciu formativ relevant. Astfel, cea de-a treia etapă a cercetării (și cel de-al treilea capitol al lucrării) a implicat demersul formativ, având drept scop elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului de optimizare a nivelului funcțional al stabilității emoționale a cadrelor didactice*. Am presupus – în calitate de ipoteză de lucru – că implementarea programului formativ va contribui la optimizarea stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. Totuși, ținând cont de ponderea determinantilor interni în formarea stabilității emoționale, de specificul cultural educativ al țării noastre, de lipsa programelor școlare/universitare de formare a competențelor emoționale; toate acestea analizate fiind prin prisma psihologiei sociale, dar și evoluționiste, am considerat că diferențele obținute nu vor fi foarte mari. În aceeași ordine de idei însă, considerăm că cunoștințele și abilitățile acumulate pe parcursul programului formativ, vor contribui în timp, la bunăstarea emoțională, profesională și socială a fiecăruia dintre cadrele didactice participante la training. Tematica trainingului a fost structurată în 12 ședințe a câte 2 ore fiecare, desfășurate în perioada 1 noiembrie 2016 – 10 ianuarie 2017. La ședințe au participat 14 cadre didactice din învățământul primar, cu vârsta cuprinsă între 25-62 ani și stagiul de muncă de 3-41 ani. Toți participanții erau caracterizați de un nivel mediu sau ridicat al instabilității emoționale.

În rezultatul participării la programul formativ, cadrele didactice din grupul experimental au înregistrat o creștere statistic semnificativă a nivelului stabilității emoționale. Astfel, rezultatele retestării prezintă 10 cadre didactice cu un nivel mediu al stabilității emoționale, 1 cadru didactic stabil emoțional și 3 – având un nivel mediu al instabilității emoționale. Menționăm că un nivel înalt al instabilității emoționale nu a fost depistat la niciunul dintre membrii grupului experimental. Programul formativ a avut repercusiuni pozitive și asupra altor fenomene psihosociale, aflate în interacțiune cu stabilitatea emoțională. Astfel, în grupul experimental a fost identificată creșterea semnificativă a mediilor variabilelor aflate în corelație cu stabilitatea emoțională și diminuarea celor ce corelează cu instabilitatea emoțională. Mai exact, s-au înregistrat valori mai mici la etapa retestare pentru: inadaptabilitate, falsitate, neacceptarea altora, disconfort emoțional, control extern, lipsa toleranței în comunicare, epuizare emoțională, stres profesional. La toate celelalte variabile (adică adaptabilitate,

internalitate, confort emoțional și stabilitate emoțională), au fost înregistrate creșteri valorice evidente.

Între grupul experimental și cel de control există diferențe semnificative înregistrate la etapa retestării. Astfel, cadrele didactice din grupul experimental au un nivel mai înalt al stabilității emoționale; acceptă mai ușor individualitatea altor persoane; atribuie mai frecvent comportamentului său o cauzalitate internă; tind să fie mai obiective în aprecierea oamenilor cu care interacționează; au un nivel al epuizării emoționale mai scăzut; își controlează mai bine emoțiile în diferite domenii ale activității profesionale; dau dovadă de un nivel mai înalt al flexibilității comportamentale și de un nivel ridicat al toleranței la stresul organizațional.

Astfel, stabilitatea emoțională nu este un fenomen izolat, ci se află într-o interacțiune permanentă cu diferite caracteristici psihosociale ale personalității cadrului didactic din învățământul primar. Creșterea nivelului stabilității emoționale are influențe pozitive semnificative asupra adaptării social-psihologice, a nivelului toleranței în comunicare, a reducerii epuizării emoționale, a controlului emoțional și a rezistenței la stresul profesional. Fără a neglija sau minimaliza importanța determinantilor interni ai stabilității emoționale, demersul formativ a demonstrat posibilitatea dezvoltării semnificative a nivelului stabilității emoționale, prin intermediul determinantilor externi, confirmându-și statistic eficiența. Potrivit schemei interacționist-circulare, pe măsură ce se formează și se consolidează, diferitele verigi sau componente psihice se includ în mulțimea condițiilor interne, participând activ la procesarea influențelor externe ulterioare. De aceea, considerăm că rezultatele obținute, consolidate în timp, pot fi menținute, interiorizate și chiar amplificate.

Sinteza studiilor teoretice și analiza rezultatelor demersurilor investigativ și formativ au fundamentat formularea următoarelor concluzii:

1. Stabilitatea emoțională este o caracteristică funcțională, dinamică și integrativă a personalității, ce contribuie la realizarea optimală a obiectivelor în situații emoțional solicitante și ne permite să reacționăm flexibil, păstrându-ne echilibrul intern [7]. Stabilitatea emoțională are o structură nivelară formată din componente emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale, care interacționează între ele. Caracterul și dinamica stabilității emoționale sunt condiționate de particularitățile dezvoltării componentelor sale. Componenta dominantă, care determină asocierea celorlalte într-un sistem, este cea emoțională. Funcțiile de bază ale stabilității emoționale sunt: homeostatică (de reglare și stabilizare, de menținere a echilibrului emoțional) și adaptativă (de adaptare flexibilă, optimală, la schimbările survenite, fără consecințe perturbatoare determinate de reactivitatea emoțională) [5, p. 75-79];
2. Printre determinantii stabilității emoționale, capabili să-i influențeze dinamica, se remarcă mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională cadrele didactice și vechimea în muncă. Astfel, cadrele didactice din mediul urban se caracterizează printr-un nivel mai înalt al stabilității emoționale, comparativ cu cadrele didactice din

- mediul rural. În ceea ce privește vechimea în muncă, au fost înregistrate corelații semnificative pozitive între creșterea acesteia și instabilitatea emoțională. Această influență, însă, este slabă ca intensitate și dependentă de contextul sociocultural [3, p. 82-95];
3. Rezultatele studiului constatativ au relevat particularitățile psihosociale ale stabilității emoționale, reliefând impactul funcțional al acesteia în mediul educațional. Realizarea funcției homeostatice a stabilității emoționale deține o influență semnificativă pozitivă asupra controlului stresului profesional, a epuizării emoționale și a depersonalizării, contribuind astfel la prevenirea sindromului *burnout* al cadrelor didactice [2, p. 73];
 4. Particularitățile adaptative ale stabilității emoționale influențează creșterea statistic semnificativă a confortului emoțional al cadrelor didactice din învățământul primar, a nivelului adaptabilității acestora, a locului controlului intern, a tendințelor de a prelua conducerea în rezolvarea sarcinilor și a acceptării individualității altor persoane [4, p. 149-156];
 5. Impactul psihosocial al stabilității emoționale în mediul didactic implică și contribuția acesteia la intensificarea satisfacției în munca profesională și la amplificarea toleranței în comunicare, ca o calitate profesională importantă [6, p. 426-431];
 6. Identificarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale a condiționat conceptualizarea profilurilor cadrelor didactice stabile/ instabile emoțional, elucidând impactul său constructiv la nivel intrapersonal și interpersonal [4, p. 152]. Caracteristica cadrelor didactice stabile emoțional și instabile emoțional, prin prisma diferențelor semnificative înregistrate, a scos în evidență impactul pozitiv al stabilității emoționale în activitatea educațională [7];
 7. Determinarea impactului psihosocial al stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar a servit drept premisă a elaborării și implementării demersului formativ, având drept scop optimizarea stabilității emoționale în mediul educațional [7, p. 20-30];
 8. Programul formativ desfășurat și-a confirmat statistic eficiența în dezvoltarea nivelului stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar, având repercusiuni pozitive și asupra altor caracteristici psihosociale aferente stabilității emoționale: adaptarea social-psihologică, toleranța în comunicare, reducerea epuizării emoționale, controlul emoțional și rezistența la stresul profesional [7];
 9. Rezultatele demersului științific au confirmat ipotezele înaintate, fiind în concordanță cu cele prezentate în alte cercetări vizând interferențe ale stabilității emoționale, în contextul fenomenelor psihosociale și elucidând contribuția funcțională a stabilității emoționale în activitatea didactică.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în determinarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale, fapt ce a contribuit la

stabilirea impactului său în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul primar, în vederea elaborării și implementării programului de optimizare a stabilității emoționale.

Rezultatele demersului științific servesc drept premisă importantă pentru formularea următoarelor recomandări:

- Cadrelor didactice: Optimizarea stabilității emoționale, ca o caracteristică integrativă a personalității, prin eficientizarea tuturor componentelor sale: dezvoltarea componentei emoționale; dinamizarea componentei volitive; stimularea motivațională, ca filtru al influențelor exterioare și pârghie a autoreglării individuale; și implicarea activă a componentei intelectuale, în scopul deblocării focarelor emoționale și selectării strategiilor eficiente de soluționare a dificultăților întâmpinate.
- Factorilor decizionali responsabili de cadrul educațional: Elaborarea standardelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva optimizării stabilității emoționale, gestionarea elementelor socioprofesionale capabile să condiționeze instabilitate emoțională, asigurarea parteneriatului educațional școală–familie–comunitate.
- Psihologilor școlari: Crearea unui climat emoțional favorabil menținerii stabilității emoționale în mediul educațional, oferirea suportului psihologic cadrelor didactice instabile emoțional, aplicarea etapizată, în scop formativ și de consolidare, a *Programului de optimizare a stabilității emoționale*.

Bibliografie:

1. BOLBOCEANU A., BAXAN Iu. Particularități ale anxietății cadrului didactic contemporan. În: *Didactica Pro*. Chișinău, 2001. nr. 5. p. 49-52.
2. BUCUN N., CERLAT R. Influențe ale stabilității emoționale în diminuarea stresului profesional și în prevenirea sindromului burnout al cadrelor didactice din învățământul primar. În: *Univers Pedagogic*, 2017. nr. 3(55). p. 64-74.
3. BUCUN N., CERLAT R. Nivelul stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar în funcție de vârstă, vechime în muncă și mediul de trai. În: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 2 (54), p. 82-95.
4. CERLAT R. Adaptarea social-psihologică a cadrelor didactice stabile/instabile emoțional. În: *Studia Universitatis*, 2018, Nr. 5 (115) 2018, p. 149-156.
5. CERLAT R. Caracteristici funcționale ale stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. În: *Materialele conferinței științifice internaționale. Perspective și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Cahul: Centrafic*, 2016, p. 75-79.
6. CERLAT R. Interferențe psihosociale ale stabilității emoționale și satisfacției în muncă la cadrele didactice din învățământul primar. În: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Institutul de Științe ale Educației*. Chișinău, 2017, p. 426-431.
7. CERLAT R. *Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare. Ghid metodologic*. Chișinău: Lyceum, 2018.

8. COJOCARU-BOROZAN M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Editura Universității Ion Creangă, 2012.
9. EYSENCK H., EYSENCK S. *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder and Stoughton, 1975.
10. LOWMAN R. *Personnel Screening for Emotional Stability*. Washington: American Psychological Association. 2006.
11. АШИХМИНА О. *Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации*. Москва, 2010.
12. ВОДОПЬЯНОВА Н., Старченкова Е. *Синдром выгорания*. СПб.: Питер, 2008.

PARTICULARITĂȚI SOCIAL-PSIHOLOGICE ÎN TRIADA „COPIL CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST – FAMILIE – ȘCOALĂ”

Silvia VRABIE,

asistent universitar,

Catedra Istorie și Teoria Educației, Facultatea Științe Umaniste și Pedagogice,
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

Anul susținerii tezei de doctor: 2021

Instituția: Institutul de Științe ale Educației

Specialitatea: 511.03 – Psihologie socială

Personalitatea lui N. Bucun a dominat dezvoltarea psihopedagogiei speciale și a educației incluzive. Domnia Sa a rămas un exemplu neegalat de cercetător multilateral, ale cărui vaste cunoștințe și putere de investigație au provocat admirația fără rezerve a contemporanilor, dând impulsul dezvoltării psihopedagogiei speciale, educației incluzive și a psihologiei sociale, deschizând perspective printr-o nouă concepție și o nouă metodă de cercetare.

Profesorul N. Bucun, a fost mereu preocupat de problemele sociale și educaționale, prin propria creație cât și împreună cu discipolii săi a încercat să deschidă calea acelor schimbări evolutive, care să producă cu adevărat bunăstarea în viața omului și în dezvoltarea prosperă a sistemelor și subsistemelor din societate.

De la bun început, vom remarca următoarele adevăruri incontestabile, confirmate de doctorii și doctorii habilitați al căror conducător a fost, demonstrând atitudine și grijă binevoitoare, răbdare și tenacitate în această muncă scrupuloasă, minuțioasă, responsabilă, cu profundă recunoștință: N. Bucun ne-a lăsat o valoroasă moștenire științifică. Prin cunoștințele sale vaste și multilaterale, el poate fi inclus în lista celor mai valoroși oameni de pe meleagurile noastre.

În rândurile ce urmează ne vom concentra nemijlocit atenția la contribuția domnului profesor N. Bucun în cercetarea particularităților social – psihologice în triada copil cu tulburări de spectru autist – familie – școală”.

Problematica tulburărilor de spectru autist prezintă actualitate în contextul schimbărilor la nivelul politicilor survenite în Republica Moldova în ultimii ani. Aceste schimbări exprimă tendința prezentă de mai multe decenii, la nivel internațional, de a eficientiza incluziunea educațională a copiilor cu tulburări de spectru autist în învățământul de masă. Concepțiile cu privire la incluziunea educațională a copiilor cu TSA, la pregătirea lui pentru a face față sarcinilor școlare, presupun o atenție sporită atât a actorilor educaționali, a familiei copilului cu TSA, cât și a comunității, în general. Această perspectivă prezintă o importanță deosebită în incluziunea educațională a copilului cu TSA și necesită cunoașterea particularităților social – psihologice în triada „copil cu TSA – familie – școală”.

TSA este o tulburare comportamentală foarte des întâlnită în secolul XXI. Cu toate acestea, ea rămâne a fi un mister pentru oamenii de știință. Copiii cu TSA au o lume aparte, o lume a lor, o lume care, de fapt, încă de la diagnostic schimbă viața nu doar a celui copil, dar și a familiei în care trăiește, deoarece drumul pe care trebuie să-l parcurgă un părinte ce are un copil cu TSA este unul anevoios.

Tema de cercetare se încadrează în preocupările internaționale, naționale, zonale, ale colectivului de cercetare și în context inter – și transdisciplinar. Astfel, cercetarea dată se bazează pe prevederile legislative naționale și internaționale ce încurajează politicile din domeniul educației incluzive care conduc spre dezvoltarea personală a elevilor cu TSA și, în special, pe incluziunea acestei categorii în școala generală. Nominalizăm în acest context o serie de documente internaționale – Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, Declarația Conferinței Mondiale de la Jomtien (1990), referitoare la Educația pentru Toți, Declarația de la Salamanca (1994), cu privire la realizarea școlii de tip incluziv, Recomandările Consiliului Europei R-92, Regulile standard privind egalizarea șanselor persoanelor cu handicap, precum și documente ale Republicii Moldova: LEGEA Nr. 60 din 30-03-2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, Planul de acțiuni pe anii 2015-2017 pentru implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 etc., Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014, Convenția cu privire la drepturile copilului și ale României: Ordinul Ministerului Educației și Cercetării nr. 4653/8.10.2001 privind la aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru copiii deficienți integrați în școala publică, prin cadre didactice itinerante și de sprijin etc., Ordinul Ministerului Educației Naționale nr. 3634/12.04.2000 cu privire la aprobarea programului național „Integrarea și reabilitarea copiilor cu deficiențe în comunitate”, și care au ghidat atât abordarea teoretică, cât și investigația practică realizată în prezenta lucrare. Cercetarea relațiilor psihosociale, dar și a celor de organizare a asistenței psihologice a familiei copilului cu TSA, din care face parte și studiul relațiilor social – psihologice față de acești copii, se constituie a fi un demers prospectiv, contribuind la asigurarea unei evoluții favorabile pe termen lung a copilului cu TSA și a unei incluziuni educaționale și sociale de succes.

În abordarea contemporană, familia ce educă un copil cu dizabilități este examinată în calitate de structură de reabilitare, ce poate și trebuie să ofere potențialul necesar pentru crearea condițiilor favorabile dezvoltării copilului.

Problematica educației incluzive a fost analizată în mai multe cercetări naționale privind impactul educației incluzive la diferite nivele, precum: Implementarea educației incluzive: studiu de politici publice [3], Incluziunea elevilor cu CES în școlile din comunitate [5] Evaluarea modelelor de educație incluzivă din Republica Moldova [4]. Practicile de incluziune a copiilor cu CES în școlile generale au fost posibile datorită modelelor pilotate de diferite organizații la nivel central, local și de unitățile școlare și activității ONG – urilor CCF Moldova, Keystone Human Services Internațional Moldova Association, AO Lumos, AO „Parteneriate pentru Fiecare Copil”, AO „SOS AUTISM ” Moldova, ONG „Speranța” și ONG „Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin”. Studiile sus-menționate relevă faptul că există o necesitate continuă de a extinde practicile pozitive și a ajusta metodologiile de facilitare a adaptării copiilor cu CES, inclusiv cei cu TSA, atât în tranziția dintre treptele de învățământ, cât și dintre diverse tipuri de instituții – de tip internat, general etc.

Rezultând din multilateralitatea dificultății incluziunii educaționale a copiilor cu TSA, cercetarea dată constituie un subiect frecvent abordat de mai multe științe, aflându-se la răscrucea îndeosebi a psihologiei sociale, a psihopedagogiei speciale, a familiei și educației, a personalității și vârstelor, a științelor educației, a sociologiei educației și a altor discipline. Pe de altă parte, problema incluziunii și a integrării sociale a individului ca fenomen social și cultural a preocupat interesul cercetătorilor mereu și a fost investigată atât de clasicii științelor sociale, cât și de oamenii de știință contemporani.

Problema de cercetare a constituit insuficiența modelelor teoretico – experimentale, care ar explica situația social – psihologică specifică a copiilor cu tulburări de spectru autist și ar fundamenta principiile de organizare a parteneriatului eficient în triada „copil cu TSA – familie – școală”, în vederea optimizării incluziunii educaționale și sociale a acestora.

Scopul cercetării a fost determinarea particularităților social – psihologice în triada „copil cu TSA – familie – școală ” și stabilirea unor modalități de optimizare a acestora.

Noutatea și originalitatea științifică a constat în determinarea teoretică și experimentală privind particularitățile social-psihologice în triada „copil cu TSA – familie – școală” și înregistrarea impactului psihosocial care influențează nivelul relațiilor în ambientul specific copiilor cu tulburări de spectru autist la incluziunea educațională a acestora în școala generală; elaborarea modelului privind parteneriatul „elev cu TSA – familie – școală” și validarea experimentală a Programului de intervenție psihologică de optimizare a relațiilor dintre membrii parteneriatului, în scopul incluziunii educaționale eficiente a copiilor cu TSA în procesul de învățământ.

Semnificația teoretică a fost susținută de fundamentarea unei teorii cu privire la particularitățile social – psihologice în triada „copil cu TSA – familie – școală”, axată pe direcțiile de eficientizare a relațiilor din ambientul specific; pe evidențierea profilului psihologic distinct al interacțiunilor sociale și al modalităților terapeutice utilizate în recuperarea tulburării de spectru autist necesare în incluziunea educațională a copilului; dezvoltarea unei noi teorii cu privire la

particularitățile social – psihologice în triada „copil cu TSA – familie – școală”, de rând cu modelul de intervenție psihologică propus pentru optimizarea relațiilor dintre membrii parteneriatului, completează și îmbogățesc bazele teoretice ale științei psihologice cu anumite cunoștințe ample.

Valoarea aplicativă a fost reprezentată de posibilitatea aplicării metodologiei psihodiagnostice propuse în cercetare și implementarea programului formativ de optimizare a relațiilor din triada „copil cu TSA – familie – școală”, care asigură incluziunea educațională a copiilor în școala generală.

Analiza teoretică și rezultatele obținute în studiul experimental și cel formativ au permis obținerea următoarelor rezultate științifice:

Argumentarea teoretico-aplicativă a particularităților social – psihologice în triada „copil cu tulburări de spectru autist – familie – școală” relevă că acestea fac parte din categoria tulburărilor complexe, care se manifestă prin următoarele caracteristici: dificultăți în interacțiunea socială, dereglări ale comunicării verbale sau nonverbale, precum și comportamente.

Argumentarea științifică a demonstrat că implementarea modalităților terapeutice sunt decisive la recuperarea și incluziunea educațională a copiilor cu tulburări de spectru autist și arată cum pot fi depășite dificultățile de învățare, tulburările de comportament ale copilului; cum pot fi acordate servicii sociale specializate, de către personalul de specialitate. Direcțiile de eficientizare a relațiilor social – psihologice din triada „copil cu TSA – familie – școală” scot în evidență cei trei piloni care trebuie să se afle într-o relație de interdependență care își pot aduce contribuția la optimizarea considerabilă a incluziunii educaționale și sociale a copiilor.

Rezultatele experimentului de constatare ne-au permis să stabilim că în relațiile din triada „copil cu TSA – familie – școală” există tendințe de segregare a elevilor cu TSA din partea părinților, dar și a cadrelor didactice, din cauza că elevii cu TSA nu sunt pregătiți să se poată integra, drept rezultat se confruntă cu bariere în colaborarea cu colegii și alți actori educaționali [1].

Integrarea școlară și socială atât a copilului cu TSA cât și a integrării sociale optime a familiei pot fi funcționale doar printr-un parteneriat activ între familia copilului cu TSA – școală – comunitate [2].

Existența în unele instituții de învățământ a unor relații foarte bune între cadrele didactice, părinți, copii cu TSA și cadrul didactic de sprijin se datorează faptului că în instituții domnește un climat de încredere, disponibilitate de a înțelege și de a învăța împreună, elemente ce reprezintă, de fapt, una dintre cele mai importante premise pentru succesul integrării copiilor cu TSA în învățământul de masă, pentru dezvoltarea psihointelectuală și progresul lor școlar.

Implementarea programului de intervenție psihologică, prin implementarea demersului formativ în vederea optimizării relațiilor social – psihologice din triada „copil cu TSA – familie – școală” a contribuit la eficientizarea schimbării de atitudine a cadrelor didactice privind incluziunea copiilor cu TSA în școală, au fost înregistrate progrese în participarea copiilor cu TSA în cadrul activităților din școală, s-au înregistrat scăderi considerabile la tulburările de atenție, la reacțiile afective inadecvate, s-a diminuat izolarea de tip autist și tulburări

ale funcțiilor intestinale etc., aceste rezultate fiind confirmate și prin testul de comparare a perechilor „Testul T”.

Analiza rezultatelor obținute, a demonstrat că copiii cu TSA au consemnat progrese la nivel de comportamente în public, dar și în grupuri mai mici, s-au diminuat crizele pe care aceștia le aveau când era necesară interacțiunea socială (începând de la colegii de clasă), copiii devenind mult mai calmi. Determinarea particularităților comportamentale ale copiilor cu TSA au fost fixate prin intermediul aplicării scalelor de evaluare a comportamentelor autiste (Scala ECA III, Scala de Evaluare a autismului infantil, Eric Schopler).

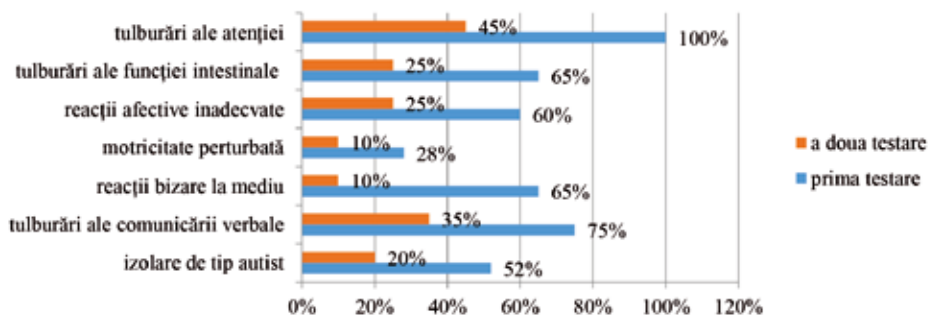


Fig.1. Analiza comparativă a datelor conform testului – Scala de evaluare a comportamentelor autiste ECA III (Cadre didactice)

Comparând domeniile scalei ECA, completate de cadrele didactice, constatăm următoarele rezultate statistice. Există diferențe, statistic semnificative, între etapele test+retest, la nivelul tuturor domeniilor din scala prezentată. Observăm că cadrele didactice au constatat că elevii cu TSA, în procesul de incluziune școlară, au obținut rezultate pozitive în toate domeniile evaluate. Tulburări ale atenției s-au diminuat – 45%, ceea ce le permite copiilor să se concentreze și să participe activ în cadrul lecției, alături de copiii tipici. S-au înregistrat progrese și la nivelul comunicării verbale și nonverbale, 35% dintre copiii cu TSA mai prezintă tulburări ale comunicării în comparație cu rezultatele de la prima testare când 75% manifestau aceste tulburări.

În prezenta cercetare, ne-am propus să determinăm complexitatea relației dintre atitudinile părinților și a cadrelor didactice, manifestate în raport cu acest copil și dezvoltarea personalității lui. Relevanța studiului de față pentru realitatea țării noastre este actuală, în contextul necesității formării, la nivel de societate, a unei atitudini favorabile față de copiii cu TSA, fiind determinate, mai cu seamă, de actualitatea problemei incluziunii și adaptării sociale a acestor copii.

Ținând cont de faptul că elevii au beneficiat de programe individualizate pe parcursul anului școlar și s-a lucrat împreună cu CDS și asistenți personali, pe parcursul vacanțelor acești copii au beneficiat doar de recomandări, din partea specialiștilor, pentru copii și părinți, dar, cu părere de rău, nu toți părinții au avut o implicare activă și continuitate în cele efectuate de specialiști, fapt care a condus la scăderea indicilor, pierderea abilităților formate la copii pe parcur-

sul anului școlar. În majoritatea cazurilor, după venirea din vacanța de vară, la copii se observa o diminuare în abilitățile achiziționate pe parcursul anului de studii (abilitățile diferă de la caz la caz).

În urma reaplicării *Scalei de evaluare a autismului infantil Schopler*, s-a ținut cont ca observatorul să examineze copilul cu TSA, în timpul când este implicat într-un exercițiu, unde trebuie să manifeste comportamente diferite și acte de socializare cu o altă persoană. După realizarea sarcinii, s-a evaluat modul în care copilul a soluționat toți itemii scalei.

Prin intermediul testului „T”, am comparat nivelele din cadrul scalei Schopler, test-retest. Analizând datele din figura 2, având în vedere că copiii au fost implicați activ în activitățile școlare, aceștia au înregistrat mari progrese la nivel de comportamente în public, cât și în grupuri mai mici, s-au diminuat crizele pe care aceștia le aveau când era necesară interacțiunea socială (începând de la colegii de clasă, prieteni până la ieșirile neprogramate în oraș), copiii au devenit mult mai calmi când aveau de rezolvat sarcini, pe care le propuneau cadrele didactice de sprijin și nu numai.

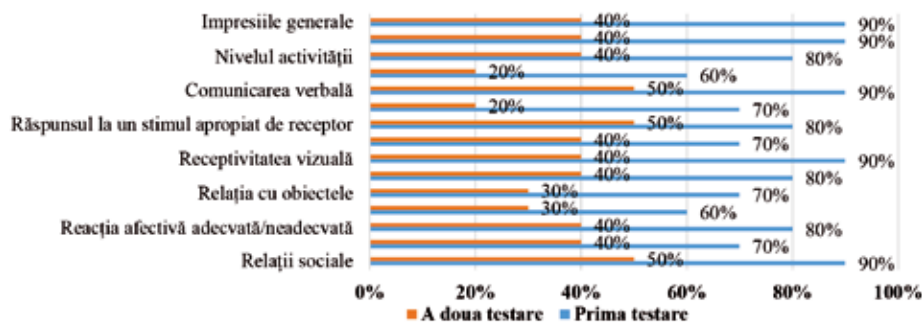


Fig.2. Rezultatele comparative ale Scalei de evaluare a TSA, Eric Schopler, test-retest

Concluzionăm că, în urma retestării, s-au înregistrat rezultate remarcabile în mai multe domenii de activitate precum: imitație, utilizarea obiectelor, răspunsuri auditive și vizuale, utilizarea corpului și răspunsuri emoționale, rata scăderii fiind mai mare de 40%. De asemenea, s-a înregistrat o scădere și la domeniul relații sociale, cu circa 40%.

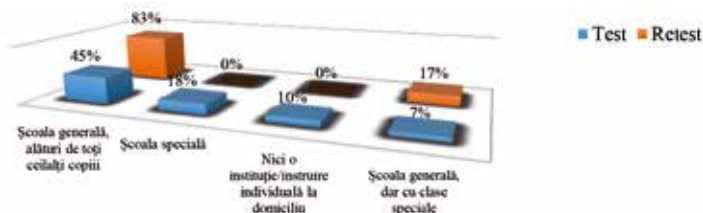


Fig. 3. Percepțiile cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu TSA în școală (etapa test / retest)

Potrivit datelor din figura de mai sus, observăm că percepțiile cadrelor didactice față de incluziunea școlară a copiilor cu TSA în școala generală s-au schimbat semnificativ, dacă în cadrul primei etape, doar 45% din respondenți au indicat că aceștia ar trebui să învețe în școlile generale, în urma celei de-a doua etape, constatăm o creștere semnificativă (83%). De asemenea, observăm că profesorii (100%) nu mai prezintă atitudini de segregare a acestei categorii de copii, acest fapt este confirmat și prin răspunsurile oferite la subiectul „Atitudinea privind integrarea copiilor cu TSA în școala generală” (fig. 4).

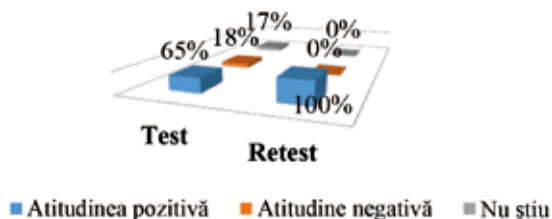


Fig. 4. Atitudinea părinților privind integrarea copiilor cu TSA în școala generală (etapa test / retest)

Cercetarea particularităților social – psihologice în triada „copil cu tulburări de spectru autist – familie – școală” și implicarea unor modalități de optimizare a acestora a contribuit la soluționarea problemei științifice care rezidă în fundamentarea principiilor de organizare a parteneriatului eficient în triada „copil cu TSA – familie – școală”, în vederea optimizării incluziunii educaționale și sociale, dar și în identificarea mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminuare a dificultăților cu care se confruntă – copilul, familia, școala creând în așa fel noi oportunități de obținere a unor rezultate mai înalte la optimizarea relațiilor social – psihologice.

Cercetarea realizată de noi nu cuprinde toate aspectele subiectului cercetat. Este evident că există necesitatea investigării în continuare a acestui domeniu. Ea deschide noi orientări și provoacă noi probleme privind studierea particularităților social – psihologice în triada „copil cu tulburări de spectru autist – familie – școală”.

Bibliografie:

1. BUCUN N., VRABIE S. Atitudinea cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu autism în școală. În: *Univers Pedagogic*. Nr.4 (56), 2017, 120 p. ISSN 1815-7041.
2. BUCUN N., VRABIE S. Oportunități de integrare școlară a copiilor cu autism. În: *Univers Pedagogic*. Nr.2 (58), 2018, 120 p. ISSN 1811-5470.
3. CARA A. *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova: Studiu de politici publice*. Chișinău: Lexon-Prim, 2015, 60 p. ISBN 978-9975-3030-4-0
4. MALCOCI L., CARA A., CHISTRUGA-SINCHEVICI I., MUNTEANU P. *Evaluarea modelelor educației incluzive în Republica Moldova. Studiu sociologic implementat de APSCF cu suportul CCF Moldova*. 2015. 24 p.
5. MALCOCI L., CHISTRUGA-SINCHEVICI I. *Incluziunea elevilor cu CES în școlile din comunitate. Studiu sociologic implementat de APSCF cu suportul CCF Moldova*. 2015. 56 p.

NICOLAE BUCUN: PROMOTOR AL CONCEPȚIILOR ȘI TEORIILOR INOVATIVE PSIHOPEDAGOGICE

VOI FI MEREU ACOLO UNDE SE DĂ LUPTĂ PENTRU INOVAȚIE

*Interviu cu Nicolae BUCUN
realizat de Ludmila FRANȚUZAN,
doctor în științe pedagogice, conferențiar cercetător
(ziarul „UNIVERS PEDAGOGIC PRO”,
19 septembrie, 2019)*

Fiecare ființă are menirea sa universală în parcurgerea dimensiunii ontologice. În timp Omul are misiunea de a avansa și a transforma dimensiunea terestră pentru a determina propria devenire. Adevărata transformare a vieții unui om stă în libera dezvoltare a propriei personalități. Pentru profesorul Nicolae Bucun, transformarea parcursă în dimensiunea ontologică este prilejul de a înălța Adevărul, Frumosul, Binele în spirijinul umanității.

Medic, psiholog, pedagog, doctor în medicină, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, academician al Academiei de Psihologie și Management, Federația Rusă, Санкт-Петербург, Nicolae Bucun este personalitatea care a lăsat și continuă să accentueze urme nu doar adânci, dar și relevante în albia timpului.

Grație realizărilor proeminente în domeniul în care activează cu dăruire (autor a peste 250 de lucrări editate în țară și peste hotare – monografii, ghiduri, studii științifice, mentor spiritual a 41 de doctori și 7 doctori habilitați în domeniile pedagogiei și psihologiei), domnia sa se înscrie în lista personalităților care au adus o contribuție considerabilă la prosperitatea societății.

Și precum faptele sunt măsura caracterului, profesorul Nicolae Bucun continuă să dea sens prin munca plină de abnegație, susținută în permanență de voință și entuziasm în coordonarea cercetărilor științifice din cadrul IȘE. Este înzestrat cu o capacitate analitică deosebită, rațional, atent la fiecare amănunt în parte și în ansamblul celorlalte elemente. Se manifestă corect, dar cu atitudine critică față de orice fenomen abordat. Relațiile cu colegii, ajutorul dez-

interesat, bunătatea și inteligența sunt calități care îl caracterizează ca savant, mentor și om. Este primul doctor habilitat în psihologie din Republica Moldova și un participant activ la reforma învățământului general contribuind cu dăruire la elaborarea documentelor conceptuale și normative din învățământ. Personalitatea științifică a domniei sale reprezintă un model de autoritate savantă și de activitate științifică remarcabilă în domeniul pe care îl profesază.

Frumoasa aniversare de care se bucură este prilej bun de reflecție asupra dimensiunii ontologice parcurse. În acest context, l-am provocat pe profesorul Nicolae Bucun la o discuție despre arta de a făuri și a deveni, despre voință și caracter, despre oameni frumoși și omenescul din Om.

Stimate dle profesor Nicolae Bucun, cum v-ați apropiat de științele educației fiind doctor în medicină? Și care domeniu îl aveți mai aproape de suflet?

N.B. Rămân a fi un nepot a lui Esculap, îndrăgostit de un compartiment al medicinei – psihiatria, care nu poate exista fără un alt domeniu al științei – psihologia. Activitatea de cercetare în domeniul psihologiei m-a apropiat de patopsihologie.

Devierile pe care le întâlnim în dezvoltarea copiilor, generațiilor de tineri, este o altă ramură, defectologia – o știință despre devierile sănătății, despre psihologia copiilor în dificultate. Cercetarea concepției promovate de L.S.Vâgotski privind mobilitatea funcțională a receptorilor, care are o dezvoltare în patopsihologie, am demonstrat factorii care stau la baza mobilității funcționale. Schimbarea în timp și spațiu a funcțiilor receptive este baza mobilității funcționale. Literatura de specialitate prezintă un șir de legități ale psihologiei. Cercetătorul rus le tranferă în patopsihologie. Mobilitatea funcțională este o schimbare a timpului necesar pentru percepere.

Am demonstrat că persoanele cu deficiențe de auz compensează auzul prin schimbarea mobilității funcționale a receptorilor auditivi. Mobilitățile funcționale ce se află într-un ritm determinat de sistemul nervos central. Nu se identifică o creștere numerică a receptorilor, dar în caz de necesitate, funcțiile sunt preluate de către alți receptori.

În timp cercetarea științifică din domeniul psihologiei a fost absorbită de dragostea pentru fiziologie, neurofiziologie, anatomie, cibernetică. Rămân în continuare fidel științelor educației, domeniu pe care-l coordonez deja de două decenii.

Într-o lume în care totul se schimbă de la o zi la alta, când nici valorile nu mai sunt constante, credeți că ceea ce oferă sistemul educațional tinerii generației este suficient ?

N.B. Noi privim școala așa cum au privit-o străbunii, dar școala s-a schimbat. Astăzi nu numai tehnologiile au o dezvoltare deosebită, dar și psihologia are o dezvoltare imensă. Din păcate, psihologia nu a devenit atât de integrată în practica educațională ca tehnologiile informaționale. Dar elevii de astăzi au nevoie de psihologie. Școala va deveni cu adevărat eficientă în formarea personalității elevului dacă va fi fundamentată pe cercetările psihologiei. Pedagogia are nevoie de consultarea permanentă a psihologiei. Problemele din educație își găsesc soluții viabile cu ajutorul psihologiei.

Odată cu evoluția societății, au evoluat și metodologiile din diverse domenii de activitate. De exemplu, în domeniul medicinei nu mai pot fi utilizate metodele de acum o sută de ani, fapt despre care nu putem afirma și în domeniul educației.

N.B. În medicină nu s-au dezis de vechile metode, dar pentru o diagnosticare mai exactă au fost acceptate și noi metode. Este bine când combinăm în practica medicală ceea ce a fost cu ceea ce se introduce nou pentru diagnosticare și tratament. În pedagogie este altfel. Domeniul pedagogiei este mai rigid și astfel pune la bază metodele vechi. Tehnologiile informaționale sunt deosebit de interesante, dar nu sunt dozate, determinate, folosite în dependență de potențialul și posibilitățile psihofiziologice ale fiecărui elev. Toate metodele sunt bune, dar sunt generale. Standardele în învățământ sunt o problemă abordată din două aspecte. Ele aduc urmări pozitive, dar și negative. Nu totul ce este educativ are nevoie de standartizare. Să-l aduci pe un copil la un model ideal este aproape imposibil pentru că el se deosebește de colegul de clasă, sau chiar de fratele său, posedând totuși același potențial genetic.

Credeți că ceea ce ați devenit este un noroc sau destinul dumneavoastră ?

N.B. Și noroc și destin. Am avut norocul să întâlnesc oameni deosebiți, academicieni: I.Reznicov, A.Gozova, T.Vlasov etc. La finalizarea universității am fost repartizat ca medic șef într-un sat din raionul Lipcani. Dar marele savant și rector al Universității de Medicină V. Anestiade, mi-a sugerat să plec în știință. Am ascultat sfatul acesta, fapt pentru care îi voi mulțumi toată viață. La catedră m-am întâlnit cu profesorul I.Reznicov, care mi-a devenit conducător științific și tată. Apoi i-am cunoscut pe T.Vlasova, A.Agayeva, membri ai Academiei de Științe din Rusia. M-au format ca cercetător în problemele diagnosticii și a patopsihologiei. Acești oameni și mulți alții mi-au inspirat marea dragoste pentru știința adevărată. Succesele pe care le-am obținut mai târziu s-au datorat diferitelor cercetări științifice realizate în domeniul pedagogiei, psihologiei, medicinei.

Care este momentul de glorie al activității dumneavoastră, căci oricine îl are?

N.B. Bucuria mea este că astăzi circa 50 de doctori și doctori habilitați în știința psihologiei și a pedagogiei sunt urmașii mei. Am oferit discipolilor libertate, dar totodată am avut grijă să fie orientați în direcția cercetării corecte. Atunci când o persoană este liberă, poate să-și depășească limitele personale de cunoaștere. I-am învățat pe discipoli să fie buni și perseverenți.

Știința adevărată este aidoma unui miracol, iar descoperirile științifice impresionează la fiecare etapă a dezvoltării civilizației. Cum credeți, care este cheia succesului în știință ?

N.B. În știință trebuie să posezi un potențial genetic sănătos și armonios. Apoi munca permanentă la diferite etape ale vieții și, desigur, un mentor spiritual cu experiență, care să te convingă că ce-a mai mare dragoste este dragostea pentru știință, contează foarte mult. În singurătate este mai complicat să te autoformezi. Este important să nu renunțăm la experiența acumulată pe parcursul anilor, a celor care au făcut școli ale cercetării științifice. Succesul, vine prin

muncă și răbdare. Intuiția nu devine principiu al cercetării autentice decât prin munca intelectuală. Pasiunea dezinteresată pentru muncă în cercetarea științifică va aduce succesul de la sine.

Am o grijă, o retrăire continuă pentru ceea ce se întâmplă în știința din Republica Moldova. Avem nevoie de știință, dar interesul pentru promovarea și dezvoltarea științei este scăzut. Lipsiți de știință, devenim lipsiți de școală, de țară. Devenim în timp un neam fără carte, fără cultură. Ne acoperim cu cuvinte, fraze aduse din alte limbi, dar din păcate avem prea puține gânduri inovative de dezvoltare, de prosperitate a țării. Astăzi tinerii trebuie încurajați și propmovați în domeniul cercetării științifice.

Din punct de vedere neurologic, limbajul poate să influențeze activitățile perceptive și analitice ale creierului. Cuvintele sunt lucruri, spunea în mod sugestiv Byron – o mică picătură de cerneală care cade ca roua pe gândire. Care este semnificația cuvântului în educație și în devenirea dumneavoastră?

N.B. Cuvintele sunt energii care ne determină existența. În psihologia cognitivă cuvântul (cunoștințele) dezvoltă intelectul elevului. În general omului trebuie să-i spunem cuvânte care să-i încălzească sufletul. Starea de bine este determină de aprecierea celor ce te înconjoară și este semnificativă pentru viața fizică și psihică a fiecăruia. Or, aprecierea este lumina creșterii.

Psihologia este domeniul cunoașterii științifice reflectat în cotidian. Ce principii ale cunoașterii psihologice le implementați în profilaxia propriilor stări de anxietate?

N.B. Poți iubi, numai dacă te iubești pe tine însuși. Poți stima, dacă te stimezi pe tine însuși. Poți da sfaturi, dacă ascuți sfaturile altora. Poți să te bucuri de succes, dacă te bucuri de succel altuia. De aceea, mi-am construit viața pe principiile acestea: a-i asculta pe alții, a iubi oamenii, a fi mai puțin medic practic, dar mai mult medic al profilaxiilor tuturor stărilor grele pentru viață.

Elanul creator nu cunoaște piedici, niciodată satisfăcut, niciodată descumpraj. În acest context, puteți spune că v-ați împlinit visul?

N.B. Pot afirma cu certitudine că sunt un om împlinit. Am o fată deosebit de talentată, un nepot care va încerca să-mi pășească pe urme, mulți prieteni care nu mă uită. Dar nu am de gând să pun mintea la odihnă, voi fi mereu acolo unde este luptă pentru inovație.

Domnule profesor, vă mulțumim pentru generozitatea cu care ne-ați vorbit despre experiența și trăirile dumneavoastră, despre emoțiile și frumusețea oamenilor, despre entuziasmul pentru cercetarea științifică și împlinirile obținute la acest ceas aniversar.

Cu acest prilej, vă urăm, la mulți ani plini de sănătate și încântări sufletești nenumărate. Să aveți parte de inspirație, de realizări frumoase și multe bucurii!

„DASCĂLUL DASCĂLILOR” – AȘA ESTE NUMIT ASTĂZI INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

*Interviu cu Nicolae BUCUN
realizat de Natalia PÎSLARU,
(ziarul „Univers Pedagogic PRO”,
20 octombrie, 2016)*

Stimate dle profesor universitar, la ceas aniversar ne întrebăm ce rol are Institutul de Științe ale Educației, ca școală a cadrelor didactice din țară, în domeniul educației naționale?

N.B. Institutul de Științe ale Educației realizează cercetări științifice în domeniile Științe ale educației și Științe sociale, contribuind substanțial la pregătirea cadrelor științifice de profil în Republica Moldova. Trebuie să evidențiez că activitatea de cercetare științifică și științifico-metodică este coordonată de Ministerul Educației și Academia de Științe. Bineînțeles, acest proces se desfășoară în corespundere cu direcțiile prioritare de cercetare și dezvoltare aprobate de Guvernul Republicii Moldova. Deci, aș spune că are un rol primordial atât în dezvoltarea, cât și în realizarea Educației în Moldova.

Astăzi, când instituția marchează 75 de ani de activitate, ce înseamnă să fii unica școală a pedagogilor într-o țară?

N.B. Este un prestigiu. Dar și o responsabilitate enormă. Pe parcursul celor peste 7 decenii colaboratorii Institutului au obținut rezultate considerabile în cercetarea problemelor privind asigurarea funcționalității sistemului educațional, s-au conceptualizat și s-au modernizat curricula disciplinare, axându-le pe formarea de competențe, s-au elaborat metodologiile de construcție a standardelor în educație, s-au cercetat problemele solidarității umane și democratizării procesului educativ, asigurării caracterului rațional al activității educative. Sunt intens investigate problemele managementului educațional, în special managementul curriculumului. Țin să evidențiez că Institutul de Științe ale Educației are două direcții mari, una dintre ele se axează pe funcția de cercetare, de asigurare a procesului educativ cu piloni științifici ai educației și a doua, practică – formarea cadrelor didactice pentru procesul educațional de calitate. În acest context, institutul nostru este unic.

Domnule profesor, Dumneavoastră aveți onoarea să dirijați Departamentul Știință din cadrul Institutului. Ce rol joacă această structură?

N.B. Activitatea științifică în cadrul acestui departament este axată pe direcțiile de cercetare cu privire la valorificarea resurselor umane, naturale și informaționale pentru dezvoltarea durabilă a economiei țării, precum și la patrimoniul național și dezvoltarea societății.

În această ordine de idei, pregătirea cadrelor științifice constituie unul dintre obiectivele majore ale Departamentului Știință și se realizează prin studii de masterat, doctorat, postdoctorat.

Cu părere de rău, în societate multe lucruri se realizează fără o bază de date științifice. Institutul are, întâi de toate, misiunea de a ajuta, de a promova idei

cu referire la bazele dezvoltării învățământului și politicilor educaționale. Acesta este rolul Departamentului Știință. Pe de altă parte, viața școlii se organizează în baza rezultatelor științifice pe care le promovează Departamentul Știință. Astăzi, nu există nici o curricula disciplinară, nici o metodologie de evaluare fără să nu fi fost recenzate, elaborate sau pilotate la noi, la IȘE. Deci, majoritatea complexelor didactico-metodice pentru școală sunt supuse expertizei științifice și metodologice în Departamentul Știință al IȘE.

Desigur, un aspect important al activității științifice organizate la Institut este recunoașterea acestuia pe arena internațională, prin colaborare cu cadrele științifico-didactice din instituții de cercetare și universități de peste hotare.

Pentru IȘE pregătirea cadrelor calificate prin studii de doctorat și postdoctorat semnifică un prestigiu. Ce rol are acest potențial uman în evoluția învățământului?

N.B. La Institut, mereu au fost pregătite cadre didactice pentru toate instituțiile cu profil pedagogic sau psihologic din Republica Moldova. Nu veți găsi nici o universitate, nici o altă instituție pedagogică unde nu ar fi specialiști de înaltă calificare formați în cadrul institutului nostru. Aici mă refer la studiile de masterat, doctorat, postdoctorat. Avem cel puțin 10-15 doctoranzi în an la specialitățile pedagogice și psihologie. Odată cu elaborarea Codului Educației, au apărut mari schimbări, cu regret unele negândite, în sens că realizarea pregătirii științifice este transferată numai în cadrul universităților. Da, în centrele universitare trebuie să se realizeze cercetări științifice, și cât mai multe, dar au dreptul la pregătirea cadrelor de înaltă calificare și instituțiile de cercetare. Vreau să reiterez că până în prezent Institutul a pregătit peste 200 de doctori în știință și cel puțin 15 doctori habilitați:

După cum menționați și Dumneavoastră, cei mai mulți dintre managerii de succes, rectori, decani și șefi de catedră din instituțiile de învățământ superior, pedagogice sau care au specialități de profil, au trecut școala Institutului. Aici este cazul să subliniem, întâi de toate, importanța și valoarea resursei umane a IȘE, fără de care nu ar fi fost posibile realizările sus-enumerate. Cine formează nucleul colectivului Institutului de Științe ale Educației?

N.B. De bună seamă, în Institut s-au format și au colaborat adevărate personalități ale vremurilor, iar o retrospectivă în istoricul nu prea îndepărtat ne obligă să amintim nume notorii, precum Mihail Terenti, David Mirschii, Tudor Ciubotaru, Nicolae Onea, Eugen Morei, Eugen Coroi, Stela Cemortan... Ei ne-au format pe noi toți. Orice ministru, deputat, consilier a trecut prin școală, iar colegii despre care ne amintim acum și-au adus contribuția substanțială la dezvoltarea învățământului din țară. Aș vrea să continui cu nume precum, Vladimir Guțu, Domnica Gănu, Svetlana Gonciaruc, Carolina Platon, Ion Negură și mulți alții, eminenți în toate. Cu deosebit respect vreau să-i menționez pe colegii mei din cadrul Institutului: Lilia Pogolșa, Aglaida Bolboceanu, Angela Cara, Tamara Cazacu, Maria Hadîrcă, Aliona Afanas, Viorica Andrițchi, Svetlana Nastas, Nelu Vicol, Ion Achiri, Ion Botgros, Ion Boian și alții, ale căror cercetări științifice valoroase sunt implementate cu succes în școlile din țară și cărora pe această cale, le doresc performanțe în continuare.

Domnule profesor, Institutul de Științe ale Educației este apreciat de partenerii săi educaționali, de comunitatea pedagogică din Republica Moldova, ca fiind un institut al tuturor învățătorilor din republică. Ați putea să descrieți Institutul în trei cuvinte?

N.B. În două. „Dascălul dascălilor”. Acesta este Institutul de Științe ale Educației. Chiar dacă a fost cândva un institut de cercetare și altul de formare aparte. Cred că împreună, acestea au constituit o simbioză binevenită. Iar o a treia calitate, dacă insistați, cred că ar fi colaborarea, care mi-aș dori să dureze nu 75 de ani, dar chiar poate 150. Cu regret, constat că învățământul este foarte puternic influențat de cei care vin la conducere. În opinia mea, învățământul este un sistem viu, care trebuie să se dezvolte constant într-un echilibru. Este o certitudine că reformele în sistemul educațional nu se fac peste noapte, ci în timp.

Din postura unui „părinte” al Institutului, așa cum Vă caracterizează mulți colegi, ați putea acorda o apreciere a schimbărilor remarcabile de imagine, și nu doar, care se datorează directorului Lilia Pogolșa?

N.B. Bineînțeles. În ultimii ani s-au schimbat foarte mult condițiile de muncă, suportul logistic a fost îmbogățit considerabil. Doamna director reprezintă noua generație de pedagogi, fiind un manager de calitate, axat pe valorificarea potențialului uman. Este o fire curioasă, vrea să cunoască în detaliu activitatea din cadrul fiecărui sector, iar aceasta o caracterizează plenar. Apreciem înalt gustul estetic și dragostea de armonie a dnei Lilia Pogolșa. Este neobosită și susține colaborarea sănătoasă între membrii acestui frumos colectiv. Mereu ne-a mirat și ne-a bucurat cu spiritul de observație foarte dezvoltat. Este o expertă în toate..

Vă mulțumesc, dle profesor Nicolae Bucun.

ACTIVITATEA DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ ÎN CADRUL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Nicolae BUCUN,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,
director adjunct Departamentul Știință,
Institutul de Științe ale Educației
Volumul Institutul de Științe ale Educației:
prin ani cu destoinicie (1941-2016)

Institutul de Științe ale Educației realizează cercetări științifice în domeniile Științe ale educației și Științe sociale, contribuind substanțial la pregătirea cadrelor științifice de profil din Republica Moldova. Activitatea de cercetare științifică și științifico-metodică este coordonată de Ministerul Educației și Academia de Științe. Acest proces se desfășoară în corespundere cu direcțiile prioritare de cercetare și dezvoltare aprobate de Guvernul Republicii Moldova. Pregătirea cadrelor științifice se efectuează prin studii de doctorat și postdoctorat la specialitățile din domeniul Științe ale educației – 531.01 – Teoria generală a educației, 532.01 – Didactica preșcolară și domeniul Științe sociale – 511.03 – Psihologia socială.

Modalitatea de organizare, conținutul și volumul activității de cercetare sunt determinate de Planul de cercetare științifică aprobat anual de Consiliul științifico-didactic al Institutului coordonat cu Ministerul Educației și Academia de Științe a Moldovei. Activitatea științifică este axată pe direcțiile de cercetare: Valorificarea resurselor umane, naturale și informaționale pentru dezvoltarea durabilă a economiei țării; Patrimoniul național și dezvoltarea societății, fiind realizată de Departamentul Știință. În departament activează 45 de cercetători științifici dintre care 60% dețin titluri științifice și didactice; 7 persoane au titlul de doctor habilitat, profesor universitar / conferențiar / cercetător.

Pregătirea cadrelor științifice constituie unul dintre obiectivele majore ale Departamentului *Știință* și se realizează prin studii de doctorat. În IȘE funcționează 2 seminare de profil la specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației (2004) și specialitatea 511.03 – Psihologie socială (2012). Prin masterat sunt pregătite cadre științifice pentru cercetare la specialitățile Pedagogie, Psihologie și Management educațional. Colaboratorii Institutului au obținut rezultate considerabile în cercetarea problemelor privind asigurarea funcționalității sistemului educațional, s-au conceptualizat și modernizat curricula disciplinară, axându-se pe formarea de competențe, s-au elaborat metodologiile de construcție a standardelor în educație, s-au cercetat problemele cultivării umanismului unitar și total, ale solidarității umane și democratizării procesului educativ, asigurării caracterului rațional al activității educative. Sunt intens investigate problemele managementului educațional, în special managementul curriculumului.

Pentru soluționarea unor probleme apărute în legătură cu schimbarea societății, asigurarea calității sistemului educațional, formarea personalității umane corespunzătoare societății respective, Institutul corelează proiectele de cercetare cu nevoile sistemului educațional din republică.

Institutul dispune de revista științifică *Univers Pedagogic* în care din anul 2003 se publică rezultatele cercetărilor științifice ale colaboratorilor și doctoranzilor.

Un aspect important al activității științifice organizate în cadrul IȘE este recunoașterea acestuia pe arena internațională, prin colaborare cu cadrele științifico-didactice din institute de cercetare și universități de peste hotare (România, Ucraina, Belarus, Rusia, Bulgaria, Franța, Olanda, Canada, SUA).

Rezultatele cercetării sunt materializate prin:

- organizarea și desfășurarea conferințelor și simpoziunelor *științifice internaționale (între anii 2006-2016 au avut loc 12 conferințe și simpoziune internaționale)*;
- *elaborarea monografiilor, manualelor, articolelor științifice, materialelor didactico-metodice* (numărul publicațiilor în această perioadă *depașește cifra de 1560 unități*);
- *din numărul de persoane la studii de masterat, doctorat, postdoctorat, între anii 2006-2016, 8 persoane au obținut titlul de doctor habilitat, 50 – doctor în pedagogie, 11 – doctor în psihologie, 614 de magistri la diferite specializări în pedagogie și psihologie.*

Datorită activității eficiente, cercetările științifice realizate în cadrul IȘE au obținut o apreciere binemeritată atât în mediul academic din țară, cât și de peste hotare prin creșterea numărului de publicații în reviste internaționale, participarea la susțineri de disertații, organizarea și desfășurarea conferințelor etc.

NICOLAE BUCUN – PRIMUL DOCTOR ÎN PSIHOLOGIE

Grigore DOHOTARU,
doctor în științe fizico-matematice,
(ziarul „FĂCLIA”, 16 septembrie, 1994)

Pentru oamenii molipsiți de pasiunea cunoașterii, care contribuie prin chinuri și frământări, prin avansarea pe căi sinuoase, necunoscute la realizarea noilor descoperiri știința devine un tărâm indispensabil.

Unul dintre aceștia ar fi și Nicolae Bucun, directorul Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar. Calea lui în știință nu se deosebește de cea a majorității intelectualilor. După absolvirea Universității de Medicină este recomandat la doctorantură. La vârsta de 26 de ani susține teza de doctor. Timp de 5 ani lucrează asistent la Catedra de Igienă a Universității de Medicină.

În 1975 abandonează medicina și îmbrățișează pentru totdeauna pedagogia. În cadrul Institutului de Cercetări Științifice în Domeniul Pedagogiei a parcurs calea de la cercetător științific superior pâna la șef de laborator și director-adjunct pentru știință. Anume aici Nicolae Bucun, având o înaltă pregătire profesională medicală organizează vaste cercetări ale legităților dezvoltării

anomale la copii, ale problemelor ce țin de diagnostic și compensarea deficiențelor de auz. În baza investigațiilor îndelungate, pentru prima dată în psihologia specială, argumentează științific bazele psihofiziologice ale activității de muncă în cazul deficiențelor auditive, care ulterior au contribuit la întemeierea unei noi ramuri în defectologie.

Cercetările științifice în acest domeniu s-au încununat cu susținerea, în 1986, la Institutul de Defectologie din Moscova a tezei de doctor habilitat în psihologie. Nicolae Bucun deci a intrat în istorie ca primul doctor în psihologie din Moldova.

Dacă am face un bilanț pur statistic, ar trebui să enumerăm cele peste 125 de lucrări științifice publicate în țară și peste hotare, inclusiv trei monografii, apoi comunicările științifice la cele mai diferite simpozioane și congrese științifice, însă, vorba academicianului P.Kapița, laureat al Premiului Nobel, un savant niciodată nu-și va cunoaște bine domeniul, dacă nu va instrui pe nimeni în acest domeniu. Sub îndrumarea nemijlocită a profesorului Nicolae Bucun zece cercetători științifici au susținut tezele de doctorat, alți doctoranzi, competitori sânt la diferite etape de finisare a tezelor. De aproape trei decenii el ține postul de profesor universitar la catedra de psihopatologie și logopedie a Universității Pedagogice „I. Creangă”. E autorul numeroaselor programe de învățământ și elaborări metodice în probleme de perfecționare a pregătirii cadrelor pedagogice, de organizare a procesului educațional în școlile speciale.

Un capitol aparte în activitatea lui îl reprezintă munca științifico-organizatorică. La 18 februarie 1991 prin hotărârea Guvernului Moldovei a fost lichidat Institutul de Cercetări în Domeniul Pedagogiei, iar în baza lui a fost creat Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, stabilindu-i-se următoarele direcții de cercetare: bazele psihologice și pedagogice ale învățământului de toate gradele; conținutul învățământului; tehnologii avansate ale instruirii și educației; economia, organizarea și dirijarea învățământului; probleme de pedagogie și psihologie socială, istoria învățământului, pedagogiei și psihologiei în republică.

Nicolae Bucun devine director al noului institut care actualmente include 15 laboratoare științifice, acoperind prin tematica cercetărilor aproape toate necesitățile învățământului preuniversitar. Pe lângă institut a fost instituită doctorantura la pedagogie și psihologie, funcționează Consiliul Științific special de conferire a gradelor științifice de doctor în pedagogie și psihologie.

Sub conducerea și cu participarea nemijlocită a profesorului Nicolae Bucun în cadrul institutului au fost elaborate concepțiile instruirii preuniversitare la toate obiectele de învățământ, expuse opiniei pedagogice din Moldova în lucrările „Valențe ale reformei învățământului” și „Obiective și finalități ale învățământului preuniversitar”. În aceste lucrări, de fapt, au fost puse bazele teoretice ale unei eventuale reforme a învățământului. Ulterior s-a purces la proiectarea unor noi conținuturi, punându-se accentul pe învățământul formativ și sincronizarea lui cu cel european. O mare parte din aceste investigate se efectuează în colaborare cu Institutul de Științe ale Educației din București.

Din inițiativa institutului anul trecut într-o serie de școli din Moldova a fost început un experiment pedagogic de evaluare și verificare a noilor conținuturi

formative. O parte din colaboratorii institutului, sub conducerea dlui N.Bucun, au participat la elaborarea „Concepției învățământului din Moldova”, examinată la recentele consfătuiri pedagogice și care, în urma studierii propunerilor pedagogilor, va constitui baza elaborării Legii Învățământului și „Programului Național de dezvoltare a învățământului”.

Procesele democratice declanșate în societatea noastră evidențiază o serie de probleme majore, care urmează să fie soluționate de știința psihopedagogică – știința, care, în cele din urmă, prin implementările în sistemul educațional este responsabilă de nivelul intelectual al societății. Nicolae Bucun fiind conștient de aceasta mare responsabilitate este mereu în căutarea adevărului științific.

Academicianul Platon afirma că în problemele de creație științifică tineretea savantului se măsoară nu începând cu anul nașterii din pașaport, ci cu capacitatea și dorința de a munci, cu capacitatea de a te consacra fără rezerve tărâmului îndrăgît. Așa se afirmă, așa își marchează aniversarea a 50-ea a nașterii sale și doctorul habilitat în psihologie Nicolae Bucun căruia cu această ocazie colegii îi urează sănătate și cucerirea noilor culmi în cercetare, în munca sa grea, dar nobile, de manager principal al științei pedagogice și psihologice din Moldova.

CONCEPȚIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ȘI MECANISMELE EI DE REALIZARE

*Interviu cu Nicolae BUCUN,
directorul Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice,
realizat de Larisa ROȘCA,
(ziarul „FĂCLIA”, 19 august, 1994)*

V-aș propune să începem discuția asupra Concepției dezvoltării învățământului din Republica Moldova cu dezvoltarea componentei nominate a grupului de lucru care a elaborat proiectul acesteia, d-voastră fiind vicepreședintele acestui grup.

N.B. Au lucrat nemijlocit reprezentanți ai câtorva instituții. În primul rând, au participat câteva persoane de la Ministerul Învățământului, inclusiv dl ministru Petru Gaugaș, adjuncții dumnealui – dnii Simion Musteață, Nicolae Andronachi și Ion Constandoglo, dl Vasile Cojocaru, dl Ștefan Tiron. Din partea Institutului nostru am participat eu, dl Gutu, director adjunct al institutului, dl Dogotaru, secretar științific, dl Pîslaru, șeful Secției limba și literatură, dl Rotaru, care este și vicedirector la ULIM, dl I. Rudic, cercetător principal. Aceștia sânt autorii direcți, dar trebuie să menționez că au fost implicați majoritatea colaboratorilor institutului nostru, toate sectoarele, toate laboratoarele au prezentat propuneri, informații.

Ne-au acordat ajutor și catedrele universitare pedagogice de la Bălți, de la Universitatea „Ion Creangă”, Universitatea de Stat din Moldova ș.a.

Am impresia că o bună parte din componența acestui grup a lucrat și la Proiectul Legii Învățământului, adoptat în prima lectură de fostul Parlament.

N.B. Într-adevăr, mulți dintre cei pe care i-am enumerat au lucrat cândva la Concepția învățământului, la Proiectul legii care a fost discutat. Deși grupul de lucru s-a completat cu oameni noi, în linii generale sânt aceleași forțe – de la Minister și de la institutul nostru.

Bănuiesc că, între timp, concepțiile, viziunile acestor oameni asupra dezvoltării învățământului nu s-au schimbat prea mult. Pornind de la faptul că învățământul are stringenta nevoie de un cadru legislativ, de ce nu s-a procedat, de dragul operativității, la o perfectare a Proiectului de lege adoptat deja?

N.B. Bineînțeles ca înainte de elaborarea Proiectului legii a existat și o concepție, în perioada anilor 1988-89. Cu părere de rău, fostul minister nu a pus în discuție această concepție, nu a supus-o analizei serioase. Între timp, multe s-au schimbat și a fost nevoie să revedem principiile în baza cărora a fost elaborată concepția, am revăzut strategiile dezvoltării, pornind de la noile condiții. Au existat și alte motive pentru care a fost necesară elaborarea unei noi Concepții. Am făcut o analiză a stării învățământului la noi în republică. În multe privințe domnește haosul. De exemplu, am optat pentru noi conținuturi care, însă, nu au fost cât de cât adaptate la structuri. Și invers, am introdus structuri noi, am deschis licee, gimnazii, dar nu am apropiat conținuturile de aceste structuri. Este foarte bine că s-au deschis aceste instituții de învățământ, dar fosta Concepție prevedea și conținuturi adecvate, lucru care nu s-a luat în considerație.

A fost necesară o revizuire a concepției și pentru că nu s-a ținut cont până acum de situația reală din societate.

An de an scade natalitatea. Noi, însă avem școli-giganți. Ce facem cu ele, cu baza lor materială. Am început să închidem grădinițe, să distrugem baza tehnico-materială a învățământului, edificiile ce aparțin sistemului educațional le ia cine dorește.

Nu cunoașteam, la momentul elaborării fostei concepții, modelele de învățământ ale altor țări. Deschiderea spre Europa, prin România, ne-a permis să aflăm cum evoluează învățământul în alte state, în baza căror principii.

În cele din urmă, pentru concepția elaborată atunci nu a fost prevăzut și un mecanism de realizare, lucru pe care l-am făcut acum.

În privința Proiectului de lege, nu știu de ce noi sântem considerați autorii ei. La Concepție, da, am lucrat majoritatea. Însa la Proiectul de lege nu prea am fost invitați să colaborăm, în afară de 2-3 oameni. Institutul nostru, ca unitate științifică, nu a fost invitat să participe la discutarea legii.

Legea nu este atât de rea și nimeni nu afirmă că nu vom păstra nimic din ceea ce este bun. Dar ea necesită o revizuire temeinică. Și apoi, nu toate aspectele au fost bine gândite. Nu au fost determinate, de la bun început, principiile conceptuale în baza cărora s-a elaborat legea, este abordată doar tangențial problema dirijării învățământului. Există numeroase curențe la capitolul învățământ special, învățământul profesional etc.

Acum, având Concepția dezvoltării învățământului, având principiile, strategiile dezvoltării învățământului și având fostul Proiect de lege, ne va fi mult mai ușor să elaborăm o lege a învățământului adecvată cerințelor timpului.

Ce este principial nou în Concepția propusă?

N.B. Demersul inovativ de bază al Concepției constă în fundamentarea priorității învățământului față de alte sfere sociale și economice, fundamentarea dezvoltării lui dinamice și anticipate, a contribuției învățământului la realizarea și avansarea reformelor social-economice.

Principiile definite în Concepție țin seama de starea reală a învățământului din republică, de tendințele dezvoltării învățământului în lume.

Un alt demers inovativ ține de obiectivele educaționale, axate pe obiectivele educaționale consemnate în Carta Națiunilor Unite.

Un loc aparte îi revine creșterii rolului social al învățământului.

Concepția dezvoltă și aspectul managerial al învățământului – descentralizarea funcțiilor de organizare, dirijarea învățământului pe verticală și orizontală, crearea mecanismelor de autodezvoltare a învățământului.

Ca o inovație în concepție apare crearea unui sistem nou de acreditare, licențiere și evaluare a învățământului, organizarea serviciului de asistență psihologică și de orientare școlară și profesională, de perfecționare și reciclare a cadrelor didactice etc.

Concepția determină prioritatea finanțării învățământului, crearea unui sistem diversificat de finanțare, sporirea cotei de finanțare din produsul intern brut.

În aspectul structurii, se introduce grupa pregătitoare obligatorie pentru o mai bună pregătire către școală. Se introduce învățământului obligatoriu de 9 clase cu perspectiva măririi duratei acestui învățământ. Apare o structură nouă – școala polivalentă.

Concepția prevede un șir de inovații și în privința conținutului învățământului:

- se lărgeste însăși noțiunea de conținut, care include în sine obiective, conținutul propriu-zis, finalități și instrumente de evaluare;
- se preconizează un conținut formativ-dezvoltativ eșalonat pe diferite niveluri; conținutul educațional va avea un caracter finit la fiecare treaptă a învățământului.

Concepția introduce o nouă viziune în problema desfășurării procesului educațional și într-o serie de alte aspecte.

Atenționați mai sus că pentru o concepție, o lege trebuie să fie determinate obligatoriu mecanismele de realizare. Care vor fi mecanismele realizării Concepției în cauză?

N.B. Cred că în luna septembrie vom avea și vom prezenta Programul național de dezvoltare a învățământului din republică, care este un program al realizării Concepției Legii Învățământului. Mecanismul de realizare se constituie din câteva etape: etapa de stabilizare, etapa de dezvoltare și etapa de perspectivă. Am elaborat deja activități concrete pentru fiecare etapă în parte.

În primul rând, trebuie să ridicăm prestigiul învățământului, al cărții, al culturii. Trebuie să ridicăm prestigiul cadrului didactic. E necesară o nouă vizi-

une în interacțiunea școlii și societății: nu numai învățământul pentru societate dar și societatea pentru învățământ.

Trebuie să determinăm care este mecanismul funcționării învățământului în economia de piață. Statul trebuie să stimuleze persoanele, întreprinderile care investesc în învățământ.

Următorul pas trebuie să fie pașaportizarea instituțiilor sistemului de învățământ pentru a ști exact de ce patrimoniu dispunem și pentru a-l gospodări cât mai chibzuit.

Trebuie să elaborăm un sistem de acreditare, de licențiere a instituțiilor de învățământ.

După toate acestea urmează să ne gândim la un lucru extrem de important, dar aflat în mare delăsare – pregătirea cadrelor didactice. Nimic din ceea ce am vorbit pâna acum nu vom realiza dacă nu vom avea cadre didactice cu o pregătire adecvată. Pregătirea cadrelor nu trebuie să finalizeze odată cu absolvirea instituției de învățământ respective. Mai există și învățământul permanent (perfecționarea, reciclarea, atestarea). Este și acesta un aspect al sporirii prestigiului învățământului. De ce nu am avea diferite modele de reciclare: la institut, la catedre, prin intermediul mediilor de informare etc.

De ce ne-am speriat de atestare? Sistemul propus nu a fost atât de rău gândit. Evident, a avut și neajunsuri...

Unul dintre care a fost lipsa de bani...

N.B. Nu acesta a fost neajunsul principal. Atestarea trebuia începută de la oamenii care doreau să fie atestați. Noi, însă, i-am speriat pe toți, am început-o cu definitivarea... Atestarea a fost bună, mecanismul realizării nu a fost bine gândit.

«Perfecționarea cadrelor didactice se desfășoară, de regulă, la facultățile respective ale universităților și în colegii» – se spune în Concepție. Înseamnă oare aceasta că nu mai avem nevoie de un institut de perfecționare a cadrelor?

N.B. Personal, cred că astăzi pot fi aplicate diferite modele de reciclare a cadrelor și sânt împotriva celor care pun la îndoială dreptul la existență a institutului respectiv. E altceva că institutul ar putea să-și determine niște funcții stricte, să devină un centru științifico-metodic de reciclare a cadrelor. Adică, institutul însuși ar trebui perfecționat, orientat spre știință, însă nu închis.

Dar, totodată, perfecționarea nu trebuie limitată doar la cadrul institutului. Dacă sânt cadre bune la o catedră, de ce să nu facem perfecționarea acolo? Ar trebui să ne mai gândim și la altceva; ce facem cu cadrele universitare, unde le reciclăm?

Cu câțva timp în urmă, se vorbea insistent despre sincronizarea învățământului de la noi cu cel din România. În Concepția dezvoltării învățământului nu se mai spune nimic despre această sincronizare. Dezideratul și-a pierdut actualitatea?

N.B. Când vorbim de sincronizare nu avem în vedere altceva decât standardele, finalitățile învățământului european sau chiar din lume. Putem să vorbim aici de sincronizarea învățământului din Republica Moldova și cu învățământul din România, dar și cu cel din Franța, Rusia, Japonia, pentru că și noi

și românii tindem spre standardele europene. Institutul nostru colaborează cu Institutul de Educație din România, avem teme comune, facem manuale, programe împreună, facem cercetări, experimente... Știința este universală și ne vom sincroniza în știință cu tot ceea ce duce la dezvoltare.

Dar, cred, totuși, că sincronizarea învățământului de la noi cu cel din România este altceva decât sincronizarea cu Rusia, Ucraina, Suedia ori Japonia. Avem alte afinități sufletești, avem o școală națională ce ne leagă: limba, istoria...

N.B. Sigur, colaborarea cu România este prioritară în pregătirea cadrelor, în asigurarea cu manuale, în elaborarea conținuturilor etc. Dar ceea ce ne apropie cu învățământul din alte țări sânt sarcinile, obiectivele de bază, finalitățile nu programele, nu manualele, nu tehnologiile...

Se discută despre o nouă concepție de predare a istoriei. Institutul dumneavoastră este implicat în elaborarea acestei concepții?

N.B. Institutul are o viziune asupra concepției predării istoriei, lucrăm asupra acestei concepții. Noi vedem predarea istoriei ca obiect integrat. Istoria nu constă doar din date cronologice, mult mai important este să dezvoltăm gândirea istorică a copiilor. De exemplu, începem istoria antică ca ciclu, ca obiect integrat unde se va integra istoria poporului nostru cu istoria popoarelor din perioada antică. Respectiv și la celelalte etape de dezvoltare istorică. Am experimentat deja istoria antică pentru clasa a V-a, am propus obiectivele și finalitățile, programa, manualul, ghidul pentru profesor. Ramâne să vedem dacă se va accepta ceea ce propunem noi. Nu noi am descoperit ciclul acesta integrat. Se pregătește o istorie extraordinară a Europei unde vor fi incluși și românii, și moldovenii...

Dacă, în cele din urmă, Concepția dezvoltării învățământului va fi adoptată, realizarea ei va necesita cheltuieli substanțiate. Este dispusă societatea noastră să investească în învățământ?

N.B. Există un grup de oameni care se ocupă de calcularea sumelor necesare pentru asigurarea reformelor în învățământ. Atunci când vom prezenta Programul național de dezvoltare a învățământului, vom pune aceste cifre în fața diriguitorilor statului. Învățământului trebuie să i se dea atâta, cât i-ar asigura funcționarea lui normal. Totodată, trebuie să fim buni gospodari, să păstrăm baza materială pe care o avem și să o dezvoltăm.

Sântem un popor capabil, creativ și anume gândirea, creativitatea trebuie dezvoltate. Învățământul trebuie scos din impas, dar acest lucru nu-l va putea face nici o Concepție, nici o lege, oricât de bună ar fi ea, dacă nu se va face finanțarea respectivă. Societatea trebuie să înțeleagă că dezvoltarea, bunăstarea este posibilă numai prin existența unui sistem educațional avansat.

În acest context este îmbucurător faptul că, în sfârșit, și la noi problemele de strategie, de programe, de concepție a învățământului se discută la nivel guvernamental. Aceasta ne dă speranța că societatea se va întoarce totuși cu fața spre învățământ.

DE LA IDEE LA MATERIALIZARE

Interviu cu Nicolae BUCUN

Realizat de N. RUJINA,

(ziarul „CURIER informativ”, 26 martie 1990)

A fi sau a nu fi? – această veșnică întrebare hamletiană anume acum trebuie să o punem lui Nicolai Ilici Bucun, doctor în științe psihologice, și colegilor săi din grupul provizoriu de creație al Institutului de cercetări științifice în domeniul pedagogiei din Moldova, care au elaborat noua concepție a învățământului mediu general în Moldova.

N. B. Judecând după felul cum reacționează la acest document obștimea pedagogică, un șir de organizații oficiale – în primul rând, Ministerul învățământului public – concepția, cu alte cuvinte, modelul viitoarei școli în linii mari este încuviințat. Rămâne ca ea să se realizeze.

În ultimii ani nol am încuviințat în unanimitate de nenumărate ori tot felul de programe, platforme, planuri, iar acum și concepția...

N. B. Înțeleg. Dar totul constă în faptul că multe în viața noastră au fost frânate anume din cauza că învățământul ca factor hotărâtor al progresului economic și social n-a devenit prioritar nici în țară, nici în republică. Fiind legată în mod direct cu întregul complex al vieții, școala, mai ales în perioada stagnării, se îndepărta tot mai mult de cerințele ei. Scopurile afișate pe larg – învățământul mediu general, cuprinderea tuturor copiilor de șase ani în sistemul învățământului școlar, pregătirea profesională de masă, intensificarea «educației internaționaliste» pe calea lichidării școlilor cu instruire în limba maternă ș. a. nu erau consolidate nici prin fundamentare științifică, nici prin resurse financiare, de cadre și de altă natură. S-a creat un întreg complex de deficite conceptuale, care au dus la deformarea conștiinței și a temelilor etico-morale ale câtorva generații. Acum culegem anume roade ale acestei educații.

Ce formă de învățământ, după părerea dumneavoastră ar trebui să ia locul «învățământului mediu general» și ce fel de absolvenți poate să dea societății școala restructurată în conformitate cu concepția?

N. B. O școală cu tratarea diferențiată a fiecărei personalități, care să creeze condiții favorabile pentru afirmarea calităților cu care natura l-a înzestrat pe elev, pentru dezvoltarea lui morală, intelectuală, emoțională și fizică. Aceasta înseamnă că posesorul atestatului de studii medii are o sumă de cunoștințe suficiente pentru rezolvarea sarcinilor la nivel mondial și la nivelul întregului stat. Limba maternă – această condiție firească și necesară a dezvoltării normale a personalității continuă să fie elementul primordial al dezvoltării ei depline. Totodată, participarea la procesele social-economice și la viața culturală a republicii este asigurată prin familiarizarea activă a elevilor școlilor nemoldovenești cu limba și cultura poporul moldovenesc.

Probabil că rezolvarea acestor și altor sarcini a cerut să fie pusă la baza concepției și o asemenea cifră – 12-13 ani cât se presupune că va constitui durata instruirii.

N. B. Ea, între altele, pe mulți i-a pus în gardă. În primul rând, pe specialiștii în finanțe, care efectuând câteva operații matematice elementare, au ajuns la concluzia că anual urmează să se cheltuiască suplimentar 20-40 de milioane de ruble. Problema, însă, nu poate fi abordată într-un mod atât de primitiv. Fiindcă nu toți vor învăța atâția ani – potrivit calculelor noastre – numai 35 la sută dintre cei mai înzestrați copii care vor constitui, de fapt, rezerva instituțiilor de învățământ superior. Școala de bază așa și va continua să fie de zece ani. Dar nu se pune problema cine și cât timp va învăța. Cum va trebui să învețe elevul – iată asupra cărei probleme lucrează acum o mare armată de specialiști-pedagogi, savanți ai Academiei, de la instituțiile de învățământ superior, reprezentanți ai uniunilor de creație, inclusiv circa 60 de candidați și 5 doctori în științe, atrași la restructurarea învățământului. El urmează să facă primii pași pe calea spre scopul propus.

Prin eforturi colective de pe acum se modelează diferite variante ale planurilor de învățământ la istorie, geografie, biologie. Se elaborează cursuri integrate «Munca plus arta plastică», ținându-se seama de învățarea meșteșugurilor populare, «Educația fizică plus ritmica și muzica», metodici intensive de învățare a limbilor. Experimentul a depășit cadrul institutului: în republică au fost create primele licee, clase de nivelare. Este examinată și problema creării școlilor cu instruirea separată a fetelor și a băieților.

În convorbirea noastră deja a răsunit fraza despre – alocațiile suplimentare. Cât trebuie să adauge republica din buzunarul ei pentru realizarea ideii menționate?

N. B. Cred că problema nu trebuie pusă în acest fel. Țările înaintate repartizează pentru învățământ circa 14 la suta din venitul național, știind că acest capital va spori. Numai acest mod de abordare a problemei, dar nu principiul nostru «din ce mai rămâne» poate să ajute la înfăptuirea concepției. În caz contrar totul, așa cum s-a întâmplat deja nu o singura dată, va rămâne doar o intenție născută în cabinetele savanților.

FOTOGRAFE



*Nicolae BUCUN, student la Facultatea de Medicină genetică
a Universității de Stat de Medicină din Chișinău (1961-1967)*



Nicolae BUCUN la ore de laborator



Nicolae BUCUN cu colegii de facultate



Nicolae BUCUN la întâlnire cu prietenii



Nicolae BUCUN cu soția Diana



Nicolae BUCUN cu fiica Victoria



Nicolae BUCUN împreună cu colegii de serviciu



*Nicolae BUCUN cu doctoranzii Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice:
IȘPP, 1997/1998*



Nicolae BUCUN cu colegii Ștefan TIRON, Ilie VANCEA și Semion CAISÎN



Nicolae BUCUN la celebrarea jubileului de 50 de ani



Nicolae BUCUN și Mihail TERENTII



*Nicolae BUCUN, Aglaida BOLBOCEANU, Mihail TERENTII în comisia de susținere
a tezei de doctor în științe*



Aglaida BOLBOCEANU, Nicolae BUCUN, Igor RACU – personalități marcante în domeniul psihologiei



Nicolae BUCUN cu colegii de la Institutul de Științe ale Educației



Nicolae BUCUN împreună cu Mariana MARIN, Svetlana NASTAS, Elena VOLCOV, Ștefania ISAC, Lilia POGOLȘA și Aliona PANIȘ



Șerban IOSIFESCU, Nicolae BUCUN, Oxana PALADI într-o ședință de lucru în cadrul proiectului Institutului de Științe ale Educației cu UNICEF Moldova



Nicolae BUCUN – vizită de studiu în SUA, 2012. Educație de calitate: strategii, modele, metodologii de realizare și dezvoltare (nivel preuniversitar), Exchange Visitor, Washington, SUA



Nicolae BUCUN cu colegii de la Institutul de Științe ale Educației



*Nicolae BUCUN, Prim-Ministru Valerii STRELEȚ, Gheorghe DUCA
Președintele AȘM și Lilia POGOLȘA*



Nicolae BUCUN și Lilia POGOLȘA la Academia de Științe a Moldovei



*Ședința Consiliului Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației:
Ștefania ISAC, Ion ACHIRI, Ion BOTGROS, Stela LUCA, Aliona AFANAS,
Nicolae BUCUN, Lilia POGOLȘA, Nelu VICOL, Maria HADÎRCĂ, Tamara CAZACU,
Violeta MIJA, Rodica SOLOVEI, Veronica BĂLICI*



*Oxana PALADI, Nicolae BUCUN, Lilia POGOLȘA, Nelu VICOL
de Ziua profesională a lucrătorilor din învățământ*



Nicolae BUCUN cu colegii la Conferința organizată de către reprezentanții mediului academic din Republica Moldova împreună cu reprezentanții Colegiului Psihologilor din România



Emilia FURDUJ, Mariana BATOG, Veronica BĂLICI, Nicolae BUCUN, Oxana PALADI, Lilia PAVLENKO, Angela CUCER (ianuarie, 2012)



Lilia CEBANU, Zinaida FURTUNĂ, Lilia POGOLȘA, Nicolae BUCUN, Nelu VICOL, Violeta MIJA



Nicolae BUCUN, Ion BOIAN



Vladimir GUȚU, Violeta VRABII, Nicolae BUCUN, Ludmila ANȚIBOR



Nicolae BUCUN în cadrul Consiliului Științific Specializat la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”



Susținerea tezei de doctor a dnei Violeta VRABII în cadrul Consiliului Științific Specializat, Institutul de Științe ale Educației



*Lilia POGOLȘA, Nicolae BUCUN, Maria VÎRLAN, Carolina PERJAN
(Institutul de Științe ale Educației)*



Dumitru PATRAȘCU, Nicolae BUCUN, Nelu VICOL, Vladimir GUȚU



*Nicolae BUCUN, Nelu VICOL la conferință științifică internațională
„EDUCAȚIA PENTRU DEZVOLTARE DURABILĂ: INOVAȚIE, COMPETITIVITATE,
EFICIENȚĂ” 18-19 octombrie, 2013*



Nicolae BUCUN, Lilia POGOLȘA, Nelu VICOL



*Nicolae BUCUN, Ion GUCEAC, Lilia POGOLȘA, Tatiana POTÂNG,
Liliana NICOLĂESCU-ONOFREI, Dumitru IVANOV*



*Nicolae BUCUN, Lilia POGOLȘA, Liliana NICOLĂESCU-ONOFREI, Ion GUCEAC,
Nelu VICOL la Conferința Științifică Internațională cu genericul
„EFICIENTIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI – VECTOR AL POLITICILOR
EDUCAȚIONALE MODERNE” 11-12 decembrie 2014*



Nicolae BUCUN, Gheorghe RUDIC, Vladimir GUȚU



Nicolae BUCUN la evenimentul de conferire a titlului Doctor Honoris Causa al Institutului de Științe ale Educației domnului Vladimir GUȚU



Nicolae BUCUN la Conferința organizată de către reprezentanții mediului academic din Republica Moldova împreună cu reprezentanții Colegiului Psihologilor din România – despre activitatea Psihologului (2015)



Nicolae BUCUN la evenimentul de conferire a titlului Doctor Honoris Causa al Institutului de Științe ale Educației domnului Vasile COJOCARU



Nina PETROVSCHI, Nicolae BUCUN, Vasile COJOCARU, Lilia POGOLȘA, Adrian GHICOV, Dumitru PATRAȘCU, Ion BOTGROS



Lilia POGOLȘA, Nicolae BUCUN Conferința Științifică Internațională „ȘCOALA MODERNĂ: PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI” 5-7 noiembrie 2015



Valentin CRUDU, Lilia POGOLȘA, Violeta MIJA, Doina USACI, Nicolae BUCUN, Tatiana GHERȘTEGA



Lilia POGOLȘA, Nicolae BUCUN, Ludmila LEFTER, Vladimir GUȚU



Nicolae BUCUn și Viorica ANDRIȚCHI



*Nicolae BUCUN, Angela CUCER, Aglaida BOLBOCEANU, Veronica MIHAILOV
la o ședință a sectorului Asistență Psihologică în Educație*



*Nicolae BUCUN, Vladimir GUȚU, Lilia POGOLȘA, Victor ȚVIRCUN, Valentin CRUDU
înaintea de Conferință*



*Nicolae BUCUN – la Conferința Internațională, dedicată aniversării
a 90-a a Institutului de Pedagogie din Kiev, Ucraina” (2016)*



Nicolae BUCUN la evenimentul Noaptea cercetătorului (2016)



Valeriu CANȚER, Nicolae BUCUN la Conferința Științifică Internațională consacrată aniversării a 75 de ani de activitate „INSTITUTUL DE ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI: ISTORIE, PERFORMANȚE, PERSONALITĂȚI”, 20-21 octombrie 2016



*Lilia POGOLȘA, Nicolae BUCUN, Aliona AFANAS la Conferința Științifică
Internațională consacrată aniversării a 75 de ani de activitate
„INSTITUTUL DE ȘTIINȚEALE EDUCAȚIEI: ISTORIE, PERFORMANȚE,
PERSONALITĂȚI”, 20-21 octombrie 2016*



Secțiunea Sectorului Asistență Psihologică în Educație în cadrul Conferinței Științifice Internaționale consacrată aniversării a 75 de ani a Institutului de Științe ale Educației, 21 octombrie 2016



*Oxana PALADI, Nicolae BUCUN, Lilia POGOLȘA, Nelu VICOL
la Conferința Științifică Internațională
„EVALUAREA ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL: DEZIDERATE ACTUALE”, 2017*



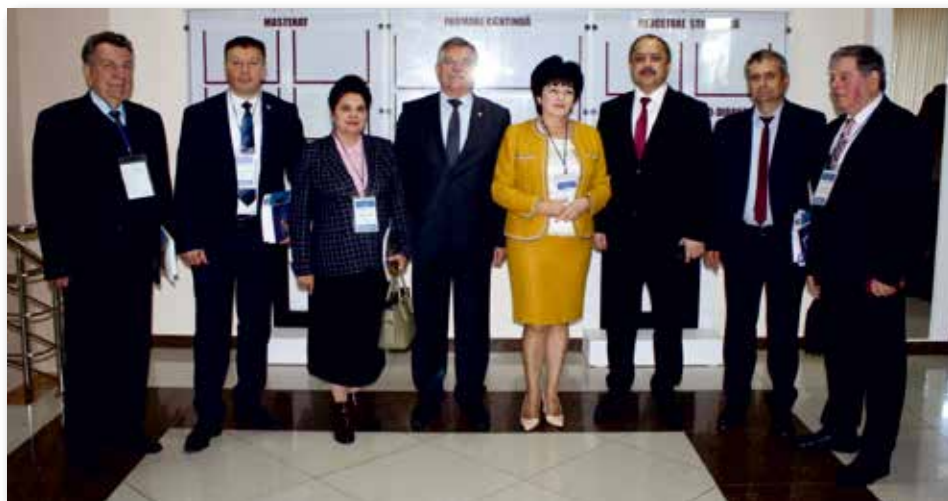
Angela CUCER, Aglaida BOLBOCEANU, Nicolae BUCUN, Oxana PALADI



*Conferința Științifică Internațională „CURRICULUMUL ȘCOLAR:
PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI DE DEZVOLTARE”, 7-8 decembrie 2018*



*Nicolae BUCUN, Igor RACU, Ilie LUPU, Eduard COROPCEANU
la Conferința Științifică Internațională „CADRUL DIDACTIC –
PROMOTOR AL POLITICILOR EDUCAȚIONALE”, 11 octombrie 2019*



*Ilie LUPU, Eduard COROPCEANU, Tatiana CALLO, Victor ȚVIRCUN, Lilia POGOLȘA,
Corneliu POPOVICI, Igor RACU, Nicolae BUCUN*



Nicolae BUCUN și Viorica ANDRIȚCHI la secțiunea de dezbateri din cadrul Conferinței Științifice Internaționale



Nicolae BUCUN și Lilia POGOLȘA la Simpozionul Republican al Cadrelor Didactice



Nicolae BUCUN în discuții cu Igor RACU



Maia BOROZAN, Galina PRAVIȚCHI, Petru JELESCU, Jana RACU, Ana TARNOVSCHI, Aglaida BOLBOCEANU, Raisa CERLAT, Nicolae BUCUN, Oxana PALADI, Angela POTÂNG, Victoria GONȚA, Violeta VRABII, Natalia COJOCARU, Irina CAUNENCO (18.02.2019)



*Nicolae BUCUN cu colegii de la Insitul de Științe ale Educației
la celebrarea aniversării de 75 de ani*



Nicolae BUCUN și Lilia POGOLȘA, directorul Insitul de Științe ale Educației



Nicolae BUCUN, academicianul Boris GAINA, membru-corespondent al AȘM Victor MORARU și Ana ARNAUT de la Sindicatul Educației și Științei



Nicolae BUCUN și Valentina CHICU, Secretar de Stat al Ministerului Educației, Culturii și Cercetării



Lilia CEBANU, Nicolae BUCUN, Veronica CLICHICI, Cristina STRAISTARI-LUNGU



Program cultural – Nicolae BUCUN cu colegii în excursie la mănăstire



*Nicolae BUCUN la Conferința Științifică Internațională
„EDUCAȚIA: FACTOR PRIMORDIAL ÎN DEZVOLTAREA SOCIETĂȚII”,
9-10 octombrie 2020, desfășurată online*



*Ion ACHIRI, Vasile ANDRIEȘ, Vasile TÎNȚARI, Nina PETROVSCHI, Aliona AFANAS,
Lilia POGOLȘA, Nalu VICOL, Aliona PANIȘ, Veronica CLICHICI, Natalia MELNIC,
Oxana PALADI, Octavian VASILACHE, Angela CUCER, Ludmila FRANȚUZAN,
Nicolae BUCUN, Lilia CEBAN*

NICOLAE BUCUN
 Secvențe
 din fișierul bibliografic:



- 2007–2020** Director adjunct Cercetare și Relații Internaționale, Institutul de Științe ale Educației
- 2005–2007** Prorector pentru activitatea științifică, Institutul de Instruire Continuă
- 2002-2005** Director adjunct pentru activitatea științifică, Institutul de Instruire Continuă
- 2001-2002** Viceministru al Învățământului, Ministerul Învățământului
- 1999-2001** Prim viceministru, Ministerul Educației și Științelor Republicii Moldova
- 1999** Profesor universitar la catedra „Psihopedagogie Specială și Asistență Socială” Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”
- 1991– 1999** Director, Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice
- 1986– 1991** Director adjunct pentru Știință, Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice
- 1979– 1986** Șef secție „Defectologie” în cadrul ICȘP
- 1977-1979** Șef laborator „Învățământul General pentru Surzi” în cadrul ICȘP
- 1975-1977** Cercetător științific superior în laboratorul „Învățământul General pentru Surzi” în cadrul ICȘP
- 1970 – 1975** Asistent universitar la catedra „Igienă Generală” Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din Republica Moldova
- 1967 – 1970** Doctorand, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din Republica Moldova
- Educație și formare**
- 1985** Doctor habilitat în psihologie, Academia de Științe Pedagogice din URSS, Institutul de Defectologie al Academiei, Moscova, specialitatea Psihologie.
- 1972** Conferențiar universitar
- 1970** Doctor în medicină, Universitatea de Stat de Medicină, facultatea Medicină Generală

PUBLICAȚII ȘTIINȚIFICE

Monografii colective

1. BUCUN, N.; PALADI O. (coord. șt.) *Politici naționale și internaționale de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general*. IȘE, 2020. Autori: BUCUN N., BOLBOCEANU A., PALADI O. [et. al.]. Chișinău: „Print-Caro”, IȘE, 2020, 516 p. ISBN 978-9975-48-186-1.
2. BUCUN, N. (coord. șt.); GLAVAN, A. *Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral*. Chișinău: „Print-Caro”, IȘE, 2020. 408 p. ISBN 978-9975-48-182-3.
3. BUCUN, N. (coord. șt.); GLAVAN, A. *Dimensiuni psihologice ale reabilitării post accident vascular cerebral*. Chișinău: UST, 2019. 179 p. ISBN 978-9975-76-292-2.
4. *Evaluarea Curriculumului Național în învățământul general*. Studiu. Coord șt.: POGOLȘA L., BUCUN, N.; CRUDU, V. Autori: POGOLȘA, L.; BUCUN, N.; PALADI, O. [et.al.]. Chișinău, 2018, 668 p. ISBN 978-9975-56-589-9.
5. *Institutul de Științe ale Educației: prin ani cu destoinicie (1941-2016)*. Coord șt.: POGOLȘA, L.; BUCUN, N.; VICOL, N. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2016 (Tipogr. „Impressum”). 116 p ISBN 978-9975-48-105-2.
6. *Publicații ale Institutului de Științe ale Educației, (2007-2016)*. Coord șt.: POGOLȘA, L.; BUCUN, N.; VICOL, N. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2016 (Tipogr. „Impressum”). 240 p., ISBN 978-9975-48-103-8.
7. *Valorile moral-spirituale ale educației*. Coord șt.: POGOLȘA, L.; BUCUN, N. et. al. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 3-4 aprilie 2015. IȘE. Ch. ISBN 978-9975-48-069-7.
8. BOLBOCEANU, A.; BUCUN, N.; PALADI, O. [et.al.]. *Asistența psihologică în educație: Practici naționale și internaționale*. AȘM, IȘE Chișinău: „Print-Caro”, SRL, 2014, 118 p. ISBN 978-9975-48-062-8.
9. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Coord. șt.: BUCUN, N.; POGOLȘA, L.; CHICU, V. [et.al.]; ME, AȘM, IȘE. Chișinău: S. n., 2014, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 596 p. ISBN 978-9975-53-333-1.
10. *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*. Coord șt.: POGOLȘA, L.; BUCUN, N. et. al. Materialele Conferinței Științifice Internaționale 11-12 decembrie, 2014. IȘE. Ch.. ISBN 978-9975-48-066-6.
11. BUCUN, N.; PALADI, O.; RUSNAC, V. *Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică*. Chișinău: „Sirius”, 2013. 372 p. ISBN 978-9975-57-114-2. 376 B 87.
12. POGOLȘA, L.; BUCUN, N. et. al. *Standarde educaționale (standarde de eficiență a învățării la disciplinele de studiu în învățământul primar și secundar general și standarde de calitate a instituției de învățământ din perspectiva școlii prietenoase copilului)*. Chișinău: „Lexon-Prim”, 2012, 320 p. ISBN 978-9975-4436-2-3.
13. POGOLȘA, L.; BUCUN, N. *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*. Materialele conferinței științifice internaționale. Ch.: „Print-Caro”, 2012, 542 p., ISBN 978-9975-56-072-6.

14. BOLBOCEANU, A.; BUCUN, N. etc. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Monografie. Chișinău: 2012, 150 p. ISBN 978-9975-48-062-8.
15. *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*. Coord. șt.: BUCUN, N. Ch.: „Print-Caro”, 2011, p. 537. ISBN 978-9975-56-010-8.
16. POGOLȘA, L; BUCUN, N.; GUȚU, VL. et. al. *Monitorizarea procesului de implementare a curriculumului școlar*. Ch.: „Print Caro”, 2011, 38 p.
17. *Personalitate integrală – un deziderat al educației moderne*. Coord. șt.: BUCUN, N. Ch.: „Print-Caro”, SRL, 2010, 282 p.
18. *Standarde de competențe – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Coord. șt.: BUCUN, N. Ch.: „Print-Caro”, 2010, 270 p.
19. MARTEA, G., BUCUN, N. (coord. șt.) *Managementul resurselor financiare ale instituțiilor de învățământ preuniversitare*. Ch.: „Print-Caro”, SRL, 2010, 160 p. ISBN 978-9975-9691-3-0.
20. CUCER, A. *Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă*. Coord. șt.: BUCUN, N. Ch.: „Print-Caro”, 2010, 110 p. ISBN 978-9975-4187-4-4.
21. *Perspectiva psihosocială a asigurării calității educației în Republica Moldova*. BOLBOCEANU, A.; BUCUN, N.; et. al. Ch.: „Print-Caro”, 2010, 143 p. ISBN 978-9975-4187-3-7.
22. ANDRIȚCHI V. *Metodologia managementului resurselor umane în instituția școlară*. Coord. șt.: BUCUN, N. Chișinău: „Print-Caro”, 2009. 133 p.
23. *Evaluarea curriculumului – perspectivă de modernizare*. Coord. șt.: BUCUN, N. Chișinău: IȘE, 2009. 800 p.
24. *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*. Coord. șt.: BUCUN, N., Partea I-a. Chișinău: IȘE, 2009. 242 p.
25. *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*. Coord. șt.: BUCUN, N. Partea a II-a. Chișinău: IȘE, 2009. 324 p.
26. *Calitatea educației: teorii, principii, realizări*. Coord. șt.: BUCUN, N. Partea I-a. Chișinău: 2008, 300 p. ISBN 978-9975-9685-6-0.
27. *Calitatea educației: teorii, principii, realizări*. Coord. șt.: BUCUN, N. Partea a II-a. Chișinău: 2008, 416 p. ISBN 978-9975-9685-7-7.

Articole în enciclopedii

1. BUCUN, N.; POGOLȘA, L. Educația. În: *Republica Moldova. Ediție enciclopedică consacrată împlinirii a 650 ani de la întemeierea statului moldovenesc*. Chișinău: Enciclopedia Moldovei, 2009, pp. 359 – 379.

Documente de politici elaborate și aprobate

1. BUCUN, N. *Program de dezvoltare a educației incluzive*. Aprobate de către Guvernul RM. Chișinău, 2011.
2. BUCUN, N.; DANII, A. (coord.) *Curricula școlare pentru învățământul special*. Chișinău: „Universul”, 2009. 224 p.

Articole în reviste (Categorie B, C)

1. БУКУН Н., ПАЛАДИ О. Приоритеты исследований в психологической службе в Республике Молдова. In: *Studia Universitatis Moldaviae, Seria: Științe*

- ințe ale Educației* (Pedagogie, Psihologie), USM, nr. 11, 2020, p. 123-127. ISSN 1857-2103. ISSN online 2345-1025.
2. BUCUN, N.; GLAVAN, A. *Repere teoretice și metodologice ale evaluării psihologice a persoanelor post accident vascular cerebral*. *Univers Pedagogic*, Nr.2, 2020, pp. 76-87. ISSN 1811-5470.
 3. BUCUN, N.; CERLAT R. *Transformarea reprezentărilor sociale ale învățării pe tot parcursul vieții în mediul educațional*. *Univers Pedagogic*, Nr. 1, 2020, pp. 87-94. ISSN 1811-5470.
 4. BUCUN, N.; TOMA, S. *Particularitățile adaptării psihosociale a elevilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general*. *Univers Pedagogic*, Nr.4, 2018, p. 18-27. ISSN 1811-5470.
 5. BUCUN, N.; CHIPERI, N. *Stabilitatea comportamentală a copiilor cu dizabilități mintale ușoare, implicați în diferite modele educaționale*. *Univers Pedagogic*, Nr. 3, 2018, pp. 23-32. ISSN 1811-5470.
 6. BUCUN, N.; CERLAT, R. *Influențe ale stabilității emoționale în diminuarea stresului profesional și prevenirea sindromului burnout al cadrelor didactice din învățământul primar*. *Univers Pedagogic*. Nr. 3, 2017, pp. 64-74. ISSN 1811-5470.
 7. BUCUN, N.; CERLAT, R. *Nivelul stabilității emoționale al cadrelor didactice din învățământul primar în funcție de vîrstă, vechimea în muncă și mediul de trai*. *Univers Pedagogic*. Nr. 2, 2017, pp. 82-95. ISSN 1811-5470.
 8. BUCUN, N. *Particularitățile psihofiziologice ale interacțiunii canalelor senyoriale la persoanele cu deficiențe de auz*. *Univers Pedagogic*, Nr. 4, 2016, pp. 74-85. ISSN 1811-5470.
 9. BUCUN, N.; SÎRBU, A.-E. *Servicii complexe pentru adaptarea psihosocială a copiilor cu dizabilități*. *Univers Pedagogic*, Nr. 3, 2016, pp. 97-110. ISSN 1811-5470.
 10. BUCUN, N.; ILICCEV, M. *Particularitățile inteligenței sociale a adolescenților educați în instituțiile de tip rezidențial*. *Univers Pedagogic*, Nr. 2, 2016, pp. 55-60. ISSN 1811-5470.
 11. BUCUN, N. *Sistemul de învățământ, promotor al identității naționale*. *Univers Pedagogic*, Nr. 2, 2015, pp. 74-76. ISSN 1811-5470.
 12. BUCUN, N.; ILICCEV, M. *Relația dintre accentuările de caracter și inteligența socială la studenți*. *Univers Pedagogic*, Nr. 1, 2016, pp. 73-80, ISSN 1811-5470.
 13. BUCUN, N.; GLAVAN, A. *Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD*. *Univers Pedagogic*, Nr.3, 2013, pp.3-13. ISSN 1811-5470.
 14. BUCUN, N.; VASIAN, T. *Atitudinile parentale față de copilul cu dizabilități: cercetare experimentală comparativă*. *Psihologie, Pedagogie Specială, Asistență Socială*, Nr. 1, 2013, pp. 34-42. ISSN 1857-0224.
 15. BUCUN, N.; ANȚIBOR, L. *Relațiile interpersonale ca dimensiune psihologică a calității vieții*. *Univers Pedagogic*, Nr.2, 2013, pp. 21-32. ISSN 1811-5470.
 16. BUCUN, N.; VASIAN, T. *Modelul psihosocial de schimbare a atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități*. *Univers Pedagogic*. Nr.4, 2013, pp. 42-50. ISSN 1811-5470.
 17. БУКУН, Н.; АНЦИБОР, Л. *Образ жизни как условие психического развития: эволюционный взгляд на проблему*. *Univers Pedagogic*, Nr. 1, 2012, pp. 33-43. ISSN 1811-5470.
 18. BOLBOCEANU, A.; BUCUN, N. et. al. *Perspectiva psihosocială de asigurare a*

- calității educației în Republica Moldova. Univers Pedagogic*, Nr.1, 2011, pp. 10-21. ISSN 1811-5470.
19. BUCUN, N. *Modernizarea și implementarea curriculumului școlar din perspectiva școlii prietenoase copilului. Univers Pedagogic*, Nr.1, 2011, pp. 63-74. ISSN 1811-5470.
 20. BUCUN, N.; CHIPERI, N. *Influența social-psihologică a mediului instituționalizat asupra dezvoltării psihice a elevilor cu nevoi speciale. Univers Pedagogic*, Nr.2, 2011, pp. 45-53. ISSN 1811-5470.
 21. BUCUN, N. *Gîndirea și știința pedagogică – condiții indispensabile în dezvoltarea personalității. Univers Pedagogic*, Nr.3, 2011, pp. 6-15. ISSN 1811-5470.
 22. BUCUN, N.; ANȚIBOR, L. *Влияние автономности в отцовском стиле воспитания на формирование нарциссического склада характера у девушек. Univers Pedagogic*, Nr.4, 2011, pp. 23 – 35. ISSN 1811-5470.
 23. BUCUN, N.; PALADI, O. *Pledoarie pentru educație: cheia creativității și inovării. Univers Pedagogic*, Nr. 4, 2011 p. 81 – 88, ISSN 1811-5470.
 24. BUCUN, N.; MAXIMCIUC, V. *Formarea reglării emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. Univers Pedagogic*, Nr.3, 2010, pp. 48-54. ISSN 1811-5470.
 25. BUCUN, N.; PANIȘ, A. *Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. Univers Pedagogic*, Nr.4, 2010, pp. 48-54. ISSN 1811-5470.
 26. BUCUN N. *Pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. Revista Univers Pedagogic*, Nr.3, 2009, pp. 68-75.
 27. GUȚU, VL.; BUCUN, N. *Conceptia educației în Republica Moldova. Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)*, Nr. 5(25), 2009, pp. 5-16. ISSN 1857-2103.
 28. BUCUN, N.; MEREUȚĂ, I.; ROTARU, G. *Particularități de personalitate a judecătorilor în condițiile stresului profesional permanent. Revista de Psihologie Pedagogie Specială. Asistența Socială*, Nr. 17, 2009, pp. 1-9. ISSN 1857-0224

Culegeri de lucrări ale conferințelor internaționale

1. BUCUN, N.; PALADI, O. *Motivația pentru succes la adolescenți. In: Ediția a X-a a Simpozionului Internațional KREATIKON. CREATIVITATE – FORMARE – PERFORMANȚĂ. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 5-6 aprilie, 2013. Iași: „Performantica”, 2013, pp. 66-70. ISSN 2068-1372.*
2. BUCUN, N.; MALANCIUC, I. *Particularitățile dezvoltării neuropsihice a copiilor orfani aflați în îngrijire rezidențială. In: Ediția a X-a a Simpozionului Internațional KREATIKON. CREATIVITATE – FORMARE – PERFORMANȚĂ. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 5-6 aprilie, 2013. Iași: „Performantica”, 2013, pp. 52-55. ISSN 2068-1372.*
3. BUCUN, N.; MALANCIUC, I.; GÎNU, D. *Particularitățile dezvoltării neuropsihice a copiilor orfani aflați în îngrijire rezidențială. In: Ediția a IX-a a Simpozionului Național cu participare internațională. KREATIKON. CREATIVITATE – FORMARE – PERFORMANȚĂ. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, România, 6-7 aprilie 2012. Iași: ed. PIM, 2012, pp. 52-56. ISSN 2068 – 1372.*
4. БУКУН, Н.; АНЦИБОР, Л. *Эволюционное трактование образа жизни как условие психического развития. В: Личность в едином образовательном пространстве. III Международный образовательный Форум. Materialele*

- Conferinței Științifice Internaționale*, Украина, 26-29 aprilie, 2012. Запорожье: 2012, p. 168-175, УДК 37.015.4(049) ББК 60.550.55. 91.
5. BUCUN, N., PALADI, O. *Caracteristici ale inovațiilor în învățământ*. In: *Problematika educației în mileniul al III-lea*, Ediția a XI-a – „Orientări, perspective și evoluții ale sistemelor de învățământ (PEM3 – XI). Materialele conferinței anuale cu participare internațională. Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, 12-13 noiembrie, 2011.

Culegeri de lucrări ale conferințelor naționale

1. BUCUN, N.; PALADI O. *Priorități în cercetarea activității psihologice în sistemul de învățământ general*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*. IȘE, 09-10 octombrie 2020, Chișinău, pp. 182-186. ISBN 978-9975-48-178-6.
2. BUCUN, N.; GLAVAN, A. *Nivelul optimismului în contextul potențialului personal al pacienților cu accident vascular cerebral*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*. IȘE, 09-10 octombrie 2020, Chișinău, pp. 215-221. ISBN 978-9975-48-178-6.
3. BUCUN, N.; VASILACHE, O. *Cadrul de referință al educației nonformale*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*. IȘE, 09-10 octombrie 2020, Chișinău, pp. 293-300. ISBN 978-9975-48-178-6.
4. BUCUN, N. *Formarea competenței de marketing în cercetare*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. Institutul de Științe ale Educației, 11-12 octombrie 2019, Chișinău, pp. 196-201. ISBN 978-9975-48-156-4.
5. BUCUN, N. *Sursele de informație și prognoza în cercetarea de marketing*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. Institutul de Științe ale Educației, 11-12 octombrie 2019, Chișinău, pp. 228-232. ISBN 978-9975-48-156-4.
6. BUCUN, N.; PALADI, O. *Inovațiile orientate spre eficientizarea produsului social*. In: Materialele Conferinței Științifice *Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. IȘE, 7-8 decembrie, 2018, pp. 521-526. ISBN 978-9975-3275-0-3.
7. BUCUN, N.; PALADI, O. *Globalizarea și cercetarea psihopedagogică*. In: Materialele Conferinței Științifice *Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. IȘE, 7-8 decembrie, 2018, pp. 495-498. ISBN 978-9975-3275-0-3.
8. BUCUN, N. *Stabilizarea capacității muncii persoanelor cu deficiențe de auz prin organizarea timpului și efortului produs*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*. IȘE, 9-10 noiembrie, 2017, pp. 378-381. ISBN 978-9975-48-118-2.
9. BUCUN, N.; GLAVAN, A. *Excitarea canalelor senzoriale pentru reglarea capacității de muncă*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*. IȘE, 9-10 noiembrie, 2017, pp. 400-403. ISBN 978-9975-48-118-2.
10. BUCUN, N.; COROI, O. *Efectele reglajului emoțional pentru activitatea didactică*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării

- de 75 de ani de activitate, *Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități*. IȘE, 20-21 octombrie, 2016, pp. 13-16. ISBN 978-9975-48-104-5.
11. BUCUN, N.; PUZUR, E. *Adaptarea psihosocială a studenților în primul an de studii universitare*. In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării de 75 de ani de activitate, Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități*. IȘE, 20-21 octombrie, 2016, pp. 24-28. ISBN 978-9975-48-104-5.
 12. BUCUN, N.; GLAVAN, A. *Evaluarea complexă a sindromului ADHD la școlarul mic*. In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării de 75 de ani de activitate, Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități*. IȘE, 20-21 octombrie, 2016, pp. 45-50. ISBN 978-9975-48-104-5.
 13. BUCUN, N.; PUZUR, E. *Succesul adaptării psihosociale – factor determinant în dezvoltarea personalității studentului*. In: *Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional Tehnologii didactice moderne*, IȘE, 26-27 mai, Chișinău, (Tipogr. „Cavaioli”), 2016, pp. 435-438. ISBN 978-9975-48-102-1.
 14. BUCUN, N.; GLAVAN, A. *Caracteristici ale comportamentului copiilor cu ADHD*. In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale Școala modernă: provocări și oportunități*, IȘE, 5-7 noiembrie, Chișinău, (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, p. 394-397. ISBN 978-9975-48-100-7.
 15. BUCUN, N.; PUZUR, E. *Statutul sociometric – factor determinant al adaptării psihosociale*. In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale Școala modernă: provocări și oportunități*, IȘE, 5-7 noiembrie, Chișinău, (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, pp. 412-415. ISBN 978-9975-48-100-7.
 16. BUCUN N., GLAVAN, A. *Model de evaluare complexă a sindromului ADHD*. In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale Școala modernă: provocări și oportunități*, IȘE, 5-7 noiembrie, Chișinău, (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, pp. 447-451. ISBN 978-9975-48-100-7.
 17. POGOLȘA, L.; BUCUN, N. et. al. *Eficiențizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*. In: *Eficiențizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*. *Materialele Conf. Șt. Intern.*, 11-12 decembrie 2014. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Chișinău: IȘE, 2014 (Tipogr. „Cavaioli”), pp. 3-15. ISBN 978-9975-48-066-6.
 18. BUCUN, N.; PALADI, O. et.al. *Caracteristici psihologice ale copiilor cu ADHD*. In: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*. *Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, IȘE, 18-19 octombrie, 2013. Chișinău: „Print-Caro”, 2013, pp. 195-199. ISBN 978-9975-48-056-7.
 19. BUCUN, N.; GLAVAN, A. et.al. *Interferența psihopedagogică în cazul copiilor cu ADHD*. In: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*. *Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, IȘE, 18-19 octombrie, 2013. Chișinău: „Print-Caro”, 2013, p. 231-233. ISBN 978-9975-48-056-7.
 20. BUCUN, N.; TARNOVSCHI, A. *Atitudinea părinților față de copilul bolnav – condiție primordială în adaptarea psihosocială*. In: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*. *Materialele Conferinței Științifice cu Participare Internațională*, IȘE, 2-3 noiembrie, 2012. Chișinău: „Print-Caro”, 2012, pp. 343-345. ISBN 978-9975-56-072-6.
 21. БУКУН, Н.; ТЕРЕЩУК, Р.; ДОНОГА, Л. Особенности социальных установок старшеклассников. In: *Optimizarea învățământului în contextul*

- societății bazate pe cunoaștere*. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională, IȘE, 2-3 noiembrie 2012. Chișinău: „Print-Caro”, 2012, pp. 316-319. ISBN 978-9975-56-072-6.
22. BUCUN, N.; NOSATÎI, A. *Acțiuni sociopsihopedagogice de influență în pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj*. In: *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: „Print Caro”, 2011, pp. 75-81. ISBN 978-9975-56-010-8.
 23. BUCUN, N.; CHIPERI, N. *Schimbările social-psihologice apărute în urma instituționalizării copiilor cu nevoi speciale*. In: *Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrată Aniversării a 65-a a USM. Chișinău: CEP USM, 2011, vol.II, pp. 167-171. ISBN 978-9975-71-151-7.
 24. BUCUN, N.; POGOLȘA, L. *Abordarea sistemică a managementului educațional*. In: *Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2010, pp. 254-256. ISBN 978-9975-4152-4-8.
 25. BUCUN, N.; RUSNAC, V. *Particularitățile analizatorului cutanat și motor la copii cu surditate din perspectiva integrării școlare*. In: *Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2010, pp.21-23. ISBN 978-9975-4152-4-8.
 26. BUCUN, N. *Dimensiunile educației*. In: *Vedere slabă-teorie și practică*. Conferință internațională, Ediția a 2-a, Chișinău, 1-3 octombrie 2009, pp. 22-30.
 27. BUCUN, N.; GÎNU, D. *Educația incluzivă – strategie de creștere a calității educației*. In: *Vedere slabă-teorie și practică*. Conferință internațională, Ediția a 2-a, Chișinău, 1-3 octombrie 2009, p. 5.
 28. BUCUN, N.; GÎNU, D. *Educația incluzivă – condiție pentru dezvoltarea curriculumului școlar*. In: *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2009, partea a II-a, pp.11-16.
 29. BUCUN, N.; MIJA, V.; PALADI, O. *Percepțiile cadrelor didactice privind schimbarea curriculumului educațional*. In: *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2009, partea I-a, pp. 14-26.
 30. BUCUN, N.; NOSATÎI, A. *Curriculumul recuperatoriu pentru pregătirea către școală a copiilor cu tulburări de limbaj*. In: *Modernizarea standardelor și curricula educațională – deschidere spre o personalitate integră*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2009, partea a II-a, pp. 249-256.
 31. BUCUN, N.; POGOLȘA, L.; MIJA, V. *Концептуальные подходы при определении содержания образования по биоэтике*. In: *Modernizarea standardelor și curricula educațională – deschidere spre o personalitate integrală*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2009, partea a II-a, pp. 5-10.
 32. BUCUN, N.; MAXIMCIUC, V. *Caracteristica reglării volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică*. In: *Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Chișinău: IȘE, 2009, pp. 56-59. ISBN 978-9975-4152-4-8.

33. BUCUN, N.; RABACU, I. *Percepțiile managerilor școlari privind managementul de calitate*. In: *Calitatea Educației: teorii, principii, realizări*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: CEP USM, 2008, vol. II, pp. 343-346.
34. BUCUN, N.; RABACU, I. *Resursele umane – fundament al calității în învățământ*. In: *Calitatea Educației: teorii, principii, realizări*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: CEP USM, 2008, vol. II, pp. 347-351.
35. BUCUN, N.; NOSATĂI, A. *Calitatea pregătirii psihologice pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj*. In: *Calitatea Educației: teorii, principii, realizări*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: CEP USM, 2008, vol. II, pp.168-175.

Lucrări științifico-metodice și didactice

1. BUCUN, N.; GUȚU, V.; GHICOV, A. et. al. *Evaluarea curriculumului școlar: Ghid metodologic*. Coord.: POGOLȘA L., CRUDU V. Chișinău: „Lyceum”, 2017 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 76 p.
2. POGOLȘA, L. (coord.); BUCUN, N.; MARIN, M.; PALADI, O. et al. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa a 3-a. Ghid metodologic*. IȘE, 2017, 61 p. ISBN 978-9975-48-119-9.
3. POGOLȘA, L. (coord.); BUCUN, N.; MARIN, M.; PALADI, O. et al. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa a 2-a. Ghid metodologic*. Ediție revăzută și actualizată. IȘE, 2017, 61 p. ISBN 978-9975-48-119-9.
4. POGOLȘA, L. (coord.); BUCUN, N.; MARIN, M.; PALADI, O. et al. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa 1. Ghid metodologic*. Ediție revăzută și actualizată. IȘE, 2017, 61 p. ISBN 978-9975-48-119-9.
5. POGOLȘA, L. (coord.); BUCUN, N.; MARIN, M.; PALADI, O. et al. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a 3-a*. IȘE, 2017, 61 p. ISBN 978-9975-48-117-5.
6. POGOLȘA, L. (coord.); BUCUN, N.; MARIN, M.; PALADI, O. et al. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a 2-a*. IȘE, 2017, 61 p. ISBN 978-9975-48-117-5.
7. POGOLȘA, L. (coord.); BUCUN, N.; MARIN, M.; PALADI, O. et al. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa 1-a*. IȘE, 2017, 61 p. ISBN 978-9975-48-117-5.
8. POGOLȘA, L.; BUCUN, N.; PALADI, O. et. al. *Monitorizarea procesului de implementare a curriculumului școlar*. Chișinău: „Print-Caro”, 2011, 38 p. ISBN 978-9975-56-017-7.
9. POGOLȘA, L.; BUCUN, N.; GUȚU, V.; ACHIRI I. et. al. *Evaluarea standardelor educaționale: Ghid metodologic*. Chișinău: „Print-Caro”, 2009, 15 p. ISBN 978-9975-4044-5-7.
10. POGOLȘA, L.; BUCUN, N.; GUȚU, V.; ACHIRI I. et. al. *Evaluarea curriculumului școlar: Ghid metodologic*. Chișinău: „Print-Caro”, 2009, 36 p. ISBN 978-9975-4044-6-4.

Manuale, dicționare, lucrări didactice

1. BUCUN, N.; RUSNAC, V.; PALADI, O. *Metodologia de evaluare complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Chișinău: 2012, 68 p.
2. POGOLȘA L.; BUCUN N. et. al. *Evaluarea competenței de cunoaștere științifică a cadrelor didactice de la disciplinele: fizica, biologia, chimia din perspectiva conceptului SALIS*. Chișinău: „Print-Caro”, 2012, 24 p. ISBN 978-9975-56-052-8.
3. POGOLȘA L.; BUCUN N. et. al. *Ghid metodologic de implementare a curriculumului pentru formarea continuă a profesorilor de fizică, biologie, chimie din perspectiva conceptului SALIS*. Chișinău: „Print-Caro”, 2012, 79 p. ISBN 978-9975-56-051-1.
4. POGOLȘA, L.; BUCUN, N. *Monitorizarea procesului de implementare a curriculumului școlar*. Chișinău: „Print-Caro”, 2011. 38 p. ISBN 978-9975-56-017-7.
5. BUCUN, N.; COJOCARU, V.; BACIU, S. et. al. *Glosar Terminologic de Management Educațional*. Chișinău: „Univers Pedagogic”, 2009. 163 p.
6. POGOLȘA, L.; BUCUN, N. et. al. *Evaluarea standardelor educaționale: Ghid metodologic*. Chișinău: „Print-Caro”, 2009, 15 p. ISBN 978-9975-4044-5-7.
7. POGOLȘA, L.; BUCUN N.; BOLBOCEANU, A. et. al. *Curriculum la disciplina „Educația civică”*. Clasele I-a – XII-a, Chișinău 2009. 45 p.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Prin ani cu destoinicie: In memoriam Nicolae Bucun / Pogolșa Lilia, Paladi Oxana, Vicol Nelu [et al.]; coordonatori științifici: Pogolșa Lilia [et al.]; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: S. n., 2021 (Print-Caro SRL). – 272 p.: fot., fot. color

Texte: lb. rom., rusă. – Publicații științifice : p. 263-271. – 30 ex.

ISBN 978-9975-56-933-0.

37.0(092)=135.1=161.1

P 92

Tiparul executat la tipografia „Print Caro”
str. Columna, 130