Succesul școlar și inteligența emoțională

Prof. Sanda Olguța
Liceul Tehnologic Sf. Mc Sava Berca

În fiecare zi a existenței noastre ne confruntăm cu diverse stări, pe unele le putem explica pe altele nu. Toate sentimentele pe care le experimentăm, apar datorită situațiilor pe care le trăim, pe care le-am trăit sau pe care urmează sa le trăim în viitorul apropiat. Câți dintre noi nu și-au dorit la un moment dat să scape de o stare pentru că ne făcea rău? Câți dintre noi nu și-au dorit să păstreze mai mult un sentiment pentru ca era plăcut și ne făcea sa ne simțim ca și când nimic altceva nu mai era necesar. Astfel, inteligența emoțională este cea care ne ajută să ne cunoaștem și să ne exprimăm propriile trăiri și sentimente, să putem să le gestionăm în fața a diferite situații pe care viața ni le oferă, facilitându-ne adaptarea exterioară și echilibrul interior.

Se poate spune ca în momentele hotărâtoare pentru existenţa sau viitorul nostru, atunci când trebuie să ne modelăm hotarârile şi acţiunile, sentimentele noastre contează uneori mai mult decât gândurile, raţiunea… Cu alte cuvinte, Inteligenţa Emoţională primează ân faţa raţiunii pure, academice. În anumite momente, raţiunea poate fi depăşită şi înlocuită de sentimente. Iată de ce sociobiologii susţin că în momente cruciale, Sufletul întrece Mintea în procesul decizional de urgenţă… De asemenea, toţi aceşti cercetatori susţin că dacă Coeficientul de Inteligenţă (QI) care măsoară Inteligenţa Raţională este un dat genetic, Inteligenţa Emoţională (QE) care cuprinde Autocontrolul, Perseverenţa, Ambiţia, Capacitatea de Automotivare, toate aceste aptitudini pot fi insuflate copiilor prin educaţie. Astfel se explică de ce copiii cu QI mare nu devin genii, pe când cei cu QE dezvoltat se descurcă de minune în posturi cheie din cercetare, management, dezvoltarea tehnologiilor de vârf. Tot aceştia vor fi preferaţii managerilor generali pentru ocuparea posturilor cu răspundere mare. Şi tot prin dezvoltarea capacităţilor QE, pot fi controlate impulsurile (Autoinfrânarea) şi astfel pot fi modelate Voinţa şi Caracterul, de asemenea se poate modela şi dezvolta Empatia (capacitatea de a simţi emoţiile celorlalţi), deci poate fi dezvoltată Compasiunea, atitudini morale ultranecesare pentru Timpurile actuale. Gândiţi-vă cum ar fi arătat actualele generaţii de copii, adoleşcenţi, dacă programele educaţionale ar fi cuprins şi dezvoltarea QE şi comparaţi acest deziderat cu imaginea generală dezolanta a generaţiei actuale de copii, adoleşcenţi, care au probleme emoţionale serioase: sunt mai impulsivi, mai agresivi, sunt furioşi şi greu de stăpânit

de familie şi profesori, mai emotivi, mai deprimaţi şi însinguraţi decât generaţiile anterioare… Soluţia acestei evoluţii extrem de periculoase pentru generaţiile actuale şi viitoare constă în atitudinea noastră faţă de adecvarea şi exprimarea emoţiilor, reuşind astfel să dăm inteligenţa emoţiilor noastre… Să introducem în programa şcolară cursuri de dezvoltare a QE la copii! Îi vom pregăti mult mai bine pentru Timpurile ce vor veni .

Perioada dintre intrarea copilului în şcoală şi terminarea ciclului claselor primare este numită cea a elevului mic şi are următoarele limite de vârstă: 6/7 ani - 10/11 ani. Adesea este descrisă fie ca un fel de sfârşit al copilăriei, fie cu particularităţi de vârstă asemănătoare cu cele preşcolare, sau ca etapă de debut primar al adolescenţei, fie în fine ca etapă distinctă a copilăriei (U. Şchiopu, E. Verza, 1995). Către sfârşitul copilăriei preşcolare în organismul şi psihicul copilului au loc schimbări esenţiale care permit instruirea lui în şcoală.

Perioada şcolară mică prezintă caracteristici importante şi progrese în dezvoltarea psihică, din cauză că procesul învăţării se conştientizează ca atare. Copilul este intens solicitat de instituţia şcolară care pentru acest nivel de dezvoltare psihică este obligatorie, învăţarea devine tipul fundamental de activitate. Activitatea şcolară va solicita intens activitatea intelectuală. Procesul de însuşire gradată de cunoştinţe cuprinse în programele şcolii primare va determina organizarea şi dezvoltarea strategiilor de învăţare, conştientizarea rolului atenţiei şi repetării şi formarea deprinderilor de scris-citit şi calcul la copil. învăţarea şi alfabetizarea constituie condiţiile majore implicate în viaţa de fiecare zi a copilului după 6 ani. Această condiţie nouă de existenţă acţionează profund asupra personalităţii copilului .

Spre sfârşitul vârstei preşcolare şi la începutul vârstei şcolare mici are loc trecerea de la comportarea involuntară la reglajul ei voluntar. Voinţa preşcolarului, dezvoltată în joc, îşi lasă amprenta asupra tuturor proceselor cognitive, asupra întregii activităţi a elevului mic. Atenţia ca o condiţie necesară a evaluării cu succes a proceselor de cunoaştere, este încă involuntară şi instabilă în marea majoritate a cazurilor, are un volum redus, concentrarea este superficială şi include de obicei 1-2 obiecte. Caracterul involuntar al atenţiei se manifestă şi atunci, când copiii de 6/7 ani sunt atraşi de momentele impresionante, dar neesenţiale. Totodată, în cadrul acestor particularităţi ale atenţiei la această vârstă apar şi germeni ai atenţiei voluntare, care sunt bine observaţi în caracterul evoluării altui proces psihic şi anume percepţia. Ea începe să aibă un caracter analitic; pe baza activităţii de cercetare şi orientare elevul de 6 - 8 ani este capabil să dezmembreze unele părţi componente ale obiectelor. În ceea ce priveşte memoria, la copiii din clasa întâi sunt bine dezvoltate aşa feluri ale acestui proces, ca memoria intuitiv-plastică şi involuntară. Fixarea şi consolidarea informaţiei are loc, pe calea memoriei mecanice.

La această vârstă e bine dezvoltată imaginaţia. Ea stă la baza gândirii concret-

imaginative, care în momentele dificile este înlocuită cu cea concret-acţională: atunci când copilul întâlneşte greutăţi la numărarea obiectelor închipuite, el recurge la numărarea obiectelor reale. Deseori în acest scop sunt utilizate degetele. Dintre operaţiile gândirii se evidenţiază prin nivelul său de dezvoltare analiza. Celelalte operaţii ale gândirii - sinteza, comparaţia, generalizarea, abstractizarea sunt mai slab dezvoltate. Pentru această perioadă este caracteristică şi „centralizarea gândirii" - un fenomen ce se manifestă prin faptul că elevul mic percepe totul pornind de la poziţia ocupată de el în spaţiu: copilul arată corect mâna sa dreaptă şi stângă, dar face acest lucru incorect la omul ce stă în faţa sa. În paralel cu gândirea şi cu celelalte procese cognitive, spre finele vârstei preşcolare la copii se dezvoltă limbajul. Copilul ce vine la şcoală are un vocabular de 3 000 - 3 500 de cuvinte. În această vârstă predomină vorbirea dialogată asupra celei monologate. Poate fi observat şi limbajul egocentric (copilul vorbeşte cu sine, îşi comentează acţiunile). Limbajul egocentric este, în opinia lui L. Vîgostki, un fel de gândire exteriorizată, care îl ajută pe elev să-şi conştientizeze acţiunile sale, să le regleze, să alcătuiască planul acţiunilor sale .

Învăţătorul claselor primare trebuie să ţină minte că primul sunet adună la şcoală nu numai un grup de indivizi ci, totodată, un grup de personalităţi, care au de acum o experienţă de viaţă de 6/7 ani, pe parcursul cărora le-au fost formate anumite trăsături, orientări valorice, motive şi trebuinţe. în orientarea personalităţii elevului mic predomină, desigur, motive înguste, personale, dar paralel cu ele apar şi cele sociale: „vreau" e înlocuit de mai multe ori cu „trebuie", iar aceasta duce la dezvoltarea sentimentului datoriei şi simţului răspunderii. Creşte şi capacitatea de a-şi aprecia propria activitate şi comportare. Autoaprecierea se bazează mai mult pe aprecierile adulţilor, decât pe cele proprii. Este observată o anumită lipsă de obiectivitate la aprecierea propriei persoane, ceea ce se manifestă în critica colegilor şi lauda de sine, în evidenţierea greşelilor semenilor şi neobservarea propriilor insuccese, în subaprecierea colegilor şi supraaprecierea propriei persoane. Dar trebuinţa acută de a comunica cu semenii îi face pe elevii mici să fie sociabili, empatici, deşi în relaţiile cu colegii de clasă mai continuă să coexiste acţiuni voluntare şi impulsive, determinate de emoţiile puternice şi greu stăpânite [32].

Noua situaţie socială şi activitatea de învăţare pun în faţa fostului preşcolar sarcini foarte mari. El trebuie să fie disciplinat, organizat, să depună zilnic eforturi volitive şi intelectuale. Elevul mic tot mai des e dator să facă ceea ce trebuie şi nu ceea ce doreşte. El trebuie să fie atent, să memoreze, să analizeze, să compare, să facă generalizări. Toate aceste cerinţe vin în contradicţie cu capacităţile şi posibilităţile copilului. Anume aceste contradicţii au un rol pozitiv foarte mare — ele devin forţa motrice a dezvoltării psihice şi formării personalităţii elevului mic .

Copiii care intră în prima clasă a sistemului de învăţământ românesc au vârste de 6/7 ani, vârsta obligatorie de intrare în şcolaritate fiind aceea de 6 ani. în prezent, în clasa pregătitoare se înscriu atât copiii care nu împlinesc încă 6 ani, dar părinţii şi chiar ei decid să meargă la şcoală, deoarece ating pragul maturităţii şcolare după parcurgerea mai multor ani de grădiniţă, precum şi copiii care, neavând 6 ani împliniţi la începutul anului şcolar anterior, se înscriu la şcoală în anul următor, când au aproape 7 ani. De aceea, se poate trage concluzia că, într-o clasă pregătitoare oarecare, la debutul şcolarităţii, sunt două categorii de elevi: unii care au vârsta cronologică mai apropiată de cea de 6 ani şi unii care au vârsta mai apropiată de 7 ani. Se constată că, între cele două categorii de copii, există diferenţe evidente în ceea ce priveşte durata adaptării la viaţa şi activitatea şcolară, dificultăţile pe care le întâmpină în adaptare, rezistenţa la efort fizic şi intelectual, gradul de receptivitate, concentrarea atenţiei etc. Pe parcurs, totuşi, aceste diferenţe dispar şi copiii mai mici ca vârstă fac faţă cerinţelor şcolare cu uşurinţă .

Indiferent din ce categorie fac parte, elevii clasei pregătitoare se încadrează, ca nivel de dezvoltare psihică, în stadiul al IV-lea, stadiul copilului şcolar. La nivelul acestui stadiu, ei se încadrează în primul substadiu, acela al şcolarului mic (6/7-10/11 ani). Începutul vieţii şcolare este, în acelaşi timp, începutul unei activităţi de învăţare, care îi cere copilului nu numai un efort intelectual considerabil, ci şi o mare rezistenţă fizică .

Diversele componente ale corpului claviculele, toracele, coloana vertebrală, cavitatea bazinului la fete- suportă un intens proces de osificare. Se intensifică, de asemenea, calcifierea osăturii mâinilor şi se întăresc articulaţiile. Creşte volumul muşchilor şi, implicit, forţa musculară şi se dezvoltă musculatura fină a degetelor mâinii .

Toate aceste transformări constituie o premisă anatomică indispensabilă însuşirii scrisului, care reclamă o anumită poziţie a corpului în bancă şi dozarea efortului de punere în mişcare a aparatului motor al mâinii. Procesele de maturizare fizică fiind în curs de realizare, are mare importanţă prevenirea poziţiilor incorecte în bancă, evitarea supraîncărcării ghiozdanului, care, atunci când este prea greu, poate provoca deplasări de coloană, îndeosebi la nivelul curburilor, încă instabile, cum este cea lombară. Mişcarea, sportul, activitatea fizică, în general, contribuie într-o mare măsură la călirea organismului la această vârstă.

Disponibilităţile fizice se integrează treptat dinamicii solicitărilor psihice. Procesele de creştere şi de maturizare continuă la nivelul sistemului nervos.

Creierul cântăreşte în jur de 1200 grame la vârsta de 7 ani. Cresc, îndeosebi, lobii frontali, a căror pondere ajunge la 27% din masa cerebrală, ceea ce constituie o bună premisă pentru organizarea şi dezvoltarea legăturilor funcţionale implicate în citire şi scriere, ca

dimensiuni ale însuşirii limbii şi ale cultivării limbajului individual.

Ritmul trepidant al activităţii şcolare îl face pe copil să pară mereu grăbit: mănâncă-n fugă, se spală pe apucate, îşi prinde precipitat ghiozdanul şi porneşte alergând spre şcoală. Sunt carcteristici comportamentale ce suportă oscilaţii specifice, cu tendinţe de accentuare ori de eliminare, în funcţie de tipul de sistem nervos .

Percepţia timpului înregistrează şi ea o nouă etapă de dezvoltare. Programul activităţilor şcolare are desfăşurare precisă în timp, atât în ceea ce priveşte succesiunea pe zile, cât şi în ceea ce priveşte succesiunea pe ore. Elevul trebuie să se încadreze în acest program. Timpul devine un stimul, care se impune tot mai mult cunoştinţei copilului, iar orientarea precisă, în raport cu secvenţele lui, devine o necesitate. La clasa pregătitoare, la început, se mai înregistrează încă unele erori de apreciere a timpului, mai ales în raport cu microunităţile de timp, cum sunt minutul şi secunda, însă treptat ele se diminuează.

La intrarea în şcoală, copilul posedă numeroase reprezentări despre obiectele de uz casnic, despre fructe, legume, pomi, animale, despre oamenii din jurul lor, despre acţiunile şi activităţile lor. Cu toate acestea, reprezentările lui încă sunt contopite, confuze, puţin sistematizate. Sub acţiunea învăţării, însă, reprezentările suportă modificări esenţiale, atât în ceea ce priveşte sfera şi conţinutul - lărgindu-se, îmbogăţindu-se, diversifkându-se, cât şi în ceea ce priveşte modul de a se produce şi de a funcţiona. Limitată în preşcolaritate, reproducerea imaginii obiectului (provocată pasiv), reprezentarea capătă, pe parcurs, noi caracteristici. Graţie acestei activităţi, în cercul experienţei individuale a copilului pătrund informaţii şi cunoştinţe despre obiecte şi fenomene pe care copilul nu le-a perceput încă direct: cunoştinţe despre animale şi plante exotice, despre aspectele unor zone geografice îndepărtate, despre evenimentele istorice, la care copilul n-a fost şi n-avea cum să fie martor. Copilul ajunge să înţeleagă aceste lucruri apelând la reprezentări, dar nu la cele create în baza unei experienţe perceptive directe în raport cu ele, ci la cele create pe seama perceperii unor substitute ale acestora: tablouri, mulaje, machete, desene, imagini TV, filme, prezentări PPT, precum şi pe seama evocării recombinării reprezentărilor existente cu ajutorul cuvântului, în primul rând al învăţătorului, care relatează, explică, descrie, povesteşte. Datorită activităţii organizatoare a cuvântului, reprezentările micului şcolar se eliberează treptat de caracterul lor difuz, contopit, nediferenţiat, devenind mai precise, mai clare, mai sistematice, mai coerente, caracteristici care fac posibilă stăpânirea şi dirijarea cursului lor către elevi .

b) Dezvoltarea gândirii şi limbajului

La copilul din clasă pregătitoare, se mai păstrează încă acele elemente ale gândirii intuitive, concrete, cu caracter practic, specifice preşcolarului. Aceste elemente apar, mai ales

în faţa unor sarcini noi, neobişnuite, dificile. în gândirea şcolarului din clasa pregătitoare, se mai întâlnesc tendinţe de sincretism, rezultat al insuficientei analize a sarcinilor cognitive şi al amestecului condiţiilor esenţiale ale problemei cu cele neesenţiale. Şcolarul mic mai poate fi supus influenţei iluziei momentane în raportarea la cantităţi (evaluarea eronată a mărimii, a masei, a volumului), ca urmare a insuficientei eliberări de sub dominaţia nemijlocită a câmpului perceptiv [4].

Pe parcurs, procesele gândirii micului şcolar realizează progrese, acestea constând în apariţia şi consolidarea construcţiilor logice, mediate, reversibile, care înlocuiesc procedeele empirice și intuitive ale etapei precedente. Construcţiile logice iau forma unor judecăţi şi raţionamente care-i permit copilului ca, dincolo de datele experienţei nemijlocit senzoriale, să întrevadă anumiţi invarianţi ce se conturează acum, înţelegând prin invarianţi acele constante de greutate, volum, spaţiu, timp, viteză, cantitate.

Iniţial, motivaţia copilului pentru şcoală se constituie ca o sinteză de factori externi (observarea şi imitarea de către copil a modelelor exterioare) şi interni (dorinţa copilului de a deveni şcolar), susţinută de multiplele lui informaţii despre şcoală şi despre ocupaţia de şcolar.

Se ştie că munca de învăţătură nu este deloc una uşoară, ci, dimpotrivă, una destul de grea. în funcţie de influenţa unor anumiţi factori, ea se poate transforma într-o ocupaţie apatică şi obositoare. Unii copii ajung să capete aversiune faţă de acele activităţi care păreau să-l preocupe la vârsta preşcolară. La aceste situaţii se poate ajunge datorită folosirii excesive de către adult a mijloacelor motivaţiei externe (lauda, calificativele, recompensa materială sau pedeapsa) - cu efectele emoţionale pe care le generează teama de pedeapsă sau de situaţii penibile, aşteptarea recompensei etc. [2]

Bibliografie

1. Albu G. În căutarea educației autentice, ed. Polirom, Iași, 2002, 208 p.
2. Azzopardi G. Dezvoltaţi-vă inteligenţa. Bucureşti: Teora, 2008. 623 p.
3. Bocoș M. Dacia. Instruirea interactivă. Iași ,Polirom 2013. 472 p.
4. Chiţu S. Spre o evaluare autentică. În: Didactica Pro, 2005, p. 65-70
5. Cucoş C. Teoria şi metodologia evaluării. Iaşi: Polirom, 2008. 272 p.
6. Cojocaru Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: UPS, 2012. 328 p.
7. Cojocaru-Borozan M., Mocanu N., Balţat L. Valorile culturii emoționale reflectate în înțelepciunea popoarelor lumii. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 235 p.
8. Cojocaru-Borozan M., Stratan N. Dimensiunea anatomo-fiziologică a culturii

emoţionale. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 133 p.
9. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoţionale. Chişinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p.
10. Cojocaru-Borozan M. Comunicarea relațională. Suport de curs pentru studii licență., ed. U.P.S. Ion Creangă, Chișinău, 2009, p.69
11. Cojocaru-Borozan M. Formarea continuă a culturii emoţionale la profesorii şcolari. *Seminarii metodologice.* Ch.: Tipografia UPS “I. Creangă”, 2010. 42 p.
12. Cojocaru-Borozan M. Metodologia cercetării culturii emoţionale. Chişinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2012. 208 p.
13. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chişinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2010. 280 p. Cojocaru-Borozan M. Formarea continuă a culturii emoţionale la profesorii şcolari. *Seminarii metodologice.* Ch.: Tipografia UPS “I. Creangă”, 2010. 42 p.
14. Cojocaru-Borozan M. Metodologia cercetării culturii emoţionale. Chişinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2012. 208 p.
15. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chişinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2010. 280 p.
16. Cosnier J., Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor., ed. Polirom, Iași, 2002
17. Diamond LM, Aspinwall LG (2003): Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes, Motivation and Emotion, 27(2): 125-156.
18. Goleman D., Inteligență emoțională., ed. Curtea Verde, București, 2008, p.415
19. Iluţ, P., (2004),Valori, atitudini şi comportamente sociale, Ed. Polirom, Iaşi
20. Jinga I., Petrescu A. ș.a. Evaluarea performanţelor şcolare. Bucureşti: Afeliu, 2006. 200 p.
21. Joiţă E. Eficienţa instruirii: Fundamente pentru o didactică praxiologică. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., 1998. 300